



**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**MESTRADO PSICOLOGIA**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA FORENSE**

**FELIPE TADEU ALMEIDA DE BARROS**

**EFEITOS DE UM PROGRAMA DE COMPORTAMENTO MORAL PARA  
A REDUÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE BULLYING ESCOLAR.**

**CURITIBA**  
**2019**

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**MESTRADO PSICOLOGIA**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA FORENSE**

**FELIPE TADEU ALMEIDA DE BARROS**

**EFEITOS DE UM PROGRAMA DE COMPORTAMENTO MORAL NA  
REDUÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE BULLYING ESCOLAR.**

Dissertação de Mestrado apresentada em forma de artigo ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Forense

Linha de Pesquisa: Avaliação e Clínica Forense

Orientador (a): Paula Inez Cunha Gomide

**CURITIBA**  
**2019**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL  
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,  
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

B268 Barros, Felipe Tadeu Almeida de.  
Efeitos de um programa de comportamento moral na  
redução de comportamentos de bullying escolar/ Felipe Tadeu  
Almeida de Barros; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Inez Cunha  
Gomide.  
34f.

Dissertação em formato de artigo (Mestrado) – Universidade  
Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

1. Bullying. 2. Estilos parentais. 3. Empatia. 4. Intervenção.  
5. Comportamento moral. I. Dissertação em formato de artigo  
(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/  
Mestrado em Psicologia. II. Título.

CDD – 302.343

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

**Nome:** Felipe Tadeu Almeida de Barros

**Título:** Efeitos de um programa de comportamento moral na redução de comportamentos de *bullying* escolar.

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Forense.

Aprovado (a) em:     /     /

**Banca examinadora**

Professor (a) orientador (a) Doutor (a) Paula Inez Cunha Gomide

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Assinatura \_\_\_\_\_

Professor (a) Doutor (a) Ana Carina Stelko-Pereira

Instituição:

Assinatura \_\_\_\_\_

Professor (a) Doutor (a) Murilo Ricardo Zibetti

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Assinatura \_\_\_\_\_

Professor (a) Doutor (a) Leandro Kruszielski

Instituição: Universidade Federal do Paraná

Assinatura \_\_\_\_\_

"É ingênuo supor que saber amar é intrínseco ao ser humano, e pensar assim reduz as relações de amor ao seu nível mais primitivo. A capacidade para amar e para desenvolver relações de amor, essa sim é intrínseca ao humano. Mas ter potencial não é o mesmo que desenvolver e atualizar tal potencial. Reconhecer que o repertório de amar - que inclui atos e sentimentos unidos de forma inseparável - é aprendido não empalidece seu valor e profundidade. Tal reconhecimento o eleva ao status de uma extraordinária aquisição humana."

*Hélio José Guilhardi.*

## Lista de Tabelas e Quadros

### ***Artigo 1. Efeitos de um programa de comportamento moral em crianças para a redução de comportamentos de Bullying e aumento da empatia em escolares.***

Quadro 1. <i>Delineamento experimental</i> .....	13
Tabela 1. <i>Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010)</i> .....	14
Tabela 2. <i>Médias e desvios padrões dos comportamentos de testemunhas, vítimas e agressores em pré e pós-teste</i> .....	16
Tabela 3. <i>Modelo final, índices de ajuste e variáveis presentes no modelo de regressão logística binária para cada desfecho mensurado na intervenção de Comportamento Moral.</i> .....	16
Tabela 4. <i>Frequência de comportamentos de Bullying nos locais da escola</i> .....	17

### ***Artigo 2. Relação entre estilo parental, empatia e bullying em escolares***

Tabela 1. <i>Média, Desvios padrões e comparações entre práticas parentais maternas e paternas</i> .....	29
Tabela 2. <i>Frequência e percentual de estudantes em função da baixa, média e alta ocorrência de violência escolar</i> .....	30
Tabela 3. <i>Estilos parentais maternos e correlação com os comportamentos de testemunha, vítima, agressor e empatia</i> .....	30
Tabela 4. <i>Estilos parentais paternos e correlação com os comportamentos de testemunha, vítima, agressor e empatia</i> .....	31

## *Sumário*

1. Resumo/abstract.....	03
2. Apresentação .....	04
3. Artigo 1. Efeitos de um programa de comportamento moral em crianças para a redução de comportamentos de bullying e aumento da empatia em escolares ....	07
3.1 Introdução .....	07
3.2 Método .....	11
3.3 Instrumentos .....	11
3.4 Análise de Dados .....	14
3.5 Resultados .....	15
3.6 Discussão .....	18
3.7 Considerações finais .....	19
3.7 Referências .....	20
4. Artigo 2. Relação entre estilo parental, empatia e bullying em escolares .....	23
4.1 Introdução .....	24
4.2 Método .....	27
4.3 Instrumentos .....	27
4.4 Análise de Dados .....	28
4.5 Resultados .....	28
4.6 Discussão .....	32
5.0 Referências .....	33

## **Resumo**

No Brasil existem 75 leis, entre federais, estaduais e municipais, para o combate ao *bullying*, que, em geral, variam de ausência de condutas a serem tomadas, orientação de pais, familiares e comunidade escolar, realização de pesquisas, até condutas como, coibir atos de agressão, discriminação, humilhação e qualquer outro comportamento de intimidação, constrangimento e violência. Somado a essa lacuna legislativa, pesquisas recentes têm apontado a importância dos programas *antibullying* trabalharem com mudança de repertório empáticos e morais, em que vítimas e testemunhas se beneficiariam e criaram redes de apoio mútuo. O presente estudo teve como objetivos (1) relacionar os estilos e práticas parentais maternos e paternos com comportamento de agressor, vítima e testemunha de *bullying*, e empatia em escolares e (2) avaliar a eficácia de um Programa de Comportamento Moral (PCM) desenvolvido por Gomide (2010) na redução de *Bullying* escolar. Os resultados apontam a existência de correlações de práticas parentais paternas, e vitimização por *bullying* em meninas (Punição inconsistente = 0,338; Disciplina relaxada = 0,401; Abuso físico = 0,414; Negligência = 0,431 e Monitoria negativa = 0,471), e comportamento de testemunhas em meninos (Punição inconsistente = 0,451; Negligência = 0,430; Monitoria negativa = 0,380). Em relação ao PCM, os resultados mostraram uma redução significativa dos comportamentos de *Bullying* nos agressores ( $Z = -3,739$ ;  $p < 0,0001$ ), nas vítimas ( $Z = -4,488$ ;  $p < 0,0001$ ) e nas testemunhas ( $Z = -3,254$ ;  $p = 0,001$ ), e aumento dos níveis de empatia para agressores, vítimas e testemunhas ( $Z = -3,231$ ;  $p = 0,001$ ), após a intervenção. O estudo sugere que programas baseados em comportamentos prossociais como: fazer amizades, empatia, polidez, autocontrole, expressividade emocional, assertividade e solução de problemas interpessoais, podem ter maior eficácia na coibição do *bullying*, aliado a programas de orientações para pais, professores e comunidade escolar, auxiliando o combate ao *bullying*.

**Palavras-chaves:** *bullying*; estilos parentais; empatia; intervenção; comportamento moral

## **Abstract**

In Brazil there are 75 laws, between federal, state and municipal, to fight Bullying, which, in general, vary from the absence of conducts to be taken, guidance from parents, relatives and school community, conducting research, to conducts such as, to curb Acts of aggression, discrimination, humiliation and any other behaviour of intimidation, embarrassment and violence. In addition to this legislative gap, recent research has pointed out the importance of anti-bullying programs to work with changes in empathic and moral repertoire, in which victims and witnesses would benefit and create mutual support networks. The objective of the present study was to (1) relate maternal and paternal parenting styles and practices with aggressor behavior, victim and bullying witness, and empathy in schoolchildren and (2) evaluate the efficacy of a program of Moral behavior (PCM) Developed by Gomide (2010) in the reduction of school Bullying. The results indicate the existence of correlations of paternal parental practices, and victimization by bullying in girls (inconsistent punishment = 0.338; Relaxed discipline = 0.401; Physical abuse = 0.414; Negligence = 0.431 and negative monitoring = 0.471), and behavior of witnesses in boys (inconsistent punishment = 0.451; Negligence = 0.430; Negative monitoring = 0.380). Regarding PCM, the results showed a significant reduction in Bullying behaviors in aggressors ( $Z = -3.739$ ;  $p < 0.0001$ ), victims ( $Z = -4.488$ ;  $p < 0.0001$ ) and witnesses ( $Z = -3.254$ ;  $p = 0.001$ ), and increased levels of empathy for aggressors, Victims and witnesses ( $Z = -3.231$ ;  $p = 0.001$ ), after the intervention. The study suggests that programs based on prosocial behaviors, such as: making friendships, empathy, politeness, self-control, emotional expressiveness, assertiveness, and solving interpersonal



problems, may be more effective in the coibition of bullying, Allied with guidance programs for parents, teachers and school community, assisting in combating bullying.

**Key words:** *bullying*; parenting styles; empathy; intervention; moral Behavior

### ***Apresentação***

As consequências negativas do envolvimento com o *bullying*, seja como vítima, agressor, testemunha ou transitando entre os três, auxilia para que ele seja considerado um problema de saúde pública. Entende-se por *bullying*, a emissão da conduta aversiva e direcionada, que acontece no contexto escolar, e responde a estímulos discriminativos determinados, reforçado pelos seus pares (Cervantes-Herrera & Pedroza-Cabrera, 2012).

A literatura apresenta uma série de consequências para os envolvidos no *bullying*: repetidas experiências traumáticas do *bullying* e o desenvolvimento do Transtorno de Estresse Pós-traumático (Albuquerque, Williams & D'affonseca, 2013), envolvimento com *bullying* na infância e conduta infracoinal ao longo da vida (Silva et. al, 2016). Agressores/vítimas e vítimas da violência aumentam as chances de ingresso em gangues (Shelley & Peterson, 2018), delinquencia juvenil (Walters & Espelage, 2018), desenvolvimento de transtornos mentais (Gloppen, McMorris, Gower e Eisenberg, 2018). Adolescentes vitimados mostraram uma ativação significativamente maior no estriado ventral, amígdala ao fazer escolhas arriscadas (Telzer, Miernicki & Rudolph, 2018), abuso de substâncias psicoativas e álcool (Almuneef, Saleheen, ElChoueiry & Al-Eissa, 2017), e por fim tristeza, diminuição da autoestima, constrangimento, medo, pensamento suicida, raiva, sensação de mágoa, solidão, impotência na vida acadêmica, desamparo e confusão e sintomas depressivos nas testemunhas, entre outros problemas emocionais (Hutson, 2017; Natko Gerês, 2018).

Estudiosos observaram que alguns pais estão intimamente preocupados que seus filhos sejam vitimizados no *bullying* (Stives et. al 2018), porém outros autores concordam em afirmar que o comportamento de *bullying* estaria relacionado a práticas parentais negativas como negligência em relação às mudanças de comportamento dos filhos, o que contribuiria em para a perpetração do *bullying* (Choi & Park, 2018). Estilos parentais autoritários, com supervisão estressante, e hostilidade na relação pai – filho, são comportamentos relacionados aos envoltimentos mais tarde dos filhos em vitimização por *bullying* (em especial a verbal), manipulação social e ataques a propriedades e baixo desempenho acadêmico (Chan et. al, 2018; Siddiqui, Saleem & Kazmi, 2018).

Um dos temas mais pesquisados quando se trata do *bullying* é a associação da baixa ou ausência de repertório empático, principalmente em relação aos agressores e espectadores (Zych, Ttofi & Farrington, 2016). Ensinar empatia, emoções morais, como culpa e vergonha, reparação do dano, justiça, entre outros comportamentos morais favorecem a percepção do comportamento de *bullying* e de quais atos são importantes para sua redução, como evitar a aprovação (rindo ou auxiliando o agressor), demonstrando que os atos agressivos do *bullying* podem ser contidos pela ação das testemunhas (Mulvey et. al, 2018).

Outro ponto importante são os estudos que apontam o baixo desempenho empático, tanto afetivo como cognitivo, dos agressores no *bullying* (Estévez, Jiménez & Segura, 2018). Espelage, Van Ryzin & Holt (2018), e que sugerem que alunos do Ensino Médio expostos a um programa social de aprendizagem emocional eram menos propensos a pertencer às trajetórias mais graves no *bullying*. O que se estende ao clima escolar, professores que passam por experiências de *bullying*, e conseguem lidar com a situação com cooperação dos alunos e

apoio às vítimas e testemunhas, tem maiores chances de conseguir coibir o *bullying* no contexto escolar (Wachs, Bilz, Niproschke & Schubarth, 2018).

