

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**RELAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS, PERSONALIDADE E REGULAÇÃO  
EMOCIONAL NA CONDIÇÃO DE BULLYING EM ADOLESCENTES**

**ALEJANDRO JOSÉ MENA BARRIOS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.**

**Porto Alegre  
Março, 2014.**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**RELAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS, PERSONALIDADE E REGULAÇÃO  
EMOCIONAL NA CONDIÇÃO DE BULLYING EM ADOLESCENTES.**

**ALEJANDRO JOSÉ MENA BARRIOS**

ORIENTADORA: Profa. Dr<sup>a</sup>. Adriane Xavier Arteché

Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de Concentração Cognição Humana.

**Porto Alegre**

**Março, 2014**

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**RELAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS, PERSONALIDADE E REGULAÇÃO  
EMOCIONAL NA CONDIÇÃO DE BULLYING EM ADOLESCENTES.**

**ALEJANDRO JOSÉ MENA BARRIOS**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Adriane Xavier Arteche  
Programa de Pós Graduação em Psicologia PUCRS

Profa. Dra. Mary Sandra Carlotto  
Programa de Pós Graduação em Psicologia PUCRS

Profa. Dra. Ângela Marin  
Programa de Pós Graduação em Psicologia UNISINOS

**Porto Alegre, Março 2014**

## DEDICATÓRIA

Este projeto é dedicado às pessoas que sempre tem acreditado em mim e tem me acompanhado ao longo da vida: meus pais.

À Nairobi Cueto por ter sido minha companheira e grande ajuda ao longo deste desafio. Obrigado pelos dias bons e ter feito que os dias não tão bons se tornassem melhores para mim.

À minha família inteira pelo apoio neste processo, infinitamente agradecido.

Às pessoas no meu país Guatemala, que embora estando longe me acompanharam ao longo destes dois anos de mestrado longe de casa. Muito obrigado.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais pelo apoio ao longo destes anos fora de casa por ter me apoiado ao longo da vida sempre que eu quis ir atrás dos meus sonhos.

À comissão coordenadora na pessoa do Dr. Christian Krinstensen por ter aceitado a minha proposta de projeto e permitido a realização deste sonho.

À minha Orientadora Dra. Adriane Xavier Arteché pelas extraordinárias contribuições neste projeto e pelos importantes aportes ao longo do mestrado.

Aos amigos do coração que fizeram que meus dias no Brasil e Porto Alegre fossem inesquecíveis: Bruna, Filipe, Rodrigo.

Às minhas colegas do grupo de pesquisa, principalmente a Ângela e Isadora pela parceria e apoio na elaboração do projeto.

Aos colegas do mestrado pelo apoio e disponibilidade sempre que foi necessário.

Às Escolas Julho de Castilhos e Protásio Alves por ter permitida a realização do presente estudo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de estudos a través do Programa de Estudantes Convênio (PEC-PG). Sem cuja ajuda a elaboração deste projeto não teria sido possível.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional no processo de bullying em adolescentes através da realização de dois estudos, sendo um teórico e um empírico. No estudo teórico foi realizada uma revisão sistemática sobre a relação entre estilos parentais e bullying. Os resultados dos catorze artigos incluídos na revisão indicaram que a maior parte dos estudos revisados encontraram uma associação significativa entre estilos e práticas/parentais e bullying em crianças e adolescentes. O estudo empírico teve como objetivo investigar a associação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional nas diferentes condições de bullying: bullying extremo, abusador, observador passivo, observador ativo e abusado. A amostra foi formada por 423 participantes (57% mulheres e 43% homens). Os participantes responderam ao Questionário de dados sócio demográficos, Questionário Multimodal de Interação Escolar (CMIE-III) para avaliar bullying, Escala de estilos parentais Exigência e Responsividade, Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (DERS) e Bateria Fatorial de Personalidade (BFP). Observou-se correlação estatisticamente significativa entre estilos parentais e os fatores abusador e bullying extremo, além de ter-se observado associação significativa entre o fator neuroticismo de personalidade e dificuldades de regulação emocional no fator bullying extremo e abusado.

**Palavras-Chaves:** Bullying; estilos parentais; regulação emocional; personalidade.

**Área conforme classificação CNPq:** 7.07.00.00-1 - Psicologia

**Sub-área conforme classificação CNPq:** 7.07.07.00-6- Psicologia do desenvolvimento

## **ABSTRACT**

As a part of the theoretical study of this research, a systematic review of the literature on bullying and its correlations with parental styles, personality and emotional regulation was realized. Through fourteen papers included on this systematic review, we could verify a significant correlation between parental styles/parental practices and bullying. Simultaneously, the empirical part of this research aimed to study the correlation between parental styles, personality and emotional regulation among bullying factors (extreme bullying, bullying, active bystander, passive bystander and victim). The sample consisted of 423 participants (53% women, 47 men). Participants answered to a Socio demographic questionnaire, a bullying questionnaire (CMIE-II), a parental styles questionnaire and an emotional regulation test based on the Big Five taxonomy (BFP). We could verify a significant correlation between parental styles and the bullying factors: bullying and bullied. Moreover, a correlation was observed between the neuroticism personality factor and emotional deregulation among extreme bullying and abused factors.

**Key-words:** Bullying, parental styles, personality, emotional regulation, correlation.

**Área conforme classificação CNPq:** 7.07.00.00-1 – Psicologia

**Sub-área conforme classificação CNPq:** 7.07.07.00-6- Psicologia do desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>7</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>8</b>
<b>RELAÇÃO DE TABELAS.....</b>	<b>9</b>
<b>RELAÇÃO DE FIGURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. ESTUDO TEÓRICO.....</b>	<b>42</b>
<b>3. ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>68</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>5. ANEXOS.....</b>	<b>103</b>

**RELAÇÃO DE TABELAS**

<b>Tabela 1. Seção teórica - Resultados referentes aos artigos selecionados.....</b>	<b>50</b>
<b>Tabela 1. Seção empírica - Dados sócio demográficos da amostra.....</b>	<b>72</b>
<b>Tabela 2. Seção empírica - Efeito das variáveis demográficas nos fatores de bullying.....</b>	<b>78</b>
<b>Tabela 3. Seção empírica - Correlações entre os fatores de personalidade, regulação emocional e bullying.....</b>	<b>80</b>
<b>Tabela 4. Seção empírica - Regressão linear com os preditores significativos de cada condição de bullying.....</b>	<b>82</b>

**RELAÇÃO DE FIGURAS**

<b>Figura 1. Fluxograma de análise e seleção dos artigos.....</b>	<b>47</b>
---	-----------

## 1. APRESENTAÇÃO

O presente estudo teve como objetivo principal investigar a relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional no processo de bullying em adolescentes de duas escolas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Neurociência Afetiva e Transgeracionalidade do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS com o objetivo de contribuir para a ampliação do conhecimento aplicável tanto nos modelos explicativos quanto nas intervenções relacionadas ao bullying.

Na sociedade atual a competitividade, o ritmo de vida e as exigências da contemporaneidade privilegiam os resultados ao invés da colaboração, da empatia e da cooperação. Acompanhando a tendência da sociedade em geral, nos últimos anos tem se observado um incremento nos índices do chamado fenômeno de bullying, bem como da literatura científica relacionada ao tema. As pesquisas sobre o tema têm se centrado especificamente nas situações de bullying inseridas no contexto escolar (Georgiou, 2008) e, conseqüentemente, na vivência de crianças e adolescentes. Historicamente, os antecedentes do estudo sobre bullying advêm de pesquisas sobre violência nas escolas realizadas nos anos 70 nos Estados Unidos, na Inglaterra e nos países nórdicos (Catini 2004). A partir destes estudos foi identificada a necessidade de se ter melhores indicadores do tema para tomar medidas e assim diminuir o problema, gerando uma série de ações e práticas científicas específicas acerca do tema - levando em conta que o bullying é um relevante problema internacional (Pepler & Craig, 2008).

Os precursores e primeiros especialistas no tocante ao bullying são Dan Olweus e Meter Heinemann, os quais em conjunto com o ministério norueguês de educação iniciaram uma campanha de sensibilização acerca do fenômeno (Avilés, 2002). Olweus (1993) assinalam que o bullying é uma situação na qual a participação dos membros da escola tem uma influência significativa, dependendo do papel de cada um deles, na situação de agressão (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, &

Kaukiainen, 1996). Os autores identificam três perfis principais: Agressor, vítima e observador; e alguns perfis mistos: Agressor/agredido e vítimas/Agressoras. Segundo eles, não existe um perfil exclusivo já que estes se adaptam segundo as circunstâncias e as pessoas.

Nos estudos sobre bullying cabe distinguir este comportamento da violência de forma geral. A violência escolar é um fenômeno antigo em todo o mundo e configura um grave problema social, podendo ocorrer, conforme já classificado pela ciência e adotado pelo senso comum, como indisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno ou mesmo aluno-aluno, entre outros (Abramovay, 2003). Olweus (1993), no entanto, destaca que nem todo o comportamento agressivo deve ser categorizado como bullying já que o bullying escolar se caracteriza como uma subcategoria bem delimitada de agressão ou comportamento agressivo. O bullying escolar ou bullying é definido então como as atitudes agressivas, intencionais, deliberadas e conscientes que visam a causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão e são adotadas por um indivíduo ou um grupo, na sua maioria composto de pessoas com força física, mais idade e alto poder de persuasão, contra outros indivíduos ou grupos mais frágeis (Smith, Cowie, Olafsson & Liefhoghe, 2002).

Martins (2005) identifica o bullying em três grandes categorias. Segundo a autora, o fenômeno bullying é categorizado da seguinte maneira: a) diretos e físicos, que abrange agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens; b) diretos e verbais, que incluem insultar, apelidar, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; e c) indiretos que incluem a exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaçar de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do companheiro (a). O fenômeno bullying é considerado um continuum que vai de leve a extremo, variando de acordo com a intensidade e a frequência dos atos relacionados (Espelage, Borsworth & Simon 2001).

Tendo como base paradigmas da Psicologia Social, o estudo realizado por Catini (2004), através da análise de conteúdo das entrevistas aplicadas com crianças dentre sete e catorze anos de idade, do núcleo comunitário de crianças e adolescentes (NCCA) na cidade de Campinas-SPO, destacou que para compreender o bullying deve se levar em conta a história e a cultura de cada sujeito participante, bem como a história de cada relação existente no contexto estabelecido para compreender o bullying. Frente à diversidade de pessoas e sistemas envolvidos e suas múltiplas interações, não se pode reduzir o bullying apenas às particularidades individuais dos sujeitos em questão e, também não, a uma interação autor-alvo que ignore a teia complexa de relações envolvidas na manutenção do fenômeno. Ademais, é necessário investigar as condições e implicações do sujeito ao se colocar nas posições de alvo, autor, e/ou testemunha dos acontecimentos de maus-tratos (Duque & Restrepo, 2012).

Embora não exista um consenso para determinar quando um ato é considerado bullying ou não, a maioria dos estudos assinala que os meninos são mais propensos a recorrer a ameaças físicas e assédio verbal e, em contraste, as meninas utilizam meios sociais e verbais, incluindo a exclusão e rumores sobre os colegas (Boulton & Underwood, 1992; Sharp & Smith, 1991). Nesse sentido, meninos e meninas com características particulares podem ser potenciais alvos de bullying; por exemplo, crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) têm mostrado maior propensão a serem tanto vítimas quanto agressores no processo do bullying. Isto é explicado pelo fato das crianças com TDAH terem mais tendência a serem ativas, falantes, barulhentas, intrusivas e menos complacentes do que crianças sem TDAH (Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg & Melnick, 1997).

Igualmente, em relação ao papéis sociais no bullying não existe consenso entre os autores em relação às características de vítimas e agressores. Olweus (1993), por exemplo, assinala como principais características das vítimas são: fragilidade, excitabilidade, sensibilidade a timidez e os traços de baixa autoestima. Outros autores, como Salmivalli, Huttunen e Lagerspetz (1997), são mais

específicos ao definir a vítima no contexto escolar como predispostas ao isolamento, solidão e carentes de redes sociais que possam oferecer apoio para eles, além de apresentar altos níveis de depressão (Binsfeld & Lisboa, 2010). Nesse sentido, Mercer e De Rosier (2010) argumentam que quando a criança vítima escolhe ou forma sua rede de amizades, ela é geralmente conformada por crianças isoladas e não agressivas como elas.

Por outro lado, estudos assinalam que a criança bullie ou agressora é caracterizada como agressiva, hostil, impulsiva e carente de habilidades sociais (Kumpulainen et al., 1998). Slaby e Guerra (1988) assinalam que o agressor geralmente mostra dificuldades para detectar emoções e reconhecer o sofrimento das suas vítimas, como consequência da sua impulsividade. No entanto, outros autores assinalam que o alvo principal do bullie é obter o reconhecimento dos seus colegas sem se importar por serem rejeitados pelas suas ações (Olthof & Goossens, 2008). Dijkstra, Lindenberg e Veenstra (2008) explicam que o bullie ou agressor normalmente atua utilizando duas estratégias diferentes, uma prosocial e outra agressiva para assim obter o controle sobre seus objetivos desejados. Os pesquisadores Hawley, Little, e Card (2007) também confirmam esta ideia, apontando que o agressor é normalmente seletivo na sua agressão, atacando vítimas frágeis ou aquelas que não representam uma ameaça para o seu status social.

No estudo de Haynie, Nansel, Eitel, Davis e Saylor (2001) os autores pontuam que vítimas que são ao mesmo tempo vítimas e agressores, frequentemente são consideradas como uma categoria especialmente complicada, caracterizada especialmente pela impulsividade, temperamento quente e com distúrbios de conduta. Esta categoria de criança é usualmente avaliada como a menos aceita e querida pelos colegas, ainda mais do que as crianças com um perfil definido de bullie ou vítima (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). De tal modo, a categoria bullie-vítima pode ser considerada como um grupo diferente na classificação do bullying. Smokowsky e Holland (2005) explicitam esta definição afirmando que as crianças bullie-vítima geralmente acoçam e são ao mesmo tempo vítimas. Terrazo, De Ossorno, Babarro e Martínez (2011), em um estudo que mediu 2847 crianças de

ensino meio e superior na Espanha, assinalam que a agressividade e a impulsividade estão inseridas no perfil da classificação bullie-vítima. Os resultados mostram que as crianças com perfil bullie-vítima que são principalmente rejeitadas pelo grupo, mostraram maiores níveis de características de personalidade ligadas ao perfil de vítima. Outra descoberta da pesquisa é que a categoria dos rejeitados no perfil bullie-vítima são mais agressivos e com menores traços prosociais comparados com aquelas crianças com perfil de vítima e ainda com aquelas crianças com perfil bullie.

No que diz respeito à prevalência de bullying, estudos internacionais assinalam que o bullying abrange entre 9% e 15% da população estudantil (Sansone, Lam, & Wiederm, 2010). Por exemplo, estudos realizados em diversos estados dos Estados Unidos revelaram que entre 9% e 14% das crianças e adolescentes tem sofrido bullying (Sansone, Lam, & Wiederman, 2010). Em outros países, como na Itália, a prevalência encontra-se em torno de 7,1%, na Canadá os resultados refletem uma prevalência ao redor de 6,1% (Volk, Craig, Boyce & King 2006), a Suécia 10% (Ivarsson, Broberg, Arvidsson & Gillberg, 2005), a Noruega 15% (Haavet, Straand, Saugstad & Grunfeld, 2005). No entanto, a mais alta prevalência encontra-se no Reino Unido com um 39,8% de prevalência em crianças e adolescentes (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2001).

Em relação ao Brasil, o estudo de Malta et al. (2010) realizado em 26 capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal com alunos de 9º ano de ensino fundamental apontou que 5,4% dos estudantes relataram ter sofrido bullying quase sempre ou sempre nos últimos 30 dias; 25,4% foram raramente ou às vezes vítimas de bullying e 69,2% não sentiram nenhuma humilhação ou provocação. Dentre as cidades pesquisadas, a capital com maior frequência de bullying foi Belo Horizonte-MG (6,9%) e a menor foi Palmas-TO (3,5%). O estudo permitiu dimensionar a ocorrência do bullying entre adolescentes nas escolas das capitais brasileiras, revelando que o contexto escolar brasileiro também tem se constituído em um espaço de reprodução da violência. Os autores consideram que o bullying tem se tornado um fato social que abrange a sociedade como um todo e se

expressa no cotidiano escolar por meio de preconceitos, intolerâncias e expressões tanto físicas quanto verbais e psicológicas.

No âmbito regional, Mendes e Krieger (2009) avaliaram 192 alunos de quatro escolas da rede estadual de ensino da cidade de Porto Alegre/RS, através de questionários e grupos focais, para conhecer as atribuições causais associadas à violência na escola. Das escolas pesquisadas, 80% possuíam turmas de 4ª série, 60% atendiam a 7ª série e 40% ofereciam o 1º ano do ensino médio. As autoras identificaram diversos tipos de preconceito percebido por 76% dos participantes, sendo que eles estão associados a conflitos vivenciados entre alunos. A opção sexual é percebida como o preconceito mais presente, seguido da classe social e das apreciações de moda ou estilo. Além disso, o estudo mostrou que 39,6% dos participantes indicaram ter dificuldades na escola.

No que diz respeito às implicações do bullying, por tratar-se de um assunto no qual as relações entre vítima e agressor são bastante estendidas em tempo e espaço, suas consequências são quase incalculáveis em termos individuais, institucionais e sociais (Olmedilla, 2000). A organização não governamental Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) enfatiza que no conceito do bullying “as relações de poder estão em jogo mesmo assim, o Bullying está relacionado ao desenvolvimento de baixa autoestima, ao isolamento social e à depressão.” (Neto, 2005, p. 169). Moura, Cruz e Quevedo (2011) realizaram um estudo investigando a relação entre bullying e sintomas associados nas áreas emocionais, de conduta, hiperatividade e relacionamento. Participaram 1,075 alunos, da 1ª à 8ª série meninos e meninas, com idade entre 12 e 18 anos. Os autores utilizaram o teste KIDSCAPE para avaliar a prevalência de bullying e o Strengths and Difficulties Questionnaire para avaliar características comportamentais das vítimas. Os resultados revelaram que em geral a violência geraria desequilíbrio nas esferas psicológicas, cognitivas, afetivas, físicas e comportamentais nos alunos afetados. Deste modo, “O bullying influencia a capacidade produtiva do adolescente-vítima, enquanto o agressor pode ser levado a

adotar comportamentos de risco durante a fase adulta, como alcoolismo, dependência de drogas e até mesmo o uso da violência explícita" (Neto, 2005, p. 168).

