

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**CENTRO DE CIENCIAS DA SAÚDE**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA**

**BRUNA LAND**

***BULLYING, ESTILOS PARENTAIS E SOCIO-COGNIÇÕES***

**SÃO LEOPOLDO**  
**2011**

BRUNA LAND

***Bullying, Estilos Parentais E Socio-Cognições***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Lisboa

SÃO LEOPOLDO

2011

## **AGRADECIMENTOS**

Assim como em uma gestação, o bebê tem seu início em um embrião. Há dois anos, surgiam idéias, e questionamentos... “Mas será...” “E se...”. Hoje nasce meu trabalho, depois de muito empenho e dedicação. É com muito orgulho que hoje apresento o resultado de dois anos de esforço e trabalho. Mas para isso poder ter acontecido, contei com o apoio e auxílio de pessoas especiais.

Agradeço à minha orientadora, Carolina Lisboa, por toda ajuda técnica e pelas idéias inspiradoras, mas acima de tudo por ter a curiosidade, início de tudo.

Agradeço aos meus colegas de pesquisa, que sempre me auxiliaram e ao longo das sextas-feiras de reunião foram tornando-se amigos queridos.

Meu especial agradecimento aos meus familiares e amigos, Marina Land, Pedrinho Land, Ricardo Eschberger, Fernanda Bitencourt e Ângela Kirshner, por serem meus maiores incentivadores e por sempre compreenderem minhas ausências neste período, estando sempre presentes. O meu muito obrigada de coração.

## RESUMO

Este trabalho se propôs a estudar e investigar o processo de *bullying*, sócio-cognições e estilos parentais de 221 crianças de 09 a 14 anos, regularmente matriculadas em duas escolas públicas da cidade de Novo Hamburgo, RS. Os participantes responderam a uma escala sobre sua percepção acerca dos estilos parentais e outra que investigava atribuições causais (sócio-cognições) relacionadas aos relacionamentos interpessoais no contexto escolar. Também tiveram que eleger colegas que julgassem agressivos, agressores no *bullying*, pró-sociais, vitimizados (*bullying*) e isoladas ativamente a partir de uma escala com afirmações acerca de condutas típicas destes grupos. A partir destes dados, levantaram-se as frequências com que as crianças foram referidas pelos seus colegas e amostra foi dividida em quatro grupos de crianças (Agressores, Socialização, Isolado e *Vitimização*). As correlações entre variáveis mostram que as subescala Agressividade está correlacionada positivamente com as subescalas de Vitimização e Socialização. Este dado significa que crianças agressivas são percebidas como sociáveis, porém também podem tornar-se vítimas do *bullying*. A subescala de Isolamento está correlacionada positivamente com a subescala Vitimização, o que mostra que ser vítima aumenta o isolamento social e reforça assim os papéis do *bullying*. Testes *T* de *Student* calculados mostram que a agressividade foi maior entre as meninas do que entre os meninos, indo de encontro à literatura existente. Quanto aos Estilos Parentais, quando percebidos como positivos pelas crianças estão também associados a comportamentos de socialização e menos chance destes jovens tornarem-se vítimas de *bullying*, corroborando a literatura existente. Foram encontradas correlações positivas entre sócio-cognições e estilos parentais. Este dado demonstra que os pais participam ativamente da formação das crenças e cognições de seus filhos, positivamente ou negativamente. Esses dados podem ajudar a pensar em políticas públicas para o enfrentamento e prevenção ao *bullying*, como no trabalho em clínicas particulares, enfatizando o trabalho com as famílias de vítimas e agressores desta violência.

Palavras-chave: estilos parentais. sócio-cognições. *bullying*.

## SUMÁRIO

<b>1 INFLUÊNCIAS DE ESTILOS PARENTAIS NO PROCESSO DE BULLYING: SÓCIO-COGNIÇÕES E MODELAÇÃO</b> .....	<b>5</b>
1.1 PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO, AGRESSIVIDADE E BULLYING .....	8
1.2 ESTILOS PARENTAIS E AS INFLUÊNCIAS NAS SÓCIO-COGNIÇÕES E NO PROCESSO DE BULLYING .....	9
1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	13
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>14</b>
<b>2 ASSOCIAÇÕES ENTRE BULLYING, RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA E ESTILOS PARENTAIS</b> .....	<b>20</b>
2.1 MÉTODO.....	26
2.1.1 Delineamento .....	26
2.1.2 Participantes.....	26
2.1.3 Instrumentos.....	27
2.1.4 Procedimentos .....	28
2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	34
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>35</b>

## 1 INFLUÊNCIAS DE ESTILOS PARENTAIS NO PROCESSO DE BULLYING: SÓCIO-COGNIÇÕES E MODELAÇÃO

### RESUMO

Este artigo abordou o fenômeno *bullying*, discorrendo sobre influências dos estilos parentais e sócio-cognições neste processo. Inicialmente, uma revisão de literatura define e discute a temática do *bullying*, passando pela influência dos estilos parentais no desencadeamento deste fenômeno, bem como, as sócio-cognições construídas pelas crianças envolvidas. Políticas públicas podem ser pensadas a partir deste estudo, uma vez que o despreparo dos professores na identificação de vítimas e agressores e também no manejo com as famílias das crianças envolvidas é visível. Cada vez mais frequente é o atendimento na clínica com crianças que sofrem ou praticam *bullying*, sendo fundamental a participação dos pais e a compreensão e intervenção no contexto escolar durante o tratamento. A Terapia Cognitivo Comportamental pode psicoeducar as famílias com embasamento das influências das relações familiares no processo de *bullying*, bem como nas distorções de pensamento de seus filhos.

**Palavras-chave:** Estilos Parentais. Sócio-Cognições. *Bullying*.

### ABSTRACT

This article discussed bullying process, emphasizing parenting styles and sociocognitions influences in this behavior. First of all a literature review discusses and defines bullying considering the of parenting styles influence on bullying, as well as the emerged sociocognitions of the children involved in this process. Public policies can be thought based on these exposed ideas, since that teachers seem not prepared to identify victims and also to manage the families of children involved. Increasingly common is the clinical demand of children who are suffering or suffered bullying and parents participation is participation to treatment's success. Cognitive Behavioral Therapy can help children and their families though psychoeducational process reframing family influences in the process of bullying, as well as children's cognitive distortions.

**Keywords:** Parenting Styles. Sociocognitions. *Bullying*.

O presente artigo trata-se de uma revisão crítica da literatura acerca de estudos sobre *bullying*, enfocando o debate sobre estilos parentais e sócio-cognições. Muitos estudos enfocam a temática deste tipo de violência, definido como *bullying*, assim como a mídia também vem se ocupando e debatendo este processo, muitas vezes de forma equivocada (Calhau, 2009).

*Bullying* é o fenômeno que pode ser caracterizado pelo desequilíbrio de poder entre pares. Geralmente observado entre jovens, nesse processo, uma vítima é dominada por um(a) agressor(a) em uma relação desigual de poder. Ou seja, nesta relação, a intimidação da vítima é reforçada por este desequilíbrio de poder e pelas atitudes negativas, reforçadoras, violentas e repetidas entre o grupo de iguais, influenciando no desenvolvimento das crianças envolvidas (Arseneault et al., 2006; Olweus, 1993).

*Bullying* é um termo em inglês que não tem tradução literal e direta no idioma português. Opta-se por usar o termo em inglês acompanhado pela definição a fim de não reduzir a complexidade do fenômeno ou acionar representações mentais (associações) errôneas e preconceituosas. Assim, *bullying* caracteriza um subtipo de comportamento agressivo que consiste na exposição repetida de uma criança a ações agressivas, intencionais e propositais que ferem ou prejudicam a mesma e são protagonizadas por um(a) agressor(a) identificado(a) seguido de um grupo de reforçadores. É um fenômeno que possui diversas formas de manifestação agressivas, envolvendo ameaças e intimidações, podendo resultar em exclusão social (Lisboa, Braga & Braga, 2009; Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003; Lopes Neto, 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1998).

Como salientado anteriormente, uma das traduções encontradas para o termo *bullying* é intimidação. Entretanto, este termo não abrange a complexidade do processo, mas apenas uma das maneiras ou formas de praticar o *bullying*. *Bully* é o termo em inglês para “valentão”. A ocorrência deste fenômeno independe do nível sócio-econômico, gênero ou faixa etária, sendo observado tanto em escolas públicas quanto privadas (Kristensen, Busnello, Rigoli & Schaefer, 2009; Olweus, 1993).

Entre os comportamentos típicos do *bullying* estão os comportamentos agressivos ou violentos físicos como chutar, bater, empurrar, entre outros. Também se pode observar a agressividade relacional presente no *bullying*, quando observam-se manifestações através de ameaças, roubos, degradação da imagem, acusações injustas (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Lopes Neto, 2005). Assim, este fenômeno pode ser classificado quanto a sua forma de expressão e manutenção, assim como pelos papéis sociais desempenhados pelas crianças no mesmo. Quanto à forma, pode ser classificado em direto ou indireto. Ou seja, o *bullying* direto pode ser físico ou verbal, incluindo agressão física, abuso sexual, deterioração de objetos, roubo, insultos, apelidos, expressões e gestos que geram mal-estar aos alvos. O *Bullying*

indireto compreende fofocas, atitudes de indiferença, isolamento e difamação (Kristensen *et al.*, 2009; Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993). Ambas as formas de manifestação não são excludentes e resultam, paulatinamente, na exclusão social paulatina da vítima.