De acordo com uma extensa pesquisa sobre as leis *antibullying* brasileiras (em nível Federal, Estadual e Municipal), Amorim (2017) aponta que há variações quanto ao que propõe: desde a não especificarem as condutas a serem realizadas diante o *bullying* a proporem orientação de pais, de familiares e envolvimento da comunidade escolar até indicarem a importância da realização de pesquisas. Ademais, há leis que indicam a necessidade de se coibir atos de agressão, discriminação, humilhação e qualquer outro comportamento de intimidação, constrangimento e violência. O autor conclui que as leis em vigor, por si só, não são capazes de coibir o *bullying*.

Esta dissertação de mestrado, na área da Psicologia Forense, linha de pesquisa “Avaliação e Clínica Forense” teve por objetivo avaliar a eficácia do programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010), para redução de comportamentos de *bullying* e aumento do repertório empático de escolares. O trabalho será apresentado em dois artigos; O artigo 1. Relação entre estilo parental, empatia e *bullying* em escolares, onde foram comparados os índices dos estilos parentais, e de que forma eles se relacionam com o comportamento de *bullying* dos seus filhos na escola e o artigo 2. Efeitos de um programa de comportamento moral em crianças para a redução de comportamentos de *bullying* e aumento da empatia em escolares. Para este estudo foi realizado um delineamento quase-experimental, com testagem pré e pós intervenção com o grupo experimental (n = 41) e grupo controle (n = 40). O grupo que recebeu a intervenção pertenciam a mesma turma, na qual foi dividida ainda em quatro grupos menores de 10 e 11 participantes, para aplicação do Programa de Comportamento Moral. Os resultados apontam relevância científica do estudo do Comportamento Moral para redução de *bullying* escolar. Posteriormente, são apresentadas as considerações finais.

## Referências

- Almuneef, M., Saleheen, H.N., ElChoueiry, N. & Al-Eissa M. A., (2017) Relationship between childhood bullying and addictive and anti-social behaviors among adults in Saudi Arabia: a cross-sectional national study, *Int. J. Adolesc. Med Health*, 24 (8), 1 – 52, DOI: 10.1515/ijamh-2017-0052.
- Boungho, C. & Soowon, P. (2018) What Do Parents Attribute the Cause of Bullying to? It Can Amplify or Buffer the Vicious Cycle of Bullying Perpetration and Victimization, *Journal of interpersonal Violence*, 00 (0), 1 -21, DOI: 10.1177/0886260518778265.
- Chan, J. Y., Harlow, A. J., Kinsey, R., Gerstein, L. H. & Fung, A. L. C., (2018), The examination of authoritarian parenting styles, specific forms of peer-victimization, and reactive aggression in Hong Kong Youth, *School Psychology International*, 39 (4), 378 – 399, DOI: 10.1177/0143034318777781
- Elizabeth, H (2017), Integrative Review of Qualitative Research on the Emotional Experience of Bullying Victimization in Youth, *The Journal of School Nursing*, pp. 34 (1), 1 – 9, DOI: 10.1177/1059840517740192.
- Espelage, D. L., Van Ryzin, M. J., & Holt, M. K. (2018). Trajectories of bully perpetration across early adolescence: Static risk factors, dynamic covariates, and longitudinal outcomes. *Psychology of Violence*, 8(2), 141-150, DOI: 10.1037/vio0000095.

- Gereš, N., Orpinas, P., Rodin, U., Štimac-Grbić, D., & Mujkić, A. (2018). Bullying and Attitudes Toward Masculinity in Croatian Schools: Behavioral and Emotional Characteristics of Students Who Bully Others. *Journal of Interpersonal Violence*, 00 (0), 1 – 18, DOI:10.1177/0886260518777011
- Gleen, D. W & Dorthy, L. E., (2018), Bullying Perpetration and Subsequent Delinquency: A Regression-Based Analysis of Early Adolescent Schoolchildren, *The journal of Early Adolescence*, 00 (0), 1 – 20, DOI: 10.1177/0272431618791277.
- Izabela, Z. Marina, M. T. & David P. F, (2016), Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Trauma, Violence & Abuse*, 1 – 19, DOI: 10.1177/1524838016683456.
- Kristen, S. David C, M. Melinda P. Cindy, L. B & Deborah, K. E, (2018), Strategies to Combat Bullying: Parental Responses to Bullies, Bystanders, and Victims, *Youth e Society*, 00 (0), 1 – 19, DOI: 10.1177/0044118X18756491.
- Siddiqui, S., Saleem, M. F., & Kazmi, A. B. (2018). Drifts of Parenting Styles and Rage Among Juveniles: A Research Study of Pakistani Families Residing in Pakistan and Abroad. *The Family Journal*, 1 11, DOI:10.1177/1066480718811325.
- Shelley, W. W & Peterson D, (2018), “Sticks and Stones May Break My Bones, But Bullying Will Get Me Bangin’”: Bullying Involvement and Adolescent Gang Joining, *Journal Youth Violence and Juvenile Justice*, 1 (1) 1 – 28, DOI: 10.1177/1541204018809841
- Telzer, E. H., Miernicki, M. E. & Rudolph, K. D., (2018), Chronic peer victimization heightens neural sensitivity to risk taking, *Dev. Psychopathology*, 30 (1), 13 – 26, DOI: 10.1017/S0954579417000438.
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2018). Bullying Intervention in Schools: A Multilevel Analysis of Teachers’ Success in Handling Bullying From the Students’ Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 00 (0), 1 -27, DOI:10.1177/0272431618780423

## Artigo 1

### Efeitos de um programa de comportamento moral em crianças para a redução de comportamentos de *bullying* e aumento da empatia em escolares.

Felipe Tadeu Almeida de Barros, Paula Inez Cunha Gomide e Ricardo Murilo Zibetti

*Sugestão de revista a ser publicado 'Acta Comportamentale'*

#### Resumo

O *bullying* vem sendo considerado um problema de saúde pública, evidenciado pela violência entre pares na escola, onde 20% a 56% dos jovens no mundo estão envolvidos de alguma forma. O objetivo deste estudo foi avaliar a eficácia de um programa de Comportamento Moral (PCM) desenvolvido por Gomide (2010) na redução de *Bullying* escolar. Participaram da pesquisa 81 alunos, com idade média de 9,38 (DP = 0,916), matriculados na 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> série do ensino fundamental, em uma escola pública e rural da região metropolitana de Curitiba, sendo que 40 alunos participaram do grupo Controle e 41 do grupo de Intervenção. O programa de intervenção ocorreu em 17 sessões nas quais foram trabalhados temas como: Amizade, obediência, empatia, polidez, mentira, honestidade, generosidade, justiça, perdão, culpa e vergonha. Dois instrumentos foram utilizados para comparação em pré e pós intervenção: Escala de Violência Escolar e Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children (QACEC). Os resultados da regressão logística indicam que o programa de Comportamento Moral obteve resultados significativos na redução do comportamento de agressor ( $b = - 2,403$ ), Testemunha ( $b = - 4,736$ ), vítima ( $b = - 9,416$ ) e aumento no comportamento de empatia ( $b = 6,511$ ).

**Palavras chave:** comportamento moral; *bullying*; empatia; intervenção.

#### Abstract

bullying has been considered a public health problem, evidenced by peer violence in school, where 20% to 56% of young people in the world are involved in some way. The aim of this study was to evaluate the efficacy of a program of Moral behavior (PCM) developed by Gomide (2010) in the reduction of school Bullying. 81 students participated in the study, with a mean age of 9.38 (SD = 0.916), enrolled in the 4th and 5th grades of elementary School, in a public and rural school in the metropolitan area of Curitiba, and 40 students participated in the control group and 41 of the Group of Intervention. The intervention program took place in 17 sessions in which subjects were worked on: friendship, obedience, empathy, politeness, falsehood, honesty, generosity, justice, forgiveness, guilt and shame. Two instruments were used for comparison in pre-and post-intervention: School violence scale and Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children (QACEC). The results of the logistic regression indicate that the Moral behavior program obtained significant results in reducing the behavior of aggressor ( $b = -2.403$ ), control ( $b = -4.736$ ), victim ( $b = -9.416$ ) and increase in empathy behavior ( $b = 6.511$ ).

**Key words:** moral behavior; *bullying*; empathy; intervention.

O *bullying* vem sendo considerado um problema de saúde pública, evidenciado pela violência entre pares na escola. De acordo com Kowalski e Limber (2012), 20% a 56% dos adolescentes do mundo estão envolvidos de alguma forma em uma situação de *bullying*. Malta et. al, (2014), ao analisarem a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012), afirmam que o contexto escolar brasileiro também tem se construído em um espaço de

violência, onde as vítimas apresentam raiva como a resposta emocional ao *bullying* mais comum (Sampaio et al., 2015). Há evidências na literatura da relação entre vitimização por *bullying* e uma alta incidência de sintomas de Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT). As rotineiras exposições a eventos traumáticos, como a violência do *bullying*, levam os adolescentes a experienciar sintomas de TEPT, que a longo prazo são intensificados, podendo ser comparados com sintomas de abuso sexual infantil (Albuquerque, Williams & D'affonseca, 2013). As consequências negativas do envolvimento com o *bullying*, seja como vítima, agressor, testemunha ou transitando entre os três, favorecem a sua classificação como um problema de saúde pública. Silva, Bono, Dib, Bazon e Silva (2016), encontraram associação significativa entre *bullying* e conduta infracional, indicando a necessidade de se discutir, enfrentar e prevenir esse problema nas escolas.

Estudos mostraram ações com diferentes atores envolvidos no fenômeno *bullying*: com professores (Santos, Prestes & Freitas, 2014), com pais (Recchia et. al, 2014), com as crianças e adolescentes (Souza & Vasconcelos, 2003; Alves, Alencar & Ortega, 2014). Para Silva, et. al, (2017), os programas anti-*Bullying* teriam maior efetividade se fossem trabalhadas turmas completas ou escolas completas. Ttof e Farrington (2011) realizaram uma revisão sistemática com meta-análise para avaliar a eficácia dos programas antibullying nas escolas, e, no geral, encontraram que programas antibullying intensivos, que incluíam reuniões com os pais, métodos disciplinares firmes e supervisão melhorada do parquinho, envolvendo a escola como um todo, são mais eficazes, chegando, em média, a reduzir comportamento do agressor em 20-23% e a vitimização em 17-20%.

### **Conceito de Bullying**

Os estudos iniciais referentes ao *bullying* datam da década de 70 (sec. XX), por meio das pesquisas realizadas por Paul Heinemann e Dan Olweus (Costa Santos & Ramos, 2016; Olweus, 2013). Descrito pela primeira vez pelo médico Paul Heinemann (1969, p. 03), como mobbing ou “mobbing”, termo “emprestado” de um livro sueco sobre agressão, escrito pelo Etólogo Austríaco, Konrad Lorenz (1963, 1968), e usado para classificar uma série de comportamentos entendidos hoje como *bullying*. O termo etológico refere-se a um fenômeno que acontece no reino animal, onde um grupo de predadores atacam outro animal (Olweus, 2013).

*Mobbing*, também foi utilizado pela psicologia social, para conceituar assédio moral, onde um grupo homogêneo pratica o assédio aos seus membros individuais. Para Olweus (2013), este conceito não era concebível, pois esse entendimento muitas vezes parecia responsabilizar os potenciais problemas com o beneficiário da agressão coletiva, sendo a vítima quem provocaria os agressores, e, além disso, para a língua Inglesa, o termo não fazia jus ao que as pesquisas apontavam. Então, ao iniciar seus escritos em inglês, Dan Olweus, passa a denominar o fenômeno como *bully/victim*. Olweus também desenvolveu um questionário de auto relato para avaliar o *bullying* (Olweus, 2013).

Desde então, pesquisadores tem se debruçado sobre a conceituação de *bullying*. Alguns autores enfatizam *bullies* como indivíduos sintomáticos, que estão sofrendo de problemas de saúde mental, e defendem a ideia de que os agressores são indivíduos que usam da agressão do *bullying* para manter sua posição entre os pares (Rettew & Pawlowski, 2016).

