

## ***Estratégias de Coping para Lidar com o Processo de Bullying: Um Estudo Qualitativo***

**Luiza de Lima Braga**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil*

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil*

**Carolina Lisboa<sup>1</sup>**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil*

### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo investigar as estratégias de *coping* de crianças vítimas e não vítimas de *bullying*. Foram entrevistadas 16 crianças, provenientes de uma escola pública e outra particular. Foram utilizados os instrumentos para identificar os papéis sociais no *bullying* e as estratégias de *coping* das crianças para lidar com a vitimização. Realizou-se a análise de conteúdo das entrevistas e a construção de categorias. A estratégia de *coping* mais referida foi a Busca de Apoio Social, que reforça a importância da conscientização e intervenção de profissionais acerca desse processo. Os resultados não mostraram diferenças de gênero, entre os tipos de escolas e entre diferentes papéis sociais (vítimas e não vítimas).

*Palavras-chave:* Estratégias de *coping*; *Bullying*; Escola; Vitimização.

### **Coping Strategies with Peer Bullying: A Qualitative Approach**

#### **Abstract**

The aim of the present study was to investigate coping strategies reported by children victims and non victims of bullying, identifying gender differences and school differences. Sixteen children, from a Public and a Private school were interviewed. Instruments to access bullying social roles and coping strategies were administered. The content analysis and the construction of categories about coping strategies were accomplished. The category with higher frequency of citation was Social Support Search, emphasizing the need of professional awareness and intervention toward bullying. The results showed no gender differences and also no differences between schools and among social roles (victims and non-victims).

*Keywords:* Coping strategies; Bullying, School; Victimization.

A violência entre jovens na escola trata-se de um fenômeno social relevante com graves conseqüências emocionais, cognitivas e sociais. Infelizmente, este fenômeno têm sido observado pelas escolas de todo o mundo, inclusive nas escolas brasileiras (Guzzo, 2001; Lisboa & Koller, 2001; Olweus, 1993). Quando se fala em “violência escolar”, imagina-se uma gama de situações em que crianças ou adolescentes brigam, se ferem uns aos outros, atacam seus professores, depredam o patrimônio ou invadem à escola armados, não raras vezes, resultando em tragédias extremadas. No entanto, tão prejudicial quanto este tipo de violência explícita, outra forma de violência que se apresenta de forma mais velada e sutil, está presente em todos os níveis de es-

colaridade e merece a atenção de pais, professores e demais profissionais vinculados à instituição escola. Trata-se do fenômeno *bullying*, que é um subtipo de comportamento agressivo caracterizado por atos violentos e sistemáticos e que, na maioria das vezes, ocorre dentro das escolas (Olweus, 1993).

O termo *bullying* não possui tradução literal para o português. Termos utilizados em culturas de língua portuguesa para referir-se a este fenômeno são “maus tratos entre pares” ou “vitimização”. *Bully* é o termo em inglês para “valentão” e *bullying* poderia ser traduzido por “intimidação”, o que reduziria a complexidade do fenômeno a uma das suas múltiplas formas de manifestação, ou seja, o comportamento de ameaças e intimidações. A opção por usar o termo no idioma inglês, juntamente à conceituação, permite abarcar a complexidade desse processo. (Lisboa, Braga, & Ebert, 2009). Estudos apontam que as vítimas de *bullying* estão mais propensas a apresentarem problemas comportamentais e

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Av. Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: lisboacarol@gmail.com

afetivos como depressão, ansiedade e suicídio (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Pepler & Craig, 1995; Salmivalli, 2001).

É possível pensar que o *bullying* não é um fenômeno novo. Pesquisas transculturais revelam que este fenômeno é identificado em diversos países do mundo, possuindo características similares na sua forma de expressão. No entanto, somente a partir da década de 70, estudos científicos e aprofundados sobre o assunto começaram a ser realizados (Olweus, 1978; Salmivalli, 1998; Smith & Sharp, 1994). Desde então, autores e autoras observam conseqüências negativas dos maus tratos entre pares no desenvolvimento social, emocional e cognitivo de crianças e adolescentes (Bukowski & Sippola, 2001; Pepler & Craig, 1995; Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997).

A magnitude e a complexidade dessas situações de risco na infância vêm impulsionando pesquisadores e pesquisadoras do comportamento humano a estudar a maneira como as crianças lidam com eventos estressantes (como o *bullying*) durante seu processo de desenvolvimento. Estas ações e pensamentos orientados para a resolução dos problemas estão diretamente ligados à resiliência dos jovens em situação de risco, sendo denominadas como estratégias de *coping*. Estas são ações deliberadas, conscientes, que podem ser aprendidas, usadas e descartadas e cujo objetivo é lidar com o estresse percebido. Nesse sentido, o conceito de *coping* está relacionado ao ajustamento social e saúde (Lazarus & Folkman, 1984; Ryan-Wenger, 1992).

Adaptar-se à escola e lidar com as demandas sociais deste contexto é uma tarefa essencial na infância e que pode ser considerada como um estressor para muitas crianças, principalmente para aquelas envolvidas em situações de *bullying*. Dificuldades nessa etapa podem implicar em manifestações de comportamento agressivo e, posteriormente, problemas de ajustamento e desenvolvimento tanto individuais, como grupais (Pepler, Jiang, Craig & Conolly, 2008). A vitimização entre pares pode estar relacionada a problemas de rendimento acadêmico e a uma visão negativa acerca da escola, bem como a problemas de evasão escolar (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007). Por outro lado, relações próximas e saudáveis com colegas e professores(as) são indicadores da adequada adaptação da criança à escola (Lisboa, 2001; Lisboa et al, 2009).

Desta forma, este artigo pretende verificar as estratégias de *coping* utilizadas por crianças vítimas e não-vítimas de *bullying*. Também foi objetivo identificar eventuais diferenças de gênero e de tipo de escola (pública e particular) nas respostas dos participantes.

## Bullying

*Bullying* é, portanto, o fenômeno pelo qual uma criança ou adolescente é sistematicamente exposta/o a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um/a ou mais agressor/es. Esta interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade, uma vez que a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar e/ou defender-se da situação (Bronfenbrenner, 1989, 1996; Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1997).

