



Universidade do Minho
Instituto de Educação

**Perfil dos participantes de *bullying* escolar
no Brasil, Portugal e Austrália: um estudo
transcultural**

Marcela Almeida Zequinão

Marcela Almeida Zequinão

**Perfil dos participantes de *bullying* escolar
no Brasil, Portugal e Austrália: um estudo
transcultural**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Marcela Almeida Zequinão

**Perfil dos participantes de *bullying* escolar
no Brasil, Portugal e Austrália: um estudo
transcultural**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite
de Oliveira Pereira**

e do

Professor Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 30 de abril de 2016

Nome completo: Marcela Almeida Zequinhas

Assinatura: Marcela A. Zequinhas

AGRADECIMENTOS

Realizar o doutoramento sempre foi um grande objetivo, mas realiza-lo fora do meu país em uma instituição estrangeira foi um sonho realizado. Nenhum esforço meu teria sido suficiente se não fosse o apoio que recebi ao longo desta jornada longe de casa. Por isso, me permito aqui agradecer a todos que de alguma forma colaboraram para que eu conquistasse o título de Doutora.

Agradeço a Deus pela oportunidade concedida e a confiança depositada em mim para ser professora, e assim, de alguma forma contribuir para a melhoria da educação das nossas crianças e adolescentes, e de todos aqueles que anseiam em aprender.

Agradeço especialmente aos meus pais Aime Aurea de Fátima Borges Almeida e Luiz Tadeu Zequinão. Palavras não conseguiriam descrever a minha imensa gratidão pelo apoio emocional, esforço, investimento financeiro, carinho, dedicação e muito amor concedidos a mim ao longo de todos esses anos de lutas e conquistas. Sem vocês eu jamais teria conseguido. Muito obrigada pela educação e pelos valores transmitidos que me permitiram ser quem hoje eu sou. Gratidão e amor eterno!

Agradeço a todos os meus irmãos Daniela Almeida Zequinão, Lucas Almeida Zequinão, Luiz Felipe Zequinão, Pedro Antônio Zequinão e Maria Luiza Zequinão por serem os meus amigos e companheiros de vida. O que eu sou e, o que serei, sempre terá um pouco de vocês também.

Agradeço a Nerli Maria Gaab, minha segunda mãe, que me acompanha e me apoia desde o primeiro dia de vida. Obrigada por estar sempre presente em minha vida, por me receber na sua casa e por torcer pela minha felicidade. Me sinto uma felizardada por ter alguém tão especial como você junto de mim.

Agradeço a todos os meus primos e primas, tios e tias, que alegam meus dias pelos grupos de *whatsapp*, que mesmo de longe torcem pelas minhas conquistas e emanam energias positivas a mim. Agradecimento especial a minha prima Ana Carolina Zequinão Bridi que me visitou algumas vezes durante o período de doutoramento e foi minha grande companheira de viagens pelo mundo.

Agradeço a todos os meus amigos do Brasil, mas em especial a Nathalia Linhares e Francisca Heiderscheidt, que mesmo distante se fizeram presentes em minha vida tornando meus dias mais doces, mesmo com todas as dificuldades encontradas durante o doutoramento.

Agradeço as minhas amigas e colegas de vida acadêmica Pâmella de Medeiros e Priscilla Wittkopf. É sempre bom saber que mesmo em um mundo tão disputado, podemos fazer grandes amigos. Dividir conhecimentos, dúvidas e angústias com vocês mostram que tudo valeu a pena.

Agradeço a família que construí em Portugal com a Salete de Col, Gabriela de Col, Tereza Ferreira e Cristiana Fonseca. Vocês me deram o suporte que eu precisava em um dos momentos mais difíceis da minha vida. Serei eternamente grata pela amizade e carinho recebidos. Levarei sempre vocês no meu coração.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Beatriz Pereira pela oportunidade concedida, pela confiança, pela atenção dedicada, pelos ensinamentos e pelos momentos de aprendizagem e amizade compartilhados. Muito obrigada.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Luís Lopes por toda ajuda, conselhos, ensinamentos e parceria. Muito obrigada.

Agradeço a todos os meus colegas do Seminário de Atividade Física, Saúde e Lazer. Em especial agradeço a colega e amiga Inês Peixoto Silva, que desde o meu primeiro dia em Portugal me recebeu e me auxiliou em todos os momentos do doutoramento. Foi um prazer conhece-los e dividir tantos conhecimentos.

Por fim, agradeço ao Governo Federal Brasileiro e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento e suporte do meu doutoramento, por meio da bolsa concedida sob processo nº 0815/14-4.

RESUMO

Perfil dos participantes de *bullying* escolar no Brasil, Portugal e Austrália: um estudo transcultural

A literatura vem apontando diversas variáveis que caracterizam os perfis dos participantes de *bullying*, dentre as quais se destacam: sexo, idade, desempenho motor, desempenho escolar, status social, estado nutricional e insatisfação corporal. Com o intuito de verificar se essas características estão presentes nos perfis dos envolvidos no *bullying* em diferentes culturas, este estudo teve como objetivo analisar e comparar os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar em crianças e adolescentes de três países distintos (Brasil, Portugal e Austrália) e de diferentes contextos. Participaram 950 crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano, do Brasil, Portugal e Austrália. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Olweus, *Peer and Relations Questionnaire* e Escala Sócio Métrica; KTK; média final de quatro disciplinas escolares; Escala Subjetiva de Status Social em Sala de Aula; massa corporal e estatura; e Escala da Silhueta Corporal. Como resultados, no Estudo I, verificou-se que a maior ocorrência de agressões sofridas foi do tipo verbal nos três países participantes, e que não foram encontradas associações entre ser vítima de *bullying* e o país de origem, rede de ensino e sexo. No Estudo II, verificou-se que tanto em Portugal, quanto no Brasil, o local mais citado onde ocorreram as agressões foi no recreio. Quando analisados os papéis de envolvimento no *bullying* de todos os participantes, encontrou-se associação entre ficar só e ser vítima-agressora. No Estudo III, foi possível observar uma associação entre desempenho motor e *bullying* escolar, sendo que as vítimas foram aquelas com maiores chances de ter um desempenho motor abaixo da média. No Estudo IV, verificou-se que em relação ao desempenho escolar e os papéis de participação no *bullying*, apenas em Portugal as vítimas apresentaram melhor desempenho escolar em relação aos agressores e vítimas-agressoras em todas as disciplinas. No Estudo V, destacou-se que em Portugal, as vítimas foram consideradas populares e também rejeitadas. Já no Brasil, popularidade esteve associada apenas aos agressores. No Estudo VI, os resultados indicaram que os participantes de Portugal e do Brasil não diferiram em relação a insatisfação corporal. Ademais, maior insatisfação corporal pela magreza foi associada ao papel de vítima-agressora no *bullying* escolar. Por fim, no Estudo VII, a

única característica que se mostrou padrão em ambos os países foi a rejeição das vítimas-agressoras. Entretanto, rejeição também esteve associada as vítimas em Portugal, e popularidade foi associada aos agressores e as vítimas-agressoras no Brasil. Em Portugal também se verificou que as vítimas apresentaram melhor desempenho escolar e os meninos tiveram menos chances de serem vitimizados. Já no Brasil as vítimas-agressoras também foram aquelas que apresentaram desempenho motor inferior ao esperado para sua idade. Conclui-se que algumas características dos participantes deste fenômeno tendem a variar de acordo com o contexto social e cultural de cada país, influenciando na determinação das normas sociais estabelecidas pelos pares nas escolas. Desta forma, recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando as relações entre *bullying* e as variáveis citadas na literatura em crianças e adolescentes. Com isso, será possível verificar então, se os resultados encontrados são específicos deste grupo estudado ou se refletem o perfil dos envolvidos no *bullying* destes países.

Palavras-chave: *Bullying*. Desempenho Motor. Desempenho Escolar. Status Social. Satisfação Corporal.

ABSTRACT

Profile of school bullying participants in Brazil, Portugal and Australia: a cross-cultural study

The literature has pointed several variables that characterize the profiles of bullying participants, among which are: sex, age, motor performance, school performance, social status, nutritional status and body dissatisfaction. In order to test these possible associations in different cultures, making sure that in fact these are features present in the profiles of those involved in bullying, this study aimed to analyse and to compare the possible roles of participation in school bullying in children and adolescents from three distinct countries (Brazil, Portugal and Australia) and in different contexts. Participated 950 children and adolescents from 3rd to 6th year, of public and private schools from Brazil, Portugal and Australia. The instruments used were: Olweus Questionnaire, Peer Relations Questionnaire and Sociometric Scale; KTK; Social Status Subjective Scale in Classroom; body weight and height; and Body Silhouette Scale. Regarding the results, Study I, shows that the type of aggression with the highest occurrence was the verbal type, in the three participating countries, and that there were no associations between being bullied and the country of origin, type of school and sex. Study II, points that bullying occurred more frequently during morning breaks. When analysed the involvement of roles in the bullying of all participants, an association was found between being alone and being a bully-victim. Study III, indicates an association between motor performance and school bullying, in which the victims most likely have a motor performance below average. Study IV, shows that regarding school performance and the roles of involvement in bullying, only in Portugal the victims showed better school performance in relation to bullies and bully-victims in all subjects. Study V highlights that in Portugal, the victims were considered popular and also rejected. In Brazil, popularity was only associated to the bullies. In Study VI, the results indicated that bullying participants in Portugal and Brazil did not differ in relation to body dissatisfaction. Moreover, higher body dissatisfaction with thinness has been linked to the role of bully-victim in school bullying. Finally, in Study VII, the only pattern between Portugal and Brazil was the rejection of the bully-victims. However, rejection was also associated with victims in Portugal, and popularity was associated with bullies and bully-victims in Brazil. It was also found that in Portugal the victims showed better school performance and the boys are less likely to be

victimised. In Brazil the bully-victims had lower motor performance than expected for their age. It concludes that some characteristics of the participants of this phenomenon tend to vary according to the social and cultural context of each country, influencing the determination of social standards established by peers in schools. However, other characteristics seem to be part of a pattern of behaviour involved, regardless of the country of origin. Therefore, it is recommended that more cross-cultural studies are carried out by analysing the relationship between bullying and the variables cited in the literature for children and adolescents. Then, it will be possible to check if the results are specific to this study group or reflects the profile of those involved in bullying in these countries.

Keywords: Bullying. Motor Performance. School Performance. Social Status. Body Satisfaction.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	21
REVISÃO DE LITERATURA	21
1.1 BULLYING ESCOLAR.....	21
1.1.1 Papéis de participação no <i>bullying</i>	27
1.1.2 Diferenças entre os sexos e o <i>bullying</i>	37
1.1.3 Estudos transculturais na temática do <i>bullying</i> escolar	39
1.2 DESEMPENHO MOTOR E BULLYING.....	42
1.3 DESEMPENHO ESCOLAR E O BULLYING	47
1.4 STATUS SOCIAL E BULLYING	50
1.5 INSATISFAÇÃO CORPORAL, ESTADO NUTRICIONAL E BULLYING.....	53
CAPÍTULO 2	59
OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO	59
2.1 OBJETIVOS.....	59
2.1.1 Objetivo geral	59
2.1.2 Objetivos específicos	59
2.2 DESENHO DO ESTUDO	60
2.3 PARTICIPANTES.....	60
2.4 VARIÁVEIS	63
2.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA.....	69
2.6 ANÁLISE DOS DADOS	70
CAPÍTULO 3	71

RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
3.1 ESTUDO I - VITIMIZAÇÃO DE BULLYING ESCOLAR EM PORTUGAL, BRASIL E AUSTRÁLIA: UM ESTUDO TRANSCULTURAL.....	71
3.2 ESTUDO II – ASSOCIAÇÃO ENTRE BULLYING ESCOLAR E O PAÍS DE ORIGEM: UM ESTUDO TRANSCULTURAL EM PORTUGAL E NO BRASIL	83
3.3 ESTUDO III – PREVALÊNCIA E ASSOCIAÇÃO DO DESEMPENHO MOTOR COM CONTEXTO SOCIAL, ESTADO NUTRICIONAL E BULLYING ESCOLAR: UM ESTUDO TRANSCULTURAL...	98
3.4 ETUDO IV – DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DIFERENTES PAPÉIS DE PARTICIPAÇÃO NO BULLYING: UM ESTUDO TRANSCULTURAL ...	117
3.5 ESTUDO V - ASSOCIAÇÃO ENTRE STATUS SÓCIO MÉTRICO E PAPÉIS DE PARTICIPAÇÃO NO BULLYING ESCOLAR: UM ESTUDO TRANSCULTURAL.....	129
3.6 ESTUDO VI - INSATISFAÇÃO CORPORAL E ASSOCIAÇÃO COM CONTEXTO SOCIAL, ESTADO NUTRICIONAL E BULLYING EM ESCOLARES DE BAIXO PESO DE PORTUGAL E DO BRASIL: UM ESTUDO TRANSCULTURAL	146
3.7 ESTUDO VII – CARACTERÍSTICAS DOS PAPÉIS DE PARTICIPAÇÃO NO BULLYING ESCOLAR EM PORTUGAL E NO BRASIL: UM ESTUDO TRANSCULTURAL	167
CAPÍTULO 4	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	243
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELOS PARTICIPANTES	247
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DE OLWEUS ADAPTADO	251
ANEXO 4 - <i>PEER AND RELATIONS QUESTIONNAIRE</i>	259
ANEXO 5 - ESCALA SÓCIO MÉTRICA	273
ANEXO 6 - FICHA DE AVALIAÇÃO DO KTK	277
ANEXO 7 - ESCALA SUBJETIVA DE STATUS SOCIAL EM SALA DE AULA	281
ANEXO 8 - ESCALA DE SILHUETAS CORPORAIS	285

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características gerais dos escolares de Portugal, do Brasil e da Austrália	77
Tabela 2 - Prevalências das agressões sofridas entre os participantes não vítimas e vítimas	78
Tabela 3 - Razões de chance utilizando como variável dependente a vitimização pelo <i>bullying</i> escolar	79
Tabela 4 - Características gerais dos escolares de Portugal e do Brasil	88
Tabela 5 - Frequência que sofreu vitimização na escola	89
Tabela 6 - Informações das vítimas sobre contar a alguém da agressão sofrida e apoio recebido	90
Tabela 7 - Lugares onde ocorrem as vitimizações	91
Tabela 8 - Frequência que agrediu alguém na escola e os motivos	92
Tabela 9 - Frequência sobre ajudar a agredir um colega	93
Tabela 10 - Associação entre papéis de participação no <i>bullying</i> e experiência de ficar só na escola	93
Tabela 11 - Características gerais dos escolares de Portugal e Brasil	106
Tabela 12 - Razões de chance utilizando como variável dependente a insuficiência/perturbação	

na coordenação motora	108
Tabela 13 - Diferenças entre os papéis de participação no <i>bullying</i> em relação ao desempenho escolar, com todos os participantes	122
Tabela 14 - Diferenças entre os papéis de participação no <i>bullying</i> em relação ao desempenho escolar, com os participantes de Portugal	123
Tabela 15 - Diferenças entre os papéis de participação no <i>bullying</i> em relação ao desempenho escolar, com os participantes do Brasil	124
Tabela 16 - Razões de chance utilizando como variável dependente ser popular	136
Tabela 17 - Razões de chance utilizando como variável dependente ser rejeitado	139
Tabela 18 - Características gerais dos escolares de Portugal e do Brasil	154
Tabela 19 - Razões de chance utilizando como variável dependente a insatisfação pela magreza	156
Tabela 20 - Razões de chance utilizando como variável dependente a insatisfação pelo excesso	157
Tabela 21 - Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no <i>bullying</i> com todos os participantes do estudo	175
Tabela 22 - Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no <i>bullying</i> com os participantes portugueses	175
Tabela 23 - Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no <i>bullying</i> com os participantes brasileiros	176

INTRODUÇÃO

A disputa de poder entre iguais pode gerar um fenômeno denominado na literatura internacional de *bullying*, que é considerado um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas (de Oliveira et al., 2015; Lopes Neto, 2005; Melim & Pereira, 2013; Olweus, 1994b; Pereira, 2006; Rocha, Costa, & Passos Neto, 2013). Esses atos violentos acontecem sistematicamente e intencionalmente, todavia, ocorrem de formas sigilosas e despercebidas, não manifestando ações explícitas que possam ser identificadas por terceiros, fazendo com que a vítima não tenha possibilidade de defesa (Nogueira, 2007; Raimundo & Seixas, 2009; Rigby, 2002; Smith, 2004). É também uma estratégia coerciva que visa alcançar e manter posições mais elevadas na hierarquia social do grupo (Pronk, Goossens, Olthof, De Mey, & Willemen, 2013; Sekol, 2013).

A ocorrência deste fenômeno é considerada bastante comum entre crianças e adolescentes. Estima-se que entre 10% a 30% das crianças em idade escolar de todo o mundo estejam envolvidos em alguma situação de *bullying* (Molina, Williamson, Pulido, & Calderón, 2014; Rettew & Pawlowski, 2016). Autores também acreditam que essas porcentagens podem variar de acordo com o nível socioeconômico dos países, sendo que em países de alta renda a estimativa aproxima-se de 5% a 30% (Currie et al., 2010), e nos de média e baixa renda entre 10% a 60% (Fleming & Jacobsen, 2010). Contudo, destaca-se que é preciso considerar que as diversas prevalências encontradas nos estudos podem decorrer em função das diferentes definições de *bullying* e diferentes metodologias adotadas pelos pesquisadores (Abdirahman, Fleming, & Jacobsen, 2013; Tippett, Wolke, & Platt, 2013). De qualquer forma, esses dados alarmantes tornam extremamente necessária a compreensão do real significado deste comportamento agressivo de intimidação (Levandoski, 2009; Pereira, 2006).

O *bullying* ocorre principalmente de três maneiras: agressões físicas diretas, agressões verbais diretas e agressões indiretas. Esse comportamento diferencia-se de outras práticas

* A fim de esclarecimento ao júri avaliador desta tese, ressalta-se que o texto apresentado está redigido em Língua Portuguesa Brasileira.

violentas pela persistência e intencionalidade, além de possuir três aspectos marcantes no que diz respeito a sua caracterização: o ato agressivo não resulta de uma provocação; não é ocasional; e é relevante a desigualdade de poder entre alunos agressores e vítimas, sendo que os agressores geralmente são mais fortes fisicamente, fazem uso de armas brancas, ou possuem perfis mais violentos, ao contrário das vítimas que se encontram em situações menos favoráveis de defesa (fisicamente, psicologicamente ou socialmente) (Pereira, 2006; Raimundo & Seixas, 2009)

Este fenômeno pode envolver as crianças de diferentes maneiras, fazendo com que essas assumam papéis diferenciados em relação à postura adotada perante este fato. Dentre estes papéis pode-se citar: o agressor, a vítima e a vítima-agressora, situação na qual uma mesma criança pode assumir ambos os papéis. Contudo, em qualquer esfera de participação no *bullying*, as consequências causadas por estas atitudes de abuso de poder, podem resultar em problemas graves no desenvolvimento dessas crianças, que refletirão até mesmo na vida adulta (Obrdaj et al., 2013). Devido estes efeitos imediatos e também em longo prazo, torna-se cada vez mais necessário o combate ao *bullying*. A agressão entre pares deve ser considerada um fator de risco relevante, principalmente pelas consequências e custos para os envolvidos e para a sociedade (Cunha & Weber, 2010). Por isso, esta temática vem ganhando espaço pela importância da identificação precoce deste comportamento e das medidas de intervenção para diminuição deste tipo de violência (Pereira, 2008).

Assim, o *bullying* vem sendo bastante estudado nas últimas décadas, o que resultou em uma vasta gama de resultados que apontam determinadas características para os perfis dos participantes neste fenômeno. Com o intuito de testar possíveis associações das características citadas na literatura, como, por exemplo, sexo, idade, desempenho motor, desempenho escolar, status social, insatisfação corporal e estado nutricional, com os papéis de participação no *bullying* escolar, um estudo preliminar foi realizado no Brasil durante o mestrado desta doutoranda (Zequinão, 2013). Tal estudo preliminar motivou a realização desta tese, pois produziu dados importantes para a compreensão dos papéis de participação no *bullying* escolar, que serão apresentados ao longo do capítulo 1, na revisão de literatura. Como o estudo citado apresentou alguns resultados divergentes dos até então, identificados na literatura, e limitou-se apenas a descrever e analisar crianças de alta vulnerabilidade social de maneira isolada, não podendo ter seus resultados expandidos a outras realidades, a presente doutoranda passou a questionar se essas características eram apenas deste grupo específico de participantes, ou se poderiam ser

expandidas a crianças e adolescentes de outras realidades.

Desta forma, percebeu-se a necessidade de desenvolver um estudo relacionando o *bullying* escolar com as variáveis expostas na literatura, em crianças e adolescentes de diferentes culturas e contextos, expostas, ou não, a riscos sociais. Utilizando uma mesma metodologia, será possível verificar se as variáveis apresentadas na literatura comportam-se de maneiras distintas em diferentes grupos, no que tange os papéis de participação neste fenômeno. Ou então, verificar se características de vítimas, agressores e vítimas-agressoras expostas na literatura, são baseadas em estereótipos sociais que ao serem testados não se confirmam estatisticamente. Tais informações serão mais uma ferramenta para auxiliar na elaboração e implementação de programas de intervenções mais eficientes no combate ao *bullying*. Sendo assim, o presente estudo teve a seguinte questão problema: Crianças e adolescentes de diferentes países (Portugal, Brasil e Austrália) e contextos apresentam o mesmo perfil no que tange os papéis de participação no *bullying* escolar?

Com o intuito de responder tal questionamento esta tese foi organizada em 4 capítulos que se subdividiram de acordo com a necessidade de cada tema. O primeiro capítulo consiste em uma revisão de literatura com 5 grandes temas a serem abordados. O primeiro tema traz um panorama geral a respeito do *bullying*, como prevalências, implicações e características dos envolvidos nesse fenômeno. Este tema acabou sendo subdividido em mais dois tópicos que apontam as principais diferenças entre os sexos apresentadas na literatura da área, bem como as principais pesquisas transculturais realizadas nesta temática. O segundo tema aborda os estudos que trazem indícios das possíveis relações entre o desempenho motor e o *bullying* escolar, enfatizando a importância da observação desse aspecto quando se refletir sobre o envolvimento nesse fenômeno. O terceiro tema faz uma reflexão sobre como o desempenho escolar pode influenciar ou ser influenciado pelo envolvimento no *bullying*. De modo similar, o quarto tema apresenta a relevância do status social para a compreensão do *bullying* escolar, e como os status de popularidade e rejeição atuam nos papéis de envolvimento nesse fenômeno. Por fim, o quinto tema dessa revisão consiste em apresentar dados da literatura a respeito das relações entre insatisfação corporal, estado nutricional e *bullying*, indicando possíveis associações entre essas variáveis.

No segundo capítulo da tese são apresentados os objetivos do estudo e a metodologia utilizada. Os objetivos foram divididos em objetivo geral e específicos, enquanto na metodologia

foram apresentadas a caracterização do estudo, os participantes e o processo de amostragem, as variáveis abordadas, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados para recolha dos dados e as análises estatísticas realizadas.

Já no terceiro capítulo apresentam-se os resultados e a discussão da tese. Para melhor explanação dos dados, este capítulo foi subdividido em 7 estudos. O primeiro estudo se propôs a analisar o perfil de vitimização em Portugal, no Brasil e na Austrália, buscando possíveis associações com o contexto social. O segundo estudo apresenta o *bullying* de maneira mais abrangente, identificando características dos participantes envolvidos nesse fenômeno em Portugal e no Brasil. O terceiro estudo traz dados a respeito do desempenho motor dos participantes de Portugal e do Brasil, apontando as associações dessa variável com o contexto social, estado nutricional e *bullying*. O quarto estudo aponta as principais diferenças no desempenho escolar dos participantes em relação aos papéis de participação no *bullying*, separados pelo país de origem. O quinto estudo apresenta associações entre o status social dos participantes, enquanto populares e rejeitados, e os papéis de vítima e agressor, também separados em função do país. O sexto estudo traz associações entre a insatisfação corporal com estado nutricional e *bullying* escolar em crianças de baixo peso em participantes de Portugal e do Brasil. O sétimo e último estudo, consiste na utilização dos papéis de participação no *bullying* como variável desfecho para as associações com as outras variáveis apresentadas no estudo, que foram desempenho motor, desempenho escolar, status social, insatisfação corporal e estado nutricional, em participantes de Portugal e do Brasil.

Por fim, no quarto capítulo da tese são apresentadas as considerações finais, nas quais explana-se as limitações do estudo, as principais conclusões e as sugestões para estudos futuros. Assim, a partir dos dados produzidos nesta tese, ter-se-á mais uma ferramenta que auxiliará na compreensão e identificação dos perfis dos participantes de *bullying* em diferentes países, contextos e culturas, podendo contribuir na elaboração e na implementação de programas de intervenção para esse tipo de comportamento.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA

1.1 BULLYING ESCOLAR

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

A violência escolar vem sendo uma das principais causas de grande insegurança entre os estudantes. No Brasil, apenas 33% dos estudantes relataram sentirem-se seguros em suas escolas (Cunha, Weber, & Steiner, 2009). Similarmente, em um grande estudo realizado no Canadá, 21% dos alunos do Ensino Fundamental e 17% do Ensino Médio, também relataram sentirem-se inseguros em suas escolas (Vaillancourt et al., 2010). Esses resultados destacam a importância da identificação e prevenção das muitas formas de violência que existem no ambiente escolar, como por exemplo, o *bullying*, tendo em vista que as percepções de segurança na escola podem estar diretamente associadas a experiências de vitimização e/ou agressão na escola (Cunha & Weber, 2010; Vaillancourt et al., 2010).

O *bullying* é um tipo de violência em que atitudes agressivas oriundas de ações esporádicas e ocasionais não são suficientes para caracterizá-las como agentes de uma ação individual ou coletiva de envolvimento neste fenômeno (Levandoski & Cardoso, 2013). Estudos indicam que existem diferenças qualitativas entre as crianças e adolescentes que sofrem experiências episódicas de estresse psicossocial, em um período de tempo limitado, e aquelas às quais a exposição ao estresse é um padrão crônico em suas vidas, sendo essa uma experiência com efeitos devastadores no desenvolvimento emocional e comportamental dos envolvidos (Garnezy & Masten, 1994; Kochenderfer & Ladd, 1996; Manly, Cicchetti, & Barnett, 1994). Além disso, Rocha, Costa e Neto (2013) também destacam que para ser considerado *bullying*, a agressão deve ocorrer entre pares e que, apesar de o fenômeno ser caracterizado uma agressão, nem toda a agressão é classificada como *bullying*. Assim, antes de classificar uma agressão como *bullying* deve-se verificar algumas características deste fenômeno, como a intenção do autor em ferir o alvo, a repetição da agressão, a presença de público espectador e a concordância do alvo com relação à ofensa.

O *bullying* é um problema de saúde pública complexo e generalizado, pois afeta estudantes de todas as idades (Rettew & Pawlowski, 2016). Esse fenômeno ocorre principalmente de três maneiras: agressões físicas diretas; agressões verbais diretas; e agressões indiretas (Craig et al., 2009; Pereira, 2008; Puhl & King, 2013; Smith et al., 2008). A agressão física direta engloba ataques abertos à vítima, envolvendo ações individuais ou em grupo contra uma única pessoa, através de agressões com tapas, empurrões, pontapés, cuspes, roubos, estragos de objetos e a realização de atividades servis. A agressão verbal direta envolve ações de insultos em público, incluindo xingamentos, provocações, ameaças, apelidos maldosos, comentários racistas, ofensivos ou humilhantes. E, a agressão indireta se dá pelo isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência, dificultando as relações da vítima com os pares ou prejudicando a sua posição social, por meio de boatos, ignorando a presença da vítima ou ameaçando os outros a não brincarem com ela (Barboza, 2015; McGrath, 2007; Pereira, 2008; Puhl & King, 2013). Além destes, alguns outros tipos de *bullying* vêm sendo relatados na literatura, como a agressão sexual (Antunes & Zuin, 2008; Espelage, Low, Polanin, & Brown, 2013; Santos, 2010), a extorsão, na qual os agressores exigem dinheiro ou bens através de ameaças, e o *cyber bullying*, que consiste na vitimização ocorrida no espaço virtual, seja por meio de computadores ou telefones celulares (Smith et al., 2008; Tsang, Hui, & Law, 2011; Wong, Chan, & Cheng, 2014).

De modo geral, a principal forma de agressão relatada pelas vítimas em grande parte das pesquisas realizadas é a agressão verbal (Chang et al., 2013; Khamis, 2015; Vieno, Gini, & Santinello, 2011; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). Em um estudo realizado com participantes da República da Croácia, com média de idade de 13 anos, verificou-se que 80,3% dos estudantes relataram já ter sofrido alguma forma de agressão verbal pelos pares (Bilić, Flander, & Rafajac, 2014). Acredita-se que esse tipo de agressão recebe uma conotação de ser relativamente “leve”, basicamente resultando apenas em danos psicológicos. Isto faz com que muitas vezes o agressor explique seu comportamento violento como “brincadeira”, fazendo com que até as vítimas escondam seu sofrimento por acreditarem que essa é uma justificativa plausível (Caravita, Sijtsema, Rambaran, & Gini, 2014; Salmivalli, 2010).

É importante ressaltar que esta violência identificada no ambiente escolar não está restrita aos muros da escola (Cunha & Weber, 2010; Spence & Matos, 2000). Desta forma, o *bullying* não pode ser compreendido fora da dinâmica da sociedade, uma vez que este fenômeno está atrelado a fatores políticos, econômicos e culturais, não podendo então, ser dissociado do contexto social, urbano, relacional e familiar no qual as crianças e adolescentes estão inseridos (Cleveland, 2014; Silva & Pereira, 2008). Os diferentes tipos de participação assumidos perante o *bullying* são gerados de acordo com os papéis sociais, as práticas e experiências do sujeito (Almeida, Lisboa, & Caurcel, 2007; Lopes Neto, 2005), ou seja, diretamente relacionadas ao que podemos chamar de identidade do indivíduo.

O *bullying* escolar não deve ser considerado uma característica normal do desenvolvimento de crianças e adolescentes, e sim um fator de risco para a internalização e externalização de problemas, como por exemplo sintomas depressivos, menor autoestima, abandono escolar, adoção de comportamentos violentos graves, como porte de armas, brigas frequentes e delinquência (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Molina et al., 2014). De acordo com Rettew e Pawlowski (2016), o *bullying* é um fenômeno social e cultural, com graves consequências físicas e psicológicas a longo prazo, para todos os envolvidos, independentemente dos papéis de participação assumidos.

Em um estudo realizado no nordeste da África, com adolescentes entre 13 e 15 anos, verificou-se que as vítimas de *bullying* tiveram mais chances de ter sofrido um ferimento grave no período de um ano, quando comparadas aqueles que não participam (Muula, Siziya, & Rudatsikira, 2011). Do mesmo modo, a perspectiva para os agressores também não é animadora, tendo em

vista que em um estudo realizado por Olweus (1993a) na Noruega, foi constatado que ser um agressor na adolescência aumentou em quatro vezes a chance de ser reincidente em um crime relativamente sério. De acordo com o autor, aproximadamente 60% dos meninos que foram categorizados como agressores entre o 6º e 9º ano de escolaridade, foram condenados por pelo menos um crime até a idade de 24 anos, e de 35% a 40% destes agressores tiveram três ou mais condenações até esta mesma idade, enquanto apenas 10% dos que não participavam do *bullying* vivenciaram tal situação de criminalidade. Assim, acredita-se que a prevenção e o combate a este tipo de comportamento na escola, não serve apenas para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, mas também para evitar comportamentos criminosos na idade adulta (Barboza, 2015; Álvarez-García, García, & Núñez, 2015).

O *bullying* muitas vezes é perpetuado e agravado por ocorrer sem a interferência dos adultos neste comportamento (Álvarez-García et al., 2015). Entretanto, muitas vezes para as crianças e adolescentes, os adultos parecem ser indiferentes ao *bullying*, tendo em vista que no estudo de Zequinão, Medeiros, Pereira e Cardoso (2016), os estudantes relataram que 47% dos professores e 63% funcionários nunca ou quase nunca fazem nada para impedir que um aluno agrida o outro. De modo similar, no estudo de Khamis (2015), aproximadamente 78% dos participantes relataram que os professores nunca ou quase nunca tentam parar o *bullying*. Embora não se saiba se estes resultados são em função da negligência dos adultos, ou se de fato, eles não identificam essas situações de *bullying* na escola, o que se sabe é que tal comportamento favorece a ocorrência deste fenômeno, que se dá não apenas pela inexistência de intervenção ou supervisão (ainda que mínima) de pessoas adultas responsáveis pela organização e estruturação dos educandos, mas também pelas fracas relações entre alunos e professores (Jalón & Arias, 2013; Lopes Neto & Saavedra, 2003; Nygren, Bergström, Janlert, & Nygren, 2013; Rocha, Costa, & Passos Neto, 2013; Walker & Gresham, 1997). Esse fato destaca a importância da presença mais forte do professor e de todos os envolvidos no ambiente escolar, não somente na sala de aula, para que assim seja possível garantir maior segurança aos alunos (Lourenço, Pereira, Paiva, & Gebara, 2009; Olweus, 1993a; Pereira, 2008).

Existem na literatura alguns fatores que podem favorecer o envolvimento no *bullying* escolar, dentre eles destacam-se: escolas com excessivo número de alunos (Codo, 2006); desempenho escolar deficiente e altos índices de reprovação (Holt, Finkelhor, & Kantor, 2007;

Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009); consumo de tabaco e álcool (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001); fraca ligação com a escola (Matos et al., 2009); locais inseguros e pouco supervisionados (Lopes Neto & Saavedra, 2003); formação deficiente de professores e funcionários, no que tange o conteúdo ministrado, as habilidades em lidar com os alunos e a estrutura do próprio trabalho (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Schereck, Miller, & Gibson, 2003); falta de regras claras e consistentes (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004); alta rotatividade de professores (Lopes Neto & Saavedra, 2003); violência fora da escola (Carvalhosa et al., 2001); falta de limites e desarmonias dos lares (Santos, 2010); pobre envolvimento afetivo com os pais ou ausência de um dos pais ou ambos (Chalita, 2008; M. d. Santos, 2010; Senra, Lourenço, & Pereira, 2011); baixa escolaridade dos pais (Analitis et al., 2009; Perren, Stadelmann, & Klitzing, 2009); desemprego do pai e inatividade econômica da mãe (Magklara et al., 2012); e violência doméstica ou interparental (Baldry, 2003; Senra et al., 2011).

O nível socioeconômico também aparece em alguns estudos como uma variável que pode facilitar o envolvimento no *bullying* escolar (Analitis et al., 2009; Senra et al., 2011; Whitney & Smith, 1993). Contudo, essa relação parece ser controversa na literatura, tendo em vista que em alguns estudos que visaram analisar a pobreza em relação ao *bullying*, não encontraram associações significativas entre as variáveis (Chaux, Molano, & Podlesky, 2009; Due et al., 2009). Estas divergências encontradas na literatura podem estar ocorrendo em função do que está sendo analisado como nível socioeconômico. De acordo com Azeredo et al. (2015), a pobreza em si não está associada ao *bullying*, mas sim, as desigualdades sociais vivenciadas pelos participantes, seja no nível da escola, da cidade ou do país em que estão inseridos.

Com relação aos diversos tipos de *bullying*, sabe-se que estes vêm ocorrendo dentro de todo o ambiente escolar e suas imediações, principalmente nos espaços e tempos livres dos alunos, como nos recreios (Lourenço et al., 2009). Todavia, no estudo de Zequinão (2013) verificou-se que segundo o auto relato das vítimas, as maiores ocorrências de *bullying* foram principalmente as salas de aulas, nos recreios, nas aulas de Educação Física ou nos espaços destinados para tal e na saída da escola. Estes achados confirmam os dados de Salmivalli, Voeten e Poskiparta (2011) que também apontam a sala de aula como o principal local de vitimização, talvez pelo tempo em que os alunos permanecem neste ambiente. Contudo, esta informação é controversa, pois em um estudo realizado por Lourenço et al. (2009) encontrou-se que as vitimizações foram mais prevalentes no recreio (31,5%), ficando as salas de aula com apenas 5,8% das vitimizações.

Diversos estudos também vêm apontando resultados diferentes, com elevado número de vitimizações ocorridas nos espaços e nas aulas de Educação Física (Faith, Leone, Ayers, Heo, & Pietrobelli, 2002; Melim & Pereira, 2013; Puhl & King, 2013; Vaillancourt et al., 2010), o que reforça a importância do envolvimento dos professores de Educação Física, em parceria com todos os participantes do ambiente escolar, no combate ao *bullying*.

Entretanto, independentemente do local onde ocorram as agressões, sabe-se que o *bullying* é um comportamento de grupo, no qual muitas vezes a adesão é involuntária, fazendo com que vítimas e outros envolvidos no *bullying*, não possam simplesmente “fugir” dessa situação (Salmivalli, 2010). Assim, a partir do estabelecimento das regras sociais do grupo, crianças e adolescentes com características e comportamentos semelhantes tendem a se aproximar e formar grupos de pares que assumam papéis *pró-bullying* (agressores, assistentes, reforçadores), *antibullying* (defensores), ou não envolvidos (outsiders) (Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997).

Contudo, alguns autores acreditam que essa aproximação entre os pares *pró-bullying* não ocorra necessariamente devido a atração real sentida em relação aos agressores, mas sim, em função da necessidade de aceitação ou desejo de melhorar sua posição social ao se juntar a eles (Olthof & Goossens, 2008; Witvliet et al., 2010). Sabe-se que dentro de um contexto social, como por exemplo o grupo de pares, os indivíduos nem sempre se comportam de acordo com seus padrões morais, mas sim agindo de acordo com o esperado pelo grupo (Caravita et al., 2014). Segundo Bandura (1990), esse tipo de comportamento é denominado desengajamento moral, o qual se caracteriza pela tendência dos indivíduos a utilizarem mecanismos conducentes a um desligamento seletivo de autocensura moral, para justificarem seus comportamentos violentos. Assim, atitudes *pró-bullying* e desengajamento moral parecem estar associados, tendo em vista que os indivíduos tentam ajustar o seu nível de desengajamento moral para se assemelhar ao desengajamento moral dos amigos (Caravita et al., 2014).

Com o intuito de combater esse tipo de violência na escola, diversos programas de intervenção vêm sendo propostos pela literatura. Entretanto, entre os programas mais conhecidos e utilizados pode-se citar: o Programa de Prevenção ao Bullying de Olweus (Olweus, 1993a); e o Programa Kiva (Salmivalli & Poskiparta, 2011). O programa de Olweus foi criado pelo pesquisador Dan Olweus, após a ocorrência de vários casos de suicídio entre adolescentes vítimas de *bullying* na Noruega (Rettew & Pawlowski, 2016). Este programa pode ser considerado o mais pesquisado e amplamente adotado em todo o mundo, operando numa perspectiva ecológica de prevenção,

envolvendo toda a comunidade escolar e comunitária, com o objetivo de reduzir os problemas de *bullying* na escola e fomentar melhores níveis de relacionamento entre os colegas (Pereira, Brandão Neto, Zequinão, & Silva, 2015). Os componentes específicos deste programa, incluem diferentes níveis de atuação: a escola, a sala de aula, o indivíduo e a comunidade (Olweus & Limber, 2010). Já o programa Kiva foi elaborado na Finlândia e vem se destacando pelos seus resultados positivos na redução do *bullying* (Salmivalli & Poskiparta, 2011). Este programa consiste em estratégias que visem não apenas impedir o *bullying* de acontecer, mas que também deem suporte às crianças e adolescentes quando ele ocorre, por meio de sistemas de vigilância contínuos para o enfrentamento deste fenômeno (Kärnä et al., 2011; Rettew & Pawlowski, 2016).

1.1.1 Papéis de participação no *bullying*

Diversas pesquisas no mundo todo vêm sendo realizadas com o intuito de analisar a prevalência do *bullying* nas escolas, bem como a distribuição das crianças e adolescentes que assumem os papéis de participação nesse fenômeno. Em um grande estudo transcultural realizado pela Organização Mundial da Saúde, com crianças em idade escolar de 35 países, verificou-se uma prevalência de um pouco mais de 11% de agressores e 11% de vítimas (Candace Currie et al., 2004). Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Saúde Infantil no Estados Unidos, com 15.000 estudantes do 6º ao 10º ano, verificou-se que um em cada três estudantes, já relataram ter sido agressor ou vítima de *bullying* ocasional ou frequente (Nansel et al., 2001). Ainda de acordo com essa pesquisa, 13,6% dos participantes foram classificados como agressores, 10,6% como vítimas, e 6,3% como vítimas-agressoras. Essas prevalências foram semelhantes as encontradas em um estudo longitudinal (entre outono e primavera) também realizado nos Estados Unidos, com 2587 alunos do 7º ano, em que no outono e na primavera encontraram-se respectivamente 11% e 12% de agressores, 13% e 14% de vítimas, e 3% de vítimas-agressoras em ambas as medições (Kochel, Ladd, Bagwell, & Yabko, 2015).

Em um estudo realizado no Brasil, com 470 estudantes do 6º ao 9º ano, 24,48% dos participantes foram considerados agressores (não foram separados aqueles que responderam que agrediram 1 vez ou 3 ou mais vezes), 10,6% vítimas passivas graves (aqueles que sofreram

vitimizações 3 ou mais vezes no último período), e 3,55% vítimas-agressoras (aqueles que foram agredidos e agrediram 3 ou mais vezes) (Senra, Pereira, & Lourenço, 2013). Em Portugal, um estudo foi realizado com 4.092 estudantes, com média de idade de 11,6 anos, no qual foi verificado que 15,4% dos participantes foram considerados agressores e 21,6% foram considerados vítimas (Pereira, Mendonça, Neto, Velente, & Smith, 2004).

Em outras pesquisas mais recentes foram encontradas prevalências bastante distintas entre si, como por exemplo em uma pesquisa também realizada nos Estados Unidos, com 3.500 estudantes do Ensino Médio, identificou-se 12% de agressores, 16% de vítimas, e 8% de vítimas-agressoras (Lovegrove & Cornell, 2014). Por outro lado, em um estudo realizado em Hong Kong, com 536 adolescentes do 7º ao 9º ano, verificou-se apenas 9,8% de agressores e 3% de vítimas, enquanto foram encontradas 9,4% de vítimas-agressoras (Lam, Law, Chan, Wong, & Zhang, 2015). Já no estudo realizado em Beirute, com 665 crianças e adolescentes com média de idade de 13,8 anos, verificaram-se números bem superiores, sendo 17,7% de agressores, 19,8% de vítimas, e 15,8% de vítimas-agressoras (Khamis, 2015).

Entretanto, em função das diversas metodologias utilizadas para mensuração do *bullying*, as prevalências encontradas variam entre os estudos. Essa variação foi bastante evidente em um estudo transcultural realizado em sete países (China, Inglaterra, Irlanda, Itália, Japão, Portugal, Espanha), com aproximadamente 48.000 crianças e adolescentes em idade escolar, na qual o intervalo entre as prevalências verificadas entre os países foi extremamente grande (Eslea et al., 2004). De acordo com os autores citados anteriormente, as prevalências de agressores variaram entre 2% na China e 16,9% na Espanha. Já as prevalências de vítimas variaram entre 5,2% na Irlanda e 25,6% na Itália, e as de vítimas-agressoras entre 0,8% na Inglaterra e 19,6% na Espanha.

Independentemente das prevalências de participação no *bullying*, sabe-se que o simples envolvimento nesse fenômeno traz diversas dificuldades no desenvolvimento de crianças e adolescentes, com consequências negativas a curto e a longo prazo (Khamis, 2015). Entretanto, essas consequências podem apresentar peculiaridades, de acordo com o papel assumido perante esse fato. Por isso, diversos autores têm investigado os perfis dos participantes no *bullying*, e como o envolvimento nesse fenômeno pode afetar as crianças e adolescentes que vivenciam tais experiências (Azeredo, Rinaldi, Moraes, Levy, & Menezes, 2015; Batsche & Knoff, 1994; Álvarez-García et al., 2015).

Em relação ao perfil dos agressores no *bullying*, estudos têm indicado que o

comportamento desses estudantes enfatiza um padrão de personalidade agressiva, contra diferentes pessoas, em diferentes contextos, e que se mantém bastante estável ao longo do tempo, independente do contexto social (Olweus, 1978; Salmivalli, 2010). De acordo com Molina, Valero e Canales (2011), o perfil de agressor está associado a tendência de iniciar e protagonizar brigas entre os pares, usando os diversos tipos de agressão, com maior força física ou psicológica. Entretanto, um grupo de autores acredita que os agressores não podem ser considerados desregulados ou incompetentes social e emocionalmente, pois sabem usar habilmente o *bullying* para atingir seus objetivos, sustentam a ideia de dominância e utilizam suas habilidades para manipular os pares, o que lhes configuraria um bom nível de habilidades sociais, capaz, inclusive, de aumentar sua popularidade entre os pares (Berger & Caravita, 2016; Molina et al., 2014; Salmivalli, 2010). No estudo de Estévez et al. (2014), adolescentes populares agressivos tinham muitos amigos na sala de aula e receberam avaliações mais positivas dos professores em relação ao grupo controle, apesar do seu comportamento desviante. Este dado está de acordo com ideia de que os pares considerados como “cool” pelos colegas, podem ser mais influentes em relação a posição social dentro do grupo (Rudolph, Abaied, Flynn, Sugimura, & Agoston, 2011).

Contudo, Estévez et al. (2014) também argumentam que somente aceitação social não garante um ajustamento emocional, tendo em vista que seus resultados indicaram que adolescentes populares agressivos não diferiram do grupo de rejeitados agressivos, em relação ao estresse, depressão e insatisfação com vida. Assim, alguns autores acreditam que popularidade nem sempre pode ser entendida como sinônimo de preferência, pois muitas vezes está associada com a capacidade de exercer influência através de habilidosos comportamentos de coerção ou manipulação, ou melhor adaptação aos padrões do ambiente, sejam eles pró ou antissociais (Hoffman, Hamm, & Farmer, 2015; Lansu & Cillessen, 2015; Reynolds & Crea, 2015). Embora a direção da relação entre ser agressor e popularidade, ainda não seja totalmente clara (Salmivalli, 2010), pesquisadores apoiam-se basicamente em duas ideias: crianças e adolescentes agressores utilizam o *bullying*, para ganhar status; ou então, crianças e adolescentes populares intimidam os colegas para manterem seu status (Berger & Caravita, 2016; Caravita et al., 2014; Farmer, Hamm, Leung, Lambert, & Gravelle, 2011; Salmivalli, 2010).

Em uma revisão sistemática recente, foram analisados alguns preditores para o papel do agressor no *bullying* escolar (Álvarez-García et al., 2015). De acordo com esta revisão o status socioeconômico não é um fator determinante para se tornar um agressor, tendo em vista que

alunos com alto e baixo status possuem probabilidades semelhantes de assumirem esse papel. De mesmo modo, a escolaridade do pai e a situação de emprego da mãe não foram associados ao papel de agressor. Contudo, apenas um estudo desta revisão identificou que maior escolaridade da mãe foi um fator protetor contra ser um agressor, enquanto desemprego do pai foi um fator de risco (Magklara et al., 2012).

Outros fatores de proteção para não ser um agressor podem ser identificados na literatura, como por exemplo, segurança e clima escolar positivo (Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Stefanek, Strohmeier, Van de Schoot, & Spiel, 2011), percepção do aluno de que os professores promovem o respeito mútuo (Bayraktar, 2012; Dorothy L Espelage, Polanin, & Low, 2014; Poteat, DiGiovanni, & Scheer, 2013), satisfação com a escola (Shetgiri, Lin, & Flores, 2013; Simões & Matos, 2011) e ter amigos com comportamentos *antibullying* (Álvarez-García et al., 2015). Em contrapartida, exposição a violência na escola (Low & Espelage, 2014), medo de ser a próxima vítima, abuso de drogas, e ter amigos agressores ou com comportamento antissocial são considerados fatores de risco para ser um agressor (Álvarez-García et al., 2015).

De acordo com a literatura, o perfil dos agressores encontra-se associado a algumas outras características, tais como: serem mais velhos (Carvalhosa et al., 2001; Peguero, 2008; Raimundo & Seixas, 2009), maior consumo de drogas, tabaco e álcool (Gower & Borowsky, 2013; Moore et al., 2014; Pereira et al., 2004), mais comportamentos violentos e melhor imagem corporal (Carvalhosa et al., 2001). Os agressores também costumam ter pior relação com os pais (Junger, 1990) e serem mais extrovertidos, seguros, confiantes, não sentindo medo, ansiedade ou culpa (Olweus, 1978; Smith & Sharp, 1994). Adicionalmente, são considerados hiperativos, têm dificuldades de atenção, menor inteligência, desempenho escolar deficiente (Costa & Pereira, 2010; Pereira et al., 2004), são os principais responsáveis por levarem armas à escola, veem sua agressividade como qualidade, podendo mostrar-se agressivos inclusive com os adultos, além de serem tipicamente populares, fazendo mais sucesso com colegas do sexo oposto e, por consequência disto, tendo mais experiências amorosas em idade escolar (Levandoski & Cardoso, 2013; Reijntjes et al., 2013).

Embora, as metodologias adotadas para tais conclusões sejam controversas, alguns estudos indicam que os agressores praticam mais exercícios físicos que os outros papéis assumidos no *bullying* (Carvalhosa et al., 2001; Peguero, 2008; Raimundo & Seixas, 2009). Ademais, alguns estudos vêm indicando que os agressores constituem o grupo de crianças e

adolescentes que apresentam melhor desempenho motor e, conseqüentemente, também apresentam vantagens em determinadas brincadeiras, esportes e lutas (Botelho & Souza, 2007; Freire, Simão, & Ferreira, 2006; Higgins, 1994; Levandoski & Cardoso, 2013; Perren & Alsaker, 2006; Piek, Barrett, Allen, Jones, & Louise, 2010; Wolke, Woods, Stanford, & Schulz, 2001). A relação de causalidade entre ser agressor e o desempenho motor não é clara, contudo, boas habilidades motoras podem ser características dos agressores tanto pelo aumento da sua popularidade entre os pares, quanto por dar maiores qualidades físicas para intimidar os outros colegas, principalmente nas séries iniciais (Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst, & Reijneveld, 2011).

Esse comportamento agressivo na infância traz como conseqüências, ao longo da vida desses indivíduos, problemas nos relacionamentos afetivos e sociais, dificuldades em respeitar as leis, menor autocontrole (Pereira, 2008) e aumento da probabilidade de se tornarem pessoas mais agressivas ou agressores envolvidos em criminalidade e (Freire et al., 2006; Olweus, 1978; Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012). Ademais, em um estudo realizado nos Estados Unidos, com 308 mulheres afro-americanas, verificou-se que as meninas que eram altamente agressivas na infância, também tiveram maiores chances de ter filho na adolescência (Miller-Johnson et al., 1999).

Contudo, percebe-se que em grande parte, além dos agressores serem vistos como legais, poderosos e populares pelos pares, eles apresentam vantagens em diversas situações em relação aos colegas que assumem outros papéis de participação no *bullying*. Assim, os agressores compreendem seu comportamento como sendo adequado e útil para ganhar prestígio na escola (Salmivalli, 2010). Tal situação torna ainda mais difícil frustrar o comportamento dessas crianças e adolescentes, pois acreditam que o *bullying* traz recompensas positivas, fazendo com que eles reforcem seu comportamento violento e se afaste ainda mais os colegas das vítimas (Juvonen & Galvan, 2008).

Com relação ao perfil das vítimas, sabe-se que crianças e adolescentes com deficiência física e mental (Cruz, Silva, & Alves, 2007), com diferentes orientações sexuais e de gênero (Levasseur, Kelvin, & Grosskopf, 2013; Méndez & Ceto, 2007; Patrick, Bell, Huang, Lazarakis, & Edwards, 2013), com defeitos congênitos ou adquirido (Louis, Andrade, Georgieva, & Troudt, 2005), e com sobrepeso (Strauss & Pollack, 2003) são as principais vítimas do *bullying*. De modo geral, crianças que apresentam essas características tendem a apresentar também três fatores que aumentam o risco de serem vitimizadas na escola, os quais são: pouco amigos, baixo status e rejeição pelos pares (Hodges & Perry, 1996).

Acredita-se que as vítimas já são rejeitadas, ou pouco aceita pelos pares, mesmo antes de ser intimidada (Veenstra, Lindenberg, Munniksma, & Dijkstra, 2010). De acordo com os autores isso faz parte da estratégia dos agressores, para evitar a perda de afeto de outros colegas que poderiam ser contra essa vitimização. Em um estudo realizado na Rússia, com 221 crianças da pré-escola, verificou-se que as crianças rejeitadas foram envolvidas em níveis muito elevados de agressão física (Nelson, Burner, Coyne, Hart, & Robinson, 2016). Em outra pesquisa realizada na Espanha, com 2.050 participantes com idades entre 8 e 13 anos, verificou-se que tanto meninos, quanto meninas rejeitadas pelos pares, estavam associados ao papel de vítimas no *bullying* (Molina et al., 2014).

Corroborando com esses resultados, um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos, com 2587 alunos do 7º ano, identificou que as vítimas experimentavam maiores declínios na aceitação dos pares, quando comparados aos agressores e aos que não participam do *bullying* (Kochel et al., 2015). Similarmente, Nansel et al. (2001) verificaram que a capacidade de fazer amigos foi negativamente relacionada ao perfil de vítima. Contudo, essa associação é mais forte em salas de aula onde há maior reforço positivo ao agressor e baixo apoio e defesa às vítimas (Salmivalli, 2010). Por outro lado, maior apoio e bom tratamento, pelos professores, com a aplicação de regras claras e justas são fatores de proteção para a vitimização (Jalón & Arias, 2013). Desta forma, acredita-se que as vítimas são aquelas que têm piores relações com pares e são desesperançados quanto à possibilidade de adequação ao grupo (Carvalhosa et al., 2001). Ademais, sua baixa autoestima costuma ser agravada por críticas dos adultos à sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda (Lopes Neto, 2005).

Algumas outras características individuais também têm sido associadas ao papel de vítima no *bullying*, como por exemplo, serem mais novos, menor número de amigos (Carvalhosa et al., 2001; Scholte et al., 2009; Smith & Sharp, 1994), menos relações afetivas com o sexo oposto, passividade, retraimento, infelicidade, insegurança e submissão (Carvalhosa et al., 2001; Smith & Sharp, 1994). Além disso, as vítimas também são consideradas pouco sociáveis e sofrem com vergonha, medo, depressão e ansiedade (Christina Salmivalli & Peets, 2009). Tais características torna mais difícil para as vítimas atrair ou manter amigos, em função de não conseguirem criar um contexto favorável para desenvolver amizades e redes de apoio (Kochel et al., 2015).

Os indivíduos que sofrem vitimização na infância, em curto prazo, são mais propensos ao abandono escolar (Stone & Han, 2005), podem ter dificuldades nas atividades escolares (Molina

et al., 2011), ficarem doentes ou indispostos e terem problemas com o sono (Sharp & Thompson, 1992). Em longo prazo, são mais propensos a sofrerem de bloqueios psicológicos (Lopes Neto, 2005), têm maior probabilidade de perturbações mentais na vida adulta (Piedra, Lago, & Massa, 2006), tendem a ter maior dificuldade de se relacionar com os outros, pior autoestima (Olweus, 1993a; Yang et al., 2013) e tornam-se mais vulneráveis às reações depressivas (Hanley & Gibb, 2011; Obrdalj et al., 2013; Olweus, 1993b; Pan & Spittal, 2013; Yang et al., 2013).

Todas as consequências citadas anteriormente, podem acarretar na mais preocupante de todas as consequências do *bullying*, o suicídio (Henry et al., 2013; Levasseur et al., 2013; Pan & Spittal, 2013; Patrick et al., 2013; Puhl & King, 2013; Tunnard et al., 2014). Em um estudo realizado na Inglaterra, com 137 pacientes no tratamento de depressão resistente, verificou-se que adversidade na infância, como a vitimização no *bullying*, foi preditiva de suicídio (Tunnard et al., 2014). Na pesquisa realizada em Nova Iorque, nos Estados Unidos, identificou-se que a interação entre as variáveis *bullying* e minoria sexual, gênero e identidade étnica, foi preditiva de suicídio nos jovens estudados (Levasseur et al., 2013). Em outra pesquisa realizada no nordeste dos Estados Unidos, com 2.936 alunos do 6º ao 12º ano, verificou-se que a vitimização pelo *bullying* pode ter relação com a diminuição do sentido da vida, levando a ideação suicida, principalmente entre as meninas (Henry et al., 2013).

Dentro do papel de vítima, pode-se encontrar ainda, diferentes perfis quanto à vitimização sofrida: jovens com vitimização mínima; vitimização pelos pares; múltiplos tipos de vitimização, em casa, na escola e na comunidade, sendo estes os que formam o grupo com níveis mais altos de comprometimento psicológico e menores índices de desempenho escolar (Holt et al., 2007). Contudo, a vitimização pelos pares também pode ser subdividida em: vítima passiva, caracterizada pelo isolamento, baixa popularidade, e conduta passiva e submissa, e a vítima provocadora, que provoca situações e reage nas brigas, entretanto, não tem condições de se defender (Molina et al., 2011).

As vítimas provocadoras, são também chamadas de vítimas-agressoras. Sabe-se que os papéis de participação no *bullying* podem ser tão dinâmicos como o próprio processo de grupo, assim, em circunstâncias diferentes, a mesma criança ou adolescente pode assumir papéis também diferentes (Molina et al., 2014; Santos, 2010). Desta forma, as vítimas-agressoras são tanto vítimas, quanto agressores, seja de forma proativa ou reativa (Salmivalli, 2010), 2010). Este é este o grupo mais agressivo, no qual se encontram maiores fatores de risco, os quais tem um

efeito não apenas aditivo, mas multiplicativo (Salmivalli & Nieminen, 2002; Spence & Matos, 2000). Diversos estudos apontam esse grupo como sendo o mais problemático entre os envolvidos no *bullying*, pois são mais desregulados emocionalmente, com piores resultados em avaliações de ajustamento psicossocial, têm temperamento explosivo e menor autocontrole (Albdour & Krouse, 2014; Archimi & Kuntsche, 2014; Carlyle & Steinman, 2007; Kochel et al., 2015; Moore et al., 2014; Salmivalli & Nieminen, 2002).