Atualmente, Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger e Lumpkin (2014) descrevem que uma das dificuldades metodológicas nas pesquisas sobre *bullying* é a ausência de uma definição. Esses autores definiram *bullying* como qualquer comportamento agressivo não

desejado por outro jovem ou grupo de jovens que não são irmãos, ou atuais parceiros, e envolve um desequilíbrio de poder observado ou percebido. Mesmo com os esforços para conceituar *bullying*, os autores salientam que existem diferenças significativas de acordo com idade, sexo, experiência de *bullying* e metodologias de pesquisa. Byrne, Dooley, Fitzgerald e Dolphin (2016) acrescentaram a necessidade de que as próprias crianças ou adolescentes sejam consultados quanto a definição de *bullying*. A definição de Cervantes-Herrera e Pedroza-Cabrera (2012) buscou compreender vários aspectos citados na literatura “*bullying* ou assédio escolar, implica na emissão de condutas aversivas de uma criança a outra criança, no contexto escolar, e responde a estímulos discriminativos determinados, e é reforçado pelo seu grupo de pares, seja através da sua participação direta no evento, na emissão de reconhecimento social ao agressor, ou de abster-se em reagir ao evento” (p. 457).

Os diferentes papéis do fenômeno *bullying* foram descritos por Salmivalli et. al, (2017). O papel *bully* foi dividido em líder e vítima. O papel de líder (quem inicia e lidera o *Bullying*) é apoiado pelo assistente (que se junta) e do reforçador (que ri ou incentiva o ato). Além da vítima, outros papéis são *bully* / vítima (alunos que são ambos, vítima e agressor) e o espectador ou testemunha (que está ciente do *bullying*, mas o ignora).

É possível observar nos agressores, impulsividade e insensibilidade cognitiva (Walters & Espelage, 2018). Estudantes envolvidos com *bullying* têm uma probabilidade significativamente maior de ter transtornos mentais (Gloppen, McMorris, Gower e Eisenberg, 2018). Papanikolaou, Chatzikosma e Kleio (2011) encontraram que os estudantes percebem como ineficaz o controle exercido por pais e professores do comportamento do agressor, que incidentes de *bullying* aumentam quando não há punição ou quando os pais aplicam métodos de disciplina sem justificativa e relutam em fornecer assistência em questões escolares. Estévez, Jiménez e Segura (2018) concluíram que os agressores apresentam escores significativamente baixos em regulação emocional, empatia cognitiva e empatia afetiva e salientam a importância do entendimento de emoções nos principais papéis da violência escolar, visando o reconhecimento das diferenças entre agressores e vítimas no manejo do afeto.

A vitimização entre pares é uma experiência altamente estressante que afeta até um terço de todos os adolescentes e pode contribuir para uma variedade de resultados negativos, incluindo ansiedade elevada, depressão, uso de drogas e delinquência, bem como redução da autoestima, diminuição da frequência escolar e conquistas acadêmicas (Van & Roseth, 2018). Duncan, Ploubidis, Cecil e Pingault (2018), realizaram uma meta análise de estudos quase-experimental (QE), sobre os efeitos da vitimização por *bullying*, e apontam que, a princípio, essas crianças e adolescentes apresentarão depressão e ansiedade, já aquelas com comportamentos resiliente sofrerão menor impacto da vitimização por *bullying*.

Crianças e adolescentes que transitam entre vítimas e agressores, apresentam maior propensão a recorrer a armas de fogo contra os colegas, por serem tímidas, ansiosas, e apresentarem traços de agressividade e impulsividade (Oliveira & Gomes, 2012). Albuquerque, Williams e D’Affonseca (2013), encontraram uma correlação positiva entre *bullying* na infância e Transtorno de Estresse Pós-Traumático, indicando que ao sofrer vitimização por *bullying* o indivíduo apresenta pensamentos intrusivos referente ao ambiente escolar, com teor de vingança, além de apresentarem dificuldades com figuras de autoridade. Correlação significativa entre envolvimento com *bullying* (vítima-agressor) e comportamentos antissociais na adolescência (Monahan, Steinberg & Piquero, 2015; Piquero, Piquero & Underwood, 2016) e porte de armas de fogo no contexto escolar (Pham, Schapiro, John e Adesman, 2017) foram descritas.

Apesar do amplo reconhecimento do importante papel das testemunhas e/ou espectadores para aumentar ou diminuir a agressão entre pares nas escolas, pouco se sabe atualmente sobre o que influencia os estudantes a intervir na defesa de vítimas de agressão de pares. O sofrimento moral, como um importante constructo moral, deve ser considerado a curto prazo, quando observamos a testemunha do *bullying*. Pela dificuldade de se envolver na situação de forma a proteger quem está sofrendo as agressões, também por medo, as testemunhas geralmente reagem rindo, olhando, e até mesmo se ausentando em auxiliar a vítima (Gini, et al., 2018).

Salmivalli, Voeten e Poskiparta (2011), investigaram se o comportamento das testemunhas (as testemunhas que riem e acabam reforçando o agressor no *bullying*, e as testemunhas que defendem as vítimas) estão relacionadas a frequência do *bullying* em sala de aula. Os resultados mostraram que a defesa da vítima foi negativamente associada à frequência de *bullying* em sala de aula, enquanto o efeito de reforçar o *bullying* foi positivo e forte. Os resultados sugerem que as respostas dos espectadores influenciam a frequência do *bullying*, o que os torna alvos adequados para intervenções antibullying.

Atos agressivos podem ser contidos pela ação das testemunhas (Mulvey et. al (2018). Fatores familiares e escolares são preditores importantes da intervenção da testemunha. Notar o evento, interpretá-lo como um emergência que requer ajuda, aceitar a responsabilidade de intervir, saber intervir e implementar decisões, são condutas, segundo Jenkins, Fredrick e Nickerson (2018), que podem ser ensinadas às testemunhas em programas de redução de *bullying* escolar.

Nas últimas décadas tem havido um ressurgimento do interesse na ideia de que a empatia é central para o julgamento moral e motivação, como também base individual para o enfretamento do *bullying*. Embora, compreendendo a natureza multidimensional da empatia e sua associação complexa com o *bullying* (Noorden et. al, 2015). Vários estudos encontraram associação entre agressores no *bullying* e baixo, ou até mesmo ausentes, repertório empático (Ciucci & Baroncelli, 2013; Garandeu, Vartio, Poskiparta & Salmivalli, 2016). O *bullying* foi negativamente associado com empatia cognitiva e, em particular, afetiva; a vitimização foi negativamente associada à empatia cognitiva, mas não à empatia afetiva; as testemunhas foram consistentemente associadas positivamente com os dois tipos de empatia (Noorden et. al, 2015).

Vários programas antibullying planejam intervenções para o desenvolvimento da empatia, visto que baixos níveis de empatia estão correlacionados com alta frequência de comportamento antissocial na adolescência (Estévez, Jiménez & Moreno, 2018). Os achados enfatizam a importância da distinção entre empatia cognitiva e afetiva no envolvimento no *Bullying* e sugerem diferentes estratégias de intervenção para os três tipos de envolvimento no *bullying* (Noorden et. al, 2015).

Silva, et. al, (2017), por meio de uma revisão sistemática da literatura sobre intervenções rigorosamente planejadas e avaliadas na redução do *bullying* escolar, descobriram que as intervenções envolvendo toda a escola foram aquelas que obtiveram os melhores resultados, indicando que intervenções mais abrangentes são mais eficazes em relação ao *bullying*, talvez pelo fato de partirem da consideração de que trata-se de um fenômeno complexo, que ultrapassa a relação diácida agressor/vítima.

Estudos mostram ações com diferentes atores envolvidos no fenômeno *bullying*: com professores (Santos, Prestes & Freitas, 2014), com pais (Recchia et. al, 2014), com as crianças

e adolescentes (Souza & Vasconcelos, 2003; Alves, Alencar & Ortega, 2014), com todos os funcionários da escola e os pais (Rana et al., 2018). O *bullying* é um comportamento antissocial, onde todos os envolvidos (vítimas, testemunhas e agressores) apresentam comportamentos agressivos na resolução de conflitos, em especial os agressores, que apresentam alta pontuação em comportamento antissocial (Garaigordobil, 2017). Valdés-Cuervo et. al (2018), sugerem que parentalidade positiva, como supervisão adequada, ensinamento de valores e sentimentos como empatia e vergonha e /ou culpa, são fundamentais para incentivar emoções morais que ajudam as testemunhas a coibir o *bullying*.

Programas *antibullying* que envolvem sessões dirigidas com conteúdo e atividades relacionadas às boas maneiras, fazer amizades, empatia, polidez, autocontrole, expressividade emocional, assertividade e solução de problemas interpessoais, têm alcançando resultados promissores (Silva et. al, 2018). Segundo Kaufman, Kretschmer, Huitsing e Veenstra (2018), existe um subgrupo de vítimas persistentes que poderiam se beneficiar de programas que auxiliem o desenvolvimento moral e de habilidades sociais, uma vez que esse subgrupo persiste justamente pelo fato de apresentarem níveis mais elevados de ansiedade social e sintomas depressivos, rejeição dos pares, comportamentos externalizantes, baixo nível de popularidade, autoestima e auto controle rebaixados.

Visto que o *bullying* é uma forma de comportamento antissocial propõem-se neste estudo avaliar o efeito do Programa de Comportamento Moral - PCM (Gomide, 2010) na redução do *bullying* escolar e aumento do comportamento de empatia. O PCM apresenta atividades envolvendo pré-virtudes (polidez e obediência), virtudes (empatia, amizade, expressão de sentimentos, mentira e verdade, honestidade, justiça e generosidade) e emoções morais (culpa, vergonha, reparação do dano e perdão) por meio de histórias e vinhetas.

## **Método**

Este estudo tem delineamento quase-experimental, com comparação de pré com pós-teste após intervenção e grupo controle. Os participantes da pesquisa foram divididos de acordo com a escolha da diretora do colégio.

## **Participantes**

Participaram da pesquisa 81 alunos, matriculados na quarta e quinta série, do período matutino e vespertino, com idade entre nove e 15 anos ( $x = 9,38$ ;  $DP = 0,91$ ), 54, 32% do sexo masculino. Os participantes foram divididos em Grupo Intervenção e Grupo Controle (41 e 40 participantes, respectivamente). Os participantes do grupo de intervenção foram subdivididos em quatro grupos com 10 alunos cada, exceto o G1 que teve 11 participantes.

## **Local**

A pesquisa foi realizada em uma escola rural, de uma cidade circunvizinha à capital do estado do Paraná. Os alunos utilizavam o transporte escolar da prefeitura do município para acesso à escola. O programa foi aplicado, durante o período escolar, em salas de aula, arejadas e com privacidade. A escola forneceu alguns materiais como: canetas, lápis de cor, retroprojetor, quadro negro, giz.

## **Instrumentos**

Foram utilizados dois instrumentos de medida em pré e pós-teste no Grupo Intervenção e Controle, aplicados uma semana antes e depois da intervenção: 1) Escala de



Violência Escolar (Stelko-Pereira & Williams, 2010) e To Assess Affective And Cognitive Empathy (QACEC) (Veiga & Santos, 2013).

Escala de Violência Escolar: A EVE tem o objetivo de verificar a violência física, psicológica/emocional e a contra o patrimônio em escolas. Com 55 questões em escala Likert, os alunos devem escolher uma alternativa (nenhuma, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes e 7 vezes ou mais). Os primeiros 18 itens avaliam violência do agressor contra os pares (exp. Nos últimos seis meses, você presenciou um aluno da sua escola: Destruindo, de propósito, o material de outro aluno?), os itens 19 a 36 avaliam as violências sofridas pelas vítimas, (exp. Nos últimos seis meses, algum aluno da sua escola: Não te convidou propositalmente para atividades acadêmicas, brincadeiras e festas para te magoar?) os itens 37 a 54 avaliam as violências presenciadas pelas testemunhas (exp. Nos últimos seis meses, você para algum aluno da sua escola: Xingou e/ou apelidou para ofender, durante a semana?). Além destes, foram acrescentados itens que avaliaram a ocorrência de *Bullying* em locais dentro e fora da escola. Além dos itens da escala original foram acrescentados cinco itens com questões em escala Likert (nunca, às vezes, sempre), sobre o local onde acontece o *Bullying*: sala de aula, banheiro, pátio, aula de educação física, internet/celular (ex. Se alguma das coisas acima aconteceu com algum aluno, e você viu, escutou ou estava junto, marque abaixo o local e quantas vezes acontecia: sala de aula, banheiro, pátio, aula de educação física, internet/celular). Escala Global de Violência ( $\alpha = 0,95$ ), Subescala - Violência Psicológica ( $\alpha = 0,93$ ), Subescala - Violência Física ( $\alpha = 0,61$ ), Subescala - Violência Material ( $\alpha = 0,76$ ) e Subescala - Fator de risco ( $\alpha = 0,95$ ).