Ainda no tocante às implicações do bullying, segundo Siyahhan, Aricak e Cayirdag-Acar (2012), num estudo sobre a relação entre bullying, vitimização e seu efeito sobre a desesperança argumentam que nem bullying nem vitimização individualmente têm relação estatisticamente significativa com a condição de desesperança; porém, a interação entre as duas variáveis mostram ter uma influência estatisticamente significativa nesta condição. Neste estudo, 419 crianças de ambos os sexos do ensino médio foram avaliadas na Turquia. Os resultados mostraram que as crianças que nunca tinham falado com seus pais ou professores acerca das suas experiências vinculadas ao bullying reportaram maiores níveis de desesperança. Este fato é particularmente importante uma vez que a desesperança é um poderoso preditor de ideação suicida na adolescência (Kovacs & Garrison, 1985).

Kumpulainen et. al (1998) e Merrell, Gueldner, Ross e Isava (2008), ao descrever as consequências de longo prazo para o agressor referem que estas podem estar vinculadas ao abuso no consumo de substâncias, vieses sociais relativos ao uso de estratégias de resolução de conflitos e condutas delinquentes. Portanto, as consequências do bullying têm sido associadas a problemas físicos, emocionais e sociais para agressores ou bullies e vítimas. Aliás, crianças vítimas do bullying são mais prováveis do que crianças não envolvidas no bullying, a sofrer de uma ampla variedade de problemas relacionados a transtornos de humor e ansiedade, incluindo baixa autoestima (Egan & Perry, 1998), depressão e ansiedade (Hawker & Boulton, 2000).

Alguns autores dissertam também a respeito das causas do fenômeno, que incluem, além de fatores econômicos, sociais e culturais, os relacionados ao temperamento do indivíduo e às influências familiares (Neto, 2005) tais como uma relação negativa com os pais e um clima emocional frio em casa (Yoneyama & Naito, 2003). Nesse sentido, Neto (2005) indica que fatores econômicos, sociais, culturais e aspetos inatos de temperamento constituem risco no aparecimento do

bullying e tem impacto no bem-estar e desenvolvimento geral de crianças e jovens. Day (1996) reforça esta ideia e indica que quatro fatores podem contribuir no desenvolvimento de condutas intimidadoras: a) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou adolescente; b) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente. c) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou adolescente; e d) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante.

Deste modo, além das variáveis individuais, o estudo dos fatores familiares pode auxiliar na compreensão dos episódios de bullying. Diante disso, o estudo dos estilos parentais e sua relação com o fenômeno bullying pode incrementar a compreensão do fenômeno.

### **Estilos Parentais e Bullying**

Os estilos parentais são definidos como o conjunto de atitudes dos pais para seus filhos, o qual define o clima emocional em que se expressam as várias práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993). No entanto, os estilos parentais vão além das práticas parentais. As práticas se referem a circunstâncias habituais de interação entre pais e filhos e incluem estratégias empregadas pelos pais na instrução de seus filhos tais como comportamentos de disciplina, ajuda e condutas entre pais e filhos que se modificam de acordo com as circunstâncias apresentadas (Hoffman, 1994; Li, Stanton & Feigelman, 2000). Já os estilos dizem respeito às atitudes e costumes exercidas pelos pais ou criadores ao longo do continuum da vida parental, e são caracterizadas pela alta ou baixa exigência e responsividade, presente na interação com os filhos (Pacheco, Oliveira & Almeida, 2008).

O estudo do estilo parental autoritário vs. democrático-recíproco remonta à pesquisa pioneira de Baldwin (1949), no Fels Institute, em Ohio, Estados Unidos. Baseado no trabalho de Lewin, Lippitt e White (1939), sobre estilos de liderança de grupo, Baldwin apontou o estilo parental

democrático-recíproco como o responsável pela tentativa amistosa de envolver ativamente a criança no processo decisório familiar, conforme o nível de desenvolvimento da criança. Já o estilo parental autoritário foi definido pelo autor como constantemente impositivo e agressivo ou insensível aos interesses e anseios da criança. Logo depois, Baumrind (1971) retomou o conceito e através de uma pesquisa com pais acrescentou mais um estilo parental: o permissivo. Este estilo parental abrange a falta tanto de controle como de perspectivas de uma conduta madura da criança. Posteriormente, Maccoby e Martin (1983) ampliaram o conceito de estilo parental permissivo em negligente e indulgente, diferenciando-os pelo maior nível de implicação nas tarefas parentais do segundo em relação ao primeiro. Além disso, estabeleceram as dimensões responsividade e exigência que, combinadas, geram quatro estilos parentais: o autoritário, o autoritativo, o negligente e o indulgente (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008).

No modelo teórico proposto por Maccoby e Martin (1983) a exigência parental abarca todas as atitudes dos pais que buscam de alguma forma controlar o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo normas e a serem respeitadas. Já a responsividade refere-se àquelas atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos e que apontam, através do apoio emocional e da comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação das crianças. Deste modo, Maccoby e Martin (1983) propõem uma tipologia de estilos parentais definida a partir dessas duas dimensões (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Progenitores com alta responsividade e exigência são considerados como autoritativos; já aqueles que apresentam baixa responsividade e exigência são avaliados como negligentes. Pais muito responsivos, mas pouco exigentes são classificados como indulgentes, enquanto os muito exigentes e pouco responsivos são tidos como autoritários (Costa, Teixeira & Gomes, 2000).

Diversos estudos assinalam a associação entre bullying e vínculos afetivos familiares disfuncionais incluindo práticas e estilos parentais (Connolly & O'Moore, 2003). Em um estudo com jovens provocadores homens Olweus (1980) descobriu que em agressores de bullying o ambiente de

casa é frequentemente violento. Os pais muitas vezes utilizam métodos violentos de castigar seus filhos, fato que pode ser relacionado com a ocorrência da violência nas interações da criança com seus companheiros. Além disso, os pais que utilizam corretivos físicos e métodos de criança coercitivos, frequentemente têm filhos agressivos.

Benvenuti, Hartmann, Salum, Manfro e Heldt (2011) utilizando uma metodologia de estudo do tipo caso-controle com 247 alunos de cinco escolas públicas em Porto Alegre, corroboram a importância da atitude parental como preditora de comportamento de bullying. Os autores analisaram a relação entre estilos parentais e envolvimento com bullying entre escolares, através do questionário de bullying de Olweus e do inventário de responsividade e exigência. Segundo os resultados apresentados filhos de mães negligentes apresentaram aumento da chance de envolvimento com bullying, enquanto filhos de pais autoritativos apresentaram diminuição da chance envolvimento com o fenômeno. No tocante aos tipos de bullying, os agressores mostraram-se associados a mães negligentes e pais permissivos. Observa-se portanto, uma linha de influência entre exigência e responsividade materna nas experiências de vitimização e bullying da criança na escola (Georgiou, 2008).

Deste modo, vários estudos têm mostrado que crianças e adolescentes aprendem a ser agressivos para com outros menos poderosos, observando as interações diárias dos seus familiares (Patterson, 1986; Knous-Westfall, Ehrensaft, MacDonell, & Cohen 2012). Daquele modo, o estudo desenvolvido na Holanda por Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst & Reijneveld (2011) indicou a importância dos fatores familiares ligados aos processos de bullying. Segundo eles, a presença de ambos os pais no cotidiano das crianças avaliadas, diminui significativamente as probabilidades de participação em atos de intimidação, tanto na condição bullie quanto vítima. No entanto, outro estudo destacou a relação entre o ambiente familiar e comportamento bullying, sugerindo que independentemente dos padrões de interação, eles podem predispor o comportamento agressivo ou débil em crianças e jovens (Figula, Margitics & Harsanyine, 2011).

Portanto, percebe-se a necessidade de aprofundar nos conceitos ligados aos estilos parentais e a evidente influência que eles têm no ajuste emocional de crianças e jovens (Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn, 2006). A maioria das pesquisas até então realizadas, têm se concentrado na verificação dos estilos parentais de maneira global, assumindo que tanto pais quanto mães empregaram o mesmo estilo parental, sem levar em conta a possibilidade de encontrar diferenças nas abordagens de cada um deles (Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn 2006).

Desta maneira uma compreensão mais ampla das práticas educativas parentais ligadas ao fenômeno bullying se faz necessária, levando em conta que ainda existem relativamente poucos estudos que buscam identificar fatores de ajuste familiar e fatores individuais associados ao bullying. Deste modo, dentre os fatores individuais, os aspectos de personalidade assumem um papel de destaque na ocorrência de bullying (Catini, 2004).

### **Personalidade e bullying**

Embora um grande número de pesquisas tenham sido desenvolvidas sobre o fenômeno bullying, relativamente poucos estudos têm avaliado a relação entre bullying e personalidade (Book, Volk & Hosker, 2012). Não obstante, pesquisadores como Cerezo (1996) assinalam que cada um dos participantes do fenômeno bullying reúne determinadas características de personalidade que perpetuam suas condutas, fato que parece evidenciar que existem dimensões específicas de personalidade tanto para os agressores quanto para as vítimas. Zapf e Einarsen (2003) corroboram esta visão e afirmam que a personalidade da vítima também pode provocar certas respostas no agressor, bem como a personalidade do agressor pode desencadear certas condutas na vítima.

Alguns modelos explicativos das relações entre personalidade e bullying têm sido desenvolvidos com base em diferentes abordagens teóricas da personalidade (Hawley, Little & Pasupathi 2002; Slee & Rigby, 1993; Sutton & Keogh, 2000). Por exemplo, o estudo desenvolvido

por Slee e Rigby (1993) utilizou a taxonomia de Eysenck e os achados revelaram que a tendência das crianças bullie estava associada com o fator de personalidade chamado Psicoticismo, que diz respeito à solidão, comportamento impulsivo, hostilidade e carência de sensibilidade social. Ideia que é compartilhada por Sutton e Keogh (2000), os quais indicam que crianças bullie mostram uma maior tendência em perceber aos outros como alvos de manipulação nas suas interações sociais.

Em relação ao grupo de crianças que ao mesmo tempo é agressor e vítima de bullying, dados de pesquisa utilizando o referencial da psicopatologia do desenvolvimento sugerem que estes jovens são um grupo distinto de bullies ou vítimas, em termos de personalidade (Mynard & Joseph, 2000). Segundo Haynie, Nansel, Eitel, Davis e Saylor (2001) e Schwartz, Proctor e Chien (2001) crianças com perfil bullie-vítima, são geralmente mais agressivas, impulsivas e apresentam maiores dificuldades de conduta do que crianças com perfil único. Elementos que têm despertado o interesse de múltiplos pesquisadores na última década (Sekol & Farrington, 2010). No tocante às crianças testemunhas, Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen, (1996) assinalam que as características das crianças testemunhas no processo de bullying estão vinculadas à aceitação social perante fatores de personalidade. Embora características como identidade, auto eficácia e autodeterminação poderiam influenciar o papel das crianças testemunhas no processo de bullying (Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004).

No presente estudo serão enfatizados aqueles estudos que trabalharam na compreensão desta relação à luz da taxonomia do Big Five (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999). Dentre os diversos modelos explicativos de personalidade o Big Five tem sido uns dos mais aceitos entre os pesquisadores da área de características individuais (Costa & McCrae, 1992). Hough e Oswald (2000) assinala que o Big Five é a estrutura taxonômica mais aceita em termos de variáveis de personalidade e tem sido fundamental para grande parte das pesquisas que relacionam personalidade a outras variáveis (Griffin & Wilson, 2012; Poropat, 2009). Esta classificação aponta que a personalidade é estruturada de forma hierárquica com cinco fatores de ordem superior:

Realização, Neuroticismo, Extroversão, Abertura, Socialização; cada um dos quais absorve um número de subfatores ou aspectos (Griffin & Wilson, 2012). Segundo John e Srivastava (1999) e Costa e McCrae (1992), estes achados surgiram após décadas de pesquisa e emergem repetidamente e de forma consistente nas análises das características pessoais através de múltiplos questionários psicológicos.

Com base na construção apresentada por Costa e McCrae (1992), o fator Realização diz respeito à responsabilidade e integridade; pessoas com escore alto neste fator geralmente são trabalhadoras, disciplinadas, organizadas e orientadas à realização. Já o Neuroticismo alude ao grau de estabilidade emocional, controle de impulsos, e ansiedade. O fator Extroversão é caracterizado por um maior nível de sociabilidade, loquacidade e assertividade. A Abertura a Experiência está ligada a uma alta curiosidade intelectual e uma preferência por novidade e variedade. Finalmente, a Socialização diz respeito a capacidade de ser útil, cooperativo e solidário para com os outros (Komarraju, Karau, Schmeck & Avdic, 2011; Miller, 1991).

Dentre os estudos que investigaram a relação entre bullying e personalidade segundo o modelo do Big Five, destaca-se o trabalho italiano realizado por Tani, Greenman, Schneider e Fregoso (2003). Este estudo que teve como alvo descrever traços de personalidade das crianças testemunha empregaram uma adaptação do Big Five e do Participant Role Scale. A pesquisa mostrou que crianças defensoras das vítimas tiveram resultados significativamente mais elevados na escala de socialização do que todas as outras crianças da amostra, e as pontuações de instabilidade emocional foram mais baixas nas crianças defensoras do que as crianças pró bullying e crianças vítimas. Além disso, os dados indicaram que crianças que não participam do bullying (observadoras) apresentam níveis mais baixos de energia e amizade do que os membros do grupo defensor das vítimas e das crianças pró bullying.

Levando em conta a multiplicidade de taxonomias empregadas para descrever as características das crianças e jovens que participam no bullying, alguns estudos concordam que uma

das características das crianças vítima é que elas apresentam maiores níveis de introversão e rejeição social (Parker & Asher 1987); enquanto os agressores comumente apresentam características ligadas à extroversão (Mynard & Joseph, 2000). No Brasil, o estudo realizado por Moura, Cruz & Quevedo (2011), refere que crianças que tem sofrido bullying, apresentam altos níveis de ansiedade e traços de introversão e timidez como características de personalidade. Apesar destes resultados, observa-se que a literatura brasileira ainda apresenta poucos estudos relacionando o fenômeno bullying com variáveis individuais.

Deste modo, estudos empíricos destacam a interconexão dos papéis entre crianças, pais e escola (Ponitz, McClelland, Matthews, & Morrison, 2009). Neste contexto, o conceito de auto regulação tem emergido nas pesquisas contemporâneas como um fator importante na predição de bem estar psicológico de crianças e jovens e é de fato, frequentemente associado com diversos tópicos da vida emocional, familiar e escolar de crianças e jovens (Blair, 2004; McClelland, et al., 2007). Aliás, procedimentos dos pais, envolvendo os estilos parentais, são considerados indicadores importantes da autorregulação dos filhos (Taylor, Lapierre & Linebarger, 2012).

### **Regulação Emocional e Bullying**

Segundo, MacKenzie, Mezo e Francis (2012) desde que o conceito de autorregulação foi introduzido ao redor do ano 1950, múltiplos conceitos e definições têm sido apresentados ao longo do tempo e através de múltiplas pesquisas. Daquele modo, os autores assinalam que termos semelhantes têm sido empregados na literatura para definir o conceito, por exemplo: autogerenciamento (autogestão) e autocontrole, termos às vezes intercambiáveis e equivalentes.

Boutin, Rojas e Ortiz (2011) assinalam que o termo carece de consenso universal na sua conceptualização, no entanto, alguns autores vão além das controvérsias conceituais e têm definido o conceito de auto regulação como o conjunto de habilidades adquiridas vinculadas à obtenção, controle, direcionamento e planejamento das cognições, emoções e comportamentos (Schunk &

Zimmerman, 2010). De tal modo, uma adequada auto regulação é geralmente ligada a uma interação entre fatores biológicos como o temperamento e fatores experienciais como as aprendizagens de tipo social (McClelland et al., 2007). Assim, a auto regulação tem a ver com as estratégias que os indivíduos utilizam para gerenciar e regular a sua própria excitação emocional interna. Ao mesmo tempo, os autores referem que a auto regulação pode conter dois processos: aqueles ligados à rapidez em que as emoções são manifestadas e logo dissipadas (labilidade emocional); e aqueles processos ligados à intensidade com que as emoções são expressas (Cole, Martin & Dennis 2004).

Embora exista na atualidade uma crescente quantidade de pesquisas vinculadas ao bullying, até o presente momento poucas pesquisas tem procurado descrever o papel do manejo das emoções no fenômeno. Alguns dos poucos estudos realizados até o momento assinalam que as características emocionais das crianças e jovens divergem grandemente de acordo com o papel desenvolvido no processo de bullying (Rapp-Paglicci & Wodarski 2000). Em relação às vítimas, por exemplo, pode se encontrar respostas fisiológicas vinculadas às experiências negativas com pares (Ouellet-Morin et al., 2011) que poderiam exacerbar as dificuldades na auto regulação (Rudolph, Troop-Gordon & Flynn, 2009).

No tocante às características emocionais da criança agressora, Gini (2006) aponta que “crianças que são agressivas ou têm participado em eventos de Bullying, apresentam dificuldades em perceber os estados emocionais dos outros, além disso, são indiferentes às reações emocionais dos outros” (p.535). Também, Davidson, Putnam e Larson (2000) assinalam que a agressividade tanto emocional quanto física é produto de uma disfunção na regulação emocional. Olweus (1993) aponta que uma das características emocionais das crianças e jovens bullies é a capacidade para se afastar emocionalmente da vítima e agir de um jeito cruel. Reforçando este achado, em um estudo realizado por Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra e Vega (2009) com 830 crianças na cidade de Córdoba, Espanha, os autores observaram que crianças agressoras apresentaram maiores déficits na

percepção emocional das vítimas, resultados que sugerem que a maior dificuldade emocional dos perpetradores, tem a ver com a incapacidade para reconhecer as emoções das vítimas.