Salmivalli (1998) propôs que o *bullying* é um processo que ocorre na esfera coletiva, portanto, é um fenômeno social pela sua natureza. Contudo, estudos empíricos que expliquem como se dá o processo de vitimização entre pares ainda necessitam ser realizados. Sabe-se que o contexto e a dinâmica do grupo de pares influenciam para que o fenômeno ocorra (Salmivalli, 1998). Assim, embora a escola seja um dos principais contextos nos quais o *bullying* pode ser observado (Olweus, 1991), este não é um fenômeno exclusivo desta instituição. Atualmente os estudos sobre vitimização retomam o papel da cultura que, com suas normas e regras pode legitimar a existência deste fenômeno nos grupos de iguais (Pepler & Craig 1993; Pepler et al., 2008).

Durante muito tempo, pais e professores admitiram este subtipo de comportamento agressivo como algo natural e normativo que ocorria nas escolas, confundindo-no com brincadeiras de crianças. Atualmente sabe-se que o *bullying* é um fator de risco para a violência e para o desenvolvimento subsequente (Lisboa, 2005) e diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão (Lisboa et al., 2009). A diferença entre este tipo de interação grupal e brincadeiras próprias e saudáveis do desenvolvimento infantil, às vezes, é muito tênue e quase imperceptível para observadores externos. No entanto, quando há sofrimento, não se trata mais de uma brincadeira entre amigos. O que basicamente distingue este processo de outras formas de agressão é o caráter *repetitivo* e *sistemático* e a intencionalidade de causar dano ou prejudicar alguém (Salmivalli, 1998).

O desequilíbrio de poder relacionado ao *bullying* caracteriza-se pelo fato de que a vítima encontra-se, na maioria das vezes, em uma posição fragilizada em relação ao agressor e dificilmente pode se defender, devido a diferenças físicas (estatura, peso, raça, etc.), emocionais ou sociais (Neto, 2005; Olweus, 1993). Aspectos econômicos e culturais, bem como características de personalidade e temperamento, também constituem fatores de risco para a manifestação do *bullying* (Salmivalli, 1998; Smith & Sharp, 1994).

No *bullying*, identifica-se claramente um agressor (líder), um grupo de seguidores (reforçadores), testemunhas (quem apenas observa o *bullying*) e uma ou mais vítimas que são excluídas da interação social (Olweus, 1993; Salmivalli, 1998). Entretanto, estudos têm demonstrado que as crianças envolvem-se de diversas maneiras no *bullying*, podendo assumir diferentes papéis sociais frente ao mesmo (agressoras, reforçadoras do *bullying*, testemunhas, ou vítimas), dependendo das circunstâncias (Olweus, 1991; Pepler & Craig, 1995; Salmivalli, 1998).

As crianças vítimas de *bullying*, segundo Olweus (1993), podem ser *passivas*, ou seja, isoladas (excluídas), introvertidas e/ou inibidas, apresentando uma percepção negativa de si mesmas e da situação em si, pois não conseguem vislumbrar alternativas para modificá-la (Olweus, 1993). Também podem ser *provocativas*, apresentando comportamento agressivo e/ou ansioso, que pode irritar ou provocar tensão no contexto grupal em que estão inseridas, gerando assim, a exclusão do grupo de pares. Hawker e Boulton (2000) mostraram, através de seus estudos, que a vitimização está concomitantemente associada à depressão, solidão e ansiedade social e, não raras vezes, a pensamentos e comportamentos suicidas (Hawker & Boulton, 2000). Neste sentido, pode-se supor que crianças vítimas de *bullying* sintam-se impotentes frente à situação, assim como emocionalmente mais vulneráveis, podendo apresentar estratégias de *coping* mais resignadas e agressivas. Estas idéias são apoiadas em parte por estudos de Pepler et al. (2008) e Smith (2003), que referem que as crianças vítimas de *bullying* em geral apresentam estratégias de *coping* mais desadaptativas.

Em contrapartida, crianças que vitimizam seus pares tem sido caracterizadas pelos colegas como agressivas, impulsivas, dominadoras e pouco empáticas com aqueles que estão sendo vitimizados (Olweus, 1993; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). No entanto, as características das crianças e adolescentes que vitimizam os outros ainda estão sendo investigadas e sabe-se que são tipicamente populares e hábeis em manipular, pois conseguem perceber as vulnerabilidades de suas vítimas potenciais (Olweus, 1993; Pepler et al., 2008; Smith & Sharp, 1994). Várias pesquisas têm identificado que as crianças agressoras possuem elevado *status* social dentro do grupo de pares, sendo consideradas populares pelos colegas de Aula (Almeida & Del Barrio, 2002; Pepler & Craig, 1995; Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003). Por outro lado, essas mesmas crianças que intimidam seus pares também podem ser rejeitadas e ter suas relações interpessoais prejudicadas, o que faz com que se tornem marginalizadas dentro do próprio grupo de pares. Dessa forma, a posição social que a criança ocupa no grupo de pares é dinâmica e oscila. Este padrão de comportamentos entre pares é

encontrado em uma parcela de crianças agressoras e que também podem se tornar vitimizadas por usarem de estratégias agressivas para manter a dominação (Marsh, Parada, Craven, & Finder, 2004).

O *bullying* pode manifestar-se de diferentes formas: (a) física (comportamentos de chutar, empurrar, bater, etc.), (b) verbal (gozações, insultos, apelidos, etc.) ou (c) relacional (ameaças, acusações injustas, roubos de dinheiro e pertences) que podem resultar na discriminação ou exclusão de uma ou mais crianças do grupo (Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1997; Smith, Cowie, & Blades, 2004). As atitudes do *bullying* também podem ser divididas em diretas e indiretas. Considera-se por *bullying* direto as agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais, dentre outros. Já no *bullying* indireto, identifica-se uma forma mais velada de vitimização, envolvendo atitudes como indiferença, isolamento, exclusão, difamação, bem como a manipulação das relações de amizade.

Faz-se conveniente salientar que a vitimização ou *bullying* não se restringe a um determinado nível sócio-econômico, tampouco a uma faixa etária específica ou gênero (Olweus, 1978, 1993). No entanto, pesquisas têm revelado que há diferenças no modo de praticar o *bullying* entre meninos e meninas (Olweus, 1991; Pepler & Craig, 1995; Smith, 1991), indicando uma relação entre os meninos e o *bullying* do tipo direto, enquanto as meninas estariam mais propensas a se utilizarem de atitudes de *bullying* indireto. Características biológicas devem ser consideradas na análise das diferenças de gênero, uma vez que as pessoas se relacionam de forma distinta com meninos e meninas, bem como demandam dos mesmos diferentes comportamentos (Lisboa, 2005). Aspectos biológicos relacionam-se aos valores e expectativas culturais que afirmam, basicamente, que os meninos devem ser fortes e usar de agressividade para atingir seus objetivos, assim como é mais esperado que apresentem temperamento difícil, com adequada coordenação motora, enquanto das meninas espera-se que sejam frágeis, delicadas, obedientes e mais sensíveis (Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997; Ruble & Martin, 1998). Mesmo que estes estereótipos e expectativas acerca do papel social ainda existam, observam-se mudanças no cenário contemporâneo a respeito destes temas e das relações sociais.