To Assess Affective And Cognitive Empathy (QACEC): Trata-se de uma escala multidimensional, que enquadra tanto o aspecto cognitivo como o afetivo da empatia e se adequa à faixa etária dos sujeitos do presente estudo. A escala QACEC, para além dos itens introduzidos pelos seus autores (Zoll & Enz, 2010), resulta da junção de itens de outros instrumentos de avaliação da empatia, como: Bryant's Index of Empathy Measurement (1982), Leibetseder's E-Skala (2001), Garton & Gringert's (2005), Eisenberg's Child Report Sympathy Scale (1998). O questionário, agora adaptado para Portugal (e adaptado para a língua oficial da população deste estudo) inclui 28 itens, como: Eu sinto pena das outras crianças que não tem brinquedos e roupas; Muitas vezes, tento entender os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista; Fico chateado quando vejo um animal ferido. Os alunos tem a opção, nas suas respostas, por uma entre 5 possibilidades de reação aos itens apresentados (1-discordo totalmente, 2-discordo um pouco, 3-não concordo nem discordo, 4-concordo um pouco, 5-concordo totalmente). Todas as dimensões medidas pela escala se correlacionam, de forma estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

## Quadro I.

### *Delineamento experimental*

	Pré-teste	Intervenção	Pós-teste
Grupo Intervenção	EVE	Programa de Comportamento Moral	EVE
	QACEC		QACEC
Grupo Controle	EVE	Sem intervenção	EVE
	QACEC		QACEC

## Procedimento

Inicialmente o projeto foi apresentado a Secretária de Educação do município, que indicou a escola. Após o consentimento da direção, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da UTP. Foi aprovado sob o número (CAAE: 74627517.0.0000.8040). Foram encaminhados aos pais dos alunos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (anexo A). Após a devolução dos TCLE's os alunos foram divididos em dois grupos: o de Intervenção e o Controle. Foram aplicados os instrumentos de pré-teste em todos os 81 alunos. Em seguida, os participantes do Grupo de Intervenção foram subdivididos em quatro grupos, G1, G2, G3 e G4, para a aplicação do Programa de Comportamento Moral (PCM). As atividades do PCM foram realizadas nas 4ª e 5as feiras semanalmente, dois grupos pela manhã e dois à tarde. Participaram da aplicação do PCM três auxiliares de pesquisa (alunas do curso de Psicologia da UTP) e o autor da presente dissertação. As auxiliares de pesquisa receberam treinamento para a execução do PCM e aplicação dos instrumentos. A aplicação do PCM foi desenvolvida por dois pesquisadores em cada subgrupo de intervenção. Cada sessão teve a duração média de 1 hora e 30 minutos.

## Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010)

O Programa de Comportamento Moral (Tabela I) teve como objetivo o ensinamento de pré virtudes e virtudes, de emoções morais por meio de vinhetas, role-playing, histórias, modelagem, modelação e reforçamento positivo dos comportamentos desejados. Caracteriza-se pelo ensinamento das virtudes por meio de exemplos e experiências, em uma relação permeada pelo afeto, onde são explicitadas claramente opiniões sobre comportamentos de risco (uso de drogas, sexo promíscuo etc.) e sobre as virtudes (justiça, generosidade, honestidade etc.). O PCM foi aplicado em 17 sessões que serão descritas a seguir:

**Tabela 1.*****Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010)***

Sessões	Objetivo
1ª) apresentação dos membros do grupo	Fazer as apresentações e estabelecer as regras do grupo
2ª) Polidez	Conhecer e exercitar 4 comportamentos polidos e impolidos: pedir “por favor”, pedir desculpas, cumprimentar e agradecer
3ª e 4ª) Mentira	Apresentar formas brandas e nocivas da mentira, formas de aprendizagem da mentira e como reparar o dano. Assistir e discutir o filme “Pinóquio”.
5ª) Obediência	Exercitar a obediência por meio de tarefas simples e discutir os motivos e consequências da desobediência
6ª) Honestidade	Proporcionar condições para a discriminação da diferença entre comportamento honesto e desonesto, bem como suas consequências por meio de histórias e fábulas
7ª) Amizade	Elaborar o conceito de amigos ideal, do inimigo e do amigo real por meio da confecção de cartazes.
8ª) Expressão de sentimentos	Reconhecer, nomear e expressão emoções (raiva, medo, alegria, tristeza, nojo, espanto, etc.) por meio da caixa de Pandora
9ª) Vergonha e culpa	Identificar as emoções morais de culpa e vergonha, as situações em que ocorrem e as formas positivas e negativas de lidar com elas.
10ª) Reparação do Dano	Propiciar a discriminação do ato de perdoar e da importância de reparar o dano provocado por ofensa a outrem
11ª) Justiça	Compreender o conceito de justiça, discutir dilemas e parábolas sobre igualdade e desigualdade e promover igualdade para seres desiguais.
12ª) Generosidade	Discutir o conceito de generosidade “dar ao outro sem esperar nada em troca” e indicar situações para o exercício da generosidade por meio do filme “A corrente do bem”
13ª) Encerramento	Discutir as ações realizadas pelos participantes e coordenadores do grupo e revisar as virtudes trabalhadas no PCM. Distribuir os prêmios em função de participação e frequência no grupo. Festa de confraternização.

**Análise de Dados**

Os dados foram analisados por meio do Programa estatístico SPSS 21.0. O teste Kolmogorov-Smirnov foi aplicado para verificação da normalidade da amostra. O cálculo do efeito do PCM foi realizado pela comparação entre pré e pós-teste (teste não paramétrico de

Wilcoxon) tanto do grupo de intervenção como o de controle. O tamanho do efeito foi calculado utilizando o teste D de Cohen. Comparações de frequência das ocorrências dos comportamentos de *bullying* em vários locais (salas de aula, banheiro, pátio, aula de Educação Física, arredores da escola e internet/celular) foram calculadas antes e após a intervenção. Uma vez que análise inicial indicou que havia diferenças entre os grupos quanto aos comportamentos de *bullying* e Empatia iniciais, considerou-se controlar essas diferenças iniciais na avaliação antes da intervenção considerando-a como covariável.

Por isso, foram realizadas análises de regressão logística binárias utilizando o método *Forward conditional* incluindo preditores de cada um dos desfechos do tratamento tanto variáveis contínuas (estilo parental paterno, estilo parental materno, comportamentos de testemunha, agressor e vítima na avaliação inicial) e quanto variáveis dicotômicas (grupo intervenção ou controle e sexo). Para a utilização dessa forma de regressão os dados de desfecho das medidas pós de testemunha, agressor, vítima e empatia na pós foram dicotomizados a partir da mediana (alto valor e baixo valor). Foram retidas no modelo preditivo apenas as variáveis com significância estatística de  $p < 0,05$ .

## Resultados

O teste Kolmogorov-Smirnov mostrou que as amostras são diferentes da normalidade, ou seja, rejeita-se  $H_0$  para as principais variáveis (pretestemunhatotal K-S = 0,131;  $p = 0,02$ ; previtimatotal K-S = 0,156,  $p < 0,0001$ ; preagressortotal K-S = 0,101;  $p = 0,040$ ). Os grupos intervenção e controle mostram diferenças significativas em preteste para as variáveis vítimas ( $z = -3,633$ ;  $p = 0,0001$ ), agressores ( $z = -4,309$ ;  $p = 0,0001$ ) e empatia ( $-3,0064$ ;  $p = 0,002$ ); somente para testemunhas houve similaridade dos dados de preteste ( $Z = -1,003$ ;  $p = 0,316$ ). Estas diferenças entre grupo controle e de intervenção inviabilizam a comparação entre os grupos, de maneira que somente será possível fazer-se a análise dos efeitos do PCM, comparando-se pré e pós-teste do grupo intervenção.

A Tabela 2 apresenta as médias e desvios padrões dos comportamentos de *bullying* das vítimas, agressores e testemunhas, além dos índices de empatia antes e após a intervenção. As comparações de pré e postes no grupo de intervenção dos comportamentos da testemunha ( $Z = -3,254$ ;  $p = 0,001$ ), da vítima ( $Z = -4,488$ ;  $p < 0,0001$ ), do agressor ( $Z = -3,739$ ;  $p < 0,0001$ ) e da empatia ( $Z = -3,231$ ;  $p = 0,001$ ) mostraram diferenças estatisticamente significativas para as quatro variáveis. Observou-se redução do pré para o pós-teste no comportamento da vítima do grupo controle ( $Z = -3,082$ ;  $p = 0,002$ ), para as demais variáveis não houve alteração.

O cálculo do Tamanho do Efeito (*EffectSize*) comparando, no grupo de intervenção, pré e pós-teste, encontrou efeito grande na redução de comportamento de *bullying* da testemunha ( $d = 0,71$ ;  $r = 0,33$ ), efeito médio na redução do comportamento da vítima ( $d = 0,43$ ;  $r = 0,21$ ) e efeito fraco na redução do comportamento do agressor ( $d = 0,16$ ;  $r = 0,081$ ), além disso, observou-se efeito médio no aumento do comportamento de empatia ( $d = -0,43$ ;  $r = -0,21$ ). Nenhum efeito foi identificado no grupo controle quanto ao comportamento da testemunha, da vítima e do agressor, porém, identificou-se diminuição do comportamento de empatia ( $d = 0,35$ ;  $r = 0,17$ ).

**Tabela 2.**

*Média e desvios padrões dos comportamentos de testemunhas, vítimas e agressores em pré e pós-teste.*

	Intervenção	Controle	Intervenção	Controle
	Pré-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pós-teste
Testemunha	30,73(16,86)	34,7(9,06)	21,66(5,56)	35,4(5,541)
Vítima	25,15(16,246)	37,35(3,945)	19,88(10,65)	36,65(4,004)
Agressor	20,32(13,81)	31,50(11,66)	17,63(9,759)	33,03(9,547)
Empatia	65,20(14,46)	54,8(13,75)	70,10(7,71)	50,80(8,064)

Devido as diferenças presentes no pré-teste, além dos efeitos gerais os efeitos do treinamento do comportamento moral apresentadas na Tabela 2, também foram realizadas análises de regressão logística considerando essas diferenças como covariável em um modelo de regressão logística. Na Tabela 3, são apresentadas as variáveis presentes nos modelos finais de regressão, índices de ajuste desses modelos para cada um dos desfechos de tratamento.

Na Tabela 3, foi possível observar que os índices de ajustes são considerados entre satisfatório e ótimos com grande percentual de variabilidade explicada (entre 73,4% e 86,2%). Quanto as variáveis retidas no modelo, salientou-se que a participação na intervenção foi incluída como preditora do desfecho em todos os modelos e que, em geral, os índices prévios da medida (agressor, vítima e empatia) se mantiveram como preditor do seu desfecho específico. A única exceção foi comportamento de testemunha após a intervenção cujo resultado é unicamente predito pela intervenção. Também cabe salientar que variáveis contínuas como estilo parental paterno, estilo parental materno, comportamentos de testemunha, agressor e vítima (que não o mesmo mensurado no desfecho) e a variáveis gênero não foram inseridas no modelo.