No que se refere ao papel das crianças com perfil misturado bullie/vítima ou vítimas agressoras, Schwartz, Proctor e Chien (2001) acredita que elas têm se tornado alvo de múltiplas pesquisas na atualidade e representam um grupo específico que necessita de novas e mais aprofundadas pesquisas. Portanto, crianças com perfil bullie/vítima hipoteticamente apresentam comportamentos agressivos que refletem um estado subjacente de irritabilidade e raiva mal modulada (Schwartz, Proctor & Chien 2001). Deste modo, pesquisas desenvolvidas na última década, assinalam que crianças com perfil bullie/vítima apresentam maiores déficits em termos de regulação emocional do que crianças vítimas e até crianças agressoras ou bullies. Tendo em vista que a auto regulação traduz em destrezas vinculadas à aquisição, controle e planejamento das cognições, emoções e comportamento (Haynie, Nansel, Eitel, Davis & Saylor, 2001), Sourander et al. (2007) salientam também que “crianças com perfil misturado amostram maiores níveis de hiperatividade, problemas de conduta, baixa autoestima e diversas condutas de externalização associados à dificuldades na auto regulação” (p. 402).

Observa-se, de tal modo, a necessidade de considerar tanto aspectos individuais como personalidade ou regulação emocional, quanto aspectos da interação familiar, como os estilos parentais na compreensão do fenômeno bullying; levando em conta que o fenômeno apresenta múltiplas facetas (Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang & Sameroff, 2011). Deste modo, a presente investigação visou ampliar a compreensão do fenômeno bullying através da investigação da relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional na condição bullying.

Para tanto foram realizados dois estudos. O primeiro estudo consistiu em uma revisão sistemática que procurou artigos que avaliassem a correlação entre estilos parentais e bullying mesmo que essas variáveis fossem avaliadas em conjunto com outras variáveis, sendo que poucos estudos tem avaliado a correlação entre esses construtos. As bases de dados pesquisadas foram

Scopus, PsychINFO, Proquest e Pubmed. Já os descritores de busca bibliográfica foram: *Parental styles* e *parental practices* conjuntamente com *bullying*.

O segundo estudo consistiu em uma pesquisa empírica, descritiva, quantitativa, transversal e correlacional. O objetivo geral foi investigar a relação entre estilos parentais, personalidade, regulação emocional na condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado) em adolescentes. Os objetivos específicos foram: a) Investigar se existe relação significativa entre estilos parentais (autoritário, autoritativo, indulgente e negligente) e a condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado) em adolescentes; b) Investigar a relação significativa entre traços de personalidade do adolescente e a condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado); c) Investigar a relação significativa entre regulação emocional e a condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado) em adolescentes; e d) Investigar o efeito conjunto dos estilos parentais, traços de personalidade e regulação emocional para a condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado).

As hipóteses elaboradas foram:

$H_0$ : Não existe relação significativa entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional na condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado).

$H^1$ : Existe relação significativa entre estilos parentais (Autoritário, Autoritativo, Indulgente e Negligente) e a condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado).

*H<sup>2</sup>*: Existe relação significativa entre traços de personalidade (Realização, Neuroticismo, Extroversão, Abertura e Socialização) e a condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado).

*H<sup>3</sup>*: Existe relação significativa entre regulação emocional (fatores avaliados escala DERS) e a condição de bullying (Bullying extremo, Abusador, Observador ativo, Observador passivo e abusado).

*H<sub>4</sub>* Existe relação significativa entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional na condição de bullying em adolescentes, sendo que a condição de vítima está mais associada aos estilos parentais autoritário e negligente, ao fator neuroticismo de personalidade e às dificuldades na aceitação das emoções negativas; enquanto à condição de agressor ela é mais associada aos estilos parentais negligente e autoritário, aos fatores Extroversão e Socialização de personalidade, e às condições de falta de consciência e clareza emocional no tocante à regulação emocional.

A amostra deste estudo foi constituída por 423 participantes de ambos os sexos, sendo 241 (57%) meninas e 182 (43%) meninos, com idades entre 14 e 18 anos (média de 16,13). Todos estudantes do 1º (52%), 2º (26.7%) e 3º (21.3%) ano do ensino médio. Os instrumentos utilizados foram: o Questionário Multimodal de Interação Escolar CMIE-III elaborado por Caballo, Calderero, Martínez, Salazar e Irurtia (2011); a Escala de Estilos Parentais Responsividade e Exigência elaborada por Costa, Texeira e Gomes (2000); a Bateria Fatorial de Personalidade elaborada por Nunes, Hutz e Nunes (2010); e a Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (DERS) elaborada por Gratz e Roemer (2004). A aplicação foi coletiva realizada na escola dos participantes com duração de aproximadamente uma hora nas salas de aula.

Os resultados observados na presente pesquisa indicam que houve correlação entre o fator de estilos parentais negligencia e os fatores bullying extremo, abusador e vítima. No entanto o fator de personalidade neuroticismo foi principalmente associado com o fator vítima, bullying

extremo e observador passivo. Já os fatores ligados à regulação emocional associados às variáveis bullying extremo e abusado foram limitação de estratégias de regulação emocional, não aceitação de respostas emocionais, dificuldade no controle de impulsos, dificuldades em relação aos objetivos e falta de clareza emocional. O efeito conjunto dessas variáveis foi investigado através de uma regressão linear que revelou que os principais preditores associados às variáveis bullying extremo e abusado foram o estilo parental negligente, o estilo parental neuroticismo e os fatores de regulação emocional: acesso limitado às estratégias de regulação emocional, falta e de clareza emocional.

## Referências

- Abramovay, M. (2003). Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. FILMUS, D. et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 89-152.
- ABRAPIA. Bullying. *Associação Brasileira de proteção à criança e ao adolescente*. Recuperado em março de 2012. [www.abrapia.org.br](http://www.abrapia.org.br)
- Alvarenga, P. (2000). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância. *Dissertação de mestrado não-publicada*, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Avilés, J. (2002). Diferencias de atribución causal en el bullying en sus protagonistas. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 9, 201-220.
- Baldwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 49-62.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Benvenuti, F., Hartmann, G., Salum, G., Manfro G., & Heldt, G. (2011). Associações entre estilos Parentais de Educação e Bullying no ambiente escolar. *Revista Hospital Clinicas Porto Alegre*. 31, 62-63.
- Binsfeld, A., & Lisboa, C. (2010). Bullying: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona: an International Journal on Personal Relationships*, 4, 74-105.
- Blair, R.J. R (2004). The roles of orbital frontal cortex in the modulation of antisocial behavior *Brain and Cognition*. 55, 198-208.

- Book A., Volk A., & Hosker A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences*, 52, 218-223.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Boutin, A., Rojas, L., & Ortiz, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clinica Psicologica*, 20, 29-39.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C. e Iurrtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 501-609.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Martínez, B. A., Salazar, I., & Muñiz, M. J. I. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología conductual= behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 20(3), 625-648.
- Catini N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese inédita de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares*. La dinámica bullying. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.

- Connolly I., & O'Moore M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences, 35*, 559- 567.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (TM) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, F., Teixeira, M. A., & Gomes, W.(2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*, 465-473.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2009). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista de Psicologia Clinica, 37*, 145-151.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41–59.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-496.
- Davidson, R. J., Putnam, K. M., & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation. A possible prelude to violence. *Science, 289*, 591-594.
- Day, N. (1996). *Violence in Schools – Learning in Fear*. Berkeley Heights, NJ: *Enslow Publishers*.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(8), 1289-1299.
- Domingues, A. E., Natividade, J., & Hutz, S., (2011). Uso de Drogas e Estilos Parentais Percebidos na Adolescência Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia, 4*, 3-11.

- Duque L., & Restrepo A. (2012). Prevenção precoce de agressões a crianças em países em desenvolvimento. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*, 1-9. Consultado em julho 2012, em <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/Duque-RestrepoPRTxp1.pdf>.
- Egan, S., & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Espelage, D., Bosworth, K., & Simon, T. (2001). Short-term stability and change of bullying in middle school students: An examination of demographic, psychosocial, and environmental correlates. *Violence and Victims*, 16, 411-426.
- Figula E., Margitics F., & Harsanyine, A. (2011). School bullying among disadvantaged students in school. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6, 107-132.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109–125.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.
- Griffin, B., & Wilson, I. (2012). Associations between the big five personality factors and multiple mini-interviews. *Advances in health sciences education*, 17(3), 377-388.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

- Haavet O., Straand J., Saugstad O., & Grunfeld B., (2005). Illness and exposure to negative life experiences in adolescence: two sides of the same coin? A study of 15-year-olds in Oslo, Norway. *Acta Paediatrica*, *93*, 405-11.
- Hawker D., & Boulton M. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of crosssectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 441-454.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, *31*(2), 170-180.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, *26*(5), 466-474.
- Haynie D., Nansel T., Eitel P., Davis A., & Saylor, K. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, *21*, 29–49.
- Hinshaw S., Zupan B., Simmel C., Nigg JT., & Melnick S., (1997) Peer status in boys with and without attention-deficit hyperactivity disorder: predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation, and authoritative parenting beliefs. *Child Development*, *68*, 880–896.
- Hoffman, M. (1994). Discipline and Internalization. *Developmental Psychology*, *30*, 26-28.
- Hough, M., & Oswald, L. (2000). Personnel selection: Looking toward the future Remembering the past. *Annual Review of Psychology*, *51*, 631-664.

- Ivarsson T., Broberg A., Arvidsson T., & Gillberg C. (2005). Bullying in adolescence: psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nordic Journal of Psychiatry*, *59*, 365-73.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC public health*, *11*(1), 440.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*, *2*, 102-138.
- Knous-Westfall, H. M., Ehrensaft, M. K., MacDonell, K. W., & Cohen, P. (2012). Parental intimate partner violence, parenting practices, and adolescent peer bullying: A prospective study. *Journal of Child and Family Studies*, *21*(5), 754-766.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, *51*(4), 472-477.
- Kovacs, M., & Garrison, B. (1985). Hopelessness and eventual suicide: a 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation. *Am J Psychiatry*, *1*(42), 559.
- Kumpulainen K., Rasanen E., Henttonen I., Almqvist F., Kresanov K., Linna S., Moilanen I., Piha J., Puura K., & Tamminen T. (1998) Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse Neglect*, *22*, 705–717.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of Social Psychology*, *10*(2), 269-299.
- Li, X., Stanton, B., & Feigelman, S. (2000). Impact of perceived parental monitoring on adolescent risk behavior over 4 years. *Journal of Adolescent Health*. *27*, 49–56.

- Maccoby, E., & Martin, J. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*: New York: Wile.
- MacKenzie, M., B., Mezo, P. G., & Francis S. E. (2012). A conceptual framework for understanding self-regulation in adults. *New Ideas in Psychology*, 30, 155-165.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A., & Porto, D. L., (2010). Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 3065-3076.
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista portuguesa de educação*, 18, 93-115.
- MCcClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A., & Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- Mendes A., & Krieger P. (2009). Fenômeno Bullying: desvendando esta violência nas escolas públicas de Porto Alegre. *Revista Portuguesa de educação*, 22, 249-269.
- Mercer, S. H., & Derosier, M. (2010). *Snominations* and socialization of internalizing problems in middle childhood. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 1032–1059.
- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S., & Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26–42.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2006). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression, and life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47.

- Miller, A. (1991). Personality types, learning styles and educational goals. *Educational Psychology, 11*, 217-238.
- Moura, D. R. D., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. D. Á. (2011). Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *Jornal de Pediatria, 87*(1), 19-23.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer Victimization Scale. *Aggressive Behavior, 26*, 169-178.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria, 81*(5), 1-12.
- Nunes, C., Hutz, C., & Nunes M. (2010). Bateria Fatorial de Personalidade. *Manual Técnico*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 536-540.
- Olmedilla, J. (2000). Comportamiento antisocial en los centros escolares una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación, 18*, 189-206.
- Olson, L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E., Chang, H., & Sameroff, A. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology, 23*, 253-266.
- Olthof, T., & Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development, 17*, 24-46.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1980) Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology, 16*, 644-660.

- Ortega R., Elipe P., Mora-Merchán J., Calmaestra J., & Vega E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology*, *217*, 197-204.
- Ouellet-Morin, I., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Ambler, A., Pariante, C. M., ... & Arseneault, L. (2011). A discordant monozygotic twin design shows blunted cortisol reactivity among bullied children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *50*(6), 574-582.
- Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. D. O. B., & Schneider, A. M. D. A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação perspectiva dos adolescentes. *Psico*, *39*(1).
- Parker J., & Asher S., (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*, 357-389.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American psychologist*, *41*(4), 432.
- Pellegrini, D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence *Journal of Educational Psychology*. *91*, 216–224.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008), Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*. *79*, 325–338.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 605.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, *135*(2), 322.

- Rapp-Paglicci, L., & Wodarski, J. (2000). Antecedent Behaviors of Male Youth Victimization: An Exploratory Study. *Deviant Behavior, 21*, 519-536.
- Rudolph, K., Troop-Gordon, W., & Flynn, M. (2009). Relational Victimization Predicts Children's Social-Cognitive and Self-Regulatory Responses in a Challenging Peer Context. *Developmental Psychology, 45*, 1444–1454.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(10), 1268-1278.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305–312.
- Sansone, R. A., Lam, C., & Wiederman, M. W. (2010). Being bullied in childhood: correlations with borderline personality in adulthood. *Comprehensive psychiatry, 51*(5), 458-461.
- Schunk, D., & Zimmerman D. (2010). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, 32*, 195-208.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 147-174.

- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*, 191-201.
- Sekol I., & Farrington, D. (2010). The reliability and validity of self, peer and staff reports of bullying and victimization in correctional and care institutions. *Psychology, Crime & Law*, *32*, 1758-1769.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Childhood Development and Care*, *77*, 47-55.
- Siyahhan, S., Aricak, T., & Cayirdag- Acar N. (2012). The relation between bullying, victimization, and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence*, *35*, 1053-1059.
- Slaby, R., & Guerra, N. (1988). Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, *24*, 580-588.
- Slee, P., & Rigby, K. (1993) The Relationship of Eysenck's Personality Factors and Self-Esteem to Bully-Victim Behaviour in Australian Schoolboys. *Personality and Individual Differences*, *14*, 371-73.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, *73*, 1119-1133.
- Smokowski, R., & Holland K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, *27*, 101-109.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., ... & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics*, *120*(2), 397-404.

- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999). Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation? *British Journal of Developmental Psychology* 17, 435–50.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism, and Personality, *British Journal of Educational Psychology* 70, 443–56.
- Tani, F., Greenman P., Schneider, B., & Fregoso, T., (2003). Bullying and the Big Five A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *International School Psychology Association*. 24, 131- 148.
- Taylor, J., Lapierre, M., & Linebarger, D. (2012). Investigating Correlates of Self-Regulation in Early Childhood with a Representative Sample of English-Speaking American Families. *Journal of Child and Family Studies*.
- Terrazo, M., De Ossorno, S., Babarro J., & Martínez, R. (2011). Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 869-878.
- Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215-232, 2004.
- Volk A., Craig W., Boyce W., & King M., (2006). Adolescent risk correlates of bullying and different types of victimization. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18, 575-86.
- Wolke D., Woods S., Bloomfield L., & Karstadt L., (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Arch Dis Child*, 85, 197-201.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 315–330.

Zapf, D., & Einarsen, S. (2003). *Individual antecedents of bullying: victims and perpetrators*. *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis Books.

## ESTUDO I

### Estilos parentais e Bullying: Uma Revisão sistemática

#### Resumo

Diversos estudos sugerem a conexão entre *bullying* e características das dinâmicas familiares. Na tentativa de compreender os fatores de risco e proteção para a ocorrência do fenômeno bullying, o presente artigo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática acerca do fenômeno bullying em crianças e adolescentes e sua relação com os estilos parentais. Os artigos foram pesquisados em quatro bases de dados: Scopus, PsychINFO, Proquest e Pubmed, sendo utilizados os descritores de busca bibliográfica: *Parenting styles* e *parental practices* conjuntamente com *bullying*. A amostra final se constituiu de 14 artigos empíricos. Os resultados revelaram que 78,57% dos artigos pesquisados reportaram influência entre moderada e forte dos estilos ou práticas parentais na condição de bullying. Observou-se ainda uma diversidade nos instrumentos utilizados para avaliação de bullying nas distintas pesquisas tendo sido o BVQ-R o teste mais utilizado (35,71% do estudos). De forma geral os resultados das pesquisas contempladas nesta revisão sugerem que o intercâmbio emocional entre pais e filhos funciona como um fator de proteção no tocante à dinâmica do bullying.

*Palavras-chave:* Estilos Parentais, Práticas parentais, Bullying.

#### Abstract

Several studies suggest a connection between bullying and characteristics of family dynamics. In an attempt to understand the risk and protective factors for the occurrence of bullying, this article aimed to conduct a systematic review of the bullying phenomenon in children and adolescents and its relation to parenting styles. Articles were searched in four databases: Scopus, PsychINFO, Proquest and Pubmed, using the descriptors: [parenting styles] OR [parental practices] AND [bullying]. The final sample consisted of 14 empirical articles. Results revealed that 78.57 % of the surveyed articles reported moderate to strong effects of parenting styles on the condition of bullying. We also observed a diversity in the instruments used to assess bullying in various studies with the BVQ -R being the most widely used test (35.71 % of the studies). In all results of studies included in this review suggest that the emotional exchange between parents and children acts as a protective factor in relation to the dynamics of bullying.

**Key words:** Parental styles, Parental Practices, Bullying.

## Introdução

Ao longo dos últimos anos, inúmeras pesquisas têm procurado compreender o impacto que os estilos de educação dos pais têm sobre o desenvolvimento psicológico, emocional e social dos filhos (Baurmind, 1971; Maccoby & Martin, 1983; Darling & Steinberg, 1993). Uma das hipóteses é de que os estilos de educação parental servem como modelos nos quais as crianças baseiam seu comportamento e expectativas dos seus futuros relacionamentos (Ladd, 1992). Tais estilos, ou práticas parentais, (Maccoby & Martin, 1983) são conceituados como sistemas dinamicamente inter-relacionados (Borawski, Ievers-Landis, Lovegreen & Trapl, 2003) e podem ser entendidos como o conjunto de comportamentos de pais e mães no processo de socialização dos filhos (Kobarg, Vieira, & Vieira, 2010).