Estas diferenças sócio-histórico-culturais podem estar associadas à aprendizagem vicária: crianças aprendem padrões culturais e comportamentos relacionados aos gêneros masculino e feminino através da observação de modelos com os quais convivem (Bandura, 1986; Ruble & Martin, 1998). Em um estudo realizado por Lisboa (2001), observou-se que as meninas usam mais agressões verbais para lidar com um problema com seus colegas, enquanto os meninos usam mais agressões físicas. A violência física é uma das que mais chama a

atenção, porque é evidente e explícita e também por ter conseqüências mais graves. Este é um dos motivos pelos quais se torna difícil identificar episódios de *bullying* entre meninas, o que não significa que as meninas sejam menos agressivas, mas que utilizam formas mais sutis, ou menos explícitas, de agressão. Como comentado, as diferenças entre os gêneros parecem estar mais centradas na forma de expressão da agressividade e não na função ou motivação da mesma (Lisboa, 2001). No entanto, a incidência maior do *bullying* ainda é observada mais em meninos, tanto no papel de agressores como no de vítimas (Neto, 2005).

Considerando, assim, o *bullying* como um fator de risco para o desenvolvimento adequado das crianças, faz-se conveniente identificar como estas lidam com o *bullying* nas escolas e como se adaptam a esse estressor. Estudos sobre o tema com crianças apontam que as estratégias utilizadas pelas mesmas podem servir como um fator de proteção (Pepler et al., 2008; Smith & Sharp; 1994). Dessa forma, justifica-se a relevância deste estudo para subsidiar intervenções clínicas e preventivas, visando ao desenvolvimento saudável de crianças no contexto escolar.

### **Coping**

O interesse pelas variadas formas de adaptação das crianças a circunstâncias adversas, bem como pelos esforços realizados pelas mesmas para lidar com situações estressantes, vem se constituindo em objeto de estudo da psicologia social, clínica e da personalidade há varias décadas. O estresse e a tensão surgem principalmente a partir da percepção de que o/s problema/s demanda/m recursos que excedem as habilidades pessoais. As ações, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com um estressor têm sido denominadas de estratégias de *coping* (Suls, David, & Harvey, 1996).

Assim, as estratégias de *coping* consistem em um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelos indivíduos para lidar com demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de estresse e são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984; Zeidner & Saklofske, 1996). Constituem-se em um processo flexível, intencional e orientado para o futuro, na busca do alívio do estresse (Endler & Parker, 1990).

O *coping* é um processo ou uma interação que se dá entre o indivíduo e o ambiente e a intenção subjacente a este comportamento é lidar com (reduzir, minimizar ou tolerar) a situação estressante (Lazarus & Folkman, 1984). Pesquisas sobre *coping* com crianças e adolescentes demonstram que esforços cognitivos e comportamentais para modificar as fontes geradoras de estresse, bem como as tentativas de regular as emoções negati-

vas associadas a tais eventos estressantes, são importantes para reduzir os efeitos negativos dessas situações, incluindo problemas emocionais e de comportamento (Boekaerts, 1996; Compas, 1978).

Opta-se por não traduzir o termo *coping* devido à inexistência, no idioma português, de uma palavra capaz de expressar os significados associados ao termo original (ex.: “lidamento” ou “lidação”). A tradução por “enfrentamento” também pode provocar confusão, pois esta palavra implica uma ação direcionada a algum alvo, enquanto que a “inação” pode ser apontada como uma estratégia de *coping* comum em crianças (Lisboa, 2005).

Numa perspectiva cognitivista, Lazarus e Folkman (1984) classificam as estratégias de *coping* em estratégias focalizadas na *emoção* e estratégias focalizadas no *problema*. O *coping* focalizado na emoção é definido como um esforço para regular o estado emocional que é associado ao estresse ou aos eventos estressantes. A função desta estratégia é de reduzir a sensação física desagradável oriunda do evento estressante e tem por objetivo modificar o estado emocional negativo, como por exemplo, fumar um cigarro, tomar um tranqüilizante ou sair para correr. Por sua vez, o *coping* focalizado no problema é definido como um esforço para agir na origem do estresse, na tentativa de modificá-la (Lazarus & Folkman, 1984). A função desta estratégia é alterar o problema que existe na relação entre a pessoa e o ambiente que está provocando a tensão, como por exemplo, estudar mais para um segundo teste escolar, quando o desempenho não foi satisfatório no primeiro (Lisboa, 2001). Ambas as funções de *coping* podem efetivar-se através de diferentes estratégias que os indivíduos utilizam em situações de estresse (Dell’aglio, 2000). Estudos sobre *coping* com crianças sugerem que ambos os tipos de estratégias (focalizadas no problema e focalizadas na emoção) são importantes para uma adequada adaptação ao estresse (Boekaerts, 1996; Compas, 1978; Kliewer, 1991).

Especificamente na infância, observa-se com mais frequência o uso de estratégias de *coping* focalizadas na emoção, pois os estressores das crianças são diferentes dos estressores dos adultos e elas dispõem de menos recursos (internos e/ou externos) para lidar com os mesmos de maneira direta, ou seja, agindo diretamente na raiz do problema. Eventos estressantes na vida de uma criança envolvem situações com seus pais e/ou cuidadores, família, professores, colegas ou condições sócio-econômicas que estão fora de seu controle direto (Ryan-Wenger, 1992).

Além disso, as estratégias de *coping* da criança são delimitadas por seu desenvolvimento cognitivo e social, que influenciam no que elas experienciam como estresse e como na forma como lidam com estas situações (Dell’aglio, 2000). Nesse sentido, Peterson (1989) considera que o nível de desenvolvimento sócio-cognitivo-

emocional da criança também influencia na escolha de determinadas estratégias, que se tornam mais sofisticadas ao longo do ciclo vital e na medida que a criança necessita realizar uma avaliação do estressor (Peterson, 1989).