**Tabela 3.**

*Modelo final, índices de ajuste e variáveis presentes no modelo de regressão logística binária para cada desfecho mensurado na intervenção de Comportamento Moral.*

<i>Bullying</i> - Agressor após Intervenção	Log da Verossimilhança		R <sup>2</sup> Nagelkerke
Índices de ajuste do modelo	42,222		0,772
Variáveis no modelo final	B	Wald	Exp(B)
Comportamento agressor prévio	0,229	12,755	1,257
Intervenção (Intervenção <i>versus</i> Controle)	-2,403	9,183	0,090
Constante	-4,759	7,451	0,009

<i>Bullying</i> - Testemunha após Intervenção		Log da Verossimilhança		R <sup>2</sup> Nagelkerke
Índices de ajuste do modelo		47,471		0,734
Variáveis no modelo final		B	Wald	Exp(B)
Intervenção (Intervenção <i>versus</i> Controle)		-4,736	35,191	0,009
Constante		2,197	17,380	9,000
<i>Bullying</i> – Vítima após Intervenção		Log da Verossimilhança		R <sup>2</sup> Nagelkerke
Índices de ajuste do modelo		37,432		0,803
Variáveis no modelo final		B	Wald	Exp(B)
Intervenção (Intervenção <i>versus</i> Controle)		-9,416	7,449	0,000
Comportamento vítima prévio		,600	7,738	1,822
Constante		-19,907	7,146	0,000
Empatia após Intervenção		Log da Verossimilhança		R <sup>2</sup> Nagelkerke
Índices de ajuste do modelo		28,035		0,862
Variáveis no modelo final		B	Wald	Exp(B)
Empatia prévia		,158	7,940	1,171
Intervenção (Intervenção <i>versus</i> Controle)		6,511	18,642	672,774
Constante		--12,934	10,934	0,000

Informações dos locais em que o *bullying* ocorria, foram levantadas, independentemente do estudante ser testemunha, vítima ou agressor, por meio da pergunta “Se alguma das coisas acima aconteceu com algum aluno, e você viu, escutou ou estava junto, marque abaixo o local e quantas vezes acontecia”. A Tabela 4 mostra as frequências do comportamento para grupo intervenção e controle em pré e pós-teste.

**Tabela 4.**

*Frequência de comportamentos de bullying nos locais da escola*

Local	Pré						Pós					
	Intervenção			Controle			Intervenção			Controle		
	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S
Sala de aula	1	17	23	19	21	-	27	14	-	17	23	-
Banheiro	1	18	22	21	19	-	36	5	-	39	1	-
Pátio	13	14	14	11	18	11	12	29	-	9	31	-

Aula de educação física	19	18	4	20	13	7	34	7	-	40	-	-
Arredores da escola	29	12	-	34	6	-	14	25	2	18	21	-
Internet/celular	31	10	-	34	6	-	15	16	10	21	18	1

---

N= nunca; AV= às vezes; S = sempre

Análises da frequência de eventos de *bullying* em pré-teste, tanto para o grupo controle como para o de intervenção, mostram a ocorrência do *bullying*, em sua maioria, nas salas de aula e banheiros da escola, tanto para o grupo controle como para o de intervenção. A comparação de pré e pós-teste do grupo de intervenção, para os locais em que ocorria *bullying* mostrou redução significativa para sala de aula ( $Z = - 6,958$ ;  $p < 0,0001$ ); banheiro ( $Z = - 7,869$ ;  $p < 0,0001$ ); pátio ( $- 2,602$ ;  $p = 0,009$ ); arredores ( $Z = - 4,464$ ;  $p < 0,0001$ ); aula de educação física ( $Z = *5,138$ ;  $p < 0,0001$ ); celular/internet ( $Z = - 4,799$ ;  $p < 0,0001$ ).

## Discussão

Os estudos de revisão sistemática indicam que os melhores resultados de programas *antibullying* ocorrem com intervenções que atinjam simultaneamente professores, estudantes, pais e o currículo escolar (Rana et al., 2018; Silva, et. al, 2017). Pesquisadores tem apontado o uso de atividades que envolvam o desenvolvimento de virtudes, empatia, habilidades sociais e emoções morais como variáveis relevantes que devem fazer parte de programas para a redução do *bullying* escolar (Estévez, Jiménez, & Segura, 2018; Kaufman et al., 2018; Valdés-Cuervo et al., 2018; ).

Estudos focados em estudantes (Alves, Alencar & Ortega, 2014; Souza & Vasconcelos, 2003) sugerem que o engajamento em comportamentos morais e habilidades sociais são eficazes para redução do *bullying* escolar. A redução do comportamento das testemunhas em atividades de *bullying* foi um dos resultados mais importante deste estudo. Vários pesquisadores salientam o papel das testemunhas na manutenção e encorajamento do comportamento do agressor (Jenkins, Fredrick & Nickerson, 2018; Mulvey et. Al, 2018; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011) e na omissão de defesa das vítimas (Gini, et al., 2018). Ensinar empatia, emoções morais, como culpa e vergonha, reparação do dano, justiça, entre outros comportamentos morais favorecem a percepção do comportamento de *bullying* e que atos podem ser desencadeados para sua redução, principalmente, evitar a aprovação (rindo ou auxiliando o agressor). Os atos agressivos podem ser contidos pela ação das testemunhas (Mulvey et. al, 2018), indicando que a ausência de reforçamento positivo do comportamento de *bullying* pelas testemunhas reduziram significativamente atos do agressor, da vítima e da testemunha, neste estudo.

O aumento significativo da empatia no grupo de intervenção e a diminuição da empatia no grupo controle, sugerem que os exercícios de empatia do grupo de intervenção, reduziram a omissão na defesa da vítima por parte dos espectadores, ou seja, as respostas dos espectadores influenciam a frequência do *Bullying*, o que os torna alvos adequados para intervenções *antibullying* (Salmivalli, Voeten e Poskiparta; 2011). A redução dos comportamentos de testemunha também foram influenciados pela redução nos

comportamentos de vítima e agressor, ou seja, testemunha-se menos pois há menos episódios de *bullying*.

O fator clima escolar e relação aluno-professor também pode influenciar o aprendizado e desenvolvimento da empatia (Garandeu, Vartio, Poskiparta e Salmivalli, 2016). Os autores sugerem que professores com maior empatia em relação aos alunos, apresentaram menores taxas de *bullying* em suas aulas e a intenção do agressor de voltar a intimidar outra criança diminuiu, quanto a abordagem do professor foi mais empática e menos punitiva/condenatória. Os dados mostraram uma frequência baixa nas aulas de educação física e no pátio. Embora esta informação não tenha sido controlada pelo estudo, observou-se informalmente que o professor de Educação Física acolhia e orientava os alunos em suas dificuldades.

A amostra reduzida é uma limitação deste estudo. Foram encaminhadas 100 solicitações para realização da pesquisa e somente 81 retornaram. Outra limitação do estudo refere-se a diferença entre o grupo controle e o de intervenção: o grupo controle apresentou, em preteste, comportamentos de *bullying* mais elevados que os do de intervenção, inviabilizando uma comparação apropriada entre os grupos. Ainda, a ausência de programas de intervenção com os pais e com os professores podem ter reduzido a eficácia do programa. E, uma avaliação em follow up de seis meses, seria importante para verificação da manutenção do efeito.

As leis *antibullying* brasileiras indicam a necessidade de desenvolvimento de programas *antibullying*, sem, no entanto, apontarem os caminhos teóricos ou metodológicos, para a solução do problema (Amorim, 2017). Este estudo encontrou resultados promissores na redução dos comportamentos de *bullying* tanto para agressores, como para vítimas e testemunhas, e aumento da empatia, após uma intervenção com o PCM (Gomide, 2010). Estes dados são importantes pois respondem a um dos itens das leis *Antibullying*, ou seja, a de que as escolas devem ter programas estruturados para redução de *bullying* que sejam de fácil aplicação e possíveis de serem ensinados para novos aplicadores, como é o PCM.

### **Considerações Finais**

Analisando o pano de fundo formado pela literatura presente, os resultados obtidos sugerem que este caminho preconizado por programas que auxiliem o aprendizado de repertório prósocial, aliado a programas desenvolvidos para melhorar o clima escolar, instrumentalizar professores, educar e comunidade escolar como um todo, incluindo os pais, pode ser um caminho seguro para dizermos que atualmente existem programas pensados e estruturados para coibir o *bullying* escolar.

Porém, no contexto brasileiro, ainda existem brechas em leis *antibullying*, como mencionado, que configuram campo importante de pesquisa e aplicação, considerando que talvez o próximo passo a ser dado seria a divulgação das pesquisas para que os órgãos responsáveis possam decidir com mais propriedade os atuais programas empreendidos. Considerando também os resultados da correlação entre as práticas parentais e o comportamento de *bullying*, é importante pensar em como estruturar programas que aproximem os pais da realidade escolar.

Os dados reforçam o que a literatura já apresenta como ponto de partida, e traz contribuições importantes pois apresenta um programa já estruturado e testado, como é o caso do Programa de Comportamento Moral, possibilitando assim iniciar de imediato sua aplicação no contexto escolar. Outra facilidade que o estudo aponta é a versatilidade do programa e a



oportunidade de treinar novos aplicadores, com pouco custo. A regressão logística nos permite analisar que o programa funcionou com aplicadores diferentes, reforçando veracidade dos dados. O programa ainda conseguiu atingir o objetivo de aumentar a frequência de comportamentos empáticos nos participantes, o que contribui não só para a coibição do *bullying*, mas também para prevenir outras formas de violência na infância e adolescência.

## Referências

- Albuquerque, P. P., Williams, I. C. A., & D'affonseca, S. M. (2013) Efeitos tardios do Bullying e Transtorno de Estresse Pós-traumático: Uma revisão crítica, *Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 91-98, DOI: 10.1590/S0102-37722013000100011
- Alves, A. D, Alencar, H. M. & Ortega, A. C, (2014), O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar um amigo, um inimigo e um desconhecido, *Psicologia em Revista*, 20 (3), 529-548, DOI: 10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P529.
- Amorim, C. A. A., (2017), *Leis AntiBullying: Ir além de vigiar e punir*, tese de Doutorado, setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1-170.
- Byrne, H., Dooley, B., Fitzgerald, A. & Dolphin, L., (2015), Adolescents' definitions of Bullying: the contribution of age, gender, and experience of Bullying, *Eur J Psychol Educ* 31 (3), 403–418, DOI:10.1111/bjep.12163.
- Cervantes Herrera, A. R. & Pedroza Cabrera, F. J. (2012), el Bullying Una aproximación a la delimitación operacional del concepto, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 451- 459, DOI: ISSN: 0214-9877.
- Ciucci, E. & Baroncelli, A. (2011), The emotional core of Bullying: Further evidences of the role of callous–unemotional traits and empathy, *Personality and Individual Differences*, 67 (9), 69-74, DOI: 10.1016/j.paid.2013.09.033.
- Costa Santos, A. K. C. M. & Ramos, N., (2016), Violência e Bullying em contexto Escolar: Contributos da perspectiva intercultural, *Caderno de Pesquisa*, 23 (2), 16 – 30, DOI: 10.18764/2178-2229.v23n2p16-30
- Ducan, T. S. L, Ploubidis, G. B, Cecil, C. M. & Pingault, J. B, (2018), Quasi-Experimental Evidence on Short- and Long-Term Consequences of Bullying Victimization: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 144 (12), 1229-1246, DOI: 10.1037/bul0000171.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Segura, L. (2018). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*. 33 (2), 305-313, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000292>.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D, (2018) Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems, *Psicothema*, 30 (1), 66 – 73, DOI: 10.7334/psicothema2016.294.
- Gini, G., Thornberg, R., & Pozzoli, T. (2018). Individual moral disengagement and bystander behavior in Bullying: The role of moral distress and collective moral disengagement. *Psychology of Violence*, 09 (18), 33 - 41, DOI: 10.1037/vio0000223.