Ao contrário do observado nos agressores, as vítimas-agressoras não são menos hábeis e estratégicas, tornando-as menos competentes socialmente, e menos eficazes, tendo em vista que a sua agressão não consegue elevar sua popularidade, mas sim, compromete sua vida social (Kochel et al., 2015). Em um estudo realizado para analisar o papel da amizade no perfil das vítimas-agressoras, verificou-se que a falta de habilidade nas relações sociais, faz com que este grupo seja menos provável de estabelecer amizades em relação aos outros papéis de envolvimento no *bullying* (Kochel et al., 2015). De acordo com os autores citados, quase metade dos adolescentes que assumem os papéis de vítimas-agressoras não participam de uma amizade mútua, comparados com apenas 15% dos jovens que não participam desse fenômeno.

Vítimas-agressoras costumam ser vistas como antipáticas, fazendo com que elas sejam menos procuradas pelos colegas, e conseqüentemente acabem sem amigos na escola (Kochel et al., 2015). Provavelmente, tais características contribuem para que esse grupo seja mais rejeitado e detestado pelos pares, em ambos os sexos, o que parece ser um consenso na literatura (Kochel et al., 2015; Molina et al., 2014; Nansel et al., 2004). Entretanto, Kochel et al. (2015), também verificaram que as vítimas-agressoras além de serem rejeitadas pelos pares, são mais suscetíveis a decréscimos em aceitação dos pares ao longo de um ano escolar, assim, sua relação com os colegas acaba sendo agravada com o tempo.

A literatura vem apontando que as vítimas-agressoras apresentam altos níveis de comportamentos problemáticos, tanto de externalização, quanto de internalização (Kochel et al., 2015). Este grupo apresenta níveis mais elevados de envolvimento em comportamentos violentos fora da escola, uso de substâncias ilícitas (Archimi & Kuntsche, 2014; Carlyle & Steinman, 2007; Moore et al., 2014), mais sintomas de distúrbios emocionais, níveis elevados de psicopatologia, com relatos de depressão e ansiedade (Archimi & Kuntsche, 2014; Carlyle & Steinman, 2007; Khamis, 2015; Moore et al., 2014; Rettew & Pawlowski, 2016). No estudo de Zequinão (2013) este grupo também apresentou maiores fatores de risco sendo aqueles que mais apanharam em casa

e com maior frequência, e maior número de reprovações, sendo este último também já previsto na literatura (Costa & Pereira, 2010).

Por fim, no processo do *bullying* na escola tem-se também o papel de espectador. Considera-se que este grupo assume papel igual, se não mais importante do que os outros envolvidos (Jeffrey, 2004; Raimundo & Seixas, 2009; Yang, Chung, & Kim, 2003). Estudos concluíram que a maior parte das crianças e adolescentes em idade escolar assume este papel (Simão, Freire, & Ferreira, 2004). Os números têm sido bastante preocupantes com 92,0% dos alunos testemunhando agressões na pesquisa de Puhl e King (2013) e 68,6% na de Simão, Freire e Ferreira (2004). Estes dados sugerem que o *bullying* já faz parte da rotina destes jovens independentemente do ano/série que frequentam, da idade, do sexo, do nível social ou da origem étnica (Simão et al., 2004).

Este grupo é ainda o principal responsável pelo curso que o *bullying* tomará e os seus respectivos resultados (Tsang et al., 2011), sendo que quando interveem contra esta situação, de modo geral, ela tende a parar rapidamente (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). Infelizmente pesquisas apontam que os espectadores vêm reforçando o comportamento dos agressores em 54% do tempo (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999), devido a tendência de nada fazerem para proteger as vítimas (Cunha & Weber, 2010; Freire et al., 2006). Em um estudo realizado na Finlândia, com alunos do 6º ao 8º ano, verificou-se que 17% a 20% dos participantes foram defensores das vítimas, enquanto que 26% a 30%, embora não tomassem partido por nenhum lado, retiravam-se das situações de *bullying*, o que assivamente permitia a continuação desse comportamento (Christina Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998).

Para Salmivalli (2010), parece haver algo que impede as crianças de defenderem seus pares que estão sendo vitimizados, mesmo quando eles acreditam que essa seria a atitude mais correta a tomar. De acordo com a autora citada, as situações de *bullying* são comumente testemunhadas pelos colegas, e quanto maior o número de pessoas assistindo a uma situação perigosa e prejudicial, menor são as chances de que alguém intervenha. Acredita-se que nestes casos há uma basicamente duas razões para tal situação: difusão da responsabilidade, na qual ninguém se sente pessoalmente culpado e espera que outra pessoa venha a intervir contra o *bullying*; ou o monitoramento entre os pares, em que ao se perceber que ninguém está intervindo, essa situação não deve ser tão séria (Salmivalli, 2010).

Contudo, autores acreditam que crianças que testemunham situações de *bullying* são

importantes alvos de intervenção na escola (Molina et al., 2014; Polanin, Espelage, & Pigott, 2012). Para Pronk et al. (2013) é necessário promover a amizade e aumentar a identificação entre espectadores e vítimas nos programas de intervenção *antibullying*, pois segundo os autores a defesa por parte dos espectadores é motivada pela amizade. No entanto, a escolha do papel que o espectador adotará depende de diversos atributos relacionados aos mesmos, como por exemplo, aspectos físicos, status social e acadêmico, habilidades sociais, e qualidades intrapsíquicas como auto identidade, auto eficácia e autodeterminação positivos (Twemlow, Fonagy, & Sacco, 2004).

Entre os papéis que o espectador pode adotar têm-se: espectador agressor, sustenta o *bullying* oferecendo um *feedback* positivo, entrando ativamente como agressor ou sustentando este fato através de risos e gestos encorajadores; espectador passivo/vítima, que simplesmente fica de lado e em silêncio enquanto observa, tendo um consentimento tácito, podendo se tornar parte do processo de vitimização; espectador esquivo, facilita a vitimização por negar a responsabilidade pessoal; espectador que repudia, pode acusar pessoas inocentes para disseminar a responsabilidade; e o espectador altruísta, que mobiliza recursos pessoais ou sociais para ajudar a reduzir ou parar o *bullying*, defendendo as vítimas ou estando ao lado delas e confortando-as, informando e procurando ajuda dos adultos, ou fazendo com que os agressores parem (Twemlow et al., 2004). Ademais, já se encontram dados na literatura indicando que quando mais jovens, as crianças tendem a ser mais favoráveis em relação às vítimas, em termos de atitudes e intenções, no que tange os comportamentos de defesa (Rigby & Johnson, 2006; Rigby & Slee, 1991). Da mesma forma, verificou-se há um maior número de meninas do que meninos que tentam ajudar as vítimas (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Ersilia Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003), sendo os meninos mais omissos por não considerarem ser nada com eles (Raimundo & Seixas, 2009).

Acredita-se que os pares apenas testemunhando as situações de *bullying* podem ser influenciados negativamente (Nishina & Juvonen, 2005). Assim, os espectadores também são afetados diretamente por este fenômeno, pois costumam sentirem-se culpados por não terem ajudado a vítima, e sentem raiva de si e dos agressores, além de se sentirem desamparados, inquietos e angustiados quando observam alguma situação de intimidação e com medo de tornarem-se alvos Isto faz com que eles se sintam inseguros na escola e tornem-se desatentos em sala de aula, prejudicando seu desempenho escolar Estas consequências na vida dos espectadores podem refletir inclusive na idade adulta, resultando na incapacidade para resolver

problemas de forma assertiva, visões distorcidas da responsabilidade pessoal, dessensibilização para atos antissociais e difusão de limites no comportamento aceitável (Kohut, 2007).

De todo modo, sabe-se que em qualquer esfera de participação no *bullying*, as consequências causadas por estas atitudes de abuso de poder, podem resultar em problemas graves no desenvolvimento dessas crianças e adolescentes (Obrdalj et al., 2013). Tais consequências podem refletir até mesmo na vida adulta, tornando extremamente necessárias maiores investigações sobre como esse fenômeno acontece e quais os perfis dos participantes no *bullying* escolar.

1.1.2 Diferenças entre os sexos e o *bullying*

A maior parte dos estudos aponta que tanto no papel de agressor quanto de vítima, os meninos têm maior participação no *bullying* (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima, & Martinelli, 2002; Archimi & Kuntsche, 2014; Ismail, Jaafar, Sidi, Midin, & Shah, 2014; Moore et al., 2014; Olweus, 1993a; Siann, Callaghan, Glisso, Lockhart, & Rawson, 1994; Whitney & Smith, 1993; Wong et al., 2014) e estão mais envolvidos em comportamentos agressivos diretos, enquanto as meninas estão mais frequentemente envolvidas em comportamentos indiretos (Menesini & Smith, 2002; Owens, Shute, & Slee, 2000; Storch, Masia-Warner, & Brassard, 2003). No entanto, esta já não é mais uma unanimidade entre os pesquisadores, pois alguns estudos vêm apresentando outros resultados em relação as diferenças entre os sexos no *bullying* escolar (Baldry, 2003; Bentley & Li, 1995; Cleveland, 2014; Kubwalo, Muula, Siziya, Pasupulati, & Rudatsikira, 2013; Zequinão, 2013).

Na pesquisa de Zequinão (2013), quando separados os papéis de participação no *bullying* escolar verificou-se que não foi encontrada associação significativa entre o número de vezes que foram vítimas e os sexos. Apesar da maioria dos estudos encontrarem significativamente mais meninos como (Al-Bitar, Al-Omari, Sonbol, Al-Ahmad, & Cunningham, 2013; Brannon, 1999; Carvalhosa et al., 2001; Chang et al., 2013; Obrdalj et al., 2013; Pereira et al., 2004; Yang et al., 2013), no estudo de Kubwalo et al. (2013) encontrou-se a mesma probabilidade entre os sexos e nos estudos de Bentley e Li (1995) e Baldry (2003) significativamente mais meninas na situação

de vitimização. Essa informação pode ser consequência de uma maior auto honestidade das meninas em relação aos meninos (Lewis et al., 2013) principalmente pelo fato dos estereótipos de masculinidade coibirem, desde cedo, a demonstração de fragilidade dos homens, enquanto as mulheres encontram maior suporte social neste aspecto em todas as idades (Brannon, 1999).

Ainda para Zequinão (2013), nas questões relacionadas a ser um agressor e se juntar ao grupo para cometer *bullying*, não houve diferenças significativas entre as frequências esperadas e observadas com relação ao sexo, diferentemente de outros estudos em que os meninos tiveram significativamente uma maior porcentagem em relação às meninas (Moore et al., 2014; Obrdalj et al., 2013; Seals & Young, 2003; Wolke et al., 2001). Em contrapartida, apesar dessa necessidade dos homens em demonstrar maior agressividade, que pode ser explicada pela evolução humana, Cairns *et al.* (1989) indicam que em média as meninas podem apresentar um comportamento menos agressivo que os meninos, contudo, crianças muito agressivas são semelhantes entre si independente do sexo. Este fato vai ao encontro do estudo de Brannon (1999) no qual a autora evidencia que mesmo em contextos extremamente violentos, como no caso das “gangues”, ambos os sexos fazem uso da violência para alcançar seus objetivos, mas de modo geral os objetivos de homens e mulheres são distintos entre si.

Outra hipótese sustentada pela literatura é que as diferenças entre os sexos tendem a diminuir quando se leva em consideração os diferentes tipos de agressões (Cleveland, 2014; J. Wang, Iannotti, & Luk, 2012; Wang et al., 2009). Diversos estudos indicam que meninos estão mais envolvidos em comportamentos de agressão direta, principalmente física, enquanto meninas estão comumente envolvidas em agressões indiretas, ou então, agressões diretas verbais (Bandura, Ross, & Ross, 1961; Brannon, 1999; Cairns et al., 1989; Crick & Grotpeter, 1995; Frisé, Jonsson, & Persson, 2007; Smith, 2004; Wang et al., 2009). Segundo Obrdalj *et al.* (2013) os homens sentem maior necessidade psicológica de demonstrar força física, que aliada aos fatores biológicos, como tamanho e força, e sociais, como maior probabilidade de possuir armas e maior encorajamento por parte dos pais, os mesmos estão mais propensos a usar a agressão física, causando sérios danos e violando as leis (Brannon, 1999; Ismail et al., 2014).

Estudos também vêm identificando as diferenças entre os sexos no que tange os espectadores de *bullying* escolar. O que se observa é que meninas expressam uma maior preparação para intervir em situações de vitimização do que os meninos (Rigby & Slee, 1991; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Kaukiainen, & Österman, 1996; Zequinão, 2013). Além disso,

os meninos vêm sendo apontados como aqueles espectadores que mais incentivam a violência por parte dos agressores. No entanto, da mesma forma que ocorre em relação ao tipo de agressões cometidas, os meninos costumam intervir de maneira direta, enquanto as meninas interveem de maneira indireta (Pronk et al., 2013).

Desta forma, pode-se dizer que sexo como um preditor de agressividade vem sendo explicado pela evolução humana, desde a pré-história (Brannon, 1999). Contudo, na sociedade atual, as diferenças de gênero entre os sexos estão ficando cada vez menores, com mulheres assumindo papéis de homens, sendo o contrário também verdadeiro. Assim, a semelhança de participação no *bullying* entre meninos e meninas nos estudos citados, pode ser reflexo dessa mudança no que tange a identidade de gênero, que pode futuramente mudar inclusive, as diferenças entre os sexos em questões até então bem definidas (Brannon, 1999).

1.1.3 Estudos transculturais na temática do *bullying* escolar

No estudo de Smith-Khuri et al. (2004), tais questionamentos começaram a surgir: pode um perfil de comportamento violento ser generalizado entre os diferentes países e culturas? O comportamento violento na infância e adolescência se dá em função do ambiente, cultura ou influências políticas, ou é parte de um processo de desenvolvimento normal, ou ambos?

Embora muitos pesquisadores venham tentando responder essas questões por meio de estudos transculturais (Abdirahman et al., 2013; Fossati et al., 2009; Harel-Fisch et al., 2011; Monks, Palermi, Ortega, & Costabile, 2011; Nansel et al., 2004; Ortega et al., 2012; Smith-Khuri et al., 2004; Tippett et al., 2013; Wolke et al., 2001; Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen, & Dweck, 2011), os resultados ainda não são conclusivos. Entende-se por estudo transcultural as pesquisas realizadas com o intuito de verificar semelhanças e divergências entre as culturas, comparando regiões, países, línguas, ou etnias, para a elaboração de princípios gerais de conduta do homem contemporâneo (Escotet, 1977).

Nos estudos de Harel-Fisch *et al.* (2011) foi encontrada uma relação entre o aumento dos sintomas físicos e psicológicos e a maior exposição ao *bullying* em 28 países estudados, sugerindo que mesmo com variações nas taxas de *bullying* entre os países, pode haver padrões transculturais

semelhantes da relação entre intimidação e bem-estar emocional. Da mesma forma, encontrou-se uma relação robusta e consistente entre as teorias implícitas e o desejo de vingança após conflitos entre os pares em duas amostras bastante distintas na Finlândia e nos Estados Unidos (Yeager et al., 2011). Também se encontraram semelhanças entre crianças pré-escolares envolvidas na vitimização de *bullying* na Inglaterra, Espanha e Itália, em termos dos papéis assumidos, sexo e os tipos de comportamentos agressivos utilizados e vivenciados pelos mesmos (Monks et al., 2011). Nansel et al. (2004) encontraram uma grande consistência em diversos países sobre a relação entre assédio moral e ajustamento psicossocial, sugerindo que ser vítima ou agressor pode ter um efeito adverso no desenvolvimento físico, emocional e social dos jovens. Segundo Harel-Fisch et al. (2011) essas semelhanças entre os países permitem investigações e possíveis identificações de relações que podem ser de natureza universal.

Em contrapartida, Smith-Khuri et al. (2004) concluíram que comportamentos violentos, como a luta ocasional, são frequentes e fazem parte do processo normal de desenvolvimento humano, que não podem ser considerados anormais ou alarmantes na Irlanda, Israel, Portugal, Suécia e Estados Unidos, mesmo não sendo necessariamente desejável. Contudo, neste mesmo estudo o *bullying* foi a única exceção das tendências transculturais entre os comportamentos relacionados a violência que apresentaram divergências entre os países, sugerindo que este fenômeno pode ser mais suscetível às influências culturais e ambientais do que outros comportamentos relacionados a atos violentos. Também foram encontradas divergências nos estudos de Ortega et al. (2012), no qual independentemente do tipo de vitimização experimentada, nem todas as vítimas foram igualmente afetadas emocionalmente em diferentes países da Europa. Outro exemplo pode ser verificado no estudo de Wolke et al. (2001), no que tange as diferenças de vitimização em crianças alemãs e inglesas, que podem ser explicadas por diferentes sistemas escolares em ambos os países, como adoção de políticas *antibullying*, tamanho da escola, horário escolar, aulas paralelas, entre outras medidas adotadas em cada escola.

Para explicar tais diversidades encontradas nestes estudos transculturais, alguns autores apontam as características culturais, as diferenças das escolas (Harel-Fisch et al., 2011; Smith-Khuri et al., 2004; Wolke et al., 2001) e rendas desiguais entre os países (Harel-Fisch et al., 2011) como possíveis fatores que podem ter influência sobre fenômenos como o *bullying*. Assim, têm-se a ideia de que o envolvimento no *bullying* pode se diferenciar de acordo com a experiência, os papéis sociais e práticas modeladas pela cultura dos sujeitos (Almeida et al., 2007; Lopes Neto,

2005; Pereira et al., 2004). Além disso, sugere-se também que o envolvimento neste tipo de comportamento cresce consideravelmente quando se aumentam os fatores de risco que afetam as crianças e adolescentes para além dos muros da escola (Spence & Matos, 2000).

Todavia, alguns autores também salientaram diversas limitações dos estudos transculturais que vêm sendo apresentados na temática do *bullying*. Dentre essas têm-se a seleção de diferentes métodos de amostragens (Tippett et al., 2013; Wolke et al., 2001), a heterogeneidade na construção dos conceitos de *bullying*, a falta de dados comportamentais, a dependência de dados da mesma fonte (apenas auto-relato) (Fossati et al., 2009; Nansel et al., 2004; Wolke et al., 2001) ou análises secundárias de dados por meio de outras pesquisas (Abdirahman et al., 2013), métodos diferenciados para mensurar o *bullying*, bem como diferentes pontos de corte para a comunicação da sua prevalência (Nansel et al., 2004; Wolke et al., 2001) e generalizações entre as populações que não têm sido adequadamente testadas como um todo (Yeager et al., 2011). Por fim, verificou-se também que os atuais estudos transculturais na temática do *bullying* têm sido realizados em grande parte em países da Europa, América do Norte, Ásia e Oceania (Nansel et al., 2004; Wolke et al., 2001), não podendo então, ter seus resultados generalizados para todas as populações, como por exemplo os grupos da América Latina.

Síntese:

O *bullying* vem sendo considerado um forte fator de interferência negativa, pois desorganiza as referências pessoais e institucionais, fazendo com que os indivíduos desacreditem no papel da escola enquanto local de aprendizagem e segurança (Lourenço et al., 2009) (Lourenço et al., 2009) (Lourenço et al., 2009) (Lourenço et al., 2009) (Lourenço et al., 2009). Com isso, a escola deixa de ser considerada um espaço de socialização e proteção, para ocupar o espaço de um dos principais territórios de produção e reprodução de violências, indisciplinas, agressões e conflitos, nas mais variadas formas. Assim, as comunidades escolares devem se preocupar em desenvolver ambientes físicos e sociais seguros e implementar propostas que ajudem os alunos a aprender e adotar escolhas saudáveis.

Em relação as diferenças entre os sexos, foi possível identificar que a maioria dos estudos apontam a maior participação dos meninos nos diferentes papéis assumidos perante o *bullying*.

No entanto, isso já não é mais um consenso na literatura, o que sugere a necessidade de mais estudos que busquem compreender se isso é uma alteração universal na identidade de gênero dos jovens ou se, de fato, meninos e meninas se comportam diferentemente perante o *bullying*, de acordo com o contexto que estão inseridos. De modo similar, as diferenças encontradas nos estudos transculturais encontrados na literatura, sugerem que mais estudos de modelos globais são necessários para permitir o estabelecimento de um quadro mais completo das determinantes de *bullying* entre crianças e adolescentes.

1.2 DESEMPENHO MOTOR E BULLYING

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

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

Assim, o sucesso nas atividades físicas e o envolvimento em esportes em idade escolar, são responsáveis pelo aumento da popularidade, bem como restringem as possibilidades de serem

intimidados pelos pares na escola (Chase, Drummer, Chase, & Drummer, 1992; Peguero, 2008; Sweeting & West, 2001). No entanto, o contrário também é verdadeiro, sendo que crianças e adolescentes com menos habilidades motoras tendem a ter menos amigos, serem rejeitadas pelos pares, são menos convidadas para brincar e participar de jogos, além de serem mais propensas a sofrerem de depressão e serem intimidados na escola (Campbell, Missiuna, & Vaillancourt, 2012; O'Beirne, Larkin, & Cable, 1994; Scarpa, Carraro, Gobbi, & Nart, 2012; Schoemaker & Kalverboer, 1994).

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

Com isso, muitas crianças retiram-se dessas situações para evitarem demonstrar qualquer habilidade motora pobre, tornando esse um problema ainda maior e de efeitos duradouros, não apenas pelo prejuízo no desenvolvimento motor, mas também pelo prejuízo nas relações pessoais (Dewey, Kaplan, Crawford, & Wilson, 2002; Harter, 1988; Pellegrini, 1995; Schoemaker & Kalverboer, 1994; Wittchen, Stein, & Kessler, 1999). A relação entre sedentarismo e desempenho motor é evidenciada na literatura, na qual crianças com desempenho motor inferior são também aquelas com mais comportamentos sedentários, aliando dois fatores de risco para o desenvolvimento de problemas em relação a saúde e ao bem-estar, tanto em curto, quanto em médio prazo (Lopes, Santos, Pereira, & Lopes, 2012).

De modo similar, segundo a literatura, a vitimização pelo *bullying* também está fortemente relacionada com a falta de exercícios físicos dos jovens e um estilo de vida sedentário na idade adulta. Em um estudo realizado nos Estados Unidos, em que participaram crianças e adolescentes com excesso de peso ou risco de excesso de peso, com idades compreendidas entre 8 e 17 anos, verificou-se que a vitimização entre pares foi uma das principais barreiras enfrentadas para a

prática de atividade física (Gray, Janicke, Ingerski, & Silverstein, 2008). De acordo com os autores, a vitimização tem um impacto negativo sobre a qualidade de vida, destacando um caminho crítico em função dos efeitos do *bullying* sobre esses participantes.

Em outra pesquisa semelhante, realizada com 7.786 alunos do Ensino Médio dos Estados Unidos, identificou-se que a vitimização pelo *bullying* também foi associada a menor prática de atividade física (Roman & Taylor, 2013). Ainda segundo esta pesquisa, os níveis reduzidos de atividade física aumentam a lista de problemas de saúde associados ao *bullying*. Tais resultados também são apontados em uma revisão sistemática com estudos qualitativos que analisou as barreiras à atividade física experimentadas por adolescentes com sobrepeso ou obesidade, dentre as quais a vitimização foi identificada (Stankov, Olds, & Cargo, 2012).

Esse afastamento de crianças e adolescentes das atividades físicas propostas nas escolas é ainda mais preocupante em comunidades de alta vulnerabilidade social, nas quais o ambiente escolar muitas vezes é a única opção para a realização de práticas que contribuam para o desenvolvimento motor dos mesmos, tendo em vista que as oportunidades de lazer e esporte nessas comunidades são extremamente restritas, com pouca disponibilidade de espaços para divertimento, sociabilidade e prática de exercícios físicos (Abramovay et al., 2002).

Muitos estudos vêm indicando que agressores no *bullying* escolar constituem o grupo de crianças e adolescentes que apresentam uma maior prática de exercícios físicos e melhor desempenho motor, conseqüentemente também apresentam vantagens em determinadas brincadeiras, esportes e lutas (Botelho & Souza, 2007; Freire et al., 2006; Higgins, 1994; Levandoski & Cardoso, 2013; Perren & Alsaker, 2006; Piek et al., 2010; Wolke et al., 2001). Em contrapartida as vítimas vêm sendo caracterizadas como os alunos com pior desempenho motor, coordenação motora pouco desenvolvida, apresentam pouco rendimento em esportes e lutas, e por isso acabam sendo mais excluídos das brincadeiras e jogos nos recreios e nas aulas de Educação Física (Botelho & Souza, 2007; Campbell et al., 2012; Higgins, 1994; Piek et al., 2010). Segundo Bejerot, Johan e Mats (2011) crianças com dificuldades motoras correm três vezes mais o risco de se tornarem intimidadas.

No entanto, essas relações vêm sendo investigadas principalmente em grupos que apresentam déficit no desenvolvimento motor, como a Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD) (Bejerot, Edgar, & Humble, 2011; Bejerot, Plenty, Humble, & Humble, 2013; Kennedy-Behr, Rodger, & Mickan, 2013; Lingam et al., 2012) e outras desordens crônicas, por exemplo a Síndrome

de Tourette e TICs motores (Zinner, Conelea, Glew, Woods, & Budman, 2012). Contudo, quando controladas algumas variáveis de risco ou quando analisados indivíduos saudáveis, a presença de um desempenho motor pobre continuou constituindo-se um fator de risco independente e forte para vitimização entre os pares em diferentes populações, e que segundo os autores, também merece maiores investigações (Bejerot et al., 2011; Bejerot & Humble, 2013; Bejerot et al., 2013).

Além disso, dos estudos que investigaram as relações existentes entre o desempenho motor e o *bullying*, poucos foram os que utilizaram testes motores em suas pesquisas. Os testes utilizados foram MABC (Lingam et al., 2012), MABC-2 (Kennedy-Behr et al., 2013), MAND (Piek, Barrett, Allen, Jones, & Louise, 2005) e uma avaliação clínica de sucessivos saltos verticais (Bejerot & Humble, 2013). Todavia, esses testes são mais indicados para detectar desordens, transtornos ou distúrbios no desenvolvimento motor, não sendo os mais recomendados para a avaliação geral de indivíduos com um padrão normal de movimento. Já a maior parte dos autores que estudaram esse tema ressaltam como limitações dos seus estudos justamente as coletas de dados da variável motora, que foram realizadas apenas através de relatos e muitas vezes de forma prospectiva com os pais ou com adultos sobre suas habilidades motoras na infância e o sucesso nas aulas de Educação Física (Bejerot et al., 2011; Bejerot & Humble, 2013; Bejerot et al., 2013; Jansen et al., 2011; Parrish, Yeatman, Iverson, & Russell, 2012; Scarpa et al., 2012; Zinner et al., 2012).

No entanto, diferentemente do exposto acima, em estudo preliminar de Zequinão (2013) utilizando a bateria motora TGMD-2, não foi encontrada relação entre desempenho motor e papéis no *bullying* escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social participantes do estudo. Acredita-se que o baixo desempenho motor neste estudo por parte da maioria dos participantes fez com que os alunos não se diferenciasssem neste aspecto. Entretanto, de acordo com Bejerot, Johan e Mats (2011) crianças com habilidades motoras pobres também tendem a apresentar habilidades sociais pobres, e essas podem ser mais importantes na compreensão dos papéis de participação no *bullying* escolar do que o próprio desempenho motor.

Ressalta-se também, que em partes, essa associação encontrada na literatura entre desempenho motor e participação no *bullying* escolar, pode estar sendo feita em função de outras variáveis externas. Em alguns casos, o status e popularidade, por exemplo, fazem com que os agressores participem mais de brincadeiras e jogos, sendo escolhidos primeiro e mais vezes para fazer parte das equipes pelos colegas (Bejerot et al., 2011; Levandoski & Cardoso, 2013). Por outro lado, características antropométricas que determinam o estado nutricional, como sobrepeso e

obesidade, por exemplo, e pouca participação nas aulas de Educação Física (por medo ou vergonha) afastam as vítimas dessas práticas, dando a impressão, principalmente em estudos qualitativos, de que as vítimas possuem um desempenho motor inferior (Bowes, Marquis, Young, Holowaty, & Isaac, 2009; Puhl, Luedicke, & Heuer, 2011; Roman & Taylor, 2013).

Contudo, independentemente do nível de desempenho motor, a prática de atividades físicas parece ser fundamental no processo de combate ao *bullying*. Por meio desta prática, agressores podem aprender a redirecionar seu potencial motor ao nível da sua capacidade de liderança, e com o auxílio dos professores podem encontrar maneiras positivas de ganhar poder e *status* entre os seus pares (Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008; Wolke et al., 2001). Já as crianças e adolescentes vítimas podem utilizar o exercício físico para melhorar sua coordenação motora, reduzir a ansiedade, e conseqüentemente melhorar a autoconfiança e seus relacionamentos com os pares (Melim & Pereira, 2013; Olweus, 1993a).

Síntese:

Embora não tenham sido encontrados muitos estudos que avaliem a relação do desempenho motor e o *bullying* escolar, a literatura apresenta indícios de que essa pode ser uma variável importante para a compreensão dos perfis dos participantes nesse fenômeno. Parte dos estudos indicam um melhor desempenho motor por parte dos agressores, enquanto as vítimas tendem apresentar um desempenho inferior. Acredita-se que em função da importância da prática da atividade nas brincadeiras, jogos e aulas de Educação Física, o desempenho motor pode influenciar no estabelecimento dos papéis de participação no *bullying*. Por outro lado, também pode ser compreendido como uma importante ferramenta para programas de intervenção e prevenção deste fenômeno, se utilizado de maneira adequada. Entretanto, em função da falta de consenso entre os autores, pouca aplicação de teste motores para a mensuração do desempenho motor em pesquisas sobre o *bullying*, e a falta de estudos transculturais que analisem essa relação, sugere-se a realização de mais estudos que busquem confirmar tais indícios em crianças e adolescente de diferentes contextos.

1.3 DESEMPENHO ESCOLAR E O BULLYING

A educação é de fundamental importância para questões econômicas e sociais, sendo a responsável pelo aumento dos salários da população, a diminuição a propensão ao crime e ao desemprego, melhora na saúde, entre outros. Todavia, apesar de se garantir a escola para todos, o problema está na qualidade da educação oferecida principalmente pela rede pública, que em alguns países tem sido pouco eficiente. A baixa qualidade do ensino, de uma forma geral, e as desigualdades entre os estratos sociais, são dois problemas fundamentais para a continuidade da escola como um produto social desigualmente distribuído (Soares & Alves, 2003). Juntamente as questões adversas nas famílias, esses fatores contribuem para o aumento de crianças com baixo rendimento escolar (Carvalho, 2005; Menezes Filho, 2007; Soares & Alves, 2003; Stone & Han, 2005). Esse fato se torna ainda mais preocupante, tendo em vista que a experiência vivenciada na escola contribui para diferentes trajetórias de desenvolvimento das crianças e adolescentes, tendo forte impacto sobre suas vidas no futuro (Marturano, Loureiro, Linhares, & Machado, 1997).

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

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

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

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

Escolas com excessivo número de alunos, nas quais os alunos têm menor desempenho acadêmico, maiores taxas de reprovação e estão situadas em locais inseguros e pouco supervisionados, tendem a apresentar maior incidência de *bullying* escolar (Codo, 2006; Holt et al., 2007; Kubwalo et al., 2013; Walker & Gresham, 1997). Esse fato foi também encontrado no estudo de Zequinão (2013) com crianças de alta vulnerabilidade social, em que desempenho escolar apresentou relações com a participação no *bullying*. Embora neste estudo, os escores obtidos no teste de desempenho escolar não tenham se diferenciado entre os papéis de participação no *bullying* escolar, segundo a auto percepção dos participantes, foram encontradas correlações negativas entre os papéis de agressor e de vítima, segundo a percepção dos colegas. Esses achados estão de acordo com outros autores, os quais apontam que baixo desempenho acadêmico e menor QI estão vinculados a maior envolvimento no *bullying* escolar, seja para agressores, vítimas ou vítimas-agressoras (Bowes et al., 2013; Chang et al., 2013; Costa & Pereira, 2010; Holt et al., 2007; Warren, 2011; Yang et al., 2013).

No estudo de Al-Bitar et al. (2013) também se encontrou uma forte relação entre *bullying* e desempenho escolar. De acordo com os resultados do estudo citado, 40% das vítimas de *bullying* afirmaram que suas notas foram prejudicadas por não saberem lidar com essa situação, enquanto outros 33% também afirmaram que seus desempenhos escolares sofreram uma pequena queda em função da vitimização na escola. Vale ressaltar ainda que os autores destacaram em sua pesquisa que 35% dos participantes relataram sofrer algum tipo de *bullying* por ter notas boas.

Síntese:

Desempenho escolar vem sendo analisado frequentemente pelos pesquisadores da área do *bullying*. De acordo com a maior parte da literatura, há uma relação entre baixo desempenho escolar e o envolvimento no *bullying*. Embora, ainda haja dúvidas sobre as relações de causalidades, tendo em vista que não se sabe o quanto baixo desempenho torna o aluno mais predisposto à participação neste fenômeno, ou se o envolvimento no *bullying* resulta em um pior rendimento na escola, sabe-se que independentemente de ser causa ou consequência, crianças e adolescentes com baixo rendimento escolar, além de estarem sujeitos a tantas questões prejudiciais ao seu desenvolvimento, como por exemplo, abandono escolar, também podem estar dando indícios de envolvimento neste tipo de comportamento.

Assim, ressalta-se a importância da continuidade dos estudos que visem analisar a relação entre o desempenho escolar e os papéis de participação no *bullying*, verificando se essa associação se mantém entre os envolvidos nesse fenômeno em diferentes contextos e culturas. Ainda que a maior parte dos estudos realizados nessa temática apresente associações entre o desempenho acadêmico e o fenômeno *bullying*, a maior parte dos resultados é analisada em amostras que representam apenas um único contexto ou cultura de forma isolada. Desta forma, a realização de estudos transculturais com o intuito de confirmar se essa associação é um comportamento padrão dos envolvidos no *bullying* faz-se necessária.

1.4 STATUS SOCIAL E BULLYING

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

De modo geral, os indivíduos competem uns com os outros, usando até mesmo estratégias agressivas para ganharem *status*. Esta característica é bastante evidenciada no ambiente escolar, sendo que alguns aspectos já foram referenciados como determinantes para o *status* social na escola, tais como o tamanho corporal, a idade e o tempo que está na instituição (Crosnoe, Frank, & Mueller, 2008; Levandoski, 2009; Sekol, 2013). A disputa de poder entre iguais pode gerar um fenômeno denominado na literatura internacional de *bullying*, o qual é usado para estabelecer as hierarquias de dominância, principalmente porque pessoas vistas com mais *status* pelos pares, tendem a serem líderes do grupo (Pellegrini & Long, 2003).

Nas crianças as comparações sociais, a avaliação do desempenho dos colegas e a avaliação que recebem dos outros, influenciam muito no desenvolvimento do senso de auto eficácia. Este, quando baseado no julgamento de outros, é relacionado ao senso de auto eficácia social, responsável pela promoção da satisfação e sustentação de relacionamentos sociais positivos (Bandura, 1989; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000). Entretanto, tem-se encontrado que dependendo do contexto de inserção social das mesmas, as dificuldades comportamentais e características antissociais não prejudicam o seu autoconceito, ao contrário, estão associados à popularidade, sendo estes comportamentos socialmente valorizados (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000; Stevanato et al., 2003).

Muitas vezes crianças que apresentam problemas de comportamento consideram-se mais incluídas nas brincadeiras, não sofrem gozações, e são mais populares, o que contribui para a

formação de um autoconceito positivo (Stevanato et al., 2003). Essa relação acaba se tornando preocupante, à medida que estas crianças resistem em modificarem seu comportamento, mesmo que este seja considerado um problema para pais e professores, pois não é assim considerado pela criança e seus pares. Essa distorção na percepção do comportamento adequado, pode se tornar um fator de risco que favorece a ocorrência de *bullying* escolar e posteriormente a delinquência na adolescência (Rodkin et al., 2000).

Este fenômeno ocorre principalmente devido aos agressores quererem ser mais populares, sentirem-se mais poderosos ou obterem uma boa imagem deles próprios (Rocha, Costa, & Passos Neto, 2013). Assim, a posição social exerce influência sobre os envolvidos, agindo de maneira a diferir a ação de agressores e vítimas nesse processo (Griffiths, Wolke, Page, Horwood, & Team, 2006; Janssen, Craig, Boyce, & Pickett, 2004). Essas influências ficaram bastante claras nos papéis assumidos pelos participantes no estudo de Zequinão (2013). Quando analisados o *status* pela auto percepção das crianças e adolescentes e na percepção dos colegas, verificaram-se características bem específicas entre vítimas e agressores, os quais apresentaram menor e maior *status* respectivamente.

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

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

desenvolvimento problemático para o futuro, consideram que as vantagens pessoais de curto prazo superam as desvantagens (Chang et al., 2013; Costa & Pereira, 2010; Levandoski & Cardoso, 2013; Pereira et al., 2004; Reijntjes et al., 2013).

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

Síntese:

A posição na hierarquia do grupo social vem sendo uma importante variável na compreensão do *bullying* escolar. Acredita-se que agressores e vítimas apresentam características específicas na percepção de status pelos pares. Pesquisas mais recentes vêm indicando que agressores tendem a ser percebidos como mais populares, enquanto as vítimas são mais rejeitadas pelos colegas. Isso tem feito com que se torne mais difícil a mudança de comportamento daqueles envolvidos no *bullying* escolar, principalmente dos agressores. Assim, torna-se relevante maiores investigações se esse comportamento é uma característica universal dos envolvidos nesse fenômeno, ou se pode variar de acordo com o contexto, para que as intervenções possam ser pensadas e direcionadas de formas diferentes para crianças e adolescentes, populares e rejeitadas, envolvidas no *bullying*.

1.5 INSATISFAÇÃO CORPORAL, ESTADO NUTRICIONAL E BULLYING

Inúmeras são as razões, destacadas pela literatura, pelas quais crianças e adolescentes acabam sendo vítimas de *bullying* escolar. No entanto, independentemente da cultura dos sujeitos, diversas pesquisas apontam que uma das razões mais frequentes é o desvio da aparência ideal, em que crianças e adolescentes não possuem o corpo de acordo com as normas impostas socialmente (Brixval, Rayce, Rasmussen, Holstein, & Due, 2012; Pinto & Branco, 2011; Wilson, Viswanathan, Rousson, & Bovet, 2013). Isso faz com que estes indivíduos se esforcem para ganhar aceitação social através da conformidade com as imagens idealizadas do corpo, pois deficiência e baixa qualidade no apoio social têm sido associadas com diversos problemas psicossociais dos adolescentes (Bearman et al., 2006).

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

Acredita-se que a imagem corporal é indissociável do grau de satisfação que o indivíduo possui da percepção do seu corpo (Ferreira & Leite, 2002), na qual uma percepção positiva está ligada a maior autoestima e afeto positivo, podendo servir como um fator protetor que auxilia o indivíduo em diversos aspectos da sua vida, seja no convívio com os amigos, com o parceiro, e até mesmo no relacionamento com o seu próprio eu (Koff & Bauman, 1997; Koff, Rierdan, & Stubbs, 1990). Contudo, uma percepção corporal negativa pode estar associada com aspectos psicossociais, físicos e cognitivos, como sentimentos de depressão, baixa autoestima, afeto negativo e distúrbios alimentares (Lora-Cortez & Saucedo-Molina, 2006; Phares, Steinberg, & Thompson, 2004; Tiggemann, 2004).

Apesar de baixa autoestima e insatisfação com a imagem corporal estarem fortemente

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

No entanto, de modo geral os estudos classificam os agressores como sendo aqueles que possuem maior satisfação com a imagem corporal (Carvalhosa et al., 2001), maior autoestima (Chang et al., 2013), além de serem classificados pelos colegas como sendo os mais fortes fisicamente (Levandovski & Cardoso, 2013). Em contrapartida, as vítimas geralmente constituem o grupo dos alunos com baixa autoestima (Chang et al., 2013; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993b) e com sobrepeso ou obesidade (Puhl & King, 2013; Strauss & Pollack, 2003). Assim, o estado nutricional de crianças e adolescentes vem sendo fortemente associado ao *bullying* escolar. Destaca-se que se entende por estado nutricional a relação entre a ingestão e a perda nutrientes, refletindo quanto as necessidades fisiológicas de nutrientes estão sendo ou não atendidas, e verificando também o crescimento e as proporções corporais em um indivíduo ou comunidade. Este estado nutricional é avaliado por meio do seu peso corporal, altura e idade, e pode determinar se o indivíduo está bem nutrido ou malnutrido, podendo ser tanto pelo excesso, quanto pelo déficit (de Mello, 2002)

Desta forma, ressalta-se que principalmente em função do estado nutricional, o peso corporal é relatado pelos estudantes como a principal causa de vitimização, sendo mais frequente do que orientação sexual e etnia (Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, & Gulemetova, 2011; Puhl et al., 2011). A relação entre peso corporal e *bullying* já é bastante destacada na literatura, sendo que crianças e adolescentes com sobrepeso ou obesidade são mais suscetíveis de serem intimidadas, independentemente do sexo, raça, nível sócio econômico e habilidades sociais ou acadêmicas (Farhat, Iannotti, & Simons-Morton, 2010; Peterson, Puhl, & Luedicke, 2012; Reulbach et al., 2013), além de serem descritas pelos colegas como sendo feios, estúpidos, preguiçosos e

indesejáveis como amigos (Cramer & Steinwert, 1998; Wardle, Volz, & Golding, 1995), o que vai ao encontro dos dados apresentados por Pierce e Wardle (1997) em que jovens com excesso de peso são conscientes de que sua forma física pode afetar suas relações sociais de tal modo que 69,0% das crianças, entre 9 e 11 anos de idade nesta situação, acreditam que teriam mais amigos se pudessem diminuir o peso corporal. Este fator torna-se bastante preocupante, tendo em vista que indivíduos nessas condições já têm fatores de risco aumentados para a saúde física, como problemas cardiovasculares e diabetes, por exemplo (Gray et al., 2008; Matthews, Salomon, Brady, & Allen, 2003).

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

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

Desta forma, em relação à satisfação corporal, nos estudos de Zequinão (2013) e Reulbach et al. (2013), a maior diferença entre os papéis de participação no *bullying* foi relacionada a percepção de magreza. Ainda que a literatura destaque essa insatisfação corporal como associada principalmente a vitimização na escola (Lunde, Frisén, & Hwang, 2006; Reulbach et al., 2013) os dados produzidos por Zequinão (2013) encontraram que a insatisfação corporal por magreza foi maior entre as vítimas-agressoras. Vale ressaltar que nestes casos, a mesma criança ou

adolescente assume ambos os papéis em diferentes situações (Santos, 2010). Aproximadamente 10% dos alunos têm duplo envolvimento, ora como agressores, ora como vítimas (Raimundo & Seixas, 2009), e é este o grupo no qual se encontram maiores fatores de risco, com níveis mais elevados de envolvimento em comportamentos violentos fora da escola, relatos de depressão e sintomas físicos e psicológicos (Carvalhosa et al., 2001).

Síntese:

O estado nutricional de crianças e adolescentes vem sendo fortemente associado ao *bullying* escolar, sendo que peso corporal é relatado como um dos principais fatores para o envolvimento nesse fenômeno. De modo similar, a auto percepção da imagem corporal também tem sido reveladora no que tange os aspectos relacionados aos participantes no *bullying*. Embora não se saiba a direção da relação de causalidade, agressores, vítimas e vítimas-agressoras parecem apresentar características específicas quanto a satisfação corporal. Desta forma, a literatura indica que tanto estado nutricional, quanto a insatisfação corporal, são variáveis importantes que devem ser consideradas em estudos que visem analisar e compreender o *bullying* escolar, bem como devem ser analisadas e comparadas entre crianças e adolescentes de diferentes contextos, verificando se essas associações se confirmam como uma característica padrão dos envolvidos nesse fenômeno.

Síntese geral da revisão de literatura:

Verificou-se que algumas variáveis acabam sendo constantemente objeto de estudo dos pesquisadores, com o intuito de verificar a possível existência de associações com os papéis assumidos no *bullying*. Após extensa revisão da literatura, foi possível identificar algumas dessas variáveis consideradas relevantes aos pesquisadores da área, como por exemplo: sexo, idade, desempenho motor, desempenho escolar, status social, estado nutricional e insatisfação corporal.

No entanto, os diversos estudos apontam incongruências na literatura, parecendo não haver nenhum consenso que tais características estudadas fazem parte, de fato, dos papéis de

participação no *bullying* em crianças e adolescentes de diferentes culturas e contextos. Embora em muitos estudos encontrem-se indícios dessas associações, outros acabam revelando que não foram encontradas relações entre as variáveis citadas e o *bullying* em determinadas amostras estudadas. A maior parte dos pesquisadores refere-se a essa questão como sendo decorrente das diferentes metodologias adotadas nos estudos. Contudo, também é possível que alguns resultados encontrados em amostras específicas, estejam sendo generalizados a todos os participantes de *bullying*, mesmo sendo de contextos diferentes. Ademais, percebeu-se também, que alguns estudos acabam fazendo associações e gerando conclusões a respeito de variáveis que não foram adequadamente testadas, com instrumentos fidedignos e recomendados pela literatura.

Desta forma, após extensa revisão de literatura verificou-se que embora o *bullying* seja um assunto bastante discutido por pesquisadores de todo o mundo, há muitas lacunas a respeito das associações feitas entre os perfis dos participantes neste fenômeno e as variáveis apontadas na literatura. Assim, esta revisão de literatura teve a intenção de apresentar um apanhado geral a respeito do *bullying* e da relação deste fenômeno com as variáveis que serão estudadas nessa tese. Entretanto, a fim de tornar a leitura menos repetitiva e facilitar a compreensão da apresentação dos resultados, ressalta-se que em uma decisão de comum acordo entre doutoranda e orientadores, optou-se pela elaboração de uma revisão de literatura mais sucinta. Em contrapartida, no capítulo 3 serão apresentados sete estudos que tentam clarificar tais questões, buscando um maior aprofundamento teórico dentro de cada estudo e apresentando de forma mais detalhada as lacunas encontradas a respeito das relações entre o *bullying* e as demais variáveis estudadas.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo geral

Analisar e comparar os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar em crianças e adolescentes de três países distintos (Brasil, Portugal e Austrália) e de diferentes contextos.

2.1.2 Objetivos específicos

1. Analisar a prevalência de vitimização de *bullying* escolar e possíveis associações com contexto social e sexo em crianças e adolescentes de Portugal, Brasil e Austrália.
2. Descrever o *bullying* escolar em duas cidades metropolitanas de Portugal e do Brasil e verificar possíveis associações com o país de origem.
3. Comparar a prevalência do desempenho motor em crianças e adolescentes de duas cidades metropolitanas de Portugal e do Brasil, bem como analisar a associação desta variável com o contexto social, estado nutricional e *bullying* escolar;
4. Comparar o desempenho escolar entre os papéis de participação *bullying*, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil).
5. Analisar a associação entre status de popularidade e rejeição e papéis de vítima e agressor no *bullying* escolar, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil).
6. Verificar a prevalência da insatisfação corporal em crianças e adolescentes de duas cidades metropolitanas de Portugal e do Brasil, comparando os resultados entre os países,

bem como verificar a associação desta variável com o contexto social, estado nutricional e *bullying* em escolares com baixo peso.

7. Verificar as associações dos papéis de participação no *bullying* escolar com variáveis apontadas pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil).

2.2 DESENHO DO ESTUDO

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, entre os meses de novembro de 2014 e janeiro de 2015; na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, entre os meses de fevereiro e maio de 2015; e também na cidade metropolitana de Adelaide, no Sul da Austrália, na qual a recolha dos dados se deu no ano de 2013, mas a pesquisadora esteve na Austrália para a obtenção dos dados durante o período de junho a agosto de 2015. Este projeto foi aprovado junto ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, processo número 010/2014 (Portugal), ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC, processo número 5439/2011, número expediente 75/2011 (Brasil) e ao Comitê de Ética em Pesquisa Comportamental & Social da Universidade Flinders, processo número 6058 (Austrália).

2.3 PARTICIPANTES

A seleção das escolas em todos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. No total, 12 escolas participaram do estudo, sendo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis, e uma escola pública

municipal e três escolas privadas em Adelaide.

Com o intuito de distinguir os contextos sociais, optou-se por escolher escolas públicas com alunos de baixa renda e que viviam em maior situação de vulnerabilidade social, e escolas privadas com alunos de maior poder aquisitivo, podendo contrastar melhor as realidades em diferentes redes de ensino. A localização das escolas variou entre escolas mais centrais e outras mais periféricas, no entanto, todas estavam dentro da área delimitada no estudo, que eram as regiões metropolitanas das três cidades participantes. Em Portugal e no Brasil, o acordo feito com as escolas deu-se diretamente pelo contato entre a pesquisadora e os diretores das escolas. Contudo, na Austrália, em função das diversas dificuldades encontradas nas questões burocráticas, temporais e legais, para obtenção das autorizações dos setores responsáveis e do pouco tempo disponível para a coleta de dados no país, foram utilizados dados secundários de uma pesquisa realizada na Universidade Flinders, concedidos pela Prof. Dra. Grace Skrzypiec, com estudantes do 6º ano.

Para realizar-se o cálculo amostral, primeiramente buscou-se saber a população do estudo, que corresponde ao número de estudantes entre o 3º e o 6º ano das cidades do estudo. Foram feitas estimativas com base nos dados disponibilizados pelos seguintes órgãos:

- 1) Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC – alunos matriculados em escolas públicas e privadas no Ensino Básico regular no concelho de Braga;
- 2) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – alunos matriculados em escolas públicas e privadas no Ensino Fundamental no município de Florianópolis;
- 3) *Australian Bureau of Statistics* - alunos matriculados em escolas públicas e privadas na *primary school* no Sul da Austrália (não há estatísticas oficiais separadas por cidades, apenas regiões).

Com base no número estimado para a população de estudantes nas três cidades, um tamanho de amostra foi calculado assumindo um alfa de 0.05 e poder de 50% (M. Hill & Hill, 2000). De acordo com o cálculo amostral chegou-se nos respectivos números:

- 1) Braga (Portugal) – 374 participantes (299 de escola pública e 75 de escola privada),

estimativa de 94 participantes por cada ano escolar;

- 2) Florianópolis (Brasil) - 393 participantes (267 de escola pública e 126 de escola privada), estimativa de 98 participantes por cada ano escolar;
- 3) Adelaide (Austrália) – 397 (262 de escola pública e 135 de escola privada), estimativa de 100 participantes por cada ano escolar.

Em Portugal e no Brasil, todos os estudantes do 3º ao 6º ano das escolas selecionadas no estudo foram convidados a participar da pesquisa. Assim, o número final de participantes nesses países foi:

- 1) Braga (Portugal) – 392 (308 de escola pública e 84 de escola privada);
- 2) Florianópolis (Brasil) – 397 (268 de escola pública e 129 de escola privada);

Em função da utilização de dados secundários na Austrália, não foi possível atingir o número estabelecido pelo cálculo amostral para os participantes como um todo, tendo em vista que apenas dados do 6º ano de escolaridade foram disponibilizados. No entanto, o número de participantes neste respectivo ano superou o estimado para cada ano escolar em Adelaide. Assim, o número final de participantes nesse país foi:

- 3) Adelaide (Austrália) – 161 (35 de escola pública e 126 de escola privada).

Desta forma, o número total de participantes nesse estudo foi 950 crianças e adolescente distribuídos entre o 3º e o 6º ano de escolas públicas e privadas de três cidades presentes em diferentes países e continentes. Ressalta-se que em função das perdas amostrais ao longo da coleta de dados, bem como dos objetivos dos estudos, o número de participantes por estudo apresentou variações, que serão apontadas no capítulo 3 desta tese.

Crítérios de inclusão: estar devidamente matriculado nas escolas participantes do estudo; entregar os termos de assentimento e de consentimento assinado pelos pais ou responsáveis; estar cursando entre o 3º e o 6º ano do Ensino Básico ou o equivalente nos outros países.

Critério de exclusão: todos aqueles que não apresentaram os termos de assentimento e de consentimento assinados, e crianças e adolescentes indicados pelo Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas, por apresentarem alguma deficiência física, motora ou mental que os impossibilitassem de realizar os testes propostos.

2.4 VARIÁVEIS

Para descrever as situações de *bullying* e os possíveis papéis de participação nesse fenômeno foram utilizados três instrumentos: uma versão adaptada do Questionário de Olweus (1996), um exame sócio métrico construído a partir de diversos outros estudos (Freire et al., 2006; Levandoski & Cardoso, 2013; Olweus, 1994b; Pereira et al., 2004; Smith, 2004) e o *Peer and Relations Questionnaire* (Rigby & Slee, 1991).

Com o Questionário de Olweus adaptado foi possível fazer uma análise descritiva dos dados sócio demográficos dos participantes, obter um panorama geral das situações de *bullying* vivenciadas nas escolas e determinar os papéis assumidos nesse fenômeno, com base no auto relato dos participantes. Por meio de duas questões deste instrumento, foi possível estabelecer esses perfis. A primeira questão perguntava quantas vezes, nos últimos três meses de aula, o participante tinha sido vítima de *bullying* escolar, enquanto a segunda perguntava quantas vezes o participante tinha sido agressor. Com as informações obtidas por meio daqueles que responderam que foram vítimas e agressores três ou mais vezes, criou-se uma variável “vítima-agressora”. Assim, os participantes foram classificados em 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”. O Questionário de Olweus adaptado apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.614.

O outro instrumento utilizado para determinar os perfis dos participantes no *bullying*, foi um exame sócio métrico, denominado Escala Sócio Métrica, que é constituído por perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de estudantes envolvidos em situações de *bullying* escolar, seja como vítimas e/ou agressor. Cada participante indica o nome de três colegas de classe que mais se encontraram envolvidos nas situações descritas.

Assim, todos os alunos tiveram dois escores, sendo um para agressão e outro para vitimização, gerados pelo número de vezes em que foram citados em cada bloco de perguntas. Estes valores também foram padronizados pelo Escore Z, em função do número de alunos presente em cada sala de aula, e tais escores foram categorizados utilizando o método estabelecido por Coie et al. (1982) para medidas sócio métricas. No entanto, as categorias sugeridas nesse modelo foram adaptadas de acordo com os perfis adotados no fenômeno *bullying*.

Assim, os participantes foram classificados em cinco categorias: a) não participa – alunos que não foram citados pelos colegas ou aqueles citados de forma esporádica em situações de agressão ou vitimização; b) grupo médio – alunos citados de maneira moderada em situações de agressão e vitimização, mas não de forma acentuada para serem classificados como um dos papéis de participação no *bullying*; c) vítimas – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de vitimização; d) agressores – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de agressão; e) vítimas-agressoras – alunos que citados de forma acentuada para questões de vitimização e agressão. Este exame sócio métrico também apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

O questionário *Peer and Relations Questionnaire* (Rigby & Slee, 1991) foi utilizado na obtenção dos dados da Austrália. Com este instrumento também foi possível obter alguns dados sócio demográficos dos participantes, e alguns aspectos do fenômeno *bullying* na escola. De modo similar ao exposto no outro questionário, foi possível categorizar as vítimas com base na questão: “Com que frequência algum(a) aluno(a) da escola fez algo de mal a você no último período?”. Com o intuito de tornar equivalente as respostas deste instrumento com o Questionário de Olweus, as vítimas foram consideradas aquelas que responderam que sofreram agressões um ou dois dias por semana. Assim, os participantes foram classificados em duas categorias: “não vítima” e “vítima”. O *Peer and Relations Questionnaire* apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.665.

O desempenho motor foi avaliado por meio do teste *Körperkoordinationstest Für Kinder* – KTK (Kiphard & Schilling, 1974). Trata-se de uma bateria homogênea de avaliação da capacidade de coordenação corporal que tem como objetivo examinar a função motora básica de crianças e adolescentes dos 5 aos 14 anos. Tem como componentes o equilíbrio, o ritmo, a lateralidade, a velocidade e a agilidade que se distribuem em quatro tarefas, todas elas visando a categorização de facetas da coordenação corporal total e o domínio corporal. Dentre as tarefas têm-se:

- 1) Tarefa 1 - Equilibrar-se andando de costas (retrocedendo): Para cada uma das 3 barras a criança deverá realizar 3 tentativas (caminhar de costas), com um pé logo após o outro, e deverá ser observada a sequência correta: primeiro na barra de 6cm, depois na de 4,5cm e depois na de 3cm. O professor deverá realizar uma demonstração. Após essa demonstração, a criança deverá iniciar o teste na extremidade da barra e para cada barra é permitido um ensaio indo de frente e outro na retaguarda. Se a criança cair da barra, no ensaio, será retomado da mesma posição a caminhada, já na tentativa, ela deve retomar do início da barra novamente. Será contado o número de vezes que a criança coloca o pé na barra andando de costas (o apoio do primeiro pé não conta). Somente quando o segundo pé é colocado sobre a barra, é que o avaliador deve contar o primeiro ponto. Assim, será avaliado o número de passos até que um pé se encoste ao chão, e cada passo vale um ponto (exceção do primeiro contato com a madeira) e o número máximo de pontos obtido será de 8 pontos. Caso a criança consiga dar mais de 8 passos ou o percurso seja realizado com menos de 8 passos, devem também ser dados 8 pontos.
- 2) Tarefa 2 - Saltitar com uma perna: consiste em saltar com uma perna por cima de uma ou mais placas de espuma sobrepostas, colocadas transversalmente à direção do salto. A criança deve começar o salto de acordo com a altura recomendada para a idade de acordo com Schilling e Kiphard (1974). Caso o aluno não obtenha êxito na altura inicial de prova deverá recuar 5 na altura até obter êxito. Ao saltar a criança deve ter um espaço adequado para a tomada de balanço (cerca de 1,5 m), sendo este executado apenas com um pé. A recepção deverá ser feita com o mesmo pé com que iniciou o salto, não podendo o outro tocar o solo. Após saltar o obstáculo, a criança deverá saltitar mais duas vezes sobre a mesma perna, para que o salto seja considerado válido. O professor deverá realizar uma demonstração, e após isso a criança tem direito a realizar dois ensaios em uma espuma (5cm). Caso a crianças consiga ultrapassar as espumas no primeiro ensaio, não será necessário a realização do segundo ensaio. Já no teste, a criança tem 3 tentativas para cada pé em cada altura. A cada salto bem-sucedido, acrescenta-se uma espuma. Cada altura será saltada com a perna esquerda e logo com a perna direita, mais serão avaliadas de forma separada. Quando a criança conseguir realizar o salto com sucesso na primeira tentativa, receberá 3 pontos. Quando ela conseguir na segunda, receberá 2

pontos. E quando ela conseguir na terceira, receberá 1 ponto. No caso de três tentativas erradas, em uma determinada altura (na mesma altura) a criança só poderá ir para a próxima altura quando a soma dos pontos das duas alturas anteriores der 5 pontos.