O *bullying* é para a criança um estressor ou problema cuja resolução pode parecer estar fora de seu controle, devido ao desequilíbrio de poder que faz parte desse fenômeno grupal, dificultando o processo de adaptação saudável à escola. Pesquisas apontam que problemas no processo de adaptação na escola podem ser indicadores de risco para o desenvolvimento posterior, incorrendo em comportamentos desadaptados ou patologias mais severas na adolescência e vida adulta (Ladd, 1996; Ladd, Buhs, & Troop, 2002). Estratégias de *coping* eficazes para lidar com o *bullying* promovem adaptação e desenvolvimento saudáveis e podem ser consideradas como um fator de promoção de resiliência.

## Método

### Delineamento

Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório, que integra uma investigação maior (Lisboa, 2007), que estuda as relações entre pares e suas influências no comportamento individual.

### Participantes

Participaram deste estudo 16 crianças, de nove a dez anos de idade ( $m = 9,95$ ;  $DP = 1,11$ ), sendo 8 crianças do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Os participantes cursavam regularmente a quarta série do ensino fundamental. A composição da amostra foi feita por conveniência, em uma escola pública ( $n=8$ ) e uma escola particular ( $n=8$ ), de Porto Alegre (RS) e Campo Bom (RS), respectivamente. Os participantes foram divididos em dois grupos: o Grupo 1 foi composto por crianças vítimas de *bullying* ( $n=6$ ) e o grupo 2 foi composto por crianças não-vítimas de *bullying* ( $n=10$ ). A identificação dessas crianças obedeceu os seguintes critérios: cinco citações de agressões ou vitimização realizadas pelos colegas no instrumento *Peer Assessment* referente a essa criança (Grupo 1) e inexistência de relatos de agressões ou vitimização referente a essa criança (Grupo 2). Com relação ao sexo, o Grupo 1 foi composto por dois meninos e duas meninas e o Grupo 2 por seis meninos e seis meninas.

### Instrumentos

*Peer Assessment* (Lista de características dos colegas de sala de aula da escola). Este instrumento investiga a percepção dos pares acerca do comportamento individual de seus colegas (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Consiste em uma lista de 28 afirmativas sobre altruísmo, *status* social no grupo de pares (aceitação e

popularidade), desempenho escolar, agressividade e vitimização. Essas afirmativas descrevem características comportamentais, ao lado das quais as crianças são solicitadas a escrever o nome do/s seu/s colega/s de aula que, em sua opinião, mais se identificam com as mesmas, ou seja, que mais se assemelham com a característica descrita. Neste estudo foram levantados apenas os itens referentes à vitimização para delimitação dos subgrupos (crianças vítimas e não-vítimas). Os seguintes itens foram analisados: (a) “os outros/as incomodam essa pessoa”; (b) “os outros fazem maldades à essa pessoa”; (c) “é solitário/a” e (d) “é alguém que é deixado de lado pelas outras crianças na escola”.

*Scan Bullying* (narrativa gráfica). Instrumento projetivo que consiste em uma narrativa gráfica, designado a acessar as cognições, emoções e estratégias de *coping* em situações de *bullying* (Almeida et al., 2001). Apresenta um modelo de histórias através de um conjunto de 15 cartões nos quais cada um representa uma cena diferente de episódios de vitimização (física, verbal, exclusão social, etc.) entre pares no contexto escolar. Este instrumento é acompanhado de uma entrevista semi-estruturada, que busca identificar como as crianças se sentem, o que pensam e quais as estratégias de *coping* que as mesmas utilizariam nestas específicas situações de *bullying* e vitimização. As perguntas analisadas para o presente estudo foram: (a) “o que você faria para mudar essa situação?” e (b) “o que mais você poderia pensar ou dizer para você mesmo para se sentir melhor nessa situação?”. Este instrumento foi aplicado individualmente com cada criança.



Figura 1. Exemplos de algumas vinhetas do SCAN BULLYING, versão feminina e masculina

### Procedimentos e Coleta de Dados

As 48 crianças de duas turmas de diferentes escolas (pública e particular) receberam uma folha individual para responder as questões do *Peer Assessment*, que foram aplicadas em grupo em sala de aula. Após o levantamento das frequências de citações no *Peer Assessment*, foram identificadas as 16 crianças vítimas ( $n=6$ ) e não-vítimas de *bullying* ( $n=10$ ). Estas crianças responderam individualmente às questões do *Scan Bullying*.

## Considerações Éticas

Os princípios éticos da pesquisa foram criados a fim de resguardar os direitos de bem-estar e dignidade dos participantes. Este projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com a subsequente aprovação. Os pais ou responsáveis legais das crianças que participaram deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, no qual foram informados a respeito da importância desse tipo de pesquisa para a saúde de crianças em escolas. As crianças, por sua vez, foram informadas sobre a confidencialidade dos dados e de que teriam a liberdade para abandonar a pesquisa, a qualquer momento, se assim desejassem. Por fim, foi acordado com as escolas participantes que, após a finalização desta pesquisa, será feita uma devolução dos resultados e possíveis intervenções.

## Resultados

As entrevistas deste instrumento passaram por uma análise de conteúdo (Bardin, 1977), a qual baseou-se em categorias sobre estratégias de *coping* previamente elaboradas e referidas na literatura acerca de estudos sobre *coping* e *bullying* (Almeida & Del Barrio, 2002; Pepler & Craig, 1993, 1995). Após a análise de conteúdo das entrevistas (Bardin, 1977) – com base em categorias *a priori* – foi feito o levantamento de frequências e percentagens das categorias encontradas na amostra total ( $n=16$ ) de crianças avaliadas. Posteriormente, foram realizados *Testes de Qui-quadrado* para verificar diferenças de gênero e nível-sócio econômico de acordo com as estratégias referidas pelas crianças (categorias).

A Tabela 1 apresenta as frequências e percentagens das categorias apresentadas pelas crianças:

Tabela 1  
*Frequências e Percentagens das Categorias Apresentadas pelas Crianças*

Estratégia	Frequência N= 16	Percentual
Busca por Suporte Social	11	68,8%
Ação Direta	10	62,5%
Retraimento Físico	6	37,5%
Resignação	4	25%
Negação	3	18,8%
Mediação Cognitiva	3	18,8%
Ação Agressiva	2	12,5%

Não foram observadas diferenças significativas em relação aos dois grupos (vítimas e não-vítimas de *bullying*), tampouco ao gênero (meninos e meninas) e à

escolas (pública e particular), o que não impossibilita que em uma análise mais detalhada e com uma amostra maior se encontrem diferenças ligadas aos temas referidos. Acredita-se que o tamanho da amostra ( $N=16$ ) possa estar diretamente relacionado com a ausência de diferenças significativas, embora o número de participantes permita o cálculo deste Teste.