- Gloppen, K, McMorris, B, Gower, A. & Eisenberg, M. (2018), Associations between Bullying involvement, protective factors, and mental health among American Indian youth, *Am. J. Orthopsychiatry*, 88 (4), 413 – 421, DOI: 10.1037/ort0000284.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D., (2014), Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements, In *Bullying Surveillance Among Youths National Center for Injury Prevention and Control*, 1 (1), 1 – 101.
- Jenkins, L. N. & Fredrick, S. S. (2017), Social Capital and Bystander Behavior in Bullying: Internalizing Problems as a Barrier to Prosocial Intervention, *J Youth Adolescence*, 46 (4), 757-771, DOI: 10.1007/s10964-017-0637-0.
- Kaufman, T. M. L, Kretschmer, T, Huitsing, G, & Veenstra, R. (2018), Why Does a Universal Anti-Bullying Program Not Help All Children? Explaining Persistent Victimization During an Intervention, *Prevention Science*, 19 (6), 822-832, DOI: 10.1007/s11121-018-0906-5DO
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P., (2012) Psychological, Physical, and Academic Correlates of CyberBullying and Traditional Bullying, *Journal of Adolescent Health*, 53 (1), 13 – 20, DOI: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Lereya, S. T, Samara, M. & Wolke, D. (2013), Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study, *Child Abuse & Neglect*, vol. 37 (12), 1091-1108, DOI: 10.1016/j.chiabu.2013.03.001
- Malta, D. C., Porto, D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M. A., Andrade, S. S. C., Mello, F. C. M., Monteiro, R. & Silva M. A. S., (2014), Bullying em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012), *Revista Brasileira de Epidemiologia suppl, PeNSE 2014*, 92-105, DOI: 10.1590/1413-81232017229.1276201.
- Monahan, K., Steinberg, L. & Piquero, A. R., (2015), Juvenile Justice Policy and Practice: A Developmental Perspective, *Chicago Journals* 44 (1), 577-619, DOI: 0192-3234/2015/0044-0006/10.00.
- Mulvey, K. L. Gönültaş, S. Goff, E. Irdam, G. Carlson, R. Di Stefano, C. & Irvin, M. J. (2018), School and Family Factors Predicting Adolescent Cognition Regarding Bystander Intervention in Response to Bullying and Victim Retaliation, *Journal of Youth and Adolescence*, 48 (3), 581–596, DOI: 10.1007/s10964-018-0941-3DO.
- Noorden, T. H. J, Haselager, G. J. T, Cillessen, A.H. N & Bukowski, W. M, (2015), Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review, *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (3), 637–657, DOI: 10.1007/s10964-014-0135-6.
- Oliveira, J. R & Gomes, M. A, (2012), Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar, *Ver. Educação por Escrito*, 2 (2), 3 – 14.
- Olweus, D. (2013), School Bullying: Development and Some Important Challenges, *Reviews in Advance, Annual Review of Clinical Psychology*, 9 (3), 751-780, DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Papanikolaou, M. Chatzikosma, T. & kleio, K. (2011), Bullying at School: The role of family, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29 (11), 433-442, DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.260.

- Pham, T.B, Schapiro, L.E, John, M. & Adesman A, (2017), Weapon Carrying Among Victims of Bullying, *Pediatrics*, 140 (6), 1 -5, DOI: 10.1542/peds.2017-0353.
- Rana, M. Gupta, M. Malhi, P. Grover, S. & Kaur, M. (2018), Effectiveness of a multicomponent school based intervention to reduce Bullying among adolescents in Chandigarh, North India: A quasi-experimental study protocol, *Journal of Public Health Research*, 7 (1), 50 – 55, DOI: 10.4081/jphr.2018.1304.
- Recchia, H. E, Wainryb, C. Bourne, S. & Pasupathi, M. (2014), The construction of moral agency in mother–child conversations about helping and hurting across childhood and adolescence. *Dev psychol.*, 50 (1), 34 – 44, DOI: 10.1037/a0033492.
- Rettew, D. C. & Pawlowski, S., (2016), Bullying, *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*, 25 (2), 235 – 242, DOI: 10.1016/j.chc.2015.12.002
- Salmivalli, C, Voeten, M, & Poskiparta, E. (2011): Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (5), 668-676, DOI: 0.1080/15374416.2011.597090.
- Salmivalli, C., Lagerspet, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A., (2017), Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group, *Aggressive Behavior* 22 (2), 1 -15, DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Sampaio, J. M. C., Santos, G. V., Oliveira W. A., Da Silva J. L., Medeiros, M. & Silva M., A., I., (2015) prevalência de Bullying e emoções de estudantes envolvidos, *Texto e Contexto – Enfermagem* 24 (2), 344-352, DOI: 10.1590/0104-07072015003430013
- Santos, D. L, Prestes, A. C. & Freitas, L. B. L, (2014), Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças, *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 247-254, DOI: 10.1590/2175-3539/2014/0182740
- Silva, J. L., Bono, E. L., Dib, M. A., Bazon, M. R. & Silva, M. A. I., (2016) Associações entre Bullying Escolar e Conduta Infracional: Revisão Sistemática de estudos Longitudinais, *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 12 (1), 81 – 90, DOI: 10.1590/0102-37722016012241081090
- Silva, J., Oliveira, W., Mello, F., Andrade, L., Bazon, M. & Silva, M. (2017). Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antiBullying em escolas, *Ciência & Saúde Coletiva*, 22 (7), 2329-2340, DOI: 10.1590/1413-81232017227.16242015
- Silva, J. L, Oliveira, W. A, Zequinão M. A, Lizzi, E. A. S, Pereira, B. O & Silva, M. A. L, (2017) Resultados de Intervenções em Habilidades Sociais na Redução de Bullying Escolar: Revisão Sistemática com Metanálise, *Temas em Psicologia* 26 (1), 509-522, DOI: 10.9788/TP2018.1-20Pt.
- SilvaI, J. L, Oliveira, W. A, Carlos. D. M, Lizzi, E. A. S, Rosário, R, & Silva, M. A. L. (2018), Intervention in social skills and Bullying, *ver. Brasileira de Enfermagem*, 71 (3), 1085-1091, DOI: 10.1590/0034-7167-2017-0151.
- Souza, L. L. & Vasconcelos, M. S. (2003), modelos organizadores do pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral com adolescentes autores de infração, *Psicologia em Estudo*, 8(2), 47-59, DOI: 10.1590/S1413-73722003000200006.

- Ttof, M. M. & Farrington, D. P. (2011), Effectiveness of school-based programs to reduce Bullying: a systematic and meta-analytic review, *Journal of Experimental Criminology*, vol. 07 (1), 27 – 56, DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1.
- Valdés-Cuervo, A. A. Alcántar-Nieblas, C. Martínez-Ferrer, B. & Parra-Pérez, L. (2018), Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defenders in Bullying, *Children and Youth Services Review*, 95 (18), 152-159, DOI: 10.1016/j.chilyouth.2018.10.015.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, Bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110 (8), 1192-1201, DOI: 10.1037/edu0000265.
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). Cognitive insensitivity and cognitive impulsivity as mediators of Bullying continuity: Extending the psychological inertia construct to Bullying behavior. *School Psychology Quarterly*, 33 (4), 527-536, DOI:10.1037/spq0000240
- Zottis, G. A. H, Salum, G. A, Isolan, L. R, Manfro, G. G. & Heldt, E. (2014), Associations between child disciplinary practices and Bullying behavior in adolescents, *Jornal de Pediatria*, vol. 90 (4), 408-414, DOI: 10.1016/j.jpmed.2013.12.009.

## Artigo 2

### *Relação entre estilo parental, empatia e bullying em escolares*

Paula Inez Cunha Gomide, Felipe Tadeu Almeida de Barros e Murilo Ricardo Zibetti.

#### **Resumo**

As evidências sugerem que as disciplinas punitivas, físicas e psicológicas, são importantes fatores relacionados ao *bullying*, tanto para vítimas como para agressores. O presente estudo teve como objetivo relacionar os estilos e práticas parentais maternos e paternos com comportamento de agressor, vítima e testemunha de *bullying*, e empatia em escolares. Foram utilizados três instrumentos para avaliar a relação do estilo parental com *bullying* escolar e empatia: Inventário de Estilos Parentais – IEP, Escala de Violência Escolar – EVE, e To Assess Affective And Cognitive Empathy (QACEC). Os resultados apontam a existência de correlações de práticas parentais paternas, e vitimização por *bullying* em meninas (Punição inconsistente = 0,338; Negligência = 0,431; Disciplina relaxada = 0,401; Monitoria negativa = 0,471; Abuso físico = 0,414), e comportamento de testemunhas em meninos (Punição inconsistente = 0,451; Negligência = 0,430; Monitoria negativa = 0,380). O estudo sugere que programas interventivos em práticas parentais podem auxiliar programas *antibullying*.

**Palavras chaves:** *bullying*; empatia; estilos parentais.

## Abstract

Evidence suggests that punitive discipline, physical and psychological, are important factors related to *bullying*, both for victims and for aggressors. This study aimed to relate the styles and maternal and paternal parenting with offending behavior, *bullying* victim and witness, and empathy in school. Three instruments were used to assess the relationship of parenting style with school *bullying* and empathy: Parenting Styles Inventory - IEP, School Violence Scale - EVE, and To Assess And Cognitive Affective Empathy (QACEC). The results indicate the existence of correlations of fathers' parenting practices and victimization by *bullying* in girls (Punishment inconsistent = 0, 338; Neglect = 0.431; Subject relaxed = 0.401; Monitoring negative = 0.471; Physical abuse = 0.414) and witnesses behavior in boys (Punishment inconsistent = 0, 451; Neglect = 0.430; Monitoring negative = 0.380). The study suggests that intervention programs on parenting practices can help anti-*bullying* programs.

**Key words:** *bullying*; empathy; parenting styles.

Compreender o *bullying* requer o entendimento de aspectos sociais e morais conjuntamente. O contexto, particularmente a família, ocupa um importante papel na compreensão do fenômeno. As atitudes e valores desenvolvidos desde a tenra infância determinam a extensão do envolvimento das crianças e adolescentes em papéis de agressor, de vítima ou de ambos, no *bullying* escolar e são considerados importantes preditores de resultados acadêmicos e sociais. No entanto, moralidade é subjetiva, relativa, e, culturalmente definida, embora existam valores morais universais, como a empatia, solidariedade, justiça, encontrados inclusive em primatas (De Waal, 2005). *Bullying* é um problema de saúde pública que pode ser associado a ajustamentos psicológico e social precários. O que é certo e o que errado é transmitido no processo de socialização da criança, de maneira que os estilos parentais e valores culturais devem ser examinados como possíveis parâmetros para explicar comportamento agressivo infantil, como o *bullying* escolar particularmente (Georgiou, Ioannou, & Stavrinides, 2018).

*Bullying* tem sido definido com um subtipo de comportamento agressivo em que um indivíduo ou grupo de indivíduos, intencionalmente atacam, humilham e/ou excluem repetidamente uma pessoa relativamente frágil (Olweus, 2010). O poder dos agressores não necessariamente é exercido por meio de força física (atacando, batendo), mas geralmente tem cunho psicológico (xingando, humilhando), relacional (fofoca, exclusão social, *fake News*) e *cyberbullying* (por meio de equipamentos eletrônicos).

Os efeitos do estilo parental em comportamento de vítimas, agressores e testemunhas no *bullying* escolar são enfatizados em muitos estudos (Cerezo, Ruiz-Esteban, Lacasa, & Gonzalo, 2018; Georgiou et al., 2018, 2017; Gomez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2016; Kofkinos, 2013; Luk et al., 2016; Rajendram, 2016; Van Der Watt, 2014). Estilo parental é definido por Gomide (2006) como o conjunto de práticas parentais utilizadas para educar e controlar comportamentos dos filhos. O modelo teórico da autora compreende sete práticas parentais, sendo duas positivas (monitoria positiva e comportamento moral), associadas ao desenvolvimento de comportamentos prossociais e cinco negativas (negligência, abuso físico, monitoria negativa, punição inconsistente e disciplina relaxada) correlacionadas ao aparecimento de comportamentos antissociais, incluindo o *bullying* escolar. A monitoria positiva compreende o acompanhamento ou a supervisão e a disponibilidade ou acessibilidade parental; o comportamento moral envolve as práticas educativas que transmitem valores

(polidez, justiça, verdade/mentira, generosidade) permeadas pelo afeto; a negligência é a ausência de afeto, de cuidados educacionais e de saúde; a monitoria negativa refere-se à supervisão excessiva, hostil; a punição inconsistente envolve práticas disciplinares conflitantes que dependem do humor do cuidador; a disciplina relaxada compreende a ausência ou precariedade de regras educativas e a punição física é o uso de disciplina corporal como procedimento educativo.

Segundo Gomez-Ortiz et al. (2016) há ainda um déficit de informações sobre o efeito indireto dos estilos parentais em adolescentes envolvidos com *bullying*. As evidências sugerem que as disciplinas punitivas, físicas e psicológicas, são importantes fatores relacionados ao *bullying*, tanto para vítimas como para agressores. Práticas disciplinares abusivas aumentam a vulnerabilidade de crianças e adolescentes sofrerem abusos na escola e/ou tornarem-se abusadores de seus pares. Práticas educativas negativas como proteção excessiva, permissividade, baixo monitoramento, comunicação negativa, baixo afeto, autoritarismo, indiferença e inconsistência na disciplina têm, particularmente, sido associados às experiências de *bullying* escolar (Estévez, Murgui, Moreno, & Musitu, 2007; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000; Lucas, Jembro, Tindberg, Janson, 2016).