A classificação quanto aos papéis desempenhados pelos envolvidos se dá pela natureza da participação dos indivíduos. Os participantes têm funções sociais e podem ser classificados como vítimas, agressores, vítimas/agressores, testemunhas. Na maioria das vezes, as vítimas são inseguras, pouco sociáveis e desesperançosas. As vítimas ou alvos, normalmente não possuem recursos, ou habilidades para reagir ou interromper o *bullying*. Estes jovens têm poucos amigos, são passivos, retraídos e sua auto-estima pode estar seriamente comprometida, sendo que estes podem inclusive acreditar que são merecedores dos maus-tratos recebidos (Fante, 2005; Lopes Neto & Saavedra, 2003; Pearce & Thompson, 1998).

As crianças agressoras são tipicamente populares e dominadoras, podendo se envolver em comportamentos anti-sociais. No que se refere às cognições, os(as) agressores(as) podem avaliar sua agressividade como positiva, uma vez que são reforçados positivamente pelo grupo de pares e também, geralmente, são mais "fortes" que seu alvo. Ainda, observa-se que estas crianças podem ser depressivas, inseguras e inadequadas, tentando humilhar os colegas para encobrir suas limitações (Pearce & Thompson, 1998; Smith, 2003).

As vítimas-agressoras (*bullies-vítimas*) são crianças que ora sofrem, ora praticam *bullying*, mudando de papel. Em relação às vítimas/agressores, 20% dos indivíduos envolvidos em situações de *bullying* podem desempenhar tanto o papel de vítima quanto o de agressor (Almeida, 2000; Binsfeld & Lisboa, 2010; Pearce & Thompson, 1998).

Por fim, as testemunhas são os participantes que, em geral, assistem de maneira passiva à violência cometida e se calam por medo das ameaças. Assim, reforçam os atos dos agressores. Grande parte das testemunhas condena o comportamento dos autores e sente simpatia pelos alvos, e quando interferem e tentam interromper o *bullying*, geralmente há sucesso nestas intervenções (Lopes Neto, 2005).



## 1.1 PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO, AGRESSIVIDADE E BULLYING

Segundo a Terapia Cognitivo-Comportamental, os comportamentos são determinados pelas cognições e estas cognições, construídas a partir da interação social e de modelos de figuras de referência significativas. Estas cognições podem ser ressignificadas e/ou alteradas ao longo do desenvolvimento humano resultando em saúde ou sofrimento psíquico (Beck, 1995/1997). O termo cognição social refere-se aos pensamentos que interpretam as pessoas e seus comportamentos na interação social (Flavell, Miller, & Miller, 1999), bem como aos processos mentais pelos quais as pessoas compreendem a si mesmas, aos outros e às situações contextuais (Gazzaniga & Heatherton, 2005). A maneira que as pessoas processam as informações acerca de outras pessoas com as quais convivem tem um impacto significativo sobre suas relações interpessoais e sua vida social (Petersen & Weiner, 2011).

Conforme Bandura (1986) em sua perspectiva social cognitiva, os seres humanos possuem capacidade de significar os fatos, planejar estratégias alternativas de ação, simbolizar, e de aprendizagem vicária. É através do processo de modelação ou aprendizagem vicária que as crianças sofrem influência dos pais e do grupo de pares na construção dos seus pensamentos e comportamentos.

O pensamento e a ação humana são considerados resultados da inter-relação dinâmica entre experiências pessoais, comportamentais e fatores ambientais. A maneira com que as pessoas fazem a interpretação de seu próprio comportamento informa e altera os fatores pessoais que possuem, ou quais por sua vez, informam e alteram os comportamentos futuros (Beck, 2000; Dattilio & Padesky, 1990/1995; Pajarez & Olaz, 2008).

O processamento social da informação engloba os processos emocionais e afetivos e mentais, e resulta em diferentes comportamentos. Sendo assim, uma vez que as emoções estão inclusas no processamento social da informação, sabe-se que experiências negativas e positivas nas relações interpessoais podem influenciar as pessoas a apresentarem determinados comportamentos, sejam estes saudáveis ou não. Assim, crianças sofrem influências dos pais, mas também dos colegas da mesma idade, de seus pares, incluindo aí os processos de *bullying* e vitimização entre pares (Dishion & Dodge, 2005). Ou seja, os colegas podem servir como

modelos de comportamento agressivo e violento influenciando na construção de cognições e comportamentos. Jovens que apresentam comportamento agressivo tendem também a apresentar dificuldades em expressar emoções e identificar as emoções dos outros (Howe, Tepper & Parke, 1998).

A preocupação em estudar a cognição dos jovens envolvidos no *bullying* justifica-se a partir de evidências de que a presença de agressividade na infância pode ser um indicador de risco para adaptação futura, incluindo abandono da escola, adesão a grupos de risco e comportamentos de risco, assim como quadros de Transtorno de Conduta (Chen, Chen, Wuang & Liu, 2002; Cruzeiro et al., 2008).

## 1.2 ESTILOS PARENTAIS E AS INFLUÊNCIAS NAS SÓCIO-COGNIÇÕES E NO PROCESSO DE BULLYING

Os estilos parentais se referem às posições dos pais frente a problemas disciplinares, controle de comportamentos, necessidades emocionais dos filhos, bem como tomada de decisões referente à educação e criação dos mesmos. Este construto refere-se a, uma tendência geral de comportamento, pois os pais e as mães nem sempre agem da mesma forma com seus filhos em todas situações (Ceballos & Rodrigo, 1998, Hutz, 2006). Para Darling e Steinberg (1993), estilos parentais devem ser entendidos como o contexto no qual os pais influenciam seus filhos. Essa influência é exercida através de práticas e condutas dos pais, de acordo com as suas crenças e valores.

A descrição dos estilos parentais como padrões globais e estáveis de comportamentos em relação aos filhos foi feita por Baumrind (1966). Esta autora sugeriu um modelo teórico sobre os tipos de controle exercidos pelos pais em relação a seus filhos.

Segundo proposta de Baumrind (1966), existem três categorias de controle parentais: autoritativo, autoritário e o permissivo. Sendo que o estilo que parece ser mais efetivo é o autoritativo, o qual se caracteriza por atos como direcionamento das atividades dos filhos por parte dos pais, de maneira orientada e racional, assim como o incentivo ao diálogo e o firme controle em pontos de discordância. Neste tipo de

controle parental, os pais reconhecem que a criança possui interesses próprios, mas não baseiam suas decisões no desejo da criança.

Pais autoritários controlam e modelam o comportamento da criança de acordo com regras de conduta estabelecidas e absolutas. Estes pais estimulam a obediência como uma virtude e utilizam medidas punitivas quando há existência de conflito (Baumrind, 1966; Macoby & Martin, 1983).

Por último, existe o estilo parental permissivo. Segundo Macoby e Martin (1983), o estilo parental permissivo pode ser desmembrado em dois: estilo indulgente e estilo negligente. Pais indulgentes são responsivos e não exigentes; pais negligentes não são exigentes e nem responsivos. Pais permissivos, não se apresentam para suas crianças como um modelo, e sim como um recurso para realização de seus desejos. Estes pais tentam se portar de maneira não punitiva e receptiva diante de seus filhos e não se colocam como agentes responsáveis por moldar ou direcionar o comportamento das crianças (Baumrind, 1966; Macoby & Martin, 1983).

Práticas parentais correspondem aos comportamentos definidos, são estratégias com o objetivo de suprimir comportamentos considerados inadequados e aumentar a ocorrência de comportamentos adequados e desejados. Convém salientar que diferentes práticas parentais podem ser adotadas pelos pais a fim de atingir o mesmo efeito no filho (Alvarenga, 2001). Já os estilos parentais, constituem o conjunto de atitudes dos pais frente a seus filhos, incluindo as práticas parentais, mas além destas criando um clima emocional no qual se expressam estes comportamentos dos pais e outros aspectos de interação como tom da voz, linguagem corporal, entre outros (Darling & Steinberg, 1993). Para Gomide (2003), as práticas parentais podem desenvolver tanto comportamentos pró-sociais quanto anti-sociais, dependendo da frequência e intensidade com que os pais as utilizem, e ao resultado do uso desse conjunto de práticas educativas se denomina estilo parental.

É possível que os estilos parentais estejam relacionados com os valores que mais tarde serão considerados importantes pelos indivíduos. Esses valores podem relacionar-se às necessidades humanas, sejam elas biológicas, de sobrevivência, de bem-estar e/ou de relações interpessoais. Segundo Tamayo e Schwartz (1993), os valores nas famílias funcionam como guias do comportamento, fazendo com que as pessoas priorizem certas metas e direções ao invés de outras.