A categoria mais referida foi “Busca por Suporte Social”. Essa categoria reúne respostas que consideram a importância de buscar uma pessoa para ajudar na situação, seja por razões *emocionais* (desabafar, pedir conforto) ou *instrumentais* (resolução do problema). Ex.: “eu conversaria com minha mãe” ou “chamaria o diretor” ou ainda “eu contaria tudo para a professora”. As respostas incluídas nesta categoria foram as mais frequentes neste estudo, sendo apontadas por 11 crianças (68,8%).

A segunda categoria mais referida foi “Ação direta” (62,5%). Estas estratégias incluem esforços para gerir adequadamente o problema e os sentimentos que se experimentam. Reúnem-se nesta categoria, as estratégias que representam uma resposta de iniciativa e esforço pessoal orientados para a solução do problema, enfrentando-o, pedindo desculpas, conversando, negociando, fazendo acordos, tentando encontrar uma solução ou propondo uma alteração da situação.

Convém salientar que a categoria “Retraimento físico” apareceu em baixa frequência, totalizando 37,5% das respostas das crianças. A categoria maior *Retraimento* reúne todas as referências a estratégias de distanciamento, evitação ou fuga e engloba as dimensões físicas e psicológicas que elas podem assumir. As respostas incluídas nesta categoria consideram que o evitamento ou a fuga não se limitam ao distanciamento físico (ainda que este seja a sua expressão mais comum). Há outras estratégias, de índole mais cognitiva, que supõem objetivamente escapar, cortar, evitar o problema ou a situação e, assim, negar o sofrimento. Dentro desta categoria, diferem-se três diferentes tipos de retraimento: (a) *retraimento físico*: engloba as respostas típicas que consideram que a solução do problema resume-se a afastar-se fisicamente daquele espaço, sair de perto, mudar de escola, não passar por aquele lugar ou evitar aquele grupo (37,5% das respostas); (b) *resignação*: as respostas expressam o sentido de incapacidade ou impotência para lidar com o problema, assumindo uma postura indefesa, por exemplo: “não dou bola”; que também foi pouco referida pelas crianças da amostra (25%); (c) *negação*: essas respostas nomeiam a negação do problema ou da situação, como por exemplo: “não é nada” ou “eles estão só brincando comigo” e foram referidas por apenas 18,8% da amostra de crianças. Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos (vítimas e não vítimas de *bullying*) e este tipo de estratégias.

Estratégias de “Mediação Cognitiva” também apareceram em baixa frequência, representando uma baixa referência da amostra a este tipo de estratégia de *coping*. Esta categoria inclui ênfase a pensamentos ou comportamentos que se referem à interpretação da situação e à busca de justificativas para compreender a mesma, atribuindo valores morais a essas respostas. Exemplos de respostas em que a mediação cognitiva apareceu são: “eu ia pensar que isso estava acontecendo porque eu não tenho um celular como o deles, o meu é grande e o deles é pequeno” ou “eu ia pensar que eu sou legal e eles estão fazendo isso porquê são maus”. Neste estudo, apenas três crianças (18,8%) apresentaram este tipo de estratégia e não houve diferenças entre os grupos.

Por fim, as estratégias menos referidas foram as categorizadas como “Ações Agressivas”. Esse tipo de estratégia inclui ações físicas ou verbais, que possam causar danos a pessoas, animais ou objetos. Inclui as respostas de confronto direto, como manifestações de raiva (física ou verbal), atitudes descontroladas e uso da força para coagir outra pessoa. Exemplos de respostas que apareceram e que se enquadraram nesta categoria são: “eu batia e chutava ele” e “eu dava um soco na cara deles”. Neste estudo, esta categoria apareceu em apenas 12,5% das respostas.

### Discussão e Considerações Finais

As crianças da amostra, na sua maioria, referiram que, frente aos episódios de *bullying*, as mesmas buscariam apoio de professores, diretores, pais, amigos e/ou irmãos (categoria busca por suporte social – 68,8%) como uma forma de lidar com o problema. Este resultado vai ao encontro de resultados de outras pesquisas sobre *coping* na infância e adolescência, que indicam que crianças podem ser ainda dependentes de outras pessoas para solucionar seus conflitos e estão conscientes de que sozinhas talvez não consigam resolver seus problemas de forma tão eficaz. Assim, as estratégias de busca de apoio social são mais observadas em crianças do que adolescentes e adultos e estão relacionadas à resiliência, uma vez que determinados problemas das crianças são, por sua natureza, difíceis ou quase impossíveis de que estas os resolvam sozinhas (Antoniazzi, Dell’aglio, & Bandeira, 1998). É mais comum que adultos e adolescentes, por serem mais ativos e independentes, procurem resolver o problema de alguma forma, seja através de conversas, acordos, negociações ou até mesmo o confronto físico, mas, em geral, buscando menos o apoio dos outros (Boekaerts, 1996; Losoya, Eisenberg, & Fabes, 1998). Este dado é relevante para o desenvolvimento de programas de intervenção e de prevenção, pois mostra que as crianças necessitam de uma rede social de apoio afetiva eficaz e disponível para auxiliá-las na escolha de suas estratégias de *coping* para

lidar com os problemas na escola. É importante comentar que, muitas vezes, a forma com que a criança pede ajuda aos pais ou professores nem sempre é através da expressão verbal direta. Pais e professores devem estar atentos, portanto, aos sinais que a criança emite como forma de pedir ajuda. De acordo com Lisboa (2001), adultos com dificuldade de empatia podem ter sido crianças que não foram auxiliadas no momento em que necessitaram (Lisboa, 2001). Além disso, uma rede de apoio social efetiva auxilia as crianças durante seu processo de socialização, servindo como um recurso ao qual elas podem recorrer durante momentos de estresse (Bronfenbrenner, 1996; Smith et al., 2004).