O uso de punição física como sacudir, empurrar, usar instrumentos como cintas, pedaços de paus para bater, especialmente utilizadas pelas mães, têm sido relacionadas ao comportamento de agressor e de vítima de *bullying* (Lereya, Samara, & Wolke, 2013). Além do abuso físico, a agressão psicológica, caracterizada pela manipulação, retirada do afeto ou de privilégios, xingamentos, insultos, ameaças, gritos, foram associadas a agressão entre pares em crianças e adolescentes (Zottis, Salum, Isolan, Manfro, & Heldt, 2014). Georgiou et al. (2018) concluíram que a permissividade paterna é o melhor preditor para vitimização em *bullying*, enquanto o autoritarismo está relacionado ao comportamento do agressor. Os autores encontraram que conflitos entre pais e filhos e violência doméstica estão associados positivamente com agressor e vítima de *bullying* entre adolescentes.

Zottis et al. (2014) relacionaram práticas parentais com *bullying* em 247 adolescentes escolares brasileiros e encontraram que 39,7% deles foram classificados como agressores e as práticas parentais punitivas e autoritárias utilizadas por ambos, pais e mães, apresentaram associação com a prática de *bullying* pelos filhos. Formas de castigo corporal leve, como palmadas, e castigo corporal severo pela mãe também foram associadas à *bullying*. Quase metade da amostra relatou ter sido castigada corporalmente no ano anterior por um dos pais, e um terço deles, pelo menos uma vez por semana. A agressão psicológica foi a prática parental de disciplina mais frequente e mostrou a maior associação com o comportamento de *bullying*. Disciplina autoritárias e punitivas, como penalidades e retirada de privilégios, foram positivamente associados à *bullying*, principalmente pelas mães que recorriam às mesmas com mais frequência. Além das práticas punitivas, encontraram que pais negligentes favorecem o desenvolvimento da delinquência (Gómez-Ortiz, et al., 2015; Gomez-Ortiz et al., 2016).

Gomez-Ortiz et al. (2016) propõem que as práticas disciplinares abusivas, independentemente do sexo, têm um papel mediador para comportamento de *bullying*: abusos psicológicos favorecem o desenvolvimento de papel de agressor para meninos e, abuso físico, o papel de agressor para meninas; e, o abuso psicológico, o papel de vítima para ambos os sexos. Há, segundo os autores, um efeito direto da punição física, administrada por pai e mãe, e ausência de autonomia em vítimas e agressores.

Por outro lado, as práticas parentais positivas são fatores de proteção às experiências de *bullying*. Meninos e meninas que percebem mais afeto por parte de seus pais e têm uma boa relação com eles, mostram um melhor desenvolvimento psicossocial, altos níveis de bem-estar e comportamento de ajustamento (Cerezo et al., 2018). A alta percepção de apoio parental, dedicação, encorajamento e promoção de autonomia, relacionada a bom humor, ou humor estável, estão associados a um menor envolvimento com *bullying* (Gómez-Ortiz et al., 2015). Os estilos democráticos relacionam-se ao desenvolvimento da autoestima e apego seguro, rendimento acadêmico adequado, competência social e capacidade de resiliência e, conseqüentemente, a comportamentos não violentos na escola. Jovens com mães democráticas supervisoras obtiveram as menores pontuações em comportamento agressivo e vitimização de *bullying* e os com pais democráticos supervisores obtiveram maior pontuação em resiliência (Gómez-Ortiz, et al., 2015; Lereya et al., 2013). Cerezo et al. (2018) apontam que adolescentes mais velhos têm maior probabilidade de experienciar situações de *bullying* e percebem a escola como um lugar inseguro. Os autores enfatizam que crianças percebem maior afeição e comunicação da parte dos pais do que os adolescentes.

Pessoas com alto escore em valores individualistas tem autoimagem independente e tendem a tomar decisões baseadas em suas preferências pessoais; já as que tem alto escore em valores coletivos veem a si mesmas como interdependentes de outros na sociedade e tendem a viver baseados nas normas e valores culturais e estes valores explicam parcialmente relações de estilos parentais e comportamento de *bullying*, independentemente de sexo (Georgiou et al., 2018). Os autores encontraram que ambos estilos, permissivo e autoritário, estão positivamente relacionados às experiências de vitimização e agressão em *bullying*. A percepção positiva de afeição e comunicação e promoção de autonomia e humor parental agiram como fatores de proteção para envolvimento em *bullying* para os meninos, e, por outro lado, a agressão psicológica administrada por ambos os pais, foi identificada como fator de risco para *bullying* (Gomez-Ortiz, et al., 2016).

Segundo Luk et al., (2016) experiências com *bullying* são fatores de risco para uso de álcool, maconha, drogas ilícitas em jovens adultos. Os autores concluíram que mães e pais democráticos, são fatores de proteção contra comportamento de vitimização de *bullying*, depressão e favorecem o aumento da autoestima. Em seus estudos, os autores não encontraram relação de depressão com uso de álcool, mas sim com problemas de uso de álcool. Encontraram também que estilos parentais maternos permissivos e autoritários foram associados positivamente com comportamento agressivo na escola, depressão, uso de álcool e problemas relacionados ao álcool. Indivíduos com altos níveis de autoestima relataram menos problemas com uso de álcool, menor vitimização e agressão com *bullying* e menores índices de depressão.

Estudos apontam uma correlação positiva entre comportamento de *bullying* e déficit de empatia (Ciucci & Baroncelli, 2014; Van Noorden, Bukowski, aselager, Lansu & Cillessen, 2015). Em geral, está bem estabelecido que elevados níveis de empatia estão associados com comportamento prosocial, mas os achados de associação entre empatia e comportamento antissocial ainda não são conclusivos (Van noorden et al. 2015). A empatia é uma característica fundamental humana que influencia comportamentos antissociais e prosociais e é tipicamente conceituada como um constructo multidimensional, com componentes cognitivos e afetivos. O componente cognitivo refere-se à habilidade das pessoas em compreender outra pessoa e o componente afetivo a capacidade de experienciar as emoções de outra pessoa, de forma que a empatia é definida como a habilidade de compreender e experienciar como outra pessoa sente (Del Prette & Del Prette, 2012). Resultados da meta-análise conduzida por Van Noorden et al. (2015) mostraram que

*bullying* foi negativamente associado com empatia cognitiva e particularmente com empatia afetiva. Vitimização foi negativamente associada com empatia cognitiva, mas não com empatia afetiva; agressão foi consistentemente e positivamente associada com ambos os tipos de empatia.

De modo geral, a literatura nacional e internacional apontam as possíveis contribuições dos estilos parentais na continuidade do comportamento antissocial dos filhos, que mais pode vir a aparecer em forma de *bullying*, no contexto escolar. A literatura ainda apresenta uma lacuna de como essa relação entre estilos parentais e *bullying* se dá. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi o de relacionar os estilos e práticas parentais maternos e paternos com comportamento de agressor, vítima e testemunha de *bullying*, e empatia em escolares.

### **Método**

Participaram da pesquisa 81 alunos, matriculados na quarta e quinta série, com idade entre nove e 15 anos, 54,32% do sexo masculino, com média de idade de 9,48 anos (DP = 0,96) e 45,67 do sexo feminino com média de 9,29 (DP = 0,83). Os alunos estudavam em uma escola rural, de uma cidade circunvizinha à capital do Estado do Paraná.

### **Instrumentos**

Foram utilizados três instrumentos para avaliar a relação do estilo parental com *bullying* escolar e empatia: Inventário de Estilos Parentais - IEP (Gomide, 2006), Escala de Violência Escolar - EVE (Stelko-Pereira e Williams, 2010) e *To Assess Affective And Cognitive Empathy* (QACEC) (Veiga & Santos, 2013).

### **Inventário de Estilos Parentais:**

O Inventário é composto de 42 questões, que avaliam as práticas parentais utilizadas pelos pais na educação de seus filhos. São sete práticas parentais avaliadas: duas positivas (A) monitoria positiva (Por exemplo: Ela/ele pergunta como foi meu dia na escola e ouve atentamente), (B) comportamento moral (Quando estrago alguma coisa de alguém ela/ele me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas) e cinco negativas (C) negligência (Sinto que ela não me dá atenção), (D) punição inconsistente (Quando ela/ele está alegre, não se importa com as coisas erradas que faço), (E) disciplina relaxada (ela/ele ameaça que vai me bater e depois nada acontece), (F) monitoria negativa (Quando saio ela/ele me telefona muitas vezes) e (G) abuso físico (ela/ele me bate com cintas ou outros objetos) sendo que a cada variável correspondem seis perguntas.

Os participantes respondem aos itens de acordo com uma escala *Likert* de 3 pontos (nunca; às vezes e sempre). O cálculo do índice de estilo parental é feito pela subtração da soma das positivas (A+B) das negativas (C+D+E+F+G), ou seja,  $IEP = (A+B) - (C+D+E+F+G)$ . A interpretação dos resultados deve ser feita de acordo com a tabela normativa do Inventário (Gomide, 2006). O *alpha de Cronbach* do IEP materno revelou coeficientes razoáveis de consistência interna, variando de 0,47 (monitoria positiva) a 0,82 (abuso físico); para o IEP paterno os coeficientes variaram de 0,62 (monitoria negativa) a 0,87 (abuso físico).

### **Escala de Violência Escolar:**

A EVE tem o objetivo de verificar a violência física, psicológica/emocional e a contra o patrimônio em escolas. Com 55 questões em escala *Likert*, os alunos devem escolher uma alternativa (nenhuma, 1 ou 2 vezes, 3 ou 4 vezes, 5 ou 6 vezes e 7 vezes ou mais). Os



primeiros 18 itens avaliam violência do agressor contra os pares (Nos últimos seis meses, você presenciou um aluno da sua escola: Destruindo, de propósito, o material de outro aluno?), os itens 19 a 36 avaliam as violências sofridas pelas vítimas, (Nos últimos seis meses, algum aluno da sua escola: Não te convidou propositalmente para atividades acadêmicas, brincadeiras e festas para te magoar?) os itens 37 a 54 avaliam as violências presenciadas pelas testemunhas (Nos últimos seis meses, você para algum aluno da sua escola: Xingou e/ou apelidou para ofender, durante a semana?).

Além destes, foram acrescentados itens que avaliaram a ocorrência de *bullying* em locais dentro e fora da escola. Além dos itens da escala original foram acrescentados cinco itens com questões em escala Likert (nunca, às vezes, sempre), sobre o local onde acontece o *bullying*: sala de aula, banheiro, pátio, aula de educação física, internet/celular (exp.: Se alguma das coisas acima aconteceu com algum aluno, e você viu, escutou ou estava junto, marque abaixo o local e quantas vezes acontecia: sala de aula, banheiro, pátio, aula de educação física, internet/celular ). Escala Global de Violência ( $\alpha = 0,95$ ), Subescala - Violência Psicológica ( $\alpha = 0,93$ ), Subescala - Violência Física ( $\alpha = 0,61$ ), Subescala - Violência Material ( $\alpha = 0,76$ ) e Subescala - Fator de risco ( $\alpha = 0,95$ ).

### **To Assess Affective And Cognitive Empathy (QACEC):**

Trata-se de uma escala multidimensional, que enquadra tanto o aspecto cognitivo como o afetivo da empatia e se adequa à faixa etária dos sujeitos do presente estudo. A escala QACEC, para além dos itens introduzidos pelos seus autores (Zoll & Enz, 2010), resulta da junção de itens de outros instrumentos de avaliação da empatia, como: *Bryant's Index of Empathy Measurement (1982)*, *Leibetseder's E-Skala (2001)*, *Garton & Gringert's (2005)*, *Eisenberg's Child Report Sympathy Scale (1998)*. O questionário, agora adaptado para Portugal (e adaptado para a língua oficial da população deste estudo) inclui 28 itens, como: “*Eu sinto pena das outras crianças que não tem brinquedos e roupas*”; “*Muitas vezes, tento entender os meus amigos, vendo as coisas do seu ponto de vista*”; “*Fico chateado quando vejo um animal ferido*”. Os alunos tem a opção, nas suas respostas, por uma entre cinco possibilidades de reação aos itens apresentados (1- discordo totalmente, 2- discordo um pouco, 3- não concordo, nem discordo, 4- concordo um pouco, 5- concordo totalmente). Todas as dimensões medidas pela escala se correlacionam, de forma estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

### **Análise de dados**

Os dados foram analisados por meio do Programa estatístico SPSS 21,0. O teste Kolmogorov-Smirnov foi aplicado para verificação da normalidade da amostra. Uma regressão logística múltipla (LR) foi realizada para comparar vítimas, agressores e testemunhas e estilo e práticas parentais independentemente do gênero (Stepwise); comparação entre estilos e práticas parentais maternos e paternos e comportamentos Internalizantes e externalizantes e correlações entre estilos e práticas parentais maternos e paternos e empatia.