Independentemente das características sociais e culturais que contribuem para o desenvolvimento infantil, os estilos parentais fazem da responsabilidade dos progenitores uma constante que transcende a heterogeneidade de códigos sociais, tornando possível a identificação de conjuntos de características comportamentais que estes adotam na socialização diária de seus filhos (Musitu & García, 2001). De tal modo, os estilos parentais se referem às atitudes parentais perante dificuldades disciplinares, controle do comportamento, necessidades emocionais dos filhos e tomada de decisões (Baumrind, 1967, 1971). Diferentes estilos têm sido definidos para descrever aquelas características comportamentais dos pais tendo por base as combinações de níveis de exigência e responsividade, entre eles: estilo autoritário, estilo permissivo e estilo autoritativo (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Maccoby & Martin, 1983).

O estilo parental autoritário é definido como aquele comumente representado por pais altamente exigentes e pouco responsivos (pouca afetividade), enfatiza o respeito pela autoridade e a manutenção da ordem por meio de disciplina baseada em poder e castigo severo (às vezes físico), esperando que as normas sejam cumpridas sem negociá-las com seus filhos (Baumrind, 1997). O estilo autoritativo descreve pais que sustentam o equilíbrio entre níveis altos de exigência e afeto,

desempenhando uma supervisão consistente das condutas dos filhos com o fim de discipliná-los por meio de métodos indutivos ao invés de punitivos. Reforçam condutas socialmente responsáveis e maduras por meio de elogios e manifestações de afeto, oferecendo apoio, fomentando a comunicação e a valorização do ponto de vista dos filhos (Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003). Já o estilo permissivo abrange a falta tanto de controle e de expectativa de uma conduta madura da criança (Baumrind, 1971). Maccoby e Martin (1983) desdobraram o conceito de estilo parental permissivo em negligente e indulgente, diferenciando-os pelo maior nível de responsividade parental do segundo em relação ao primeiro.

Os achados nas pesquisas assinalam a influencia que os pais exercem sobre as condutas dos filhos no contexto escolar, incluídas as experiências de acoso e vitimização na escola (Spera, 2005). Contudo, parece haver pouca clareza na literatura sobre a relação entre estilos e práticas parentais e bullying (Georgiou, 2008). O fenômeno bullying é definido como aquelas atitudes agressivas, intencionais, deliberadas e conscientes que visam a causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão e são adotadas por um indivíduo ou um grupo, na sua maioria composto de pessoas com maior força física, idade e poder de persuasão, contra outros indivíduos ou grupos mais frágeis (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002) e estudos internacionais assinalam que o bullying abrange entre 9% e 15% da população estudantil (Sansone, Lam & Wiederman, 2010). No Brasil, o estudo de Malta et al. (2010) realizado em 26 estados brasileiros com alunos de 9º ano de ensino fundamental apontou que 5,4% dos estudantes relataram ter sofrido bullying quase sempre ou sempre nos últimos 30 dias, dados que ressaltam a necessidade de compreender e aprofundar no conhecimento do fenômeno.

Ainda que incipientes observa-se um aumento no percentual de estudos que buscam relacionar o bullying com variáveis do contexto familiar como os estilos parentais, variáveis que poderiam estar ligadas aos diversos tipos de comportamento transgressor. Alguns estudos mostram que estilos permissivos predizem condutas de vitimização, no entanto que estilos autoritários predizem condutas bullying (Baldry & Farrington, 2000). Autores como Soenens, Vansteenkiste,

Luyten, Duriez, e Goossens (2005) assinalam que estilos e práticas parentais autoritárias tendem a desenvolver perfeccionismo, autoconceito negativo e depressão em crianças e adolescentes. No entanto, Bowers, Smith e Binney (1994) afirmam que crianças vitimizadas tendem a perceber seus pais como superprotetores. Por seu lado crianças e jovens bullies são mais propensos a vir de famílias nas quais os pais usam estilos punitivos e autoritários de educação (Espelage, Bosworth, e Simon 2000). Já Miller, Diiorio e Dudley, (2002) afirmam que pais permissivos tendem a criar filhos com dificuldades em regular sua impulsividade e agressividade.

Em um estudo desenvolvido em Taiwan mostrou que o estilo autoritário em pais estava negativamente relacionado com adolescentes que eram direta ou indiretamente abusados pelos seus colegas (Hokoda, Lu & Angeles, 2006). Já autores como Ahmed e Braithwaite (2004) salientam que pais dos agressores e das vítimas eram propensos a manter um estilo parental autoritário quando comparados com crianças não vítimas e não bullies. No entanto outros autores acharam correlações significativas entre evitar o bullying e estilos autoritativos de criação (Ok & Aslan, 2010).

Considerando a relevância do tema e a ausência de uma sistematização a respeito dos resultados referentes a bullying e práticas parentais, o objetivo do presente artigo foi realizar uma revisão sistemática acerca da relação entre estilos parentais e bullying com o intuito de incorporar um espectro maior das implicações relevantes ao respeito dessa relação, e assim contribuir para um corpo teórico que subsidie o desenvolvimento de programas de intervenção que possam contribuir na redução e mitigação do fenômeno (Lereya, Samara, & Wolke, 2013).

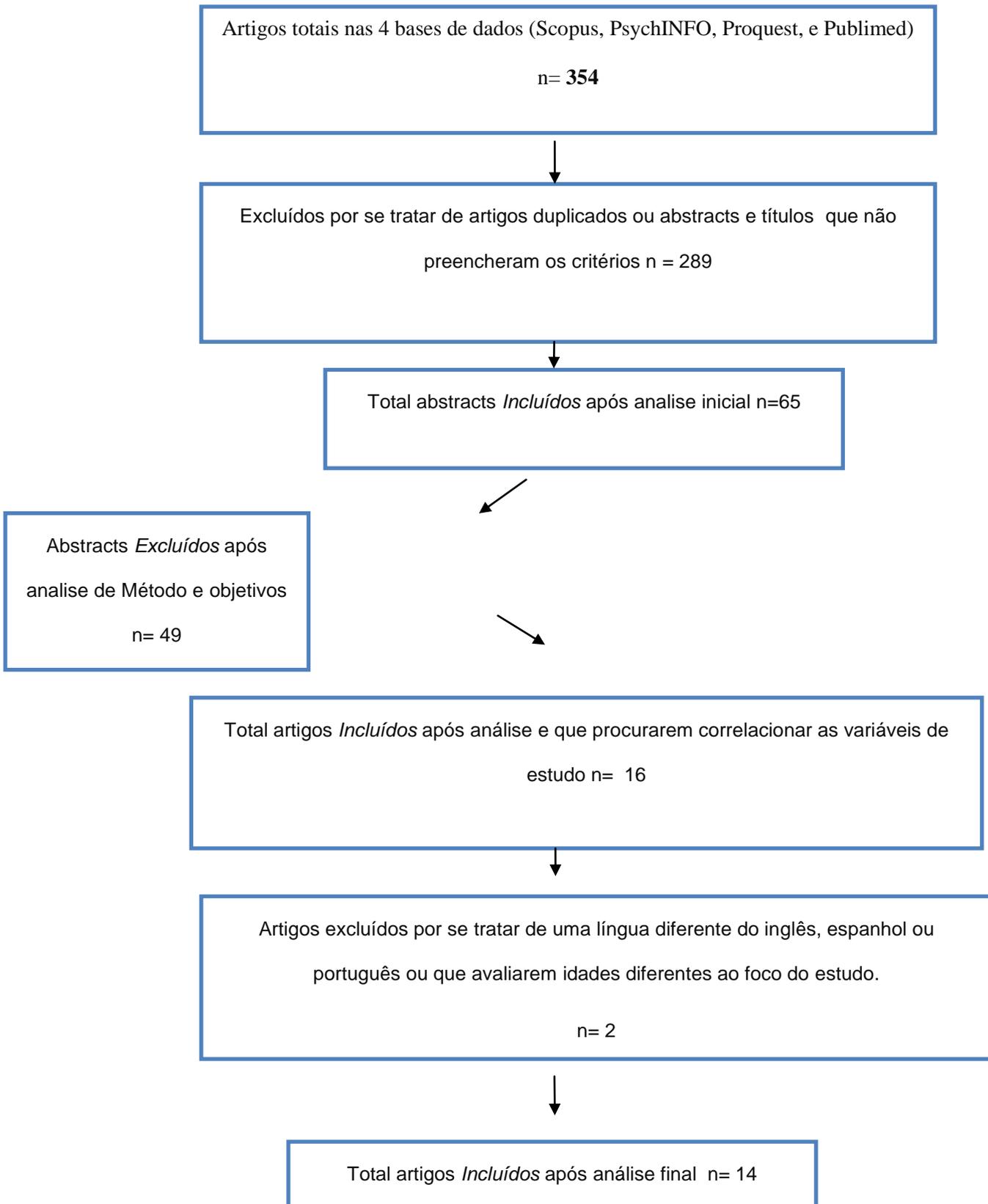
## **Método**

Este artigo retrata um estudo na perspectiva da pesquisa bibliográfica (Gil, 1999). Foram pesquisados estudos empíricos, publicados em inglês, espanhol ou português entre o ano de 2000 e 2013. O processo de busca de artigos utilizou os descritores bibliográficos [*parental styles*] OR [*parental practices*] AND [*bullying*]. As bases definidas para a busca foram: Scopus, Proquest,

PsycINFO e Pubmed. Posteriormente foram também analisadas as referências bibliográficas existentes nas produções, com o objetivo de fazer um cruzamento das produções bibliográficas (cross reference). A análise dos abstracts foi realizada por dois juízes independentes, em julgamento duplo cego.

Os critérios de inclusão no estudo foram: (a) Artigos empíricos quantitativos que tivessem investigado relações causais ou correlacionais entre as variáveis ligadas aos modelos de conduta parental anteriormente referidas e *Bullying*; (b) Amostra com idades entre 9 e 18 anos. Os critérios de exclusão foram: (a) Teses, dissertações, correlatos, materiais educativos ou artigos de revistas não científicas; (b) Artigos de revisão de literatura; (d) Estudos centrados na construção de instrumentos relacionados a *Bullying* ou Estilos parentais.

A busca inicial resultou em 354 artigos. A combinação dos descritores práticas parentais & *bullying* originou o maior número de referências (197) enquanto a combinação estilos parentais & *bullying* gerou 157 artigos. A partir da leitura dos abstracts foram excluídos 339 abstracts por: (a) não mencionarem avaliação das variáveis alvo (n=203); (b) avaliarem só uma das variáveis (86); (c) não investigarem relações causais ou correlacionais entre as variáveis (n=18); (d) caracterizarem-se como revisão de literatura ou carta ao editor (n=20); se tratar de estudos qualitativos (n=11) e serem escritos em outra língua que não fosse inglês, espanhol ou português (n=1). Assim foram selecionados 15 abstracts. Após a leitura desses estudos em texto completo mais um artigo foi excluído por se tratar de uma amostra exclusiva de pré-escolares, resultando em 14 artigos para a presente revisão sistemática. A Figura 1 sintetiza o fluxo de análise e seleção dos resumos e estudos considerando os critérios de inclusão.

**Figura 1:** Fluxograma de análise e seleção dos artigos.

Para a análise dos artigos foram considerados os seguintes itens: País de publicação, ano de publicação, instrumentos de avaliação das variáveis estilos parentais e bullying, número de participantes e principais resultados.

## **Resultados**

A análise dos abstracts foi realizada por dois juízes independentes, em julgamento duplo cego obtendo 87.5% de concordância. Dos 14 artigos que preencheram os critérios de inclusão observou-se uma diversidade no tocante às escalas utilizadas, população alvo, número de pessoas avaliadas e resultados obtidos. Os 14 artigos finais foram distribuídos segundo o ano de publicação da seguinte forma: um no ano 2000, um em 2004, um em 2006, um em 2007, três em 2008, dois em 2010, um em 2011, dois em 2012 e dois em 2013. É importante salientar que das 14 pesquisas encontradas 10 (71,42%) foram realizadas nos últimos cinco anos.

Quanto ao país de publicação dos artigos, o país com maior numero de publicações relacionados ao tópico dessa pesquisa é o Chipre com seis artigos (42,86%), seguido da Turquia com dois (14,29 %). Já os Estados Unidos, Austrália, Itália/Inglaterra, Taiwan, Holanda e Espanha apresentaram uma publicação cada. No tocante ao tamanho das amostras os dados diferem amplamente, variando o numero de participantes de 186 pesquisados na pesquisa de Kokkinos e Panayiotou (2007) até 1,401 sujeitos avaliados na pesquisa de Ahmed e Braithwaite (2004).

Conforme pode ser observado na Tabela 1 todos os estudos foram realizados com participantes de ambos os sexos. No que diz respeito dos instrumentos utilizados para a avaliação do Bullying, constata-se uma ampla heterogeneidade nos testes utilizados nas distintas pesquisas tendo sido o BVQ-R (Olweus, 1996) o teste mais utilizado, sendo aplicado em cinco estudos (35,71%). Já adaptações do Peer Bullying and Peer Victimization Scales (Olweous, 1978) foram utilizadas em duas publicações (14,29%) e o Student Relationship Attitude Scale (Koc, 2006) foi utilizado em outras duas pesquisas (14,29%). No entanto que o Children's Self-Experiences Questionnaire-Self-

Report (Crick & Grotpeter, 1995), o Bullying and Victimization Scale (Espelage & Holt, 2001) e o Colorado School Climate survey (Porter, Jens, Epstein & Plog, 2000) foram utilizados na pesquisa de Hokoda, Lu e Angeles (2006). Nas publicações restantes, a variável Bullying foi medida por meio de escalas construídas a partir dos objetivos específicos de cada pesquisa (28,57%).

Tabela 1.  
Resultados referentes aos artigos selecionados

Artigos	Autores	Amostra /Idade/sexo	País de origem	Testes Estilos Parentais	Teste Bullying	Principais resultados
1. Cultural value orientation and authoritarian parenting as parameters of bullying and victimization at school.  <i>International journal of psychology, 48(1), 69-78, 2013.</i>	Georgiou, S. N., Fousiani, K., Michaelides, M., & Stavrinides, P.	N= 231 Idade M=13,01 anos DP=1,14  46.8% meninos 53,2 % meninas	CHIPRE	Parental Authority Questionnaire (PAQ; Buri, 1991).  The Parental Involvement Scale (PIS; Campbell & Mandell, 1990).	Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ-R; Olweus, 1996).	Através de uma modelagem de equações estruturais (SEM) observou-se que o individualismo aparece como potencial mediador entre o estilo autoritário e condutas agressivas associadas ao bullying. Sendo que o estilo autoritário foi positivamente correlacionado com bullying $r=0,22$ , $p< 0,01$ e vitimização $r=0,33$ , $p<0,01$ .
2. Parenting at home and bullying at school.  <i>Social psychology of education, 1-15, 2013.</i>	Georgiou, S. N., & Stavrinides, P.	492 Idade M=14,2 anos DP=1,4  47% meninos 53% meninas.	CHIPRE	Child – Parent Relationship Scale (CPRS).  Parental Monitoring (Stattin & Kerr, 2000).	Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ-R; Olweus, 1996).	Monitoramento da mãe negativa e significativamente correlacionado com bullying no entanto que monitoramento por parte do pai não foi correlacionado. A análise de regressão <i>stepwise</i> indicou que a variável monitoramento parental não aparece como preditor para bullying e vitimização. A dimensão conflito pai-filho aparece associada tanto para vítimas como para agressores.

<p><b>3.</b> Cyberbullying and traditional bullying in relation to adolescents' perception of parenting.</p>	<p>Dehue, F., Bolman, C., Vollink, T., &amp; Pouwelse, M.</p>	<p>N=1200 Idade M=11,7 anos DP=0,74</p>	<p>HOLANDA</p>	<p>Parenting Style Questionnaire (PSQ; Miller, Diiorio &amp; Dudley, 2002).</p>	<p>Adaptação Holandesa para o Bully/Victm Questionnaire (BVQ; Olweus, 1993).</p>	<p>No bullying tradicional foi observada diferencia significativa para responsividade (<math>F(3, 798) = 7.68, p &lt; .01</math>) e exigência (<math>F(3, 798) = 10.33, p &lt; .01</math>) sendo que crianças agressoras e vitimas reportaram menor responsividade por parte dos pais. Jovens com pais negligentes abusaram significativamente mais do que crianças com pais autoritativos (<math>p &lt; 0,05</math>).</p>
<p><i>Journal of CyberTherapy and Rehabilitation</i>, 5, 25-34, 2012.</p>	<p>49% meninas / 49% meninos. 2% não reportaram.</p>					
<p><b>4.</b> Parental intimate partner violence, parenting practices, and adolescent peer bullying: A prospective study.</p>	<p>Knous-Westfall, H. M., Ehrensaft, M. K., MacDonell, K. W., &amp; Cohen, P.</p>	<p>N=525 Idade M=12,8 anos DP=2,4 56% meninas 44% meninos.</p>	<p>USA</p>	<p>Disorganizing Poverty Interview (DPI; Avgar et al., 1977, Schaefer, 1965) and Parenting Questionnaire.</p>	<p>Peer Bullying and Peer Victimization Scales (Olweus, 1978).</p>	<p>O Estudo longitudinal mostrou que violência entre pais atua como potencial preditor para um baixo monitoramento parental [<math>F(1,117) = 17.32, P \leq .001</math>]. No entanto que Práticas parentais não indicaram efeito mediador entre violência familiar e bullying.</p>
<p><i>Journal of Child and Family Studies</i>, 21(5), 754-766, 2012.</p>						

<p><b>5.</b> The Analysis of Relationship Between School Bullying, Perceived Parenting Styles and Self-Esteem in Adolescents.</p>	Aslan, S.	N= 348	TURQUIA	Parenting Style Scale (PSS; Sümer & Güngör, 1999).	Student Relationship Attitude Scale (Koc, 2006).	<p>Não houve correlação significativa entre autoestima e o fator bullying (<math>r=-.05</math>)</p> <p>Não houve resultados relevantes ao respeito do bullying e praticas parentais.</p>
<p><i>Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 1798-1800, 2011.</i></p>		Idade ND				
<p><b>6.</b> The school bullying and perceived parental style in adolescents.</p>	Ok, S. & Aslan, S.	N=275	TURQUIA	Parenting Style Scale (PSS; Sümer & Güngör, 1999).	Student Relationship Attitude Scale (Koc, 2006).	<p>Correlação entre condutas evitativas de bullying e a dimensão aceitação/envolvimento da mãe (<math>r=0,28</math>, <math>p&lt;0,05</math>) e do pai (<math>r=0,25</math>, <math>p&lt;0,05</math>). Não houve correlação significativa entre controle e rigidez e condutas evitativas de bullying. Mãe (<math>r=0,02</math>) pai (<math>r=0,01</math>).</p>
<p><i>Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 536-540, 2010.</i></p>		Idade ND				
<p><b>7.</b> A transactional model of bullying and victimization.</p>	Georgiou, S. N., & Fanti, K. A.	N=895	CHIPRE	Child – Parent Relationship Scale (CPRS; Pianta, 1992)	The Perception of Peer Support Scale (PPSS; Ladd et al., 1996).	<p>Participação e monitoramento da mãe na primeira serie de ensino fundamental negativamente relacionado tanto com o valor inicial para bullying <math>\beta= -.19</math>, <math>SE=.05</math>, <math>p &lt;.01</math> quanto para a mudança dele ao longo do tempo = <math>-.11</math>, <math>SE=.06</math>, <math>p &lt;.05</math>. Monitoramento por parte da mãe negativamente associado à ocorrência de bullying.</p>
<p><i>Social Psychology of Education, 13(3), 295-311, 2010.</i></p>		Idade 9-12 anos		Keeping Tabs Questionnaire (Stattin & Kerr, 2000).		
		50,1% meninos 49,9% meninas				