Em segundo lugar, apareceram as respostas que envolvem comportamentos para gerir diretamente, tentando resolver de forma focada, o problema (categoria Ação Direta - 62,5%). Este fato pode ser bastante relevante e positivo, pois esta é uma forma de *coping* considerada adaptativa e funcional e está diretamente associada ao comportamento resiliente. *Resiliência* é um termo que se refere ao fenômeno caracterizado por resultados positivos na presença de sérias ameaças à adaptação ou ao desenvolvimento da pessoa (Masten, 2001). Como salientado anteriormente, as estratégias focalizadas no problema não são tão comuns em crianças desta faixa etária, por especificidades e limitações cognitivas e emocionais. O uso deste tipo de estratégia pelas crianças indica uma motivação para adequada adaptação das mesmas ao contexto escolar, quando existem episódios de *bullying*. As falas das crianças referindo que atuariam diretamente para acabar com esta agressão ou buscar outros amigos, entre outros, sugerem a motivação para esforços no sentido de alterar a fonte geradora de estresse. Muitos pesquisadores têm direcionado sua atenção para estudos que focalizam o potencial de *coping* enquanto preditor de adaptabilidade social (Antoniazzi et al., 1998; Endler & Parker, 1990). No entanto, também não houve diferenças entre gênero e entre os grupos 1 e 2 (vítimas e não-vítimas) e o uso destas estratégias, o que contraria resultados de pesquisas anteriores que mostraram que as meninas estariam mais propensas a utilizarem-se destas estratégias do que os meninos (Lisboa, 2001; Salmivalli, 2001).

Em terceiro lugar, apareceram as respostas incluídas na subcategoria da categoria Retraimento, referentes ao Retraimento físico (25%), que envolvem as respostas que consideram que a solução do problema resume-se a afastar-se fisicamente do contexto gerador do estresse. Este dado reforça estudos sobre *coping* com crianças, que afirmam que as mesmas costumam utilizar-se mais de estratégias focalizadas na emoção (ao invés de focalizadas no problema), pois, possuindo menos recursos psicológicos e intelectuais para enfrentar o problema, não conseguem agir diretamente no mesmo. O *coping* focalizado na emoção está associado a baixos

índices de controle sobre a situação e também à percepção de que seus recursos pessoais não são suficientes para lidar com o estresse a ser enfrentado (Boekaerts, 1996; Ryan-Wenger, 1992). Convém salientar que é preocupante que as crianças vítimas de *bullying* pensem em se afastar do contexto escolar e, assim, este tipo de violência estaria relacionado à evasão da escola. O fato de esta estratégia ter sido referida em relativa baixa frequência é positivo, mas, como a amostra era pequena, o fato de estarem presentes estas idéias reforça a necessidade de alerta dos pesquisadores, profissionais e pais. Os modelos dos adultos também são importantes, ou seja, o auxílio para a resolução de conflitos relacionados ao *coping* não deve se centrar em trocar a criança de escola ou encorajá-la a afastar-se do grupo nos recreios e ou, ainda, trocar a criança (normalmente a vítima) de turma, o que reforça, além deste retraimento, o estigma acerca da mesma.

Já outras estratégias evitativas, como negação (18,8%) e resignação (25%), não foram tão frequentes nas falas das crianças, o que também pode ser interpretado como um dado positivo, pois tais estratégias tendem a dificultar um desenvolvimento saudável (Endler & Parker, 1990). Se estas crianças não se resignam, ou seja, aceitam o *bullying*, isto pode ser um indicativo de que se percebem com forças para lidar com o problema. Isso pode ocorrer porque o *bullying* é um fenômeno muito dinâmico e elas podem compreender que hoje podem estar na posição de agressoras, mas amanhã ou depois podem encontrar-se em posição de vítima ou vice-versa. Dados preliminares do estudo maior no qual este estudo está inserido (Lisboa, 2007) mostram uma correlação significativa entre agressores e vítimas, confirmando dados do estudo de Lisboa (2005) e sugerindo que os agressores e as vítimas se assemelham mais do que se diferenciam. Estas similaridades permitem refletir que a posição de ser vítima ou agressor, como já dito, é dinâmica e, por isso, oscila.

É importante salientar que a ausência de diferenças entre papéis sociais no *bullying* (vítima e não-vítima) e as estratégias de “resignação” e “retraimento” também pode ser considerada positiva. Estudos anteriores salientam que as vítimas utilizam-se de estratégias passivas e resignação para lidar com o *bullying* e que, com o passar do tempo, as mesmas podem ter problemas internalizantes como depressão, além de que o *bullying* pode ser reforçado ao invés de enfraquecido diante do uso de tais estratégias (Olweus, 1993; Salmivalli, 2001).

As estratégias incluídas na categoria de “Mediação Cognitiva” também não foram frequentes neste estudo (1,8%). Uma explicação possível para este resultado é o fato de as crianças serem ainda muito pequenas para raciocinarem, pensando em antecedentes, hipóteses e outras alternativas sobre as causas do fenômeno. Devido a fase do ciclo vital na qual se encontram, ou seja, o

período específico de seu desenvolvimento emocional e cognitivo, as mesmas ainda não conseguem abstrair cognitivamente as situações e fazer paralelos adequados dos *cartoons* com a vida real e, assim, podem ter dificuldades cognitivas de se colocar no lugar de vítimas ou vice-versa, a fim de direcionarem seus comportamentos e crenças (Piaget, 1972).

Observou-se que a categoria de “Ação Agressiva” foi a menos referida pelas crianças deste estudo (12,5%). Este dado foi considerado como estatisticamente positivo, pois revela que as crianças conseguem vislumbrar alternativas para solucionar o problema que não envolvem o uso da agressividade, seja ela física, verbal ou relacional. E, em se tratando de um fenômeno violento (o *bullying*) este resultado contrariou expectativas e estudos anteriores (Pepler & Craig, 1995; Smith et al., 2004). Alguns estudos revelam que a agressividade individual das crianças não-vítimas pode ser vista como um fator de proteção ao *bullying*, pois sabe-se que algumas crianças hesitam em vitimizar outras que possuem níveis mais elevados de agressividade e, portanto, conseguem se defender melhor dessas situações (Lisboa & Koller, 2001; Salmivalli, 2001). No entanto, crianças agressivas também se colocam em risco, pois também existem estudos que demonstram que a agressividade individual da criança é um preditor significativo da vitimização e que crianças agressivas estão mais propensas a adquirirem uma reputação negativa no grupo de pares (Rubin et al., 1998; Smith & Sharp, 1994). Dessa forma, muitas crianças se tornariam vitimizadas justamente por serem agressivas, pelo fato de que as crianças agressivas tenderiam a irritar e provocar seus colegas, podendo ocasionar, assim, com que fossem excluídas do grupo de pares. Desse modo, a agressividade, dependendo de sua forma de manifestação e função, pode ser um fator de risco (e não de proteção, como anteriormente referido) para a vitimização (Lisboa, 2001, 2005). As poucas referências de estratégias agressivas citadas neste estudo, conseqüentemente, são reforçadas como um aspecto positivo, relacionado a respostas mais resilientes.