### **Resultados**

O teste de normalidade da amostra (Kolmogorov-Smirnov) rejeitou  $H_0$  para as principais variáveis (pretestemunhatotal K-S = 0,131;  $p = 0,02$ ; previtimatotal K-S = 0,156,  $p < 0,0001$ ; preagressortotal K-S = 0,101;  $p = 0,040$ ).

Os estudantes responderam ao IEP, versão paterna e materna (Tabela 1). O IEP classifica os resultados, tanto das práticas parentais como do estilo parental, em quatro categorias: (1) Ótimo, (2) Bom, (3) Regular, (4) de Risco. Esta classificação, baseada no modelo teórico do teste (Gomide, 2006), indica a adequação das práticas parentais e do estilo parental e as possíveis implicações do uso de práticas negativas na educação dos filhos. Resultados classificados como “ótimos e bons” indicam que a maioria das ações parentais estão voltadas para o fortalecimento de habilidades prossociais, com ênfase em acompanhamento dos filhos e ensinamento de comportamentos morais; já resultados classificados com “regulares e de risco” indicam a prevalência de práticas parentais negativas que estão associadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais. Ambos, pais e mães dos estudantes, foram percebidos pelos filhos com práticas parentais negativas de um modo geral, todas classificadas como regulares e de risco. Há uma diferença significativa entre o estilo materno e paterno (Tabela 1), indicando que as mães da amostra são percebidas como mais negligentes, punitivas inconsistentemente e por agressão física que os pais. Esses dados também indicam que os dados do IEP do pai e da mãe podem ser incluídos como diferentes nas demais análises.

### ***Tabela 1.***

#### *Média, Desvios padrões e comparações entre práticas parentais maternas e paternas*

Práticas Parentais	Materno N= 81	Paterno N= 71	Wilcoxon Z e p
Monitoria Positiva	7,73 (3,27) (4)	7,46 (3,72) (4)	-0,726 (p = 0,468)
Comportamento Moral	7,44 (3,39) (4)	6,89 (3,74) (4)	-1,251 (p=0,211)
Punição Inconsistente	5,93 (3,13) (3)	4,72 (3,10) (3)	-2,836 (p=0,005)
Negligência	5,60 (3,35) (4)	4,48 (3,71) (4)	-2,616 (p=0,009)
Disciplina Relaxada	5,70 (3,11) (4)	5,01 (3,44) (4)	-2,005 (p= 0,450)
Monitoria Negativa	6,53 (2,64) (3)	5,63 (3,35) (3)	-1,999 (p=0,460)
Abuso Físico	5,54 (3,09) (4)	4,21 (3,30) (4)	-3,006 (p=0,003)
IEP	-14,14 (11,15) (4)	- 9,70(10,98) (4)	-7,601 (p=0,000)

(1)Ótimo, (2) Bom, (3) regular, (4) de risco

A EVE não aponta um ponto de corte que indique a ocorrência de *bullying*. A escala apresentou uma distribuição que variou de zero a 72 pontos, de forma que se considerou que até 18 pontos seria uma baixa incidência de comportamentos agressivos, de 19 a 36 pontos, média ocorrência e acima de 37 pontos alta ocorrência. Com este critério, obteve-se uma

distribuição da amostra (Tabela 2) que aponta o percentual de estudantes envolvidos como testemunhas, vítimas e agressores. Como se pode observar a maioria dos alunos está envolvida em comportamentos violentos na escola, seja na condição de vítima, testemunha ou agressor, o que pode ser verificado na Tabela 2.

**Tabela 2.**

*Frequência e percentual de estudantes em função da baixa, média e alta ocorrência de violência escolar.*

	Baixa ocorrência	Média Ocorrência	Alta Ocorrência
	Até 18 pontos	De 19 a 36 pontos	Acima de 37 pontos
Testemunha	13 (16%)	37 (45,7%)	31 (38,3%)
Agressor	26 (32%)	41 (50,6%)	14 (17,3%)
Vitima	19 (23,5%)	28 (34,5%)	34 (42%)

A partir da apresentação desses dados de distribuição dos comportamentos de *bullying* e dos estilos parentais foi investigada a correlação entre eles. Nas Tabelas 3 e 4 os dados da correlação de Spearman são visualizados, respectivamente, aos estilos parentais da mãe e do pai.

**Tabela 3.**

*Estilos parentais maternos e correlação com os comportamentos de testemunha, vítima, agressor e empatia.*

Práticas Parentais (Maternas)	Amostra Global				Meninas (n=42)				Meninos (n=39)			
	Tes	Vit	Agr	Emp	Tes	Vit	Agr	Emp	Tes	Vit	Agr	Emp
Monitoria Positiva	-	-	-	0,240	-	-	-	-	-	-	-	-
Comportamento Moral	-	-	-	-	-	-	-	-	0,348	-	-	-

Punição Inconsistente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Negligência	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Disciplina Relaxada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Monitoria Negativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Abuso Físico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

**Tabela 4.**

*Estilos parentais paternos e correlação com os comportamentos de testemunha, vítima, agressor e empatia.*

Práticas Parentais (Parentais)	Amostra Global (n=81)				Meninas (n=42)				Meninos (n=39)			
	Tes.	Vit	Agr	Emp	Tes	Vit	Agr	Emp	Tes	Vit	Agr	Emp
Monitoria Positiva	-	-	-	-	-	-	,313	-	-	-	-	-,367
Comportamento Moral	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Punição Inconsistente	,240	,327	-	-	-	,338	-	-	,451	-	-	-
Negligência	,206	,356	-	-	-	,431	-	-	,430	-	-	-
Disciplina Relaxada	,232	,311	-	-	-	,401	-	-	-	-	-	-
Monitoria	,288	,277	-	-	-	,471	-	-	,380	-	-	-

Negativa

Abuso Físico - ,242 - - - ,414 - - - - -

Após a análise inicial, testou-se se há um perfil diferencial de gênero entre as correlações dos estilos parentais com os comportamentos de *bullying* e empatia. Conforme pode ser observado na Tabela 4, as práticas parentais paternas que são consideradas prejudiciais tem relação diferente com a expressão comportamental de meninos e meninas. Em suma, os dados indicam que meninas que relatam que seus pais têm estilos prejudiciais têm maior tendência a ser vítima de *bullying*. Já os meninos têm maior tendência a emitirem comportamentos de testemunha. A prática de monitoria positiva dos pais tem relações inversas para meninos e meninas.

Para meninos a monitoria positiva do pai implica em ter menor agressividade. No entanto, para meninas, ao considerar um sistema bidirecional em que as práticas parentais também se ajustam ao comportamento da criança, há o efeito contrário. Uma hipótese plausível é que às meninas ao expressarem maior agressividade recebam maior atenção dos pais com objetivo de regulá-la.

### Discussão

Os efeitos do estilo parental em comportamento de vítimas, agressores e testemunhas no *bullying* escolar são enfatizados em muitos estudos (Cerezo, Ruiz-Esteban, Lacasa, & Gonzalo, 2018; Giorgiou et al., 2018, 2017; Gomez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2016; Kofkinos, 2013; Luk et al., 2016; Rajendram, 2016; Van Der Watt, 2014).

Os resultados apontam que os efeitos dos estilos parentais do pai em relação as filhas meninas, podem acontecer em função do aumento na emissão de comportamentos agressivos, na medida que as meninas começam a apresentar comportamentos externalizantes o pai aumenta a supervisão, que geram repertórios protetivos nas meninas. Mais tarde no contexto escolar, essas meninas podem ter maiores chances de tornarem-se vítimas de *bullying*. Segundo Gomez-Ortiz et al. (2016), mesmo com déficit de informações sobre o efeito indireto dos estilos parentais em adolescentes envolvidos com *bullying*, sugerem que há indícios que as disciplinas punitivas, físicas e psicológicas, são importantes fatores relacionados ao *bullying*, tanto para vítimas como para agressores.

Para os meninos, a negligência paterna e ausência de vínculo, são correlacionados com comportamentos de testemunhar o *bullying* mais tarde no contexto escolar. Um ponto interessante pode ser notado na tabela 4, onde a presença de Monitoria Positiva coíbi ou diminui o comportamento agressivo em meninos, como já foi indicado pela literatura, onde meninos e meninas que percebem mais afeto por parte de seus pais e têm uma boa relação com eles, mostram um melhor desenvolvimento psicossocial, altos níveis de bem-estar e comportamento de ajustamento (Cerezo et al., 2018). Em suma, o estudo apresentou indícios importantes, apoiados pela literatura, quando são sugeridas intervenções em práticas parentais como procedimento para evitar e reduzir *bullying* escolar (Gomez-Ortiz et al., 2016).

## Referencias

- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Lacasa, C. S., & Gonzalo, J. J. A. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema* 2018, 30 (1), 59-65. DOI: 10.7334/psicothema2016.360.
- Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2014). The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous–unemotional traits and empathy. *Personality and Individual Differences*, 67, 69–74. DOI:10.1016/j.paid.2013.09.033
- De Waal, F. (2005). *Eu, primata: Por que somos como somos*. Companhia das Letras: São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P., Prette, A. D., De Oliveira, L. A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International*, 33 (6), 615–630. DOI:10.1177/0020715211430373
- Estévez, E. L., Murgui, S. P., Moreno, D. R. & Musitu, G. O, (2007), Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela, *Psicotherma*, 19 (1), 108 – 113.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78 (3), 326–333. DOI:10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Georgiou, S., Ioannou, M., & Stavrinides, P., (2018). Cultural values as mediators between parenting styles and bullying behavior at school. *Soc Psychol Educ*, 21 (1), 27–50. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9413-y>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *anales de psicología*, 31 (3), 979-989, DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect* 51, 132–143, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>
- Gomide, P.I.C. (2006). *Inventário de estilos parentais: Manual de aplicação, correção e interpretação*. Editora Vozes: Petrópolis.

- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and Victimization in Early Adolescence: Associations With Attachment Style and Perceived Parenting. *Journal of School Violence*, 12 (2), 174–192, DOI: 10.1080/15388220.2013.766134
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37, 1091–1108, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lucas, S., Jernbro, C., Tindberg, Y. & Janson, S., (2015), Bully, bullied and abused. Associations between violence at home and bullying in childhood, *Scandinavian Journal of Public Health*, 44 (1), 27 – 35, DOI: 10.1177/1403494815610238
- Luk, J. W., Patock-Peckham, J. A., Medina, M., Terrell, N., Daniel B. D., & King, K. M. (2016). Perpetration and victimization as externalizing and internalizing pathways: A retrospective study linking parenting styles and self-esteem to depression, alcohol use, and alcohol-related problems. *Substance Use & Misuse*, 51(1), 113-125, DOI: <http://dx.doi.org/10.3109/10826084.2015.1090453>.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (1), 124–134, DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Rajendran, K., Kruszewski, E., & Halperin, J. M. (2015). Parenting style influences bullying: a longitudinal study comparing children with and without behavioral problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 188–195. DOI: 10.1111/jcpp.12433
- Van der Watt, R. (2014). Attachment, parenting styles and bullying during pubertal years. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 26(3), 251–261. DOI:10.2989/17280583.2014.947966
- Van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2015). Disentangling the Frequency and Severity of Bullying and Victimization in the Association with Empathy. *Social Development*, 25(1), 176–192. DOI:10.1111/sode.12133
- Zottis, G. A. H., Salum, G. A., Isolan, L. R., Manfro, G. G., & Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Jornal de Pediatria*, 90, 408–414, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2013.12.009>