Sabe-se que um monitoramento efetivo por parte dos pais frente a seus filhos é um preditor de desenvolvimento psicossocial saudável (Crouter, 2002). A partir destas definições, pode-se pensar nas influências familiares no processo de *bullying* entre jovens. Ou seja, fatores sociais e culturais, influências familiares e aspectos inatos podem, segundo Neto (2004), constituir riscos para a manifestação do *bullying*. Através da aprendizagem vicária, as crianças sofrem influência dos pais, assim como do grupo de pares na construção dos pensamentos e a aquisição de características e manifestação de comportamentos que emergirão na interação social (Bandura, 1986, Dodge & Petit, 2003).

Os padrões de processamento social da informação podem estar associados com modelos parentais punitivos e experiências interpessoais negativas (Dodge & Petit, 2003). Sendo assim, os modelos parentais podem ter influência na cognição social de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, no seu comportamento.

Em outras palavras, pode-se afirmar que algumas condições familiares podem favorecer o desenvolvimento da agressividade nas crianças, de uma maneira geral. Dentre estas condições adversas, podem-se salientar as dificuldades na família, como relacionamento afetivo empobrecido, excesso de permissividade e a presença de maus-tratos. Além disso, fatores individuais como hiperatividade, impulsividade, *déficit* de atenção ou baixo desempenho escolar parecem estar associados às atitudes dos agressores e também a fatores de risco familiares (Eslea & Rees, 2001; Neto, 2004).

Embora existam poucos estudos relacionando *bullying* e estilos parentais, DeHaan (1997) encontrou evidências que mostram que as famílias dos agressores podem ser caracterizadas como pouco carinhosas e afetivas e com problemas em partilhar seus sentimentos. Em geral, classificam-se como tendo uma maior distância emocional entre os membros da família. Os pais de agressores do *bullying* tendem a criticar mais do que elogiar e podem utilizar estratégias inconsistentes e pouca monitoração na educação sobre seus filhos ao longo do dia (Olweus, 1991). Estes pais parecem ter poucas habilidades para resolução de problemas (Sudermann, Jaffe & Schick, 2000) e, por vezes, ainda, apresentam estilos de disciplina muito rígida, incluindo castigos físicos (Olweus, 1991).

As famílias das vítimas tendem se caracterizar por apresentarem uma educação baseada na restrição e/ou no excesso de proteção pelos pais. É importante referir também que podem se observar associações positivas entre a

vitimação no grupo de pares e a exposição a um negativismo paternal e excesso de proteção materno (Olweus, 1993/1994).

Em vítimas/agressores, o tipo de padrão de comportamento desregulado emocionalmente que os caracteriza pode ser o resultado de exposição repetida à violência e, ainda, aos maus tratos em casa. E, ainda, pais punitivos que utilizam estratégias agressivas e que rejeitam os filhos também podem ter algum tipo de relação, mesmo que não causal, como a vitimização/*bullying* (Dodge, Bates & Pettit, 1990; Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997).

Pode-se, então, sugerir que experiências precoces de vitimização, de violência e tratamento rígido pelos adultos podem desregular e prejudicar a criança emocionalmente, deixando-a em situação de vulnerabilidade cognitiva e comportamental. Sendo assim, mais tarde, tal vulnerabilidade, pode levá-la a sofrer vitimação pelos pares (Schwartz *et al.*, 1997).

Frente a estas colocações, pode-se refletir que a forma com que os pais educam e interagem com seus filhos tem forte influência na manifestação de comportamentos socialmente adequados ou considerados inadequados de acordo com o contexto social por parte dos jovens (Silva, 2000). Del Prette e Del Prette (1999) apontam que existe uma ligação significativa entre práticas educativas e comportamentos anti-sociais dos filhos. Ou seja, estes comportamentos anti-sociais podem ser estimulados pelas famílias por meio de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento ou supervisão inadequada das atividades da criança.

Os aspectos familiares podem contribuir para a persistência de problemas da fase pré-escolar para a fase escolar (Denhan e cols., 2000). Sabe-se que a cadeia de eventos que pode conduzir adolescentes para grupos com comportamentos anti-sociais começa a partir das interações no micsrossistema familiar, durante a infância. Assim, os elos dessa cadeia processual incluem as práticas educativas coercitivas e punitivas, as quais influenciam e contribuem para o fracasso escolar e o desenvolvimento de agressão (Collins, Maccoby, Steinberg, Heterington & Bornstein, 2000).

Segundo Ferreira (2002), as crianças com problemas de comportamento externalizantes e internalizantes sofrem mais agressão física por parte dos pais e o relacionamento destas com seus pais é descrito, em grande parte, como distante e com presença de conflitos. Este autor ainda salienta que estes jovens recebem mais

suspensão na escola. Marturano (1993) refere que filhos expostos à violência parental por períodos longos podem comportar-se freqüentemente de maneira agressiva, o que pode ser explicado pelo processo de aprendizagem vicária (Bandura, 1986).

Paterson (1989) refere que existe uma seqüência desenvolvimentista para o comportamento anti-social que embora não seja um sinônimo, é um construto sobreposto ao processo de *bullying*. Ou seja, este autor afirma que tais comportamentos poderiam ser iniciados por comportamentos perturbadores no período da infância até atingirem a adolescência tornando-se com comportamentos de delinqüência. Este processo evolutivo pode acontecer devido à interação dinâmica de alguns fatores, como a rejeição parental e fracasso acadêmico da criança.

### 1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe escassez de estudos que relacionem estilos parentais e *bullying*, sendo assim, os estudos sobre este fenômeno ganham importância social e teórica, favorecendo a conscientização acerca deste tema. Estudos que relacionem as relações familiares, *bullying* e cognição das crianças envolvidas podem contribuir com a clínica psicológica e também nas escolas.

Muitas vezes, os professores não estão capacitados para identificar claramente o fenômeno e podem reforçar, mesmo que não de forma intencional, o *bullying*. Na clínica psicológica, atualmente crianças, vítimas e agressores de *bullying* aparecem com freqüência. Muitas vezes, os pacientes podem aparecer com diagnóstico de outras psicopatologias (por exemplo, fobia escolar, sintomas depressivos), desencadeadas ou desencadeadoras da experiência do *bullying*. A falta de conhecimento acerca desse tipo de violência pode gerar um reforçamento positivo por parte dos pais e professores(as) para comportamentos de violência e/ou vitimização.

Frente às idéias e reflexões expostas, pode-se concluir que as relações familiares podem contribuir de forma positiva, mas também negativamente para o desenvolvimento psicossocial das crianças. As sócio-cognições também são

influenciadas pelas experiências e pela natureza das relações entre pais e filhos e também pelas relações interpessoais entre pares, todos esses processos em interação dinâmica. Uma vez considerada esta interdependência, torna-se mais fácil trabalhar com as famílias na clínica, em prol de desenvolver estilos parentais saudáveis e condutas pró-sociais, tanto com os pais quanto com os filhos. Políticas públicas podem ser pensadas juntamente com as escolas, a fim de treinar e preparar os professores para identificar vítimas e agressores de *bullying*, assim como, aproximar famílias e escola no sentido de minimizar e prevenir a violência e comportamentos agressivos não saudáveis.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Bezerra.
- Alvarenga, P. (2001). *Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento*. In H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre comportamento e cognição*. Vol. 8, pp. 52-57. Santo André, SP: ESETec.
- Arseneault, L, Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). *Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study*. *Pediatrics*, 118, 130–138.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Beck, J. (1997). *Terapia cognitiva: teoria e prática* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1995).

- Beck, A., & Alford, B. A. (2000). *O poder integrador da terapia cognitiva* (M. C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas (Original publicado em 1997).
- Binsfeld, A. R., Lisboa, C. S. M. (2010). *Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil*. *Interpersona* 4 (1), 74-105.
- Calhau, L. B. (2009). *Bullying o que você precisa saber – identificação, prevenção e repressão*. Editora Impetus. Niterói, RJ.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (1998). *Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos*. In M. J. Rodrigo & J. Palácios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*. (pp.225- 243). Madrid: Alianza editorial.
- Chen, X., Chen, L. Wang, L. & Liu, M. (2002). Noncompliance and childrearing-attitudes as predictors of aggressive behaviour: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 225-233.
- Crouter, A. C., & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 3 (pp. 461–484). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Cruzeiro, A. L. S.; Silva, R. A.; Horta, B. L.; Souza, L. D. M.; Faria, A. D.; Pinheiro, R. T.; Silveira, I. O.; Ferreira, C. D. (2008). Prevalência e fatores associados ao transtorno da conduta entre adolescentes: um estudo de base populacional. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(9): 2013-2020, set, 2008.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. Baumrind.
- Dattilio, F. M., & Padesky, C. A. (1995). *Terapia cognitiva com casais* (D. Batista, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1990).
- DeHaan, L. (1997). *Bullies*. Recuperado em Maio 24, 2000 da World Wide Web: [ndsuxt.nodak.edu](http://ndsuxt.nodak.edu).



- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, D., Kendziora, W. T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Dishion, T. J., & Dodge, K. (2005). Peer Contagion in Interventions for Children and Adolescents: Moving Towards an Understanding of the Ecology and Dynamics of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 395-400.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). *Mechanisms in the cycle of violence*. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K., & Pettit, G.S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Collins, Maccoby, Steinberg, Heterington e Bornstein (2000). In Ferreira, M. C. T. (2002). *Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). *At what age are children most likely to be bullied at school?* *Aggression and Violent Behavior*, 27:419-429.
- Fante, C. (2005). *O fenômeno bullying*. Campinas: Versus.
- Flavell, J. H. Miller, P. H. & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gazzaniga, M. & Heatherton (2005). *Ciência psicológica – mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

- Gomide, P.I.C. (2003). *Estilos Parentais e comportamento anti-social*. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção (21-60)*. Campinas: Alínea.
- Howe, T. R., Tepper, F. L. & Parke, R. D. (1998). The emotional understanding and peer relations of abused children in residential treatment. *Residential Treatment for Children & Youth, 15*, 69-82.
- Hutz, C. S., Bardagir M. P. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF, v. 11, n. 1, p. 65-73, jan/jun. 2006*.
- Kristensen, C. H., Busnello, F.B., Rigoli, M. M., & Schaefer, L.S. (2009). *Bullying* na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos, 2(2): 73-80, julho-dezembro*.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.
- Lisboa, C.; Braga, L. L.; Ebert, G.. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. (2009). *Contextos Clínicos, São Leopoldo, v. 2, n. 1, jun. 2009*. Recuperado em setembro de 2011 de <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&nrm=iso)>.
- Lopes Neto, A. & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Lopes Neto, A. (2005). *Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes*. *Jornal de Pediatria* (Rio de Janeiro), 81(5), 164-172.

- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology*, v. 4. Socialization, personality, and social development (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 161-175.
- Marturano, Edna Maria. (2002). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), pp. 35-44. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Neto AA, Saavedra LH (2004). *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPI.
- Olweus, D. (1991). *Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a School- Based Intervention Program*. Recuperado em Setembro de 1999 da World Wide Web: [ector.colorado.edu](http://ector.colorado.edu)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190.
- Pajarez, F.; Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e Auto-Eficácia: Uma visão geral. In: Bandura, Albert; Azzi, Roberta G.; Polydoro, Soely (col). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed. p. 97-114.
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspectives on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Pearce JB, Thompson AC. (1998). *Practical approaches to reduce the impact of bullying*. *Arch Dis Child*. 79:528-31.

- Petersern, C. S., & Wainer, R. (2011). *Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes*. Artmed: Poa.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1998). *Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*, 22:1-15.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68 (4), 665-675.
- Silva, A. T. B., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215.
- Smith, P. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Sudermann, M., Jaffe, P., & Schick, E. (2000). *Bullying information*. Recuperado em Maio, 2000 da World Wide Web: [www.yrbe.edu.on.ca](http://www.yrbe.edu.on.ca).
- Tamayo, A. & Schwartz, S. H. (1993). Estrutura motivacional dos valores humanos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 9, 329-348.

## 2 ASSOCIAÇÕES ENTRE BULLYING, RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA E ESTILOS PARENTAIS

### RESUMO

Este artigo se propôs a estudar e investigar o processo de *bullying*, sócio-cognições e estilos parentais de 221 crianças de 09 a 14 anos ( $M= 11,21$ ;  $DP=1,025$ ) regularmente matriculadas em duas escolas públicas da cidade de Novo Hamburgo, RS. Os participantes responderam a uma escala sobre sua percepção acerca dos estilos parentais e outra que investigava atribuições causais (sócio-cognições) relacionadas às relações interpessoais no contexto escolar. Além disto, as crianças tiveram que eleger colegas que julgassem agressivos, agressores no *bullying*, pró-sociais, vitimizados (*bullying*) e isoladas ativamente a partir de uma escala com afirmações acerca de condutas típicas destes grupos. A partir disto, levantaram-se as freqüências com que as crianças foram referidas pelos seus colegas e amostra foi dividida em quatro grupos de crianças (Agressores, Socialização, Isolado Ativo e *Vítimização*). Correlações entre variáveis mostram que as subescala Agressividade está correlacionada positivamente com as subescalas de Vitimização e Socialização. Isso significa que crianças agressivas são percebidas como sociáveis, porém também podem tornar-se vítimas do *bullying*. A subescala de Isolamento está correlacionada positivamente com a subescala Vitimização, mostrando que ser vítimas aumenta o isolamento social e reforça assim os papéis do *bullying*. Testes *T* de *Student* calculados mostram que a agressividade foi maior entre as meninas do que entre os meninos, indo de encontro à literatura existente. Em contrapartida, os estilos parentais percebidos como positivos pelas crianças estão também associados a comportamentos de socialização e menos chance destes jovens tornarem-se vítimas de *bullying*, corroborando a literatura existente. Correlações positivas foram encontradas entre os estilos parentais e as sócio-cognições das crianças, indicando a influência das relações familiares nas cognições e atribuições causais das mesmas. Esses dados podem ajudar a pensar em políticas públicas para o enfrentamento e prevenção ao *bullying*. Nos consultórios particulares as famílias devem participar ativamente do tratamento, uma vez que a natureza da relação pais e filhos pode servir como fator de proteção para o *bullying*. Nas escolas, podem ser pensadas estratégias psicoeducação com as famílias, além de capacitar os professores para manejar com as situações de violência.

**Palavras-chave:** *Bullying*. Estilos Parentais. Sócio-Cognição.

### ABSTRACT

This article set out to study and investigate the process of bullying, social-cognitions and parenting styles of 221 children from 09 to 14 years ( $M = 11.21$ ,  $SD = 1.025$ ) regularly enrolled in two public schools in the city of Novo Hamburgo, RS. Participants answered on a scale about their perception of parenting styles and other investigating causal attributions (social-cognitions) related to interpersonal

relationships in the school context. In addition, children had to choose colleagues who judged aggressive aggressors in bullying, prosocial, victimized (bullying) and actively isolated from a scale with statements about typical behaviors of these groups. Thence arose the frequencies with which children were referred by their colleagues and the sample was divided into four groups of children (Attackers, Socialization, and Isolated VítimaBullying. Correlations between variables show that the aggressiveness subscale is positively correlated with the subscales victimization and socialization. This means that aggressive children are perceived as sociable, but also can become victims of bullying. The isolation subscale is positively correlated with victimization subscale, showing that victims be increased social isolation and thus reinforces the Papes. of bullying. Student's tests show that the calculated aggression was higher among girls than among boys, going against the existing literature. In contrast, parenting styles perceived as positive by the children are also associated with socialization behaviors and less chance of these young people become victims of bullying, supporting the literature. Positive correlations were found between parenting styles and children's social-cognitions, indicating the influence of family relationships on cognitions and causal attributions of children. These data may help to think of public policies to deal with and prevent bullying. in private families should actively participate in treatment, since the nature of the relationship parents and children can serve as a protective factor against bullying. In schools, can be thought of psychoeducation strategies with families, and train teachers to handle situations with violence.

**Keywords:** Bullying. Parenting Styles. Social-Cognition.

O presente artigo visou a verificar associações entre *bullying*, estilos parentais e atribuições causais (sócio-cognições). Sabe-se que as relações familiares podem influenciar no comportamento das crianças, uma vez que os pais são importantes modelos para seus filhos. Nesta linha de raciocínio, pode-se pensar que os estilos e práticas parentais podem influenciar no envolvimento de vítima ou agressor do *bullying* no futuro (Smith & Myron Wilson, 1998). Pais que expõe seus filhos a violência ou abusos em casa podem desencadear comportamentos inadequados em crianças que podem vir a serem vítimas e agressores no processo de *bullying*, criando uma vulnerabilidade cognitiva nestas crianças (Dodge Petit, 1990; Schwartz et al.,1997). Sendo assim, as cognições e interpretações acerca de estímulos em geral das vitimas e dos (as) agressores(as) no *bullying* podem se dar de forma distorcida. Portanto, a forma com que os pais interagem com seus filhos é fundamental para a implementação de comportamentos socialmente adequados, como fator de proteção para evitar o desencadeamento do *bullying* (Silva, 2000).

*Bullying* é o fenômeno que se caracteriza por ser um subtipo de comportamento agressivo. Pode ocorrer em diversos lugares, porém o local com

maior visibilidade é o ambiente escolar, talvez pela exploração do cinema e da mídia (Calhau, 2009, Olweus, 1993, Peter & Smith, 2000) ou por ser um contexto no qual as crianças passam muita parte do tempo. Este fenômeno pode ser caracterizado pelo desequilíbrio de poder entre pares, no qual uma pessoa é “dominada” pela outra. Nesta relação, a intimidação da vítima é reforçada por este desequilíbrio de poder e pelas atitudes negativas, reforçadoras, violentas e repetidas entre iguais, e que influencia o desenvolvimento das crianças envolvidas (Arseneault et al. 2006; Olweus, 1993).