- 3) Tarefa 3 - Saltos laterais: Com ambas pernas, a criança deverá saltar de um lado ao outro o mais rápido possível durante 15 segundos, sobre uma madeira colocada no chão. O professor deverá realizar uma demonstração e após isso, a criança terá 5 saltos de ensaio. O teste é composto de duas tentativas de 15 segundos, com 10 segundos de pausa. Será contado o número de saltos realizados nos 15 segundos (depois serão somadas as duas tentativas). Não serão considerados: encostar na madeira; sair do quadrado no salto; saltitar duas vezes no mesmo lado; ou realizar saltos com uma perna só.
- 4) Tarefa 4 - Transposição lateral: A criança deverá, em 20s, deslocar-se lateralmente, utilizando a troca de pranchas. O professor deverá realizar uma demonstração, e logo após a criança poderá realizar um ensaio com 3 transposições. Com as duas pernas sobre uma das pranchas, a outra prancha deve ser pegada com as duas mãos e colocada do outro lado do corpo. Em seguida a crianças deverá passar para esta prancha e continuar o movimento continuamente. A criança deverá realizar o teste duas vezes sendo que, em cada uma delas, o tempo deverá ser de 20 segundos, com um intervalo de 10 segundos entre elas. Se durante o exercício o aluno tocar o solo com as mãos ou com os pés, essa passagem não será pontuada, entretanto o professor deverá dar informação para continuar. Se esta situação persistir, interrompe-se a tentativa começando novamente depois de se dar uma informação mais correta no sentido de instruir o aluno. Será dado 1 ponto quando a criança pegar a prancha de um lado e colocar do outro e 2 quando ela trocar de prancha. Os valores das duas tentativas, de 20 segundos cada, serão anotados (registrados) e somados.

O KTK utiliza as mesmas tarefas de coordenação para várias idades. Para isso, os conteúdos das tarefas devem acrescentar dificuldades acrescidas conforme os indivíduos são mais velhos. A diferenciação por idades, por exemplo, é alcançada segundo critérios como: aumento da altura ou distância; aumento da velocidade; maior precisão na execução, medida em função do maior número de acertos em um determinado número de tentativas. O teste também permite diferentes tipos de apresentação e discussão dos resultados: por tarefa, pelo somatório das

pontuações obtidas nas quatro tarefas, pelo quociente motor, calculado a partir da soma das pontuações, e ainda com base no quociente motor é possível fazer uma classificação categorizada. Neste estudo o KTK foi administrado de acordo com as linhas do guia estabelecido por Kiphard e Schilling (1974; 2007) e os dados normativos da amostra alemã foram utilizados. As pontuações dos itens foram convertidas em escores padronizados de ajuste para idade (todas as tarefas) e sexo (tarefas 2 e 3). Por sua vez, os itens de pontuação padronizada foram somados e transformados em um quociente motor total (QM). O QM total permite a classificação do desempenho motor em cinco categorias: insuficiência na coordenação motora; perturbação na coordenação motora; coordenação motora normal; boa coordenação motora; e muito boa coordenação. No entanto, para melhor interpretação dos dados, em função das baixas prevalências encontradas em algumas categorias do desempenho motor, optou-se por transformá-las em apenas duas categorias: insuficiência/perturbação na coordenação motora e coordenação motora normal/boa/muito boa. Em relação a confiabilidade interna, a bateria motora KTK apresentou um bom nível de consistência interna, com um alfa de Cronbach igual a 0.813.

O desempenho escolar foi avaliado pelas notas obtidas pelos alunos ao final do ano letivo. Em Portugal, foram utilizadas as notas finais do terceiro período. Já no Brasil, foram utilizadas as médias finais, que resultam do cálculo feito com as notas obtidas em cada trimestre. Em Portugal, do 5º ao 9º ano, as disciplinas são avaliadas de 1 a 5, sendo que 1 e 2 correspondem a não satisfaz, 3 satisfaz, 4 satisfaz bastante, e 5 excelente. Por outro lado, no Brasil, as disciplinas são avaliadas de 1 a 10, sendo que a nota mínima determinante para o insucesso e o sucesso, variam de acordo com os critérios adotados em cada escola, podendo ser 5, 6 ou 7. Assim, para padronizar as notas em ambos os países, transformou-se as notas dos escolares portugueses, as quais foram multiplicadas por 2, para corresponder com as notas brasileiras. A partir disso, foram selecionadas quatro disciplinas, as quais coincidiam em ambos os países nos respectivos anos escolares. As disciplinas foram: Português, matemática, língua estrangeira (Inglês) e ciências. Com as notas dessas quatro disciplinas (já transformadas em Portugal), também foi calculada uma média final para os participantes de ambos os países.

Para a análise do *status* dos participantes, foi utilizada a Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula, instrumento utilizado para verificar o status segundo a percepção dos colegas, pelo método sócio métrico (Levandoski, 2009). Este instrumento consiste em seis questões, sendo três questões referentes à percepção de um *status* positivo, e três referentes a um *status* negativo,

nas quais os participantes podiam citar até dez colegas em cada questão. A partir dessas, calculou-se um escore de status positivo e um escore de status negativo para cada participante, os quais foram padronizados pelo Escore Z, em função do número de alunos que continha em cada sala de aula. A partir desses escores, foi possível estabelecer uma classificação do status na percepção dos colegas, segundo o método estabelecido por Coie et al. (1982) para mensuração de medidas sócio métricas. Assim, os participantes foram categorizados em: a) grupo médio; b) popular; c) rejeitado; d) negligenciado; e e) controverso. No entanto, este estudo limitou-se a analisar apenas os participantes considerados populares ou rejeitados, em relação ao grupo médio, sendo excluídos das análises aqueles considerados rejeitados e negligenciados pelos colegas. A Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Massa corporal e estatura foram mensuradas pelos procedimentos descritos por Ross e Marffell-Jones (1991), utilizando-se uma balança antropométrica com graduação em 0,1 quilogramas e um estadiômetro com resolução de 0,1 centímetros. O estado nutricional foi avaliado por meio do índice de massa corporal ($IMC = \text{massa corporal (kg)} / \text{estatura(m)}^2$). A classificação do IMC foi realizada de acordo com os pontos de corte estabelecidos por Cole et al. (2000; 2007), estratificando os participantes em quatro categorias: abaixo do peso, normal, sobrepeso e obesidade.

A imagem corporal foi auto avaliada por meio da Escala de Silhuetas Corporais proposta por Tiggeman e Barret (1998), que é composta por um conjunto de figuras de crianças numeradas de 1 a 9, representando um continuum desde a magreza (silhueta 1) até a obesidade severa (silhueta 9). As figuras foram apresentadas aos escolares em uma folha única, e, em seguida, eles responderam as seguintes perguntas: 1. Qual a silhueta que melhor representa a sua aparência física atual (Silhueta real)? 2. Qual a silhueta que você gostaria de ter (Silhueta ideal)? A satisfação com a imagem corporal foi identificada por meio da discrepância entre o valor correspondente à silhueta real e o valor indicado como a silhueta ideal (silhueta real - silhueta ideal). Desta forma, os escolares que apresentaram valor igual a zero foram classificados em “Satisfeitos” com a imagem corporal, e aqueles que apresentaram valores diferentes de zero foram considerados “Insatisfeitos”. Quando essa diferença foi positiva o indivíduo foi considerado insatisfeito por excesso de peso, e quando negativa, insatisfeito por magreza. Em relação a confiabilidade interna, a Escala de Silhuetas Corporais de Tiggeman e Barret apresentou nível de consistência interna moderado, com

um alfa de Cronbach igual a 0.643.

2.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA

O período determinado para a recolha dos dados teve duração de 9 meses, nos quais 3 meses foram realizados no país em que se realiza o doutorado, Portugal, e 6 meses no exterior, sendo 3 no Brasil e 3 na Austrália.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e explicitaram sua anuência em participar do estudo por meio do Termo de Assentimento (TA), o qual foi elaborado em linguagem clara e acessível para os menores de idade. Da mesma forma foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual é explicitado o consentimento do responsável legal da criança.

Após a entrega dos termos de consentimento e assentimento assinados, as avaliações foram realizadas nas seguintes etapas:

- 1ª Etapa: Aplicação da bateria motora KTK e mensuração da massa corporal e estatura, em um espaço apto, de forma individual, sob a orientação de dois pesquisadores treinados para a aplicação, em Portugal e no Brasil.
- 2ª Etapa: Aplicação individual da Escala Sócio Métrica e da Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula, sob a orientação de um pesquisador treinado para a aplicação, em Portugal e no Brasil.
- 3ª Etapa: Aplicação do Questionário de Olweus adaptado e da Escala de Silhuetas Corporais, preenchidos em sala de aula com todos os alunos ao mesmo tempo, acompanhados por um pesquisador responsável em todos os anos escolares aplicados, no entanto, foi feita a leitura em voz alta de todas questões para os participantes do 3º e 4º ano, em Portugal e no Brasil.
- 4ª Etapa: Recolha dos dados secundários do *Peer and Relations Questionnaire*, na

Austrália, apenas a respeito da participação no *bullying*.

- 5ª Etapa: Coleta do desempenho escolar dos estudantes com a direção da escola, em Portugal e no Brasil.

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

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS for Windows) versão 20.0 e para todos os testes foi adotado um nível de significância de 5%.

Os dados foram analisados pela estatística descritiva (média, desvio-padrão e distribuição de frequência). A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. Para análises inferenciais de associação foram utilizados os testes qui-quadrado, regressão logística binária e regressão logística multinomial. Já para verificar as diferenças entre os grupos foram utilizados os testes U de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados produzidos nessa tese, bem como as discussões em torno desses achados. Em função da grande quantidade de variáveis analisadas, a fim de facilitar a leitura, foram elaborados sete estudos, nos quais serão apresentadas com maior profundidade as lacunas a respeito dos temas abordados. Ao início de cada estudo, constarão breves resumos, com o intuito de inteirar o leitor sobre o próximo assunto a ser apresentado.

3.1 ESTUDO I - VITIMIZAÇÃO DE *BULLYING* ESCOLAR EM PORTUGAL, BRASIL E AUSTRÁLIA: UM ESTUDO TRANSCULTURAL

RESUMO: Introdução: *Bullying* é considerado um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorre sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas. Objetivo: Analisar a prevalência de vitimização de *bullying* escolar e possíveis associações com contexto social e sexo em crianças e adolescentes de Portugal, Brasil e Austrália. Métodos: Participaram do estudo 377 crianças e adolescentes, sendo 113 em Portugal, 113 no Brasil, e 161 na Austrália, com idade no intervalo compreendido entre 10 e 14 anos. Foram utilizados o Questionário de Olweus adaptado, em Portugal e no Brasil, e *Peer and Relations Questionnaire* na Austrália. Resultados: Verificou-se que a maior porcentagem de vitimização foi identificada nos participantes brasileiros, enquanto a menor foi encontrada entre os portugueses e a maior ocorrência de agressões sofridas foi do tipo verbal. Por fim, verificou-se que vitimização pelo *bullying* escolar não esteve associada com nenhuma das variáveis país de origem, rede de ensino e sexo dos participantes. Conclusão: Esses resultados indicam que possa haver um possível padrão de comportamento entre os envolvidos

nesse fenômeno, e ressalta que provavelmente outras características individuais podem contribuir para crianças e adolescentes se tornem mais facilmente alvo dos agressores, o qual se mostrou independente de variáveis culturais e sociais analisadas nesse estudo, e do sexo dos participantes.

Palavras-chave: Vitimização; *Bullying*; Transcultural.

INTRODUÇÃO

Bullying é considerado um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorre sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra um ou outros, causando dor, angústia e terrível sofrimento às vítimas, podendo gerar como consequência diversos bloqueios psicológicos (Lopes Neto, 2005; Lyznicki, McCaffree, & Robinowitz, 2004; Melim & Pereira, 2013; Nogueira, 2007; Olweus, 1994a; Pereira, 2008; Rocha, Costa, & Neto, 2013). Esses atos violentos acontecem sistematicamente e intencionalmente, todavia, ocorrem de formas sigilosas e despercebidas, não manifestando ações explícitas que possam ser identificadas por terceiros, fazendo com que a vítima não tenha possibilidade de defesa (Nogueira, 2007; Raimundo & Seixas, 2009; Rigby, 2002; Smith, 2004). É também uma estratégia coerciva que visa alcançar e manter altos postos na hierarquia social do grupo (Pronk et al., 2013; Sekol, 2013).

As vítimas desse tipo de violência geralmente constituem o grupo dos alunos mais novos, têm poucos amigos, têm menos relações afetivas com o sexo oposto, são passivos, retraídos, infelizes, pouco sociáveis, inseguros, sofrem com a vergonha, medo, depressão, ansiedade e são desesperançados quanto à possibilidade de adequação ao grupo (Carvalhosa et al., 2001; Smith & Sharp, 1994). São aqueles que têm piores relações com pares (Carvalhosa et al., 2001) e sua baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos à sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda (Lopes Neto, 2005). De acordo com a literatura, as pessoas com deficiência física e mental (Cruz et al., 2007), com diferentes orientações sexuais e de gênero (Levasseur et al., 2013; Méndez & Ceto, 2007; Patrick et al., 2013), com defeitos congênitos ou adquirido (Louis et al., 2005), e com sobrepeso (Strauss & Pollack, 2003) costumam ser as principais vítimas do *bullying*.

Esses indivíduos que sofrem vitimização na infância, em curto prazo, são mais propensos ao abandono escolar (Stone & Han, 2005), podem ter dificuldades nas atividades escolares,

ficarem doentes ou indispostos e terem problemas com o sono (Sharp & Thompson, 1992). Em longo prazo, são mais propensos a sofrerem de bloqueios psicológicos (Lopes Neto, 2005), têm maior probabilidade de perturbações mentais na vida adulta (Piedra et al., 2006), tendem a ter maior dificuldade de se relacionar com os outros, pior autoestima (Olweus, 1993a; Yang et al., 2013), tornam-se mais vulneráveis às reações depressivas (Hanley & Gibb, 2011; Obrdalj et al., 2013; Olweus, 1993b; Pan & Spittal, 2013; Yang et al., 2013), além da mais preocupante de todas as consequências do *bullying*; tornam-se mais propensos a cometerem suicídio (Henry et al., 2013; Levasseur et al., 2013; Pan & Spittal, 2013; Patrick et al., 2013; Puhl & King, 2013; Tunnard et al., 2014).

Assim, a vitimização no *bullying* passou a ser estudada em diversas partes do mundo e alguns questionamentos a respeito do assunto começaram a surgir. Pesquisadores têm dúvidas se um comportamento entre as vítimas pode ser generalizado entre os diferentes países e culturas ou se esse comportamento na infância e adolescência pode se dar em função do ambiente, cultura ou influências políticas. Embora alguns venham tentando responder essas questões por meio de estudos transculturais (Nansel et al., 2004; Ortega et al., 2012; Wolke et al., 2001) os resultados ainda não são conclusivos.

Com o intuito de responder tais perguntas e compreender melhor este fenômeno, o presente estudo teve como objetivo analisar a prevalência de vitimização de *bullying* escolar e possíveis associações com contexto social e sexo em crianças e adolescentes de Portugal, Brasil e Austrália.

MÉTODOS

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, e também na cidade metropolitana de Adelaide, no Sul da Austrália, entre os meses de

novembro de 2014 e julho de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovado junto ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, processo número 010/2014 (Portugal), ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC, processo número 5439/2011, número expediente 75/2011 (Brasil) e ao Comitê de Ética em Pesquisa Comportamental & Social da Universidade Flinders, processo número 6058 (Austrália).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do estudo uma escola pública municipal e uma escola privada em Braga, uma escola pública municipal e uma escola privada em Florianópolis, e uma escola pública municipal e três escolas privadas em Adelaide. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 6º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculadas no período vigente do estudo.

Com base no número total de crianças e adolescentes que estavam cursando o 6º ano nas três cidades, um tamanho de amostra foi calculado assumindo um alfa de 0.05 e poder de 50%. De acordo com o cálculo amostral chegou no número de 292 participantes, sendo 94 em Portugal, 98 no Brasil e 100 na Austrália. Tendo em vista que todas as crianças e adolescentes do 6º ano foram convidadas a participar, o número de participantes total foi 377, sendo 113 (84 de escola pública e 29 de escola privada) em Portugal, 113 (79 de escola pública e 24 de escola privada) no Brasil, e 161 (35 de escola pública e 126 de escola privada) na Austrália. Em termos de caracterização, apresentaram idade no intervalo compreendido entre 10 e 14 anos, média de 11,52 anos para os meninos (n=178) 11,32 anos para as meninas (n=199).

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e explicitaram sua anuência em participar do estudo por meio do Termo de Assentimento (TA), o qual foi elaborado em linguagem clara e acessível para os menores de idade. Da mesma forma foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual é explicitado o consentimento do responsável legal da

criança.

Após a entrega dos termos de consentimento e assentimento assinados, todos os participantes responderam o questionário, de auto relato sobre sua participação no *bullying*. Toda aplicação do questionário foi aplicada e supervisionada por um pesquisador treinado para esclarecer qualquer dúvida dos participantes.

O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual que impedisse a compreensão dos instrumentos, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

Variáveis

Para este estudo foram utilizadas questões em comum de dois questionários: uma versão adaptada do Questionário de Olweus (1996) para Portugal e Brasil, e *Peer and Relations Questionnaire* (Rigby & Slee, 1991) para Austrália. Embora sejam questionários diferentes, ambos buscam compreender o fenômeno *bullying* e identificar os papéis de participação neste fenômeno. Assim, perguntas semelhantes entre os dois questionários, foram utilizadas nesse estudo, podendo então, comparar os resultados obtidos.

As vítimas foram categorizadas com base na questão: “Quantas vezes/com que frequência algum(a) aluno(a) da escola fez algo de mal a você no último período?”. Com o intuito de tornar equivalente as respostas de ambos os questionários, com as informações obtidas, as vítimas foram consideradas aquelas que responderam que sofreram agressões três ou mais vezes, no Questionário de Olweus, e aqueles que responderam um ou dois dias por semana, no *Peer and Relations Questionnaire*. Assim, os participantes foram classificados em duas categorias: “não vítima” e “vítima”.

Análise estatística

Os dados foram analisados inicialmente pela estatística descritiva (média, desvio-padrão e distribuição de frequência). A associação entre a vitimização e as demais variáveis independentes

foi analisada por meio da regressão logística binária. Foram testados dois modelos, um simples e outro ajustado. Embora não tenham sido encontradas associações significativas na análise bruta, optou-se por realizar a análise ajustada com todas as variáveis. Como a ausência de associação significativa também era uma informação relevante ao estudo, ajustou-se o modelo para verificar se esses resultados se confirmariam após o ajuste. O teste de aderência explica o modelo Enter em 52,3% para o ajuste. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

RESULTADOS

Verificou-se que a média de idade foi similar entre os participantes dos três países, no entanto, os estudantes australianos foram os que apresentaram uma média de idade superior, enquanto os brasileiros aqueles com média inferior. Em relação à rede de ensino, foi identificada uma distribuição semelhante entre Portugal e Brasil, no que tange o número de participantes em escolas públicas e privadas, sendo a maioria de escola pública. Já na Austrália, verificou-se uma maior prevalência de participantes de escolas privadas. Com relação ao sexo dos participantes, os três países apresentaram resultados semelhantes, com uma pequena superioridade de participação de meninas em relação aos meninos. Quanto a prevalência de vitimização pelo *bullying* escolar, verificou-se que a menor porcentagem de participação neste fenômeno deu-se em Portugal (6,2%), enquanto a maior porcentagem deu-se no Brasil (12,6%), ficando a Austrália em uma posição intermediária (10,6%) (Tabela 1).

Tabela 1. Características gerais dos escolares de Portugal, do Brasil e da Austrália.

Variáveis	Total	Portugal	Brasil	Austrália
	(N=377)	(N=113)	(N=103)	(N=161)
	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)
Idade (anos)	11,42 (0,6)	11,43 (0,6)	11,30 (0,8)	11,48 (0,5)
Variáveis	Total	Portugal	Brasil	Austrália
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Rede de ensino				
Pública	198 (52,5)	84 (74,3)	79 (76,7)	35 (21,7)
Privada	179 (47,5)	29 (25,7)	24 (23,3)	126 (78,3)
Sexo				
Masculino	178 (47,2)	54 (47,8)	50 (48,5)	74 (46,0)
Feminino	199 (52,8)	59 (52,2)	53 (51,5)	87 (54,0)
Bullying				
Não vítima	340 (90,2)	106 (93,8)	90 (87,4)	144 (89,4)
Vítima	37 (9,8)	7 (6,2)	13 (12,6)	17 (10,6)

\bar{x} (dp): média (desvio padrão); n: número de participantes.

Quando questionados a respeito do tipo de agressões sofridas, verificou-se que, entre as vítimas, as agressões verbais (chamar nomes feios, colocar apelidos indesejados, etc.) foram as mais frequentes, seguidas pelas agressões físicas e exclusão social, as quais se distribuíram igualmente. Já espalhar boatos ou fofocas foi a agressão menos prevalente. Ressalta-se que mesmo entre aqueles participantes que não foram classificados como vítimas (por não atenderem ao critério adotado no estudo em relação ao número de vezes que foram agredidos) também foi possível observar algumas situações de agressões sofridas, sendo a novamente a agressão verbal a mais prevalente (Tabela 2).

Tabela 2. Prevalências das agressões sofridas entre os participantes não vítimas e vítimas.

Variáveis	Total n(%)	Não Vítima n(%)	Vítima n(%)
Agressões Físicas			
Não	314 (83,3)	293 (86,2)	21 (56,8)
Sim	63 (16,7)	47 (13,8)	16 (43,2)
Agressões Verbais			
Não	243 (64,5)	233 (68,5)	10 (27,0)
Sim	134 (35,5)	107 (31,5)	27 (73,0)
Espalharam Boatos/Fofocas			
Não	286 (75,9)	264 (77,6)	22 (59,5)
Sim	91 (24,1)	76 (22,4)	15 (40,5)
Exclusão Social			
Não	283 (75,1)	262 (77,1)	21 (56,8)
Sim	94 (24,9)	77 (22,9)	16 (43,2)

n: número de participantes.

De acordo com a análise de regressão com a variável desfecho vitimização pelo *bullying* escolar, verificou-se que tanto na análise bruta, quanto na análise ajustada, não houve associação do desfecho com país de origem, rede de ensino e sexo dos participantes (Tabela 3).

Tabela 3. Razões de chance utilizando como variável dependente a vitimização pelo *bullying* escolar.

Variáveis	OR (IC95%)	p-valor	OR** (IC95%)	p-valor
País		0,271		0,254
Portugal	1,79 (0,72-4,46)		1,98 (0,72-5,44)	
Brasil	0,82 (0,38-1,76)		0,91 (0,37-2,21)	
Austrália	1		1	
Rede de ensino		0,844		0,643
Pública	1		1	
Privada	1,07 (0,54-2,11)		1,21 (0,54-2,73)	
Sexo		0,871		0,876
Masculino	1,06 (0,54-2,09)		1,06 (0,53-2,09)	
Feminino	1		1	

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

** OR ajustada

DISCUSSÃO

Dentre os principais achados desse estudo verificou-se que a maior porcentagem de vitimização foi identificada nos participantes brasileiros, enquanto a menor foi encontrada entre os portugueses, e a maior ocorrência de agressões sofridas foi do tipo verbal. Por fim, verificou-se que vitimização pelo *bullying* escolar não esteve associada com nenhuma das variáveis país de origem, rede de ensino e sexo dos participantes.

Em relação a vitimização pelo *bullying* escolar, verificou-se que apenas 6,2% dos participantes portugueses consideraram-se vítimas neste estudo. Este número foi bem inferior aos achados de Carvalhosa, Lima e Matos (2001), com participantes do mesmo ano de ensino, e Pereira et al. (2004), com participantes também da cidade de Braga e com média de idade

semelhante, no quais foram encontrados que 23,41% e 24,2% dos escolares se declaram vítimas, respectivamente. Em contrapartida, no Brasil, a prevalência encontrada para a vitimização foi 12,6%, número bem superior ao encontrado por Isolan et. al. (2013), em que aproximadamente apenas 2,3% dos participantes com média de idade semelhante se consideraram vítimas frequentes de *bullying*. Já os dados obtidos na Austrália, indicaram que 10,6% dos participantes se auto declararam vítimas. Embora tais resultados tenham sido inferiores aos achados no Brasil, os dados produzidos por Skrzypiec et al. (2011) também com crianças de Adelaide, indicaram um percentual inferior, no qual aproximadamente 7,9% dos participantes relataram ser vítimas um ou dois dias por semana. Entretanto, no estudo citado a média de idade dos participantes foi 13,0 anos, idade superior ao do presente estudo.

Com relação aos tipos de vitimização, ressalta-se que esse fenômeno ocorre principalmente de três maneiras: agressões físicas diretas; agressões verbais diretas; e agressões indiretas (Craig et al., 2009; Pereira, 2008; Puhl & King, 2013; Smith et al., 2008). A agressão física direta engloba ataques abertos à vítima envolvendo ações individuais ou em grupo contra uma única pessoa, através de agressões com tapas, empurrões, pontapés, cuspes, roubos, estragos de objetos e a realização de atividades servis. A agressão verbal direta envolve ações de insultos em público, incluindo xingamentos, provocações, ameaças, apelidos maldosos, comentários racistas, ofensivos ou humilhantes. E a agressão indireta se dá pelo isolamento e exclusão social dentro do grupo de convivência, dificultando as relações da vítima com os pares ou prejudicando a sua posição social, por meio de boatos, ignorando a presença da vítima ou ameaçando os outros a não brincarem com a mesma (McGrath, 2007; Pereira, 2008; Puhl & King, 2013). No presente estudo, a forma mais prevalente de vitimização relatada pelas vítimas foi a agressão verbal, resultado que está em consonância com os estudos de Wang, Iannotti e Nansel (2009) nos Estados Unidos, os de Vieno, Gini, e Santinello (2011) na Itália, e os de Chang et al. (2013) em Taiwan.

Por fim, verificou-se que não houve associações significativas entre a vitimização no *bullying* escolar com nenhuma das variáveis do contexto social, país de origem e rede de ensino, bem como com o sexo dos participantes. Embora a literatura indique que a vitimização pode ser influenciada por questões pessoais, mas também por questões familiares, da escola, da comunidade ou culturais (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010; Gower, McMorris, & Eisenberg, 2015; Pozzoli & Gini, 2010), este estudo dá indícios de que variáveis individuais devem

ser mais importantes para o processo de vitimização do que as questões do contexto social neste grupo estudado. Esse resultado está de acordo com os dados de Sapouna (2010), nos quais verificou-se que as características individuais tiveram maior relação com o *bullying* escolar, do que as características contextuais gerais. Com relação ao sexo, no estudo de Kubwalo et al. (2013) também encontrou-se a mesma probabilidade de vitimização entre meninos e meninas, enquanto Vervoort, Scholte e Overbeek (2010) verificou que ao analisar a maioria étnica, os meninos foram mais vitimizados, todavia, quando analisaram as minorias étnicas, meninas sofriam maior vitimização. Apesar de uma parte dos estudos encontrarem os meninos como mais vítimas (Al-Bitar et al., 2013; Brannon, 1999; Carvalhosa et al., 2001; Chang et al., 2013; Obrdalj et al., 2013; Pereira et al., 2004; Yang et al., 2013), acredita-se que essas diferenças dependem do tipo de vitimização, sendo os meninos mais propensos a sofrerem *bullying* físico, e as meninas o social (Barboza, 2015).

Alguns estudos transculturais já vêm sendo realizados na temática do *bullying*, com o objetivo de compreender e analisar possíveis diferenças ou semelhanças entre os papéis assumidos em diferentes países (Abdirahman et al., 2013; Eslea et al., 2004; Fossati et al., 2009; Harel-Fisch et al., 2011; Monks et al., 2011; Nansel et al., 2004; Ortega et al., 2012; Smith-Khuri et al., 2004; Tippett et al., 2013; Wolke et al., 2001; Yeager et al., 2011). Os dados produzidos estão de acordo com outros estudos, que perceberam um padrão semelhante no comportamento dos envolvidos nesse fenômeno independentemente do contexto que estavam inseridos. Nos estudos de Monks *et al.* (2011), também foram encontradas semelhanças entre crianças pré-escolares envolvidas na vitimização de *bullying* na Inglaterra, Espanha e Itália, em termos dos papéis assumidos, sexo e os tipos de comportamentos agressivos utilizados e vivenciados pelos mesmos. Nos estudos de Harel-Fisch *et al.* (2011) foi encontrada uma relação entre o aumento dos sintomas físicos e psicológicos e a maior exposição ao *bullying* em 28 países estudados, sugerindo que mesmo com variações nas taxas de *bullying* entre os países, podem haver padrões transculturais semelhantes da relação entre intimidação e bem-estar emocional. Assim, segundo Harel-Fisch et al. (2011) essas semelhanças entre os países permitem investigações e possíveis identificações de relações que podem ser de natureza universal entre os envolvidos nesse fenômeno.

Como limitações deste estudo destaca-se que em função da realização de uma pesquisa não probabilística, os resultados encontrados não podem ser estendidos de uma maneira geral a

toda a população dos três países. Outra limitação foi a utilização de um instrumento diferente na Austrália. Embora as perguntas utilizadas neste estudo tenham sido as mesmas em ambos os questionários, tal situação pode ter influenciado de forma diferente no preenchimento do questionário por parte dos participantes dos diferentes países. Desta forma, ressalta-se a importância de mais estudos que visem suprir essas limitações para que possam tornar mais claro o perfil das vítimas de *bullying* e as possíveis variáveis que influenciam no comportamento desses escolares. No entanto, os dados obtidos já oferecem informações relevantes em relação a vitimização pelo *bullying* escolar, tendo em vista que os resultados indicam um possível padrão de comportamento entre esses participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo identificou uma maior prevalência de vitimização de *bullying* escolar entre os participantes brasileiros, seguidos pelos australianos, e por fim os portugueses. Contudo, verificou-se que mesmo com prevalências diferentes entre os países do estudo, não houve associação da vitimização com contexto social e sexo em crianças e adolescentes de Portugal, Brasil e Austrália. Esses resultados indicam que possa haver um possível padrão de comportamento entre os envolvidos nesse fenômeno, e ressalta que provavelmente outras características individuais podem contribuir para crianças e adolescentes se tornem mais facilmente alvo dos agressores, o qual se mostrou independente de variáveis culturais e sociais analisadas nesse estudo, e do sexo dos participantes.

3.2 ESTUDO II – ASSOCIAÇÃO ENTRE *BULLYING* ESCOLAR E O PAÍS DE ORIGEM: UM ESTUDO TRANSCULTURAL EM PORTUGAL E NO BRASIL

RESUMO: Introdução: O *bullying* escolar tornou-se um problema de saúde pública, devido à sua elevada prevalência e aos prejuízos que causa ao desenvolvimento saudável e o bem-estar psicossocial de crianças e adolescentes. Estudos transculturais são necessários para permitir o estabelecimento de um quadro mais completo das determinantes de *bullying* entre crianças e adolescentes. Objetivo: descrever o *bullying* escolar em Portugal e no Brasil e verificar possíveis associações com o país de origem (Portugal e Brasil). Métodos: Participaram deste estudo 789 crianças e adolescentes, sendo 392 de Portugal e 397 do Brasil, com média de idade igual 9,83 anos. Foi utilizado o Questionário de Olweus. Resultados: Verificou-se que entre as características gerais dos participantes, os brasileiros apresentaram maiores associações com menor escolaridade da mãe, maior frequência de reprovação, menor prática de atividades físicas, menor chances de denunciar o agressor e menos apoio dos colegas no momento da agressão. Em relação aos papéis de participação no *bullying*, os escolares brasileiros se autodeclararam mais vítimas, enquanto os portugueses mais vítimas-agressoras. Em ambos os países o local mais citado onde ocorreram as agressões foi o recreio, mas verificou-se que os participantes do Brasil relataram também ter sofrido mais agressões na sala de aula, na Educação Física e na saída da escola, quando comparados com os participantes de Portugal. Por conseguinte, não foi encontrada associação entre a frequência que os participantes agrediram alguém na escola e o país de origem, mas os participantes brasileiros justificaram mais suas agressões em função de terem sido irritados, provocados ou gozados, bem como também foram aqueles que mais relataram que ajudariam a agredir um colega de quem não gostasse. Por fim, quando analisados os papéis de participação no *bullying* de todos os participantes, encontrou-se associação entre ficar só e ser vítima-agressora. Conclusão: De modo geral, os participantes brasileiros deram maiores indícios de vulnerabilidade para o envolvimento no *bullying*. Ademais, o estudo também salientou uma característica de risco presente em crianças e adolescentes vítimas-agressoras de ambos os países, que é o isolamento social na escola.

Palavras-chave: Bullying; Vitimização; Agressão; Vítimas-agressoras; Transcultural.

INTRODUÇÃO

O *bullying* escolar vem sendo uma temática bastante discutida na literatura de todo mundo nas últimas décadas. Sabe-se que este fenômeno se tornou um problema de saúde pública, devido à sua elevada prevalência e aos prejuízos que causa ao desenvolvimento saudável e o bem-estar psicossocial de crianças e adolescentes (de Oliveira et al., 2015). Este fenômeno pode envolver as crianças de diferentes maneiras, fazendo com que essas assumam papéis diferenciados em relação à postura adotada perante este fato. Dentre estes papéis de participação pode-se citar o agressor e a vítima (Tsang et al., 2011), sendo que muitas vezes esses papéis acabam entrelaçados, situação na qual um mesmo indivíduo pode assumir dois ou mais papéis, como no caso das vítimas-agressoras (Kochel et al., 2015). Sabe-se que independente do papel assumido, a participação neste fenômeno pode trazer diversas consequências negativas aos envolvidos, resultando em problemas graves, inclusive, na vida adulta (Obrdalj et al., 2013).

Isso tem feito com que muitos pesquisadores da área começassem a desenvolver programas de prevenção, de intervenção e combate ao *bullying* nas escolas. No entanto, grande parte destes estudos não têm encontrado sucesso nos resultados verificados, decorrentes da aplicação das intervenções proposta na literatura (Craig et al., 2009). Os resultados mais positivos, advindos das intervenções utilizadas, foram obtidos com a realização do projeto Kiva (Salmivalli & Poskiparta, 2011). Acredita-se que em função do programa Kiva ter sido aplicado apenas na Finlândia, na qual há uma maior homogeneidade étnica, cultural e econômica, e não ter sido testado em outras realidades culturais, faz com que tais resultados não possam ser expandidos e generalizados a outras realidades (Salmivalli & Poskiparta, 2011).

Assim, essas informações dão indícios de que programas de intervenção generalistas e com uma visão descontextualizada da realidade da escola, não conseguem solucionar as dificuldades encontradas no ambiente escolar (Freire & Aires, 2012). Desta forma, com o intuito de compreender melhor esse fenômeno, e proporcionar evidências que auxiliem na criação de modelos de intervenção mais eficazes, tem sido incentivado e sugerido como pesquisas futuras, estudos que visem analisar o *bullying* e seus envolvidos em diferentes contextos e culturas. Sugere-se então, que mais estudos de modelos transculturais são necessários para permitir o estabelecimento de um quadro mais completo das determinantes de *bullying* entre crianças e

adolescentes (Harel-Fisch et al., 2011).

Sendo assim, esta pesquisa surge com o intuito de ser mais uma ferramenta que auxilie na compreensão de como se comportam os envolvidos nesse fenômeno em diferentes realidades socioculturais. Então, o objetivo do presente estudo foi descrever o *bullying* escolar em Portugal e no Brasil e verificar possíveis associações com o país de origem (Portugal e Brasil).

MÉTODOS

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovado junto ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, segundo o processo número 010/2014 (Portugal) e ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, n° expediente 75/2011 (Brasil).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 3° ao 6° ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculadas no período vigente do estudo.

Com base no número total de crianças e adolescentes que estavam cursando entre o 3° e 6° ano nas duas cidades e suas respectivas proporcionalidades entre escolas públicas e privadas,

um tamanho de amostra foi calculado assumindo um alfa de 0.05 e poder de 50%. De acordo com o cálculo amostral chegou-se no número de 767 participantes, sendo 374 (299 de escola pública e 75 de escola privada) em Portugal e 393 (266 de escola pública e 126 de escola privada) no Brasil. Tendo em vista que todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano foram convidadas a participar, o número de participantes total foi 789, sendo 392 (308 de escola pública e 84 de escola privada) em Portugal e 397 (268 de escola pública e 129 de escola privada) no Brasil.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e explicitaram sua anuência em participar do estudo por meio do Termo de Assentimento (TA), o qual foi elaborado em linguagem clara e acessível para os menores de idade. Da mesma forma foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual é explicitado o consentimento do responsável legal da criança.

Após a entrega dos termos de consentimento e assentimento assinados, todos os participantes responderam o questionário de auto relato sobre sua participação no *bullying*, o qual foi aplicado e supervisionado por dois pesquisadores treinados para esclarecer qualquer dúvida dos participantes.

O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual que impedisse a compreensão dos instrumentos, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

Variáveis

Para descrever as situações de *bullying* e os possíveis papéis de participação nesse fenômeno foi utilizado uma versão adaptada do Questionário de Olweus (1996). Por meio de duas questões foi possível estabelecer o perfil dos participantes. A primeira questão perguntava quantas vezes, nos últimos três meses de aula, o participante tinha sido vítima de *bullying* escolar, enquanto a segunda perguntava quantas vezes o participante tinha sido agressor. Com as informações obtidas por meio daqueles que responderam que foram vítimas e agressores três ou mais vezes, criou-se uma variável “vítima-agressora”. Assim, os participantes foram classificados em 4

categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”. O Questionário de Olweus adaptado apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.614.

Análise estatística

Os dados foram analisados inicialmente pela estatística descritiva (média, desvio-padrão e distribuição de frequência). A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. O teste U de Mann-Whitney foi utilizado para verificar as diferenças entre os grupos, e o teste qui-quadrado foi utilizado para verificar as associações entre as variáveis categóricas. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

RESULTADOS

Em termos de caracterização, os participantes de Portugal e do Brasil apresentaram homogeneidade em relação a idade ($\bar{x}=9,89$; DP=1,30; $\bar{x}=9,77$; DP=1,46, respectivamente). No entanto, em todas as outras variáveis foi encontrada uma associação significativa com o país de origem. Verificou-se que, entre aqueles que souberam responder, em Portugal a maioria tinha mães com escolaridade no Ensino Médio (26,3%), enquanto no Brasil a maior parte foi classificada no Ensino Fundamental (33,0%). Também se verificou que mais participantes brasileiros repetiram de ano (20,4%) e não praticavam atividade física (51,7%), quando comparados aos portugueses (6,7%; e 41,4, respectivamente). Em relação aos papéis de participação no *bullying*, encontrou-se maior porcentagem de vítimas entre os escolares brasileiros, e vítimas-agressoras entre os portugueses ($p=0,029$) (Tabela 4).

Tabela 4. Características gerais dos escolares de Portugal e do Brasil.

Variáveis	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	(N=789)	(N=392)	(N=397)	
	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	
Idade (anos)	9,83 (1,38)	9,89 (1,30)	9,77 (1,46)	0,170
Variáveis	Total	Portugal	Brasil	p-valor**
	n(%)	n(%)	n(%)	
Escolaridade da Mãe				<0,001
Não soube responder	252 (32,0)	130 (33,2)	122 (30,7)	
Ensino Fundamental	222 (28,2)	91 (23,3)	131 (33,0)	
Ensino Médio	155 (19,7)	103 (26,3)	52 (13,1)	
Ensino Superior	159 (20,2)	67 (17,1)	92 (23,2)	
Repetiu de Ano na Escola				<0,001
Não	676 (86,4)	363 (93,3)	313 (79,6)	
Sim	106 (13,6)	26 (6,7)	80 (20,4)	
Pratica Atividade Física				0,003
Não	363 (46,5)	162 (41,4)	201 (51,7)	
Sim	417 (53,5)	229 (58,6)	188 (48,3)	
Bullying				0,029
Não participa	594 (75,3)	289 (73,7)	305 (76,8)	
Vítima	129 (16,3)	60 (15,3)	69 (17,4)	
Agressor	32 (4,1)	18 (4,6)	14 (3,5)	
Vítima-agressora	34 (4,3)	25 (6,4)	9 (2,3)	

\bar{x} (dp): média (desvio padrão); n: número de participantes

* U de Mann-Whitney

** Qui quadrado

Com relação a frequência de vitimização, foi encontrada associação entre o número de vezes que os participantes sofreram agressões na escola e o país de origem ($p=0,001$). Os participantes brasileiros relataram maior frequência em vitimização leve (37,0% uma ou duas vezes), bem como em vitimização severa (13,4% cinco ou mais vezes). Já os portugueses relataram maior frequência em vitimização média (10,2% três ou quatro vezes) (Tabela 5).

Tabela 5. Frequência que sofreu vitimização na escola

Quantas vezes algum(a) aluno(a) fez algo de mal a você no último período?	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n(%)	n(%)	n(%)	
Nenhuma vez	378 (47,9)	206 (52,6)	172 (43,3)	0,001
Uma ou duas vezes	245 (31,1)	98 (25,0)	147 (37,0)	
Três ou quatro vezes	65 (8,2)	40 (10,2)	25 (6,3)	
Cinco ou mais vezes	101 (12,8)	48 (12,2)	53 (13,4)	

n: número de participantes

* Qui quadrado

Verificou-se também associação significativa entre contar a alguém sobre a vitimização e o país de origem ($p=0,012$). Observou-se que 22,7% dos participantes brasileiros não contaram a ninguém sobre a agressão sofrida, enquanto 13,7% dos portugueses também não o fizeram. Do mesmo modo, também foi encontrada associação significativa dos países com o apoio recebido ($p<0,001$). Verificou-se que 17,9% dos brasileiros relataram que ninguém os defenderam quando sofreram *bullying*, contra apenas 6,9% dos portugueses relataram a mesma situação (Tabela 6).

Tabela 6. Informações das vítimas sobre contar a alguém da agressão sofrida e apoio recebido.

Variáveis	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n(%)	n(%)	n(%)	
Você contou a alguém que alunos(as) fizeram algum mal a você na escola?				0,012
Não	78 (18,5)	27 (13,7)	51 (22,7)	
Sim	344 (81,5)	170 (86,3)	174 (77,3)	
Há alunos(as) que te defenderam quando outros tentaram fazer mal a você?				<0,001
Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim	363 (46,1)	199 (50,9)	164 (41,3)	
Ninguém me defendeu	98 (12,4)	27 (6,9)	71 (17,9)	
Um(a) ou dois(duas) alunos(as) me defenderam	191 (24,2)	95 (24,3)	96 (24,2)	
Três ou mais alunos(as)	136 (17,3)	70 (17,9)	66 (16,6)	

n: número de participantes

* Qui quadrado

Sobre os espaços onde os participantes sofreram agressões, verificou-se que a maioria, em ambos os países, indicou o recreio como o lugar mais frequente na ocorrência de *bullying* (37,1% em Portugal; 32,3% no Brasil). Todavia, verificou-se também que os participantes brasileiros relataram maior frequência de vitimização nas salas de aulas do que os portugueses (22,7% e 12,3%, respectivamente). De modo similar, os participantes brasileiros também relataram casos de *bullying* na Educação Física e na saída da escola (5,8% e 7,1%), enquanto os portugueses não citaram nenhuma ocorrência nesses espaços (Tabela 7).

Tabela 7. Lugares onde ocorrem as vitimizações.

Em que lugar essas situações acontecem?	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n(%)	n(%)	n(%)	
Corredores e/ou nas escadas	91 (11,6)	49 (12,5)	42 (10,6)	0,232
Recreio	273 (34,7)	145 (37,1)	128 (32,3)	0,092
Sala de aula	138 (17,5)	48 (12,3)	90 (22,7)	<0,001
Refeitório e/ou cantina	49 (6,2)	27 (6,9)	22 (5,6)	0,263
Casas de banho	36 (4,6)	15 (3,8)	21 (5,3)	0,208
Educação Física	23 (2,9)	0 (0,0)	23 (5,8)	<0,001
Saída da escola	28 (3,5)	0 (0,0)	28 (7,1)	<0,001

n: número de participantes

* Qui quadrado

Com relação a frequência que os participantes agrediram alguém na escola, verificou-se que não houve associação dessa variável com o país de origem ($p=0,184$). Foi identificado que em ambos os países a justificativa mais comum para tal agressão foi a necessidade de se defender (60,4% em Portugal; 55,6% no Brasil). Contudo, foi encontrada associação significativa entre a justificativa “porque me irritaram, provocaram ou gozaram” e o país de origem, sendo que a maior frequência foi encontrada entre os participantes brasileiros (59,3%) (Tabela 8).

Tabela 8. Frequência que agrediu alguém na escola e os motivos.

Variáveis	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n(%)	n(%)	n(%)	
Quantas vezes você fez mal a outros(as) alunos(as) na escola no último período?				0,184
Nenhuma vez	470 (59,6)	227 (57,9)	243 (61,4)	
Uma ou duas vezes	249 (31,6)	122 (31,1)	127 (32,1)	
Três ou quatro vezes	38 (4,8)	24 (6,1)	14 (3,5)	
Cinco ou mais vezes	31 (3,9)	19 (4,8)	12 (3,0)	
Porque fizestes?				
Porque tive de me defender	77 (57,5)	32 (60,4)	45 (55,6)	0,355
Porque me irritaram, provocaram ou gozaram	69 (51,5)	21 (39,6)	48 (59,3)	0,020

n: número de participantes

* Qui quadrado

Também foi encontrada associação significativa entre a frequência relatada pelos participantes em ajudar a agredir um colega que não gostava e o país de origem ($p=0,003$). De acordo com os dados, os participantes portugueses relataram, em maior porcentagem, que não ajudariam agredir um colega de quem não gostavam (65,3% em Portugal; 50,8% no Brasil) (Tabela 9).

Tabela 9. Frequência sobre ajudar a agredir um colega.

Ajudavas a agredir um(a) colega de quem não gostavas?	Total	Portugal	Brasil	p-valor*
	n(%)	n(%)	n(%)	
Não	228 (58,2)	130 (65,3)	98 (50,8)	
Acho que não	52 (13,3)	30 (15,1)	22 (11,4)	
Só se ele me irritar muito	78 (19,9)	26 (13,1)	52 (26,9)	0,003
Talvez	22 (5,6)	8 (4,0)	14 (7,3)	
Sim	12 (3,1)	5 (2,5)	7 (3,6)	

n: número de participantes

* Qui quadrado

Por fim, foi verificada associação significativa entre os papéis de participação no *bullying* e a experiência de ficar só na escola ($p=0,003$). Observou-se que as vítimas-agressoras foram aquelas que mais relataram ficar só três ou mais vezes nos últimos três meses (44,0%), seguidas pelas vítimas (28,6%) (Tabela 10).

Tabela 10. Associação entre papéis de participação no *bullying* e experiência de ficar só na escola.

Quantas vezes você ficou sozinho(a), porque os outros alunos(as) não queriam a sua companhia?	Não Participa	Vítima	Agressor	Vítima-Agressora	p-valor*
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
Nunca fiquei só	176 (69,3)	45 (45,9)	10 (50,0)	7 (28,0)	
Uma ou duas vezes nos últimos três meses	61 (24,0)	25 (25,5)	9 (45,0)	7 (28,0)	0,003
Três ou mais vezes nos últimos três meses	17 (6,7)	28 (28,6)	1 (5,0)	11 (44,0)	

n: número de participantes * Qui quadrado

DISCUSSÃO

Entre os principais achados desse estudo verificou-se que em relação as características gerais dos participantes, os escolares brasileiros apresentaram maiores associações com menor escolaridade da mãe, maior frequência de reprovação, menor prática de atividades físicas, menor chances de denunciar o agressor e menos apoio dos colegas no momento da agressão. Em relação aos papéis de participação no *bullying*, os participantes brasileiros mais se autodeclararam vítimas, enquanto os participantes portugueses mais vítimas-agressoras. Contudo, verificou-se maior associação da frequência de vitimização leve e severa com os escolares brasileiros, e de vitimização média com os portugueses. Em ambos os países o local mais citado onde ocorreram as agressões foi no recreio, mas verificou-se que os participantes do Brasil relataram também mais agressões na sala de aula, na Educação Física e na saída da escola, quando comparados aos participantes de Portugal. Por conseguinte, não foi encontrada associação entre a frequência que os participantes agrediram alguém na escola e o país de origem, mas os participantes brasileiros justificaram mais suas agressões em função de terem sido irritados, provocados ou gozados, bem como também foram aqueles que mais relataram que ajudariam a agredir um colega de quem não gostasse. Por fim, quando analisados os papéis de participação no *bullying* de todos os participantes, encontrou-se associação entre ficar só e ser vítima-agressora.

Sabe-se que *bullying* não é um problema isolado ou específico de uma única cultura, mas sim, um tipo de violência presente em escolas do mundo todo (Cook, Williams, Guerra, Kim, e Sadek, 2010). Contudo, com base nos resultados apresentados, pode-se dizer que, aparentemente, os participantes brasileiros deste estudo apresentaram maiores fatores de risco para o envolvimento neste fenômeno, especialmente no que tange as chances de vitimização pelos pares. Chegou-se a tal conclusão em função de alguns resultados coincidirem com alguns fatores indicados na literatura que podem favorecer o envolvimento no *bullying* escolar, dentre os quais pode-se destacar: baixa escolaridade dos pais (Analitis et al., 2009; Perren et al., 2009); desempenho escolar deficiente e altos índices de reprovação (Holt et al., 2007; Matos et al., 2009; Álvarez-García et al., 2015) pior desempenho motor e pouca participação em atividades físicas (Bowes et al., 2009; Jansen et al., 2011; Puhl et al., 2011; Roman & Taylor, 2013).

Com relação a participação no *bullying*, verificou-se que a porcentagem de envolvimento foi aproximadamente 25,0% dos participantes em ambos os países, número esse que está de

acordo com a literatura, a qual sugere que entre 10,0% e 35,0% de crianças e adolescentes em idade escolar estejam envolvidos neste fenômeno (Solberg & Olweus, 2003). Em relação aos papéis, verificou-se uma maior frequência de escolares brasileiros enquanto vítimas, e portugueses enquanto vítimas-agressoras. Alguns estudos transculturais também encontraram diferenças entre os países, no que tange os papéis de participação no *bullying*. No estudo de Wolke *et al.* (2001) encontraram-se diferenças de vitimização entre crianças alemãs e inglesas. Da mesma forma, no estudo de Smith-Khuri *et al.* (2004) os escolares da Irlanda, Israel, Portugal, Suécia e Estados Unidos também apresentaram diferenças entre os países, especificamente em comportamentos violentos relacionados ao *bullying*, sugerindo que este fenômeno pode ser mais suscetível as influências culturais e ambientais do que outros comportamentos relacionados a atos violentos. Para explicar tais diversidades encontradas nestes estudos transculturais, alguns autores apontam as características culturais, as diferenças das escolas e rendas desiguais entre os países como possíveis fatores que podem ter influência sobre fenômenos como o *bullying* (Harel-Fisch *et al.*, 2011; Smith-Khuri *et al.*, 2004; Wolke *et al.*, 2001).

Os participantes brasileiros também foram os que menos contaram para alguém a agressão sofrida e que menos receberam ajuda no momento da vitimização. Provavelmente, este fato está relacionado a maior porcentagem de vítimas neste país. Sabe-se que as vítimas geralmente constituem o grupo com poucos amigos, são passivos, retraídos, pouco sociáveis, inseguros, sofrem com a vergonha, medo, depressão, ansiedade e são desesperançados quanto à possibilidade de adequação ao grupo (Carvalhosa *et al.*, 2001; Smith & Sharp, 1994). São aqueles que têm piores relações com pares e sua baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos à sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda (Lopes Neto, 2005). Ademais, o envolvimento no *bullying* está fortemente associado ao aumento da internalização de problemas (Molina *et al.*, 2014), e crianças e adolescentes rejeitadas tendem a perceber menos ajuda e mais críticas dos professores, razão pela qual muitas vezes deixam de procura-los, pois acreditam que isso não iria resolver, mas sim, agravar a situação de vitimização (Estévez *et al.*, 2014; Newman & Murray, 2005).

Assim, também é necessário maior preparo por parte dos professores, a fim de evitar que reforcem os sentimentos de inferioridade das vítimas, bem como a incredulidade com relação ao fim do sofrimento por elas vivenciado. De mesmo modo, também é importante maior conscientização dos colegas não envolvidos no *bullying*, pois sabe-se o quão fundamental é para

as vítimas ter algum colega que os defendam. A presença de um único colega para defende-los já faz com que reduzam a ansiedade e a depressão, melhorem a autoestima, além de diminuir a frequência da ocorrência de *bullying* e seus efeitos a curto e longo prazo (Molina et al., 2011; Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2010).

Os diversos tipos de *bullying* vêm ocorrendo dentro de todo o ambiente escolar e suas imediações, principalmente nos espaços e tempos livres dos alunos (Lourenço et al., 2009). Neste estudo, verificou-se que a maior ocorrência de *bullying* se deu no recreio, tanto em Portugal (37,1%), quanto no Brasil (32,3%). Esses resultados são semelhantes ao encontrado por Lourenço *et al.* (2009), no qual as agressões no recreio também foram mais prevalentes (31,5%). Contudo, foi identificado que outros locais tiveram mais situações de agressões entre os participantes do Brasil, o que possivelmente indica uma menor fiscalização desses espaços nas escolas brasileiras, pois sabe-se que locais inseguros e pouco supervisionados facilitam a ocorrência de *bullying* (Lopes Neto & Saavedra, 2003). Assim, as comunidades escolares devem se preocupar em desenvolver ambientes físicos e sociais seguros e implementar propostas que ajudem os alunos a aprender e adotar escolhas saudáveis (Levasseur et al., 2013; Roman & Taylor, 2013).

Por outro lado, não foi encontrada associação entre a frequência que os participantes agrediram os colegas e o país de origem. Todavia, houve maior frequência de agressões em função de terem sido irritados, provocados ou gozados por parte dos participantes brasileiros. Da mesma forma, também foram os brasileiros que mais ajudariam a agredir um colega de quem não gostassem. Embora não se tenha encontrado diferenças na frequência de agressões entre os países, essas características dos escolares brasileiros, podem ser fatores de risco para futuro envolvimento no *bullying*. Assim, é necessário determinar quais fatores de risco podem prever o envolvimento neste fenômeno no papel de agressor, pois só assim poder-se-á identificar precocemente essas crianças de risco, impedindo que se tornem agressores na adolescência e idade adulta, bem como auxiliarão na elaboração de estratégias de prevenção e intervenção desse tipo de violência na escola (Álvarez-García et al., 2015).

Estudos apontam que o isolamento, a rejeição ou a falta de amigos pode estar associado a vitimização no *bullying*, pois crianças rejeitadas são mais frequentemente intimidadas, enquanto crianças com mais amigos são menos propensas a vitimização (Babarro, 2014; Salmivalli, 2010). Em função disso, este estudo buscou analisar também possíveis associações entre os papéis de participação no *bullying* e a experiência de ficar só na escola. Os resultados encontrados indicaram

maior associação entre ficar só e o papel de vítima-agressora. Embora muitos estudos negligenciem esses participantes, sabe-se que vítimas-agressoras são menos competentes socialmente, e apresentam características que dificultam o estabelecimento de boas amizades, como por exemplo apoio emocional e equilíbrio nas interações recíprocas, fazendo com eles também sejam menos procurados e aceitos pelos colegas (Kochel et al., 2015). Sabendo-se que este é o grupo no qual se encontram maiores fatores de risco, os quais tem um efeito não apenas aditivo, mas multiplicativo (Spence & Matos, 2000), intervenções focadas em vítimas-agressoras devem ser priorizadas (Kochel et al., 2015).

Como limitações desse estudo destaca-se: 1) a realização de uma pesquisa não probabilística não permite que os resultados encontrados possam ser estendidos de maneira geral a toda a população de ambos os países; 2) o delineamento transversal do estudo impede a realização de inferências sobre a direção das associações identificadas, não permitindo o estabelecimento de causalidades. Pesquisas futuras podem adotar delineamento longitudinal em estudos transculturais, possibilitando o acompanhamento do fenômeno ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta um panorama geral sobre o *bullying* em participantes de Portugal e do Brasil. Por meio dos resultados apresentados foi possível verificar associações entre alguns aspectos desse fenômeno e o país de origem. De modo geral, os participantes brasileiros deram maiores indícios de vulnerabilidade para o envolvimento neste comportamento violento. Ademais, o estudo também salientou uma característica de risco presente em crianças e adolescentes vítimas-agressoras, que é o isolamento social na escola. Essa rejeição pelos pares, aliada a outros fatores típicos deste perfil, reforçam a necessidade de mais estudos voltados para compreendê-los, a fim de fornecer maiores evidências para a elaboração de programas de intervenção mais eficazes.