Os objetivos deste estudo resumiram-se em identificar as estratégias de *coping* de crianças em idade escolar para lidar com o *bullying* no seu grupo de pares. Foi também objetivo traçar algumas comparações entre crianças vítimas e não-vítimas da vitimização, também entre meninos e meninas e escolas públicas e particulares (em relação à proveniência destas crianças).

Esperava-se que as crianças vítimas de *bullying* diferissem das não-vítimas na escolha das estratégias de *coping*, o que não foi identificado. Esperava-se que as crianças não-vítimas relatassem estratégias de *coping* mais saudáveis e adaptativas do que as vítimas, a partir da existência de um auto-conceito mais positivo nestas crianças que não experenciam a exclusão social. A semelhança de respostas entre as crianças vítimas e não-

vítimas de *bullying* pode estar associada à ação de fatores de proteção presentes no contexto das escolas, assim como a características individuais destes jovens. As crianças vítimas de *bullying* podem encontrar na escola fatores de proteção como, por exemplo, modelos de profissionais, apoio de outros colegas ou mesmo dos professores que amenizem a influência do risco (vitimização) sobre seu desenvolvimento. Este pode ser um dos motivos pelos quais as crianças deste estudo tenham referido estratégias adaptativas, indicando que são capazes de mentalizar estratégias de *coping* saudáveis (Lisboa, 2001). Mesmo com as limitações acerca do tamanho da amostra, as não diferenças entre vítimas e não-vítimas merecem atenção. Ou seja, pode não existir diferença efetivamente entre estes dois grupos, o que seria um dado positivo e relevante para pesquisas e práticas clínicas, indicando que tanto as crianças vítimas usariam comportamentos relacionados a uma adequada adaptação aos estresse, igualmente vislumbrando alternativas saudáveis para gerir adequadamente o problema. Estas falas podem, também, serem interpretadas como um indicador de resiliência. Mesmo que as crianças possam não agir como afirmam que agiriam, estas falas estão baseadas em representações mentais e crenças que subjazem comportamentos na esfera social (Beck, 1997). Novas pesquisas com amostras maiores e utilizando outros tipos de metodologias (ex.: observacional) devem ser realizadas. Por fim, ainda, outra explicação possível para compreender a similaridade de respostas entre crianças vítimas e não-vítimas de *bullying* pode ser o fato de que as crianças não-vítimas não foram discriminadas em agressores ou testemunhas. As características de crianças vítimas diferem das de crianças agressoras que, por sua vez, também diferem, qualitativamente, das de crianças classificadas como testemunhas de *bullying* e, ainda, aquelas consideradas reforçadoras (Salmivalli, 2001).

O testemunho ao *bullying* é difícil de identificar, no entanto, o impacto do testemunho à violência na esfera psicológica e no decorrer do desenvolvimento infantil, pode ser negativo, afetando a percepção que a criança tem do mundo a sua volta. O mundo dentro e fora da escola torna-se perigoso e ameaçador e essas crianças temem explorar o ambiente (o que é de extrema importância para o desenvolvimento durante o ciclo vital). Estudos observacionais e longitudinais poderiam auxiliar a clarear melhor estas diferenças dinâmicas e sutis, que podem estar diretamente relacionadas à ausência de diferença nas respostas das crianças.

Em relação ao gênero, não houve diferenças entre meninos e meninas e o uso das estratégias de *coping*, o que contraria um estudo realizado por Lisboa (2001), que mostrou que os meninos tendem a manifestar mais a agressividade física, enquanto que as meninas manifestam mais a agressividade verbal ou a agressividade

relacional (Lisboa, 2001) e também outros estudos sobre *coping*, que demonstraram diferenças entre gênero e as estratégias utilizadas (Boekaerts, 1996; Dell'aglio & Hutz, 2002).

A influência do gênero na escolha das estratégias de *coping* pode ocorrer porque meninos e meninas são socializados de maneiras diferentes, sendo que as meninas podem ser socializadas para o uso de estratégias pró-sociais enquanto que os meninos podem ser socializados para o uso de estratégias competitivas (Antoniazzi et al., 1998). Uma explicação possível para a não diferenciação nesta pesquisa pode ser a de que as diferenças de gênero não estejam tão demarcadas nesta fase da infância (a idade escolar), tornando-se mais visíveis e explícitas na adolescência. Da mesma maneira que as diferenças de gênero modificam-se e são enfatizadas com a idade, pode haver também mudanças nas estratégias de *coping* utilizadas, as quais se tornam mais complexas em função da idade, passando de estratégias mais passivas e dependentes, como por exemplo, inação e busca de apoio social, para estratégias mais ativas e independentes, como ação agressiva e ação direta (Dell'aglio, 2000). Em consequência disto, podem ser tornar mais visíveis as diferenças entre as escolhas das estratégias de *coping* de meninos e meninas na adolescência, ao contrário dos resultados encontrados neste estudo com crianças.

Em relação às escolas (pública e particular) também não foram encontradas diferenças com relação ao uso das estratégias de *coping*, o que comprova a literatura da área que afirma que o *bullying* pode ocorrer nos dois contextos e não se restringe a um determinado nível sócio-econômico, assim como, as formas de impedi-lo ou reforçá-lo podem ser muito semelhantes em diferentes instituições escolares (Neto, 2005; Olweus, 1993).