Este tipo de violência (*bullying*) trata-se de um problema social complexo, podendo ter conseqüências negativas sérias tanto para o agressor quanto para a vítima (Niemela, 2010; Salmivalli, 1999). Estudos de diversos países relatam que o comportamento de *bullying* pode prever posterior criminalidade e delinqüência. (Olweus, 1991; Sourander et al., 2007). Além disso, este processo violento, pode estar associado a dificuldades internalizantes e externalizantes (Juvonen & Graham, 2001). Ainda, foi observado que o *bullying* tem associação com comportamentos de relutância e evitação frente a freqüentar a escola, o que, às vezes, pode afetar o desempenho acadêmico da vítima (Hodges & Perry, 1996).

Como fatores de risco do *bullying* ao desenvolvimento subsequente, este tipo de violência está associada à depressão, baixa auto-estima e comportamentos disfuncionais que implicam no reforçamento de distorções cognitivas para as crianças. Estas crenças distorcidas e sintomas têm aparecido na clínica psicológica com crianças com significativa freqüência (Schwartz et al., 1997). Além disso, ser a vítima aumenta o risco das crianças de apresentarem sintomas depressivos (Klomek, Sourander, et al., 2008).

Segundo Niemela (2010), estar envolvido com *bullying* durante a infância pode influenciar no uso e abuso de substâncias psicoativas no futuro. Ou seja, observa-se que os(as) agressores(as) de *bullying* na infância podem usar substâncias ilícitas na adolescência ou vida adulta com uma propensão maior que outros jovens. Já em relação às vítimas, sofrer *bullying* com freqüência na infância aumenta o risco de tornar-se um fumante aos 18 anos de idade, além de também o uso e abuso de substâncias psicoativas (Turagabeci, Nakamura & Takano, 2008).

Frente a esta breve exposição acerca dos fatores de risco e definições sobre o *bullying*, faz-se necessário e relevante investigar antecedentes deste comportamento, a fim de aprofundar a compreensão e aprimorar as estratégias de

intervenção. Neste sentido, sabe-se que os pais influenciam as condutas de seus filhos, através de práticas e estilos parentais. Existem diferentes tipos de controle exercidos pelos pais em relação a seus filhos, chamado Estilos Parentais. Os estilos parentais se referem às posições dos pais frente a problemas disciplinares, o controle de comportamentos e avaliação das necessidades emocionais dos filhos, assim como envolvem a tomada de decisões acerca do desenvolvimento e orientação destes jovens. Estes estilos de atitudes integram aspectos emocionais e comportamentais (Hutz, 2006). Cria-se um clima emocional entre pais e filhos, no qual se expressam os comportamentos dos pais, que incluem as práticas parentais e outros aspectos de interação pais e filhos como tom da voz, linguagem corporal, entre outros (Darling & Steinberg, 1993).

Na tipologia proposta por Baumrind (1965), é classificado o tipo de aceitação afetiva (responsividade) e o tipo de controle (exigência) exercido pelos pais em três categorias: autoritário, autoritativo ou permissivo. Maccoby e Martin (1983) propuseram uma ampliação deste entendimento através das dimensões de responsividade e exigência e desmembraram o estilo permissivo em negligente e indulgente. Esta diferenciação baseou-se no entendimento destes pesquisadores de que pais que possuem baixos níveis de exigência podem variar na intensidade da responsividade em relação ao monitoramento dos seus filhos.

Assim, a classificação dos autores (Maccoby & Martin, 1983) define que pais com altos níveis de responsividade e exigência são classificados como autoritativos. No estilo parental autoritativo, os pais não baseiam suas decisões no desejo da criança, mas reconhecem que a criança possui interesses próprios. Em contraponto, pais que apresentam baixos níveis de responsividade e exigência são tidos como negligentes, os quais são não exigentes e nem responsivos. Pais com altos índices de responsividade, mas pouco exigentes são categorizados como indulgentes, sendo responsivos e não exigentes. Por último, os que apresentam altos níveis de exigência e pouca responsividade são tidos como autoritários, estimulam a obediência como algo positivo e utilizam medidas punitivas quando há existência de conflito. Usam o controle, modelando o comportamento da criança de acordo com regras de conduta absolutas (Baumrind 1966; Maccoby & Martin, 1983).

Sabe-se que os pais influenciam no comportamento dos filhos, através de condutas e maneiras de interação social. Crianças com problemas de comportamento sofrem mais agressão física por parte dos pais, e seu



relacionamento com os mesmos é descrito, na maioria das vezes, como distante e envolvendo conflitos. Estas crianças também tendem a receber mais advertências na escola (Calhau, 2009; Ferreira, 2002). Entretanto, pouco se sabe sobre as relações familiares de crianças envolvidas no *bullying*. Os agressores tendem a pertencer a famílias que são caracterizadas como tendo pouco carinho ou afeto, com problemas em partilhar seus sentimentos e que, em geral, classificam-se como tendo uma maior distância emocional entre os membros da família (DeHaan, 1997). Sabe-se, também, que filhos expostos à violência por períodos longos, podem comportar-se mais freqüentemente que outros jovens de maneira agressiva. Ainda, jovens quando criados de maneira negligente, podem se tornar pouco tolerantes à frustração e ter menos motivação para seguirem e subordinarem-se a normas sociais (Marturano & Parreira, 1993). Sendo assim, a forma com que os pais educam e interagem com seus filhos é crucial para a determinação de comportamentos socialmente adequados e que resultem em adaptação social positiva e saudável (Silva 2000).

De acordo com Farrington (2005), comportamentos anti-sociais durante a infância e adolescência são categorizados como agressões físicas e psicológicas, *bullying*, transtornos de comportamento, impulsividade, roubos, vandalismo, agressões físicas e psicológicas, fugas de casa. Sendo assim, o comportamento anti-social se refere a um conjunto de comportamentos que vão de encontro às normas e regras sociais estabelecidas.

Segundo diversos pesquisadores (Collins, Maccoby, Steinberg, Heterington & Bornstein, 2000; Del Prette & Del Prette, 1999, Lee 2010, Olweus, 1991; Prinzie et al. 2004), existe uma associação entre práticas educativas e comportamentos anti-sociais dos filhos. Estes comportamentos podem ser estimulados pelas famílias por meio de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento ou supervisão inadequada das atividades da criança. Os pais de agressores envolvidos no *bullying* tendem a criticar mais do que elogiar e podem utilizar a disciplina inconsistente e pouca monitoração sobre onde os filhos estão ao longo do dia (Collins, Maccoby, Steinberg, Heterington & Bornstein, 2000; Lee, 2010, Olweus, 1991; Prinzie et al., 2004).

Nesta mesma linha de raciocínio, discorrendo-se sobre influências dos pais e pares nos comportamentos de jovens, é fundamental ressaltar o papel mediador e fundamental das cognições. Bandura (1997) postula que as crenças de eficácia são

formadas pelo processamento cognitivo, que inclui processos de atenção, memória e integração de informações. Ou seja, no dia-a-dia, os eventos que ocorrem com as pessoas são notados e são interpretados de maneira variada. Níveis muito baixos de auto-eficácia podem fazer com que as pessoas não desenvolvam suas potencialidades e se privem de experiências positivas, pois duvidam da sua capacidade e evitam uma possível frustração de não conseguir realizar certas atividades. Uma das fontes para constituição do senso de auto-eficácia é a aprendizagem vicária. Os seres humanos aprendem observando o comportamento de outros. Esse é um importante fator que gera as crenças de eficácia, ou seja, a observação de outras pessoas realizando certos comportamentos (Pajares, 2002). Em outras palavras, pessoas que são convencidas por uma informação vicária da sua ineficácia são inclinadas a se comportar de formas ineficazes e assim, sucessivamente, estabilizando determinadas condutas. Assim sendo, essas crianças com crenças negativas a respeito de seu próprio *self* podem se tornar vítimas no processo de *bullying*, desenvolvendo poucas ou deficitárias habilidades sociais para enfrentamento (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Através da aprendizagem vicária, as crianças sofrem influência dos pais e do grupo de pares na construção dos pensamentos e a aquisição de características e comportamentos de seus amigos(as)/iguais. Os pais e mães ensinam aos filhos as competências necessárias para viver em seu ambiente físico e cultural. Através desse processo, fica garantida a perpetuação de valores e crenças familiares a partir da transmissão, de uma geração à outra. Os padrões de processamento social da informação estão associados a modelos parentais positivos e negativos, ou seja, pais punitivos podem influenciar ou favorecer experiências interpessoais negativas (Dodge & Petit, 2003, Wagner & Bem, 2006).

Vítimas e expectadores no processo de *bullying* podem adquirir um novo comportamento pela observação do comportamento dos outros. A aprendizagem pela observação não necessita de reforço, como pressupõe a teoria tradicional da aprendizagem. Sendo assim, o modelo de comportamento de *bullying* não necessita ser reforçado de forma direta e explícita. As crianças passam a internalizar que tal comportamento é permitido e que as ações de violência são aceitas por seu grupo. (Calhau, 2009; Cloninger & Susan, 1999; Smith, 1994).

Pode-se, então, sugerir que sofrer vitimização por pares na infância ou adolescência pode ter relação com experiências precoces de vitimização, de

violência e tratamento rígido pelos adultos cuidadores. Este tipo de relação de qualidade negativa pode desregular e prejudicar a criança emocionalmente, deixando-a em situação de vulnerabilidade cognitiva e emocional (Schwartz et al., 1997).