<p><b>8.</b> Bullying and victimization at school: The role of mothers.</p> <p><i>British Journal of Educational Psychology</i>, 78(1), 109-125, 2008.</p>	Georgiou, S. N.	<p>N=252</p> <p>Idade 11,5 anos</p>	CHIPRE	<p>Parenting Style Questionnaire (PSQ; Miller, Diiorio &amp; Dudley, 2002).</p> <p>The Parental Involvement Scale (PIS; Campbell &amp; Mandell, 1990).</p>	<p>Revised Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ-R; Olweus, 1996).</p>	<p>Responsividade associada a altos escores de ajustamento e adaptação escolar. Ao mesmo tempo que aparece relacionada à diminuição na exibição da agressividade e negativamente associada a condutas relativas à exclusão social.</p>
<p><b>9.</b> Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección.</p> <p><i>International Journal of Psychology and Psychological Therapy</i>, 8(1), 73-84, 2008.</p>	<p>López, M. H., Becerra, I. G., García, M. J. M., &amp; Gutiérrez, C. G.</p>	<p>N= 455</p> <p>Pais e mães Com crianças</p> <p>Idade 6-12 anos</p> <p>47,5%meninos 52,5% meninas</p>	ESPANHA	<p>Cuestionario de Estilos Educativos (CEE; Gomez, Hernandez, Martín &amp; Gonzalez, 2005).</p>	<p>Child Behavior Checklist (CBCL, Achenbach, 1978).</p>	<p>Estilos autoritários estão associados com atitudes agressivas associadas ao bullying (<math>r=0,21</math>, <math>p&lt;0,01</math>). Estilos autoritativos atuam como fatores de proteção.</p>
<p><b>10.</b> Parental style and child bullying and victimization experiences at school.</p> <p><i>Social Psychology of Education: An International Journal</i>, 11(3), 213-227, 2008.</p>	Georgiou, S. N.	<p>N=377</p> <p>Idade 11,6 anos</p> <p>51% meninos 49% meninas</p>	CHIPRE	<p>Parenting Style Questionnaire (PSQ; Miller, Diiorio &amp; Dudley, 2002).</p>	<p>Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ-R; Olweus, 1996).</p>	<p>Mães super protetoras poderiam influenciar o grau de vitimização dos filhos (<math>FC = 0,49</math>, <math>p &lt; .05</math>). Em contraste exigência por parte das mães não consegue prever o grau de participação em atos de bullying (<math>FC=0,07</math>, <math>p&lt;0,05</math>).</p>

<p><b>11.</b> Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students.</p>	<p>Kokkinos, C. M., &amp; Panayiotou, G.</p>	<p>N=186 crianças e Pais. Idade M=10,6 DP=0,7  48% meninos 51% meninas (Restante não indicou o sexo)</p>	<p>CHIPRE</p>	<p>Discipline Practices (Demetriou, Kapardis, Panayiotou &amp; Kazi, 2000).</p>	<p>Adaptação do Bullying Behavior Scale (BBS; Neary &amp; Joseph, 1994).  Adaptação do Peer-Victimization Scale (PVS; Neary &amp; Joseph, 1994).</p>	<p>Práticas parentais com alta exigência e punição explicam uma pequena parte da variância tanto para vítimas quanto para abusadores ( 2%).</p>
<p><i>Social Psychology of Education, 10(3), 281-301, 2007.</i></p>	<p>Hokoda, A., Lu, H.-H., A., &amp; Angeles, M.</p>	<p>N=325  Idade 13-16 anos  42%meninos 58%meninas</p>	<p>TAIWAN</p>	<p>Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ; Robinson, Mandleco, Olsen, &amp; Hart, 1995).</p>	<p>The Children's Self-Experiences Questionnaire-Self-Report (Crick &amp; Grotpeter, 1996).  Bullying and Victimization Scale (Espelage &amp; Holt, 2001).  Colorado School Climate survey (Porter, Jens, Epstein &amp; Plog, 2000).</p>	<p>Estilo autoritativo significativa e negativamente correlacionado com vitimização direta <math>r=-0,18</math>, <math>p&lt;0,01</math> e indireta <math>r=-0,26</math>, <math>p&lt;0,01</math>.  Não houve correlação significativa entre o estilo autoritário e os papéis bullying e vítima.</p>
<p><i>Journal of Emotional Abuse, 6(4), 70-90, 2006.</i></p>						

<p><b>13.</b> Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools.</p> <p><i>Social Psychology of Education</i>, 7, 35–54, 2004.</p>	<p>Ahmed, E., &amp; Braithwaite, V.</p>	<p>N= 1,401</p> <p>Idade</p> <p>M=10,86</p> <p>DP=0,90</p> <p>46% meninos</p> <p>54% meninas</p>	<p>AUSTRÁLIA</p>	<p>Adaptação do Child-Rearing Styles (CRPR; Block, 1965).</p>	<p>Adaptação do Peer Relations Questionnaire (PRQ; Rigby &amp; Slee, 1993).</p>	<p>Pais de crianças agressoras mostraram principalmente um estilo autoritário (M=3,45) por diante de crianças não agressoras (M=3,05).</p> <p>Não houve diferenças significativas para o estilo autoritativo.</p>
<p><b>14.</b> Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles.</p> <p><i>Journal of Community &amp; Applied Social Psychology</i>, 10(1), 17-31, 2000.</p>	<p>Baldry, A. C., &amp; Farrington, D. P.</p>	<p>N=238</p> <p>Idade</p> <p>M=12,7</p> <p>DP=1,1</p> <p>52,5%meninos</p> <p>47,5%meninas</p>	<p>INGLATERRA / ITÁLIA</p>	<p>Adaptação do Questionário Authoritarian Parents and Supportive Parents (Dornbusch et al., 1967; Steinberg et al., 1992 &amp; Fletcher et al., 1995).</p>	<p>Adaptação do Questionário Original de Bullying (Olweus, 1993).</p>	<p>O perfil Bullie mostrou que a maioria são predominantemente homens, com Estilo parental autoritário, altamente punitivos e com baixos níveis de responsividade por parte dos pais.</p> <p>Atos delinquentes diferem do bullying.</p>

Em relação à variável Estilos Parentais instrumentos variados foram aplicados nas pesquisas, sendo que o Parenting Style Questionnaire PSQ (Miller, Diiorio & Dudley, 2002) foi a escala mais usada (três estudos, 21,43%). O Parenting Style Scale (PSS, Sümer & Güngör, 1999) apresenta a segunda maior frequência tendo sido empregado em duas pesquisas (14,29%). Já o Parental Authority Questionnaire (PAQ, Buri, 1991), o Child-Rearing Styles (CRPR, Block, 1965), o Parental Monitoring, o Questionário de Estilos Educativos e o Parenting Styles and Dimensions Questionnaire PSDQ (Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995) foram utilizados em uma pesquisa cada (7,14%).

No que se refere ao contexto das pesquisas observou-se que a maioria delas foram realizadas no âmbito escolar com o próprio jovem como informante. Nos achados da presente revisão, para a variável estilos parentais, duas escalas foram respondidas pelos pais (14,29%), e as restantes foram preenchidas pelos participantes (85,71%). Já para a variável Bullying apenas um teste foi preenchido pelos pais (7,14%) e em todos os demais estudos a própria criança/adolescente foi a respondente (92,86%). É importante salientar que a pesquisa desenvolvida na Espanha por López, Becerra, García e Gutiérrez (2008) com o intuito de mensurar a variável bullying a partir de uma perspectiva comportamental-contextual, utilizou a escala CBCL, preenchida pelos pais, utilizando apenas 44 dos itens correspondentes às condutas agressivas, problemas de atenção, comportamento agressivo e condutas delinquências (Achenbach, 1991).

No que concerne às revistas anexadas nos bancos de dados analisados é possível notar diversidade nas revistas que publicaram artigos ligados à relação entre estilos parentais, práticas parentais e bullying. Mesmo assim, a *Social Psychology of Education* publicou a maior parte dos artigos (cinco artigos no total). A revista *Procedia - Social and Behavioral Sciences* publicou dois artigos e as revistas *International Journal of Psychology*, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *Journal of Child and Family Studies*, *Journal of Community and Applied*

Social Psychology, British Journal of Educational Psychology, Journal of Emotional Abuse e o Journal of CyberTherapy and Rehabilitation publicaram um artigo cada.

Os resultados das pesquisas apontam que, de forma geral, quanto maior o ajuste nos estilos parentais, menores as taxas de vitimização e bullying (López, Becerra, García & Gutiérrez, 2008; Georgiou, 2008; Ok & Aslan, 2010; Georgiou & Fanti, 2010). Práticas como estar atento às atividades diárias dos filhos, monitoramento do tempo livre, acompanhamento no desempenho escolar e mostrar afeto contingente parecem estar ligadas ao ajustamento social e desempenho escolar (Paiva & Ronzani, 2009; Costa, Teixeira & Gomes, 2000).

Na presente revisão foi verificado que dos 14 artigos 11 (78,57%) reportaram influencia entre moderada e forte nos estilos ou práticas parentais e bullying. Apenas três (21,42%) estudos expuseram que condutas ligadas à dimensão bullying não estavam significativamente associadas aos distintos estilos parentais, ou explicavam apenas uma pequena parte da variância. Dentre a heterogeneidade dos resultados, no tocante ao fator bullying ou abusador, cinco pesquisas (35,71%) reportaram que esses fatores aparecem significativamente associados ao estilo parental autoritário. Já o fator vítima ou abusado foi significativamente relacionado com o fator responsividade em duas pesquisas 14,29% (Dehue, Bolman, Vollink, & Pouwse, 2012; Georgiu, 2008).

Além da família os estudos na presente pesquisa tentaram explicar a relação entre estilos parentais e bullying conjuntamente com outras variáveis como lócus de controle, autoestima e o contexto escolar.

## **Discussão**

Esse artigo buscou identificar, por meio de uma revisão sistemática, investigações acerca da associação ou correlação entre as variáveis estilos ou praticas parentais e bullying publicadas partir do ano 2000. Embora tenha sido observada uma grande heterogeneidade em relação aos

objetivos, hipóteses, métodos e achados, a informação coletiva fornece uma visão global da interação entre estilos ou práticas parentais e bullying.

Os achados na presente pesquisa refletem de maneira global que os estilos ou práticas parentais aparecem correlacionados com a ocorrência de bullying, tanto no fator vítima quanto no fator abusador ou bullie. Deste modo, foi possível verificar que a maioria dos estudos assinala que quanto maior o intercâmbio emocional entre pais e filhos, maior a chance de encontrar fatores de proteção no tocante à dinâmica do bullying. Aliás, pais que prestam atenção aos filhos e esperam os melhores resultados deles, proporcionam elementos fundamentais na redução das condutas agressivas tanto em casa quanto na escola. Em outras palavras, atitudes responsivas dos pais como se mostrar acessíveis, responder às demandas dos filhos e a capacidade de procurar soluções juntos aparece negativamente correlacionada à ocorrência de bullying (Georgiou, 2008; Hokoda, Lu & Angeles, 2006).

No tocante ao fator abusador ou bullie, a literatura salienta que abusadores estão comumente expostos a práticas parentais autoritárias (López, Becerra, García & Gutiérrez, 2008; Ok & Aslan, 2010; Georgiou & Stavrinides, 2013). Tal argumento contrasta com o exposto por Olweus (1994) em um dos primeiros trabalhos ao respeito da associação entre bullying e fatores ligados ao contexto familiar, o autor aponta que pais de crianças e adolescentes abusadores tem dificuldades para estabelecer limites e são geralmente permissivos e tolerantes. Estes são achados importantes, pois nos remete à compreensão de que outros elementos podem estar interligados na ocorrência do fenômeno bullying.

No presente estudo, o perfil bullie ou abusador aparece principalmente associado com o estilo parental autoritário (Baldry & Farrington, 2000; Ahmed & Braithwaite, 2004; Georgiou, 2008). Porém, tal argumento é insuficiente para indicar que o estilo parental autoritário é o único fator determinante das condutas agressivas na escola, sendo que o estilo parental aparece

correlacionado com a desarmonia familiar geral (Ahmed & Braithwaite, 2004). Além disso, ao analisar as condutas dos agressores, na pesquisa desenvolvida na Austrália por Ahmed e Braithwaite (2004) salienta-se que fatores como empatia, lócus de controle e assertividade devem ser considerados, tendo em vista que condutas agressivas poderiam ser potencialmente explicadas por traços individuais.

Para o perfil vítima ou abusado, os resultados achados na literatura apontam resultados dispersos e até contraditórios (Ahmed & Braithwaite, 2004). Na presente revisão de literatura alguns estudos apontam que estilos parentais permissivos pedissem condutas de vitimização (Baldry & Farrington, 2000). De tal modo, um dos estudos desenvolvidos por Georgiou (2008) assinala que altos níveis de responsividade materna se correlacionaram com condutas de vitimização em crianças. Esses achados sustentam os achados da pesquisa desenvolvida posteriormente por Dehue, Bolman, Vollink e Pouwelse (2012) na Holanda; nessa pesquisa as autoras salientam que o fator responsividade apresenta um papel importante no desenvolvimento do perfil vítima. Embora tais dados se refiram apenas a duas pesquisas, tais resultados poderiam ser explicados em principio pela ausência de exigência, fato que se encontra em concordância com pesquisas que apontam que vítimas percebem seus pais como altamente superprotetores (Georgiou & Fanti, 2010). Já a pesquisa desenvolvida por Ahmed e Braithwaite (2004) aponta que condutas de vitimização são menos frequentes em jovens com pais autoritativos e indulgentes do que com pais autoritários e negligentes. Destaca-se ainda que os dados desta revisão sugerem que tanto o estilo autoritário quanto conflitos na relação pai filho aparecem como potenciais preditores para abusadores e vítimas (López, Becerra, García & Gutiérrez, 2008; Georgiou, Fousiani, Michaelides & Stavrinides, 2013; Georgiou & Stavrinides, 2013).

No Brasil 40,5% dos estudantes admitiram estar diretamente envolvidos em atos de bullying (Neto, 2005) o que faz com que a prevalência e principalmente as consequências, tenham se

tornado um assunto de saúde pública. Nesse sentido além das diversas metodologias utilizadas na avaliação dos estilos ou práticas parentais, os achados da presente revisão apontam que a maior parte das pesquisas concordam com a ideia de que as experiências no contexto familiar aparecem significativamente associadas à capacidade para afrontar e adaptar comportamentos às demandas do contexto escolar (Ladd, 1992). Por isso, com a finalidade de desenvolver programas de intervenção e prevenção é importante identificar qual o estilo parental associado ao perfil das vítimas e dos abusadores (Lereya, Samara & Wolke, 2013).

Cabe salientar que à luz dos resultados na presente revisão de literatura observa-se uma lacuna de pesquisas desenvolvidas no contexto Brasileiro e Latino-Americano, sendo que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas na Europa (85,71%). Ainda assim, destaca-se que o perfil de publicação referente à temática estilos parentais e bullying difere do perfil geral dos estudos de Psicologia, visto que países como Chipre e Turquia aparecem como os países mais pesquisados e não os EUA. Tal fenômeno se dá pela concentração das publicações em grupos de pesquisa específicos polarizando os resultados. Desta forma, os dados obtidos devem ser confirmados através de amostras mais diversificadas.

## **Conclusões**

A presente pesquisa buscou identificar estudos que examinassem a associação entre estilos parentais e bullying com o intuito de aprofundar na compreensão do fenômeno bullying além de uma perspectiva individual. Contudo, limitações metodológicas são percebidas ao analisar a relação entre características familiares e sua relação com bullying. Em relação ao processo de bullying foi possível verificar a prevalência de estudos analisando exclusivamente os desfechos para os fatores vítima e abusador, deixando uma lacuna de pesquisas para os fatores observador ativo, observador passivo e para o perfil bullie/vítima. Além disso, a utilização de instrumentos construídos pelos próprios autores emerge como um ponto fraco visto que impede a replicação dos estudos e

limita a comparação entre resultados. O fato do próprio jovem ser na maior parte das vezes o informante, sem checagem com informante extra (pais, professores) pode também ser um viés em relação aos resultados obtidos. Sugere-se portanto, o desenvolvimento de novas pesquisas tanto teóricas quanto empíricas que permitam identificar potenciais preditores, associações e interdependências sobre a temática bullying e sobre a influência dos estilos parentais.

## Referências

- Achenbach TM (1991). *Integrative Guide for the 1991 CBCL/ 4 – 18, YSR, and TRF profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35–54.
- Aslan, S. (2011). The Analysis of Relationship Between School Bullying, Perceived Parenting Styles and Self-Esteem in Adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1798-1800.
- Avgar, A., Bronfenbrenner, U., & Henderson Jr, C. R. (1977). Socialization practices of parents, teachers, and peers in Israel: Kibbutz, moshav, and city. *Child Development*, 1219-1227.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 321-335.
- Binsfeld, A. R., & Lisboa, C.S.M. (2010). Bullying: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 4(1), 74-105.