3.3 ESTUDO III – PREVALÊNCIA E ASSOCIAÇÃO DO DESEMPENHO MOTOR COM CONTEXTO SOCIAL, ESTADO NUTRICIONAL E *BULLYING* ESCOLAR: UM ESTUDO TRANSCULTURAL

RESUMO: Objetivo: comparar a prevalência do desempenho motor em crianças e adolescentes de duas cidades metropolitanas de Portugal e do Brasil, bem como analisar a associação desta variável com o contexto social, estado nutricional e *bullying* escolar. Métodos: Participaram do estudo 785 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos, de ambos os sexos, de quatro escolas públicas municipais e uma escola privada na cidade de Braga em Portugal, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas na cidade de Florianópolis, no Brasil. Para avaliação do desempenho motor, utilizou-se o teste *Körperkoordinationstest Für Kinder* – KTK. A massa corporal e a estatura foram mensuradas pelos procedimentos descritos por Ross e Marffell-Jones. O estado nutricional foi avaliado por meio do Índice de Massa Corporal (IMC). Por fim, a verificação da participação no *bullying*, deu-se pela indicação dos pares com a Escala Sócio Métrica. Resultados: Entre os principais achados do presente estudo destaca-se a elevada prevalência de crianças e adolescentes com insuficiência/perturbação na coordenação motora, principalmente em Portugal. Ademais, os fatores associados a insuficiência/perturbação na coordenação motora foram: país de origem, rede de ensino, sexo, escolaridade da mãe, estado nutricional e papéis de participação no *bullying*. Conclusão: Este estudo indicou que as crianças e adolescentes portuguesas apresentaram desempenho motor inferior, quando comparadas às brasileiras. Verificou-se também que, neste grupo de participantes, os portugueses, os alunos de escola privada, as meninas, aqueles com sobrepeso/obesidade e as vítimas de *bullying*, apresentaram maiores chances de ter um desempenho motor abaixo do considerado normal para a respectiva faixa etária. Enquanto, escolaridade da mãe no nível do Ensino Médio e ter baixo peso reduzem essas chances.

Palavras-chave: Performance motora; Índice de Massa Corporal; Sociometria; Assédio moral.

INTRODUÇÃO

A performance motora, ou desempenho motor, é considerado a produção observável de habilidades motoras, o nível atual de desempenho do indivíduo e a capacidade de realizar tarefas

motoras (Schmidt & Wrisberg, 2010). Para cada período do desenvolvimento, existe um desempenho motor mais adequado, no qual se sofisticam motoramente por meio da eficiência, realizando movimentos com precisão, exatidão e economia de energia; da adaptabilidade, buscando comportamentos mais generalizáveis a novas situações; e da estabilidade, preservando características gerais de cada aquisição, independente dos contextos (Garrett JR & Kirkendall, 2003; Levandoski, 2009; Magill, 2011).

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

Assim, o sucesso nas atividades físicas e o envolvimento nos esportes em idade escolar, são responsáveis pelo aumento da popularidade, bem como restringem as possibilidades de serem intimidados pelos pares na escola (Chase et al., 1992; Peguero, 2008; Sweeting & West, 2001). No entanto, o contrário também é verdadeiro, sendo que crianças e adolescentes com menos habilidades motoras tendem a ter menos amigos, são rejeitadas pelos pares, são menos convidadas para brincar e participar de jogos, além de serem mais propensas a sofrerem de depressão e serem intimidados na escola (Campbell et al., 2012; O'Beirne et al., 1994; Scarpa et al., 2012; Schoemaker & Kalverboer, 1994).

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

mal-dosos a respeito da sua coordenação e desempenho nas atividades (Bomfim et al., 2012).

Com isso, muitas crianças retiram-se dessas situações para evitar demonstrar qualquer habilidade motora pobre, tornando esse problema ainda maior e de efeitos duradouros, não apenas pelo prejuízo no desenvolvimento motor, mas também pelo prejuízo nas relações interpessoais (Dewey et al., 2002; Harter, 1988; Pellegrini, 1995; Schoemaker & Kalverboer, 1994; Wittchen et al., 1999). Por isso, alguns pesquisadores vêm indicando que habilidades motoras pobres estão intimamente relacionadas com habilidades sociais pobres (Bejerot et al., 2011). Tendo em vista que, evolutivamente, os seres humanos são seres sociais, esta relação implica que habilidades motoras pobres acabam exercendo um efeito independente sobre ser intimidado (Bejerot et al., 2011; Bejerot & Humble, 2013; Bejerot et al., 2013).

No entanto, essas relações vêm sendo investigadas principalmente em grupos que apresentam déficit no desenvolvimento motor, como a Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD) (Bejerot et al., 2011; Bejerot et al., 2013; Kennedy-Behr et al., 2013; Lingam et al., 2012) e outras desordens crônicas, por exemplo a Síndrome de Tourette e TICs motores (Zinner et al., 2012). Contudo, quando controladas algumas variáveis de risco ou quando analisados indivíduos saudáveis, a presença de um desempenho motor pobre continuou constituindo-se um fator de risco independente e forte para vitimização entre os pares em diferentes populações, e que segundo os autores, também merece maiores investigações (Bejerot et al., 2011; Bejerot & Humble, 2013; Bejerot et al., 2013).

Além disso, dos estudos que investigaram as relações existentes entre o desempenho motor e o *bullying*, poucos foram os que utilizaram testes motores em suas pesquisas. Os testes utilizados foram MABC (Lingam et al., 2012), MABC-2 (Kennedy-Behr et al., 2013), MAND (Piek et al., 2005) e uma avaliação clínica de sucessivos saltos verticais (Bejerot & Humble, 2013). Todavia, esses testes são mais indicados para detectar desordens, transtornos ou distúrbios no desenvolvimento motor, não sendo os mais recomendados para a avaliação geral de indivíduos com um padrão normal de movimento. Já a maior parte dos autores que estudaram esse tema ressaltam como limitações dos seus estudos justamente as coletas de dados da variável motora, que foram realizadas apenas através de relatos e muitas vezes de forma prospectiva com os pais ou com adultos sobre suas habilidades motoras na infância e o sucesso nas aulas de Educação Física (Bejerot et al., 2011; Bejerot & Humble, 2013; Bejerot et al., 2013; Jansen et al., 2011; Parrish et al., 2012; Scarpa et al., 2012; Zinner et al., 2012).

Como em muitos estudos o desempenho motor não foi medido de fato, ou pelo menos não durante a fase em que os participantes eram crianças e adolescentes, os autores sugerem novos estudos em amostras mais representativas da população em geral, com medidas mais objetivas e que meçam as habilidades motoras na infância e adolescência, tendo em vista que o desempenho motor tende a melhorar na fase adulta (Bejerot et al., 2011; Jansen et al., 2011; Lingam et al., 2012; Scarpa et al., 2012). Além disso, embora muitos estudos transculturais venham sendo realizados em todas as temáticas abordadas nessa pesquisa, nenhum dado foi encontrado a partir da análise das variáveis desempenho motor e *bullying* escolar e suas possíveis associações em grupos de crianças de países distintos. Assim, este aspecto torna-se relevante, tendo em vista que o desempenho motor, depende fortemente de questões sociais, tendo o seu início de forma inata e de importância biológica, mas que evolui de acordo com o contexto e acaba sendo construído também pela cultura do sujeito (Karmiloff-Smith, 1991).

Desta forma, esta pesquisa surge com o intuito de tentar suprir essas lacunas apontadas pela literatura internacional, analisando uma amostra de maior dimensão com crianças e adolescentes, de diferentes contextos, não apenas em grupos com comprometimento motor. E, também por meio da mensuração efetiva das habilidades motoras com a utilização de um teste muito utilizado e apropriado para medir o desempenho motor geral internacionalmente e fornecer comparações interculturais, o Körperkoordinationstest Für Kinder - KTK (Iivonen, Sääkslahti, & Laukkanen, 2014). Assim, o presente estudo teve como objetivo comparar a prevalência do desempenho motor em crianças e adolescentes de duas cidades metropolitanas de Portugal e do Brasil, bem como analisar a associação desta variável com o contexto social, estado nutricional e *bullying* escolar.

MÉTODOS

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região

Sul do Brasil, entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, nº expediente 75/2011 (Brasil), e ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, segundo o processo número 010/2014 (Portugal).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculadas no período vigente do estudo.

Com base no número total de crianças e adolescentes que estavam cursando entre o 3º e 6º ano nas duas cidades e suas respectivas proporcionalidades entre escolas públicas e privadas, um tamanho de amostra foi calculado assumindo um alfa de 0.05 e poder de 50%. De acordo com o cálculo amostral o mínimo esperado eram 767 participantes, sendo 374 (299 de escola pública e 75 de escola privada) em Portugal e 393 (266 de escola pública e 126 de escola privada) no Brasil. Tendo em vista que todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano foram convidadas a participar, o tamanho da amostra final foi de 785 participantes, 390 (306 de escola pública e 84 de escola privada) em Portugal e 395 (266 de escola pública e 129 de escola privada) no Brasil. Em termos de caracterização, apresentaram idade no intervalo compreendido entre 7 e 14 anos, média de 9,95 anos para os meninos (n=377) e 9,71 anos para as meninas (n=407), distribuídos em 24,1% no 3º ano, 26,2% no 4º ano, 22,3% no 5º ano e 27,4% no 6º ano.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Somente participaram os estudantes que manifestaram vontade em colaborar com a investigação e apresentaram assinado por um responsável o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após a entrega dos termos de consentimento assinados, todos os participantes estiveram presentes individualmente nas duas etapas da coleta de dados. Na primeira etapa os participantes responderam a escala sociométrica sobre a

participação dos colegas no *bullying* escolar, na qual cada participante opinou sobre quais eram os pares que vivenciavam mais situações como agressores e vítimas. Já a segunda etapa consistiu na mensuração da massa corporal e estatura, e aplicação da bateria motora. Ambas as etapas foram aplicadas e supervisionadas por dois pesquisadores capacitados para esclarecer qualquer dúvida dos participantes.

O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual ou física que impedisse a compreensão dos instrumentos ou a realização das tarefas motoras, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

Variáveis

O desempenho motor foi avaliado por meio do teste *Körperkoordinationstest Für Kinder* – KTK (Kiphard & Schilling, 1974). Trata-se de uma bateria homogênea de avaliação da capacidade de coordenação corporal que tem como objetivo examinar a função motora básica de crianças e adolescentes dos 5 aos 14 anos. Tem como componentes o equilíbrio, o ritmo, a lateralidade, a velocidade e a agilidade que se distribuem em quatro tarefas, todas elas visando a categorização de facetas da coordenação corporal total e o domínio corporal. Dentre as tarefas têm-se: Tarefa 1 - Equilibrar-se andando de costas (retrocedendo); Tarefa 2 - Saltitar com uma perna; Tarefa 3 - Saltos laterais; e Tarefa 4 - Transposição lateral. O KTK utiliza as mesmas tarefas de coordenação para várias idades. Para isso, os conteúdos das tarefas devem acrescentar dificuldades acrescidas conforme os indivíduos são mais velhos. A diferenciação por idades, por exemplo, é alcançada segundo critérios como: aumento da altura ou distância; aumento da velocidade; maior precisão na execução, medida em função do maior número de acertos em um determinado número de tentativas.

O teste também permite diferentes tipos de apresentação e discussão dos resultados: por tarefa, pelo somatório das pontuações obtidas nas quatro tarefas, pelo quociente motor, calculado a partir da soma das pontuações, e ainda com base no quociente motor é possível fazer uma classificação categorizada. Em ambos os países o KTK foi administrado de acordo com as linhas do guia estabelecido por Kiphard e Schilling (1974; 2007) e os dados normativos da amostra alemã

foram utilizados. As pontuações dos itens foram convertidas em escores padronizados de ajuste para idade (todas as tarefas) e sexo (tarefas 2 e 3). Por sua vez, os itens de pontuação padronizada foram somados e transformados em um quociente motor total (QM). O QM total permite a classificação do desempenho motor em cinco categorias: insuficiência na coordenação motora; perturbação na coordenação motora; coordenação motora normal; boa coordenação motora; e muito boa coordenação. No entanto, para melhor interpretação dos dados, em função das baixas prevalências encontradas em algumas categorias do desempenho motor, optou-se por transformá-las em apenas duas categorias: insuficiência/perturbação na coordenação motora e coordenação motora normal/boa/muito boa. Em relação a confiabilidade interna, a bateria motora KTK apresentou um bom nível de consistência interna, com um alfa de Cronbach igual a 0.813.

Massa corporal e estatura foram mensuradas pelos procedimentos descritos por Ross e Marffell-Jones (1991), utilizando-se uma balança antropométrica com graduação em 0,1 quilogramas e um estadiômetro com resolução de 0,1 centímetros. O estado nutricional foi avaliado por meio do índice de massa corporal ($IMC = \text{massa corporal (kg)} / \text{estatura(m)}^2$). A classificação do IMC foi realizada de acordo com os pontos de corte estabelecidos por Cole et al. (2000; 2007), estratificando os participantes em quatro categorias: abaixo do peso, normal, sobrepeso e obesidade. Para fins de análise, levando em consideração o número baixo ($n=8$) de crianças e adolescentes com obesidade, esta categoria foi agrupada com sobrepeso.

Por fim, a participação no *bullying*, se deu por meio de um exame sócio métrico construído a partir de diversos outros estudos (Freire et al., 2006; Levandoski & Cardoso, 2013; Olweus, 1994b; Pereira et al., 2004; Smith, 2004), denominado Escala Sócio Métrica. Este instrumento é constituído por perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de estudantes envolvidos em situações de *bullying* escolar, seja como vítimas e/ou agressor. Cada participante indica o nome de três colegas de classe que mais se encontraram envolvidos nas situações descritas. Assim, todos os alunos tiveram dois escores, sendo um para agressão (somatório das questões 1, 3, 5, 7, 9 e 11) e outro para vitimização (somatório das questões 2, 4, 6, 8, 10 e 12), gerados pelo número de vezes em que foram citados em cada bloco de perguntas. Como o número de participantes por sala variou uma em relação a outra, para estabelecer os escores utilizou-se os valores padronizados pelo Escore Z. A partir desses escores, foi possível estabelecer uma classificação de participação no *bullying* escolar, segundo o método estabelecido por Coie *et al.* (1982) para mensuração de medidas sócio métricas.

Os nomes das categorias utilizadas por Coie *et al.* (1982) foram adaptadas nesse estudo, de acordo com os perfis adotados perante este fenômeno. Os participantes foram então classificados em cinco categorias: a) não participa – alunos que não foram citados pelos colegas ou aqueles citados de forma esporádica em situações de agressão ou vitimização; b) grupo médio – alunos citados de maneira moderada em situações de agressão e vitimização, mas não de forma acentuada para serem classificados como um dos papéis de participação no *bullying*; c) vítimas – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de vitimização; d) agressores – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de agressão; e) vítimas-agressoras – alunos que citados de forma acentuada para questões de vitimização e agressão. Com o intuito de atender ao objetivo de identificar características dos papéis assumidos pelos envolvidos diretamente no *bullying*, os participantes do grupo médio foram excluídos das análises. A Escala Sociométrica apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Análise estatística

Os dados foram analisados inicialmente pela estatística descritiva (média, desvio-padrão e distribuição de frequência). A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. A comparação das médias das variáveis foi verificada por meio do teste U de Mann-Whitney. O teste qui-quadrado foi utilizado para verificar as associações entre as variáveis categóricas. E a associação entre a insuficiência/perturbação na coordenação motora e as demais variáveis independentes foi analisada por meio da regressão logística. Foram testados dois modelos, um simples e outro ajustado por todas as variáveis que no modelo bruto apresentaram $p < 0,20$ (Maldonado & Greenland, 1993). O teste de aderência explicou 60,6% do modelo Enter para o ajuste. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

RESULTADOS

Verificou-se que os participantes de ambos os países foram homogêneos em relação à

média de idade. Em contrapartida, verificaram-se diferenças significativas entre os países no que tange o IMC, sendo que os participantes portugueses apresentaram maior média em relação aos brasileiros. No desempenho motor, os participantes brasileiros apresentaram um melhor resultado nas tarefas 1 e 2, bem como no QM, quando comparados aos participantes portugueses, que apresentaram melhor desempenho apenas na tarefa 4.

Quando categorizado o desempenho motor, também se verificou uma associação entre a variável e o país de origem, sendo que de acordo com as prevalências encontradas as crianças portuguesas apresentaram uma maior insuficiência/perturbação na coordenação motora em relação as brasileiras, embora em ambos os países a maior parte das crianças não conseguiu apresentar um desempenho motor normal ou acima do normal esperado para sua faixa etária. Em relação a variável socioeconômica no que diz respeito a escolaridade da mãe, verificou-se uma associação significativa com o país de origem, sendo que em Portugal a maior parte das mães estava no nível do Ensino Médio, enquanto no Brasil estava no Ensino Fundamental. Também foi verificada uma associação significativa com o estado nutricional. Embora verificado que em ambos os países a maior parte das crianças foi classificada como baixo peso, a frequência de crianças brasileiras com baixo peso foi maior que das crianças portuguesas, enquanto as crianças portuguesas apresentaram maior frequência de peso normal. Por fim, não foi encontrada associação entre os papéis de participação no *bullying* e o país de origem, indicando uma homogeneidade na distribuição desses papéis independente do contexto (Tabela 11).

Tabela 11. Características gerais dos escolares de Portugal e Brasil.

Variáveis	Total (N=785)	Portugal (N=390)	Brasil (N=395)	p-valor*
	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	
Idade (anos)	9,83 (1,38)	9,89 (1,30)	9,76 (1,45)	0,125
IMC (kg/m ²)	19,09 (3,73)	19,31 (3,58)	18,87 (3,87)	0,005
KTK Tarefa 1	86,36 (15,06)	82,74 (14,11)	89,93 (15,15)	<0,001
KTK Tarefa 2	85,56 (17,78)	83,39 (15,24)	87,71 (16,04)	<0,001
KTK Tarefa 3	81,44 (46,29)	78,40 (16,23)	84,44 (63,01)	0,128

KTK Tarefa 4	93,83 (20,66)	95,67 (21,05)	92,01 (20,13)	0,025
KTK QM	82,49 (16,28)	80,59 (16,47)	84,36 (15,90)	0,001

Variáveis	Total n(%)	Portugal n(%)	Brasil n(%)	p-valor**
Desempenho Motor				0,008
Insuficiência/Perturbação na coordenação motora	424 (54,0)	228 (58,5)	196 (49,6)	
Coordenação motora normal/boa/muito boa	361 (46,0)	162 (41,5)	199 (50,4)	
Escolaridade da Mãe				<0,001
Ensino Fundamental	223 (41,4)	91 (34,9)	132 (47,7)	
Ensino Médio	156 (29,0)	103 (39,5)	53 (19,1)	
Ensino Superior	159 (29,6)	67 (25,7)	92 (33,2)	
Estado Nutricional				0,003
Baixo Peso	418 (54,0)	183 (48,3)	235 (59,5)	
Peso Normal	294 (38,0)	167 (44,1)	127 (32,2)	
Sobrepeso/Obesidade	62 (8,0)	29 (7,7)	33 (8,4)	
Bullying				0,182
Não participa	417 (57,2)	202 (55,3)	215 (59,0)	
Vítima	122 (16,5)	58 (15,7)	64 (17,3)	
Agressor	85 (11,5)	52 (14,1)	33 (9,0)	
Vítima-agressora	108 (14,8)	55 (14,9)	53 (14,6)	

\bar{X} (dp): média (desvio padrão); n: número de participantes.

* U de Mann-Whitney

** Qui quadrado

A tabela 12, apresenta a associação da insuficiência/perturbação na coordenação motora e variáveis independentes. De acordo com os resultados da análise bruta, observou-se associação da insuficiência/perturbação na coordenação motora com o país de origem, rede de ensino, sexo, escolaridade da mãe, estado nutricional e papéis de participação no *bullying*, não apresentando associação apenas com faixa etária. Quando a análise foi ajustada, verificou-se que todas as variáveis se mantiveram associadas ao desfecho. Os escolares de Portugal apresentaram 2,09 (IC95%=1,37-3,19) vezes mais chances de terem insuficiência/perturbação na coordenação motora em relação aos escolares brasileiros. Da mesma forma, os escolares de escolas privadas apresentaram 2,25 (IC95%=1,32-3,52) mais chances quando comparados aos de escolas públicas. Ainda em relação a variável desfecho, o sexo feminino também apresentou 2,32 (IC95%=1,52-3,52) mais chances que o sexo masculino, ter sobrepeso/obesidade 3,45 (IC95%=1,39-8,52) mais chances que aqueles com peso normal, e as vítimas de *bullying* 2,05 (IC95%=1,14-3,70) mais chances que aqueles que não participam. Em contrapartida, os participantes com baixo peso apresentaram 0,39 (IC95%=0,26-0,59) menos chances de ter insuficiência/perturbação na coordenação motora em comparação com aqueles com peso normal, da mesma forma que os participantes que tinham mãe com escolaridade no nível do Ensino Médio apresentaram 0,53 (IC95%=0,32-0,88) menos chances de apresentar a variável desfecho quando comparados aos pares que tinham mãe com escolaridade no nível do Ensino Fundamental (Tabela 12).

Tabela 12. Razões de chance utilizando como variável dependente a insuficiência/perturbação na coordenação motora.

Variáveis	OR (IC95%)	p-valor	OR** (IC95%)	p-valor
País		0,013		0,001
Portugal	1,43 (1,08-1,89)		2,09 (1,37-3,19)	
Brasil	1		1	
Rede de ensino		<0,001		0,003
Pública	1		1	
Privada	1,79 (1,29-2,48)		2,25 (1,32-3,52)	
Sexo		<0,001		<0,001

Masculino	1	1	
Feminino	1,98 (1,50-2,64)	2,32 (1,52-3,52)	
Faixa etária		0,880	
7-9	1,02 (0,75-1,37)	-	
10-11	1	-	
12-14	1,13 (0,70-1,82)	-	
Escolaridade da Mãe		0,100	0,034
Ensino Fundamental	1	1	
Ensino Médio	0,64 (0,43-0,97)	0,53 (0,32-0,88)	
Ensino Superior	0,92 (0,61-1,39)	0,59 (0,34-1,04)	
Estado Nutricional		<0,001	<0,001
Baixo Peso	0,41 (0,30-0,55)	0,39 (0,26-0,59)	
Peso Normal	1	1	
Sobrepeso/Obesidade	2,28 (1,16-4,47)	3,45 (1,39-8,52)	
Bullying		<0,001	0,017
Não participa	1	1	
Vítima	2,12 (1,37-3,26)	2,05 (1,14-3,70)	
Agressor	0,49 (0,30-0,80)	0,53 (0,28-1,01)	
Vítima-agressora	0,94 (0,62-1,43)	1,29 (0,71-2,34)	

OR: *odds ratio*, IC95%: intervalo de confiança de 95%.

** OR ajustada pelas variáveis que apresentaram $p < 0,20$ no modelo bruto.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo comparar a prevalência do desempenho motor em crianças e adolescentes de duas cidades metropolitanas de Portugal e do Brasil, bem como analisar a associação desta variável com o contexto social, estado nutricional e *bullying* escolar. Dentre os principais achados do presente estudo destaca-se a elevada prevalência de crianças e adolescentes com insuficiência/perturbação na coordenação motora, principalmente em Portugal. Ademais, os fatores associados a insuficiência/perturbação na coordenação motora foram o país de origem,

rede de ensino, sexo, escolaridade da mãe, estado nutricional e papéis de participação no *bullying*.

A alta prevalência de crianças com um desempenho motor abaixo do esperado para o sexo e a idade, embora seja preocupante, deve ser interpretado com cautela. Ainda que a bateria motora KTK seja amplamente utilizada em todo o mundo, diversos estudos têm verificado que, em geral, os valores de QM encontrados são inferiores aos valores de referência originais do teste para crianças alemãs. Isso pode ser verificado em estudos realizados em Portugal (Antunes et al., 2015; Lopes, Stodden, Bianchi, Maia, & Rodrigues, 2012; Lopes, Stodden, & Rodrigues, 2014; Martins et al., 2010), no Brasil (Brasil et al., 2015; Cunha, Macedo, Pereira, Nunes, & Lima, 2015) e também em outros países como Bélgica (Bardid, Rudd, Lenoir, Polman, & Barnett, 2015; Vandorpe et al., 2011), Austrália (Bardid et al., 2015) e Peru (Valdivia et al., 2008).

Os pesquisadores destacam algumas explicações para tais resultados. Dentre essas, a questão das diferenças culturais entre os países é apontada (Bardid et al., 2015; Magalhães, Cardoso, Guimarães, & Van Petten, 2015; Ribeiro, David, Barbacena, Rodrigues, & França, 2012). Entretanto, outra questão que vem sendo levantada na literatura é a redução da prática de atividade física e aumento do sobrepeso e obesidade entre crianças e adolescentes da sociedade atual (Bardid et al., 2015; Lopes et al., 2014). Para os autores, esses comportamentos podem estar prejudicando o desempenho motor, fazendo com que os dados normativos atuais sejam, de fato, inferiores aos dados produzidos a aproximadamente 40 anos atrás quando o teste foi criado.

Em relação ao contexto em que as crianças e adolescentes estavam inseridos, verificou-se que os participantes portugueses apresentaram duas vezes mais chances de ter um desempenho motor inferior quando comparados aos brasileiros. Em parte, isso pode ser reflexo do cotidiano das crianças portuguesas em termos de tempo e espaços para brincar e praticar atividade física. Em um estudo transcultural realizado em 16 países para verificar a mobilidade independente de crianças (Shaw et al., 2015), no qual Brasil e Portugal faziam parte, verificou-se que o Brasil ocupou a 11ª colocação, enquanto Portugal ocupou a apenas a 14ª. Mesmo o Brasil sendo considerado um país com índices de violência superior ao de Portugal, as crianças brasileiras relataram ir à escola muito mais vezes a pé ou de bicicleta do que as crianças portuguesas.

Essa falta de oportunidade e liberdade para a prática de atividade física, somado ao desinvestimento de políticas públicas, que se confirmam com as modificações nas leis, decreto-lei 139 (Portugal, 2012), reduzindo a carga horária de Educação Física em alguns anos escolares e

a nota nessa disciplina deixar de contar para a nota final do aluno e para média de acesso ao ensino superior, mostram que Portugal está em um caminho contrário a outros países no que tange o incentivo a prática de atividade física. Os problemas relacionados a essa questão já vêm sendo fortemente destacado na literatura no que tange os problemas relacionados ao sedentarismo e obesidade no país que vem sendo relatado como aquele com maior índice de obesidade da Europa (Lopes et al., 2012; Sardinha et al., 2011).

Quanto a relação entre o desempenho motor e a rede de ensino, os poucos dados produzidos na literatura ainda não são conclusivos. Neste estudo observou-se que os participantes da rede privada tiveram duas vezes mais chances de ter um pior desempenho motor quando comparados aos da rede pública. Em um estudo realizado na Região Nordeste do Brasil (Santos, Nascimento, Lopes, Medeiros, & Medeiros, 2015), pesquisadores encontraram que os melhores resultados divergiram em relação ao sexo, sendo que melhor desempenho foi relacionada a rede pública para os meninos, e rede privada para as meninas. Contudo, os autores do estudo citado separaram as escolas públicas em municipais e estaduais, e os melhores resultados foram encontrados apenas para as escolas estaduais, as quais não constam no presente estudo. Em contrapartida, em um outro estudo realizado na Região Norte do Brasil, com escolas públicas e privadas, os pesquisadores dividiram os participantes em aqueles que tinham piores e melhores condições socioeconômicas (Souza, Santos, Borges, & Pinheiro, 2015). Neste, os autores constataram que os participantes com melhor nível socioeconômico tiveram melhor desempenho em alguns aspectos, como aqueles relativos a avaliação da força muscular entre os meninos e da agilidade entre as meninas.

Com o intuito de averiguar também as possíveis relações do nível socioeconômico com o desempenho motor neste estudo, utilizou-se a escolaridade da mãe como uma variável independente, tendo em vista que maior escolaridade aponta para um melhor nível socioeconômico das famílias. Melhor nível socioeconômico vem sendo associado a melhor estilo de vida, principalmente em países desenvolvidos, não só pela diminuição do estresse, mas também pela oportunidade de acesso a informação (Mouchacca, Abbott, & Ball, 2013). Neste estudo, verificou-se uma associação entre insuficiência/perturbação na coordenação e maior escolaridade da mãe, sendo que aqueles participantes que tinham mães com nível de escolaridade no Ensino Médio, tiveram menores chances de pior desempenho motor quando comparados aos de mães com Ensino Fundamental. Possivelmente, essa maior escolaridade está relacionada a

maior acesso a informação, fazendo com que as mães estejam mais sensibilizadas para as questões relacionadas a saúde e a prática de atividade física. Por outro lado, no estudo de Moran, Oliveira e Morais (2009), os autores destacam que o baixo nível socioeconômico pode acarretar superioridade no desenvolvimento motor de crianças, pois permite que elas vivam em ambientes que lhes proporcionam maior liberdade de movimentos.

Embora alguns estudos ainda apresentem divergências em relação aos impactos dessas variáveis no desempenho motor em diferentes contextos, como países desenvolvidos e em desenvolvimento, sabe-se que as habilidades motoras são dependentes das experiências de cada sujeito, assim, irá variar de acordo com adaptação particular aos diferentes contextos do desenvolvimento motor, em função do ambiente que o indivíduo está inserido (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 2013; Teixeira, 2006). Esse desenvolvimento corresponde ao processo de transformação de uma resposta com forte componente biológica para uma motricidade culturalmente específica de cada espaço e tempo (Barreiros, Cordovil, & Neto, 2014; Haywood & Getchell, 2010). Embora saiba-se que existe uma sequência quase universal para o desenvolvimento, diversos fatores biossociais podem influenciar e interferir no tempo que cada comportamento poderá ser observado, dependendo de diversas variáveis, como por exemplo, qualidade da estimulação e condições ambientais (Barreiros et al., 2014). Isso justifica porque crianças e adolescentes em uma mesma faixa etária podem apresentar diferentes níveis de desempenho motor em contextos, escolas e países diferentes.

Também foi encontrado no presente estudo que as meninas apresentaram duas vezes mais chances de terem uma insuficiência/perturbação na coordenação motora quando comparadas aos meninos. De modo geral, a maior parte dos estudos utilizando a bateria motora KTK, tem mostrado que meninos em idade escolar possuem significativamente melhor desempenho motor em relação às meninas, tanto em Portugal e no Brasil, quanto em outros países (Chaves et al., 2015; Lopes, Santos, Moreira, & Pereira, 2015; Lopes et al., 2012; Valdivia et al., 2008). No entanto, outros estudos destacam que as diferenças relacionadas aos sexos dependem da idade e do teste aplicado. Isso se dá principalmente por que as meninas tendem a ter um aumento da coordenação motora grossa até os 9 anos, declinando a partir desta idade, enquanto os meninos vêm apresentando um comportamento médio bastante estável (Antunes et al., 2015; Martins et al., 2010).

Em relação a faixa etária, verificou-se que não houve associação desta variável com pior desempenho motor. Esses dados são bastantes divergentes da literatura. É quase um consenso que crianças melhoram seu desempenho motor com o passar do tempo (Antunes et al., 2015; Chaves et al., 2015; Lopes et al., 2014). Dessa forma, esse resultado indica um atraso no desenvolvimento motor destes participantes mais velhos, tendo em vista, que o esperado é que no decorrer do crescimento e do desenvolvimento infantil a habilidade em usar os segmentos corporais deveria aumentar em força, velocidade e coordenação (Berns, 2002; Connolly, 2000; Eckert, 1993; Gabbard, 2000; Gallahue & Ozman, 2005; Gallahue & Ozmun, 2005; Haywood & Getchell, 2004; Santos, Dantas, & Oliveira, 2004). Contudo, nos estudos de Silva e Beltrame (2013), foi verificado uma prevalência de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) nos estudantes mais velhos do estudo, sendo um problema que acarreta cada vez mais as crianças em idade escolar. Para as autoras, isso pode ser um reflexo da falta de estímulos motores no decorrer da infância.

Ainda que diversos estudos venham indicando o crescimento da obesidade infantil em todo o mundo (Lopes et al., 2012; Rolland-Cachera et al., 2002; Wang & Lobstein, 2006), neste estudo verificou-se uma baixa porcentagem de crianças com sobrepeso/obesidade em ambos os países. Contudo, quando analisada associação entre o estado nutricional e o desempenho motor, os dados encontrados foram de acordo com os apresentados na literatura. É quase um consenso entre os pesquisadores que, independente do sexo, crianças e adolescentes com sobrepeso ou obesidade tendem a apresentar níveis mais baixos de desempenho motor quando comparados aos de peso normal (Bardid et al., 2015; Chaves et al., 2015; Lopes et al., 2015; Lopes et al., 2012; Lopes et al., 2014; Martins et al., 2010). A maior parte dos estudos apresenta correlações negativas entre IMC e desempenho motor e destacam principalmente a relação entre o sobrepeso e obesidade com um pior desempenho. Contudo, é difícil apontar a direção dessa relação com base em estudos transversais. Para Martins et al. (2010), é importante ressaltar também, que possivelmente indivíduos com um IMC inferior têm melhor desempenho motor em função dos baixos níveis de gordura corporal, que refletem em uma maior agilidade. Esse dado reforça nossos achados, nos quais as crianças com baixo peso apresentaram menos chances de terem insuficiência/perturbação na coordenação motora.

Por fim, verificou-se associações com os papéis de participação no *bullying* escolar e insuficiência/perturbação na coordenação motora. Esses dados confirmam as hipóteses de

estudos anteriores, nas quais as vítimas apresentaram maiores chances de ter um desempenho motor considerado inferior. Na maior parte da literatura, as vítimas também vêm sendo caracterizadas como os alunos com pior desempenho motor, coordenação motora pouco desenvolvida, além de apresentarem pouco rendimento em esportes e lutas, e por isso acabam sendo mais excluídos das brincadeiras e jogos nos recreios e nas aulas de Educação Física (Botelho & Souza, 2007; Campbell et al., 2012; Higgins, 1994; Piek et al., 2010). De acordo com Plenty, Bejerot e Eriksson (2014), crianças com habilidades motoras pobres muitas vezes apresentam características físicas atípicas, que podem ser vistas como diferenças e fragilidades, sendo percebidas pelos pares como uma inaptidão social ou estranheza, reduzindo a simpatia, e conseqüentemente ampliando os riscos de a criança sofrer *bullying*.

Assim, um fraco desempenho motor vem sendo fortemente relacionado a casos de vitimização em diferentes faixas etárias (Bejerot & Humble, 2013; Jansen et al., 2011; Kennedy-Behr et al., 2013; Parrish et al., 2012). O baixo desempenho motor também vem sendo relacionado com a duração desta vitimização (Bejerot et al., 2011; Bejerot et al., 2013), podendo fazer com que a criança ou adolescente tenha até 3 ou 4 vezes mais chances de ser intimidada, tanto na escola quanto em ambientes de brincadeiras, como os parques e *playgrounds* (Bejerot et al., 2011; Bejerot et al., 2013; Zinner et al., 2012). Entretanto, de acordo com os estudos de Bejerot, Johan e Mats (2011) e Plenty, Bejerot e Eriksson (2014), pior desempenho motor não necessariamente é causador de vitimização, mas crianças com habilidades motoras pobres também tendem a apresentar habilidades sociais pobres, e essas podem ser mais importantes na compreensão dos papéis de participação no *bullying* escolar.

Como limitações deste estudo destaca-se que ainda não existem dados de referência validados da bateria motora KTK para a população portuguesa e brasileira, embora sua utilização e importância sejam destacadas na avaliação da coordenação motora global em crianças e adolescentes (Ribeiro et al., 2012). Outra limitação se dá em função do delineamento transversal do estudo, que impede a realização de inferências sobre direção das relações identificadas, não permitindo o estabelecimento de causalidades. Pesquisas futuras podem adotar delineamento longitudinal, possibilitando o acompanhamento de alterações ocorridas ao longo do tempo, de modo a identificar os efeitos exercidos pela insuficiência/perturbação na coordenação motora no estado nutricional e no envolvimento em situações de *bullying*, identificando assim relações de

causa e efeito nos diferentes países.

Ressalta-se a importância de mais estudos que visem suprir essa limitação para que possam tornar mais clara essas relações entre desempenho motor e as demais variáveis do estudo, com o objetivo de obter dados mais precisos que possam melhorar a performance motora de crianças e adolescentes, além de contribuir para a prevenção e o combate às situações de violência na escola nos diferentes países. Todavia, os resultados obtidos oferecem informações relevantes em relação a todas as variáveis estudadas, principalmente por indicar que desempenho motor inferior pode ser uma característica de vítimas de *bullying*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo indicou que as crianças e adolescentes portuguesas apresentaram desempenho motor inferior, quando comparadas às brasileiras. Verificou-se também que, neste grupo de participantes, os portugueses, os alunos de escola privada, as meninas, aqueles com sobrepeso/obesidade e as vítimas de *bullying*, apresentaram maiores chances de ter um desempenho motor abaixo do considerado normal para a respectiva faixa etária. Enquanto, escolaridade da mãe no nível do Ensino Médio e ter baixo peso reduzem essas chances.

Os resultados apresentados trazem informações relevantes no que tange o desempenho motor em países diferentes. Os dados indicam que essa variável não está dissociada do contexto social em que crianças e adolescentes estão inseridos, bem como reforçam as relações já evidentes na literatura com o estado nutricional dos escolares. Ademais, este estudo supriu a lacuna apresentada na literatura, promovendo indícios de que desempenho motor, com base em uma medida real, apresenta associação com os diferentes papéis assumidos perante o *bullying* escolar. Esse dado, torna-se relevante a todos os professores, mas especialmente aos professores de Educação Física, que podem não apenas identificar possíveis envolvidos neste fenômeno nas suas aulas, mas auxiliar também na prevenção e combate a este tipo de violência.

Assim, as aulas de Educação Física podem ser direcionadas para uma maior inclusão das vítimas nas brincadeiras e jogos, contribuindo para a melhora do desempenho motor e, conseqüentemente, das habilidades sociais, fazendo com que sejam mais aceitos pelos pares, diminuindo assim, as situações de vitimização. Da mesma forma, os alunos com melhores

performances devem ter instruções que os direcionem a utilizar suas habilidades de maneira assertiva, dividindo as experiências e contribuindo para a inclusão de todos durante as aulas e os momentos de brincar. Contudo, mais estudos são necessários e recomendados para verificar se essas características se estendem aos demais países.

3.4 ETUDO IV – DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DIFERENTES PAPÉIS DE PARTICIPAÇÃO NO BULLYING: UM ESTUDO TRANSCULTURAL

RESUMO: O objetivo deste estudo foi comparar o desempenho escolar entre os papéis de participação no *bullying*, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil. Participaram 785 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos, de ambos os sexos, de quatro escolas públicas municipais e uma escola privada na cidade de Braga em Portugal, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas na cidade de Florianópolis, no Brasil. Os papéis de participação no *bullying*, deu-se pela indicação dos pares pela Escala Sócio Métrica, construída a partir de diversos outros estudos. Já o desempenho escolar foi avaliado pelas médias finais obtidas pelos alunos ao final do ano letivo das disciplinas de Português, matemática, língua estrangeira (Inglês) e ciências. Dentre os principais achados, destaca-se que em Portugal as vítimas apresentaram melhor desempenho em relação aos agressores e vítimas-agressoras em todas as disciplinas. Já no Brasil não foram encontradas diferenças significativas entre o desempenho escolar e os papéis de participação no *bullying*. Os dados apontam que o desempenho escolar parece ser uma variável mais importante no estabelecimento dos papéis de participação no *bullying* em Portugal do que no Brasil, indicando que a relação entre essas variáveis não pode ser considerada uma característica padrão entre os envolvidos neste fenômeno em diferentes países.

Palavras-chave: Bullying; Desempenho Escolar; Performance Acadêmica; Transcultural.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o envolvimento no *bullying* escolar pode ser influenciado por fatores a nível individual, da família, da comunidade, da cultura local e também da escola (Barboza et al., 2009; Espelage & de la Rue, 2013). Assim, fatores de risco e de proteção determinam o impacto do *bullying* escolar para aqueles que participam deste fenômeno. Na pesquisa de Khamis (2015), na qual foram analisados fatores individuais e contextuais relacionados a variância da gravidade do *bullying*, foi verificado que o ambiente escolar pode ser um fator de proteção para o não envolvimento nesse fenômeno.

No entanto, em muitos casos, a escola vem se mostrando um local de produção e reprodução de violências e indisciplinas (Pinheiro et al., 2010; M. Silva & Pereira, 2008), em que muitas crianças e adolescentes não se sentem seguros, ou pertencentes a ela (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2008). Em uma pesquisa nacional realizada no Estados Unidos, verificou-se que em função do *bullying*, crianças chegam a perder aproximadamente 160.000 dias de aula por ano (Rettew & Pawlowski, 2016). No estudo de Glew et al. (2008), também nos Estados Unidos, 7% dos estudantes americanos que estavam cursando 8º ano, ficaram pelo menos um dia por mês em casa, em função do medo de outras crianças na escola. O medo da escola pode ser associado a um baixo desempenho escolar (Barboza, 2015), enquanto um clima escolar positivo pode melhorar a conquista acadêmica dos escolares (Wang et al., 2014).

Assim, diversos estudos produzidos na área da violência escolar vêm tentando analisar a relação entre baixo desempenho acadêmico e os papéis de participação no *bullying* (Bowes et al., 2013; Chang et al., 2013; Costa & Pereira, 2010; Krukowski et al., 2009; Kubwalo et al., 2013; Puhl & King, 2013; Yang et al., 2013), evidenciando que o *bullying* causa efeitos negativos no desempenho escolar de crianças e adolescentes (Albdour & Krouse, 2014; Barboza, 2015; Bilić et al., 2014; Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013; Shirley & Cornell, 2012). Contudo, a literatura é controversa em relação ao desempenho escolar dos participantes que assumem diferentes papéis de participação no *bullying*. Alguns autores acreditam que a vitimização pode ocasionar desempenho escolar deficiente, maior evasão escolar e absentismo (Anthony, Wessler, & Sebian, 2010; Cardoos & Hinshaw, 2011; Cornell & Mehta, 2011). Por outro lado, Smokowski e Kopasz (2005) identificaram que os agressores apresentavam maiores problemas acadêmicos, enquanto Gower, McMorris e Eisenberg (2015) acreditam que independentemente de ser como agressor, vítima ou vítima-agressora, o envolvimento no *bullying* será prejudicial ao desempenho acadêmico.

A relação entre *bullying* e desempenho escolar é muito mais complexa do que parece e a intimidação é apenas um dos fatores que pode contribuir para um baixo desempenho escolar (Bilić et al., 2014), mas não necessariamente deve ser considerada uma associação padrão em todas as amostras estudadas. Ademais, embora seja um tema bastante discutido na literatura, e haja inclusive, revisões sistemáticas abordando o assunto (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Nakamoto & Schwartz, 2010; Álvarez-García et al., 2015), as comparações feitas entre os estudos geralmente se baseiam nas conclusões obtidas nestes, desconsiderando as diferentes metodologias e conceituações sobre o *bullying* adotados em cada pesquisa, dificultando a

comparação entre amostras distintas. Assim, mais estudos se fazem necessários para compreender essa relação em diferentes grupos, identificando as características dos participantes com diferentes papéis de participação no *bullying* em relação ao desempenho escolar, e verificando se as variações encontradas na literatura podem ter ocorrido em função das diferentes metodologias adotadas ou do contexto em que crianças e adolescentes estavam inseridas. Desta forma, o presente estudo tenta suprir essas lacunas utilizando uma mesma metodologia em diferentes contextos e culturas, com o objetivo de comparar o desempenho escolar entre os papéis de participação no *bullying*, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil).

MÉTODO

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macro-projeto aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, nº expediente 75/2011 (Brasil), e ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, segundo o processo número 010/2014 (Portugal).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculadas no período vigente do estudo.

Participaram deste estudo 376 participantes, 197 (156 de escola pública e 41 de escola privada) em Portugal e 179 (128 de escola pública e 51 de escola privada) no Brasil. Em termos de caracterização, apresentaram idade no intervalo compreendido entre 9 e 14 anos, média de 10,93 (DP=0,81) anos em Portugal e 10,81 (DP=0,92) anos no Brasil, distribuídos em 45,5% no 5º ano e 54,5% no 6º ano.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Somente participaram os estudantes que manifestaram vontade em colaborar com a investigação e apresentaram assinado por um responsável o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após a entrega dos termos de consentimento assinados, todos os participantes responderam individualmente a escala Sócio Métrica sobre a participação dos colegas no *bullying* escolar, na qual cada participante opinou sobre quais eram os pares que vivenciavam mais situações como agressores e vítimas. Essa etapa foi aplicada e supervisionada por dois pesquisadores capacitados para esclarecer qualquer dúvida dos participantes. Ao final do ano letivo em cada país, foram recolhidas com a direção da escola as notas finais dos participantes naquele ano escolar.

O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual que impedisse a compreensão do instrumento, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

Variáveis

O desempenho escolar foi avaliado pelas notas obtidas pelos alunos ao final do ano letivo. Em Portugal, foram utilizadas as notas finais do terceiro período. Já no Brasil, foram utilizadas as médias finais, que resultam do cálculo feito com as notas obtidas em cada trimestre. Em Portugal, do 5º ao 9º ano, as disciplinas são avaliadas de 1 a 5, sendo que 1 e 2 correspondem a não satisfaz, 3 satisfaz, 4 satisfaz bastante, e 5 excelente. Por outro lado, no Brasil, as disciplinas são avaliadas de 1 a 10, sendo que a nota mínima determinante para o insucesso e o sucesso, variam de acordo com os critérios adotados em cada escola, podendo ser 5, 6 ou 7. Assim, para padronizar as notas em ambos os países, transformou-se as notas dos escolares portugueses, as quais foram multiplicadas por 2, para corresponder com as notas brasileiras. A partir disso, foram selecionadas quatro disciplinas, as quais coincidiam em ambos os países nos respectivos anos

escolares. As disciplinas foram: Português, matemática, língua estrangeira (Inglês) e ciências. Com as notas dessas quatro disciplinas (já transformadas em Portugal), também foi calculada uma média final para os participantes de ambos os países.

Em contrapartida, a participação no *bullying*, se deu por meio de um exame sócio métrico, denominado Escala Sócio Métrica, que foi construído a partir de diversos outros estudos (Freire et al., 2006; Levandoski & Cardoso, 2013; Olweus, 1994b; Pereira et al., 2004; Smith, 2004). Este instrumento é constituído por perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de estudantes envolvidos em situações de *bullying* escolar, seja como vítima e/ou agressor. Cada participante indica o nome de três colegas de classe que mais se encontraram envolvidos nas situações descritas. Assim, todos os alunos tiveram dois escores, sendo um para agressão (somatório das questões 1, 3, 5, 7, 9 e 11) e outro para vitimização (somatório das questões 2, 4, 6, 8, 10 e 12), gerados pelo número de vezes em que foram citados em cada bloco de perguntas. Como o número de participantes por sala variou uma em relação a outra, para estabelecer os escores utilizou-se os valores padronizados pelo Escore Z. A partir desses escores, foi possível estabelecer uma classificação de participação no *bullying* escolar, segundo o método estabelecido por Coie et al. (1982) para mensuração de medidas sócio métricas.

Os nomes das categorias utilizadas por Coie et al. (1982) foram adaptadas nesse estudo, de acordo com os perfis adotados perante este fenômeno. Os participantes foram então classificados em cinco categorias: a) não participa – alunos que não foram citados pelos colegas ou aqueles citados de forma esporádica em situações de agressão ou vitimização (53,7% dos participantes); b) grupo médio – alunos citados de maneira moderada em situações de agressão e vitimização, mas não de forma acentuada para serem classificados como um dos papéis de participação no *bullying* (6,4% dos participantes); c) vítimas – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de vitimização 17,8% dos participantes); d) agressores – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de agressão (11,2% dos participantes); e) vítimas-agressoras – alunos que citados de forma acentuada para questões de vitimização e agressão (10,9% dos participantes). Com o intuito de atender ao objetivo de identificar características dos papéis assumidos pelos envolvidos diretamente no *bullying*, os participantes do grupo médio foram excluídos das análises. A Escala Sociométrica apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Análise estatística

Os dados foram analisados inicialmente pela estatística descritiva (média, desvio-padrão). A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. A comparação das médias das variáveis foi realizada por meio do teste Kruskal-Wallis. Quando o teste foi significativo, comparações de dois em dois grupos foram realizadas para encontrar as diferenças, por meio utilizando U de Mann-Whitney. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

RESULTADOS

Quando analisados todos os participantes, verificaram-se diferenças significativas entre os papéis de participação no *bullying* em todas as disciplinas analisadas, bem como na média final. De acordo com os achados deste estudo, as vítimas apresentaram melhores resultados em todas as disciplinas quando comparadas aos outros papéis de participação no *bullying* ($p=0,001$; $p=0,015$; $p<0,001$; $p=0,003$; $p<0,001$) (Tabela 13).

Tabela 13. Diferenças entre os papéis de participação no *bullying* em relação ao desempenho escolar, com todos os participantes.

Variáveis	TOTAL (N=376)				p-valor*
	Não Participa \bar{x} (DP)	Vítima \bar{x} (DP)	Agressor \bar{x} (DP)	Vítima-Agressor \bar{x} (DP)	
Matemática	6,71 (1,89) ^b	7,52 (1,69) ^a	6,16 (1,87) ^b	6,39 (1,67) ^b	0,001
Português	6,75 (1,65) ^b	7,23 (1,52) ^a	6,49 (1,45) ^b	6,34 (1,59) ^b	0,015

Língua					
Estrangeira (Inglês)	7,44 (1,88) ^b	8,31 (1,56) ^a	7,03 (1,84) ^b	7,03 (1,94) ^b	<0,001
Ciências	7,61 (1,71) ^b	8,23 (1,57) ^a	7,28 (1,57) ^b	7,21 (1,53) ^b	0,003
Média Final	7,13 (1,61) ^b	7,82 (1,35) ^a	6,74 (1,47) ^b	6,74 (1,47) ^b	<0,001

\bar{x} (dp): média (desvio padrão);

* Kruskal-Wallis

^{ab}Diferenças significativas identificadas pelo teste U de Mann-Whitney

Ao analisar separadamente os participantes de Portugal, também foram encontradas diferenças significativas entre os papéis de participação no *bullying* e todas médias analisadas. De acordo com os resultados, em português, as vítimas apresentaram melhor desempenho que os agressores e vítimas-agressoras ($p=0,019$). Já em matemática, língua estrangeira (Inglês), ciências e a média final, as vítimas apresentaram melhores resultados tanto em relação aos agressores e vítimas-agressoras, quanto em relação aos que não participam do *bullying* ($p=0,001$; $p=0,010$; $p=0,003$; $p=0,001$, respectivamente) (Tabela 14).

Tabela 14. Diferenças entre os papéis de participação no *bullying* em relação ao desempenho escolar, com os participantes de Portugal.

Variáveis	PORTUGAL (N=197)				p-valor
	Não Participa \bar{x} (DP)	Vítima \bar{x} (DP)	Agressor \bar{x} (DP)	Vítima-Agressor \bar{x} (DP)	
Matemática	6,52 (1,83) ^b	7,70 (1,85) ^a	5,92 (2,04) ^b	6,19 (1,78) ^b	0,001
Português	6,78 (1,26)	7,29 (1,47) ^a	6,48 (1,45)	6,19 (1,78) ^b	0,019
Língua					
Estrangeira (Inglês)	7,20 (1,78) ^b	8,20 (1,74) ^a	6,72 (1,99) ^b	6,67 (2,39) ^b	0,010
Ciências	7,84 (1,65) ^b	8,76 (1,48) ^a	7,44 (1,68) ^b	7,33 (1,59) ^b	0,003

Média Final	7,09 (1,43) ^b	7,99 (1,40) ^a	6,64 (1,60) ^b	6,59 (1,70) ^b	0,001
-------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------

\bar{x} (dp): média (desvio padrão);

* Kruskal-Wallis

^{ab}U de Mann-Whitney

Por fim, quando analisados os participantes brasileiros, não foram encontradas diferenças significativas entre o desempenho escolar e os papéis de participação no *bullying* (Tabela 15).

Tabela 15. Diferenças entre os papéis de participação no *bullying* em relação ao desempenho escolar, com os participantes do Brasil.

Variáveis	BRASIL (N=179)				p-valor
	Não Participa \bar{x} (DP)	Vítima \bar{x} (DP)	Agressor \bar{x} (DP)	Vítima-Agressor \bar{x} (DP)	
Matemática	6,91 (1,93)	7,33 (1,50)	6,52 (1,57)	6,59 (1,56)	0,290
Português	6,72 (1,99)	7,17 (1,61)	6,50 (1,49)	6,50 (1,38)	0,358
Língua Estrangeira (Inglês)	7,69 (1,95)	8,42 (1,37)	7,48 (1,53)	7,41 (1,27)	0,068
Ciências	7,36 (1,74)	7,69 (1,48)	7,04 (1,40)	7,08 (1,48)	0,304
Média Final	7,17 (1,79)	7,65 (1,29)	6,89 (1,31)	6,90 (1,22)	0,173

\bar{x} (dp): média (desvio padrão);

* Kruskal-Wallis

^{ab}U de Mann-Whitney

DISCUSSÃO

Este estudo comparou o desempenho escolar entre os papéis de participação no *bullying*, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil) e entre os principais achados, destaca-se que ao analisar todos os participantes de modo geral, as vítimas tiveram melhor desempenho escolar em todas as disciplinas quando comparadas aos agressores e vítimas-agressoras. Ao separar os participantes pelo país de origem, verificou-se que em Portugal as vítimas continuaram apresentando melhor desempenho em relação aos agressores e vítimas-agressoras, também em todas as disciplinas. Já no Brasil não foram encontradas diferenças significativas no que tange o desempenho escolar entre os papéis de participação no *bullying*.

Estes resultados trazem uma nova perspectiva para os pesquisadores da área, uma vez que a maior parte dos estudos que relacionam as variáveis desempenho escolar e *bullying*, apontam na direção de um baixo rendimento escolar nas crianças e adolescentes vitimizadas (Barboza, 2015; Busch, Laninga-Wijnen, Schrijvers, & De Leeuw, 2015; Lam et al., 2015; W. Wang et al., 2014). Embora não se saiba a relação de causalidade entre essas variáveis, parece haver um consenso na literatura sobre tal associação, contudo, alguns poucos estudos indicaram que desempenho escolar deficiente, principalmente em relação ao insucesso escolar (número de reprovações), estava associado ao papel de agressor (Nansel et al., 2001; Pereira et al., 2004; Smokowski & Kopasz, 2005), ou então, que não foram encontradas associações entre desempenho escolar e envolvimento no *bullying* (Khamis, 2015).

Embora, os autores desconheçam outros estudos que apontem as vítimas como aquelas que apresentavam melhor desempenho escolar quando comparadas aos outros papéis de participação nesse fenômeno, alguns estudos trazem indícios do que poderia explicar essa situação nesta pesquisa. Em uma meta-análise realizada por Nakamoto e Schwartz (2010), para verificar as associações entre vitimização pelos pares e desempenho acadêmico, foi encontrada uma associação negativa fraca, sugerindo que nenhuma conclusão ainda pode ser tirada em relação ao desempenho escolar inferior por parte das vítimas. De acordo com os pesquisadores, mais estudos são necessários, tendo em vista a existência de outras possíveis variáveis nessa relação que pode atuar ora omitindo, ora exacerbando tais associações. Para Bilić, Flander e Rafajac (2014), apenas vitimização física foi associada a menor desempenho acadêmico, o que vai ao encontro dos achados de Wang et al. (2014), os quais sugerem que nem toda vitimização terá um impacto negativo sobre as notas escolares, pois as diferenças na frequência e nos tipos de vitimização podem ser fatores determinantes para prever características do desempenho

escolar de crianças e adolescentes vitimizados (2015).

Por outro lado, no estudo de Al-Bitar et al. (2013), os autores destacaram que 35% dos participantes relataram sofrer algum tipo de *bullying* por ter notas boas. Essa informação vai ao encontro dos resultados deste estudo, no qual constatou-se melhor desempenho acadêmico das vítimas em Portugal. Ademais, Beran e Lupart (2009) acreditam que apenas crianças e adolescentes com habilidades sociais pobres, com poucos amigos ou com problemas psicossociais é que são mais suscetíveis a ter um prejuízo no desempenho escolar ao serem vitimizados. Enquanto Wang et al. (2014) sugerem que vítimas de *bullying* em escolas com um clima escolar menos favorável (maior insegurança, fraco relacionamento entre professores e alunos, entre outros), tendem a apresentar notas mais baixas do que os pares de escolas com um clima escolar mais positivo. Contudo, independente de afetar ou não o desempenho escolar, sabe-se que a vitimização pelo *bullying* pode causar prejuízos em diversas outras esferas da vida dessas crianças e adolescentes (Bilić et al., 2014).