Por fim, convém salientar que este trabalho foi orientado pela Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) (Beck, 1995/1997) que pressupõe que pensamentos, comportamentos e emoções estão dinamicamente interligados. Segundo a TCC, os comportamentos são determinados pelas cognições. A partir da interação social as cognições são construídas, podendo ser positivas ou negativas, trazendo saúde ou sofrimento psíquico. Segundo esta teoria, a doença mental é o resultado das estruturas e processos cognitivos disfuncionais (Beck, 1995/1997, Petersen & Weiner, 2002). Assim, objetivou-se investigar a relação entre estilos parentais e *bullying*, a partir de características comportamentais e cognitivas (sócio-cognições) de vítimas e agressores desse tipo de violência no contexto escolar.

## 2.1 MÉTODO

### 2.1.1 Delineamento

Estudo transversal, quantitativo e correlacional.

### 2.1.2 Participantes

Foram avaliadas 221 crianças -109 meninos e 112 meninas - de 9 a 14 anos de idade, ( $M= 11,21$ ;  $DP=1,025$ ) regularmente matriculadas em duas escolas públicas de Novo Hamburgo-RS, no quinto e sexto ano escolar. A amostra foi selecionada por conveniência.

### 2.1.3 Instrumentos

#### 1) Questionário sócio-bio-demográfico

#### 2) Medida de Atribuição Cognitiva acerca das Relações entre Pares

(Bukowski & Santo, 2005): Esta escala consiste em oito situações positivas e negativas da interação social de crianças e seus pares. Após a descrição das situações são oferecidas cinco razões para a ocorrência daquela situação e a criança deve escolher uma das cinco razões, atribuindo causalidade para cada razão, considerando que a situação hipoteticamente acontecesse na sua vida social. Trata-se de uma escala Likert de cinco pontos.  $\alpha=0,664$ . São obtidas cinco subescalas (Task Difficulty, Luck, Personal Characteristics, Effort e Ability).

**3) Instrumento de medida de reputação social na opinião dos colegas – *Peer assessment of social reputation. O Revised Class Play*** – RCP (Masten, Morison & Pelegrini, 1985): Esta escala investiga a percepção do grupo de pares sobre a reputação social dos membros de um grupo/contexto. A criança deve selecionar dentre seus(suas) colegas aquele(a) que melhor se encaixa ou se parece com cada uma das 34 características sugeridas. A criança tem de nomear somente um colega por item, mas podem selecionar um mesmo colega para dois itens (comportamentos) diferentes. O número de vezes que uma criança foi nomeada para cada papel foi computado e, a partir deste levantamento, as crianças foram divididas em Agressivas ( $\alpha =0,877$ ), Vítimização *Bullying* ( $\alpha = 0,697$ ), Isoladas Ativas ( $\alpha =0,845$ ) e Sociais ( $\alpha =0,921$ ).

**4) Inventário de Estilos Parentais** (Gomide, 2006): o inventário de Estilos parentais (IEP) contém 42 questões que correspondem a práticas educativas parentais. Há duas práticas educativas positivas e cinco práticas educativas negativas. Cada questão consiste em uma frase à qual o respondente deverá marcar a frequência com a qual a figura materna/paterna age.  $\alpha = 0,878$ .

O cálculo do Índice de Estilo Parental é levantado somando-se as práticas positivas (A+B) e as práticas negativas (C+D+E+F+G), e logo após subtrai-se a soma das práticas negativas das positivas. Os dados são levantados a partir da fórmula  $IEP = (A+B) - (C+D+E+F+G)$  gerando um escore total da escala que indica que quanto mais elevado o escore, mais positivo é o estilo parental percebido.

Também foram calculados os escores, médias e desvio-padrão para as subescalas: Comportamento Moral ( $\alpha = 0,649$ ), Punição Inconsistente ( $\alpha = 0,634$ ), Negligência ( $\alpha = 0,763$ ), Disciplina Relaxada ( $\alpha = 0,699$ ), Monitoria Negativa ( $\alpha = 0,677$ ), Monitoria Positiva ( $\alpha = 0,797$ ), Abuso Físico ( $\alpha = 0,709$ ).

#### **2.1.4 Procedimentos**

A coleta de dados foi realizada de maneira coletiva nas escolas. Todos os pais das crianças participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e todas as demais exigências éticas foram respeitadas de acordo com a Resolução n.196/1996-Conselho Nacional de Saúde e Resolução n. 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

## **2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foram levantadas as médias, desvio-padrão, valores mínimos e máximos para as variáveis do estudo.

Tabela 1. Médias, desvio-padrão das variáveis do estudo – Estilos Parentais, *Bullying* e Comportamentos Sociais e Atribuições Causais:

	Máximo	Mínimo	M	DP
MAC Geral	168,00	109,00	132,6983	11,56800
IEP	73,50	32,00	55,3891	8,18800
IEP monitoria positiva	12,00	,00	8,3462	2,50660
IEP Comportamento Moral	23,00	,00	8,5113	2,83142
IEP Punição Inconsistente	10,50	,00	4,3733	1,87623
IEP Negligência	10,00	,00	3,7670	2,21128
IEP Disciplina Relaxada	9,50	,00	4,2670	2,12159
IEP Monitoria Negativa	11,00	,00	6,0814	2,21568
IEP Abuso Físico	8,50	,00	2,9796	1,98993
RCP Socialização	31,82	,00	4,2869	4,62155
RCP Agressividade	28,57	,00	3,0886	4,20950
RCP Solado	22,14	,00	3,0462	3,26183
RCP Vitimização	17,86	,00	2,9767	2,82564

Fonte: Pesquisadora;  $p \leq 0,05$

A Tabela 1 mostra estatísticas descritivas do estudo. Observa-se que a média para amostra no instrumento que avalia estilos parentais foi de 55,3 pontos. Segundo manual do IEP, caracteriza-se por ser Estilo Parental regular, acima da média, mas aconselha-se a ler livros ou materiais de orientação para práticas parentais.

Calculou-se também Testes *T* de *Student* a fim de verificar diferenças de gênero e entre os grupos de crianças – Socialização, Agressividade, Isolado Ativo e Vitimização – definidas a partir de levantamento do instrumento RCP. Verificaram-se médias mais altas de agressividade nas meninas ( $M=3,23$ ;  $DP= 4,06$ ) do que nos meninos ( $M=2,9366$ ;  $DP= 4,37126$ ),  $t= -,529$ ;  $p \leq 0,05$ . Os meninos são observados com maior frequência como mais agressivos que meninas em situações de agressão externalizada (Björkqvist, 1994; Björkqvist & Niemela, 1992). Observando a resolução de conflitos e modelos de conduta dos adultos, as crianças constituem sua personalidade e comportamentos podendo ser mais ou menos agressivas (Bandura, 1969; Barros, 2006; Bronfenbrenner, 1979).

Assim sendo, os jovens entendem o que se espera de uma menina e de um menino dentro do ambiente relacional em que vivem. A literatura sobre diferenças de

gênero em relação a agressividade afirma que é culturalmente esperado que as meninas sejam mais dóceis, amáveis, tolerantes e atenciosas e menos agressivas e esta expectativa pode “mascarar” ou determinar certo viés de identificação da agressividade em meninas e mulheres (Fonseca, 1998/2000; Lisboa, 2005). É possível que este dado esteja mudando nas famílias modernas e no cenário atual, com a entrada da mulher no mercado de trabalho e as modificações que geraram novas configurações familiares, e por isso, a agressividade nas meninas esteja aumentando. Também, ainda, é necessário enfatizar que os instrumentos de pesquisa sempre priorizaram a investigação sobre formas de agressividade mais tipicamente masculinas ou culturalmente aceitas para homens: físicas e diretas. Neste estudo, formas de agressividade indireta e relacional, que são mais características de meninas, assim como *bullying*, comportamentos de intimidação e humilhação foram investigados o que pode explicar a observação dos níveis elevados de agressividade feminina que foram captados pelo instrumento.

Ainda, com relação à diferenças de gênero, as meninas ( $M = 3,10$  ;  $DP = 2,99$ ) apresentaram mais comportamento de isolamento ativo que os meninos ( $M = 2,98$ ;  $DP = 3,52$ ),  $t = -,260$  ;  $p \leq 0,05$ . Pode ser inferido que as mulheres também têm escores mais elevados de Depressão, e que isso pode estar associado a este isolamento ativo como conceito sobreposto (Angst *et al.*, 2002; Weissman *et al.*, 1996).

Correlações de *Pearson* mostram associação positiva entre Agressividade e Vitimização segundo o instrumento RCP ( $r = ,432$ ;  $p < 0,05$ ). Como dito anteriormente, através da observação, estas crianças que sofrem *bullying*, podem aprender que comportamentos agressivos são aceitáveis e podem ser positivos dentro do grupo, o que pode aumentar a agressividade das vítimas. Também, estudos mostram que as vítimas têm características de passividade, mas também de agressividade reativa o que poderia explicar este resultado (Salmivalli, 1998; Smith, 1998). E por fim, a linha que separa e diferencia agressores e vítimas é muito tênue e assim como se observa grande incidência de crianças que são agressores-vítimas, as crianças vítimas e agressoras mais se assemelham do que se diferenciam (Binsfeld & Lisboa, 2010).