- Block, J. H. (1965). The child-rearing practices report: A set of Q items for the description of parental socialization attitudes and values. *Unpublished manuscript*, University of California, Berkeley, Department of Psychology.
- Borawski, E., Ievers-Landis, C., Lovegreen, L., & Trapl, E. (2003). Parental monitoring negotiated unsupervised time and parental trust: the role of perceived parenting practices in adolescent health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 33, 60–70.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/ victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215–232.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, MA. Bullying; studies from university of cyprus add new findings in the area of bullying. (2008). *Psychology & Psychiatry Journal*, 89. <http://search.proquest.com/docview/214864841?accountid=8034>
- Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of personality assessment*, 57(1), 110-119.
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The Consequences of Interparental Discord and Child's Self-Concept. *Family Process*, 42(2), 237-251. <http://search.proquest.com/docview/218896678?accountid=8034>.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487-496.
- Dehue, F., Bolman, C., Vollink, T., & Pouwelse, M. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in relation to adolescents' perception of parenting. *Journal of CyberTherapy and Rehabilitation*, *5*, 25-34.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, *78*, 326–333.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2-3), 123-142.
- Furman, W. (1996) 'The Measurement of Friendship Perceptions: Conceptual and Methodological Issues', in W.M. Bukowski, A.F. Newcomb and W.W. Hartup (eds) *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, pp. 41–65. New York: Cambridge University Press.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, *78*(1), 109-125.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, *11*(3), 213-227. doi:10.1007/s11218-007-9048-5.
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, *13*(3), 295-311.
- Georgiou, S. N., Fousiani, K., Michaelides, M., & Stavrinides, P. (2013). Cultural value orientation and authoritarian parenting as parameters of bullying and victimization at school. *International journal of psychology*, *48*(1), 69-78.

- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social psychology of education*, 1-15.
- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Hokoda, A., Lu, H.-H., A., & Angeles, M. (2006). School bullying in Taiwanese Adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 6(4), 70-90.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153-164.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 231-245.
- Knous-Westfall, H. M., Ehrensaft, M. K., MacDonell, K. W., & Cohen, P. (2012). Parental intimate partner violence, parenting practices, and adolescent peer bullying: A prospective study. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 754-766.
- Kobarg, A. P. R., Vieira, V., & Vieira, M. L. (2010). Validação da escala de lembranças sobre práticas parentais (EMBU). *Avaliação Psicológica*, 9(1), 77-85.
- Koc, Z. (2006). Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması. [The Prediction of High School Students Bullying Levels.] *Unpublished thesis*. Ankara, Turkey: Gazi University.
- Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education*, 10(3), 281-301.

- Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family peer relationships. In R. D. Park, & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Models of linkage* (pp. 3–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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 and Neglect*.
- López, M. H., Becerra, I. G., García, M. J. M., & Gutiérrez, C. G. (2008). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 73-84.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In I. P. H. M. E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A., & Porto, D. L., (2010). Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 3065-3076. Rio de Janeiro, Brasil.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., & Monreal-Gimeno, M. d. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Miller, J.M., Diiorio, C., & Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 463–468.
- Musitu, G., & García, F. (2001). ESPA29: Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia. Madrid: TEA.

- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences, 16*(1), 183-186.
- Neto, A. L., (2005) Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria, 81*(5) 164-172.
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 536-540.
- Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. *Hemisphere*.
- Olweus, D. (1993b). *The Bully/Victim Questionnaire*. In: *Bullying at school: What we know and what we can do*. Bergen (Noorwegen): University of Bergen.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry, 43* (7), 1171- 1190.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Pacheco, J., Teixeira, M. A. P., & Gomes, M. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*(1), 117-126.
- Paiva, F., & Ronzani, T. (2009), Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. *Psicologia em estudo, 14* (1), 177-183.
- Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the Bully/Victim relationship. *Journal of Family Violence, 25*(3), 259-273.
- Porter, W., Jens, K., Epstein, L., & Plog, A. (2000). Colorado School Climate survey. *Bully proofing your school, 51-71*.

- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Sansone, R. A., Lam, C., & Wiederman, M. W. (2010). Being bullied in childhood: correlations with borderline personality in adulthood. *Comprehensive psychiatry*, 51(5), 458-461.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child development*, 413-424.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: the mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 487-498.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125- 146.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Psychometric evaluation of adult attachment measures on Turkish samples and a cross-cultural comparison. *Türk psikoloji dergisi*, 14(43), 71-109.

## ESTUDO II

### **Estilos Parentais, Personalidade e Regulação Emocional na Condição de Bullying em Adolescentes**

#### **RESUMO**

O fenômeno bullying tem sido amplamente estudado nas últimas décadas, porém poucos estudos tem analisado a relação entre fatores individuais como regulação emocional e personalidade fatores em conjunto com fatores contextuais como estilos parentais. Neste sentido o presente estudo teve como objetivo investigar a associação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional nos fatores de bullying (bullying extremo, abusador, observador ativo, observador passivo e vítima). Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa, transversal e correlacional. A amostra foi constituída por 423 participantes de ambos os sexos, com idades dentre 14 e 18 anos. Os participantes responderam o Questionário de Dados Sócio-demográficos, a Escala de Exigência e Responsividade de Estilos Parentais, a Bateria fatorial de personalidade (BFP) e a Escala CMIE-III para avaliar os fatores de bullying. Os resultados revelaram correlação significativa entre o estilo parental negligente e os fatores bullying extremo e abusador; entre o fator de personalidade neuroticismo e os fatores bullying extremo, vítima e observador passivo. Em relação a variável regulação emocional, os fatores acesso limitação às estratégias de regulação emocional e dificuldade no controle de impulsos foram correlacionados com os fatores de bullying abuso extremo e abusado. A análise de regressão linear permitiu propor um modelo de variáveis preditoras, que, explicaram 12% da variância no fator bullying extremo, 23% no fator abusador, 5% no fator observador ativo, 3% para o fator observador passivo e 18% no fator abusado. Os fatores de bullying foram correlacionados com variáveis tanto individuais como familiares. A prevenção da ocorrência do bullying deve ser abrangente considerando as particularidades do indivíduo e do seu contexto imediato.

**Palavras Chave:** Bullying, estilos parentais, personalidade, regulação emocional.

#### **ABSTRACT**

Bullying phenomenon has been widely studied in recent decades, although few studies have examined the relationship between individual factors such as emotion regulation and personality together with contextual factors such as parenting styles. The present study aimed to investigate the association between parenting styles, personality and emotion regulation among bullying factors (extreme bullying, abuser, active observer, passive observer and victim). Therefore this is a cross-sectional and correlational study. The sample consisted of 423 participants men and women, aged between 14 and 18 years. Participants answered a questionnaire on sociodemographic data, the scale demand and responsiveness to asses parenting styles, the personality factors battery (BFP) and the CMIE-III test aiming to estimate bullying related factors. The results revealed a significant correlation between neglectful parenting style and bullying and extreme bullying. Among neuroticism personality factor and extreme bullying, bullying, passive bystander and victim. Related to the emotion regulation variable, the factors limited access to emotion regulation strategies and difficulty in controlling impulses were correlated with extreme bullying and victim factors. The

linear regression analysis leads us to propose a model of predictor variables than explained 12% of the variance in extreme bullying factor, 23% in bullying factor, 5% in active bystander, 35 in passive bystander and 18% in abused factor. Bullying prevention must be comprehensive considering individual particularities and their immediate context. **Key words:** Bullying, parental styles, emotion regulation, personality.

## Introdução

Mundialmente, 20% de crianças e jovens apresentam problemas mentais (WHO, 2005), independente do tipo de queixa que leva à indicação de avaliação e ao tratamento (WHO, 2001). Pesquisas têm mostrado que vítimas de acoso ou bullying tendem a desenvolver uma ampla variedade de dificuldades psicológicas como ansiedade, depressão, isolamento social, problemas de alimentação e diversas doenças somáticas como dores de cabeça, gastrites, fadiga, tontura, etc. (Sansone, Lam & Wiederm, 2010). Vítimas de bullying apresentam ainda alta probabilidade em realizar atos de automutilação, ideação, intento e realização de suicídio (Winsper, Lereya, Zanarini, & Wolke, 2012). Já no contexto escolar, tanto bullies quanto vítimas, apresentam dificuldades de conduta e sociais (Wolke & Samara, 2004).

Embora o bullying tenha sido associado principalmente ao contexto escolar, existem evidências de que o fenômeno é devido a múltiplas e complexas causas, algumas delas ligadas ao contexto e outras ligadas às características individuais (Boulton & Smith, 1994; Georgiou, 2008). Nesse sentido, autores como Ladd (1992) salientam que o contexto familiar ajuda a moldar a capacidade das crianças em lidar com situações do ambiente escolar e impactar nos estilos de relacionamento social, como, por exemplo, lidar com as experiências de bullying ou participar nele. Assim, identificar qual o estilo parental predominante para cada um dos papéis no bullying poderia potencialmente ajudar na compreensão e mitigação do fenômeno (Winsper, Lereya, Zanarini & Wolke, 2012). Alguns autores salientam que os estilos parentais poderiam representar modelos perante os quais crianças e adolescentes baseiam seus comportamentos e expectativas de futuros relacionamentos, tanto no contexto escolar como em ambientes além da escola (Laad, 1992; Lereya,

Samara & Wolke, 2013). Por exemplo, estilos parentais carregados de hostilidade tendem a se associar com condutas de vitimização e extrema sensibilidade social em crianças e adolescentes (Ahmed & Braithwaite, 2004) enquanto estilos parentais com alta exigência e responsividade são associados com melhores índices de desempenho social e escolar. Contudo, existe ainda pouca evidência ao respeito da associação entre o fenômeno bullying e outras variáveis como personalidade e regulação emocional (Frizzo, Bisol & Lara, 2013).

Ainda que o bullying ocorra sem uma única motivação e aconteça na maior parte das escolas (Neto & Saavedra, 2003) é sabido que ele está associado ao ambiente (Berger, 2007), às características de personalidade e características familiares (Olweus, 1993/2006) além do ambiente escolar (Leff, Power, Costigan & Manz, 2003). Nesse sentido, autores como Sutton e Keogh (2000) salientam que muitas das pesquisas não têm se aprofundado em variáveis abrangentes, como o construto personalidade, e quando esta é abordada a literatura é restrita e dispersa, principalmente pela quantidade de taxonomias existentes para avaliar traços de personalidade.

Na presente pesquisa o construto personalidade é avaliado à luz da classificação Big Five. A taxonomia Big Five indica que existem cinco fatores básicos de personalidade os quais surgem repetidamente e de forma consistente nas análises dos traços mais comuns para descrever as pessoas (John & Srivastava, 1999) o modelo Big Five descreve os seguintes traços de personalidade: O fator *Neuroticismo* indica a tendência das pessoas apresentarem diversos tipos de sofrimento psicológico, baixa tolerância à frustração e respostas de coping não adaptativas. Já as pessoas com altos escores no fator *extroversão* são sociáveis, ativas, otimistas e afetuosas; enquanto que baixos escores revelam pessoas que tendem a ser reservadas, sóbrias, indiferentes e calmas. Altas pontuações no fator *Socialização* indicam que as pessoas tendem a serem altruísticas, generosas, amáveis e com altos níveis de confiança nas pessoas; Altos escores no fator *Realização* são obtidos por pessoas competentes com altos níveis de comprometimento, empenho e compromisso; já no fator

*Abertura* indivíduos com escores altos são propensos a mostrar alta capacidade imaginativa, curiosidade, criatividade e abertura a novas ideias e valores não convencionais.

A respeito da associação entre personalidade e bullying autores como Ehrlert, Evans e McGhee (1999) tem sugerido que os traços de personalidade extroversão, socialização e abertura estão associados a condutas agressivas como brigas e atos de intimidação em crianças entre nove e 13 anos de idade.

Embora as dinâmicas e interações ligadas ao bullying despertem de maneira lógica sentimentos de frustração e ansiedade nas pessoas próximas ao contexto aonde ele acontece, é sabido que aquela sensibilidade é maior para algumas pessoas (Wilton & Craig, 2000; Frizzo, Bisol e Lara, 2013). A literatura ao respeito sugere que vítimas de bullying tendem a desenvolver maiores níveis de frustração e ansiedade do que abusadores, observadores ativos e observadores passivos (Perry, Kusel & Perry, 1988; Frizzo, Bisol & Lara, 2013). Daquele modo, no presente estudo o construto regulação emocional posiciona-se como um elemento necessário na compreensão do bullying. Diversos estudos descrevem o fator regulação emocional como a capacidade de integrar e gerenciar os componentes ligados às emoções, incluindo a capacidade de exibir estados emocionais internos, mesmo como a orientação dos processos cognitivos e respostas comportamentais apropriadas ao contexto (Wilton & Craig, 2000).

Diante da escassez de publicações científicas na literatura abordando aspectos relacionados ao Bullying além da escola, surgem os objetivos deste estudo que pretende (1) investigar se há correlação entre as variáveis estilos parentais, personalidade e regulação emocional em cada um dos papéis ligados ao bullying (bullying extremo, abusador, observador passivo, observador ativo e abusado) e (2) investigar o efeito conjunto das variáveis analisadas. De tal modo a presente pesquisa busca construir um argumento teórico que possibilite a integração de uma perspectiva mais abrangente na compreensão do processo de bullying, a través da descrição dos fatores potencialmente associados mesmo como da sua convergência.

## Método

Trata-se de um estudo descritivo, quantitativo, transversal e correlacional.

## Participantes

Foram participantes do estudo 423 adolescentes, sendo 241 (57%) meninas e 182 (43%) meninos com idades dentre 14 e 18 anos ( $M=16,3$ ;  $DP=0,99$ ), matriculados regularmente no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. A amostra foi selecionada por conveniência. A Tabela 1 apresenta as características sócio-demográficas da amostra.

**Tabela 1.** Dados sócio demográficos da amostra

		F (n=423)	%
<b>Sexo</b>	<i>Feminino</i>	241	57,0
	<i>Masculino</i>	182	43,0
<b>Faixa etária</b>	<i>14 – 15</i>	118	27,9
	<i>16</i>	153	36,2
	<i>17 – 18</i>	152	35,9
<b>Etnia</b>	<i>Afro descendente</i>	133	32,7
	<i>Branca</i>	231	56,8
	<i>Parda</i>	43	10,6
<b>Repetências</b>	<i>Sem repetências</i>	212	50,7
	<i>Uma repetência</i>	128	30,6
	<i>Duas ou mais repetências</i>	78	18,7
<b>Pais morando junto</b>	<i>Sim</i>	191	45,4
	<i>Não</i>	230	54,6
<b>Grau de instrução mãe</b>	<i>Ensino Fundamental</i>	154	36,4
	<i>Ensino Médio</i>	182	43,0
	<i>Ensino Superior e/ou Pós-Graduação</i>	60	14,2
<b>Grau de instrução pai</b>	<i>Ensino Fundamental</i>	158	37,4
	<i>Ensino Médio</i>	150	35,5
	<i>Ensino Superior e/ou Pós-Graduação</i>	60	14,2

## **Instrumentos**

*Ficha de dados sociodemográficos* Elaborada para o estudo. Questionário composto por questões que investigaram variáveis sociodemográficas como idade, sexo, escolaridade, dados sobre os pais e dados sobre o contexto familiar.

*Questionário Multimodal de Interação Escolar CMIE-III* Elaborado e adaptado por Caballo, Calderero, Martínez, Salazar, & Iruña (2011). O questionário conta com 46 perguntas de escolha múltipla em formato Likert indicando quantas vezes o participante vivenciou eventos de bullying. O respondente deve indicar o quanto ele vivenciou cada situação desde o início do ciclo escolar, sendo (1) nunca, (2) poucas vezes, (3) bastantes vezes e (4) muitas vezes, sendo 1 nunca e 4 muitas vezes. O instrumento fornece resultados para cinco fatores ligados ao bullying: Abusador, Abusado, Bullying extremo, Observador ativo e Observador passivo. Na presente pesquisa o teste apresentou índices de consistência interna de  $\alpha=0,86$  para o fator abusador;  $\alpha=0,83$  para o fator abusado;  $\alpha=0,62$  para o fator bullying; no fator observador ativo encontrou-se um índice de consistência interna de  $\alpha=0,78$  já para o fator observador passivo foi encontrada uma consistência de  $\alpha=0,65$ .

*Escala de Estilos Parentais Responsividade e Exigência* (Costa, Texeira & Gomes, 2000). A escala é composta por seis questões sobre percepção de exigência e dez questões sobre percepção da responsividade parental, colocados em formato Likert de 1 a 3, assim, quanto mais próximo de três, maior a responsividade e exigência percebida pelos jovens avaliados. A combinação de escores altos e baixos das duas dimensões classifica os 4 tipos de estilos parentais: autoritário (alta exigência e baixa responsividade), autoritativo (alta exigência e alta responsividade), indulgente (baixa exigência e alta responsividade) e negligente (baixa responsividade e baixa exigência). A versão brasileira apresentou qualidades de consistência interna (alfa de Cronbach) adequadas:  $\alpha=0,72$  para exigência e  $\alpha=0,78$  para responsividade (Domingues, Natividade & Hutz, 2011). Na presente pesquisa, a escala de exigência apresentou um índice de consistência interna de  $\alpha=0,71$  e a escala de responsividade  $\alpha=0,76$ .

*Bateria Fatorial de Personalidade* (Nunes, Hutz & Nunes, 2010). Este instrumento é baseado no questionário *Big Five* de Costa e McCrae (1992) e é composto por 126 questões que contemplam as variáveis Neuroticismo, Extroversão, Socialização, Realização e Abertura à experiência. As respostas são registradas em uma escala likert de 1 a 7 pontos, de acordo com o quanto a pessoa avaliada se identifica com cada item. As análises fatoriais de consistência indicaram a presença de cinco fatores, em concordância com o modelo original. As escalas apresentaram índices de consistência interna entre  $\alpha=0,74$  (Abertura a experiências) e  $\alpha=0,89$  (Neuroticismo), considerando o alfa de Cronbach (Nunes, Hutz & Nunes, 2010). Na presente pesquisa os índices de consistência interna para o BFP variaram entre  $\alpha=0,38$  (Abertura) e  $\alpha=0,75$  (Extroversão).

*Escala de Dificuldades de Regulação Emocional* (DERS) elaborada por Gratz e Roemer (2004). A escala avalia fatores característicos de desregulação emocional em seis níveis: não aceitação das emoções negativas, incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando experiência emoções negativas, problemas em controlar comportamento impulsivo quando experiência emoções negativas, acesso limitado às estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas, falta de consciência emocional e falta de clareza emocional. A escala contém 36 itens em uma escala Likert que vão de 0 a 4 pontos, sendo 0=nunca e 4=sempre. A consistência interna do estudo de validação brasileira foi  $\alpha=0,93$  (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2009). Na presente pesquisa os índices de consistência interna foram  $\alpha=0,68$  Clareza emocional;  $\alpha=0,83$  Acesso limitado às estratégias de regulação emocional;  $\alpha=0,82$  Não aceitação das respostas emocionais;  $\alpha=0,71$  falta de consciência emocional;  $\alpha=0,74$  dificuldades no controle de impulsos e  $\alpha=0,78$  dificuldades em agir de acordo com os objetivos.