Entretanto, os achados dessa pesquisa ressaltam a importância de maior atenção por parte dos pesquisadores também aos outros participantes do *bullying*. Os resultados desta tese indicaram que agressores e vítimas-agressoras tendem a apresentar menores médias no que tange o desempenho escolar. Sabe-se que agressores e vítimas-agressoras externalizam mais comportamentos problemáticos o que pode contribuir para baixa competência acadêmica (Barboza, 2015; Lam et al., 2015). Em grande parte, dificuldades de aprendizagem se apresentam associadas a outros problemas, principalmente de ordem comportamental e emocional, sendo este um achado bastante frequente (Elias, 2003; Martini & Boruchovitch, 1999; Stevanato et al., 2003). As crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, geralmente se caracterizam como menos envolvidas com as tarefas escolares que os seus colegas sem dificuldades, além de constituírem um grupo vulnerável, com desenvolvimento prejudicado na adolescência (Santos & Marturano, 1999; Stevanato et al., 2003), podendo ser um fator determinante para o envolvimento no *bullying* escolar (Huepe et al., 2011; Lopes Neto, 2005). Assim, mais estudos visando analisar e compreender as características do desempenho escolar de agressores e vítimas-agressoras são necessários.

Outro aspecto relevante deste estudo foi que o desempenho escolar parece ser uma característica mais importante na diferenciação dos envolvidos no *bullying* em Portugal do que no Brasil. A falta de estudos transculturais que investiguem as diferenças entre os países no que tange

a relação entre desempenho escolar e *bullying*, limitam a interpretação dos resultados. Entretanto, em outros estudos transculturais a respeito do *bullying*, verificou-se que independentemente do tipo de vitimização experimentada, nem todas as vítimas foram igualmente afetadas emocionalmente em diferentes países da Europa (Ortega et al., 2012), e que as diferenças de vitimização em crianças alemãs e inglesas podem ser explicadas por diferentes sistemas escolares em ambos os países (Wolke et al., 2001).

Com isso, acredita-se que tais diferenças encontradas nestes estudos transculturais, podem ser decorrentes das características culturais, as diferenças das escolas (Harel-Fisch et al., 2011; Smith-Khuri et al., 2004; Wolke et al., 2001) e rendas desiguais entre os países (Harel-Fisch et al., 2011), fatores que podem ter influência sobre fenômenos como o *bullying*. Assim, todos os envolvidos no meio escolar precisam identificar os fatores de risco e proteção associados a este fenômeno, para que seja possível estabelecer padrões de modelos mais sensíveis culturalmente, que contribuam para a avaliação, prevenção e intervenção do *bullying* (Khamis, 2015). Isso ressalta a relevância dos resultados do presente estudo, os quais apontam indícios de que o desempenho escolar pode ser uma variável importante nesse processo, principalmente em Portugal.

Como limitações desse estudo destaca-se: 1) a realização de uma pesquisa não probabilística não permite que os resultados encontrados possam ser estendidos de maneira geral a toda a população de ambos os países; 2) o delineamento transversal do estudo impede estabelecimento de causalidades. Sugere-se que em pesquisas futuras se deva adotar um delineamento longitudinal em estudos transculturais, possibilitando o acompanhamento do fenômeno ao longo do tempo de modo a compreender a relação entre desempenho escolar e os perfis dos participantes de *bullying*, identificando assim, relações de causa e efeito nos diferentes países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados do presente estudo foi possível comparar o desempenho escolar entre os diferentes papéis de participação no *bullying*. Os achados foram divergentes ao exposto pela maior parte da literatura, pois indicaram as vítimas como aqueles com melhores notas, quando comparados aos agressores e vítimas-agressoras entre os participantes portugueses. Os dados

apontam que o desempenho escolar parece ser uma variável mais importante no estabelecimento dos papéis de participação no *bullying* em Portugal do que no Brasil, indicando que a relação entre essas variáveis não pode ser considerada uma característica padrão entre os envolvidos neste fenômeno em diferentes países.

3.5 ESTUDO V - ASSOCIAÇÃO ENTRE STATUS SÓCIO MÉTRICO E PAPÉIS DE PARTICIPAÇÃO NO *BULLYING* ESCOLAR: UM ESTUDO TRANSCULTURAL

RESUMO: A rede de relacionamento com os pares é fundamental para a construção da identidade do indivíduo, assim, entre os jovens, sabe-se que o comportamento não depende apenas de suas características individuais, mas também das amizades e da sua posição na hierarquia social dentro do grupo. O objetivo deste estudo foi analisar a associação entre status de popularidade e rejeição e papéis de vítima e agressor no *bullying* escolar, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil). Participaram do estudo 785 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos, de ambos os sexos, de quatro escolas públicas municipais e uma escola privada na cidade de Braga, em Portugal, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas na cidade de Florianópolis, no Brasil. Para avaliação do status sócio métrico, quanto a aceitação ou rejeição social entre os pares, utilizou-se a Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula, segundo a percepção dos colegas. Já para verificação do *bullying* escolar, utilizou-se Escala Sócio Métrica, construído a partir de estudos de diversos autores para compreender os papéis de participação seja como vítimas e/ou agressor pela indicação dos pares. Dentre os principais achados destaca-se que em Portugal, os meninos tiveram mais chances de serem populares, bem como as vítimas, sendo esta última também associada a rejeição. Já no Brasil, popularidade esteve associada apenas aos agressores, enquanto rejeição associou-se ao sexo masculino e aos participantes que se declararam com poucos amigos. Os resultados encontrados sugerem que status sócio métrico parece se comportar de maneira diferenciada dependendo do país de origem, bem como apresenta indícios de que ser vítima não está necessariamente associado ao status de rejeição pelos pares. Recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando crianças e adolescentes com diferentes posições na escala hierárquica, verificando então, se os resultados encontrados são específicos deste grupo estudado ou podem ser estendidos ao comportamento de jovens de outros países.

Palavras-chave: Sociometria; Status; *Bullying*; Transcultural.

INTRODUÇÃO

A rede de relacionamento com os pares é fundamental para a construção da identidade do indivíduo, assim, entre os jovens, sabe-se que o comportamento não depende apenas de suas características individuais, mas também das amizades e da sua posição na hierarquia social dentro do grupo (Anderson & Kilduff, 2009; Farmer et al., 2011; Reynolds & Crea, 2015). Rodkin e Ryan (2012) sugerem que a cultura existente dentro de uma escola se assemelha a de uma sociedade, na qual existem normas definidas pelos alunos, que ao serem aceitas ou rejeitadas, determinam o grau dos escolares nessa escala hierárquica. Essa seleção estabelecida, também chamada de aceitação entre os pares, acontece por meio do status sócio métrico (Hoffman et al., 2015).

O status sócio métrico entre os jovens, é definido por muitos autores como uma construção social, com base em um julgamento coletivo definido pelo prestígio, preferência, destaque, proeminência ou respeito, que refletem a extensão em que os alunos são apreciados pelos colegas dentro da escola (Hoffman et al., 2015; Kraus et al., 2014; Reynolds & Crea, 2015; Salmivalli, 2010). Contudo, esse julgamento estabelece o grau de aceitação ou rejeição social entre os colegas, o qual é determinante para a adaptação psicossocial entre os jovens, principalmente na adolescência (Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009). Assim, diversos pesquisadores vêm produzindo estudos que tentam esclarecer tais relações entre crianças e adolescentes no meio escolar, buscando entender como as diferenças de status sócio métrico se desenvolvem. Entretanto, muitas questões a respeito do processo de diferenciação de status ainda não são bem compreendidas (Anderson & Kilduff, 2009).

A literatura aponta alguns consensos e divergências a respeito das características daqueles que são populares ou rejeitados pelos pares. De modo geral, crianças e adolescentes que agem de acordo com as expectativas estabelecidas pelo meio, que se engajam em situações que permitam o bom funcionamento do grupo e o bem-estar dos colegas e que demonstram generosidade, competência e compromisso com os outros, tendem a ser bem vistas no meio escolar, sendo consideradas populares (Anderson & Kilduff, 2009; Coie & Dodge, 1988; Estévez et al., 2014; Kraus et al., 2014). Ademais, crianças e adolescentes populares costumam ter ampla gama de amizade e se relacionam principalmente com outros amigos populares (Dijkstra, Cillessen, Lindenberg, & Veenstra, 2010). São também mais extrovertidos e empáticos, apresentam melhor autoestima social, competências de liderança e resultados acadêmicos mais

positivos (Anderson & Kilduff, 2009; Coie & Dodge, 1988; Estévez et al., 2014).

Em contrapartida, aqueles que violam as normas do grupo social, acabam perdendo o respeito dos colegas e se tornam rejeitados pelos pares (Kraus et al., 2014). Embora algumas características sejam apontadas como sendo predominantemente daqueles com baixo grau na escala hierárquica, ressalta-se que os tipos de comportamento neste grupo não são necessariamente inversos ao dos pares populares (Coie & Kupersmidt, 1983). Assim, a literatura dá indícios de que crianças e adolescentes rejeitadas, ainda que possam ser ativas e falantes em sala de aula (Coie & Kupersmidt, 1983) são consideradas mais desagradáveis, menos empáticas, com baixa atratividade física e baixo desempenho acadêmico. São aqueles que apresentam maiores riscos de abandono escolar, desajuste emocional e problemas de adaptação na escola, além de se perceberem como sendo menos capazes de obter sucesso social e apresentarem dificuldades de permanecerem em trabalhos ou jogos realizados em grupo (Coie & Krehbiel, 1984; Coie & Kupersmidt, 1983; Estévez et al., 2014).

No entanto, quando pesquisadores tentam estabelecer uma relação entre o status sócio métrico, enquanto populares e rejeitados, e comportamentos agressivos, parece não haver um padrão a respeito da direção dessas relações. Sabe-se que o relacionamento entre os pares é capaz de influenciar uma série de comportamentos entre os jovens, inclusive o *bullying* escolar (Salmivalli, 2010). De modo geral, pesquisadores que buscavam entender essa relação, concluíram que crianças e adolescentes rejeitadas eram consideradas agressivas, perturbadoras e com comportamentos sociais pouco apropriados (Coie & Kupersmidt, 1983; Estévez et al., 2014; Kraus et al., 2014). Por outro lado, os populares eram considerados raramente agressivos, tanto com os pares, quanto com professores e familiares, e tinham ainda níveis elevados de comportamento pró-social e baixo nível de vitimização (Coie & Kupersmidt, 1983; Estévez et al., 2014; Nelson et al., 2016).

Entretanto, alguns estudos divergem dessas características, pois indicam que jovens populares tendem a se comportar de maneira agressiva e coerciva, pois tal comportamento auxilia na manutenção do alto nível status perante o grupo (Caravita et al., 2014; Farmer et al., 2011; Lansu & Cillessen, 2015). Contudo, o sentido inverso também é verdadeiro, no qual crianças agressoras envolvidas no *bullying*, intimidam os pares para obter uma posição dominante entre eles, fazendo com que esse comportamento passe a ser aceito (Salmivalli, 2010). Assim, indícios são apontados no sentido de que há crianças e adolescentes abertamente violentas e que são

ligadas positivamente com o grupo de pares (Becker & Luthar, 2007; Estévez et al., 2014; Rodkin et al., 2000).

Em função dessas divergências, Berger, Simona & Caravita (2016) acrescentam que as associações entre status sócio métrico e *bullying* ainda não são conclusivas, pois estes papéis são dinâmicos, complexos e podem mudar dependendo das normas sociais estabelecidas e dos contextos onde os envolvidos estão inseridos (Kraus et al., 2014; Molina et al., 2014). Tentando preencher esta lacuna, tendo em vista que os autores desconhecem pesquisas transculturais nesta temática, este estudo surge com o intuito de tornar mais clara essa relação. Desta forma, teve-se como objetivo analisar a associação entre status de popularidade e rejeição e papéis de vítima e agressor no *bullying* escolar, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil).

MÉTODOS

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovada junto ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, segundo o processo número 010/2014 (Portugal) e ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, n° expediente 75/2011 (Brasil).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do

estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculadas no período vigente do estudo.

Com base no número total de crianças e adolescentes que estavam cursando entre o 3º e 6º ano nas duas cidades e suas respectivas proporcionalidades entre escolas públicas e privadas, um tamanho de amostra foi calculado assumindo um alfa de 0.05 e poder de 50%. Foram coletados dados de 799 participantes, sendo 392 (308 de escola pública e 84 de escola privada) em Portugal e 407 (276 de escola pública e 131 de escola privada) no Brasil. Com o intuito de atender o objetivo da pesquisa, alguns participantes foram excluídos das análises e o tamanho da amostra final resultou em 707 participantes, 350 (275 de escola pública e 75 de escola privada) em Portugal e 357 (234 de escola pública e 123 de escola privada) no Brasil. Em termos de caracterização, 51,5% dos participantes eram meninas (N=411), apresentaram idade no intervalo compreendido entre 7 e 14 anos, com média de 9,87 anos para os participantes portugueses e 9,75 anos para os brasileiros, distribuídos em 24,2% no 3º ano, 25,9% no 4º ano, 22,8% no 5º ano e 27,2% no 6º ano.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Somente participaram os estudantes que manifestaram vontade em colaborar com a investigação e apresentaram assinado por um responsável o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após a entrega dos termos de consentimento assinados, todos os participantes estiveram presentes individualmente nas duas etapas da coleta de dados. Na primeira etapa os participantes responderam algumas questões sócio demográficas e a Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula. Já a segunda etapa consistiu no preenchimento de outro exame sócio métrico, agora sobre a participação dos colegas no *bullying* escolar. Ambas as etapas foram aplicadas e supervisionadas por dois pesquisadores capacitados para esclarecer qualquer dúvida dos participantes.

Variáveis

A fim de caracterizar os participantes no início do estudo, variáveis sócio demográficas

foram obtidas: país de origem, tipo de rede ensino, sexo, idade, ano escolar, escolaridade da mãe e número de bons amigos na turma.

Avaliou-se o *status* dos participantes pela Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula, instrumento utilizado para verificar o status segundo a percepção dos colegas, pelo método sócio métrico (Levandoski, 2009). Este instrumento consiste em seis questões, sendo três questões referentes à percepção de um *status* positivo, e três referentes a um *status* negativo, nas quais os participantes podiam citar até dez colegas em cada questão. A partir dessas, calculou-se um escore de status positivo e um escore de status negativo para cada participante, os quais foram padronizadas pelo Escore Z, em função do número de alunos que continha em cada sala de aula. A partir desses escores, foi possível estabelecer uma classificação do status na percepção dos colegas, segundo o método estabelecido por Coie et al. (1982) para mensuração de medidas sócio métricas. Assim, os participantes foram categorizados em: a) grupo médio; b) popular; c) rejeitado; d) negligenciado; e e) controverso. No entanto, este estudo limitou-se a analisar apenas os participantes considerados populares ou rejeitados, em relação ao grupo médio, sendo excluídos das análises aqueles considerados rejeitados e negligenciados pelos colegas. A Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Por fim, a participação no *bullying*, se deu por meio de outro exame sócio métrico, denominado Escala Sócio Métrica, que foi construído a partir de diversos outros estudos (Freire et al., 2006; Levandoski & Cardoso, 2013; Olweus, 1994b; Pereira et al., 2004; Smith, 2004). Este instrumento é constituído por perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de estudantes envolvidos em situações de *bullying* escolar, seja como vítimas e/ou agressor. Cada participante indica o nome de três colegas de classe que mais se encontraram envolvidos nas situações descritas. Assim, todos os alunos tiveram dois escores, sendo um para agressão e outro para vitimização, gerados pelo número de vezes em que foram citados em cada bloco de perguntas. Da mesma forma que realizado com a outra escala sócio métrica, estes valores também foram padronizados pelo Escore Z, em função do número de alunos presente em cada sala de aula, e tais escores também foram categorizados utilizando o método estabelecido por Coie *et al.* (1982) para medidas sócio métricas. No entanto, as categorias sugeridas nesse modelo foram adaptadas de acordo com os perfis adotados no fenômeno *bullying*:

Assim, os participantes foram classificados em cinco categorias: a) não participa – alunos

que não foram citados pelos colegas ou aqueles citados de forma esporádica em situações de agressão ou vitimização; b) grupo médio – alunos citados de maneira moderada em situações de agressão e vitimização, mas não de forma acentuada para serem classificados como um dos papéis de participação no *bullying*; c) vítimas – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de vitimização; d) agressores – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de agressão; e) vítimas-agressoras – alunos que citados de forma acentuada para questões de vitimização e agressão. De modo similar ao exposto anteriormente, este estudo limitou-se a analisar apenas os participantes considerados vítimas ou agressores, em relação ao grupo que não participa do *bullying*, sendo excluídos das análises aqueles considerados do grupo médio ou vítimas-agressoras pelos colegas. Este exame sócio métrico também apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Ressalta-se que o método sócio métrico é uma poderosa ferramenta que tem sido amplamente utilizada para verificar as relações entre pares e identificar o status de um indivíduo no grupo. Este método, foi expandido principalmente por John Coie e colaboradores (Coie et al., 1982; Coie & Krehbiel, 1984; Coie & Kupersmidt, 1983) e hoje é considerado bastante confiável, pois reduz os erros de medição e aumenta a confiabilidade, tendo em vista que os resultados são baseados em múltiplos informantes (Babarro, 2014; Jiang & Cillessen, 2005).

Análise estatística

A associação entre as variáveis dependentes “ser popular” e “ser rejeitado” com as demais variáveis independentes do estudo foi analisada por meio da regressão logística binária. Foram testados dois modelos, um simples e outro ajustado por todas as variáveis que no modelo bruto apresentaram $p < 0,20$ (Maldonado & Greenland, 1993). O teste de aderência explicou 71,5% do modelo Enter para o ajuste com a variável dependente popularidade com todos os participantes, 91,1% com os portugueses, e 57,9% com os brasileiros. Já para a variável dependente rejeição, explicou 39,5% com todos os participantes, 23,9% com os portugueses, e 49,7% com os brasileiros. Os teste foram realizados primeiramente com todos os participantes da pesquisa, e depois com os participantes separados pelo país de origem. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

RESULTADOS

De acordo com os resultados da análise bruta de todos os participantes, observou-se associação da popularidade com sexo, rede de ensino, número de bons amigos e papéis de participação no *bullying*. Quando a análise foi ajustada, apenas sexo e papéis de participação no *bullying* se mantiveram associadas ao desfecho. Verificou-se que os meninos tiveram 2,13 (IC95%=1,37-3,33) vezes mais chances de serem populares do que as meninas. Já em relação aos papéis de participação no *bullying*, os agressores tiveram 2,68 (IC95%=1,45-4,96) vezes mais chances de serem populares quando comparados aos que não participam (Tabela 1).

Quando separados pelo país de origem, verificou-se que para os participantes portugueses, no modelo bruto, popularidade esteve associada a sexo e papéis de participação no *bullying*. Quando a análise foi ajustada, verificou-se que todas as variáveis se mantiveram associadas ao desfecho. Os meninos tiveram 2,90 (IC95%=1,59-5,34) vezes mais chances de serem populares em relação as meninas. De mesmo modo, as vítimas tiveram 3,09 (IC95%=1,29-7,43) vezes mais chances de serem populares quando comparados aos que não participam (Tabela 1).

Já para os participantes brasileiros as variáveis associadas no modelo bruto foram rede de ensino, escolaridade da mãe e papéis de participação no *bullying*. Quando o modelo foi ajustado, apenas os papéis de participação no *bullying* se mantiveram associados ao desfecho, sendo que os agressores tiveram 4,62 (IC95%=1,47-14,49) vezes mais chances de popularidade quando comparados aos que não participam do *bullying* (Tabela 16).

Tabela 16. Razões de chance utilizando como variável dependente ser popular.

Variáveis	TOTAL		PORTUGAL		BRASIL	
	OR (IC95%)	OR** (IC95%)	OR (IC95%)	OR** (IC95%)	OR (IC95%)	OR** (IC95%)
Sexo						
Masculino	1,76	2,13	2,07	2,90	1,38	-

	(1,21-2,55)	(1,37-3,33)	(1,24-3,46)	(1,59-5,34)	(0,79-2,41)	
Feminino	1	1	1	1	1	-
Rede de Ensino						
Pública	1	1	1	-	1	1
Privada	1,51 (1,01-2,26)	1,27 (0,80-2,02)	1,30 (0,71-2,37)	-	1,94 (1,11-3,38)	0,65 (0,19-2,29)
Faixa Etária						
7-9	0,80 (0,52-1,13)	-	0,79 (0,46-1,35)	-	1	-
10-11	1	-	1	-	1,19 (0,45-3,10)	-
12-14	0,78 (0,41-1,49)	-	0,69 (0,28-1,68)	-	1,30 (0,73-2,32)	-
Escolaridade da Mãe						
Ensino Fundamental	1	-	1,46 (0,73-2,93)	-	1	1
Ensino Médio	1,05 (0,59-1,72)	-	1	-	1,17 (0,47-2,89)	1,43 (0,51-3,97)
Ensino Superior	1,30 (0,78-2,16)	-	1,15 (0,54-2,43)	-	2,03 (0,99-4,19)	2,44 (0,62-9,56)
Número de Bons Amigos						
Poucos amigos	1,64 (0,45-1,02)	0,90 (0,56-1,45)	0,71 (0,38-1,31)	-	0,71 (0,40-1,26)	-
Muitos amigos	1	1	1	-	1	-
Bullying						
Não participa	1	1	1	1	1	1

Vítima	1,44 (0,82-2,51)	1,67 (0,94-2,97)	1,92 (0,86-4,27)	3,09 (1,29-7,43)	1,14 (0,52-2,53)	1,03 (0,37-2,83)
Agressor	3,06 (1,70-5,48)	2,68 (1,45-4,96)	2,69 (1,27-5,73)	1,82 (0,82-4,03)	3,53 (1,39-8,97)	4,62 (1,47-14,49)

OR: *odds ratio*, IC95%: intervalo de confiança de 95%.

** OR ajustada pelas variáveis que apresentaram $p < 0,20$ no modelo bruto.

Em relação ao status de rejeição, na análise bruta de todos os participantes, observou-se associação com sexo, rede de ensino e papéis de participação no *bullying*. Quando a análise foi ajustada, sexo e papéis de participação no *bullying* se mantiveram associados ao desfecho. Verificou-se que os meninos tiveram 2,92 (IC95%=1,82-4,69) vezes mais chances de serem rejeitados do que as meninas. Já em relação aos papéis de participação no *bullying*, as vítimas tiveram 3,71 (IC95%=2,17-6,34) vezes mais chances de serem rejeitadas, quando comparadas aos que não participam (Tabela 17).

Quando separados pelo país de origem, verificou-se que para os participantes portugueses, no modelo bruto, rejeição esteve associada a sexo, escolaridade da mãe e papéis de participação no *bullying*. No entanto, na análise ajustada, verificou-se que apenas papéis de participação no *bullying* manteve essa associação. As vítimas tiveram 6,09 (IC95%=1,92-19,29) vezes mais chances de serem rejeitadas quando comparadas aos que não participam (Tabela 17).

Para os participantes brasileiros as variáveis associadas no modelo bruto foram sexo, rede de ensino, escolaridade da mãe, número de amigos e papéis de participação no *bullying*. Quando o modelo foi ajustado, apenas sexo e número de amigos se mantiveram associados a desfecho. Identificou-se que os meninos apresentaram 7,24 (IC95%=2,94-17,83) vezes mais chances de rejeição quando comparados as meninas. Por outro lado, participantes com poucos amigos tiveram 2,81 (IC95%=1,17-6,80) vezes mais chances de serem rejeitados que aqueles com muitos amigos na turma (Tabela 17).

Tabela 17. Razões de chance utilizando como variável dependente ser rejeitado.

Variáveis	TOTAL		PORTUGAL		BRASIL	
	OR (IC95%)	OR** (IC95%)	OR (IC95%)	OR** (IC95%)	OR (IC95%)	OR** (IC95%)
Sexo						
Masculino	3,10 (2,10-4,58)	2,92 (1,82-4,69)	2,40 (1,39-4,17)	2,33 (0,88-6,18)	3,99 (2,28-6,97)	7,24 (2,94-17,83)
Feminino	1	1	1	1	1	1
Rede de Ensino						
Pública	1	1	1	-	1	1
Privada	1,45 (0,96-2,19)	1,37 (0,84-2,23)	1,11 (0,57-2,15)	-	1,82 (1,05-3,14)	1,07 (0,23-4,91)
Faixa Etária						
7-9	0,95 (0,64-1,42)	-	1,11 (0,63-1,97)	-	1	-
10-11	1	-	1	-	0,82 (0,47-1,44)	-
12-14	0,88 (0,45-1,72)	-	1,00 (0,40-2,49)	-	0,76 (0,28-2,04)	-
Escolaridade da Mãe						
Ensino Fundamental	1	-	0,54 (0,19-1,54)	0,32 (0,08-1,33)	1	1
Ensino Médio	0,59 (0,33-1,09)	-	1	1	0,33 (0,11-1,03)	0,33 (0,08-1,35)
Ensino Superior	0,72 (0,41-1,29)	-	1,46 (0,66-3,24)	1,70 (0,65-4,47)	1,02 (0,51-2,06)	1,14 (0,23-5,58)

Número de

Bons Amigos

Poucos amigos	1,16 (0,78-1,72)	-	0,78 (0,41-1,49)	-	1,62 (0,95-2,76)	2,81 (1,17-6,80)
Muitos amigos	1	-	1	-	1	1

Bullying

Não participa	1	1	1	1	1	1
Vítima	3,06 (1,85-5,06)	3,71 (2,17-6,34)	4,57 (2,18-9,61)	6,09 (1,92-19,29)	2,19 (1,09-4,39)	2,44 (0,91-6,57)
Agressor	1,64 (0,78-3,45)	1,30 (0,59-2,76)	1,44 (0,53-3,94)	1,20 (0,28-5,14)	1,99 (0,65-6,12)	3,43 (0,74-15,89)

OR: *odds ratio*, IC95%: intervalo de confiança de 95%.

** OR ajustada pelas variáveis que apresentaram $p < 0,20$ no modelo bruto.

DISCUSSÃO

Este estudo verificou que sexo, papéis de participação no *bullying* e número de amigos foram as variáveis mais importantes para compreender o status sócio métrico de modo geral. Entretanto, rede de ensino, faixa etária e nível de escolaridade da mãe não apresentaram nenhuma associação com o status dos participantes em todas as análises realizadas. Dentre os principais achados destaca-se que em Portugal, popularidade esteve associada as variáveis sexo e papéis de participação no *bullying*, sendo esta última também associada a rejeição. Já no Brasil, popularidade esteve associada apenas aos papéis de participação no *bullying*, enquanto rejeição associou-se ao sexo e ao número de amigos.

Os resultados desse estudo deram indícios de que a distribuição dos níveis de popularidade e rejeição parecem ser homogêneos entre crianças e adolescentes dos diferentes países, independente das questões sócio econômicas ou da faixa etária. Esse dado confirma a importância das relações com os pares mesmo no final da infância e não apenas no início da adolescência, contrariando a ideia de Caravita et al. (2014). Isso significa, que mesmo antes das crianças começarem a buscar autonomia em relação aos pais, as normas sociais estabelecidas

pelos pares já estão presentes no cotidiano da escola, fazendo com que mesmo na infância, já ocorra uma diferenciação dos pares em relação a posição na escala hierárquica do grupo.

Em contrapartida, sexo foi uma variável importante para entender os perfis de status de crianças e adolescentes, tanto no geral, quando separadas pelos países. Verificou-se no total dos participantes, que os meninos tinham mais chances que as meninas, tanto de ser popular, quanto de ser rejeitado. Quando separados pelo país de origem, os meninos continuaram a ser mais populares em Portugal, e mais rejeitados no Brasil. Esses dados estão de acordo com as teorias que os meninos são mais suscetíveis as influências dos pares no grupo, bem como são mais competitivos por dominância social e status do que as meninas (Nocentini, Menesini, & Salmivalli, 2013; Salmivalli, 2010; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009). Ademais, é comum que muitas meninas reforcem essa competitividade entre os meninos, fazendo com que eles se tornem, inclusive, mais agressivos em busca dessa popularidade (Levandoski & Cardoso, 2013).

De mesmo modo, papéis de participação no *bullying* também foi uma variável importante para entender os perfis de status em ambos os países. No entanto, a interpretação desses dados é um pouco mais complexa, em função das várias divergências encontradas na literatura. Molina, Valero e Canales (2011) acreditam que tanto agressores, quanto vítimas, são rejeitados pelos pares. Nelson et al. (2016) reforçam a ideia de que maior popularidade está associada a baixos níveis de agressão e vitimização, enquanto Molina et al. (2014) indicam os agressores sendo rejeitados pelos pares. Por outro lado, Hafen et al. (2013) sugere que a maioria dos alunos não apresenta antipatias em relação a ambos os papéis, e Estéveza et al. (2014) ressaltam que nem todos os rejeitados são agressivos e nem todos os populares são bem ajustados.

Os dados do presente estudo, indicaram que agressores foram mais populares quando analisados todos os participantes no geral, e também entre os brasileiros. Esses resultados estão de acordo com outros estudos recentes, os quais também encontram tal relação (Berger & Rodkin, 2012; Caravita & Cillessen, 2012; Estéveza et al., 2014; Farmer et al., 2011; Álvarez-García et al., 2015). A direção dessa relação ainda não é totalmente clara (Salmivalli, 2010). No entanto, pesquisadores apoiam-se basicamente em duas ideias: crianças e adolescentes agressores utilizam o *bullying*, para ganhar status; ou então, crianças e adolescentes populares intimidam os colegas para manterem seu status (Berger & Caravita, 2016; Caravita et al., 2014; Farmer et al., 2011; Salmivalli, 2010).

No estudo de Estéveza et al. (2014), adolescentes populares agressivos tinham muitos

amigos na sala de aula e receberam avaliações mais positivas dos professores em relação ao grupo controle, apesar do seu comportamento desviante. Este dado está de acordo com ideia de que os pares considerados como “cool” pelos colegas, podem ser mais influentes em relação a posição social dentro do grupo (Rudolph et al., 2011). Assim, ressalta-se que alguns autores acreditam que popularidade nem sempre pode ser entendida como sinônimo de preferência, pois muitas vezes está associada com a capacidade de exercer influência através de habilidosos comportamentos de coerção ou manipulação, ou melhor adaptação aos padrões do ambiente, sejam eles pró ou antissociais (Hoffman et al., 2015; Lansu & Cillessen, 2015; Reynolds & Crea, 2015). Entende-se que como o comportamento dos pares exerce forte influência no grupo, determinadas regras sociais são estabelecidas neste contexto e afetam o comportamento dos membros, fazendo com que muitas vezes, atitudes possam ser admitidas, mesmo quando elas não refletem as atitudes particulares e pessoais de cada um (Caravita et al., 2014).

Um grupo de autores acredita que os agressores não podem ser considerados desregulados ou incompetentes social e emocionalmente, pois sabem usar habilmente o *bullying* para atingir seus objetivos, sustentam a ideia de dominância e utilizam suas habilidades para manipular os pares, o que lhes configuraria um bom nível de habilidades sociais, capaz, inclusive, de aumentar sua popularidade entre os pares (Berger & Caravita, 2016; Molina et al., 2014; Salmivalli, 2010). Em contrapartida, Estévez et al. (2014) argumenta que somente aceitação social não garante um ajustamento emocional, tendo em vista que seus resultados indicaram que adolescentes populares agressivos não diferiram do grupo de rejeitados agressivos, em relação ao estresse, depressão e insatisfação com vida.

Em relação a vitimização, boa parte da literatura indica uma maior associação desse perfil com o status de rejeição pelos pares (Hafen et al., 2013; Kochel et al., 2015; Molina et al., 2011; Molina et al., 2014). Alguns autores sugerem que características típicas das vítimas, como timidez, retraimento, ansiedade, baixa autoestima, insegurança ou habilidades sociais pobres, podem contribuir para que elas tenham menos amigos e sejam rejeitadas (Hafen et al., 2013; Kochel et al., 2015; Salmivalli, 2010). Em um estudo longitudinal realizado por Kochel, Ladd e Rudolph (2012), encontrou-se que vitimização contribuiu para o aumento da rejeição e baixa aceitação dos pares na adolescência. Entretanto, Molina et al. (2014) sugerem que a rejeição das vítimas podem ser tanto uma causa, quanto uma consequência do *bullying* escolar: ao demonstrarem tais fragilidades, esses jovens podem ser tornar mais suscetíveis aos agressores; ou, podem passar a

desenvolvê-las após sofrer alguma vitimização.

Em parte, os resultados do presente estudo condizem com a literatura. De fato crianças e adolescentes consideradas vítimas foram mais rejeitadas quando analisados os participantes como um todo, e também em Portugal. Contudo, as vítimas também foram consideradas mais populares neste mesmo país. Embora esse resultado não seja o mais comum, Salmivalli (2010) acrescenta que ser rejeitado ou popular não são necessariamente contraditórios entre si, tendo em vista que uma criança pode ao mesmo tempo ser detestada pelos seus colegas, e ainda ter centralidade, visibilidade e impacto social no grupo de pares. A autora também acrescenta que a associação entre vitimização e rejeição pode ser mais, ou menos forte, dependendo do nível de reforço oferecido pelos pares aos agressores.

Assim, acredita-se que os resultados encontrados nesse estudo, em relação a vitimização em Portugal, possam derivar de duas situações: 1) houve uma maior diferenciação entre os perfis de vítimas neste país, no qual algumas crianças e adolescentes apresentam melhores habilidades sociais e possuem mais amigos do que outras, fazendo com que o status sócio métrico desses participantes se dividisse entre populares e rejeitados; 2) neste contexto houve menos reforço positivo aos agressores, com mais comportamentos *antibullying* exercidos pelos pares, o que permitiu que alguns alunos, mesmo vitimizados, apresentassem status de popularidade. Contudo, tais resultados não permitem a afirmação dessas conclusões, pois este estudo não se propôs a analisar causa e efeito entre as variáveis. Contudo, Hafen et al. (2013) ressalta que embora haja uma esperança quando as vítimas não são rejeitadas pela maioria dos pares, a exposição ao *bullying* não deixa de ser preocupante.

Por fim, o número de amigos também foi uma variável importante para compreender o perfil de crianças rejeitadas no Brasil. Segundo resultados encontrados, crianças e adolescentes com poucos amigos apresentaram quase três vezes mais chances de serem rejeitados pelos colegas nesse país. Esse resultado condiz com a literatura, na qual crianças rejeitadas são normalmente identificadas como aquelas que apresentam maiores dificuldades nas interações sociais, bem como indica que menor rede de amizade favorece a rejeição pelos pares e maior experiência de solidão (Estévez et al., 2014). De modo similar, Lansford, Yu, Pettit, Bates e Dodge (2014) ressaltaram que crianças que sofrem rejeição pelos pares podem ser protegidas dos efeitos prejudiciais dessa experiência quando encontram suporte nas amizades.

Como principais potencialidades desse estudo destacam-se:

- 1) a realização de um estudo transcultural nesta temática – o desenho do estudo permitiu identificar que ao analisar os participantes como um todo, crianças e adolescentes demonstraram um determinado perfil, que não se confirmou quando foram analisados separadamente. Os diferentes perfis apresentados para participantes populares e rejeitados em Portugal e no Brasil, dão indícios de que as regras e normas sociais estabelecidas pelos pares em relação ao status sócio métrico pode sofrer influência da cultura e do contexto em que estão inseridos;
- 2) o sexo se confirma como uma variável importante na compreensão dos perfis de status sócio métrico – ressalta-se que meninos merecem mais atenção no que diz respeito a busca por maior status social, situação que pode influenciar diretamente na relação entre os pares. Entretanto, é importante intervir com as meninas, de modo que elas não reforcem o comportamento agressivo como ferramenta para obtenção de popularidade nos meninos;
- 3) crianças e adolescentes populares e agressores são um grupo de risco – embora muitos estudos esforcem-se para encontrar programas de intervenções que auxiliem crianças rejeitadas, é importante que mais estudos sejam desenvolvidos para trabalhar com aqueles que apresentam popularidade e agressividade simultaneamente. Por terem o reforço positivo dos pares e também dos professores, este grupo tende a ter mais dificuldade para encarar seu comportamento como transviado, e assim, acabam não modificando suas atitudes em relação aos pares, contribuindo para a manutenção e até mesmo aumento do *bullying* escolar;
- 4) vítimas apresentaram mais chances tanto de ser popular, quanto ser rejeitada em Portugal – este dado merece maiores investigações para compreender qual é a dinâmica estabelecida neste contexto, que permitiu que mesmo crianças perseguidas no *bullying*, ainda pudessem ser vistas como populares pelos colegas, bem como verificar se a longo prazo essa popularidade das vítimas auxiliou para que elas revertissem o quadro de vitimização. Assim, medidas nesse sentido poderiam ser adotadas em programas de intervenção em outros países, pois sabe-se que a presença de uma rede de apoio mais forte é fundamental para o combate a esse tipo de violência.

Entretanto, este estudo também apresentou limitações:

- 1) a realização de uma pesquisa não probabilística não permite que os resultados encontrados possam ser estendidos de uma maneira geral a toda a população de ambos os países;
- 2) o delineamento transversal do estudo impede a realização de inferências sobre direção das relações identificadas, não permitindo o estabelecimento de causalidades. Pesquisas futuras podem adotar delineamento longitudinal em estudos transculturais, possibilitando o

acompanhamento do fenômeno ao longo do tempo, de modo a identificar os efeitos exercidos do status sócio métrico nos perfis dos participantes de *bullying*, identificando assim, relações de causa e efeito nos diferentes países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo encontrou associações entre status sócio métrico e papéis de participação no *bullying*. Os resultados encontrados sugestionam que status sócio métrico parece se comportar de maneira diferenciada dependendo do país de origem, bem como apresenta indícios de que ser vítima não está necessariamente associado ao status de rejeição pelos pares. Assim, considerando a importância da relação do status sócio métrico com o *bullying* escolar, recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando crianças e adolescentes com diferentes posições na escala hierárquica, verificando então, se os resultados encontrados são específicos deste grupo estudado ou podem ser estendidos ao comportamento de jovens de outros países.

3.6 ESTUDO VI - INSATISFAÇÃO CORPORAL E ASSOCIAÇÃO COM CONTEXTO SOCIAL, ESTADO NUTRICIONAL E BULLYING EM ESCOLARES DE BAIXO PESO DE PORTUGAL E DO BRASIL: UM ESTUDO TRANSCULTURAL

RESUMO: Introdução: cada cultura apresenta uma percepção particular da sua imagem corporal, mesmo que os contextos culturais sejam aparentemente semelhantes. Além das diferenças culturais, a pressão dos pares também pode influenciar os ideais de imagem corporal, muitas vezes promovendo ou intensificando a insatisfação corporal. Assim, a insatisfação corporal vem sendo associada a comportamentos de envolvimento no *bullying* escolar. Objetivos: verificar a prevalência da insatisfação corporal em crianças e adolescentes de duas cidades metropolitanas de Portugal e do Brasil, comparando os resultados entre os países, bem como verificar a associação desta variável com o contexto social e *bullying* em escolares com baixo peso. Métodos: participaram 720 crianças e adolescentes (350 de Portugal e 370 de Brasil) com média de idade de 9,77 anos. Instrumentos: Escala de Silhuetas Corporais proposta por Tiggeman e Barret e Questionário de *Olweus*. Resultados: Em relação a insatisfação pela magreza os participantes da rede de ensino privada tiveram 0,43 (IC95%=0,25-0,72) vezes menos chances de apresentarem insatisfação quando comparados aos da rede pública. Os meninos apresentaram 1,64 (IC95%=1,08-2,50) vezes mais chances de apresentar o desfecho que as meninas, da mesma forma que os participantes com baixo peso tiveram 3,71 (IC95%=2,17-6,35) vezes mais chances que os de peso normal, e as vítimas-agressoras 3,67 (IC95%=1,41-9,53) vezes mais chances que aqueles que não participam do *bullying*. Em relação a insatisfação pelo excesso, os participantes com peso normal apresentaram 2,90 (IC95%=2,06-4,10) vezes mais chances de estarem insatisfeitos quando comparados aos de baixo peso. Conclusões: os dados indicam que a satisfação corporal foi semelhante entre os países, mas diferiu em alguns aspectos do contexto social. Verificou-se que crianças e adolescentes com baixo peso também necessitam de atenção quando se trata de insatisfação corporal, principalmente em função da identificação da insatisfação corporal como mais um fator risco associado as vítimas-agressoras de *bullying*.

Palavras-chave: Satisfação corporal. Estado nutricional. *Bullying*.

INTRODUÇÃO

A imagem corporal é a figuração de um corpo formado na mente da própria pessoa (Finato et al., 2013). Essa figuração é uma construção biopsicossocial e multidimensional, que se baseia em aspectos comportamentais, sensoriais, perceptivos, cognitivos e afetivos, o que a torna única de cada ser humano, e que reflete a relação do indivíduo com a estrutura e função real do seu corpo, bem como a experiência relacionada a ele, seja como uma resposta social a aparência idealizada ou aos valores socioculturais impostos ao corpo (Almeida, Severo, Araújo, Lopes, & Ramos, 2012; Pinheiro & Giugliani, 2006).

Assim, o julgamento que cada indivíduo faz em relação ao seu corpo, é o componente perceptivo da imagem corporal, o qual denominamos de satisfação corporal (Finato et al., 2013). Quando o julgamento é negativo, identifica-se então, a insatisfação corporal. Sabe-se que essa insatisfação corporal pode originar diversos problemas na saúde psicológica, como baixa autoestima, distúrbios alimentares (Finato et al., 2013; Stice & Bearman, 2001) ansiedade (Psujek, Martz, Curtin, Michael, & Aeschleman, 2004) e depressão (Almeida et al., 2012). Além disso, a sensação subjetiva de satisfação ou insatisfação corporal é um forte preditor de melhor ou pior qualidade de vida, respectivamente (Haraldstad, Christophersen, Eide, Nativg, & Helseth, 2011).

Diversos estudos apontam a adolescência como um período particularmente crítico para o desenvolvimento de uma imagem corporal negativa (Ricciardelli, 2012). Nesta fase, ocorrem diversas mudanças de ordem física, hormonal, cognitiva e social, modificando a percepção dos adolescentes em relação aos seus corpos (Haraldstad et al., 2011; Holmqvist, Lunde, & Frisén, 2007). Essas mudanças fazem com que a insatisfação corporal seja bastante presente nesta etapa da vida (Santana et al., 2013), principalmente em função dos modelos de corpos impostos pela sociedade, os quais na maioria das vezes são inatingíveis (Dunker, Fernandes, & Carreira Filho, 2009).

Evidências apontam um aumento dos níveis de insatisfação corporal entre adolescentes de todo o mundo (Latzer, Tzischinsky, & Azaiza, 2007; Mousa, Mashal, Al-Domi, & Jibril, 2010; Quick, Wall, Larson, Haines, & Neumark-Sztainer, 2013) sendo verificada uma prevalência entre 35% e 81% para as meninas, e 16% e 55% para os meninos, em países desenvolvidos (Bearman et al., 2006; Lawler & Nixon, 2011). Contudo, sabe-se que em muitos desses casos a percepção corporal é negativa, ainda que o IMC esteja em um nível considerado normal para aquela faixa

etária (Mendonça et al., 2014). Esses dados são bastante preocupantes, tendo em vista que, embora a satisfação corporal seja uma medida subjetiva, ela pode ser uma variável mais importante no bem-estar psicológico dos jovens do que medidas diretas (Haraldstad et al., 2011).

No entanto, alguns pesquisadores vêm apresentando indícios de que a insatisfação corporal pode ocorrer antes do período púbere, podendo ser encontrada também em pré-adolescentes e até mesmo em crianças (Gonçalves, Silva, Gomes, & Machado, 2012; Haraldstad et al., 2011; Pinheiro & Giugliani, 2006; Schur, Sanders, & Steiner, 2000). De acordo com Schur, Sanders e Steiner (2000), os participantes, com idades compreendidas entre 8 e 13 anos, já acreditavam que seria melhor pesar menos, em função da sua imagem corporal. Sabendo-se que esse é um fenômeno que vem atingindo cada vez mais precocemente, bem como sobre os diversos riscos deste à saúde física, cognitiva e emocional das crianças e adolescentes (Pinheiro & Giugliani, 2006), estudos na temática da satisfação corporal que abranjam maiores grupos etários, são então necessários.

De forma semelhante, a literatura também tem se centrado em torno ou das meninas ou de participantes com sobrepeso ou obesidade. Isso é compreensível, tendo em vista que diversos estudos indicam que a insatisfação corporal é maior no sexo feminino em todas as faixas etárias (Finato et al., 2013; Glaner, Pelegrini, Cordoba, & Pozzobon, 2013; McCabe & Ricciardelli, 2004) e que as taxas de sobrepeso e obesidade infantil estão crescendo de forma acelerada nos últimos anos (de Onis, Blössner, & Borghi, 2010; Haraldstad et al., 2011), já sendo considerado um problema de saúde pública tanto em países desenvolvidos, quanto em países em desenvolvimento (Marques & Gaspar De Matos, 2014).

No que tange as diferenças entre os sexos em relação a imagem corporal, verificou-se que nas últimas décadas houve um aumento do interesse pelo corpo dos homens, o que conseqüentemente também acarretou em um aumento da insatisfação corporal neste sexo (Ricciardelli, 2012). Isso tornou-se um problema, especialmente entre os adolescentes, que acabam muitas vezes por adotar estratégias prejudiciais ao seu desenvolvimento, como a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de esteroides (Murray & Lewis, 2012; Ricciardelli, 2012). Ainda que as conseqüências negativas desses tipos de comportamentos sejam conhecidas, este grupo muitas vezes é negligenciado das pesquisas nessa temática, especialmente em se tratando de pesquisas transculturais (Holmqvist et al., 2007).

Quanto ao estado nutricional, diversos estudos vêm indicando que crianças e adolescentes

com sobrepeso ou obesidade apresentam maiores chances de desenvolverem insatisfação corporal quando comparados aos pares de peso saudável (Goldfield et al., 2010; Santana et al., 2013). Todavia, sabe-se também que a magreza excessiva pode estar relacionada a maior insatisfação corporal (Conti, Latorre, Hearst, & Segurado, 2009) e em alguns países a prevalência de adolescentes com baixo peso têm aumentado tanto quanto o sobrepeso nas últimas décadas (Sano et al., 2008). Contudo, poucas pesquisas têm investigado a insatisfação corporal em crianças e adolescentes com baixo peso, e algumas que se propõe a fazê-lo encontram dificuldades em função do reduzido número de participantes nessas condições (Xanthopoulos et al., 2011).

A literatura tem suportado que as diferenças socioculturais estão associadas aos níveis de insatisfação corporal global (Mellor et al., 2014). Para os pesquisadores, cada cultura pode apresentar uma percepção particular da sua imagem corporal, além de ter corpos ideais divergentes, mesmo que os contextos culturais sejam aparentemente semelhantes (Holmqvist et al., 2007; Mellor et al., 2013; Swami & Chamorro-Premuzic, 2008). No entanto, a insatisfação corporal passou a ser um problema global, atingindo indivíduos de diversas origens étnicas e culturais (Mumford, 1993), o que pode estar acarretando na produção de resultados mistos em pesquisas transculturais sobre a relação da imagem corporal e outras variáveis (Soh, Touyz, & Surgenor, 2006). Contudo, mesmo sabendo-se da importância desse tipo de pesquisa para a compreensão das influências culturais sobre a imagem corporal, estudos que adotem tal método em torno dessa temática ainda são escassos, principalmente em países da América Latina (Holmqvist et al., 2007; McArthur, Holbert, & Peña, 2005).

Além das diferenças culturais, a pressão dos pares também é capaz de influenciar os ideais de imagem corporal e alterar os comportamentos dos jovens em relação aos seus corpos, muitas vezes promovendo ou intensificando a insatisfação corporal (Hardit & Hannum, 2012; Xu et al., 2010). Nesta fase, existe a necessidade da aceitação pelos pares, e a falta de conexão com amigos pode influenciar negativamente a imagem corporal (Fonseca, de Matos, Guerra, & Gomes-Pedro, 2009). Nos estudos de Pierce e Wardle (1997) os jovens com excesso de peso relataram que sua forma física pode afetar suas relações sociais de tal modo que 69,0% dos participantes entre 9 e 11 anos de idade nesta situação, acreditam que teriam mais amigos se pudessem diminuir o peso corporal. Uma crítica negativa em relação ao corpo ou peso corporal feita pelos pares pode ter efeitos desastrosos na satisfação corporal das crianças e adolescentes (Mousa, Mashal, et al., 2010; Xu et al., 2010).

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

Desta forma, o presente estudo surge com o intuito de preencher algumas das lacunas apresentadas na literatura no que tange a percepção da imagem corporal em crianças e adolescentes, analisando então, escolares em um maior intervalo de idade, de ambos os sexos, de diferentes países e contextos, e com uma amostra de maior dimensão de crianças e adolescentes com baixo peso. Assim, o presente estudo teve como objetivo verificar a prevalência da insatisfação corporal em crianças e adolescentes de duas cidades metropolitanas de Portugal e do Brasil, comparando os resultados entre os países, bem como verificar a associação desta variável com o contexto social, estado nutricional e *bullying* em escolares com baixo peso.

MÉTODOS

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovado junto ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, segundo o processo número 010/2014 (Portugal) e ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, nº expediente 75/2011 (Brasil).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculadas no período vigente do estudo.

Com base no número total de crianças e adolescentes que estavam cursando entre o 3º e 6º ano nas duas cidades e suas respectivas proporcionalidades entre escolas públicas e privadas, um tamanho de amostra foi calculado assumindo um alfa de 0.05 e poder de 50%. De acordo com o cálculo amostral chegou no número de 767 participantes, sendo 374 (299 de escola pública e 75 de escola privada) em Portugal e 393 (266 de escola pública e 126 de escola privada) no Brasil. Tendo em vista que todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano foram convidadas a participar, o número de participantes total foi 774, sendo 379 (295 de escola pública e 84 de escola privada) em Portugal e 395 (266 de escola pública e 129 de escola privada) no Brasil. Destes, 62 participantes estavam com sobrepeso ou obesidade e por isso foram excluídos das análises. Assim, o número final de participantes foi 712, sendo 350 (274 de escola pública e 76 de escola privada) em Portugal e 362 (243 de escola pública e 119 de escola privada) no Brasil. Em termos de caracterização, apresentaram idade no intervalo compreendido entre 7 e 14 anos, média de 9,87 anos para os meninos (n=335) e 9,69 anos para as meninas (n=377), distribuídos em 25,6% no 3º ano, 26,3% no 4º ano, 22,6% no 5º ano e 25,6% no 6º ano.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e explicitaram sua anuência em participar do estudo por meio do Termo de Assentimento (TA), o qual foi elaborado em linguagem clara e acessível para os menores de idade. Da mesma forma foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual é explicitado o consentimento do responsável legal da criança.

Após a entrega dos termos de consentimento e assentimento assinados, todos os participantes estiveram presentes individualmente nas duas etapas da coleta de dados. Na primeira etapa os participantes responderam ambos os questionários, de auto relato sobre sua participação no *bullying*, e sobre sua imagem corporal percebida e desejada, enquanto a segunda etapa consistiu na mensuração da massa corporal e estatura. Ambas as etapas foram aplicadas e supervisionadas por dois pesquisadores treinados para esclarecer qualquer dúvida dos participantes.

O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual que impedisse a compreensão dos instrumentos, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

Variáveis

A imagem corporal foi auto avaliada por meio da Escala de Silhuetas Corporais proposta por Tiggeman e Barret (1998), que é composta por um conjunto de figuras de crianças numeradas de 1 a 9, representando um continuum desde a magreza (silhueta 1) até a obesidade severa (silhueta 9). As figuras foram apresentadas aos escolares em uma folha única, e, em seguida, eles responderam as seguintes perguntas: 1. Qual a silhueta que melhor representa a sua aparência física atual (Silhueta real)? 2. Qual a silhueta que você gostaria de ter (Silhueta ideal)? A satisfação com a imagem corporal foi identificada por meio da discrepância entre o valor correspondente à silhueta real e o valor indicado como a silhueta ideal (silhueta real - silhueta ideal). Desta forma, os escolares que apresentaram valor igual a zero foram classificados em “Satisfeitos” com a imagem corporal, e aqueles que apresentaram valores diferentes de zero foram considerados “Insatisfeitos”. Quando essa diferença foi positiva o indivíduo foi considerado insatisfeito por excesso de peso, e quando negativa, insatisfeito por magreza. Em relação a confiabilidade interna, a Escala de Silhuetas Corporais de Tiggeman e Barret apresentou nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.643.

Massa corporal e estatura foram mensuradas pelos procedimentos descritos por Ross e Marffell-Jones (1991), utilizando-se uma balança antropométrica com graduação em 0,1 quilogramas e um estadiômetro com resolução de 0,1 centímetros. O estado nutricional foi avaliado

por meio do índice de massa corporal (IMC= massa corporal (kg)/estatura(m)²). A classificação do IMC foi realizada de acordo com os pontos de corte estabelecidos por Cole *et al.* (2000; 2007), estratificando os participantes em quatro categorias: abaixo do peso, normal, sobrepeso e obesidade. Para fins de análise, levando em consideração o objetivo deste estudo, crianças e adolescentes com obesidade e sobrepeso foram retirados das análises.

Para descrever os possíveis papéis de participação no *bullying* foram utilizadas duas questões de uma versão adaptada do Questionário de Olweus (1996). A primeira questão perguntava quantas vezes, nos últimos três meses de aula, o participante tinha sido vítima de *bullying* escolar, enquanto a segunda perguntava quantas vezes o participante tinha sido agressor. Com as informações obtidas por meio daqueles que responderam que foram vítimas e agressores três ou mais vezes, criou-se uma variável “vítima-agressora”. Assim, os participantes foram classificados em 4 categorias de participação no *bullying*: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”. O Questionário de Olweus adaptado também apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.614.

Análise estatística

Os dados foram analisados inicialmente pela estatística descritiva (média, desvio-padrão e distribuição de frequência). A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. A comparação das médias das variáveis foi verificada por meio do teste U de Mann-Whitney. O teste qui-quadrado foi utilizado para verificar as associações entre as variáveis categóricas. E a associação entre a insatisfação por magreza e por excesso e as demais variáveis independentes foi analisada por meio da regressão logística binária. Foram testados dois modelos, um simples e outro ajustado por todas as variáveis que no modelo bruto apresentaram $p < 0,20$ (Maldonado & Greenland, 1993). O teste de aderência explicou 62,7% do modelo Enter para o ajuste na variável dependente insatisfação pela magreza, e 88,5% na insatisfação pelo excesso. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

RESULTADOS

Verificou-se uma homogeneidade dos participantes em relação a idade em ambos os países (\bar{x} =9,85;DP=1,28, em Portugal; \bar{x} =9,70;DP=1,46, no Brasil). No entanto, as crianças e adolescentes portugueses apresentaram maior massa corporal (\bar{x} =37,57;DP=7,95), estatura (\bar{x} =1,41; DP=0,08) e IMC (\bar{x} =18,62; DP=2,65) quando comparadas as brasileiras. Também foi verificada associação significativa com o estado nutricional e o país de origem ($p < 0,001$). Embora em ambos os países a maior parte das crianças foi classificada como baixo peso, a frequência de crianças e adolescentes brasileiros com baixo peso (64,9%) foi maior que a dos portugueses (52,3%), enquanto os portugueses apresentaram maior frequência de peso normal que os brasileiros 47,7% e 35,1%, respectivamente. Com relação a satisfação corporal, foi constatado que a maioria dos participantes estavam insatisfeitos com sua imagem corporal, sendo que a principal causa de insatisfação foi pelo excesso, 35% dos participantes, mesmo as análises tendo sido realizadas apenas com participantes com baixo peso ou peso normal. Todavia, não houve associação significativa dessa variável com o país de origem. Ademais, foi verificada uma associação entre a escolaridade das mães e o país de origem, sendo que a maior frequência de menor escolaridade foi encontrada nas mães das crianças e adolescentes brasileiros, em que 33,4%, frequentaram apenas o Ensino fundamental, podendo ser um indicador de menor nível sócio econômico neste país. No que tange os papéis de participação no *bullying*, também se verificou uma associação, na qual mais crianças e adolescentes em Portugal do que no Brasil, auto declararam estarem mais envolvidos neste fenômeno, principalmente nos papéis de agressores e vítimas-agressoras (Tabela 18).

Tabela 18. Características gerais dos escolares de Portugal e do Brasil.

Variáveis	Total (N=712)	Portugal (N=350)	Brasil (N=362)	p-valor*
	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	
Idade (anos)	9,77 (1,38)	9,85 (1,28)	9,70 (1,46)	0,078
Massa Corporal (kg)	36,52 (8,45)	37,57 (7,95)	35,51 (8,80)	<0,001

Estatura (m)	1,40 (0,09)	1,41 (0,08)	1,39 (0,10)	0,007
IMC (kg/m ²)	18,31 (2,67)	18,62 (2,65)	18,01 (2,65)	<0,001
Variáveis	Total n(%)	Portugal n(%)	Brasil n(%)	p-valor**
Estado Nutricional				<0,001
Baixo Peso	418 (58,7)	183 (52,3)	235 (64,9)	
Peso Normal	294 (41,3)	167 (47,7)	127 (35,1)	
Satisfação Corporal				0,583
Satisfeito com a imagem corporal	317 (44,6)	152 (43,4)	165 (45,8)	
Insatisfeito por magreza	144 (20,3)	69 (19,7)	75 (20,8)	
Insatisfeito por excesso	249 (35,1)	129 (36,9)	120 (33,3)	
Escolaridade da Mãe				<0,001
Não soube responder	229 (32,2)	116 (33,1)	113 (31,2)	
Ensino Fundamental	196 (27,5)	75 (21,4)	121 (33,4)	
Ensino Médio	137 (19,2)	94 (26,9)	43 (11,9)	
Ensino Superior	150 (21,1)	65 (18,6)	85 (23,5)	
Bullying				0,036
Não participa	534 (75,0)	257 (73,4)	277 (76,5)	
Vítima	115 (16,2)	52 (14,9)	63 (17,4)	
Agressor	31 (4,4)	18 (5,1)	13 (3,6)	
Vítima-agressora	32 (4,5)	23 (6,6)	9 (2,5)	

\bar{x} (dp): média (desvio padrão); n: número de participantes.