Também foi observada correlação positiva entre as subescalas de Agressividade e Socialização no instrumento RCP. Ou seja, crianças vistas pelos colegas como agressivas são também vistas como pró-sociais, ou pelo menos, há uma associação entre estas variáveis ( $r = ,168$ ;  $p \leq 0,05$ ). Este dado corrobora, em

certo sentido também, o dado anterior. Ou seja, a agressividade pode ser percebida dentro do grupo e contexto escolar específico como positiva e atuar como reforçador. Na maioria das vezes, os agressores são populares, e são mais fortes que seus alvos, o que pode influenciar no aumento da socialização neste grupo (Pearce & Thompson, 1998, Lisboa et al., 2009). Ainda, é possível dizer que a agressividade não é um comportamento sinônimo apenas de risco, mas que também pode estar associada a comportamentos sociáveis e positivos reforçando pesquisas e reflexões que atestam sobre o lado “bom” do comportamento agressivo (Pellegrini, 2004).

As subescalas Isolamento Ativo e Vitimização (RCP) estão correlacionadas positivamente. Sugere-se que quanto mais isolada ativamente for a criança, aumentam também suas características relacionadas à vitimização ( $r=,404$ ;  $p,0,05$ ). Pode-se interpretar que possivelmente crianças vítimas de *bullying* apresentem poucas ou deficitárias habilidades sociais, aumentando seu isolamento ativo do grupo. Por outro lado, a Vitimização está sobreposta ao Isolamento Ativo e não se pode precisar o que é causa ou consequência. Ainda, é possível que as crenças negativas sobre si mesmos(as) e senso de auto-eficácia estejam prejudicadas e ou distorcidas nestes vítimas, prejudicando seu desempenho social dentro do grupo e reforçando o isolamento (Bandura, 1997; Neto, 2005; Pajares, 2002).

Os relacionamentos sociais positivos na infância e na adolescência podem favorecer o bem-estar subjetivo e os níveis de aprendizagem, incrementando o repertório de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005). Para Kasser, Koestner & Leks (2002), quando as pessoas experimentam um ambiente de desenvolvimento frio, controlador e com algum tipo de rejeição, as oportunidades para auto-expressão e intimidade são raras e suas necessidades podem ser satisfeitas de maneira negativa. Sendo assim, é pouco provável que desenvolvam autonomia e relacionamento interpessoal. Sendo assim, o ambiente escolar serve como fator de risco para desencadeamento do *bullying*, se, neste local, as crianças sentirem-se rejeitadas ou excluídas pelos pares. Da mesma forma, no que diz respeito ao relacionamento familiar, um ambiente percebido como frio ou com poucas oportunidades para expressar sentimentos ou afetivamente empobrecidos pode contribuir para que as habilidades sociais fiquem prejudicadas.

Também foram calculados Teste *T de Student* a fim de comparar dois grupos de crianças na amostra segundo levantamento do instrumento sobre Estilos



Parentais (IEP): crianças que percebem seus pais com estilo parental positivos e crianças que percebem seus pais com estilo parental negativo. Para constituição de cada grupo (sub-amostra), foram usadas as médias nas duas categorias positivas para formação do Estilo Parental Positivo (monitoria positiva e Comportamento Moral) e nas cinco categorias negativas para a constituição do Estilo Parental Negativo (Punição Inconsistente, Negligência, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa e Abuso Físico).

Crianças que percebem seus pais com estilo parental positivo ( $M = 5,73$   $DP=5,91$ ) apresentaram médias maiores com relação à Socialização (RCP) do que as crianças que percebem seus pais com estilo parental negativo ( $M=3,69$ ;  $DP=3,84$ )  $t= -2,54$ ;  $p\leq 0,05$ . Pode-se supor que as relações familiares positivas servem como modelo saudável para as crianças se relacionarem com pares (Silva, 2000). Este dado é importante para que seja trabalhado na clínica com crianças, uma vez que os pais servem como fator de proteção para evitar o desencadeamento do *bullying*, aumentando a sociabilidade positiva de seus filhos com o relacionamento próximo e positivo entre os membros da família. Este resultado foi reforçado por uma correlação de Pearson que mostra associação positiva entre estilo parental (quanto maior a média, mais positivo) e Socialização (RCP). Foram encontradas ( $r=0,153$ ,  $p\leq 0,05$ ).

Também foi observado que crianças que percebem seus pais com estilo parental positivo têm médias menores na subescala Vitimização (RCP) ( $M =2,22$ ;  $DP=1,75$ ) que as crianças que percebem seus pais com estilo parental negativo ( $M=3,28$ ;  $DP=3,11$   $p\leq 0,05$ ). Pode-se pensar no processo de modelação ou aprendizagem vicária, através dos quais as crianças sofrem influência dos pais e do grupo de pares na construção dos seus pensamentos e comportamentos, incluindo aqui as habilidades sociais. Sendo assim, jovens cujos pais têm estilos parentais mais positivos, tendem a construir crenças mais adequadas e realistas, com conteúdos positivos quanto a seu desempenho e valor pessoal. Como referido anteriormente, a família influencia na formação de distorções cognitivas e assim, aumentam a vulnerabilidade cognitiva das crianças (Dodge & Petit, 2003, Bandura, 1986). Sendo assim, trabalhar com os familiares de vítimas e agressores de *bullying* para que melhorem seu estilo parental, ou que fiquem atentos à qualidade de sua relação com seus filhos, pode ser um importante fator de proteção para evitar a violência denominada de *bullying*. Correlação de Pearson negativa entre estilo

parental e Vitimização (RCP) ( $r=-0,172$ ,  $p\leq 0,05$ ) reforça este resultado e possíveis interpretações.

Foi encontrada correlação negativa entre o IEP e a subescala de Agressividade (RCP). Crianças que percebem seus pais com estilos parental positivo têm médias menores de agressividade ( $r= -,135$ ;  $p\leq 0,05$ ). No contexto das relações pais-filhos, o desempenho dos pais pode ser representado por diversas habilidades sociais educativas, as quais podem interferir positivamente ou negativamente no comportamento dos filhos. Sendo assim, pode-se inferir que pais com mais habilidades sociais e percebidos como positivos por seus filhos, podem interferir positivamente como fator de proteção para comportamentos agressivos nas crianças (Cia, 2006).

Correlações dos tipos de estilos parentais e comportamentos das crianças na escola – Agressividade, Socialização, Isolado, Vitimização - mostram que o estilo parental Comportamento Moral (IEP) está correlacionado positivamente à Socialização (RCP;  $r=,133$ ;  $p\leq 0,05$ ). Este dado pode demonstrar a preocupação dos pais em transmitir aos seus filhos valores como meio de inibição do comportamento social interferindo na socialização positiva das crianças. Hughes e Dunn (2000) referem que a delinqüência na idade adulta pode estar relacionada ao fato da criança não ter sido exposta e não ter vivenciado modelos morais na sua própria família.

O Estilo Parental Negligente (IEP) está correlacionado negativamente com socialização (RCP;  $r=-,138$ ;  $p\leq 0,05$ ). Pode-se supor que quanto mais negligentes forem os pais maiores dificuldades de socialização (fazer amigos, apresentar comportamentos pró-sociais) terão estes(as) filhos(as). Corroborando este dado, Dodge et al., (1994) postulou que nas relações familiares onde o apego é pobre existe a promoção do comportamento reativo agressivo por parte dos filhos e dificuldades em socialização e empatia. Em outras palavras, a falta de carinho e cuidado na interação de pais com seus filhos podem desencadear sentimentos de insegurança e agressão em relacionamentos sociais, gerando déficit em habilidades sociais.

Seguindo este raciocínio, o Estilo Parental Negligente (IEP) correlacionou-se positivamente com Vitimização (RCP;  $r=,145$ ;  $p\leq 0,05$ ). É possível que a criança tenha dificuldades em desenvolver habilidades sociais porque suas iniciativas são

desencorajadas, porque esta não têm modelos para seguir ou até mesmo por ser isolada de experiências sociais, devido à negligência dos pais (Bögels et al., 2001).

Observou-se também que O Estilo Parental Abuso Físico (IEP) correlacionou-se negativamente com Socialização (RCP;  $r=-,140$  ; $p\leq 0,05$ ). Segundo Gomide (2006), mães que utilizam baixo nível de afeto positivo usam a punição corporal mais freqüentemente e têm crianças com maiores índices de problemas de conduta. Fergusson, Horwood e Lyknsey (1994) relataram que a prática parental violenta está diretamente relacionada com vários distúrbios psiquiátricos que podem levar ao comportamento criminoso mais tarde e conseqüentemente um déficit em comportamentos pró-sociais e habilidades de interação. Também observou-se correlação positiva entre este estilo parental e a variável Vitimização (RCP;  $r=,164$ ;  $p\leq 0,05$ ) o que reforça e corrobora as possíveis explicações descritas anteriormente.