## **Procedimentos**

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS Protocolo 12192813.6.0000.5336. Os pais ou cuidadores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os participantes assinaram o Termo de Assentimento. A coleta de dados foi

realizada com a colaboração do SOE (Serviço de Orientação Escolar) de cada uma das escolas. A aplicação dos instrumentos foi realizada coletivamente em sala de aula em horários previamente combinados para cada uma das turmas. A duração média do preenchimento dos questionários foi de uma hora.

### **Plano de Análise de Dados**

Inicialmente foram realizadas análises descritivas (distribuição, média e desvio padrão) e de consistência interna dos instrumentos utilizados. Posteriormente foram realizadas series de ANOVAS e MANOVAS investigando o efeito das variáveis sociodemográficas nos fatores de bullying, a saber: Bullying extremo, Abusador, Observador Ativo, Observador Passivo e Abusado; bem como o efeito dos estilos parentais. Para esta última análise, conforme indicação dos autores do instrumento os quatro estilos parentais foram determinados a partir dos escores nas escalas de exigência e responsividade tendo sido utilizadas as medianas como ponto de corte para a classificação alto/baixo em cada escala (Exigência = 9; Responsividade=14). A seguir foram realizadas análises de correlação Pearson entre as categorias de bullying e os escores nas sub-escalas de personalidade e os resultados da DERS de regulação emocional. Por fim, informados pelas análises multivariadas e correlacionais e com o intuito de investigar a contribuição conjunta dos preditores investigados para a condição de bullying, foram realizadas cinco séries de regressões lineares tendo como variável dependente cada uma das categorias de bullying (bullying extremo, abusador, observador ativo, observador passivo e abusado) e como variáveis independentes os fatores (estilos parentais, personalidade, regulação emocional) significativamente ( $p < 0,05$ ) associados a cada perfil. Os dados foram analisados no programa *Statistical Package for Social Sciences* versão 17.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA, 2008) para Windows.

## Resultados

O percentual de *missings* nos instrumentos aplicados foi bastante baixo tendo variado entre 0,5% (Estilos Parentais) e 3,42% (CMIE-III). Para fins de análise, os dados faltantes foram imputados pela média da série.

Inicialmente foi investigado o efeito das variáveis demográficas nos fatores de bullying. A MANOVA revelou um efeito significativo da variável sexo ( $F(5,417)=11,21$ ,  $p=0,01$ ). Além disso, conforme pode ser observado na Tabela 2 a inspeção das ANOVAs revelou que os meninos obtiveram escores significativamente superiores em relação às meninas nos fatores abusador [meninos  $M=17,969(DP=5,74)$ ; meninas  $M=14,81(DP=4,24)$ ] e abusado [meninos  $M=12,19(DP=4,21)$ ; meninas  $M=11,35(DP=3,68)$ ].

Em relação à variável idade, a MANOVA não indicou um efeito principal significativo [ $F(10,834)=1,57$ ,  $p=0,11$ ]. Entretanto, as ANOVAs indicaram diferenças significativas no fator abusado e no fator bullying extremo. Testes *post hoc* (LSD) indicaram que no fator bullying extremo adolescentes na faixa etária dos 16 anos reportaram médias significativamente mais altas do que jovens na faixa dos 17-18 anos [16 anos  $M=10,35(DP=2,91)$ ; 17-18 anos  $M=9,75(DP=2,21)$ ;  $p<0,05$ ]; já no fator abusado novamente o grupo na faixa de idade dos 16 anos reportou médias significativamente mais altas do que jovens entre 14-15 anos [14-15 anos  $M=11,27(DP=3,11)$ ; 16 anos  $M=12,48(DP=12,48)$ ;  $p<0,05$ ].

A variável etnia mostrou efeito principal significativo na análise da MANOVA [ $F(10,802)=2,01$ ;  $p=0,03$ ]. Ainda que não tenham sido identificados efeitos significativos nas ANOVAs análises em função do efeito principal significativo as análises *post hoc* foram examinadas. Os resultados revelaram diferenças significativas no fator abusador quando comparados integrantes de raça branca e negra [branca  $M=15,80(DP=5,24)$ , negra  $M=17,01(DP=5,07)$ ;  $p>0,05$ ].

Da mesma forma, no fator observador ativo o grupo de raça branca apresentou diferenças significativas quando comparado com o grupo de raça negra [branca  $M=12,13(DP=3,84)$ , negra  $M=11,29(DP=3,45)$ ;  $p<0,05$ ]. Por fim, no fator abusado foram igualmente encontradas diferenças significativas em relação as raças branca e negra [branca  $M=12,06(DP=4,34)$ , negra  $M=11,16(DP=3,13)$ ;  $p<0,05$ ].

Em relação às repetências escolares, a MANOVA não revelou efeito global significativo [ $F(5,14)=1,78, p=0,16$ ]. Da mesma forma as ANOVAs não revelaram efeitos significativos para nenhum dos fatores. No que diz respeito à variável pais morando juntos, a MANOVA revelou efeito global significativo [ $F(5,415)=2,78, p=0,02$ ]. As ANOVAs mostraram efeito significativo no fator abusador [pais morando juntos  $M=15,31 (DP= 4,69)$ , pais separados  $M=16,91(DP= 4,47)$ ].

Já a variável grau de instrução da mãe, revelou efeito estatisticamente significativo na MANOVA [ $F(10,780)=2,36, p=0,01$ ]. Posteriormente a análise das ANOVAs mostrou efeito estatisticamente significativo no fator abusador. As análises *post hoc* (LSD) da ANOVA apontaram diferenças no fator abusador, sendo que mães com ensino fundamental incompleto ( $M=14,83, DP=4,57$ ) apresentaram médias significativamente inferiores às de mães com ensino médio completo ( $M=16,98, DP=5,31$ ;  $p<0,01$ ).

Por fim, os resultados da MANOVA não apresentaram efeitos significativos globais na variável grau de instrução do pai [ $F(10,724)=1,71$ ;  $p=0,08$ ]. No entanto que a inspeção das ANOVAs revelou efeito estatisticamente significativo no fator abusador. O teste *post hoc* indicou efeito significativo no fator abusador quando comparado o nível de ensino fundamental ( $M=15,27$ ;  $DP=4,83$ ) com o nível de instrução superior completo ou pós-graduação ( $M=17,68$ ;  $DP=5,79$ ;  $p<0,01$ ).

**Tabela 2.** Efeito das variáveis demográficas nos fatores de bullying

	<b>Bullying Extremo</b>	<b>Abusador</b>	<b>Observador Ativo</b>	<b>Observador Passivo</b>	<b>Abusado</b>
<b>Sexo</b>	F(1,421)=0,03 p=0,86	F(1,421)=42,17 p=0,01	F(1,421)=0,18 p=0,67	F(1,421)=0,64 p=0,42	F(1,421)=4,74 p=0,03
<b>Idade</b>	F(2,420)=2,08 p=0,13	F(2,420)=1,19 p=0,31	F(2,420)=0,54 p=0,59	F(2,420)=1,18 p=0,31	F(2,420)=4,64 p=0,01
<b>Etnia</b>	F(2,404)=1,36 p=0,29	F(2,404)=2,37 p=0,09	F(2,404)=2,24 p=0,11	F(2,404)=0,05 p=0,95	F(2,404)=2,19 p=0,11
<b>Repetências</b>	F(2,415)=0,40 p=0,67	F(2,415)=2,04 p=0,13	F(2,415)=0,42 p=0,66	F(2,415)=2,58 p=0,07	F(2,415)=1,44 p=0,24
<b>Pais morando juntos</b>	F(1,419)=1,11 p=0,29	F(1,419)=10,24 p=0,01	F(1,419)=2,67 p=0,10	F(1,419)=1,10 p=0,30	F(1,419)=1,27 p=0,26
<b>Grau de Instrução da mãe</b>	F(2,393)=2,8 p=0,06	F(2,393)=7,75 p=0,01	F(2,393)=1,5 p=0,22	F(2,393)=2,4 p=0,09	F(2,393)=2,1 p=0,12
<b>Grau de Instrução do pai</b>	F(2,365)=2,35 p=0,09	F(2,365)=5,12 p=0,01	F(2,365)=1,85 p=0,16	F(2,365)=0,48 p=0,62	F(2,365)=2,37 p=0,09

### Efeito dos Estilos Parentais na Condição de Bullying

Em seguida foi investigado o efeito dos estilos parentais nos fatores de bullying. A MANOVA revelou um efeito principal significativo [F(15,1251)=2,69; p=0,01] As ANOVAs revelaram efeito significativo dos estilos parentais no fator abusador [F(3,419)=7,39; p=0,01] e no fator bullying extremo [F(3,419)=2,77; p=0,04], mas não foram observados efeitos significativos nos fatores Observador Ativo [F(3,419)=2,55; p=0,06], Observador Passivo [F(3,419)=1,01; p=0,39] e Abusado [F(3,419)=1,33; p=0,26]. As análises *post hoc* (LSD) apontaram diferenças no fator abusador quando comparado o estilo negligente (M=17,70, DP=5,56) com o estilo autoritário

( $M=15,97$ ,  $DP=4,62$ ;  $p<0,05$ ); e quando comparado o estilo autoritativo ( $M=14,89$ ,  $DP=4,35$ ) com o estilo indulgente ( $M=16,85$ ;  $DP=6,21$ ;  $p<0,01$ ) e com o estilo negligente ( $M=17,70$ ;  $DP=5,56$ ;  $p<0,01$ ). Já no fator bullying extremo as diferenças foram identificadas quando comparados o estilo autoritativo ( $M=9,71$ ,  $DP=2,16$ ) com o estilo negligente ( $M=10,59$ ;  $DP=2,93$ ;  $p<0,01$ ).

### **Relação entre Personalidade, Regulação Emocional e a Condição de Bullying**

Conforme apresentado na Tabela 3, observa-se que os fatores de bullying apresentaram diversas correlações significativas com personalidade e regulação emocional, entretanto, o tamanho de efeito variou entre fraco e moderado não tendo sido observada nenhuma relação  $r>.32$ . Dentre os resultados significativos observados destaca-se que altos escores no fator abusador foram significativamente associados com maior extroversão ( $r=0,19$ ;  $p<0,01$ ) e negativamente associado ao fator socialização ( $r=-0,29$ ;  $p<0,01$ ). Em relação ao fator bullying, a tendência a fazer bullying extremo e cyber bullying foi significativamente relacionada a escores mais altos de neuroticismo ( $r=0,24$ ;  $p<0,01$ ) e a uma gama de dificuldades quanto à regulação emocional: limitação de estratégias ( $r=0,29$ ;  $p<0,01$ ), não aceitação das respostas emocionais ( $r=0,18$ ;  $p<0,01$ ) dificuldade no controle de impulsos ( $r=0,26$ ;  $p<0,01$ ), dificuldade em agir de acordo com objetivos ( $r=0,20$ ;  $p<0,01$ ) e falta de clareza emocional ( $r=0,21$ ;  $p<0,01$ ).

No que tange ao fator observador ativo, ele foi significativamente correlacionado com altos escores no fator de personalidade denominado socialização ( $r=0,17$ ;  $p<0,01$ ). No entanto, tal fator foi negativa e significativamente associado à dimensão de regulação emocional chamada falta de consciência emocional ( $r=-0,13$ ;  $p<0,05$ ). Já em relação ao perfil observador passivo destaca-se que altas pontuações foram significativamente associadas à dimensão falta de clareza emocional ( $r=0,18$ ;  $p<0,01$ ). Por fim, o perfil abusado foi correlacionado com altos escores no fator de personalidade neuroticismo ( $r=0,26$ ;  $p<0,01$ ) e com diversos fatores ligados à respostas emocionais: Limitação de estratégias emocionais ( $r=0,32$ ;  $p<0,01$ ), não aceitação das respostas emocionais

( $r=0,20$ ;  $p<0,01$ ), dificuldade no controle de impulsos ( $r=0,22$ ;  $p<0,01$ ) e dificuldade em agir de acordo com objetivos ( $r=0,25$ ;  $p<0,01$ ).

**Tabela 3.** Correlações entre os fatores de personalidade, regulação emocional e bullying

		<b>Bullying Extremo</b>	<b>Abusador</b>	<b>Observador Ativo</b>	<b>Observador Passivo</b>	<b>Abusado</b>
<b>Personalidade</b>	<i>Abertura</i>	0,04	0,04	0,11*	-,018	0,09*
	<i>Neuroticismo</i>	0,24**	0,04	-0,03	0,12*	0,26**
	<i>Realização</i>	0,07	-0,09	0,09*	0,04	0,11*
	<i>Extroversão</i>	0,05	0,19**	0,11*	-0,08	-0,03
	<i>Socialização</i>	-0,13*	-0,29**	0,17**	-0,01	-0,06
<b>Regulação Emocional</b>	<i>DEERS Total</i>	0,29	0,03	0,08	0,12*	0,32**
	<i>Limitação de estratégias</i>	0,29**	-0,01	0,07	0,11*	0,32**
	<i>Não aceitação respostas Emocionais</i>	0,18**	-0,02	0,12*	0,02	0,26**
	<i>Falta de consciência emocional</i>	-0,03	0,11*	-0,13**	-0,01	-0,04
	<i>Dificuldade de controle de impulsos</i>	0,26**	0,11*	0,09	0,01	0,22**
	<i>Dificuldade em relação a objetivos</i>	0,20**	-0,05	0,08	0,08	0,25**
	<i>Falta de clareza emocional</i>	0,21**	0,01	0,04	0,18**	0,21*

Nota: \* Correlação significativa para  $p < 0,05$ ; \*\* Correlação significativa para  $p < 0,01$

## **Modelos de Predição da Condição de Bullying**

Para identificar a contribuição conjunta das variáveis independentes associadas aos fatores de bullying foi realizada uma análise de regressão linear múltipla *stepwise* (Tabela 4). De tal modo, para a condição de Bullying extremo o modelo foi significativo e responsável por 12% da variância explicada. As variáveis mantidas na equação e que mostraram maior peso na condição de bullying extremo foram acesso limitado às estratégias de regulação emocional e o estilo parental negligente.

Para a condição de Abusador o modelo apresentado na regressão linear foi significativo e a variância explicada foi de 23%. As variáveis mantidas no modelo foram sexo, instrução da mãe, pais morando juntos, extroversão, socialização e o estilo parental autoritativo. Destaca-se o peso do fato de ser menino como fator associado á situações de abuso, seguido de escores mais elevados no fator de personalidade Extroversão. O estilo parental autoritativo e o fator de personalidade socialização foram negativamente associados nesse fator.

Para a condição de observador ativo as variáveis explicativas: estilo parental negligente, os fatores de personalidade socialização y abertura em conjunto com a não aceitação das respostas emocionais foram responsáveis por 5% da variância explicada, sendo que o estilo parental negligente foi negativamente associado. Destaca-se o peso da variável socialização e do fator não aceitação das respostas emocionais no modelo.

No modelo criado para o fator observador passivo, o fator de personalidade neuroticismo e a falta de clareza emocional foram responsáveis por 3% da variância explicada. Sendo que a falta de clareza emocional apresentou maior peso no modelo. Por fim, para o fator abusado as variáveis sexo, idade, abertura, neuroticismo, realização, limitação de estratégias emocionais e limitações em relação aos objetivos foram juntas responsáveis por 18% da variância. A análise mostrou que a variável com maior poder explicativo foi o sexo sendo que meninos apresentaram medias superiores

no fator abusado do que meninas; seguida da limitação de estratégias de regulação emocional e do fator de personalidade neuroticismo.

**Tabela 4.** Regressão linear com os preditores significativos de cada condição de bullying

	<b>Modelo</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>F</b>	<b>G1</b>	<b>p</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
<b>Bullying Extremo</b>	<i>(constante)</i>				12,566	5,412	0,01	0,12
	<i>Negligente</i>	0,12 (0,17,-,24)	2,60	0,01				
	<i>Neuroticismo</i>	0,11 (0,03,-,67)	2,15	0,03				
	<i>Realização</i>	0,11 (0,07,-,70)	2,42	0,02				
	<i>Limite Estratégias</i>	0,20 (0,28,-,92)	3,65	0,01				
	<i>Falta de Clareza</i>	0,10 (0,02,-,70)	2,06	0,04				
<b>Abusador</b>	<i>(constante)</i>				18,45	6,352	0,01	0,23
	<i>Sexo</i>	0,31 (2,21,-,19)	6,92	0,01				
	<i>Instrução Mãe</i>	0,12 (0,21,-,58)	2,59	0,01				
	<i>Pais morando juntos</i>	0,12 (0,31,-,21)	2,61	0,01				
	<i>Autoritativo</i>	-0,10[-2,11-(-)0,02]	-2,00	0,05				
	<i>Extroversão</i>	0,23 (0,87-2,05)	4,89	0,01				
	<i>Socialização</i>	-0,18[-2,04-(-)0,57]	-3,49	0,01				
<b>Observador Ativo</b>	<i>(constante)</i>				6,77	4,412	0,01	0,05
	<i>Negligente</i>	-0,08 (-1,49-0,16)	-1,58	0,12				
	<i>Socialização</i>	0,15 (0,31-1,38)	3,09	0,01				
	<i>Abertura</i>	0,12 (0,13-1,28)	2,42	0,02				
	<i>Não aceitação resp.</i>	0,10 (0,03-0,84)	2,12	0,03				
<b>Observador Passivo</b>	<i>(constante)</i>				7,88	2,420	0,01	0,03
	<i>Neuroticismo</i>	0,06 (-0,11-0,46)	1,21	0,23				
	<i>Falta de Clareza</i>	0,16 (0,20-0,83)	3,20	0,01				
<b>Abusado</b>	<i>(constante)</i>				18,99	5,412	0,01	0,18
	<i>Sexo</i>	0,21 (0,94-2,38)	4,54	0,01				
	<i>Neuroticismo</i>	0,17 (0,34-1,29)	3,37	0,01				
	<i>Realização</i>	0,15 (0,32-1,23)	3,33	0,01				
	<i>Limite Estratégias</i>	0,21 (0,47-1,50)	3,79	0,01				
	<i>Difíc. Objetivos</i>	0,14 (0,14-1,03)	2,61	0,01				

## Discussão

Este estudo teve como principal objetivo investigar a relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional nas diferentes categorias concernentes à condição de bullying (bullying extremo, abusador, observador ativo, observador passivo, abusado) em uma amostra de adolescentes de duas escolas públicas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. No que diz respeito às variáveis sócio demográficas e suas interações com as condições de bullying o presente estudo apresenta resultados que na sua grande maioria convergem com a literatura. No presente estudo as meninas apresentaram menores índices no fator abusador quando comparados com meninos; a literatura sobre diferenças de sexo em relação à agressividade assegura que é culturalmente esperado que as meninas sejam mais obedientes, amáveis, tolerantes e menos agressivas (Binsfeld & Lisboa, 2010). Ao mesmo tempo, os resultados na presente pesquisa indicam que meninos são também mais vítimas de bullying do que meninas. Destaca-se, no entanto, que a maioria dos instrumentos de pesquisa avaliam formas de agressividade principalmente masculinas ou culturalmente aceitas para homens (físicas e diretas) e percebe-se uma lacuna na identificação da agressividade em meninas e mulheres cujo comportamento agressivo tende a se expressar de forma mais sutil.