* U de Mann-Whitney

** Qui quadrado

De acordo com a análise de regressão com a variável desfecho insatisfação pela magreza, na análise bruta observou-se associação da insatisfação pela magreza com rede de ensino, sexo, papéis de participação no *bullying* e estado nutricional. Quando a análise foi ajustada, verificou-se que todas as variáveis se mantiveram associadas ao desfecho. Os participantes da rede de ensino privada tiveram 0,43 (IC95%=0,25-0,72) vezes menos chances de apresentarem insatisfação pela magreza quando comparados aos da rede pública. Os meninos apresentaram 1,64 (IC95%=1,08-2,50) vezes mais chances de apresentar o desfecho que as meninas, da mesma forma que as vítimas-agressoras tiveram 3,67 (IC95%=1,41-9,53) vezes mais chances que aqueles que não participam do *bullying*, e os participantes com baixo peso 3,71 (IC95%=2,17-6,35) vezes mais chances que os de peso normal (Tabela 19).

Tabela 19. Razões de chance utilizando como variável dependente a insatisfação pela magreza.

Variáveis	OR (IC95%)	p-valor	OR** (IC95%)	p-valor
País		0,957		
Portugal	1,01 (0,68-1,50)		-	
Brasil	1		-	
Rede de ensino		0,004		0,002
Pública	1		1	
Privada	0,48 (0,29-0,79)		0,43 (0,25-0,72)	
Sexo		0,025		0,021
Masculino	1,57 (1,06-2,35)		1,64 (1,08-2,50)	
Feminino	1		1	
Faixa etária		0,996		
7-9	0,98 (0,65-1,49)		-	
10-11	1		-	
12-14	0,97 (0,51-1,88)		-	
Escolaridade da Mãe		0,257		
Ensino Fundamental	1		-	
Ensino Médio	1,41 (0,81-2,45)		-	

Ensino Superior	0,86 (0,47-1,56)	-	
Bullying		0,037	0,032
Não participa	1	1	
Vítima	1,37 (0,80-2,35)	1,40 (0,79-2,49)	
Agressor	0,60 (0,20-1,84)	0,63 (0,20-2,02)	
Vítima-agressora	3,21 (1,31-7,85)	3,67 (1,41-9,53)	
Estado Nutricional		<0,001	<0,001
Baixo Peso	3,59 (2,13-6,07)	3,71 (2,17-6,35)	
Peso Normal	1	1	

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

** OR ajustada pelas variáveis que apresentaram $p < 0,20$ no modelo bruto.

Em relação a insatisfação pelo excesso, na análise bruta, observou-se associação com sexo e estado nutricional. Na análise ajustada, apenas a variável estado nutricional se manteve associada ao desfecho, em que os participantes com peso normal apresentaram 2,90 (IC95%=2,06-4,10) vezes mais chances de estarem insatisfeitos pelo excesso quando comparados aos de baixo peso (Tabela 20).

Tabela 20. Razões de chance utilizando como variável dependente a insatisfação pelo excesso.

Variáveis	OR (IC95%)	p-valor	OR** (IC95%)	p-valor
País		0,325		
Portugal	1,18 (0,85-1,65)		-	
Brasil	1		-	
Rede de ensino		0,785		
Pública	1		-	
Privada	1,05 (0,73-1,51)		-	
Sexo		0,124		0,065
Masculino	0,77 (0,55-1,07)		0,72 (0,51-1,02)	

Feminino	1	1	
Faixa etária		0,323	
7-9	1,15 (0,81-1,63)	-	
10-11	1	-	
12-14	0,75 (0,40-1,34)	-	
Escolaridade da Mãe		0,565	
Ensino Fundamental	1	-	
Ensino Médio	0,82 (0,49-1,37)	-	
Ensino Superior	1,10 (0,68-1,77)	-	
Bullying		0,323	
Não participa	1	-	
Vítima	1,43 (0,91-2,26)	-	
Agressor	0,94 (0,43-2,08)	-	
Vítima-agressora	1,67 (0,68-4,12)	-	
Estado Nutricional		<0,001	<0,001
Baixo Peso	1	1	
Peso Normal	2,85 (2,02-4,01)	2,90 (2,06-4,10)	

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

** OR ajustada pelas variáveis que apresentaram $p < 0,20$ no modelo bruto.

DISCUSSÃO

Dentre os principais achados desse estudo verificou-se que embora crianças e adolescentes dos dois países tenham se diferenciado no que tange os aspectos antropométricos, a insatisfação corporal se deu de maneira equivalente em ambos os países. Além disso, os fatores associados a insatisfação pela magreza foram rede de ensino, sexo, estado nutricional e papéis de participação no *bullying*, enquanto apenas estado nutricional esteve associado a insatisfação pelo excesso.

Alguns estudos transculturais também vêm comparando variáveis antropométricas de crianças e adolescentes de diferentes países e etnias. Percebe-se que mesmo comparando

participantes com média de idade semelhantes, os resultados têm indicado diferenças entre esses jovens no que tange a massa corporal, estatura e IMC. Neste estudo verificou-se que os participantes portugueses apresentaram maiores médias em todos os aspectos quando comparados aos brasileiros. Em outro estudo transcultural (Hill & Bhatti, 1995) realizado com meninas em faixa etária semelhante à deste estudo ($\bar{x}= 9,11$) que viviam na Inglaterra, foram encontradas diferenças entre as etnias, nas quais meninas caucasianas tinham maior massa corporal e IMC do que meninas asiáticas.

Este fenômeno também pode ser observado em estudos com participantes de outras faixas etárias. Na pesquisa de Xanthopoulos et al. (2011), realizada entre crianças com diferentes etnias que viviam nos Estados Unidos e com média de idade igual a 11,20 anos, encontrou-se que as asiáticas apresentaram menor IMC quando comparadas as afro americanas, caucasianas e hispânicas. Em outros dois estudos entre adolescentes com média de idade aproximada de 13,0 anos, verificou-se que no primeiro os japoneses também apresentaram maior massa corporal, estatura e IMC quando comparados aos vietnamitas em ambos os sexos (Sano et al., 2008). Enquanto no segundo estudo, as meninas suecas apresentaram maior massa corporal e estatura do que meninas argentinas, e os meninos suecos apenas maior estatura em relação aos meninos argentinos (Holmqvist et al., 2007). Por fim, no estudo de Mellor et al. (2014) com adolescentes com média de idade de 15,53 anos, verificou-se que os australianos apresentaram maior IMC quando comparados aos malásios e aos chineses.

Essas diferenças também são encontradas quando se leva em consideração o estado nutricional de crianças e adolescentes de diferentes partes do mundo. No presente estudo, as crianças e adolescentes brasileiros apresentaram maior índice de baixo peso, quando comparados aos portugueses. De forma semelhante, no estudo de Hill e Bhatti (1995), foi encontrado que meninas asiáticas estavam com peso abaixo do padrão esperado para a idade, enquanto as meninas caucasianas estavam 9,0% acima do esperado. Esses resultados indicam que mesmo as crianças apresentando um desenvolvimento semelhante conforme a faixa etária, cada etnia possui características típicas em relação as variáveis antropométricas.

Embora as diferenças físicas e os diferentes níveis socioeconômicos, baseados na escolaridade das mães, estivessem presentes entre os participantes deste estudo, verificou-se que não houve associação estatística entre a satisfação corporal e o país de origem. Isso indica que essa variável se distribuiu de forma homogênea tanto em Portugal (43,4%) quanto no Brasil

(46,1%). No entanto, as diferenças transculturais no que tange a insatisfação corporal ainda são controversas na literatura. De modo similar, em um estudo realizado entre adolescentes da Suécia e Argentina, também países da Europa e da América Latina respectivamente, não foi encontrado efeito significativo sobre a insatisfação corporal devido ao país de origem (Holmqvist et al., 2007). Em outro estudo realizado com meninas britânicas, mas de diferentes etnias, verificou-se que caucasianas e asiáticas tiveram níveis de insatisfação corporal semelhantes independentemente das diferenças étnicas apresentadas (Hill & Bhatti, 1995).

Por outro lado, alguns estudos vêm relatando diferenças na percepção da imagem corporal entre crianças e adolescente de diferentes países. No estudo de Jung, Forbes e Lee (2009), verificou-se que em ambos os sexos, adolescentes coreanos apresentaram maior insatisfação corporal quando comparados aos americanos. Em outro estudo realizado nos Estados Unidos com crianças de diferentes etnias, também se verificou que crianças asiáticas estavam mais insatisfeitas com seus corpos do que os afros americanos, caucasianos ou hispânicos (Xanthopoulos et al., 2011). No estudo de Mellor *et al.* (2014) adolescentes malaio e chineses tiveram níveis significativamente mais elevados de insatisfação corporal que os australianos. Essas diferenças também foram identificadas quando comparados adolescentes de dois países asiáticos, nos quais meninas japonesas apresentaram maior insatisfação corporal quando comparadas aos pares vietnamitas.

Ainda que parte dessas diferenças entre os níveis de insatisfação corporal em diferentes países e diferentes etnias possa ocorrer em função das metodologias adotadas em cada estudo, a explicação que tem sido mais consistente na literatura é a teoria sociocultural da imagem corporal. Essa sugere que fatores socioculturais podem afetar diretamente a satisfação com o corpo, fazendo com que mesmo em contextos culturais aparentemente semelhantes, possam existir diferenças nos níveis de insatisfação corporal entre eles (Mellor et al., 2014; Mellor et al., 2013). Assim, os resultados apresentados neste estudo, aliados a outros resultados presentes na literatura, dão indícios de que crianças e adolescentes de países ocidentais tendem a apresentar níveis semelhantes de insatisfação corporal, enquanto os asiáticos tendem a apresentar níveis diferentes de insatisfação (Hill & Bhatti, 1995). Contudo, as evidências têm apontado que os padrões de beleza atuais têm sido cada vez mais internacionalizados, deixando de ser apenas um fenômeno da cultura ocidental e sendo almejado por grande parte dos jovens de todo o mundo (Xu et al., 2010). Isto torna o cenário mais crítico, tendo em vista que as características típicas de cada etnia

muitas vezes não correspondem aos padrões estipulados, fazendo com que a insatisfação corporal seja um aspecto presente em quase todos os países do globo (McCabe & Ricciardelli, 2001).

No que tange as prevalências de satisfação e insatisfação corporal, foi observado que apenas 44,8% dos participantes se declararam satisfeitos com sua imagem corporal (43,4% em Portugal e 46,1% no Brasil) enquanto 55,2% estavam insatisfeitos ou pela magreza ou pelo excesso. Como as análises foram realizadas apenas com participantes abaixo do peso ou com peso normal, era esperado um alto percentual de crianças e adolescentes insatisfeitos pela magreza. Contudo, 35,0% dos participantes se declaram insatisfeitos pelo excesso. Esses resultados foram semelhantes ao de outro estudo realizado com crianças chinesas, no qual apenas 46,5% dos meninos e 43,0% das meninas que estavam com peso saudável se consideraram satisfeitos com sua imagem corporal (Li, Hu, Ma, Wu, & Ma, 2005). A mesma situação também pode ser observada no estudo de McArthur et al. (2005), realizado com países da América Latina, e também no de Pinheiro e Giugliani (2006), realizado no Brasil.

Ainda em relação a prevalência de insatisfação corporal, verificou-se uma frequência semelhante as encontradas por Almeida et al. (2012) e Gonçalves et al. (2012), ambas realizadas em Portugal. No entanto, foi superior a frequência relatada por Mousa et al. (2010) na Jordânia (21,1% de insatisfação corporal), por Santana et al. (2013) e Alves, Vasconcelos, Calvo e Neves (2008), ambos no Brasil (19,5% e 18,8% respectivamente). Por outro lado, a frequência encontrada para insatisfação corporal neste estudo foi inferior a outros resultados encontrados no Brasil por Pinheiro e Giugliani (2006), Finato et al. (2013) e Mendonça et al. (2014) que encontraram 82,0%, 71,5% e 69,4% respectivamente.

Os resultados deste estudo transcultural também indicaram uma associação entre os papéis de participação no *bullying* escolar e o país de origem. Mais crianças portuguesas declaram estarem envolvidas neste fenômeno do que as brasileiras, apresentando também diferentes distribuições de papéis em ambos os países. No estudo de Wolke et al. (2001) também foram encontradas diferenças de vitimização em crianças alemãs e inglesas. Para explicar tais diversidades encontradas em estudos transculturais, alguns autores apontam as características culturais, as diferenças das escolas (Harel-Fisch et al., 2011; Smith-Khuri et al., 2004; Wolke et al., 2001) e rendas desiguais entre os países (Harel-Fisch et al., 2011) como possíveis fatores que podem influenciar fenômenos como o *bullying*.

Sabe-se que insatisfação corporal não pode ser analisada de forma generalizada, pois

existem características típicas que fazem com que crianças e adolescentes com determinados perfis estejam mais predispostos a um determinado tipo de insatisfação. Assim, ao analisar separadamente a insatisfação corporal pela magreza ou pelo excesso, foi possível identificar algumas associações com as outras variáveis do estudo. Dentre os resultados encontrados para insatisfação pela magreza, verificou-se que embora a escolaridade da mãe não tenha sido associada a variável desfecho, a rede de ensino apresentou tal associação. De acordo com os dados, crianças e adolescentes de escolas privadas tiveram menos chances de estarem insatisfeitos pela magreza. Alguns autores apontam uma possível relação entre a insatisfação corporal e o nível socioeconômico (Almeida et al., 2012; Holmqvist et al., 2007), mas esses dados ainda não são consistentes na literatura (Finato et al., 2013; Mousa, Mashal, et al., 2010; Soh et al., 2008). Todavia, no estudo realizado no Brasil por Mendonça et al. (2014), crianças e adolescentes de escolas públicas também foram os que mais desejavam aumentar seu peso corporal. Já no estudo de Pinheiro e Giugliani (2006), na regressão logística bruta, os participantes de escolas públicas também se mostraram mais insatisfeitos com sua imagem corporal, no entanto, tal associação não se manteve quando a análise foi ajustada.

As diferenças entre sexos é uma questão bastante discutida na literatura que estuda insatisfação corporal entre crianças e adolescentes. Alguns autores atribuem essas diferenças a idade dos participantes, pois diversos estudos vêm encontrando uma associação entre a insatisfação corporal e essa variável (Gonçalves et al., 2012; Haraldstad et al., 2011; Mousa, Al-Domi, Mashal, & Jibril, 2010; Mousa, Mashal, et al., 2010; Santana et al., 2013). No entanto, o presente estudo não encontrou tal associação, nem para insatisfação por magreza, nem por excesso. Outros estudos também estão de acordo com esses resultados (Finato et al., 2013; Pinheiro & Giugliani, 2006; Xanthopoulos et al., 2011).

Diversos autores acreditam que independentemente da idade, meninas são mais insatisfeitas com sua imagem corporal quando comparadas aos meninos (Finato et al., 2013; Haraldstad et al., 2011; Holmqvist et al., 2007; Xanthopoulos et al., 2011; Xu et al., 2010). Entretanto, alguns autores já vêm apresentando resultados diferentes dos apresentados na literatura, nos quais não foram encontradas diferenças entre os sexos (Gonçalves et al., 2012; Pinheiro & Giugliani, 2006), ou ainda nos quais os meninos estavam mais insatisfeitos que as meninas (Santana et al., 2013).

Em função dessas incongruências, pesquisadores perceberam a necessidade de

diferenciar a insatisfação pela magreza e pelo excesso. Neste estudo com crianças e adolescentes com baixo peso, os resultados apontados na literatura foram confirmados em relação aos meninos. Os dados produzidos indicaram que os meninos tiveram mais chances de estarem insatisfeitos pela magreza quando comparados as meninas. Esse resultado é consistente ao encontrado em diversos outros estudos, nos quais apontam os meninos como mais insatisfeitos pela magreza, desejando aumentar sua imagem corporal e buscando um corpo mais musculoso e forte (Almeida et al., 2012; Haraldstad et al., 2011; Mellor et al., 2014; Mendonça et al., 2014; Xu et al., 2010).

Em outro estudo transcultural realizado por Sano *et al.* (2008) com escolares vietnamitas e japoneses, verificou-se que o resultado variou em função do país de origem. No estudo citado, meninos vietnamitas tiveram significativamente mais desejo de ganhar peso do que as meninas vietnamitas, contudo meninas japonesas tiveram significativamente desejo mais forte que os meninos japoneses de perder peso. Esses resultados também já foram bastante documentados na literatura no que tange a insatisfação de meninas (Holmqvist et al., 2007; Santana et al., 2013; Xu et al., 2010). Contudo, isso não foi observado no presente estudo com crianças e adolescentes de baixo peso, pois não foi encontrada nenhuma associação entre insatisfação por excesso e o sexo dos participantes. Isso indica, que essas características de meninos e meninas não podem ser generalizadas entre crianças com diferentes status de peso.

No que tange os aspectos relacionados ao *bullying* escolar e a insatisfação corporal, alguns estudos vêm apontando a importância das relações entre pares na construção da imagem corporal (Hardit & Hannum, 2012; Pinheiro & Giugliani, 2006; Reulbach et al., 2013; Wilson et al., 2013; Xu et al., 2010). No estudo de Xu et al. (2010), verificou-se que a pressão dos colegas para perda de peso nas meninas e ganho de massa muscular nos meninos, influenciou negativamente na satisfação dos mesmos. No estudo de Hardit e Hannum (2012), provocação dos pares foi relacionada significativamente com a insatisfação corporal, da mesma forma que no estudo de Pinheiro e Giugliani (2006) as expectativas dos colegas em relação ao peso corporal também estiveram. Com isso, estes resultados indicam que a insatisfação corporal está relacionada a vitimização no *bullying* escolar, principalmente em crianças obesas ou com sobrepeso.

Em contrapartida, no presente estudo com crianças e adolescentes com baixo peso, foi encontrada associação entre o papel de vítima-agressora e maior insatisfação pela magreza. Este resultado aponta um caminho que merece maior atenção por parte dos pesquisadores desta área, tendo em vista que esse grupo de envolvimento no *bullying* escolar é aquele que apresenta maiores

fatores de riscos associados ao desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes (Carvalhosa et al., 2001). Ademais, tal variável apresentou relevância semelhante ao estado nutricional para compreensão da insatisfação pela magreza neste grupo específico de participantes com baixo peso. Assim, mais estudos são necessários para compreender os motivos que fazem com que esse grupo deseje uma maior imagem corporal. As vítimas-agressoras caracterizam-se por assumir ambos os papéis, ora como vítima, ora como agressor, e muitas vezes o desejo por um corpo maior pode ser reflexo da agressão sofrida, que sustenta o desejo de ser capaz de reproduzir aos colegas a violência vivenciada, propagando então, a continuação do *bullying* escolar.

Quanto a variável estado nutricional, esta mostrou-se ser o principal fator associado a insatisfação corporal, tanto pela magreza, quanto pelo excesso. Diversos estudos já apontam a relação entre maior IMC, sobrepeso ou obesidade como responsáveis pela maior insatisfação corporal em crianças e adolescentes, principalmente quando comparados aos de peso normal (Fonseca, Matos, Guerra, & Gomes-Pedro, 2011; Gonçalves et al., 2012; Haraldstad et al., 2011; Hardit & Hannum, 2012; Mousa, Mashal, et al., 2010; Xanthopoulos et al., 2011). Contudo, alguns pesquisadores que analisaram também crianças com baixo peso, verificaram resultados divergentes dos encontrados neste estudo. Dentre esses, pode-se citar estudos nos quais foram encontrados que: crianças ou adolescentes com sobrepeso ou obesidade tinham mais chances de apresentar insatisfação corporal quando comparadas com as de baixo peso (Finato et al., 2013; Xu et al., 2010); ou crianças de baixo peso apresentaram menos chances de estarem insatisfeitos (Santana et al., 2013); ou ainda baixo peso não esteve associado a insatisfação corporal (Pinheiro & Giugliani, 2006).

Na presente pesquisa, crianças e adolescentes com baixo peso tiveram quase quatro vezes mais chances de estarem insatisfeitos pela magreza quando comparados aos de peso normal. Acredita-se que essa divergência com a literatura se dê pelo fato dos estudos terem analisado a satisfação de modo global e ainda com amostras envolvendo crianças com peso acima do esperado para a faixa etária. A peculiaridade desta amostra específica, indica a importância de verificar crianças e adolescentes em diferentes níveis de estado nutricional, pois eles aparentam ter anseios diferentes no que tange a satisfação corporal. Ressalta-se ainda que no estudo de Mendonça et al. (2014), também foi relatado que 82,5% daqueles identificados com baixo peso desejaram ganhar peso, demonstrando a necessidade de mais estudos que abordem esta temática com esses participantes.

Por fim, destaca-se também que mesmo a análise sendo realizada apenas entre crianças e adolescentes com peso normal e baixo peso, ainda foi encontrada insatisfação pelo excesso. Nesta, os participantes com peso normal apresentaram maiores chances de estarem mais insatisfeitos quando comparados com baixo peso. No estudo de Pinheiro e Giugliani (2006), os autores encontraram que até 10,0% dos participantes com peso inferior ao esperado para sua faixa etária desejaram ter um corpo mais magro. Esses dados tornam-se ainda mais relevantes, tendo em conta uma possível indicação da idealização da beleza como um corpo extremamente magro, o que muitas vezes pode acabar contribuindo para o desenvolvimento de transtornos e distúrbios alimentares na infância e adolescência.

Como limitações deste estudo destaca-se que em função da realização de uma pesquisa não probabilística, os resultados encontrados não podem ser estendidos de uma maneira geral a toda a população de ambos os países. Outra limitação identificada foi que o instrumento utilizado para avaliação da imagem corporal não é capaz de mensurar de maneira objetiva medidas de satisfação com a musculabilidade, fazendo com que as figuras de corpos maiores pudessem gerar interpretações controversas entre os participantes. Ressalta-se ainda importância de mais estudos que visem suprir essas limitações para que possam tornar mais clara a compreensão da insatisfação corporal em crianças e adolescentes com baixo peso. Assim, obter-se-ão dados que possam subsidiar esforços de prevenção e intervenção deste problema, melhorando a saúde física e mental dos jovens em âmbito nacional e internacional. Desta forma, os resultados obtidos oferecem informações relevantes em relação a todas as variáveis estudadas, pois contribui para a compreensão das diferentes faces da insatisfação corporal e sua relação com questões do contexto social de dois países distintos. Além disso, o estudo traz ainda luz ao tema relacionado ao *bullying* escolar vivenciado por este grupo muitas vezes negligenciado das pesquisas na área, que são as crianças e adolescentes de baixo peso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou achados relevantes para a área de investigação em insatisfação corporal entre crianças e adolescentes. Com a proposta diferenciada de estudar as peculiaridades de participantes de baixo peso em um estudo transcultural entre Brasil e Portugal, foi possível

identificar que embora houvesse diferenças físicas e sociais entre os países, a insatisfação corporal foi prevalente entre esses jovens e se deu de maneira homogênea independentemente da idade. Os resultados indicam que esse problema parece se comportar de maneira semelhante entre culturas mais ocidentalizadas. Todavia, pode-se afirmar que insatisfação corporal nestas crianças e adolescentes de baixo peso apresentou associações com outras variáveis do estudo, tais como rede de ensino, sexo, papéis de participação no *bullying* e estado nutricional para a insatisfação por magreza, enquanto apenas estado nutricional esteve associado a insatisfação pelo excesso.

A maior insatisfação pela magreza por parte dos participantes de escolas públicas são dados com pouca literatura a respeito e que precisa ser investigada com maior atenção. Além disso, a maior insatisfação pela magreza relatada pelos meninos de baixo peso retoma a discussão para o problema nesse grupo. Possivelmente, esse tipo de insatisfação tão precoce poderá influenciar de maneira negativa na saúde desses jovens, tanto pelo lado psicológico, quanto físico, como por exemplo, com a utilização de esteroides para a obtenção de maior musculosidade.

Outra questão que necessita ser ressaltada é a maior insatisfação corporal pela magreza entre as vítimas-agressoras de *bullying* escolar. A aceitação pelos pares é algo fundamental nessa etapa da vida e o julgamento e as agressões por parte dos colegas podem influenciar negativamente na saúde e bem-estar destes jovens. Assim, é preciso que mais estudos incluam estes participantes nas pesquisas relacionadas a imagem corporal para que seja possível compreender melhor esta relação.

Os resultados também reforçaram a importância do estado nutricional para o aumento das chances de insatisfação corporal. Destaca-se ainda que a insatisfação por excesso nesse grupo de crianças e adolescentes com baixo peso chama a atenção para o risco do desenvolvimento de transtornos e distúrbios alimentares cada vez mais precocemente.

Por fim, recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando crianças e adolescentes com diferentes estados nutricionais, verificando assim, se os resultados encontrados são específicos deste grupo estudado ou pode ser estendido ao comportamento de jovens ocidentais com baixo peso. De qualquer forma, este estudo já sugere que medidas interventivas são extremamente necessárias em crianças e adolescentes com baixo peso para a prevenção e combate tanto da insatisfação corporal precoce, quanto do *bullying* escolar.

3.7 ESTUDO VII – CARACTERÍSTICAS DOS PAPÉIS DE PARTICIPAÇÃO NO BULLYING ESCOLAR EM PORTUGAL E NO BRASIL: UM ESTUDO TRANSCULTURAL

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi verificar as associações dos papéis de participação no *bullying* escolar com variáveis apontadas pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil). Participaram deste estudo 789 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos, de ambos os sexos, de quatro escolas públicas municipais e uma escola privada na cidade de Braga, em Portugal, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas na cidade de Florianópolis, no Brasil. Os instrumentos utilizados foram: Escala Sócio Métrica, para verificação do *bullying* pela indicação dos pares; KTK, para análise do desempenho motor; média final de quatro disciplinas escolares, para o desempenho escolar; Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula, para o status sócio métrico; massa corporal e estatura, para o cálculo do IMC; e Escala de Silhuetas Corporais, para a satisfação corporal. Dentre os principais achados deste estudo destaca-se que a única variável associada aos papéis de participação no *bullying* em todas as análises realizadas foi o status sócio métrico. Entretanto, desempenho motor e desempenho escolar também deram indícios de serem variáveis importantes para compreensão desses papéis em algumas análises. O sexo se manteve associado aos papéis de participação no *bullying* apenas para os participantes portugueses, enquanto o país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não apresentaram nenhuma associação em todas as análises. Recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando as relações entre *bullying* e as variáveis citadas na literatura, em crianças e adolescentes e utilizando medidas sócio métricas para determinação dos papéis dos participantes nesse fenômeno, para verificar se estes achados se confirmam e podem ser estendidos aos envolvidos no *bullying* nestes países como um todo.

Palavras-chave: Bullying; Desempenho motor; Desempenho escolar; Status sócio métrico; IMC; Satisfação corporal.

INTRODUÇÃO

O *bullying* deve ser considerado um fator de risco relevante a crianças e adolescentes, principalmente pelas consequências e custos para os envolvidos e para a sociedade (Cunha & Weber, 2010). Esta temática vem ganhando espaço na literatura pela importância da identificação precoce deste comportamento e das medidas de intervenção para diminuição deste tipo de violência (Pereira, 2008). Assim, o *bullying* vem sendo bastante estudado nas últimas décadas, o que resultou em uma vasta gama de resultados que apontam determinadas características para os perfis dos participantes neste fenômeno. Alguns estudos têm se concentrado especialmente em fazer revisões de literatura e meta-análises para identificar variáveis que podem prever um perfil de participação nesse fenômeno em determinadas amostras ou populações (Albdour & Krouse, 2014; Azeredo, Moraes, Levy, Menezes, 2015; Cook et al., 2010; Nakamoto & Schwartz, 2010; Salmivalli, 2010; Sekol, 2013; Álvarez-García et al., 2015)

De acordo com a literatura, algumas variáveis tornam-se constantemente objeto de estudo dos pesquisadores, com o intuito de verificar a possível existência de associações com os papéis assumidos no *bullying*. Após extensa revisão da literatura, foi possível identificar e selecionar algumas dessas variáveis consideradas relevantes aos pesquisadores da área, como por exemplo: sexo (Babarro, 2014; Lam et al., 2015; Molina et al., 2011), idade (Khamis, 2015; Stefanek et al., 2011; Tippett et al., 2013), desempenho motor (Bejerot et al., 2011; Bejerot et al., 2013; Scarpa et al., 2012); desempenho escolar (Azeredo, Moraes, Levy, Menezes, 2015; Bilić et al., 2014; Rettew & Pawlowski, 2016); status social (Berger & Caravita, 2016; Kraus et al., 2014; Molina et al., 2014); estado nutricional (Fonseca et al., 2011; Gonçalves et al., 2012; Haraldstad et al., 2011; Hardit & Hannum, 2012; Mousa, Mashal, et al., 2010; Xanthopoulos et al., 2011) e insatisfação corporal (Hardit & Hannum, 2012; Reulbach et al., 2013; Wilson et al., 2013).

No entanto, os diversos estudos apontam incongruências na literatura, parecendo não haver nenhum consenso que tais características estudadas fazem parte, de fato, dos papéis de participação no *bullying*. Embora em muitos estudos encontrem-se indícios dessas associações, outros acabam revelando que não foram identificadas relações entre as variáveis citadas e o *bullying* em determinadas amostras. A maior parte dos pesquisadores refere-se a essa questão como sendo decorrente das diferentes metodologias adotadas nos estudos (Abdirahman et al., 2013; Tippett et al., 2013; Wolke et al., 2001). Contudo, também é possível que generalizações estejam sendo feitas entre as populações que não têm sido adequadamente testadas e comparadas (Yeager et al., 2011).

Desta forma, esta pesquisa surge com o intuito de analisar estas variáveis em grupos de diferentes contextos e culturas e com uma mesma metodologia para que as associações obtidas com o *bullying* escolar possam ser devidamente comparadas. Assim, o objetivo do presente estudo foi verificar as associações dos papéis de participação no *bullying* escolar com variáveis apontadas pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil).

MÉTODOS

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovado junto ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, segundo o processo número 010/2014 (Portugal) e ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, n° expediente 75/2011 (Brasil).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, matriculadas no período vigente do estudo.

Com base no número total de crianças e adolescentes que estavam cursando entre o 3º e 6º ano nas duas cidades e suas respectivas proporcionalidades entre escolas públicas e privadas, um tamanho de amostra foi calculado assumindo um alfa de 0.05 e poder de 50%. De acordo com o cálculo amostral chegou-se no número de 767 participantes, sendo 374 (299 de escola pública e 75 de escola privada) em Portugal e 393 (266 de escola pública e 126 de escola privada) no Brasil. Tendo em vista que todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano foram convidadas para o estudo, o número de participantes total foi 789, sendo 392 (308 de escola pública e 84 de escola privada) em Portugal e 397 (268 de escola pública e 129 de escola privada) no Brasil. Em termos de caracterização, apresentaram idade no intervalo compreendido entre 7 e 14 anos, média de 9,94 anos para os meninos (n=382) e 9,71 anos para as meninas (n=407), distribuídos em 24,4% no 3º ano, 26,2% no 4º ano, 22,3% no 5º ano e 27,1% no 6º ano.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Os participantes foram devidamente esclarecidos e explicitaram sua anuência em participar do estudo por meio do Termo de Assentimento (TA), o qual foi elaborado em linguagem clara e acessível para os menores de idade. Da mesma forma foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual é explicitado o consentimento do responsável legal da criança. O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual que impedisse a compreensão dos instrumentos, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

Variáveis

As variáveis analisadas neste estudo foram papéis de participação no *bullying*, país de origem, sexo, idade, desempenho motor, desempenho escolar, status sócio métrico, IMC e satisfação corporal.

O instrumento utilizado para determinar os perfis dos participantes no *bullying*, foi um exame sócio métrico, denominado Escala Sócio Métrica, que é constituído por perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de estudantes envolvidos em situações de *bullying* escolar, seja como vítimas e/ou agressor. Cada participante indica o

nome de três colegas de classe que mais se encontraram envolvidos nas situações descritas. Assim, todos os alunos tiveram dois escores, sendo um para agressão e outro para vitimização, gerados pelo número de vezes em que foram citados em cada bloco de perguntas. Estes valores também foram padronizados pelo Escore Z, em função do número de alunos presente em cada sala de aula, e tais escores foram categorizados utilizando o método estabelecido por Coie et al. (1982) para medidas sócio métricas

Os nomes das categorias utilizadas por Coie et al. (1982) foram adaptadas nesse estudo, de acordo com os perfis adotados perante este fenômeno. Os participantes foram então classificados em cinco categorias: a) não participa – alunos que não foram citados pelos colegas ou aqueles citados de forma esporádica em situações de agressão ou vitimização (53,7% dos participantes); b) grupo médio – alunos citados de maneira moderada em situações de agressão e vitimização, mas não de forma acentuada para serem classificados como um dos papéis de participação no *bullying* (6,4% dos participantes); c) vítimas – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de vitimização (17,8% dos participantes); d) agressores – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de agressão (11,2% dos participantes); e) vítimas-agressoras – alunos que citados de forma acentuada para questões de vitimização e agressão (10,9% dos participantes). Com o intuito de atender ao objetivo de identificar características dos papéis assumidos pelos envolvidos diretamente no *bullying*, os participantes do grupo médio foram excluídos das análises. A Escala Sociométrica apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

O desempenho motor foi avaliado por meio do teste *Körperkoordinationstest Für Kinder* – KTK (Kiphard & Schilling, 1974). Trata-se de uma bateria homogênea de avaliação da capacidade de coordenação corporal que tem como objetivo examinar a função motora básica de crianças e adolescentes dos 5 aos 14 anos. Tem como componentes o equilíbrio, o ritmo, a lateralidade, a velocidade e a agilidade que se distribuem em quatro tarefas, todas elas visando a categorização de facetas da coordenação corporal total e o domínio corporal. Em ambos os países o KTK foi administrado de acordo com as linhas do guia estabelecido por Kiphard e Schilling (1974; 2007) e os dados normativos da amostra alemã foram utilizados. As pontuações dos itens foram convertidas em escores padronizados de ajuste para idade (todas as tarefas) e sexo (tarefas 2 e 3). Por sua vez, os itens de pontuação padronizada foram somados e transformados em um quociente motor total (QM). O QM total permite a classificação do desempenho motor em cinco

categorias: insuficiência na coordenação motora; perturbação na coordenação motora; coordenação motora normal; boa coordenação motora; e muito boa coordenação. No entanto, para melhor interpretação dos dados, em função das baixas prevalências encontradas em algumas categorias do desempenho motor, optou-se por transformá-las em apenas duas categorias: insuficiência/perturbação na coordenação motora e coordenação motora normal/boa/muito boa. Em relação a confiabilidade interna, a bateria motora KTK apresentou um bom nível de consistência interna, com um alfa de Cronbach igual a 0.813.

O desempenho escolar foi avaliado pelas notas obtidas pelos alunos ao final do ano letivo. Em Portugal, foram utilizadas as notas finais do terceiro período. Já no Brasil, foram utilizadas as médias finais, que resultam do cálculo feito com as notas obtidas em cada trimestre. Em Portugal, do 5º ao 9º ano, as disciplinas são avaliadas de 1 a 5, sendo que 1 e 2 correspondem a não satisfaz, 3 satisfaz, 4 satisfaz bastante, e 5 excelente. Por outro lado, no Brasil, as disciplinas são avaliadas de 1 a 10, sendo que a nota mínima determinante para o insucesso e o sucesso, variam de acordo com os critérios adotados em cada escola, podendo ser 5, 6 ou 7. Assim, para padronizar as notas em ambos os países, transformou-se as notas dos escolares portugueses, as quais foram multiplicadas por 2, para corresponder com as notas brasileiras. A partir disso, foram selecionadas quatro disciplinas, as quais coincidiam em ambos os países nos respectivos anos escolares. As disciplinas foram: Português, matemática, língua estrangeira (Inglês) e ciências. Com as notas dessas quatro disciplinas (já transformadas em Portugal), também foi calculada uma média final para os participantes de ambos os países.

Para a análise do *status* dos participantes, foi utilizada a Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula, instrumento utilizado para verificar o status segundo a percepção dos colegas, pelo método sócio métrico (Levandovski, 2009). Este instrumento consiste em seis questões, sendo três questões referentes à percepção de um *status* positivo, e três referentes a um *status* negativo, nas quais os participantes podiam citar até dez colegas em cada questão. A partir dessas, calculou-se um escore de status positivo e um escore de status negativo para cada participante, os quais foram padronizadas pelo Escore Z, em função do número de alunos que continha em cada sala de aula. A partir desses escores, foi possível estabelecer uma classificação do status na percepção dos colegas, segundo o método estabelecido por Coie et al. (1982) para mensuração de medidas sócio métricas. Assim, os participantes foram categorizados em: a) grupo médio; b) popular; c) rejeitado; d) negligenciado; e e) controverso. No entanto, este estudo limitou-se a analisar apenas

os participantes considerados populares ou rejeitados, em relação ao grupo médio, sendo excluídos das análises aqueles considerados rejeitados e negligenciados pelos colegas. A Escala Subjetiva de *Status* Social em Sala de Aula apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Massa corporal e estatura foram mensuradas pelos procedimentos descritos por Ross e Marffell-Jones (1991), utilizando-se uma balança antropométrica com graduação em 0,1 quilogramas e um estadiômetro com resolução de 0,1 centímetros. Com base nessas medidas, foi calculado o índice de massa corporal (IMC= massa corporal (kg)/estatura(m)²).

A imagem corporal foi auto avaliada por meio da Escala de Silhuetas Corporais proposta por Tiggeman e Barret (1998), que é composta por um conjunto de figuras de crianças numeradas de 1 a 9, representando um continuum desde a magreza (silhueta 1) até a obesidade severa (silhueta 9). As figuras foram apresentadas aos escolares em uma folha única, e, em seguida, eles responderam as seguintes perguntas: 1. Qual a silhueta que melhor representa a sua aparência física atual (Silhueta real)? 2. Qual a silhueta que você gostaria de ter (Silhueta ideal)? A satisfação com a imagem corporal foi identificada por meio da discrepância entre o valor correspondente à silhueta real e o valor indicado como a silhueta ideal (silhueta real - silhueta ideal). Desta forma, os escolares que apresentaram valor igual a zero foram classificados em “Satisfeitos” com a imagem corporal, e aqueles que apresentaram valores diferentes de zero foram considerados “Insatisfeitos”. Quando essa diferença foi positiva o indivíduo foi considerado insatisfeito por excesso de peso, e quando negativa, insatisfeito por magreza. Em relação a confiabilidade interna, a Escala de Silhuetas Corporais de Tiggeman e Barret apresentou nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.643.

Análise estatística

Como a variável dependente (papéis de participação no *bullying* foi composta de quatro categorias, empregou-se a técnica de regressão logística multinomial para estimar a associação dos grupos de participação no *bullying* com as variáveis independentes (sexo: masculino, feminino; idade; desempenho motor: insuficiência/perturbação na coordenação motora, coordenação motora normal/boa/muito boa; desempenho escolar: média final; status sócio

métrico: populares, rejeitados, grupo médio; IMC; satisfação corporal: insatisfeito por magreza, insatisfeito por excesso, satisfeito). A categoria "Não participa do *bullying*" foi adotada como o grupo referência. Foram testados dois modelos, um simples e outro ajustado para todas as variáveis que no modelo bruto apresentaram $p < 0,20$ (Maldonado & Greenland, 1993), entretanto, nas tabelas serão apresentados apenas os resultados da análise ajustada. As análises foram realizadas primeiramente com todos os participantes da pesquisa, e depois com os participantes separados pelo país de origem. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

RESULTADOS

De acordo com os resultados da análise bruta de todos os participantes, observou-se associação dos papéis de participação no *bullying* com país de origem, sexo, desempenho motor, desempenho escolar e status sócio métrico. Quando a análise foi ajustada, apenas desempenho motor, desempenho escolar e status sócio métrico se mantiveram associadas ao desfecho. Aqueles com insuficiência/perturbação na coordenação motora tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas-agressoras (OR: 3,98; IC95%=1,29-12,33). Os participantes com melhor desempenho escolar tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 1,50; IC95%=1,18-1,90). Aqueles considerados populares tiveram maiores chances de serem do grupo dos agressores (OR: 3,65; IC95%=1,46-9,15) ou das vítimas-agressoras (OR: 9,19; IC95%=2,11-39,99). Já os participantes rejeitados tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 4,57; IC95%=2,06-10,16) ou das vítimas-agressoras (OR: 14,17; IC95%=3,63-55,39) (Tabela 21).

Tabela 21. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com todos os participantes do estudo.

Variáveis	Vítimas	Agressores	Vítimas- Agressoras
	OR (IC95%)	OR (IC95%)	OR (IC95%)
Insuficiência/Perturbação na coordenação motora	1,67 (0,85-3,27)	0,58 (0,23-1,27)	3,98 (1,29-12,33)
Desempenho escolar	1,50 (1,18-1,90)	0,80 (0,61-1,04)	0,97 (0,70-1,35)
Popular	1,20 (0,53-2,76)	3,65 (1,46-9,15)	9,19 (2,11-39,99)
Rejeitado	4,57 (2,06-10,16)	1,83 (0,61-5,50)	14,17 (3,63-55,39)

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

Quando separados pelo país de origem, verificou-se que para os participantes portugueses, no modelo bruto, papéis de participação no *bullying* esteve associado a sexo, desempenho motor, desempenho escolar e status sócio métrico. Quando a análise foi ajustada apenas sexo, desempenho escolar e status sócio métrico se mantiveram associados. Os meninos tiveram menores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 0,28; IC95%=0,10-0,82). Já os participantes com melhor desempenho escolar tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 1,85; IC95%=1,26-2,70). Aqueles rejeitados tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 6,94; IC95%=2,01-24,01) ou das vítimas-agressoras (OR: 10,59; IC95%=1,79-62,68) (Tabela 22).

Tabela 22. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com os participantes portugueses.

Variáveis	Vítimas	Agressores	Vítimas- Agressoras
	OR (IC95%)	OR (IC95%)	OR (IC95%)
Masculino	0,28 (0,10-0,82)	2,29 (0,73-7,18)	1,49 (0,38-5,77)
Desempenho escolar	1,85 (1,26-2,70)	0,82 (0,56-1,19)	0,98 (0,61-1,57)
Popular	1,19 (0,35-4,09)	2,31 (0,68-7,85)	6,27 (0,96-41,03)

Rejeitado 6,94 (2,01-24,01) 1,90 (0,46-7,93) 10,59 (1,79-62,68)

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

Já para os participantes brasileiros as variáveis associadas no modelo bruto foram sexo, desempenho motor, desempenho escolar, status sócio métrico e insatisfação corporal. Quando o modelo foi ajustado, apenas desempenho motor e status sócio métrico se mantiveram associados. Os participantes com insuficiência/perturbação na coordenação motora tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas-agressoras (OR: 12,96; IC95%=1,27-131,66). Os participantes considerados populares tiveram maiores chances de estarem no grupo dos agressores (OR: 6,33; IC95%=1,44-27,92) ou das vítimas-agressoras (OR: 15,77; IC95%=1,33-186,29), enquanto os rejeitados tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas-agressoras (OR: 13,15; IC95%=1,34-129,20) (Tabela 23).

Tabela 23. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com os participantes brasileiros.

Variáveis	Vítimas	Agressores	Vítimas-Agressoras
	OR (IC95%)	OR (IC95%)	OR (IC95%)
Insuficiência/Perturbação na coordenação motora	1,95 (0,73-5,20)	0,68 (0,18-2,59)	12,96 (1,27-131,66)
Popular	1,08 (0,32-3,58)	6,33 (1,44-27,92)	15,77 (1,33-186,29)
Rejeitado	2,81 (0,93-8,53)	1,48 (0,24-9,29)	13,15 (1,34-129,20)

OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

DISCUSSÃO

Dentre os principais achados deste estudo destaca-se que a única variável associada aos papéis de participação no *bullying* em todas as análises realizadas foi o status sócio métrico. Entretanto, desempenho motor e desempenho escolar também deram indícios de serem variáveis

importantes para compreensão desses papéis em algumas análises, tendo em vista que em Portugal melhor desempenho escolar foi associado ao papel de vítima, e no Brasil, desempenho motor inferior esteve associado ao papel de vítima-agressora. O sexo se manteve associado aos papéis de participação no *bullying* apenas para os participantes portugueses, enquanto o país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não apresentaram nenhuma associação em todas as análises.

Quando foram analisados todos os participantes deste estudo, as vítimas apresentaram melhor desempenho escolar e foram rejeitadas pelos pares. Os agressores foram considerados populares. E as vítimas-agressoras tiveram desempenho motor inferior, e foram considerados tanto populares, quanto rejeitados pelos pares. No entanto, ao serem separados pelo país de origem, algumas características dos papéis de participação no *bullying* se alteraram. De modo similar a análise anterior, em Portugal as vítimas foram os que apresentaram melhor desempenho escolar e foram rejeitados pelos pares. No entanto, verificou-se também que o sexo masculino foi um fator de proteção para a vitimização. Com relação aos agressores não foi encontrada nenhuma associação com as variáveis analisadas neste estudo. Já as vítimas-agressoras também foram consideradas rejeitadas pelos pares. Por fim, no Brasil, o perfil de vítima não foi associado a nenhuma das características estudadas. Entretanto, os agressores foram considerados populares pelos pares e as vítimas-agressoras tiveram desempenho motor inferior e, também foram considerados tanto populares, quanto rejeitados pelos pares.

Os resultados encontrados nesta tese indicam que ao se analisar os envolvidos no *bullying* como um todo, os papéis tendem a apresentar determinadas características já previstas na literatura. Entretanto, quando separados pelo país de origem, foi possível identificar determinadas peculiaridades dos perfis em cada país. Assim, tendo em vista que o *bullying* é um comportamento recorrente nas escolas de todo mundo, acredita-se que os diferentes aspectos do contexto e da cultura não influenciam diretamente na prevalência da ocorrência deste fenômeno, bem como na distribuição dos papéis assumidos pelos envolvidos. Entretanto, essas diferenças culturais e sociais parecem ser fundamentais no estabelecimento das características dos perfis dos envolvidos no *bullying*, influenciando na determinação das normas sociais estabelecidas pelos pares nas escolas, criando um contexto social que normaliza e aceita os mesmos valores e comportamentos (Caravita et al., 2014; Dijkstra & Gest, 2014).

Verificou-se que a única característica padronizada em ambos os países foi a rejeição das

vítimas-agressoras. Esse resultado é consistente com a literatura que também indica as vítimas-agressoras como sendo as mais rejeitadas, independente do sexo, além de terem maiores chances de serem detestados pelos pares (Kochel et al., 2015; Molina et al., 2014). Ademais, esse grupo também foi o que apresentou maiores fatores de risco associados às características presentes na literatura analisadas neste estudo. Este resultado soma-se a achados de outros pesquisadores, os quais indicam que as vítimas-agressoras podem ser os participantes mais agressivos, tanto na agressão pró ativa, quanta reativa, pois costumam ser mais desajustadas emocionalmente, com baixo nível de autocontrole e competência social, altos níveis de comportamentos de externalização, má comunicação e habilidades para resolução de conflitos, além de sofrerem mais com distúrbios de conduta e terem poucos ou nenhum amigo (Albdour & Krouse, 2014; Khamis, 2015; Kochel et al., 2015; Lam et al., 2015; Salmivalli, 2010). Assim como no estudo de Kochel et al. (2015), recomenda-se maior atenção a este grupo de participantes que pode ter maior comprometimento no desenvolvimento, em função do envolvimento no *bullying* escolar.

Entretanto, assim como os agressores, as vítimas-agressoras, no Brasil, embora fossem rejeitadas, também apresentaram maiores chances de serem populares entre os pares, quando comparados aos que não participam do *bullying*. A popularidade dos agressores já vem sendo encontrada em alguns estudos recentes (Berger & Rodkin, 2012; Caravita & Cillessen, 2012; Estévez et al., 2014; Farmer et al., 2011; Álvarez-García et al., 2015), entretanto o mesmo não tem sido evidenciado para as vítimas-agressoras. De modo geral, acredita-se que em função das características apresentadas anteriormente, as vítimas-agressoras são menos competentes socialmente que os agressores (Kochel et al., 2015), e por isso, embora tenham sido consideradas populares por alguns, também foram consideradas rejeitadas, fato não encontrado para os agressores em nenhuma análise. Contudo, o que se destaca nesses resultados é a provável valorização do comportamento agressivo entre os participantes brasileiros, tendo em vista que em Portugal, nem agressores e nem vítimas-agressoras foram consideradas populares pelos pares. Esse dado, merece maiores investigações, verificando assim, se tais associações são confirmadas como características padrão de crianças e adolescentes envolvidas no *bullying* escolar no Brasil. De qualquer forma, verificou-se a necessidade de maior esforço para mudar algumas atitudes culturais inseridas nas escolas participantes deste estudo que possam estar valorizando o comportamento violento.

Outra característica que parece ser mais valorizada entre os participantes brasileiros deste

estudo é o rendimento em relação ao desempenho motor. Como salientou-se anteriormente, encontrou-se uma associação entre o perfil de vítimas-agressoras e um desempenho motor inferior. Não há muitos estudos que tenham testado tal relação, entretanto, a maior parte das pesquisas tem apontado as associações de baixo desempenho motor com o perfil de vítimas, e um alto desempenho com o perfil de agressores (Botelho & Souza, 2007; Campbell et al., 2012; Higgins, 1994; Piek et al., 2010). Entretanto, de acordo com os estudos de Bejerot, Johan e Mats (2011) e Plenty, Bejerot e Eriksson (2014), crianças com habilidades motoras pobres também tendem a apresentar habilidades sociais pobres, e essas podem ser mais importantes na compreensão dos papéis de participação no *bullying* escolar.

Tal informação coincide com o perfil das vítimas-agressoras, o que pode ter contribuído para a associação encontrada neste estudo. Todavia, a valorização do desempenho motor deve ser vista com cautela, para que a exigência exacerbada por uma melhor performance motora não contribua para maior rejeição e o afastamento das atividades físicas por parte destes participantes com tantos fatores de risco associados, como é o caso das vítimas-agressoras. Assim, projetos de intervenção a nível da Educação Física, podem auxiliar na identificação destes casos mais graves de envolvimento no *bullying* escolar, bem como elaborar estratégias de intervenção para melhorar a performance motora deste grupo e também proporcionar maior inclusão destes participantes no grupo de pares.

Por outro lado, os dados encontrados neste estudo dão indícios de que o desempenho escolar pode ser mais valorizado pelos participantes portugueses, no que tange as características dos participantes de *bullying*. Verificou-se que em Portugal, melhor desempenho escolar esteve associado ao perfil de vítimas, contrariando outros achados presentes na literatura. De modo geral, acredita-se que o envolvimento no *bullying* está frequentemente associado ao desempenho escolar negativo (Shirley & Cornell, 2012), sendo que alguns estudos apontam essa relação especificamente com o perfil das vítimas (Cardoos & Hinshaw, 2011; Cornell & Mehta, 2011). Embora este estudo não se proponha a analisar as questões de causalidades, acredita-se que o melhor desempenho escolar pode estar sendo um fator de risco para a vitimização entre os participantes portugueses.

Em função de uma busca na literatura por informações a respeito dessa associação, identificou-se que tal questão foi muitas vezes negligenciada por boa parte das pesquisas que tratam da relação entre o *bullying* e o desempenho escolar. Todavia, verificou-se que no estudo de

Al-Bitar et al. (2013) também há indícios desta possível associação, tendo em vista que 35% dos participantes relataram sofrer algum tipo de *bullying* por ter notas boas. Desta forma, esses achados apontam para necessidade de mais estudos que busquem identificar se essa característica se estende a outras crianças e adolescentes portugueses, para que, assim como citado anteriormente para os participantes brasileiros, programas de intervenção sejam elaborados com o enfoque de valorizar o rendimento escolar, sendo então, o melhor desempenho considerado um fator de proteção, e não de risco para o envolvimento no *bullying*.

Ainda em relação as características identificadas apenas nos perfis dos participantes do *bullying* em Portugal, verificou-se que ser menino foi um fator de proteção para a vitimização. Posto que em um estudo realizado na Itália foram identificadas mais meninas na situação de vitimização (Baldry, 2003) e que outros estudos indiquem que as prevalências de envolvimento no *bullying* estão tornando-se semelhantes entre os sexos (Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010; Crapanzano, Frick, Childs, & Terranova, 2011), a grande maioria dos estudos indica que os meninos estão mais envolvidos no papel de vítimas do que as meninas (Babarro, 2014; Lam et al., 2015; Molina et al., 2011). Assim, essa característica parece ser peculiar entre as crianças e adolescentes portuguesas deste estudo. É possível que os estereótipos de gênero estejam mais fortemente enraizados na cultura desses participantes, mantendo a ideia de que as meninas tendem a ser menos agressivas que os meninos (Cairns et al., 1989), o que poderia contribuir para que o sexo masculino fosse um fator de proteção entre os participantes portugueses.

Embora tenha-se identificado um possível perfil dos participantes de *bullying* em Portugal e no Brasil, algumas variáveis indicadas na literatura não apresentaram nenhuma associação com os papéis assumidos por crianças e adolescentes nesse fenômeno. País de origem foi uma das variáveis não associadas aos papéis de participação no *bullying*. Esse dado está de acordo com a literatura no sentido de que este fenômeno não é um problema isolado ou específico de uma única cultura, mas sim, um tipo de violência presente em escolas do mundo todo (Cook et al., 2010). Entretanto, no estudo de Wolke et al. (2001) foram encontradas diferenças de vitimização em crianças alemãs e inglesas. As incongruências encontradas entre os estudos, no que tange a distribuição dos papéis de participação neste fenômeno, podem ser explicadas em função das diferentes metodologias e os diferentes conceitos de *bullying* adotados pelos pesquisadores.

A idade tem sido umas das variáveis mais analisadas em relação ao envolvimento no *bullying* escolar. Pesquisadores apontam diferentes perspectivas em relação a associação dessas

duas variáveis. Alguns estudos defendem que esse comportamento se intensifica na adolescência, outros afirmam que esse fenômeno ocorre desde a infância (LaFontana & Cillessen, 2009; Molina et al., 2011). Existem também aqueles que apontam associações entre ser mais velho e ser agressor (Stefanek et al., 2011; Tippet et al., 2013) e a idade menor e ser vítima (Khamis, 2015). Outros autores sugerem que existe uma relação curvilínea entre ser um agressor e faixa etária, na qual há maior intensidade até os 14 anos, decrescendo após essa idade (Atik & Güneri, 2013; Caballo, Arias, Calderero, Salazar, & Iruiria, 2011; Magklara et al., 2012), e também aqueles que indicam a inexistência de qualquer associação com o perfil de vítima (Barboza, 2015). No entanto, neste estudo não foi encontrada associação entre idade e nenhum dos papéis de participação no *bullying* escolar, tanto em Portugal, quanto no Brasil. Esses resultados sugerem uma homogeneidade entre a distribuição dos papéis assumidos neste fenômeno na infância e adolescência com os participantes estudados. Contudo, ressalta-se que não foram avaliados estudantes acima dos 14 anos de idade e, portanto, sugerem-se mais estudos que possam avaliar uma faixa etária maior e verificar se esse perfil se mantém em adolescentes mais velhos.

De modo similar, IMC e satisfação corporal não apresentaram associação com os papéis de participação no *bullying* neste estudo. Tais resultados merecem maiores investigações em amostras mais abrangentes com crianças e adolescentes portugueses e brasileiros, tendo em vista que de acordo com a literatura crianças obesas, com baixo peso e também aquelas mais insatisfeitas com sua imagem corporal tendem a fazer parte de um grupo de risco para o envolvimento nesse fenômeno (Reulbach et al., 2013; Wilson et al., 2013; Álvarez-García et al., 2015). Assim, será possível verificar, se de fato, essas características não fazem parte do perfil dos envolvidos no *bullying* em ambos os países ou se esse resultado é peculiar apenas dos participantes dessa pesquisa.

Como limitações deste estudo destacam-se:

- 1) A realização de uma pesquisa não probabilística não permite que os resultados encontrados possam ser estendidos de uma maneira geral a toda a população de ambos os países;
- 2) Diferentemente da maior parte dos estudos que utilizam o auto relato, esta pesquisa utilizou um exame sócio métrico para a identificação dos papéis de participantes de *bullying*. Embora acredite-se que a percepção dos pares é uma medida bastante fidedigna,

isso restringe as interpretações nas comparações dos resultados com outros estudos que adotaram metodologias diferentes;

- 3) O delineamento transversal do estudo impede a realização de inferências sobre direção das relações identificadas, não permitindo o estabelecimento de causalidades. Pesquisas futuras podem adotar delineamento longitudinal em estudos transculturais, possibilitando o acompanhamento do fenômeno ao longo do tempo, de modo a analisar os efeitos exercidos das variáveis estudadas nos perfis dos participantes de *bullying*, identificando assim, relações de causa e efeito nos diferentes países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo identificou associações entre os papéis de participação no *bullying* e algumas variáveis apontadas pela literatura como características dos perfis dos participantes nesse fenômeno. Verificou-se que a única característica em comum em ambos os países foi a rejeição das vítimas-agressoras. Assim, acredita-se que a cultura local pode interferir nas normas sociais adotadas pelos grupos de pares em cada país, que acabam determinando algumas características que estabelecem os perfis dos envolvidos nesse fenômeno, conduzindo as relações entre crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Em Portugal as variáveis mais importantes para a identificação dos envolvidos no *bullying* foram sexo, desempenho escolar e status sócio métrico, enquanto no Brasil foram apenas desempenho motor e status sócio métrico. Já as outras variáveis analisadas neste estudo, como país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não foram associadas aos perfis dos participantes de *bullying*.

Desta forma, recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando as relações entre *bullying* e as variáveis citadas na literatura em crianças e adolescentes e, utilizando medidas sócio métricas para determinação dos papéis dos participantes nesse fenômeno. Com isso, será possível verificar então, se os resultados encontrados são específicos deste grupo estudado ou se refletem um perfil dos envolvidos no *bullying* nestes países como um todo.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese trouxe resultados relevantes para a literatura a respeito do *bullying* escolar. Verificou-se que algumas características dos participantes deste fenômeno tendem a variar de acordo com o contexto social e cultural de cada país, influenciando na determinação das normas sociais estabelecidas pelos pares nas escolas, criando regras sociais normalizadas e aceitas, fazendo com que crianças e adolescentes compartilhem os mesmos valores e comportamentos. No entanto, outras características parecem fazer parte de um comportamento padrão entre os envolvidos, independentemente do país de origem.