Os dados encontrados neste estudo, mesmo não sendo tomados como verdades absolutas, são positivos e reforçam a capacidade de resiliência destas crianças. Entretanto, convém enfatizar que as respostas das crianças às duas perguntas iniciais que lhes foram feitas: “o que faria para mudar essa situação?” e “o que mais você poderia pensar ou dizer para si mesmo/a para se sentir melhor nesta situação?”, podem ser respostas de idealização ou motivadas por um desejo de agradar o pesquisador (desejabilidade social). Mesmo assim, estas falas sugerem a existência de crenças positivas que subjazem comportamentos e que, por sua vez, representam importantes subsídios para a clínica e para a pesquisa com jovens em situação de *bullying*, a fim de prevenir comportamentos de risco. As crenças positivas acerca de si e do futuro são o primeiro passo para a modificação de comportamentos desadaptativos e prevenção de exclusão social a partir do *bullying* em grupos de crianças. Entender as crenças sobre *coping* é entender como as crianças se percebem e percebem o fenômeno *bullying*.

E, ainda, a compreensão acerca destas percepções é crucial para a análise funcional do comportamento dos jovens em interação social.

Um ponto que deve ser salientado é que, para a realização deste trabalho, ocorreu a inserção ecológica da autora e demais pesquisadores da investigação maior no contexto ecológico das escolas (Ceconello & Koller, 2001; Paludo & Koller, 2001). Durante este período de inserção ecológica da equipe, observou-se alguns comportamentos inadequados dos professores para lidar com os comportamentos agressivos dos alunos e que, mesmo que de forma não intencional, podem reforçar comportamentos de vitimização entre as crianças. Estas atitudes dos professores podem ser até compreensíveis e, como já afirmado, não intencionais, mas denunciam a necessidade de intervenção nas escolas. Os professores carecem de programas de treinamento, através dos quais sejam capacitados no que se refere ao desenvolvimento infantil em geral e, especificamente, aos efeitos da violência nas diferentes faixas etárias. Faz-se conveniente que esses treinamentos envolvam dinâmicas psicopedagógicas e discussões de estudo de caso, que sensibilizem estes profissionais para as questões discutidas (Lisboa & Koller, 2001).

Ressalta-se a importância de que as crianças não-vítimas de *bullying* também sejam focalizadas em programas de prevenção nas escolas e não somente as vítimas, minimizando, inclusive, a possibilidade de estigma e discriminação. As crianças vítimas e agressoras necessitam de pais e educadores que lhes estimulem e que fomentem sua auto-estima e senso de auto-eficácia. Somente assim, estas crianças poderão desenvolver estratégias de *coping* adequadas para lidar com os problemas de seu processo de desenvolvimento e serem resilientes.

### Referências

- Almeida, A., Marques, M., Barrio, C., Meulen, K., Gutiérrez, H., & Barrios, A. (2001). *Um estudo de representações de maus tratos na pré-adolescência: Scan bullying*. Paper presented at the XI Colóquio Violência e Indisciplina na Escola, Lisboa, Portugal.
- Almeida, A., & Del Barrio, C. (2002). A vitimização em contextos escolares. In C. Machado & R. Abrunhosa (Eds.), *Violência e vítimas de crime: Vol 2. Criança* (pp. 169-197). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- 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.
- Antoniazzi, A., Dell'aglio, D., & Bandeira, D. (1998). O conceito de *coping*: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3(2), 273-294.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bardin, L. (1977). *A análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Beck, J. (1997). *Terapia cognitiva: Teoria e prática*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping* (pp. 452-484). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bukowski, W., & Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In S. Graham & J. Juvonen (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 355-377). New York: Guilford.
- Ceconello, A., & Koller, S. (2001) Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In S. Koller. (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 267-291). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Coie, J. D., & Dodge, K. (1998). Agression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social emotional and personality development* (Vol. 3, pp. 779-862). New York: John Wiley.
- Compas, B. (1978). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Dell'aglio, D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Dell'aglio, D., & Hutz, C. (2002). Estratégias de *coping* de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e adultos. *Psicologia USP*, 13(2), 203-225.
- Endler, N., & Parker, J. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Guzzo, R. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia na escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prete (Ed.), *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas, SP: Alínea.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukoski, W. (1999). The power of friendship: friendship as the factor in the cycle of victimization and maladjustment. *Development Psychology*, 35, 94-101.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, type a behavior, monitoring, blunting and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Ladd, G. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven years shift* (pp. 363-386). Chicago: University of Chicago Press.
- Ladd, G., Buhs, E., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationship in school settings: Adaptive significance and implications for school based prevention and intervention programs. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Childhood social development* (pp. 394-416). Padstow, UK: Blackwell.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lisboa, C. (2001). *Estratégias de coping e agressividade: Um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

- Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lisboa, C. S. M. (2007). *Diga-me com quem anda e te direi quem és: Relações entre pares e influências no comportamento individual: Relações de amizade, comportamentos pró-sociais e agressão*. Unpublished manuscript, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.
- Lisboa, C., Braga, L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: Definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.
- Lisboa, C., & Koller, S. (2001). O microsistema escolar e os processos proximais: Exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In S. Koller. (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 337-353). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 287-313.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Marsh, H., Parada, R., Craven, R., & Finder, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self concept. In C. E. Sanders & G. D. Pbye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 63-109). San Diego, CA: Elsevier.
- Neto, A. (2005). *Diga não para o bullying. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro, RJ: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência.
- Olweus, D. (1978). *Agression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic factors and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.
- Paludo, S., & Koller, S. (2001). Inserção ecológica no espaço de rua. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 219-244). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pepler, D., & Craig, W. (1993). School-based social skills training with aggressive children: Necessary, but not sufficient? *Exceptionality Education Canada*, 3, 177-179.
- Pepler, D., & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Conolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: Some conceptual, methodological and therapeutic issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 380-387.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 11-12.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peers interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Ruble, D., & Martin, C. (1998). Gender development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 933-1016). New York: John Wiley & Sons.
- Ryan-Wenger, N. (1992). A taxonomy of Children's Coping Strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Salmivalli, C. (1998). Not only bullies and victims: Participation in harassment in school classes: Some social and personality factors. *Annales Universitatis Turkuensis*, B-225.
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 375-393.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Smith, P. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 4, 243-248.
- Smith, P. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2004). *Understanding children's development* (4<sup>th</sup> ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying, insights and perspectives*. London: Routledge.
- Suls, J., David, J., & Harvey, J. (1996). Personality and coping: Three generations of research. *Journal of Personality*, 64, 711-735.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the "Social Skills Deficit" view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based interventions strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Zeidner, M., & Saklofske, D. (1996). Adaptive and maladaptive coping. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 503-531). New York: John Wiley.

Received 23/09/2009  
Accepted 23/10/2009

**Luiza de Lima Braga.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.

**Carolina Lisboa.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.