Correlação escores MAC e Estilos Parentais foram significativas ( $r=0.356$ ,  $p<0.001$ ). É uma correlação moderada, porém altamente significativa. Isso denota que os estilos parentais estão relacionados à forma com a qual as crianças pensam. A Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) baseia-se na teoria da aprendizagem social, partindo do pressuposto de que o ambiente, características temperamentais e o comportamento situacional de uma pessoa são determinados reciprocamente. Segundo esta teoria, os contextos influenciam no comportamento, e este é influenciado pelas cognições, segundo a TCC. Posto isso, entende-se que crianças em estágio de formação de crenças são influenciadas pelos relacionamentos com seus pais, o que pode ser muito positivo ou negativo, dependendo da natureza da relação (Bandura, 1977; Beck, 1997).

### 2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou o *bullying*, sócio cognições e suas relações com os estilos parentais. Avalia-se que o estudo atingiu seus objetivos confirmando hipóteses existentes, assim como refutando outras. Como limitações deste estudo, salienta-se o valor baixo das correlações que embora significativas foram muito baixas. Os dados servem para reflexão teórica e social, mas devem, por esta razão, serem analisados com cautela e perdem poder de generalização. Embora, em

ciências humanas valores de correlações mais baixas são aceitos em certos casos específicos considerando a complexidade do ser humano e seu desenvolvimento biopsicossocial.

O instrumento sobre Atribuições Causais apresentou Coeficiente Alfa de *Cronbach* adequado para a escala geral, mas não para as subescalas. Este fato pode ter ocorrido pela complexidade da estrutura do próprio instrumento e pelas aplicações de forma coletiva que não permitiram abarcar as dificuldades as crianças em responder tal escala. Convém salientar que foi o primeiro uso da escala no Brasil e que o estudo piloto realizado mostrou adequação do instrumento. Assim sendo, foi permitido verificar correlação entre as cognições e estilos parentais e *bullying*, entretanto, não foi possível compreender que tipo de cognições estão relacionadas aos diferentes estilos parentais e papéis sociais dos jovens na escola.

Conclui-se a partir deste estudo e as reflexões que do mesmo originaram que, devido às conseqüências físicas e emocionais das diversas formas de *bullying*, tanto para as vítimas como aos agressores, é preciso pensar em formas de intervenção para conter esse tipo de violência. A escola e o lar onde moram as crianças são microssistemas que podem influenciar tanto positivamente quanto negativamente no desenvolvimento do *bullying* e comportamento pró-sociais. Não é possível pensar em intervenções clínicas individualizadas, sem envolvimento das famílias e escolas, diretores e professores. É necessário planejar intervenções clínicas preventivas, como a psicoeducação acerca desta violência, nas escolas e nas clínicas, junto as famílias promovendo a saúde e resiliência dos jovens.

## REFERÊNCIAS

- Angst, J. *et al.* (2002) Gender differences in depression: epidemiological findings from the European Depres I and II studies. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci* 252(5):201-9, 2002.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130–138.

- Barros, P. S., & Nascimento, F. B. (2006). Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. *Rev. bras. ter. cogn.* Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jun. 2006.
- Bandura, A. (1969). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 230-234.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Beck, J. (1997). *Terapia cognitiva: teoria e prática* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1995).
- Beck, A. T., & Brian, J. R.. (1997). Shaw e gary emery; trad sandra costa. *Terapia cognitiva da depressão*. Porto Alegre: artes médicas.
- Binsfeld, A. R., & Lisboa, C. S. M. (2010). *Bullying: um estudo sobre papeis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar*. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*. pp. 74-105.
- Bögels, S.; Osten, A.; Muris, P. & Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 39, 279-287.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30(3/4), 177-188.

- Björkqvist, K., & Niemelä, P. (1992). New trends in the study of female aggression. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Orgs.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 3-16). San Diego, CA: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Cia, F., Pereira, C. S., Pereira, Z. A., & Del Prette, A.. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 73-81, jan./abr. 2006.
- Calhau, L. B. (2009). *Bullying o que você precisa saber – identificação, prevenção e repressão*. Editora impetus. Niterói, RJ.
- Cloninger, Susan C. (1999). *Teorias da personalidade*. Tradução de Claudia Berliner. Sp: Martins Fontes, 1999, p. 394.
- Collins, Maccoby, Steinberg, Heterington e Bornstein (2000). In Ferreira, M. C. T. (2002). *Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- DeHaan, L. (1997). *Bullies*. Recuperado em Maio 24, 2000 da World Wide Web: [ndsuext.nodak.edu](http://ndsuext.nodak.edu).
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

- Dodge, K.A.; Petit, G.S. & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65*, 649-65.
- Dogde, K., & Petit, G.S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39*, 349-371.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood origins of Antisocial Behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 177-190
- Fergusson, D.M.; Horwood, L. J. & Lynskey, M. (1994). The childhoods of multiple problem adolescents: a 15-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry. 35*, 451-60.
- Ferreira, M. C. T. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Fonseca, C. (1998). *Masculino, feminino, plural: Gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Mulheres.
- Fonseca, C. (2000). *Família, fofoca e honra: Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: UFRGS.
- Gomide, P. I.C., Inventário dos Estilos Parentais – IEP – modelo teórico – aplicação, apuração e interpretação. (2006). Editora vozes: Petrópolis.
- Hodges, E. V. E. & D. G. Perry. (1996). "Victims of peer abuse: An overview." *Journal of Emotional and Behavioral Problems, 5*: 23-28.
- Hughes,C, & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy. Hard-tomanage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology, 18*,227-45.

- Hutz, C. S., Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, v. 11, n. 1, p. 65-73, jan./jun.
- Juvonen, J. and S. Graham (Eds.). (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., et al. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109, 47–55.
- Lee P. G., Abdullaha, M. C. & Jegak H. E., (2010). UliDevelopment of Antisocial BehaviourProcedia Social and Behavioral Sciences 7(C) (2010) 383–388.
- Lisboa, C.; Braga, L. L.; Ebert, G.. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. (2009). *Contextos Clínic*, São Leopoldo, v. 2, n. 1, jun. 2009. Recuperado em setembro de 2011 de <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100007&lng=pt&nrm=iso)>.
- Lopes Neto, A. (2005). *Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes*. *Jornal de Pediatria* (Rio de Janeiro), 81(5), 164-172.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology*, v. 4. Socialization, personality, and social development (4ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 161-175.



- Niemela A., A. Brunstein-Klomek b, L. Sillanmäki c, H. Helenius c, J. Piha d, K. Kumpulainen e, I. Moilanen f, T. Tamminen g, & F. Almqvist h, A. (2010) Sourander d Childhood bullying behaviors at age eight and substance use at age 18 among males. A nationwide prospective study. *Addictive Behaviors* 36 (2010) 256–260.
- Olweus, D. (1991). *Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a School- Based Intervention Program*. Recuperado em Setembro, 1999 da World Wide Web: [ector.colorado.Edu](http://ector.colorado.Edu)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
- Pajares, F., & Hobbes, C. (2002). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *American Educational Research Association (Org.), Encontro da American Educational Research Association*. Montreal, CA.
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). *A Developmental Perspectives on Antisocial Behavior*. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Pearce JB, Thompson AC. (1998). *Practical approaches to reduce the impact of bullying*. *Arch Dis Child*. 79:528-31.
- Pellegrini, A. D. (2004). Bullying during the middle school years (pp. 177-202). In C. E. Sanders, & G. D. Phye (Orgs.). *Bullying: Implications for the classroom*. New York: Elsevier.
- Petersen, C. S., & Weiner, R. (2002). *Princípios básicos da terapia cognitivo-comportamental de crianças e adolescentes*. In: Petersen, C. S., Weiner, R. & colaboradores. (2011). *Terapia Cognitivo-Comportamentais para crianças e adolescentes*. Artmed POA.

- Peter K. Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *AGGRESSIVE BEHAVIOR* Volume 26, pages 1–9 (2000) Volume 26, pages 1–9 (2000).
- Prinzie, P., Onghena, P., Hellinecx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P. & Colpin, H. (2004). Parent and Child Personality Characteristics as Predictors of Negative Discipline and Externalizing Problem Behaviour in Children, *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1999). *Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Agressive Behavior*, 22:1-15.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68 (4), 665-675.
- Silva, A. T. B., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2000) Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215
- Smith PK, Myron-Wilson R. (1998). Parenting and school bullying. *Clin Child Psychol Psychiatry* 3:405-417.
- Smith, E. P., Hurley, A., Walker, S., Norman, J. N. & Gandy, J. T. (1994) Family and school partnerships: A study of parent involvement, executive summary. Columbia, SC: University of South Carolina.
- Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J. A., Elonheimo, H., Niemala, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almquist, F. (2007). Childhood bullies and victims and their risk of criminality in late adolescence. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 546–552

Turagabeci, A. R., Nakamura, K., & Takano, T. (2008). Healthy lifestyle behavior decreasing risks of being bullied, violence and injury. *PLoS ONE*, 3(2), e1585, doi: 10.1371/journal.pone.0001585.

Wagner, A., & Bem, L. A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2006.

Weissman, M.M. *et al.* (1996). Cross-national epidemiology of major depression and bipolar disorder. *JAMA* 276(4):293-9, 1996.