No Estudo I, o qual analisou aspectos relacionados com a vitimização em Portugal, no Brasil e na Austrália, verificou-se que a maior ocorrência de agressões sofridas foi do tipo verbal nos três países participantes, e que não foram encontradas associações entre ser vítima de *bullying* e o país de origem, rede de ensino e sexo. Este resultado apontou para um possível padrão de comportamento entre esses participantes, ou então, que determinadas características individuais acabam sendo mais importantes que características contextuais, na compreensão e identificação do perfil das vítimas de *bullying* obtidas por meio do auto relato dos participantes.

No estudo II, em relação a descrição das situações de *bullying* de modo geral entre Portugal e Brasil, verificou-se que em alguns aspectos os participantes brasileiros apresentaram mais fatores de risco para o envolvimento neste fenômeno, segundo o previsto na literatura. Dentre esses fatores pode-se citar: a) menor escolaridade da mãe; b) maior frequência de reprovação; c) menor prática de atividades físicas; d) menor probabilidade de denunciar o agressor; e) menos apoio dos colegas no momento da agressão; e f) mais relatos de que ajudariam a agredir um colega de quem não gostassem. Tanto em Portugal, quanto no Brasil, o local mais citado onde ocorreram as agressões foi no recreio. Quando analisados os papéis de envolvimento no *bullying* de todos os participantes, encontrou-se associação entre ficar só e ser vítima-agressora. Por fim, em relação as prevalências dos papéis de participação no *bullying*, segundo o auto relato dos participantes, identificou-se que as crianças e adolescentes brasileiras mais se autodeclararam

vítimas, enquanto as portuguesas mais vítimas-agressoras. Assim, este estudo deu os primeiros indícios de que ao se analisar juntamente todos os papéis de participação no *bullying*, a cultura e o contexto social podem influenciar as características individuais de crianças e adolescentes em cada país que podem ser importantes para a determinação do perfil dos envolvidos nesse fenômeno.

No entanto, quando analisados os papéis de participação no *bullying* pela indicação dos pares, com o método sócio métrico no estudo III, não foram encontradas associações significativas com o país de origem. Ainda neste estudo foi possível observar uma elevada prevalência de crianças e adolescentes com insuficiência/perturbação na coordenação motora, principalmente em Portugal, bem como a associação entre desempenho motor e *bullying* escolar, sendo que as vítimas foram aquelas com maiores chances de ter um desempenho motor abaixo da média.

O estudo IV também utilizou a medida sócio métrica para identificação dos papéis de participação no *bullying* e verificou que em relação ao desempenho escolar e os papéis de participação no *bullying*, apenas em Portugal as vítimas apresentaram melhor desempenho escolar em relação aos agressores e vítimas-agressoras em todas as disciplinas, enquanto no Brasil não foi encontrada nenhuma diferença significativa. Os dados apontam que o desempenho escolar parece ser uma variável mais importante no estabelecimento dos papéis de participação no *bullying*, pelo relato dos pares, em Portugal do que no Brasil, indicando que a relação entre essas variáveis não deve ser considerada uma característica padrão entre os envolvidos neste fenômeno em diferentes países.

No estudo V também foi utilizada a medida sócio métrica para a determinação dos papéis de participação no *bullying*, entretanto neste estudo focou-se nas análises apenas dos perfis de vítimas e agressores em relação ao status sócio métrico. Embora tenham sido encontradas associações entre as variáveis em ambos os países, destacou-se que em Portugal, os meninos tiveram mais chances de serem populares, enquanto as vítimas foram consideradas populares e também rejeitadas, indicando de que ser vítima não está necessariamente associado apenas ao status de rejeição pelos pares. Já no Brasil, popularidade esteve associada apenas aos agressores. Esses resultados indicaram que status sócio métrico pode uma variável importante para a compreensão dos perfis dos participantes de *bullying*, no entanto essas relações parecem se comportar de maneira diferenciada dependendo do país de origem.

Já no estudo VI, os papéis de participação no *bullying* voltaram a ser analisados de acordo

com o auto relato dos participantes para identificar possíveis associações com a insatisfação corporal em crianças e adolescentes de baixo peso. Os resultados indicaram que os participantes de Portugal e do Brasil apresentaram características antropométricas diferentes, mas não diferiram em relação a insatisfação corporal. Ademais, maior insatisfação corporal pela magreza foi associada ao papel de vítima-agressora no *bullying* escolar, chamando a atenção para a necessidade de uma maior atenção a este grupo de risco.

Por fim, no estudo VII optou-se por utilizar novamente o exame sócio métrico para a classificação dos papéis de participação no *bullying*, em função do maior número de resultados significativos encontrados ao longo da tese. Assim, neste estudo teve-se o intuito de colocar os papéis de participação como variável desfecho para encontrar possíveis associações com todas as principais variáveis apresentadas nos estudos anteriores, verificando quais se ajustariam melhor ao modelo para apontar os perfis dos envolvidos nesse fenômeno, identificando se as características associadas a esses papéis se confirmariam em ambos os países ou não. Com isso, identificou-se o status sócio métrico como uma das principais variáveis para a identificação e compreensão dos perfis dos envolvidos no *bullying* escolar, dando indícios de que merece ser mais investigado e utilizado como ferramenta em programas de intervenção. A única característica se mostrou padrão em ambos os países foi a rejeição das vítimas-agressoras. Entretanto, rejeição também esteve associada as vítimas em Portugal, e popularidade foi associada aos agressores e as vítimas-agressoras no Brasil. Em Portugal também se verificou que as vítimas apresentaram melhor desempenho escolar e os meninos tiveram menos chances de serem vitimizados. Já no Brasil as vítimas-agressoras também foram aquelas que apresentaram desempenho motor inferior ao esperado para sua idade. Por outro lado, país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não apresentaram nenhuma associação em todas as análises.

Com todos os estes resultados apresentados, foi possível concluir que o *bullying* é um fenômeno bastante complexo e multifacetado, que pode apresentar diferentes perspectivas conforme os pesquisadores se propõem a analisá-lo. Assim, este estudo teve como potencialidade a possibilidade de analisar o *bullying* de diferentes formas, conseguindo abstrair peculiaridades dos perfis dos envolvidos, que muitas vezes passam despercebidas quando se tem apenas um olhar sobre o fenômeno ou quando se estuda grupos distintos de maneira generalizada. Ressalta-se que embora a maior parte dos estudos na temática do *bullying* utilizem instrumentos de auto relato, a análise sócio métrica para identificação dos papéis de participação nesse fenômeno

conforme a indicação dos pares, parece ser uma medida apropriada e fidedigna para ser utilizada nesta área. Sabe-se que o *bullying* ocorre principalmente em função da presença dos espectadores, o que torna os pares o grupo com maior propriedade para relatar os casos de violência ocorridos na escola. A necessidade de utilização do auto relato é indiscutível, principalmente quando pretende-se associar o *bullying* a outras variáveis de auto percepção, como foi o caso da insatisfação corporal neste estudo. Entretanto, muitos casos acabam sendo omitidos na utilização apenas do auto relato, tendo em vista que muitas vezes vítimas e agressores não assumem tais situações vivenciadas, seja tanto pelo medo de se serem vítimas novamente ou serem punidos pelas agressões cometidas, quanto pela percepção deturpada e normalizada da violência sofrida e/ou praticada. Assim, acredita-se que a utilização de ambas as metodologias, auto relato e sociometria, são fundamentais quando pretende-se analisar profundamente este fenômeno social nas escolas.

Com relação aos perfis dos participantes deste estudo, verificou-se que em alguns aspectos os papéis de participação no *bullying*, tendem a apresentar características similares independentes do país de origem. Este resultado deu-se principalmente quando se analisou crianças e adolescentes dos países estudados de forma geral, identificando maiores similaridades entre os papéis de participação no *bullying* e as variáveis apontadas na literatura. Contudo, em grande parte das análises realizadas, quando separou-se os participantes entre os países, foi possível identificar características específicas de cada contexto e cultura. Entretanto, embora haja diferenças entre países em relação aos perfis dos envolvidos nesse fenômeno, o que parece ser comum entre eles é que as crianças e adolescentes estão estabelecendo regras sociais que valorizam comportamentos desregulados ou depreciam comportamentos favoráveis ao desenvolvimento, como por exemplo a popularidade dos agressores no Brasil e a vitimização das crianças com melhor desempenho escolar em Portugal.

Alguns destes resultados encontrados demonstram uma deturpação dos valores socialmente aceitos, e lançam um alerta a todos aqueles que batalham pelo combate ao *bullying* escolar, tendo em vista que questões muitas vezes adotadas nos programas de intervenção como fatores de proteção ao envolvimento neste fenômeno, podem então, intensificar a adoção de comportamentos prejudiciais ao desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, caso também não sejam feitos programas de conscientização em relação a essas outras variáveis. Por isso, ressalta-se a importância e a necessidade de analisar as características dos perfis dos

participantes de *bullying* em cada contexto, para que assim os programas de intervenção possam ser elaborados de forma abrangente e de acordo com a necessidade de cada escola.

Embora seja um consenso que o envolvimento no *bullying*, independentemente do papel assumido, é prejudicial ao bem-estar e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, podendo ter consequências até a idade adulta, este estudo ressalta a necessidade de mais atenção ao grupo de vítimas-agressoras. Alguns estudos encontrados na literatura, também apresentam dados que apontam este grupo como sendo aqueles com maiores fatores de riscos. Entretanto, poucas informações se têm a respeito das estratégias de intervenção com esses participantes. Desta forma, depreende-se que os resultados produzidos nesse estudo podem colaborar para avanços nessa perspectiva e contribuir para a elaboração de programas de intervenção destinados as vítimas-agressoras, tanto em Portugal, quanto no Brasil.

Por fim, acredita-se que esta tese trouxe grande contributo a literatura da área, pois apresenta resultados inovadores, trazendo dados mensurados por meio de instrumentos adequados para a obtenção de cada variável analisada, e comparáveis entre contextos e culturas diferentes. Ter a possibilidade de comparar os resultados entre os países, indicando características comuns e divergentes entre os participantes no *bullying* é uma mais valia deste estudo, tendo em vista que poderá contribuir na elaboração de projetos de intervenção mais adequados a cada realidade, e tornar menos generalizados os conceitos em relação aos papéis de participação nesse fenômeno. Ademais, os resultados trazem informações que podem auxiliar na identificação dos participantes no *bullying* por meio de características associadas ao perfil de cada criança ou adolescente envolvido neste comportamento, as quais são mais facilmente observadas por professores e pesquisadores da área do que o próprio *bullying* em si.

Limitações do estudo:

Este estudo apresentou algumas limitações, dentre as quais se podem citar:

- 1) Em função dos processos burocráticos na Austrália, os dados referentes a esse país, utilizados nesta tese, foram advindos de uma outra pesquisa realizada em 2013. Tais dados foram cedidos à doutoranda para a utilização também neste estudo transcultural.

Portanto, considera-se que nesse caso, os dados utilizados foram secundários, não sendo a própria doutoranda a coletá-los. Ademais, o instrumento utilizado não foi o mesmo instrumento dos outros dois países. No entanto, os questionários apresentavam questões similares, e apenas essas foram utilizadas na tese.

- 2) Esta foi uma pesquisa não probabilística, fazendo com que os resultados encontrados não possam ser estendidos de uma maneira geral a toda a população dos países participantes deste estudo.
- 3) De mesmo modo, o delineamento transversal do estudo impede a realização de inferências sobre direção das relações identificadas, não permitindo o estabelecimento de causalidades.
- 4) Alguns dos instrumentos utilizados não apresentam validação para os países abordados nessa pesquisa. Contudo, por se tratar de uma pesquisa transcultural, optou-se por utilizar uma única versão de todos os instrumentos, apenas com algumas adaptações aos idiomas locais, para evitar possíveis diferenças de resultados em função da utilização de instrumentos com versões diferentes.
- 5) Foram utilizadas metodologias diferentes entre os estudos, no que tange os instrumentos para classificação dos papéis de participação no *bullying*, bem como a adoção das variáveis nas análises de cada estudo. Com relação aos instrumentos, os participantes foram classificados de duas formas, uma pelo auto relato sobre seu envolvimento no *bullying*, e outra pelas indicações dos pares. A escolha do instrumento adotado foi de acordo com o objetivo proposto em cada estudo apresentado e também pela maior presença de resultados significativos. De modo similar, a escolha das variáveis dependentes e independentes nas análises também se alternou de acordo com os objetivos propostos. Assim, alguns resultados identificados em alguns estudos não se confirmaram em outros, quando as análises foram feitas com instrumentos diferentes ou quando o ajuste das variáveis foi realizado. Desta forma, os resultados precisam ser interpretados com total atenção ao método proposto em cada estudo.
- 6) O extenso período de coleta de dados possibilitou uma maior perda amostral durante o decorrer do estudo. Desta forma, algumas crianças e adolescentes não tiveram todos os dados coletados nessa pesquisa, o que resultou em números diferentes de participantes em alguns estudos.

Recomendações:

A partir dos resultados deste estudo, algumas recomendações são sugeridas:

- 1) A realização de mais estudos transculturais analisando as relações entre *bullying* escolar e as variáveis citadas na literatura como características dos perfis dos participantes nesse fenômeno. Assim, será possível identificar mais similaridades e diferenças entre os papéis assumidos no *bullying* entre os países, e refletir a nível mundial a respeito das intervenções realizadas para o combate a esse tipo de violência.
- 2) A realização de pesquisas probabilísticas que analisem essas associações propostas nesta tese, com o intuito de verificar se os resultados encontrados podem ser estendidos de uma maneira geral a toda a população dos países estudados. Assim, será possível identificar se há um padrão de perfil de envolvimento nesse fenômeno em cada país ou se as questões sociais e culturais a nível de escola, cidade ou região continuarão afetando diferentemente as normas sociais estabelecidas pelas crianças e adolescentes envolvidas no *bullying* em cada contexto.
- 3) A realização de estudos com delineamento longitudinal que visem analisar as associações sugeridas nesta tese, preferencialmente mantendo a abordagem transcultural, de modo a identificar as relações de causalidades entre os achados deste estudo, com relação aos perfis dos participantes no *bullying* e as demais variáveis apresentadas.
- 4) A continuação da utilização de diferentes instrumentos de análise, principalmente em relação ao *bullying* escolar. Acredita-se que um fenômeno tão complexo necessita ser analisado por diferentes perspectivas, para que seja possível produzir dados mais fidedignos e que reflitam a realidade e as peculiaridades dos grupos estudados.
- 5) Em termos práticos, acredita-se que as variáveis analisadas nessa tese merecem ser trabalhadas nas escolas não apenas de forma associada ao *bullying* escolar. Considerando que igualdade de gênero, melhora no desempenho motor e escolar, melhora no status sócio métrico e aumento da satisfação corporal são aspectos favoráveis ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, seja fortalecendo a autoestima ou

proporcionando hábitos mais saudáveis, podem então, refletir de forma positiva nas relações entre pares.

- 6) Mais especificamente com relação à Educação Física, sugere-se que os professores atuem juntamente de toda a comunidade escolar no combate ao *bullying*. Os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que os professores de Educação Física podem utilizar para proporcionar experiências que fortaleçam as relações entre pares, facilitadoras da inclusão, promotoras do respeito pelas diferenças, contribuindo para melhora do desempenho motor, respeito pelas regras e utilização de comportamentos assertivos. Assim, utilizando uma práxis adequada, os momentos proporcionados pela atividade física deixarão de ser propícios a prática do *bullying* e contribuirão para o combate a este tipo de violência.
- 7) Maiores investigações a respeito dos fatores de riscos associados a cada grupo estudado. Assim, será possível verificar quais comportamentos, mesmo aqueles considerados desajustados, possam ser valorizados pelas crianças e adolescentes. Muitas vezes, a banalização da violência, e a vivência de experiências violentas, acabam sendo reaplicadas por eles, pois acreditam que é a forma mais adequada para resolução de conflitos. Assim, o papel do adulto como mediador e exemplo são fundamentais para o estabelecimento de regras claras e na indicação de outros caminhos possíveis na resolução de conflitos e para o estabelecimento de relações saudáveis entre os pares.
- 8) Para finalizar, ressalta-se que o *bullying* é um fenômeno dinâmico, que está em constante mudança, e como vimos neste estudo, pode sofrer influência do contexto e da cultura em muitos aspectos. Ainda que o tema já seja bastante discutido na literatura, verificou-se que as prevalências de *bullying* nos diferentes países não tem diminuído consideravelmente nos últimos anos. Desta forma, percebe-se que muitas lacunas ainda se mantêm abertas e demonstram a necessidade dos pesquisadores se aprofundarem ainda mais em relação a esta temática. Foi identificado nesta tese que um dos principais aspectos que necessita de maiores estudos é a participação das vítimas-agressoras, grupo ao qual está associado maiores fatores de risco. Assim, são necessários esforços contínuos para a diminuição desse tipo de violência, seja através de mais estudos ou programas de intervenção nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdirahman, H., Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2013). Parental involvement and bullying among middle-school students in North Africa. *East Mediterr Health J*, 19(3), 227-233.
- Abramovay, M., Castro, M., Pinheiro, L. d. C., Lima, F. d. S., & Martinelli, C. d. C. (2002). *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO BRASIL.
- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: preliminary data in healthy white women. *Health Psychol*, 19(6), 586-592.
- Aglio, D., & Hutz, C. (2004). Depressão e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes Institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Al-Bitar, Z. B., Al-Omari, I. K., Sonbol, H. N., Al-Ahmad, H. T., & Cunningham, S. J. (2013). Bullying among Jordanian schoolchildren, its effects on school performance, and the contribution of general physical and dentofacial features. *Am J Orthod Dentofacial Orthop*, 144(6), 872-878. doi:10.1016/j.ajodo.2013.08.016
- Albdour, M., & Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: a literature review. *J Child Adolesc Psychiatr Nurs*, 27(2), 68-82. doi:10.1111/jcap.12066
- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología* 41(2), 107-118.

- Almeida, S., Severo, M., Araújo, J., Lopes, C., & Ramos, E. (2012). Body image and depressive symptoms in 13-year-old adolescents. *J Paediatr Child Health*, *48*(10), E165-171. doi:10.1111/j.1440-1754.2012.02576.x
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 126-136.
- Alves, E., Vasconcelos, F. e. A., Calvo, M. C., & Neves, J. (2008). [Prevalence of symptoms of anorexia nervosa and dissatisfaction with body image among female adolescents in Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil]. *Cad Saude Publica*, *24*(3), 503-512.
- Amato, P., & Gilbreth, J. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, *61*, 557-573.
- Analitis, F., Klein-Velderman, M., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., . . . Rajmil, L. (2009). European Kidscreen Group: Being bullied: associated factors in children and adolescents 8-18 years old in 11 European countries. *Pediatrics* *123*, 569-577.
- Anderson, C., & Kilduff, G. J. (2009). The pursuit of status in social groups. . *Current Directions in Psychological Science* *18*, 764-771.
- Anthony, B. J., Wessler, S. L., & Sebian, J. K. (2010). Commentary: guiding a public health approach to bullying. *J Pediatr Psychol*, *35*(10), 1113-1115. doi:10.1093/jpepsy/jsq083
- Antunes, A. M., Maia, J. A., Stasinopoulos, M. D., Gouveia, É., Thomis, M. A., Lefevre, J. A., . . . Freitas, D. L. (2015). Gross motor coordination and weight status of Portuguese children aged 6-14 years. *Am J Hum Biol*, *27*(5), 681-689. doi:10.1002/ajhb.22715
- Antunes, D., & Zuin, A. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, *20*(1), 33-42.

- Archimi, A., & Kuntsche, E. (2014). Do offenders and victims drink for different reasons? Testing mediation of drinking motives in the link between bullying subgroups and alcohol use in adolescence. *Addict Behav*, 39(3), 713-716. doi:10.1016/j.addbeh.2013.11.011
- Ata, R., Ludden, A., & Lally, M. (2007). The Effects of Gender and Family, Friend, and Media Influences on Eating Behaviors and Body Image During Adolescence *J Youth Adolescence*, 36, 1024–1037.
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. . *School Psychology International*, 34(6), 658–673. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0143034313479699>
- Azeredo, C. M., Levy, R. B., Araya, R., & Menezes, P. R. (2015). Individual and contextual factors associated with verbal bullying among Brazilian adolescents. *BMC Pediatr*, 15, 49. doi:10.1186/s12887-015-0367-y
- Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., Moraes, C. L. d., Levy, R. B., & Menezes, P. R. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65-76.
- Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema*, 26(3), 357-363.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse Negl*, 27(7), 713-732.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *Am Psychol*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46(1), 27-46.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *J Abnorm Soc Psychol*, 63, 575-582.

- Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber- and F2F-victimizations: identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child Abuse Negl*, 39, 109-122. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.007
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *J Youth Adolesc*, 38(1), 101-121. doi:10.1007/s10964-008-9271-1
- Bardid, F., Rudd, J. R., Lenoir, M., Polman, R., & Barnett, L. M. (2015). Cross-cultural comparison of motor competence in children from Australia and Belgium. *Front Psychol*, 6, 964. doi:10.3389/fpsyg.2015.00964
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Fases do desenvolvimento. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 53 - 64). Lisboa: Edições FMH.
- Batsche, G., & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. . *School psychological review*, 23(2), 165-174.
- Bayraktar, F. (2012). Bullying Among Adolescents in North Cyprus and Turkey Testing a Multifactor Model. *Journal of interpersonal violence*, 27(6), 1040-1065.
- Bearman, S. K., Martinez, E., Stice, E., & Presnell, K. (2006). The Skinny on Body Dissatisfaction: A Longitudinal Study of Adolescent Girls and Boys. *J Youth Adolesc*, 35(2), 217-229. doi:10.1007/s10964-005-9010-9
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2007). Peer-Perceived Admiration and Social Preference: Contextual Correlates of Positive Peer Regard Among Suburban and Urban Adolescents. *J Res Adolesc*, 17(1), 117-144. doi:10.1111/j.1532-7795.2007.00514.x

- Bejerot, S., Edgar, J., & Humble, M. B. (2011). Poor performance in physical education - a risk factor for bully victimization. A case-control study. *Acta Paediatr*, *100*(3), 413-419. doi:10.1111/j.1651-2227.2010.02016.x
- Bejerot, S., & Humble, M. B. (2013). Childhood clumsiness and peer victimization: a case-control study of psychiatric patients. *BMC Psychiatry*, *13*, 68. doi:10.1186/1471-244X-13-68
- Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A., & Humble, M. B. (2013). Poor motor skills: a risk marker for bully victimization. *Aggress Behav*, *39*(6), 453-461. doi:10.1002/ab.21489
- Bentley, K., & Li, A. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. . *Canadian Journal of School Psychology*, *11*(2), 153-165.
- Beran, T. N., & Lupart, J. (2009). The relationship between school achievement and peer harassment in canadian adolescents the importance of mediating factors. . *School Psychology International* *30*, 75–91.
- Berger, C., & Caravita, S. C. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *J Adolesc*, *46*, 45-56. doi:10.1016/j.adolescence.2015.10.020
- Berger, C., & Rodkin, P. C. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: early adolescents who change peer affiliations. *Social Development* *21*, 396-413. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x.
- Berns, R. (2002). *O desenvolvimento da criança*. São Paulo: Loyola.
- Bilić, V., Flander, G. B., & Rafajac, B. (2014). Life satisfaction and school performance of children exposed to classic and cyber peer bullying. *Coll Antropol*, *38*(1), 21-29.

- Biller, H., & Kimpton, J. (1997). The father and school-age child. In M. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 1-18). New York: John Wiley & Sons.
- Bomfim, D. L., Campbell, C. S. G., Moraes, J. F., Franco, A. M., Cunha, V. N., França, N. M., & Ferreira, S. M. (2012). Ocorrência de bullying nas aulas de Educação Física em uma escola do Distrito Federal. *Pensar a prática*, 15(2).
- Botelho, R., & Souza, J. (2007). Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de prevenção. *Revista da Educação Física* 139.
- Bowes, D., Marquis, M., Young, W., Holowaty, P., & Isaac, W. (2009). Process evaluation of a school-based intervention to increase physical activity and reduce bullying. *Health Promot Pract*, 10(3), 394-401. doi:10.1177/1524839907307886
- Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., . . . Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. *Dev Psychopathol*, 25(2), 333-346. doi:10.1017/S0954579412001095
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *J Child Psychol Psychiatry*, 51(7), 809-817. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Dev*, 59(4), 852-867.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., O'Brennan, L., & Gulemetova, M. (2011). *Findings from the National Education Association's nationwide study of bullying: teachers' and education support professionals' perspectives* National Education Association.

- Brancalhona, P., Fogo, J., & Williams, L. d. A. (2004). Crianças Expostas à Violência Conjugal: Avaliação do Desempenho Acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Brannon, L. (1999). *Gender: psychological perspectives* (Vol. 2). Boston: Allyn and Bacon.
- Brasil, M. R., Oliveira, V. M. d., Chumlhak, Z., Estevão, B. J., Silva, T. R. d., & Silva, S. R. d. (2015). Associação entre (in) satisfação com a imagem corporal, estado nutricional e nível de coordenação motora em crianças e adolescentes de projetos esportivos. *Cinergis* 16(2).
- Brixval, C. S., Rayce, S. L., Rasmussen, M., Holstein, B. E., & Due, P. (2012). Overweight, body image and bullying--an epidemiological study of 11- to 15-years olds. *Eur J Public Health*, 22(1), 126-130. doi:10.1093/eurpub/ckr010
- Busch, V., Laninga-Wijnen, L., Schrijvers, A. J., & De Leeuw, J. R. (2015). Associations of health behaviors, school performance and psychosocial problems in adolescents in The Netherlands. *Health Promot Int*. doi:10.1093/heapro/dav058
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2011). Bullying and social anxiety in children (I): Analyzing their relationship and developing new self-report assessment measures. . *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(3), 591–609.
- Cairns, R., Cairns, B., Neckerman, H., Ferguson, L., & Gariépy, J. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320–330.
- Campbell, W., Missiuna, C., & Vaillancourt, T. (2012). Peer victimization and depression in children with and without motor coordination difficulties. *Psychology in the Schools* 49(4), 328-341.
- Capellini, S., Tonelotto, J., & Ciasca, S. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formais e opinião dos professores. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 79-90.

- Caravita, S. C., Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., & Gini, G. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *J Youth Adolesc*, 43(2), 193-207. doi:10.1007/s10964-013-9953-1
- Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Developmental differences in the associations among interpersonal goals, popularity, and bullying. *Social Development*, 2, 376–395. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8, 332-350. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1541204010362954>.
- Cardoos, S. L., & Hinshaw, S. P. (2011). Friendship as protection from peer victimization for girls with and without ADHD. *J Abnorm Child Psychol*, 39(7), 1035-1045. doi:10.1007/s10802-011-9517-3
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *J Sch Health*, 77(9), 623-629. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00242.x
- Carvalho, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*(28).
- Carvalhosa, S. d., Lima, L., & Matos, M. d. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(19), 523-537.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Cash, T., & Pruzinsky, T. (1990). *Body images: development, deviance and change*. New York: The Guilford Press.

- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade – bullying o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente.
- Chang, F. C., Lee, C. M., Chiu, C. H., Hsi, W. Y., Huang, T. F., & Pan, Y. C. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *J Sch Health*, 83(6), 454-462. doi:10.1111/josh.12050
- Chase, M., Drummer, G., Chase, M., & Drummer, G. (1992). The role of sports as a social status determinant for children. . *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 418–424.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio - economic, socio - political and socio - emotional variables explaining school bullying: a country - wide multilevel analysis. *Aggressive behavior*, 35(6), 520-529.
- Chaves, R., Baxter-Jones, A., Gomes, T., Souza, M., Pereira, S., & Maia, J. (2015). Effects of Individual and School-Level Characteristics on a Child's Gross Motor Coordination Development. *Int J Environ Res Public Health*, 12(8883-96).
- Cleveland, E. (2014). Digit ratio, emotional intelligence and parenting styles predict female aggression. *Personality and Individual Differences*, 58, 9-14.
- Codo, W. (2006). *Revista Educação: carinho e trabalho* (Vol. 4). Petrópolis: Vozes.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: a cross-age comparison. *Child Dev*, 59(3), 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*(18), 557–570.
- Coie, J. D., & Krehbiel, C. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of lowachieving, socially rejected children *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. . *Child Development*, 54, 1400-1416

- Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M., & Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *BMJ*, 320(7244), 1240-1243.
- Cole, T. J., Flegal, K. M., Nicholls, D., & Jackson, A. A. (2007). Body mass index cut offs to define thinness in children and adolescents: international survey. *BMJ*, 335(7612), 194. doi:10.1136/bmj.39238.399444.55
- Cole, T. J., Flegal, K. M., Nicholls, D., & Jackson, A. A. (2007). Body mass index cut offs to define thinness in children and adolescents: international survey. *BMJ* 335.
- Coley, R. L. (1998). Children's socialization experiences and functioning in single-mother households: the importance of fathers and other men. *Child Dev*, 69(1), 219-230.
- Connolly, K. (2000). Desenvolvimento motor: passado, presente e futuro. *Revista Paulista de Educação Física.*, 3, 6-15.
- Conti, M. A., Latorre, M. o. R., Hearst, N., & Segurado, A. (2009). Cross-cultural adaptation, validation and reliability of the Body Area Scale for Brazilian adolescents. *Cad Saude Publica*, 25(10), 2179-2186.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of childhood bullying and victimization: a meta-analytic review. *School Psychology Quarterly* 25, 65–83.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Cornell, D., & Mehta, S. B. (2011). Counselor confirmation of middle school student self-reports of bullying victimization. *Professional School Counseling*, 14(4), 261–270.

- Costa, P., & Pereira, B. (2010). *O bullying na escola: a prevalência e o sucesso escolar*. Paper presented at the I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Braga.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., . . . Group, H. B. W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health, 54 Suppl 2*, 216-224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9
- Cramer, P., & Steinwert, T. (1998). Thin is good, fat is bad: how early does it begin? . *Journal of Applied Developmental Psychology*
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behav Sci Law, 29(5)*, 677-694. doi:10.1002/bsl.1000
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Dev, 66(3)*, 710-722.
- Crosnoe, R., Frank, K., & Mueller, A. (2008). Gender, Body Size and Social Relations in American High Schools. *Social Forces, 86(3)*.
- Cruz, D. d., Silva, J., & Alves, H. (2007). Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas. *Rev. Bras. Ed. Esp., 13(1)*, 131-146.
- Cunha, J., Weber, L., & Steiner, P. (2009). Escala de agressão e vitimização entre pares. . In L. Weber & M. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá.
- Cunha, J. d., & Weber, L. (2010). O bullying como desafio contemporâneo: vitimização entre pares nas escolas: uma breve introdução. In S. d. E. d. Educação (Ed.), *Enfrentamento à violência na escola*. (pp. 172). Curitiba: SEED.

- Cunha, K. J., Macedo, P. D., Pereira, R., Nunes, V. B. H., & Lima, L. F. d. (2015). Agility and Motor Coordination Assessment of Children of Elementary School. *International Scientific Research Journal*, 1(6), 6-9.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Barnekow Rasmussen, V. (2004). Young people's health in context—Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/02 survey. *Copenhagen: WHO-Europe*.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M. d., Roberts, C., . . . Barnekow, V. (2010). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey health policy for children and adolescents* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- de Mello, E. D. (2002). O que significa a avaliação do estado nutricional. *J Pediatr (Rio J)*, 78(5), 357-358.
- de Oliveira, W. A., Silva, M. A., de Mello, F. C., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C., & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Rev Lat Am Enfermagem*, 23(2), 275-282. doi:10.1590/0104-1169.0022.2552
- de Onis, M., Blössner, M., & Borghi, E. (2010). Global prevalence and trends of overweight and obesity among preschool children. *Am J Clin Nutr*, 92(5), 1257-1264. doi:10.3945/ajcn.2010.29786
- Dewey, D., Kaplan, B. J., Crawford, S. G., & Wilson, B. N. (2002). Developmental coordination disorder: associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Hum Mov Sci*, 21(5-6), 905-918.
- Dijkstra, J. K., Cillessen, A. H. N., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2010). Basking in reflected glory and its limits. Why adolescents hang out with popular peers. .

Journal of Research in Adolescence, 20, 942–958. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00671.x.

Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2014). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: implications for adolescent school experiences. . *Journal of Early Adolescence*, 35, 79-96. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0272431614524303>

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., soc, M. s., Holstein, B. E., . . . Gabhainn, S. N. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907-914.

Dunker, K. L. L., Fernandes, C. P. B., & Carreira Filho, D. (2009). Socioeconomic influence on eating disorders risk behaviors in adolescents. . *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(3), 156-161.

Eckert, H. (1993). *Desenvolvimento motor*. (Vol. 3). São Paulo: Manole.

Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., Haines, J., & Wall, M. (2006). Weight-teasing and emotional well-being in adolescents: longitudinal findings from Project EAT. *J Adolesc Health*, 38(6), 675-683. doi:S1054-139X(05)00334-4 [pii] 10.1016/j.jadohealth.2005.07.002

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

Engle, P., & Breaux, C. (1998). Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 12, 1-23.

Escotet, M. A. (1977). Metodología de la investigación transcultural: un esquema. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9(2), 159-176.

- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora - Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*(1), 71-83.
- Espelage, D. L., & de la Rue, L. (2013). School bullying: its nature and ecology. In J. C. Srabstein & J. Merrick (Eds.), *Bullying: A Public Health Concern* (pp. 23-38). New York: Nova Science Publishers
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The Impact of a Middle School Program to Reduce Aggression, Victimization, and Sexual Violence. *J Adolesc Health. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.02.021*
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly, 29*(3), 287.
- Estévez, E., Martínez, B., & Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa, 15*, 5-12.
- Estéveza, E., Emlerb, N. P., Cavac, M. J., & Inglésa, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention, 23*, 57-67.
- Faith, M. S., Leone, M. A., Ayers, T. S., Heo, M., & Pietrobelli, A. (2002). Weight criticism during physical activity, coping skills, and reported physical activity in children. *Pediatrics, 110*(2 Pt 1), e23.
- Farhat, T., Iannotti, R. J., & Simons-Morton, B. G. (2010). Overweight, obesity, youth, and health-risk behaviors. *Am J Prev Med, 38*(3), 258-267. doi:10.1016/j.amepre.2009.10.038
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Leung, M. C., Lambert, K., & Gravelle, M. (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: bullying in schools that do and

- do not have a transition during the middle grades. *J Youth Adolesc*, 40(9), 1106-1117. doi:10.1007/s10964-011-9684-0
- Ferreira, M., & Leite, N. (2002). Adaptação e validação de um instrumento de avaliação da satisfação com a imagem corporal. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 141-149.
- Finato, S., Rech, R. R., Migon, P., Gavineski, I. C., Toni, V., & Halpern, R. (2013). Body image insatisfaction in students from the sixth grade of public schools in Caxias do Sul, Southern Brazil. *Rev Paul Pediatr*, 31(1), 65-70.
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2010). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health Promot Int*, 25(1), 73-84. doi:10.1093/heapro/dap046
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *J Adolesc*, 26(1), 63-78. doi:S0140197102001161 [pii]
- Fonseca, H., de Matos, M. G., Guerra, A., & Gomes-Pedro, J. (2009). Emotional, behavioural and social correlates of missing values for BMI. *Arch Dis Child*, 94(2), 104-109. doi:10.1136/adc.2008.139915
- Fonseca, H., Matos, M. G., Guerra, A., & Gomes-Pedro, J. (2011). How much does overweight impact the adolescent developmental process? *Child Care Health Dev*, 37(1), 135-142. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01136.x
- Fonseca, V. (1995). *Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fossati, A., Raine, A., Borroni, S., Bizzozero, A., Volpi, E., Santalucia, I., & Maffei, C. (2009). A cross-cultural study of the psychometric properties of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire among Italian nonclinical adolescents. *Psychol Assess*, 21(1), 131-135. doi:10.1037/a0014743
- Freire, A., & Aires, J. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicologia Escolar e Educacional* 16, 55-60.

- Freire, I., Simão, A., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Frisén, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749-761.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: definitions and facts. . *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2), 71-82
- Gabbard, C. (2000). *Lifelong motor development*. (Vol. 3). Texas: Third Edition.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. (Vol. 3). São Paulo: Phorte Editora.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (Vol. 7 ed). Porto Alegre: AMGH.
- García, J. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática* (J. Rodrigues, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garnezy, N., & Masten, A. (1994). Chronic adversities. In M. Rutter, L. Henov, & E. Taylor (Eds.), *Child and adolescent psychiatry*. Oxford: Blackwell.
- Garrett JR, W., & Kirkendall, D. (2003). *A ciência do exercício e dos esportes*. Porto Alegre: Artmed.
- Gerner, B., & Wilson, P. H. (2005). The relationship between friendship factors and adolescent girls' body image concern, body dissatisfaction, and restrained eating. *Int J Eat Disord*, 37(4), 313-320. doi:10.1002/eat.20094
- Glaner, M. F., Pelegrini, A., Cordoba, C. O., & Pozzobon, M. E. (2013). Associação entre insatisfação com a imagem corporal e indicadores antropométricos

- em adolescentes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 129-136.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *J Pediatr*, 152(1), 123-128, 128.e121. doi:10.1016/j.jpeds.2007.05.045
- Goldfield, G. S., Moore, C., Henderson, K., Buchholz, A., Obeid, N., & Flament, M. F. (2010). Body dissatisfaction, dietary restraint, depression, and weight status in adolescents. *J Sch Health*, 80(4), 186-192. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00485.x
- Gonçalves, S., Silva, M., Gomes, A. R., & Machado, P. P. (2012). Disordered eating among preadolescent boys and girls: the relationship with child and maternal variables. *Nutrients*, 4(4), 273-285. doi:10.3390/nu4040273
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343-357.
- Gower, A. L., & Borowsky, I. W. (2013). Associations between frequency of bullying involvement and adjustment in adolescence. *Acad Pediatr*, 13(3), 214-221. doi:10.1016/j.acap.2013.02.004
- Gower, A. L., McMorris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2015). School-level contextual predictors of bullying and harassment experiences among adolescents. *Soc Sci Med*, 147, 47-53. doi:10.1016/j.socscimed.2015.10.036
- Gray, W. N., Janicke, D. M., Ingerski, L. M., & Silverstein, J. H. (2008). The impact of peer victimization, parent distress and child depression on barrier formation and physical activity in overweight youth. *J Dev Behav Pediatr*, 29(1), 26-33. doi:10.1097/DBP.0b013e31815dda74
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., Horwood, J. P., & Team, A. S. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Arch Dis Child*, 91(2), 121-125. doi:10.1136/adc.2005.072314

- Grogan, S. (1999). *Body image: understanding body dissatisfaction in men, women and children*. New York: Routledge Press.
- Guo, Q. Z., Ma, W. J., Nie, S. P., Xu, Y. J., Xu, H. F., & Zhang, Y. R. (2010). Relationships between weight status and bullying victimization among school-aged adolescents in Guangdong Province of China. *Biomed Environ Sci*, *23*(2), 108-112. doi:10.1016/S0895-3988(10)60039-6
- Hafen, C. A., Laursen, B., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (2013). Bullies, victims, and antipathy: the feeling is mutual. *J Abnorm Child Psychol*, *41*(5), 801-809. doi:10.1007/s10802-013-9720-5
- Hanley, A. J., & Gibb, B. E. (2011). Verbal victimization and changes in hopelessness among elementary school children. *J Clin Child Adolesc Psychol*, *40*(5), 772-776. doi:10.1080/15374416.2011.597086
- Haraldstad, K., Christophersen, K. A., Eide, H., Nativg, G. K., & Helseth, S. (2011). Predictors of health-related quality of life in a sample of children and adolescents: a school survey. *J Clin Nurs*, *20*(21-22), 3048-3056. doi:10.1111/j.1365-2702.2010.03693.x
- Hardit, S. K., & Hannum, J. W. (2012). Attachment, the tripartite influence model, and the development of body dissatisfaction. *Body Image*, *9*(4), 469-475. doi:10.1016/j.bodyim.2012.06.003
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., . . . Group, M. o. t. H. V. a. I. P. F. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. *J Adolesc*, *34*(4), 639-652. doi:10.1016/j.adolescence.2010.09.008
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of self. . In T. Yawkey & J. Johnson (Eds.), *Integrative process and Socialization: Early to middle childhood*. (pp. 45-78). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hawkins, D., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development* 10(4), 512–527.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2010). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Henry, K. L., Lovegrove, P. J., Steger, M. F., Chen, P. Y., Cigularov, K. P., & Tomazic, R. G. (2013). The Potential Role of Meaning in Life in the Relationship Between Bullying Victimization and Suicidal Ideation. *J Youth Adolesc.* doi:10.1007/s10964-013-9960-2
- Higgins, C. (1994). How to improve the school ground environment as an antibullying strategy. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp. 133-173). London: Routledge.
- Hill, A. J., & Bhatti, R. (1995). Body shape perception and dieting in preadolescent British Asian girls: links with eating disorders. *Int J Eat Disord*, 17(2), 175-183.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *A investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1996). Victims of Peer Abuse: An Overview. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5(1), 23-28.
- Hoffman, A. S., Hamm, J. V., & Farmer, T. W. (2015). Teacher attunement: Supporting early elementary students' social integration and status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 14-23.
- Holmqvist, K., Lunde, C., & Frisén, A. (2007). Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds. *Body Image*, 4(2), 191-200. doi:10.1016/j.bodyim.2007.03.001

- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kantor, G. K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse Negl*, *31*(5), 503-515. doi:S0145-2134(07)00087-7 [pii] 10.1016/j.chiabu.2006.12.006
- Huepe, D., Roca, M., Salas, N., Canales-Johnson, A., Rivera-Rei, Á., Zamorano, L., . . . Ibañez, A. (2011). Fluid intelligence and psychosocial outcome: from logical problem solving to social adaptation. *PLoS One*, *6*(9), e24858. doi:PONE-D-11-05948 [pii] 10.1371/journal.pone.0024858
- Iivonen, S., Sääkslahti, A., & Laukkanen, A. (2014). Studies using the körperkoordinationstest für (ktk): a review. *Science & Sports*, *29*, S21.
- Ismail, W., Jaafar, N., Sidi, H., Midin, M., & Shah, S. (2014). Why do young adolescents bully? Experience in Malaysian schools. *Comprehensive Psychiatry*, *55*, 114–120.
- Isolan, L., Salum, G. A., Osowski, A. T., Zottis, G. H., & Manfro, G. G. (2013). Victims and bully-victims but not bullies are groups associated with anxiety symptomatology among Brazilian children and adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. doi:10.1007/s00787-013-0412-z
- Jalón, M., & Arias, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, *25*(2), 206-213. doi:10.7334/psicothema2012.312
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, *11*, 440. doi:10.1186/1471-2458-11-440
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, *113*(5), 1187-1194.
- Jeffrey, L. (2004). Bullying bystanders. *Prevention Researcher*, *11*(3), 7-8.

- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review*(25), 1–25.
- Jung, J., Forbes, G. B., & Lee, Y. J. (2009). Body dissatisfaction and disordered eating among early adolescents from Korea and the US. *Sex Roles*, 61, 42-54. doi:10.1007/s11199-009-9609-5
- Junger, M. (1990). Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *SSR*, 74(2), 65-72.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying.
- Karmiloff-Smith, A. (1991). Beyond modularity: Innate constraints and developmental change. *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*, 171-197.
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2013). Aggressive interactions during free-play at preschool of children with and without developmental coordination disorder. *Res Dev Disabil*, 34(9), 2831-2837. doi:10.1016/j.ridd.2013.05.033
- Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: risk and protective factors. *Child Abuse Negl*, 39, 137-146. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.005
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *Am J Community Psychol*, 34(3-4), 187-204.
- Kiphard, E., & Schilling, V. (1974). *Körper-koordinations-test für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling*. Weinheim: Beltz Test.
- Kiphard, E. J., & Schilling, F. (2007). *Körperkoordinationstest für Kinder: KTK. : Beltz-Test*.

- Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L., & Yabko, B. A. (2015). Bully/Victim Profiles' Differential Risk for Worsening Peer Acceptance: The Role of Friendship. *J Appl Dev Psychol*, *41*, 38-45. doi:10.1016/j.appdev.2015.05.002
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: an interpersonal process perspective. *Child Dev*, *83*(2), 637-650. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Dev*, *67*(4), 1305-1317.
- Koff, E., & Bauman, C. L. (1997). Effects of wellness, fitness, and sport skills programs on body image and lifestyle behaviors. *Percept Mot Skills*, *84*(2), 555-562.
- Koff, E., Rierdan, J., & Stubbs, M. (1990). Gender, body image, and self-concept in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *10*(1), 56-68.
- Kohut, M. (2007). *The Complete Guide to Understanding, Controlling, and Stopping Bullies & Bullying: A Complete Guide for Teachers & Parents*. Ocala: Atlantic.
- Kraus, M. W., Oveis, C., Allison, M. L., Young, R. C., Tauer, J., & Keltner, D. (2014). Teasing, taunting, and the politics of politeness: high sociometric status is associated with expectation-consistent behavior. *PLoS One*, *9*(8), e104737. doi:10.1371/journal.pone.0104737
- Krukowski, R. A., West, D. S., Philyaw Perez, A., Bursac, Z., Phillips, M. M., & Raczynski, J. M. (2009). Overweight children, weight-based teasing and academic performance. *Int J Pediatr Obes*, *4*(4), 274-280. doi:10.3109/17477160902846203
- Kubwalo, H., Muula, A. S., Siziya, S., Pasupulati, S., & Rudatsikira, E. (2013). Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in Malawi: results from the 2009 Global School-Based Health Survey. *Malawi Med J*, *25*(1), 12-14.

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(6), 796.
- LaFontana, K., & Cillessen, A. (2009). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development, 19*(1), 130-147. doi:doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x
- Lam, S. F., Law, W., Chan, C. K., Wong, B. P., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: the self-determination theory perspective. *Sch Psychol Q, 30*(1), 75-90. doi:10.1037/spq0000067
- Lansford, J. E., Yu, T., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2014). Pathways of Peer Relationships from Childhood to Young Adulthood. *J Appl Dev Psychol, 35*(2), 111-117. doi:10.1016/j.appdev.2013.12.002
- Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2015). Associations of group level popularity with observed behavior and influence in a dyadic context. *Journal of experimental child psychology, 140*, 92-104.
- Latzer, Y., Tzischinsky, O., & Azaiza, F. (2007). Disordered eating related behaviors among Arab schoolgirls in Israel: an epidemiological study. *Int J Eat Disord, 40*(3), 263-270. doi:10.1002/eat.20348
- Lawler, M., & Nixon, E. (2011). Body dissatisfaction among adolescent boys and girls: the effects of body mass, peer appearance culture and internalization of appearance ideals. *J Youth Adolesc, 40*(1), 59-71. doi:10.1007/s10964-009-9500-2
- Levandoski, G. (2009). *Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais.* (Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

- Levandoski, G., & Cardoso, F. (2013). Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, *45(1)*, 135-145.
- Levasseur, M. T., Kelvin, E. A., & Grosskopf, N. A. (2013). Intersecting identities and the association between bullying and suicide attempt among new york city youths: results from the 2009 new york city youth risk behavior survey. *Am J Public Health*, *103(6)*, 1082-1089. doi:10.2105/AJPH.2012.300994
- Lewis, K. M., Schure, M. B., Bavarian, N., Dubois, D. L., Day, J., Ji, P., . . . Flay, B. R. (2013). Problem behavior and urban, low-income youth: a randomized controlled trial of positive action in chicago. *Am J Prev Med*, *44(6)*, 622-630. doi:10.1016/j.amepre.2013.01.030
- Li, Y., Hu, X., Ma, W., Wu, J., & Ma, G. (2005). Body image perceptions among Chinese children and adolescents. *Body Image*, *2(2)*, 91-103. doi:10.1016/j.bodyim.2005.04.001
- Lieberman, M., Gauvin, L., Bukowski, W. M., & White, D. R. (2001). Interpersonal influence and disordered eating behaviors in adolescent girls: the role of peer modeling, social reinforcement, and body-related teasing. *Eat Behav*, *2(3)*, 215-236. doi:S1471-0153(01)00030-7 [pii]
- Lingam, R., Jongmans, M. J., Ellis, M., Hunt, L. P., Golding, J., & Emond, A. (2012). Mental health difficulties in children with developmental coordination disorder. *Pediatrics*, *129(4)*, e882-891. doi:10.1542/peds.2011-1556
- Lopes, L., Santos, R., Moreira, C., & Pereira, B. (2015). Sensitivity and specificity of different measures of of adiposity to distinguish between low/high motor coordination. *J Pediatr*, *91(9)*, 44-51.
- Lopes, L., Santos, R., Pereira, B., & Lopes, V. P. (2012). Associations between sedentary behavior and motor coordination in children. *American Journal of Human Biology*, *24(6)*, 746-752.

- Lopes Neto, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *J Pediatr (Rio J)*, *81(5)*, 164- 172.
- Lopes Neto, A., & Saavedra, L. (2003). *Diga não ao bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., Bianchi, M. M., Maia, J. A., & Rodrigues, L. P. (2012). Correlation between BMI and motor coordination in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *15(1)*, 38–43
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., & Rodrigues, L. P. (2014). Weight status is associated with cross-sectional trajectories of motor co-ordination across childhood. *Child Care Health Dev*, *40(6)*, 891-899. doi:10.1111/cch.12127
- Lora-Cortez, C., & Saucedo-Molina, T. (2006). Conductas alimentarias e imagen corporal de acuerdo al índice de masa corporal en una muestra de mujeres adultas de la ciudad de México. *Salud Mental* *29(3)*, 60-67.
- Louis, K., Andrade, C. d., Georgieva, D., & Troudt, O. (2005). Experiência e relato pessoal sobre pesquisa de cooperação internacional - Brasil, Bulgária e Turquia - que avalia as atitudes em relação à gagueira. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, *17(3)*, 413-416.
- Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *INTERACÇÕES(13)*, 208-228
- Lovegrove, P. J., & Cornell, D. G. (2014). Patterns of bullying and victimization associated with other problem behaviors among high school students: A conditional latent class approach. *Journal of Crime and Justice*, *37(1)*, 5-22.
- Low, S., & Espelage, D. (2014). Conduits from community violence exposure to peer aggression and victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity, and deviancy. *Journal of counseling psychology*, *61(2)*, 221.

- Lunde, C., Frisé, A., & Hwang, C. P. (2006). Is peer victimization related to body esteem in 10-year-old girls and boys? *Body Image*, 3(1), 25-33. doi:10.1016/j.bodyim.2005.12.001
- Lyznicki, J. M., McCaffree, M. A., & Robinowitz, C. B. (2004). Childhood bullying: implications for physicians. *Am Fam Physician*, 70(9), 1723-1728.
- Macleod, J., Davey Smith, G., Metcalfe, C., & Hart, C. (2005). Is subjective social status a more important determinant of health than objective social status? Evidence from a prospective observational study of Scottish men. *Soc Sci Med*, 61(9), 1916-1929. doi:S0277-9536(05)00172-3 [pii] 10.1016/j.socscimed.2005.04.009
- Magalhães, L. d. C., Cardoso, A. A., Guimarães, M. A. P., & Van Petten, A. M. V. N. (2015). How Can We Make Our Assessment of Motor Ability Relevant Cross-Culturally? *Current Developmental Disorders Reports*, 2(2), 157-164.
- Magill, R. A. (2011). *Aprendizagem e controle motor: conceitos e aplicações (Vol. 8º)*. São Paulo: Phorte.
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 6, 8. doi:1753-2000-6-8 [pii] 10.1186/1753-2000-6-8
- Maldonado, G., & Greenland, S. (1993). Simulation study of confounder-selection strategies. *Am J Epidemiol*, 138(11), 923-936.
- Manly, J., Cicchetti, D., & Barnett, D. (1994). The impact of subtype, frequency, severity, and chronicity of child maltreatment on social competence and behavior problems. *Development and Psychopathology*, 6, 121-143.
- Marmot, M. (2004). *Status Syndrome: how social standing affects our health*. London: Bloomsbury.

- Marques, A., & Gaspar De Matos, M. (2014). Trends and correlates of overweight and obesity among adolescents from 2002 to 2010: a three-cohort study based on a representative sample of Portuguese adolescents. *Am J Hum Biol*, *26*(6), 844-849. doi:10.1002/ajhb.22613
- Martin, E., & Marchesi, A. (1996). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martini, M., & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *PSICO-USF*, *4*(2), 23-36.
- Martins, D., Maia, J., Seabra, A., Garganta, R., Lopes, V., Katzmarzyvk, P., . . . mso-ansi-language:PT-BR">. (2010). Correlates of changes in BMI of children from the Azores islands. *Internacional Journal of Obesity*, *34*.
- Marturano, E. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *15*, 135-142.
- Marturano, E., Loureiro, S., Linhares, M., & Machado, V. (1997). A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In E. Marturano, S. Loureiro, & A. Zuardi (Eds.), *Estudos em saúde mental* (pp. 11-47). Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência*. (1 ed.). Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos Ltda.
- Matthews, K. A., Salomon, K., Brady, S. S., & Allen, M. T. (2003). Cardiovascular reactivity to stress predicts future blood pressure in adolescence. *Psychosom Med*, *65*(3), 410-415.

- McArthur, L. H., Holbert, D., & Peña, M. (2005). An exploration of the attitudinal and perceptual dimensions of body image among male and female adolescents from six Latin American cities. *Adolescence*, *40*(160), 801-816.
- McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2001). Body image and body change techniques among young adolescent boys. *European Eating Disorders Review*, *9*, 335-347. doi:10.1002/erv.389
- McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2004). A longitudinal study of pubertal timing and extreme body change behaviors among adolescent boys and girls. *Adolescence*, *39*(153), 145-166.
- McCormack, L. A., Laska, M. N., Gray, C., Veblen-Mortenson, S., Barr-Anderson, D., & Story, M. (2011). Weight-related teasing in a racially diverse sample of sixth-grade children. *J Am Diet Assoc*, *111*(3), 431-436. doi:10.1016/j.jada.2010.11.021
- McGrath, M. (2007). *School bullying: tools for avoiding harm and liability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Medeiros, P., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2000). A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13*(3), 327-336.
- Melim, F., & Pereira, B. (2013). Prática desportiva, um meio de prevenção do bullying na escola? *Movimento*, *19*(2), 55-77.
- Mellor, D., Hucker, A., Waterhouse, M., binti Mamat, N. H., Xu, X., Cochrane, J., . . . Ricciardelli, L. (2014). A cross-cultural study investigating body features associated with male adolescents' body dissatisfaction in Australia, China, and Malaysia. *Am J Mens Health*, *8*(6), 521-531. doi:10.1177/1557988314528370
- Mellor, D., Waterhouse, M., Mamat, N. H., Xu, X., Cochrane, J., McCabe, M., & Ricciardelli, L. (2013). Which body features are associated with female adolescents' body dissatisfaction? A cross-cultural study in Australia, China and Malaysia. *Body Image*, *10*(1), 54-61. doi:10.1016/j.bodyim.2012.10.002

- Mendonça, K. L., Sousa, A. L., Carneiro, C. S., Nascente, F. M., Póvoa, T. I., Souza, W. K., . . . Jardim, P. C. (2014). Does nutritional status interfere with adolescents' body image perception? *Eat Behav*, *15*(3), 509-512. doi:10.1016/j.eatbeh.2014.06.011
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, *29*(1), 1-14.
- Menesini, E., & Smith, P. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, *17*(4), 393-406.
- Menezes Filho, N. (2007). *Os determinantes do desempenho escolar do Brasil*. São Paulo: IBMEC.
- Miller-Johnson, S., Winn, D.-M., Coie, J., Maumary-Gremaud, A., Hyman, C., Terry, R., & Lochman, J. (1999). Motherhood during the teen years: A developmental perspective on risk factors for childbearing. *Development and Psychopathology*, *11*(01), 85-100.
- Molina, B. L., Valero, R. P., & Canales, I. S. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico *Psicothema*, *23*(2), 245-251.
- Molina, B. L., Williamson, A. A., Pulido, R., & Calderón, S. (2014). Adaptation of the Participant Role Scale (prs) in a spanish youth sample: measurement invariance across gender and relationship with sociometric status. *Journal of Interpersonal Violence*, *29*(16), 2904–2930
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *Span J Psychol*, *14*(1), 133-144.

- Moore, S. E., Norman, R. E., Sly, P. D., Whitehouse, A. J., Zubrick, S. R., & Scott, J. (2014). Adolescent peer aggression and its association with mental health and substance use in an Australian cohort. *J Adolesc*, *37(1)*, 11-21. doi:10.1016/j.adolescence.2013.10.006
- Moran, C. A., Oliveira, A. P., & Morais, J. F. (2009). Estudo descritivo sobre habilidades motoras em crianças brasileiras com baixo nível socioeconômico. *Pediatrics*, *31 (2)*, 87-93.
- Morris, D. (1967). *O Macaco Nu: um estudo do animal humano (Vol. 8)*. Rio de Janeiro: Record.
- Mouchacca, J., Abbott, G. R., & Ball, K. (2013). Associations between psychological stress, eating, physical activity, sedentary behaviours and body weight among women: a longitudinal study. *BMC Public Health*, *13*, 828. doi:10.1186/1471-2458-13-828
- Mousa, T. Y., Al-Domi, H. A., Mashal, R. H., & Jibril, M. A. (2010). Eating disturbances among adolescent schoolgirls in Jordan. *Appetite*, *54(1)*, 196-201. doi:10.1016/j.appet.2009.10.008
- Mousa, T. Y., Mashal, R. H., Al-Domi, H. A., & Jibril, M. A. (2010). Body image dissatisfaction among adolescent schoolgirls in Jordan. *Body Image*, *7(1)*, 46-50. doi:10.1016/j.bodyim.2009.10.002
- Mumford, D. B. (1993). Eating disorders in different cultures. *International Review of Psychiatry*, *5*, 109-114.
- Murray, T., & Lewis, V. (2012). Gender-role conflict and men's body satisfaction: the moderating role of age. *Psychology of Men & Masculinity*. doi:10.1037/a0030959
- Muula, A. S., Siziya, S., & Rudatsikira, E. (2011). Prevalence and socio-demographic correlates for serious injury among adolescents participating in the Djibouti 2007 Global School-based Health Survey. *BMC Res Notes*, *4*, 372. doi:1756-0500-4-372 [pii] 10.1186/1756-0500-4-372

- Méndez, R., & Ceto, E. (2007). *Herramientas para combatir el Bullying Homofóbico*. Madrid: Editorial Talasa.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. . *Social Development, 19*, 221–242. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., & Group, H. B. i. S.-a. C. B. A. W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Arch Pediatr Adolesc Med, 158*(8), 730-736. doi:10.1001/archpedi.158.8.730
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 285*(16), 2094-2100. doi:joc01746 [pii]
- Nelson, D. A., Burner, K. C., Coyne, S. M., Hart, C. H., & Robinson, C. C. (2016). Correlates of sociometric status in Russian preschoolers: Aggression, victimization, and sociability. . *Personality and Individual Differences, 94*, 332-336.
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? . *Journal of Educational Psychology 97*, 347-365. doi:10.1037/0022-0663.97.3.347
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development, 76*(2), 435-450.
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: a multilevel growth curve analysis. *J Adolesc, 36*(3), 495-505. doi:10.1016/j.adolescence.2013.02.004
- Nogueira, R. d. P. d. A. (2007). *Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar*. (Doutorado), PUC-SP, São Paulo.

- Nygren, K., Bergström, E., Janlert, U., & Nygren, L. (2013). Adolescent Self-Reported Health in Relation to School Factors: A Multilevel Analysis. *J Sch Nurs*. doi:10.1177/1059840513489709
- Obrdalj, E. C., Sesar, K., Santic, Z., Klarić, M., Sesar, I., & Rumboldt, M. (2013). Trauma symptoms in pupils involved in school bullying--a cross sectional study conducted in Mostar, Bosnia and Herzegovina. *Coll Antropol*, 37(1), 11-16.
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying - Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In K. Rubin & J. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.
- Olweus, D. (1994a). Bullying at school. Basic facts and an effective intervention programme. *Promot Educ*, 1(4), 27-31, 48.
- Olweus, D. (1994b). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *J Child Psychol Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen: Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.

- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., . . . Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggress Behav*, *38*(5), 342-356. doi:10.1002/ab.21440
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 67-83.
- O'Beirne, C., Larkin, D., & Cable, T. (1994). Coordination problems and anaerobic performance in children. . *Adapted Physical Activity Quarterly*, *11*(141-9).
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: *nsights* and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, *4*(22), 437-452.
- Palma, M., Camargo, V., & Pontes, M. (2012). Efeitos da atividade física sistemática sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares. *Revista de Educação Física / UEM*, *23*(3), 421-429.
- Pan, S. W., & Spittal, P. M. (2013). Health effects of perceived racial and religious bullying among urban adolescents in China: A cross-sectional national study. *Glob Public Health*. doi:10.1080/17441692.2013.799218
- Parrish, A. M., Yeatman, H., Iverson, D., & Russell, K. (2012). Using interviews and peer pairs to better understand how school environments affect young children's playground physical activity levels: a qualitative study. *Health Educ Res*, *27*(2), 269-280. doi:10.1093/her/cyr049
- Patrick, D. L., Bell, J. F., Huang, J. Y., Lazarakis, N. C., & Edwards, T. C. (2013). Bullying and quality of life in youths perceived as gay, lesbian, or bisexual in washington state, 2010. *Am J Public Health*, *103*(7), 1255-1261. doi:10.2105/AJPH.2012.301101
- Peguero, A. (2008). Bullying victimization and extracurricular activity. *Journal of School Violence*, *7*(3), 71-85.

- Pelegrina, S., García-Linares, M. C., & Casanova, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence? *J Adolesc*, *26*(6), 651-665. doi:S0140197103000629 [pii]
- Pellegrini, A. (1995). A longitudinal study of boys' rough-and-tumble play and dominance during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *16*, 77–93.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2003). A sexual selection theory longitudinal analysis of sexual segregation and integration in early adolescence. *J Exp Child Psychol*, *85*(3), 257-278.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Dev*, *79*(2), 325-338. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x
- Pereira, B. (2006). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. (Vol. 2)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência-estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia*.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Velente, L., & Smith, P. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International*, *25*(2), 207-222.
- Pereira, B. O., Brandão Neto, W., Zequinão, M. A., & Silva, I. P. (2015). Prevenção do bullying no contexto escolar: implementação e avaliação de um programa de intervenção. In P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), *XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS). Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado (pp. 535-544)*. Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.

- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *J Child Psychol Psychiatry*, *47(1)*, 45-57. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Perren, S., Stadelmann, S., & Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* *31(1)*, 13-32.
- Peterson, J. L., Puhl, R. M., & Luedicke, J. (2012). An experimental assessment of physical educators' expectations and attitudes: the importance of student weight and gender. *J Sch Health*, *82(9)*, 432-440. doi:10.1111/j.1746-1561.2012.00719.x
- Phares, V., Steinberg, A., & Thompson, J. (2004). Gender differences in peer and parental influences: Body image disturbance, self-worth, and psychological functioning in preadolescent children. *J Youth Adolesc* *33(5)*, 421-429.
- Piedra, R., Lago, A., & Massa, J. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *An Pediatr (Barc)*, *64(2)*, 162-166.
- Piek, J., Barrett, N., Allen, L., Jones, A., & Louise, M. (2010). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. *British Journal of Educational Psychology*, *75(3)*, 453-463.
- Piek, J. P., Barrett, N. C., Allen, L. S., Jones, A., & Louise, M. (2005). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. *Br J Educ Psychol*, *75(Pt 3)*, 453-463. doi:10.1348/000709904X24573
- Pierce, J. W., & Wardle, J. (1997). Cause and effect beliefs and self-esteem of overweight children. *J Child Psychol Psychiatry*, *38(6)*, 645-650.
- Pinheiro, A. P., & Giugliani, E. R. (2006). Body dissatisfaction in Brazilian schoolchildren: prevalence and associated factors. *Rev Saude Publica*, *40(3)*, 489-496. doi:/S0034-89102006000300018

- Pinheiro, F., Stelko-Pereira, A., & Williams, L. d. A. (2010). Bullying escolar: caracterização dos alunos envolvidos, responsabilidade dos educadores e possibilidades de redução do problema. In G. d. E. d. Paraná & S. d. E. d. Educação (Eds.), *Enfrentamento à violência na escola* (pp. 77-88). Curitiba: SEED.
- Pinto, R., & Branco, A. (2011). O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 14(3), 87-95.
- Plenty, S., Bejerot, S., & Eriksson, K. (2014). Humor Style and motor skills: Understanding Vulnerability to bullying. *Europa's Journal Psychology*, 10(3), 480-491.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47.
- Portugal. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, 139 C.F.R.
- Poteat, V. P., DiGiovanni, C. D., & Scheer, J. R. (2013). Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: Domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level. *Journal of youth and adolescence*, 42(3), 351-362.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *J Abnorm Child Psychol*, 38(6), 815-827. doi:10.1007/s10802-010-9399-9
- Presnell, K., Bearman, S. K., & Stice, E. (2004). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent boys and girls: a prospective study. *Int J Eat Disord*, 36(4), 389-401. doi:10.1002/eat.20045
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willemen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: social cognitions

of outsiders versus defenders. *J Sch Psychol*, 51(6), 669-682.
doi:10.1016/j.jsp.2013.09.002

Psujek, J. K., Martz, D. M., Curtin, L., Michael, K. D., & Aeschleman, S. R. (2004). Gender differences in the association among nicotine dependence, body image, depression, and anxiety within a college population. *Addict Behav*, 29(2), 375-380.

Puhl, R. M., & King, K. M. (2013). Weight discrimination and bullying. *Best Pract Res Clin Endocrinol Metab*, 27(2), 117-127. doi:10.1016/j.beem.2012.12.002

Puhl, R. M., Luedicke, J., & Heuer, C. (2011). Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. *J Sch Health*, 81(11), 696-703. doi:10.1111/j.1746-1561.2011.00646.x

Quick, V., Wall, M., Larson, N., Haines, J., & Neumark-Sztainer, D. (2013). Personal, behavioral and socio-environmental predictors of overweight incidence in young adults: 10-yr longitudinal findings. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 10, 37. doi:10.1186/1479-5868-10-37

Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interacções(13)*, 164-186.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico: Edições Asa*.

Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., van de Schoot, R., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2013). Costs and Benefits of Bullying in the Context of the Peer Group: A Three Wave Longitudinal Analysis. *J Abnorm Child Psychol*. doi:10.1007/s10802-013-9759-3

Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 25(2), 235-242. doi:10.1016/j.chc.2015.12.002

- Reulbach, U., Ladewig, E. L., Nixon, E., O'Moore, M., Williams, J., & O'Dowd, T. (2013). Weight, body image and bullying in 9-year-old children. *J Paediatr Child Health*, *49*(4), E288-293. doi:10.1111/jpc.12159
- Reynolds, A. D., & Crea, T. M. (2015). Peer influence processes for youth delinquency and depression. *J Adolesc*, *43*, 83-95. doi:10.1016/j.adolescence.2015.05.013
- Ribeiro, A. S., David, A. C., Barbacena, M. M., Rodrigues, M. L., & França, N. M. (2012). Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KTK): aplicações e estudos normativos. *Motricidade*, *8*(3), 40-51
- Ricciardelli, L. A. (2012). Body image development: adolescent boys. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopaedia of body image and human appearance*. (Vol. 1, pp. 180-186). London: Elsevier.
- Richter, M., Moor, I., & van Lenthe, F. J. (2012). Explaining socioeconomic differences in adolescent self-rated health: the contribution of material, psychosocial and behavioural factors. *J Epidemiol Community Health*, *66*(8), 691-697. doi:10.1136/jech.2010.125500
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Canberra: Commonwealth Attorney-General's Department.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational psychology*, *26*(3), 425-440.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *J Soc Psychol*, *131*(5), 615-627. doi:10.1080/00224545.1991.9924646
- Rocha, M., Costa, C., & Neto, I. (2013). Bullying e o papel da sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, *1*(16), 191-199.

- Rodkin, P., & Ryan, A. M. (2012). Child and adolescent peer relations in an educational context. In K. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *Educational psychology handbook* (pp. 363-389). Washington DC: APA Publications.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Dev Psychol*, *36*(1), 14-24.
- Rolland-Cachera, M. F., Castetbon, K., Arnault, N., Bellisle, F., Romano, M. C., Lehingue, Y., . . . Hercberg, S. (2002). Body mass index in 7-9-y-old French children: frequency of obesity, overweight and thinness. *Int J Obes Relat Metab Disord*, *26*(12), 1610-1616. doi:10.1038/sj.ijo.0802146
- Roman, C. G., & Taylor, C. J. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *J Sch Health*, *83*(6), 400-407. doi:10.1111/josh.12043
- Ross, W. D., & Marffell-Jones, M. K. (1991). Kinanthropometry. In J. D. e. a. Macdougall (Ed.), *Physiological Testing of the High Performance Athlete* (pp. 223-250). Illinois: Human Kinetics.
- Rudolph, K. D., Abaied, J. L., Flynn, M., Sugimura, N., & Agoston, A. M. (2011). Developing relationships, being cool, and not looking like a loser: social goal orientation predicts children's responses to peer aggression. *Child Dev*, *82*(5), 1518-1530. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01631.x
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: a dyadic approach. . *International Journal of Behavioral Development*.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. . *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112–120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *38*(4), 305-312.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Kaukiainen, A., & Österman, K. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to socialstatus within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two - year follow - up. *Aggressive behavior*, *24(3)*, 205-218.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully - victims. *Aggressive behavior*, *28(1)*, 30-44.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 322-340.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2011). Kiva Antibullying Program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, *6(2)*, 294-302.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *J Clin Child Adolesc Psychol*, *40(5)*, 668-676. doi:10.1080/15374416.2011.597090
- Sano, A., Le, D. S., Tran, M. H., Pham, H. T., Kaneda, M., Murai, E., . . . Yamamoto, S. (2008). Study on factors of body image in Japanese and Vietnamese adolescents. *J Nutr Sci Vitaminol (Tokyo)*, *54(2)*, 169-175.
- Santana, M. L., Silva, R. e. C., Assis, A. M., Raich, R. M., Machado, M. E., de J Pinto, E., . . . Ribeiro Júnior, H. a. C. (2013). Factors associated with body image dissatisfaction among adolescents in public schools students in Salvador, Brazil. *Nutr Hosp*, *28(3)*, 747-755. doi:10.3305/nh.2013.28.3.6281

- Santos, H. R. D. O., Nascimento, G. L., Lopes, E. E. D. S., Medeiros, R. K. D., & Medeiros, H. J. D. (2015). Avaliação do desenvolvimento motor de escolares em diferentes redes de ensino. *FIEP Bulletin On-line*, 85(2).
- Santos, L., & Marturano, E. (1999). Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 377-393
- Santos, M. d. (2010). *O impacto do bullying na escola. (Graduação)*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Santos, S., Dantas, L., & Oliveira, J. (2004). Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. *Revista Paulista de Educação Física.*, 18, 33-44.
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *J Interpers Violence*, 25(10), 1912-1927. doi:10.1177/0886260509354509
- Sardinha, L. B., Santos, R., Vale, S., Silva, A. M., Ferreira, J. P., Raimundo, A. M., . . . Mota, J. (2011). Prevalence of overweight and obesity among Portuguese youth: a study in a representative sample of 10-18-year-old children and adolescents. *Int J Pediatr Obes*, 6(2-2), e124-128. doi:10.3109/17477166.2010.490263
- Scarpa, S., Carraro, A., Gobbi, E., & Nart, A. (2012). Peer-victimization during physical education and enjoyment of physical activity. *Percept Mot Skills*, 115(1), 319-324.
- Schereck, C., Miller, J., & Gibson, C. (2003). Trouble in the school yard: a study of the risk factors of victimization at school *Crime & delinquency*, 49(3), 460-484.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2010). *Aprendizagem e performace motora: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação.: Artmed.*
- Schoemaker, M., & Kalverboer, A. (1994). Social and affective problems in children who are clumsy: How early do they begin? . *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 130-140.

- Scholte, R. H., Overbeek, G., Ten Brink, G., Rommes, E., De Kemp, R. A., Goossens, L., & Engels, R. C. (2009). The significance of reciprocal and unilateral friendships for peer victimization in adolescence. *Journal of youth and adolescence, 38*(1), 89-100.
- Schur, E. A., Sanders, M., & Steiner, H. (2000). Body dissatisfaction and dieting in young children. *Int J Eat Disord, 27*(1), 74-82.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*(152), 735-747.
- Sekol, I. (2013). Peer violence in adolescent residential care: A qualitative examination of contextual and peer factors. *Children and Youth Services Review, 35*, 1901–1912.
- Senra, L., Lourenço, L., & Pereira, B. (2011). Características da relação entre violência doméstica e bullying: revisão sistemática da literatura. *Revista Interinstitucional de Psicologia, 4*(2), 297-309.
- Senra, L. X., Pereira, B. O., & Lourenço, L. M. (2013). Prevalência de bullying entre adolescentes de um município de médio porte brasileiro.
- Sharp, S., & Thompson, D. (1992). Sources of stress: a contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. *School Psychology International, 13*, 229-241.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., & Hillman, M. (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. London: Policy Studies Institute.
- Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry & Human Development, 44*(1), 89-104.

- Shirley, E. L., & Cornell, D. (2012). The contribution of student perceptions of school climate to understanding the disproportionate punishment of African American students in a middle school. *School Psychology International*, *33*(2), 115–134. doi:10.1177/0143034311406815
- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R., & Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, *36*(2), 123-134.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggress Behav*, *35*(1), 57-67. doi:10.1002/ab.20282
- Silva, J., & Beltrame, T. S. (2013). Indicativo de transtorno do desenvolvimento da coordenação de escolares com idade entre 7 e 10 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*.
- Silva, M., & Pereira, B. (2008). A violência como fator de vulnerabilidade na ótica de adolescentes escolares. *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas*.
- Simão, A., Freire, I., & Ferreira, A. (2004). Maus-tratos entre pares na escola — um estudo contextualizado. . Paper presented at the Actas do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas Brasília.
- Simões, C., & Matos, M. G. (2011). Offending, victimization, and double involvement: Differences and similarities between the three profiles. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, *11*(1), 29-41.
- Singh-Manoux, A., Marmot, M. G., & Adler, N. E. (2005). Does subjective social status predict health and change in health status better than objective status? *Psychosom Med*, *67*(6), 855-861. doi:67/6/855 [pii] 10.1097/01.psy.0000188434.52941.a0

- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, *32*(3), 288-311.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, *9*(3), 98–103.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *J Child Psychol Psychiatry*, *49*(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith-Khuri, E., Iachan, R., Scheidt, P. C., Overpeck, M. D., Gabhainn, S. N., Pickett, W., & Harel, Y. (2004). A cross-national study of violence-related behaviors in adolescents. *Arch Pediatr Adolesc Med*, *158*(6), 539-544. doi:10.1001/archpedi.158.6.539
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, *27*(2), 101–110. doi:10.1093/cs/27.2.101
- Soares, J., & Alves, M. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, *29*(1), 147-165.
- Soh, N., Touyz, S., & Surgenor, L. (2006). Eating and body image disturbances across cultures: a review. *European Eating Disorders Review*, *14*.
- Soh, N. L., Touyz, S., Dobbins, T., Surgenor, L., Clarke, S., Kohn, M., . . . Walter, G. (2008). Body image disturbance in young North European and East Asian women with and without eating disorders in Australia and in Singapore. *Eur Eat Disord Rev*, *16*(4), 287-296. doi:10.1002/erv.836

- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. . *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Souza, R. N. S., Santos, L. F., Borges, S. L., & Pinheiro, J. B. (2015). Nível socioeconômico, estado nutricional e coordenação motora grossa de escolares com 6 a 10 anos na amazônia. *Revista da Educação Física/UEM*, 26(3), 401-411.
- Spence, S., & Matos, M. (2000). Intervenções preventivas com crianças e adolescentes. . In M. Matos, C. Simões, & S. Carvalhosa (Eds.), *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. . Lisboa: IRS/MJ.
- Sposito, M. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*(27), 87-103.
- Stankov, I., Olds, T., & Cargo, M. (2012). Overweight and obese adolescents: what turns them off physical activity? *Int J Behav Nutr Phys Act*, 9, 53. doi:10.1186/1479-5868-9-53
- Stefanek, E., Strohmeier, D., Van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. . *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84. doi:<http://dx.doi.org/10.3233/DEV-2011-11073>
- Stelko-Pereira, A., Williams, L. d. A., & Freitas, L. (2010). Validade e consistência interna do questionário de investigação de prevalência de violência escolar – versão estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 403-411
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Dev*, 58(5), 1348-1357.

- Stice, E., & Bearman, S. K. (2001). Body-image and eating disturbances prospectively predict increases in depressive symptoms in adolescent girls: a growth curve analysis. *Dev Psychol*, *37*(5), 597-607.
- Stone, S., & Han, M. (2005). Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. *Child Youth Serv Rev* *27*, 51–66.
- Storch, E., Masia-Warner, C., & Brassard, M. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, *33*(1), 1-18.
- Strauss, R., & Pollack, H. (2003). Social Marginalization of Overweight Children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, *157*, 746-775.
- Swami, V., & Chamorro-Premuzic, T. (2008). Factor structure of the Body Appreciation Scale among Malaysian women. *Body Image*, *5*(4), 409-413. doi:10.1016/j.bodyim.2008.04.005
- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experiences of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, *16*, 225–246.
- Teixeira, L. A. (2006). *Controle Motor*. São Paulo: Manole.
- Tiggeman, M., & Wilson-Barret, E. (1998). Children's figure ratings: relationship to self-esteem and negative stereotyping. *International Journal of Eating Disorders*, *23*, 83-88.
- Tiggemann, M. (2004). Body image across the adult life span: stability and change. *Body Image*, *1*(1), 29-41. doi:S1740-1445(03)00002-0 [pii] 10.1016/S1740-1445(03)00002-0
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *J Adolesc*, *36*(4), 639-649. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.013

- Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. C. (2011). Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *ScientificWorldJournal*, *11*, 2278-2286. doi:10.1100/2011/531474
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(5), 405-418.
- Tunnard, C., Rane, L. J., Wooderson, S. C., Markopoulou, K., Poon, L., Fekadu, A., . . . Cleare, A. J. (2014). The impact of childhood adversity on suicidality and clinical course in treatment-resistant depression. *J Affect Disord*, *152-154*, 122-130. doi:10.1016/j.jad.2013.06.037
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Ann NY Acad Sci*, *1036*, 215-232. doi:1036/1/215 [pii] 10.1196/annals.1330.014
- Ulrich, D. (2000). *Test of gross motor development - second edition: examiner's manual*. Austin/Texas: Pro. Ed.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., . . . Cunningham, L. (2010). Places to avoid: population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, *25*(1), 40-54.
- Valdivia, A. B., Cartagena, L. C., Távora, N. E., Seabra, A. T., Silva, R. M. G., & Maia, J. A. R. (2008). Coordinación Motora: influencia de la edad, sexo, estatus socio-económico y niveles de adiposidad en niños peruanos. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, *10* (1), 25-34.
- Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Lefevre, J., Pion, J., Vaeyens, R., Matthys, S., . . . Lenoir, M. (2011). The KörperkoordinationsTest fürKinder: reference values and suitability for 6-12-year-old children in Flanders. *Scand J Med Sci Sports* *21*(378-88).

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child development, 81(2)*, 480-486.
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: the role of ethnicity and ethnic composition of school class. *J Youth Adolesc, 39(1)*, 1-11. doi:10.1007/s10964-008-9355-y
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *J Sch Health, 81(7)*, 393-399. doi:10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x
- Walker, H., & Gresham, F. (1997). Making schools safer and violence free. *Intervention in School and Clinic, 32(4)*, 199-204.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *J Sch Psychol, 50(4)*, 521-534. doi:10.1016/j.jsp.2012.03.004
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *J Adolesc Health, 45(4)*, 368-375. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., . . . Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *Sch Psychol Q, 29(3)*, 360-377. doi:10.1037/spq0000084
- Wang, Y., & Lobstein, T. (2006). Worldwide trends in childhood overweight and obesity. *Int J Pediatr Obes, 1(1)*, 11-25.
- Wardle, J., Volz, C., & Golding, C. (1995). Social variation in attitudes to obesity in children. *International Journal of Obesity, 19*, 562-569.

- Warren, B. J. (2011). Two sides of the coin: the bully and the bullied. *J Psychosoc Nurs Ment Health Serv*, *49(10)*, 22-29. doi:10.3928/02793695-20110830-01
- Weineck, J. (2005). *Biologia do esporte. (7 ed.)*. São Paulo: Manole.
- Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, *35*, 3-25.
- Wilson, M. L., Viswanathan, B., Rousson, V., & Bovet, P. (2013). Weight status, body image and bullying among adolescents in the Seychelles. *Int J Environ Res Public Health*, *10(5)*, 1763-1774. doi:10.3390/ijerph10051763
- Wittchen, H. U., Stein, M. B., & Kessler, R. C. (1999). Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: prevalence, risk factors and co-morbidity. *Psychol Med*, *29(2)*, 309-323.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J. B., Goossens, F. A., Smits, M. S., & Koot, H. M. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development*, *19(2)*, 285-303.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *Br J Psychol*, *92(Pt 4)*, 673-696.
- Wong, D., Chan, H., & Cheng, C. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, *36*, 133-140.
- Xanthopoulos, M. S., Borradaile, K. E., Hayes, S., Sherman, S., Vander Veur, S., Grundy, K. M., . . . Foster, G. D. (2011). The impact of weight, sex, and race/ethnicity on body dissatisfaction among urban children. *Body Image*, *8(4)*, 385-389. doi:10.1016/j.bodyim.2011.04.011

- Xu, X., Mellor, D., Kiehne, M., Ricciardelli, L. A., McCabe, M. P., & Xu, Y. (2010). Body dissatisfaction, engagement in body change behaviors and sociocultural influences on body image among Chinese adolescents. *Body Image, 7*(2), 156-164. doi:10.1016/j.bodyim.2009.11.003
- Yang, K., Chung, H., & Kim, U. (2003). The effects of school violence on the psychological adjustment of Korean adolescents: A comparative analysis of bullies, victims, and bystanders. In K. Hwang & K. Yang (Eds.), *Progress in Asian social psychology: conceptual and empirical contributions*. (pp. 263-275). Westport: Greenwood Publishing Group.
- Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., & Yoon, J. S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 45*(1), 69-77. doi:10.1097/01.chi.0000186401.05465.2c
- Yang, S. J., Stewart, R., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., Dewey, M. E., . . . Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: a 2-year longitudinal study in Korean school children. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 22*(5), 309-318. doi:10.1007/s00787-012-0374-6
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., Tirri, K., Nokelainen, P., & Dweck, C. S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: correlational and experimental evidence. *Dev Psychol, 47*(4), 1090-1107. doi:10.1037/a0023769
- Zequinão, M. (2013). *Perfil dos participantes de bullying escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis-SC. (Mestrado)*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Zequinão, M. A., Medeiros, P. d., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). School bullying: A multifaceted phenomenon. *Educação e Pesquisa, 42*(1), 181-198.

Zinner, S. H., Conelea, C. A., Glew, G. M., Woods, D. W., & Budman, C. L. (2012). Peer victimization in youth with Tourette syndrome and other chronic tic disorders. *Child Psychiatry Hum Dev, 43(1), 124-136*. doi:10.1007/s10578-011-0249-y

ANEXO 1

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

ASSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: PERFIL DOS PARTICIPANTES DE BULLYING ESCOLAR NO BRASIL, PORTUGAL E AUSTRÁLIA:
UM ESTUDO TRANSCULTURAL

Enquadramento: É uma pesquisa que faz parte de um Projeto de Doutoramento em Estudos da Criança, com Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, com orientação da Prof. Dra. Beatriz Pereira.

Explicação do estudo: O estudo tem como objetivo analisar e comparar os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar em crianças e adolescentes de três países distintos (Brasil, Portugal e Austrália) e de diferentes contextos.

Os participantes do estudo serão crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Básico, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas ou particulares do Brasil, Portugal e Austrália, escolhidos por conveniência.

Vocês participarão da pesquisa em dois momentos:

- 1ª Aplicação da bateria motora KTK, em um espaço apto, de forma individual, sob a orientação de dois pesquisadores treinados para a aplicação: um responsável por passar os comandos, e outro por cronometrar o tempo das tarefas. Dentre as tarefas têm-se: Equilibrar-se andando de costas (retrocedendo); Saltitar com uma perna; Saltos laterais; e Transposição lateral. (Tempo estimado: 10 minutos).
- 2ª Etapa: aplicação dos questionários: Questionário de Olweus adaptado à população de cada país; a Escala Sócio Métrica; três instrumentos de *status*; e a Escala de Silhuetas Corporais, todos aplicados em sala de aula (Tempo estimado: 30 minutos).

Todos os testes serão realizados nos espaços físicos cedidos pelas escolas e durante o período em que vocês frequentam regularmente o ambiente escolar.

Desde já agradecemos a sua colaboração e caso aceite participar desta pesquisa, por favor assine este documento no local indicado abaixo.

PESSOA PARA CONTATO: Marcela Almeida Zequinão

NÚMERO DO TELEFONE: 912237785

Email: celaa_@hotmail.com

Assinatura Pesquisadora:



Nome Participante:

Assinatura:

Data: /..... /.....

ANEXO 2

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS
LEGAIS PELOS PARTICIPANTES**

**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO
de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo²**

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: PERFIL DOS PARTICIPANTES DE BULLYING ESCOLAR NO BRASIL, PORTUGAL E AUSTRÁLIA:
UM ESTUDO TRANSCULTURAL

Enquadramento: Projeto de Doutoramento em Estudos da Criança, com Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, com orientação da Prof. Dra. Beatriz Pereira.

Explicação do estudo: O estudo tem como objetivo analisar e comparar os possíveis papéis de participação no *bullying* escolar em crianças e adolescentes de três países distintos (Brasil, Portugal e Austrália) e de diferentes contextos.

Os participantes do estudo serão crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Básico, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas ou particulares do Brasil, Portugal e Austrália, escolhidos por conveniência.

As avaliações serão realizadas em três etapas distintas.

- 1ª Aplicação da bateria motora KTK, em um espaço apto, de forma individual, sob a orientação de dois pesquisadores treinados para a aplicação: um responsável por passar os comandos, e outro por cronometrar o tempo das tarefas (Tempo estimado: 10 minutos).
- 2ª Etapa: aplicação dos instrumentos: Questionário de Olweus adaptado à população de cada país; a Escala Sócio Métrica e os três instrumentos de *status*; e a Escala de Silhuetas Corporais, todos aplicados em sala de aula (Tempo estimado: 30 minutos).
- 3ª Etapa: Coleta do desempenho escolar dos estudantes com os professores da turma.

Todos os testes serão realizados nos espaços físicos cedidos pelas escolas e durante o período em que as crianças frequentam regularmente o ambiente escolar.

Condições e financiamento: Os participantes não terão nenhum gasto com a pesquisa e nenhuma contrapartida será efetuada para a participação na mesma. Este projeto é financiado pelo Governo Federal Brasileiro por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob o processo nº 0815-14-4. A participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo qualquer prejuízo para aqueles que se negarem a participar. Além disso, os envolvidos na pesquisa poderão retirar-se a qualquer momento do estudo, sem a obrigatoriedade de responderem todas as questões propostas. Por fim, este estudo mereceu parecer favorável da Comissão de Ética *das Ciências Sociais e Humanas* da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato: Todos os testes serão realizados individualmente e em nenhum dos instrumentos

¹ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf

² <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

constará a identificação do participante, e após serem preenchidos serão depositadas em uma urna lacrada, que somente o pesquisador responsável terá acesso. Em nenhum trabalho publicado com estes dados será citado o nome dos participantes e instituições envolvidas.

Para tanto, solicitamos a sua autorização e desde já agradecemos a sua participação e a colaboração!

PESSOA PARA CONTATO: Marcela Almeida Zequinão

NÚMERO DO TELEFONE: 912237785

Email: celaa_@hotmail.com

Assinatura Pesquisadora:



Assinatura Orientadora:



-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:

Data: /.....

/.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME:

BI/CD N°: DATA ou VALIDADE /..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

ASSINATURA

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE ... PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:

UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DE OLWEUS ADAPTADO

Instruções

- A. Leia com atenção as questões a seguir.
- B. Responda todas as questões. Não deixe nenhuma em branco.
- C. Não há respostas certas ou erradas. Responda da forma como realmente acontece com você.
- D. Suas respostas serão mantidas em segredo.
- E. Se você tiver alguma dúvida, levante a mão e aguarde a ajuda dos aplicadores.

Obrigado por colaborar.

Bloco 1

1. Em que ano do ensino fundamental você está?
(3º) (4º) (5º) (6º) (7º) (8º) (9º)
2. Qual é o seu sexo?
(1) Masculino.
(2) Feminino.
3. Idade: ____ anos.
4. Data de nascimento: ____/____/____
5. Você é:
(1) Preto(a).
(2) Branco(a).
(3) Pardo(a).
(4) Amarelo(a).
(5) Indígena.
6. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? _____.
7. Quantos irmãos/irmãs você tem? _____.
8. Qual o nível de escolaridade do seu pai?
(0) Não sei.
(1) Não frequentou escola ou é analfabeto.
(2) Estudou até: _____
9. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
(0) Não sei.
(1) Não frequentou escola ou é analfabeta.
(2) Estudou até: _____
10. Qual a profissão dos seus pais?
Pai: _____.
Mãe: _____.
11. Em sua casa existem:
a) Quantas televisões em cores? _____
b) Quantos rádios? _____
c) Quantos banheiros? _____
d) Quantos automóveis? _____
e) Quantas empregadas domésticas? _____
f) Quantas máquinas de lavar roupa? _____
g) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD? _____
h) Quantas geladeiras? _____
i) Quantos freezers (separado da geladeira ou como parte de geladeira duplex)? _____

12. Você frequentou creche ou escola antes da primeira série?

(1) Não.

(2) Sim. Por quanto tempo? _____

13. Você já repetiu o ano na escola?

(1) Não.

(2) Sim. Quantas vezes? _____.

14. Você frequenta aulas de reforço (ou aulas particulares)? (1) Não. (2) Sim.

15. Você pratica alguma atividade física, esportiva e/ou artística **fora da escola** pelo menos uma vez por semana?

(1) Não. Passe para o Bloco 2.

(2) Sim. Escreva quais e há quanto tempo no quadro abaixo.

Qual atividade?	Há quanto tempo?
a)	____ ano(s) e ____ mês(es)
b)	____ ano(s) e ____ mês(es)
c)	____ ano(s) e ____ mês(es)

Bloco 2

Responda as questões abaixo referentes às vezes que algum(a) aluno(a) da escola empurrou você, falou mal de você, fez com que você sentisse medo, enviou ou divulgou mensagens ruins sobre você.

1. Quantas vezes algum(a) aluno(a) da escola fez algo de mal a você nos últimos três meses de aula?

(1) Nenhuma vez.

(2) Uma ou duas vezes.

(3) Três ou quatro vezes.

(4) Cinco ou mais vezes.

2. De que forma isso tem ocorrido? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

(1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.

(2) Bateram em mim, deram murros, socos e/ou chutes.

(3) Pegaram minhas coisas sem minha permissão.

(4) Fizeram com que eu sentisse medo.

(5) Colocaram-me apelidos ou nomes que não gostei.

(6) Falaram sobre mim escondido.

(7) Pararam de conversar comigo.

(8) Espalharam mensagens através da Internet ou telefone para me prejudicar.

(9) Ofenderam-me por causa da minha cor/raça.

(10) Fizeram outras coisas comigo. O quê? _____

3. Em que lugar essas situações acontecem? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

(1) Em nenhum lugar.

(2) Nos corredores e/ou nas escadas.

(3) No recreio.

(4) Nas salas de aula.

(5) No refeitório e/ou cantina.

(6) No banheiro.

(7) No vestiário.

(8) Em outro lugar. Qual? _____

4. De que turma são os(as) alunos(as) que têm feito algum mal a você? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

(1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.

(2) São da minha turma.

(3) São de outra turma.

5. De que idade são os(as) alunos(as) que têm feito mal a você? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.
- (2) São da minha idade.
- (3) São mais velhos(as).
- (4) São mais novos(as).

6. Quem fez algum mal a você? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.
- (2) Um aluno.
- (3) Uma aluna.
- (4) Vários alunos.
- (5) Várias alunas.
- (6) Alunos e alunas.

7. Quantas vezes fizeram algum mal a você na **última semana** de aula? **Volte a marcar somente uma opção.**

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma.
- (3) Duas.
- (4) Três ou mais vezes.

8. Quantas vezes fizeram algum mal a você quando estava indo ou voltando da escola?

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim no caminho da escola.
- (2) Uma ou duas vezes nos últimos três meses.
- (3) Uma vez esta semana.
- (4) Duas ou mais vezes esta semana.

9. Quantas vezes os(as) professores(as) fizeram alguma coisa para que os alunos ou alunas parassem de fazer mal aos outros?

- (1) Não sei.
- (2) Nunca.
- (3) Quase nunca.
- (4) Às vezes.
- (5) Muitas vezes.

10. Quantas vezes os(as) funcionários(as) fizeram alguma coisa para que os alunos ou alunas parassem de fazer mal aos outros?

- (1) Não sei.
- (2) Nunca.
- (3) Quase nunca.
- (4) Às vezes.
- (5) Muitas vezes.

11. Você contou a alguém que alunos(as) fizeram algum mal a você na escola? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.
- (2) Não disse a ninguém.
- (3) Sim, disse a um(a) ou dois(duas) amigos(as).
- (4) Sim, disse aos(às) meus(minhas) amigos(as).
- (5) Sim, disse ao(à) professor(a) ou diretor(a).
- (6) Sim, disse ao meu pai ou ao responsável por mim.
- (7) Sim, disse a um irmão ou irmã.
- (8) Sim, disse a um(a) funcionário(a).

12. Há alunos ou alunas que te defenderam quando outros tentaram fazer mal a você?

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.
- (2) Ninguém me defendeu.
- (3) Um(a) ou dois(duas) alunos(as).
- (4) Três ou mais alunos(as).

13. O que você faz quando vê alguém fazendo mal a um aluno ou aluna da sua idade? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

- (1) Nada, pois não é comigo.
- (2) Nada, mas acho que deveria ajudar.
- (3) Tento ajudar como posso.
- (4) Chamo alguém para ajudar.
- (5) Ajudo só se for meu amigo ou minha amiga.
- (6) Ajudo mesmo que não conheça a pessoa.

Bloco 3

Responda as questões abaixo referentes às vezes que você fez mal a alguém, bateu, empurrou, xingou, colocou medo, enviou ou divulgou mensagens ou imagens ameaçadoras de outras pessoas. Sinta-se tranquilo para responder, ninguém verá sua resposta.

1. Quantas vezes você fez mal a outros alunos ou alunas na escola nos últimos três meses de aula?

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma ou duas vezes.
- (3) Três ou quatro vezes.
- (4) Cinco ou mais vezes.

2. Quantas vezes se juntou a um grupo para fazer mal a outros alunos ou alunas na última semana?

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma ou duas vezes.
- (3) Três ou quatro vezes.
- (4) Cinco ou mais vezes.

3. Alguma vez você faltou com respeito a um(a) professor(a) ou fez mal a ele(a)?

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma ou duas vezes.
- (3) Três ou quatro vezes.
- (4) Cinco ou mais vezes.

4. Alguma vez você faltou com respeito a um(a) funcionário(a) ou fez mal a ele(a)?

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma ou duas vezes.
- (3) Três ou quatro vezes.
- (4) Cinco ou mais vezes.

Bloco 4

1. Escreva o nome dos seus melhores amigos ou amigas **da sua turma**.

2. Quantas vezes você ficou sozinho(a), porque os outros alunos ou alunas não queriam a sua companhia?

- (1) Nunca fiquei só.
- (2) Uma ou duas vezes nos últimos três meses.
- (3) Três ou quatro vezes nos últimos três meses.
- (4) Cinco ou mais vezes nos últimos três meses.

3. Você gosta dos recreios?

- (1) Odeio.
- (2) Não gosto.
- (3) Mais ou menos.
- (4) Gosto.
- (5) Adoro.

4. Algum(a) professor(a) acompanha o recreio na sua escola?

(1) Sim.

(2) Não.

5. Algum(a) funcionário(a) acompanha o recreio na sua escola?

(1) Sim.

(2) Não.

6. O que você acha de um(a) professor(a) acompanhar o recreio na sua escola?

(1) Gosto. Por quê? _____

(2) Não gosto. Por quê? _____

7. O que você acha de um(a) funcionário(a) acompanhar o recreio na sua escola?

(1) Gosto. Por quê? _____

(2) Não gosto. Por quê? _____

8. O recreio tem espaço para brincar?

(1) Muito.

(2) Pouco.

(3) Nenhum.

9. O recreio tem materiais de jogos?

(1) Muitos.

(2) Poucos.

(3) Nenhum.

10. O que acontece no recreio? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

(1) Não tenho amigos(as) para brincar.

(2) Andam atrás de mim para implicar comigo.

(3) Não posso brincar do que gosto.

(4) Há muitos meninos e meninas, não há espaço para brincar.

(5) Os outros meninos e/ou meninas só gostam de brincar de lutas e empurrões.

(6) Brinco com os(as) amigos(as).

Por favor, verifique se você respondeu todas as questões. Se você já terminou de responder tudo, levante a mão e aguarde um dos aplicadores.

Obrigado!

ANEXO 4

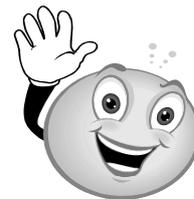
PEER AND RELATIONS QUESTIONNAIRE



ID BOX

LIVING AND LEARNING AT SCHOOL QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

AUSTRALIAN RESEARCH COUNCIL
LINKAGE PROJECT



PLEASE READ THIS FIRST

- Please indicate your opinion about each of the statements.
- Try to answer the items as best you can even if you are not absolutely certain.
- There are no right or wrong answers.

To answer the questions in this booklet, please follow these instructions.

- For each question fill in the circle or box using BLUE or BLACK PEN.
- Avoid using ticks because the computer cannot easily read them.
- If you make a mistake, cross out the mistake and fill in the correct circle or box as shown in the example. DO NOT USE WHITEOUT.

This is the CORRECT way to fill it out:

This is NOT the way to fill it out: or

This is the way to make a correction (for example, if you want to select 6 but selected 4 by mistake):

Rate the extent to which you disagree or agree with the following statements	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Neither Agree nor Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
1. I enjoy coming to school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Thank you very much for your help with this important study

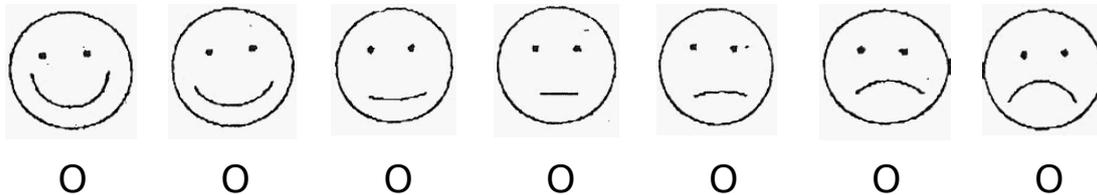


FIRST SOME QUESTIONS ABOUT YOU

1. Please write your name in this box.

<p>2. What is your age?</p> <p><input type="radio"/> 11 years old</p> <p><input type="radio"/> 12 years old</p> <p><input type="radio"/> 13 years old</p> <p><input type="radio"/> 14 years old</p> <p><input type="radio"/> 15 years old</p>	<p>3. What is your gender?</p> <p><input type="radio"/> male</p> <p><input type="radio"/> female</p>	<p>4. Do your parents/caregivers mostly speak a language other than English at home?</p> <p><input type="radio"/> yes</p> <p><input type="radio"/> no</p>
--	---	--

5. Now please look at these pictures and fill in ONE circle under the face which is **most like you when you are at school.**



Fill in ONE circle below that shows your answer.	none at all	one good friend	two or three good friends	many good friends	I have friends, but not at my school
--	-------------	-----------------	---------------------------	-------------------	--------------------------------------

6. How many good friends do you have at your school?

1
 2
 3
 4
 5

Thank you very much for your help with this important study



THESE QUESTIONS ARE ABOUT THE SUBJECT YOU DO BEST AT IN SCHOOL

Think about the subject you do best at in school.

Write the name of **that subject** in this box.

For this subject mark whether you agree or disagree with each of the statements below.



Fill in ONE circle that best represents your view.

- | | |
|---|---|
| 7. I am sure that I can do well in this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 8. I want to really understand what I am learning in this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 9. I am interested in this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 10. I can get better at this subject if I put in the effort. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 11. I worry a lot about my work in this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 12. When I don't get a good result in this subject it is because I am just not good enough at it. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 13. I pay attention when I am doing this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 14. I draw pictures or diagrams to help me understand this subject | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 15. I make up questions that I try to answer about this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 16. When I am learning something new in this subject, I think back to what I already know about it. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 17. I practise things over and over until I know them well in this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 18. I discuss what I am doing in this subject with others. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 19. I think about my thinking, to check if I understand the ideas in this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 20. When I don't understand something in this subject I go back over it again. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |
| 21. I organise my time to manage my learning in this subject. | <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 |

Thank you very much for your help with this important study



For this subject mark whether you agree or disagree with each of the statements below.

Strongly Disagree



Strongly Agree

Fill in ONE circle that best represents your view.

22. I make plans for how to do the activities in this subject. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
-
23. I make a note of things that I don't understand very well in this subject, so that I can follow them up. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
-
24. When I have finished an activity in this subject I look back to see how well I did. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Fill in ONE circle below that shows your answer.

mostly I don't cope

not too well

OK / average

well

very well

25. **Overall, how well do you** cope with school work? (1) (2) (3) (4) (5)

THE FOLLOWING QUESTIONS ARE ABOUT LIFE AT SCHOOL

How often are the following statements true of you?

never

once in a while

pretty often

very often

Fill in ONE circle for each statement.

26. I get called names by others. (1) (2) (3) (4)
-
27. I like to make friends. (1) (2) (3) (4)
-
28. I get picked on by others. (1) (2) (3) (4)
-
29. I tell false stories or spread rumours about others. (1) (2) (3) (4)
-
30. I am part of a group that goes round teasing others. (1) (2) (3) (4)
-
31. I like to help people who are being harassed. (1) (2) (3) (4)
-
32. I leave others out. (1) (2) (3) (4)
-
33. I like to make others scared of me. (1) (2) (3) (4)
-
34. I share things with others. (1) (2) (3) (4)
-
35. I enjoy upsetting wimps. (1) (2) (3) (4)

Thank you very much for your help with this important study



How often are the following statements true of you?

Fill in ONE circle for each statement.

never once in a while pretty often very often

36. I like to get into a fight with someone I can easily beat. (1) (2) (3) (4)

37. Others make fun of me. (1) (2) (3) (4)

38. Others leave me out. (1) (2) (3) (4)

39. I get hit and pushed around by others. (1) (2) (3) (4)

40. Others tell false stories or spread rumours about me. (1) (2) (3) (4)

41. I enjoy helping others. (1) (2) (3) (4)

THE FOLLOWING QUESTIONS ARE ABOUT BULLYING OR HARASSMENT

People sometimes bully others less powerful than themselves by deliberately and repeatedly hurting or upsetting them in some way; for example, by hitting or pushing them around, teasing them or leaving them out of things on purpose. But it is not bullying/harassment when two young people of about the same strength have the odd fight or quarrel.

Fill in ONE circle to show your answer.

everyday most days one or two days a week about once a week less than once a week never

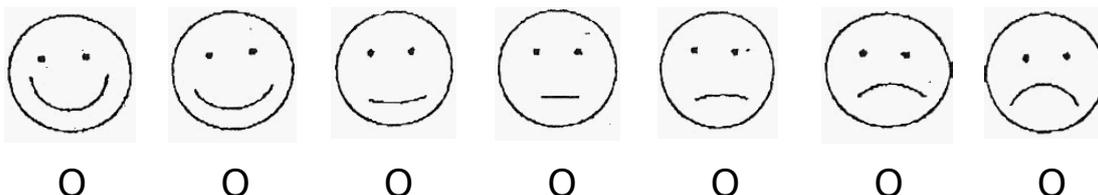
42. **How often this year** have you been bullied or harassed by **a student or students at school?** (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Fill in ONE circle to show your answer.

not at all safe only safe sometimes usually safe always or nearly always safe

43. **How safe do you feel** from being bullied or harassed at this school? (1) (2) (3) (4)

44. If **you were being harassed or bullied** how bad did it make you feel?
Fill in ONE circle under the face which is most like you when you are being bullied or harassed.



Thank you very much for your help with this important study



45. **If you have been bullied or harassed this year**, think back to the last time it happened and think about how long the bullying or harassment lasted.
Fill in ONE circle in the table below that best represents your answer.

I have not been bullied this year	a day or two	3-4 days	a week	a few weeks	a month	a few months	more than 6 months
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

Fill in ONE circle that best represents your answer.	they always try to stop it	they sometimes try to stop it	they hardly ever try to stop it	they never try to stop it
--	----------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------

46. What do **teachers at your school usually do** when they see bullying or harassment? ① ② ③ ④

Fill in ONE circle that best represents your answer.	yes	perhaps	no
--	-----	---------	----

47. **If you were being harassed or bullied**, do you know how to stop it happening? ① ② ③

THE FOLLOWING QUESTIONS ARE ABOUT BULLYING AND LEARNING.

Sometimes bullying or harassment affects learning.

Think about your learning this year.

Because of bullying this year Fill in ONE circle that best matches what you think	never	once in a while	pretty often	very often	almost all the time
48. I couldn't concentrate on my schoolwork	①	②	③	④	⑤
49. I was afraid	①	②	③	④	⑤
50. I was really worried and upset	①	②	③	④	⑤
51. I misbehaved in class	①	②	③	④	⑤
52. I didn't try as hard at my school work as I could have	①	②	③	④	⑤
53. I stayed away from school	①	②	③	④	⑤

Thank you very much for your help with this important study



THE FOLLOWING QUESTIONS ASK YOU TO SAY WHAT YOU WOULD DO IF YOU WERE BEING BULLIED or HARASSED.

What would you usually do if you were being bullied or harassed?

If I was being bullied or harassed I would ...

Fill in ONE circle that best shows what you think.
Do this for each of the statements below.

never once in
a while pretty
often very
often

54. Ignore the bullies

① ② ③ ④

55. Tell the bullies to stop

① ② ③ ④

56. Ask an adult for help

① ② ③ ④

57. Fight back

① ② ③ ④

58. Get upset

① ② ③ ④

59. Ask friends for help

① ② ③ ④

60. Get away from the bullies

① ② ③ ④

61. Pretend it was not happening

① ② ③ ④

62. Try to make friends with the bullies

① ② ③ ④

63. Tell a teacher

① ② ③ ④

64. Get angry

① ② ③ ④

65. Tell my parents/caregiver

① ② ③ ④

66. Cry

① ② ③ ④

67. Look unhappy

① ② ③ ④

68. Look scared

① ② ③ ④

69. Take it out on someone or something else

① ② ③ ④

70. Give in to the bullies

① ② ③ ④

Thank you very much for your help with this important study



Fill in ONE circle that best matches what you think Not very well ← → Very well

71. Overall, how well do you cope with bullying or harassment at school

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

THE FOLLOWING QUESTIONS ARE ABOUT POPULARITY.

Some people say that there are 'popular' students and 'unpopular' students in schools.

Fill in ONE circle to show your answer.

very unpopular	unpopular	neither popular nor unpopular	popular	very popular
-------------------	-----------	-------------------------------------	---------	-----------------

72. How 'popular' are you?

- ① ② ③ ④ ⑤



Strengths and Difficulties Questionnaire

S 11-17

For each item, please mark the box for Not True, Somewhat True or Certainly True. It would help us if you answered all items as best you can even if you are not absolutely certain. Please give your answers on the basis of how things have been for you over the last six months.

Date of Birth

Male/Female

		Not True	Somewhat True	Certainly True
1	I try to be nice to other people. I care about their feelings	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I am restless, I cannot stay still for long	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I get a lot of headaches, stomach-aches or sickness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	I usually share with others, for example CD's, games, food	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I get very angry and often lose my temper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	I would rather be alone than with people of my age	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I usually do as I am told	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	I worry a lot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	I am helpful if someone is hurt, upset or feeling ill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	I am constantly fidgeting or squirming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	I have one good friend or more	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	I fight a lot. I can make other people do what I want	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	I am often unhappy, depressed or tearful	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Other people my age generally like me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I am easily distracted, I find it difficult to concentrate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	I am nervous in new situations. I easily lose confidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	I am kind to younger children	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	I am often accused of lying or cheating	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Other children or young people pick on me or bully me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	I often volunteer to help others (parents, teachers, children)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	I think before I do things	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	I take things that are not mine from home, school or elsewhere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	I get along better with adults than with people my own age	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	I have many fears, I am easily scared	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	I finish the work I'm doing. My attention is good	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Thank you very much for your help

© Robert Goodman, 2005

Thank you very much for your help with this important study



Thank you very much for your help with this important study



Thank you very much for your help with this important study!



**PLEASE TEAR OFF THIS PAGE
AND KEEP IT**

LIST OF FREE SERVICES

If, after completing this questionnaire, you have any concerns, you might like to talk to your parents or your teacher, or here is a list of **FREE SERVICES** that you might like to use:

- ❖ Talk to your school counsellor
or
- ❖ Phone KIDS HELP LINE free call 1800 55 1800
or
- ❖ Phone LIFELINE ph: 13 11 14

SCHOOL



Thank you very much for your help with this important study

ANEXO 5

ESCALA SÓCIO MÉTRICA

ESCALA SÓCIO-MÉTRICA

1. Cite os colegas que MAIS falam ou conversam em sala de aula?

2. Cite os colegas que MENOS falam ou conversam em sala de aula?

3. Cite os colegas que MAIS fazem bagunça em sala de aula?

4. Cite os colegas que MENOS fazem bagunça em sala de aula?

5. Cite os colegas que MAIS incomodam com piadinhas de mau-gosto em sala de aula?

6. Cite os colegas que MENOS incomodam com piadinhas de mau-gosto em sala de aula?

7. Cite os colegas que você MAIS gosta da sala de aula?

8. Cite os colegas que você MENOS gosta da sala de aula?

9. Cite os colegas que MAIS provocam e ameaçam outros colegas em sala de aula?

10. Cite os colegas que MAIS SÃO provocados e ameaçados por estes colegas em sala de aula?

11. Cite os (as) colegas que MAIS bonitos fisicamente?

12. Cite os (as) colegas que MENOS bonitos fisicamente?

ANEXO 6

FICHA DE AVALIAÇÃO DO KTK

ANEXO I

FICHA DE COLETA DE DADOS DO TESTE K.T.K

Identificação

Nome:

Sexo:

Data de Nascimento:

Data da Avaliação:

1. Tarefa Equilíbrio na Trave

Trave	1	2	3	Soma
6,0 cm				
4,5 cm				
3,0 cm				
Total				
MQ1				

2. Tarefa Salto Monopedal

Altura	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	Soma
Direita														
Esquerda														
Total														
MQ2														

3. Tarefa Salto lateral

Saltar 15 segundos	1	2	Soma
Total			
MQ3			

4. Tarefa Transferência de Plataforma

Deslocar 20 segundos	1	2	Soma
Total			
MQ4			

Soma de QM1 até QM4 _____

Total de QM _____

Classificação _____

Avaliador(a) _____

Data ____/____/____

ANEXO 7

ESCALA SUBJETIVA DE STATUS SOCIAL EM SALA DE AULA

Escala Subjetiva de Status Social em Sala de Aula

SE VOCÊ FOSSE MONTAR UM TIME NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

1) Quem seriam os **primeiros** escolhidos?

1° _____	2° _____
3° _____	4° _____
5° _____	6° _____
7° _____	8° _____
9° _____	10° _____

2) Quem seriam os **últimos** escolhidos?

1° _____	2° _____
3° _____	4° _____
5° _____	6° _____
7° _____	8° _____
9° _____	10° _____

3) Quem são os **MAIS** fortes fisicamente?

1° _____	2° _____
3° _____	4° _____
5° _____	6° _____
7° _____	8° _____
9° _____	10° _____

4) Quem são os **MENOS** fortes fisicamente?

1° _____	2° _____
3° _____	4° _____
5° _____	6° _____
7° _____	8° _____
9° _____	10° _____

SE VOCÊ PRECISAR DE AJUDA PARA REALIZAR TRABALHOS E EXERCÍCIOS EM SALA DE

AULA

5) Quem seriam os **primeiros** escolhidos?

- | | |
|----------|-----------|
| 1° _____ | 2° _____ |
| 3° _____ | 4° _____ |
| 5° _____ | 6° _____ |
| 7° _____ | 8° _____ |
| 9° _____ | 10° _____ |

6) Quem seriam os **últimos** escolhidos?

- | | |
|----------|-----------|
| 1° _____ | 2° _____ |
| 3° _____ | 4° _____ |
| 5° _____ | 6° _____ |
| 7° _____ | 8° _____ |
| 9° _____ | 10° _____ |

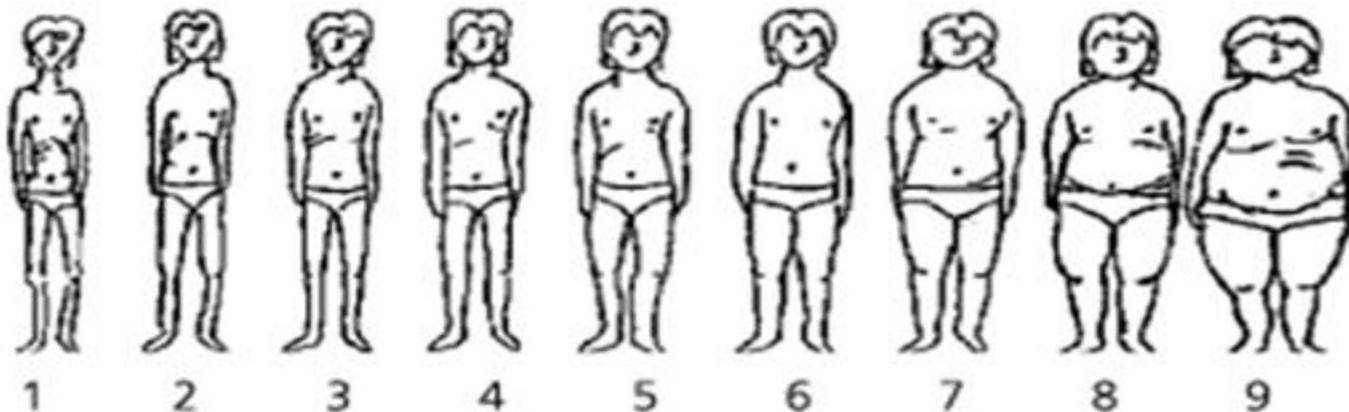
ANEXO 8

ESCALA DE SILHUETAS CORPORAIS

IMAGINE QUE VOCÊ É UM DOS DESENHOS ABAIXO. AGORA RESPONDA:

- 1) Com qual deles você se acha mais parecido? _____
2) E qual deles você gostaria de ser? (Coloque o número mesmo que seja o mesmo com o que você se parece) _____

MENINOS



MENINAS