Com relação à variável idade, o presente estudo identificou que jovens na faixa etária dos 16 anos reportaram ter sido o grupo com maior prevalência de vitimização na escola. Tal resultado difere dos estudos da literatura que salientam que a prevalência do fenômeno bullying diminui na medida em que a idade aumenta (Seals & Young, 2003; Olweus, 2006; Atik & Günerin, 2013). Porém, Olweus (2003) assinala que existe um incremento temporário na ocorrência de bullying principalmente na transição de ensino fundamental para ensino médio e de ensino médio para superior. Uma provável explicação para esse acontecimento é o fato de que durante esse período as

mudanças fisiológicas, físicas e cognitivas próprias da adolescência convergem com as exigências do contexto em termos de aceitação social e busca pela autonomia. Além disso, deve-se considerar a importância do contexto, sendo que a amostra na presente pesquisa apresenta características específicas o que faz com que seja arriscado extrapolar esse achado.

Outro aspecto interessante na presente pesquisa é o comportamento dos distintos grupos étnicos em relação ao bullying. Os achados no presente estudo indicam que participantes pertencentes à raça negra mostraram maior prevalência no fator abusador, enquanto participantes de raça branca apresentaram maior prevalência no fator vítima e observador ativo. Esses achados corroboram pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, nas quais participantes dos grupos étnicos majoritários apresentam maior prevalência no fator vítima e menores índices de acoso quando comparados com estudantes pertencentes às minorias étnicas, particularmente de raça negra (Wang, Iannotti & Nansel, 2009). Para a presente pesquisa, outra potencial explicação pode ser o fato de se achar diferenças culturais na percepção da agressividade, visto que algumas condutas hostis poderiam até ser adaptativas em determinados contextos.

Outra variável envolvida e que apresentou resultados relevantes é o fato dos pais morarem juntos ou separados. No presente estudo observou-se que para o fator abusador quando os pais moravam juntos houve uma diminuição nesse fator. No entanto o fato dos pais morarem separados aumentava as chances dos filhos participarem em atos de intimidação. Cabe salientar que o fato dos pais morarem juntos não garante que o estilo parental empregado seja positivo ou ainda que a qualidade do relacionamento seja adequada.

Ao se analisar o grau de instrução dos pais e das mães, observou-se uma tendência a se perceber maior prevalência no fator abusador quando o grau de instrução de ambos os pais aumentava. Tais resultados contrariam as premissas que indicam que quanto maior nível de escolaridade dos pais menores índices de intimidação (Elgar et al., 2013). Pode-se pensar que pais com maior nível de instrução poderiam potencialmente compartilhar menos tempo em casa visto que

a inserção no mercado de trabalho é cada dia mais exigente tanto para homens quanto para mulheres. Por outro lado, existe a possibilidade de que os pais intencionalmente ou inadvertidamente acabem reforçando a superioridade de classe social. Destaca-se que na presente pesquisa foi possível observar uma alta heterogeneidade no tocante ao grau de instrução dos pais.

No presente estudo a nossa principal hipótese era de que existiria uma associação estatisticamente significativa entre estilos parentais e as categorias ligadas ao bullying, sendo que a literatura aponta que as categorias bullying (abuso extremo) e abusador aparecem fortemente ligadas ao estilo parental autoritário, enquanto a variável abusado ou vítima é associada aos estilos indulgente e negligente (Baldry & Farrington, 2000; Garnefski, & Okma, 1996). Já o estilo autoritativo aparece como fator protetor na ocorrência de abuso e vitimização (Ok & Aslan, 2010; Georgiou & Fanti, 2010).

No tocante aos estilos parentais, para o fator bullying extremo os achados na presente pesquisa convergem com evidências de que o estilo autoritativo é considerado um fator protetor na ocorrência de casos de acoso (Baldry & Farrington, 2004; Georgiou & Fanti, 2010). Sendo que as análises apontaram que no bullying extremo houve efeito do estilo parental autoritativo quando comparado com o estilo negligente. Nesse sentido, Pontzer (2010) aponta que pais que interagem de maneira fria e não empática com os filhos, alentam os filhos a interagirem com os outros de maneira similar, o que afeta a socialização dos filhos e pode aumentar as chances de eles se tornarem abusadores ou bullies. Já para o fator abusador na presente pesquisa foi observado efeito dos estilos parentais quando comparado o estilo negligente com os estilos autoritário e autoritativo. Em concordância com esses achados, o estudo realizado na Austrália por Ahmed e Braithwaite (2004) indicou que a porcentagem de jovens com pais negligentes é maior nos adolescentes que participaram de atos de abuso e menor nos adolescentes que não participaram. Cabe salientar que não foi possível verificar estudos internacionais que avaliassem diferenças entre o fator bullying extremo e o fator abusado, possivelmente pelo fato de que a escala CMIE-III é uma escala que procura avaliar

dimensões do fenômeno bullying pouco estudadas anteriormente, sendo que no contexto latino-americano existe uma carência de escalas validadas empiricamente para medir a dimensão bullying (Caballo, Calderero, Martínez, Salazar & Irurtia, 2011).

Quanto à maneira em que os estilos parentais estão associados ao fator observador ativo e passivo, os resultados denotam que o perfil observador ativo (observador que intervém a favor do abusado) se encontra negativamente associado ao estilo parental negligente. Considerando esses achados, faz sentido que quanto maior negligência dos pais para com os filhos, menor a participação, implicância e apoio das crianças e jovens para com os pares que estão sendo abusados. É importante salientar a carência de estudos que avaliem a participação dos observadores ativos e passivos (bystanders) no processo de bullying, considerando que a maioria dos estudos tem avaliado principalmente agressores e vítimas, deixando uma lacuna de estudos que avaliem o efeito da participação dos observadores nos processos de bullying, sendo que a maioria das ocorrências de bullying acontece em presença de observadores tanto ativos quanto passivos (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Nesse sentido é necessário salientar que autores como Lynn Hawkins, Pepler e Craig (2001) assinalam que quando os observadores adotam uma participação ativa em favor dos abusados os processos de bullying diminuem.

Com relação à dimensão personalidade e sua interação nos processos de bullying, a amostra do presente estudo se mostrou consistente ao respeito dos achados na literatura, principalmente no tocante ao fator neuroticismo. Nesse sentido na presente pesquisa os achados indicam que o fator neuroticismo encontra-se relacionado à dimensão observador passivo e principalmente aos fatores bullying extremo e vítima. Estes dados convergem com o estudo desenvolvido por Tani, Greenman, Schneider e Fregoso (2003) estes autores indicam que vítimas mostram maior instabilidade emocional, estão mais inclinadas a proteger seus próprios interesses (traço comum nas pessoas com baixa socialização), e tendem se mostrar exclusivamente interessados no seu próprio bem-estar.

Sobre esta questão deve-se considerar que no presente estudo a dimensão neuroticismo não aparece associada unicamente ao fator vítima ou abusado, mas também ao fator bullying (abuso extremo) e observador passivo. Apesar de na presente pesquisa ter sido utilizada uma escala diagnóstica diferente, os pesquisadores Connolly e O'Moor (2003) ratificam os achados no presente estudo, sendo que o fator neuroticismo encontra-se principalmente associado às condutas de abuso extremo; no entanto que Byrne (1994) salienta que o fator neuroticismo está associado tanto aos abusadores quanto às vítimas.

A pesquisa desenvolvida por Glaso, Matthiesen, Nielsen e Einarsen (2007), parece refletir parte dos achados no presente estudo. Nesse estudo foram encontradas evidências de que o perfil de personalidade difere grandemente entre vítimas e não vítimas de bullying. Nesse sentido, em concordância com a presente pesquisa os autores salientam que vítimas obtiveram altos escores no fator neuroticismo e baixos escores no fator abertura e realização. Porém, os achados na presente pesquisa diferem no fator extroversão, sendo que naquela pesquisa o fator extroversão aparece correlacionado ao fator vítima, entretanto no presente estudo não houve correlação significativa entre esses fatores. Uma provável explicação para essa divergência poderia ser explicada pelo efeito da idade, sendo que a presente pesquisa foi realizada com adolescentes, no entanto que aquela pesquisa foi desenvolvida com adultos. Outra explicação que poderia esclarecer parte das divergências é o fato dos autores terem avaliado o fenômeno bullying a través de categorias dicotômicas (vítima-não vítima), já no presente estudo os fatores associados ao bullying foram medidos de maneira mais específica e contínua, sendo as categorias não excludentes (bullying/abuso extremo, abusador, observador ativo, observador passivo e vítima).

O fator extroversão aparece significativamente correlacionado ao perfil abusador na presente pesquisa. Tal resultado era esperado, visto que abusadores frequentemente apresentam características ligadas à expressão de sentimentos, ideias e emoções mesmo que um alto grau de interesse no sucesso social (Craig & Pepler, 1997) e muitas vezes apresentam pouca abertura e altos níveis de

energia ou extroversão (Tani, Greenman, Schneider & Fregoso, 2003). Pode-se pensar que na medida em que o abusador obtém sucesso social maior a dificuldade para inibir as condutas agressivas, sendo que o sucesso social acaba reforçando essas condutas. Esses achados concordam com os resultados do estudo realizado por Caravita, Di Blasio e Salmivalli (2010) na Itália, sendo que a pesquisa revelou que os agressores apresentavam melhores habilidades sociais do que outras crianças (vítimas, defensores das vítimas ou demais crianças que reforçavam a agressão). Cabe salientar que autores como Garner e Hinton (2010) têm referido que abusadores apresentam déficits importantes nas habilidades sociais, visto que carecem de habilidade para interpretar as emoções dos outros e apresentam dificuldades em compreender as regras culturais.

Dentre as condições de bullying, o fator observador ativo foi associado com quatro dos cinco fatores de personalidade mensurados na presente pesquisa. Tal dado salienta a importância do perfil observador ativo, sendo que algumas pesquisas têm apontado que observadores que intervêm em favor da vítima apresentam menores escores na escala neuroticismo quando comparados com vítimas e agressores (Tani, Greenman, Schneider & Fregoso 2003). Esses achados levam-nos pensar que provavelmente as crianças e jovens com aquele perfil são geralmente menos conscientes dos seus processos internos, característica comum no fator de personalidade neuroticismo.

Sob esta perspectiva, cabe refletir sobre a importância do perfil observador ativo, sendo que a literatura tem apontado que as condutas de agressão estão fortemente associadas à indiferença dos colegas (os quais acabam reforçando através do silêncio e a indiferença) e que intervenções em favor da vítima estão negativamente associadas à ocorrência e manutenção do fenômeno bullying (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). No presente estudo o perfil observador ativo foi associado a características como comunicação, dinamismo, alta interação social, amabilidade, comprometimento, abertura a ideias e confiança nas pessoas. Esses achados convergem com os achados da pesquisa desenvolvida por Salmivalli, Huttunen e Lagerspetz (1997), em cujo estudo jovens testemunhas que intervêm em favor da vítima apresentaram altos níveis de autoestima, empatia e o desejo de ajudar

aos outros, além de apresentar baixos índices de instabilidade emocional. Esses achados salientam a importância de incrementar pesquisas e programas de intervenção considerando a importante contribuição que os pares têm na diminuição do fenômeno bullying.

Ainda no que diz respeito à variável personalidade, os achados na presente pesquisa confirmam a hipótese de que há associação significativa entre personalidade e o fenômeno bullying. Embora a maioria dos resultados observados na amostra estejam na direção esperada, tais resultados devem-se interpretar com cautela, uma vez que a dimensão personalidade é um construto em construção na adolescência.

No que diz respeito à regulação emocional, houve uma alta associação principalmente entre seus componentes e os fatores bullying extremo e vítima. Deste modo entre as variáveis relacionadas os fatores bullying extremo e vítima apresentaram alta correlação com os subfatores limitação de estratégias emocionais, não aceitação de respostas emocionais, dificuldade no controle de impulsos e falta de clareza emocional. Esses achados convergem com as pesquisas desenvolvidas por Olweus (1994) e Neary e Joseph (1994) visto que jovens com menor desenvolvimento e capacidades emocionais são potenciais alvos para os abusadores ou bullies (Perry, Kusel & Perry, 1988; Olweus, 1994). No entanto que outras pesquisas têm apontado que tanto vítimas quanto agressores apresentam dificuldades no controle e identificação das próprias emoções (Garner & Hinton, 2010). Também, a presente pesquisa converge com a literatura no tocante à falta de clareza das vítimas em perceber racionalmente tanto os próprios estados emocionais quanto a capacidade para interpretar os desfechos emocionais dos pares (Mahady, Craig & Pepler, 2000; Garner & Lemerise, 2007). Porém, um dado que chama a atenção é o fato de não ter encontrado correlação entre o subfator falta de consciência emocional e os fatores bullying extremo e vítima (abusado). Embora os resultados não sejam significativos é um dado relevante, visto que é o único subfator não correlacionado para os fatores bullying extremo e abusado. Cabe salientar que embora ambos os subfatores avaliem construtos similares, eles se diferenciam no sentido que falta de consciência emocional é um

construto ligado exclusivamente às emoções, no entanto que falta de clareza emocional diz respeito de um conhecimento racional ou lógico da variável.

A literatura salienta que as deficiências nos fatores de regulação emocional fazem com que o ciclo de abuso se perpetue (Mahady, Craig & Pepler, 2000). Diante disso, o presente estudo concorda com o exposto por alguns autores que sugerem que as vítimas podem-se beneficiar de programas educativos que as ajudem a melhor administrar e regular as emoções, potencialmente geradas pela experiência da condição de vítima e o sentimento de indefesa (Kochenderfer-Ladd, 2004). Cabe ressaltar que dado o caráter transversal e correlacional da pesquisa, não é possível esclarecer se os resultados observados no tocante à regulação emocional são resultado da experiência de intimidação ou se constituía uma condição previa de vulnerabilidade que predisponha à experiência de vitimização.

Destaca-se que ainda que grande parte dos achados aqui mencionados corrobore dados de pesquisas anteriores, o presente estudo amplia a literatura no tema ao analisar conjuntamente estilos parentais, personalidade e regulação emocional como preditores das condições de bullying. Especificamente, para a condição abusador a variância explicada de 23% assinala a importância que o estilo autoritativo tem na ocorrência de bullying, visto que quanto maior presença desse estilo parental as chances dos jovens se tornarem abusadores diminuem (Georgiou, 2008; Ahmed & Braithwaite, 2004). Ainda no que diz respeito do perfil abusador, o modelo de regressão mostrou que para os jovens avaliados quando o fator de personalidade socialização aumenta as chances de eles se tornarem abusadores diminuem, no entanto que quanto maiores escores no fator extroversão maiores chances de eles se tornarem abusadores (Olweus, 1993). Já as variáveis demográficas que entraram no modelo de regressão, caracterizando-se como preditoras do fator abusador foram o sexo, sendo que meninos obtiveram maiores escores do que meninas, o grau de instrução da mãe reflete que filhos de mães com ensino médio apresentaram maiores escores no fator abusador do que meninos com mães com ensino fundamental completo ou incompleto. Já o fato dos pais morarem separados

caracteriza-se como preditor daquele fator, o que pode indicar a importância do papel protetivo da presença dos pais.

Já a variância explicada para o fator abusado foi de 18%. Portanto, a variável com maior explicativo no modelo foi o sexo, os fatores de personalidade neuroticismo e realização mesmo que os fatores ligados à regulação emocional: acesso limitado às estratégias de regulação emocional e dificuldade em agir de acordo com objetivos. Assim, salienta-se o valor das características individuais, tendo em vista que o modelo apresenta exclusivamente variáveis ligadas às características individuais por diante de elementos contextuais como os estilos parentais. Nesse sentido, pode se pensar que existem elementos não mensurados na presente pesquisa e que poderiam prever a ocorrência de bullying. Por exemplo, as características próprias do contexto escolar como a interação com as figuras de autoridade e elementos ligados ao cumprimento das normas dentro da escola, visto que a escola aparece como uma possível fonte de vínculos seguros na vida de pessoas em desenvolvimento (Dell'Aglio & Hutz, 2004).

Ainda que a variável bullying extremo, apresente uma menor variância explicada (12%) salienta-se o peso do estilo parental negligente e do acesso limitado às estratégias de regulação emocional na ocorrência de bullying extremo. Outros elementos que entraram no modelo caracterizando-se como preditores de bullying extremo foram os fatores de personalidade neuroticismo e realização mesmo que falta de clareza emocional.

Para os fatores observador ativo e observador passivo, a variância explicada foi de apenas 5% e 3% respectivamente sugerindo que os fatores individuais e sócio demográficos examinados neste estudo não apresentam um peso tão forte na determinação da condição de observador. É possível que aspectos situacionais e contextuais representem a principal parcela de contribuição para o jovem estar na condição de observador. É provável também que este seja um grupo mais heterogêneo em relação às características individuais. Cabe salientar que ainda que o presente estudo pesquisou variáveis abrangentes como os estilos parentais, a personalidade e regulação emocional e existem

fatores não avaliados e que poderiam prever a ocorrência do bullying e os fatores associados. Deste modo, elementos como a qualidade do relacionamento entre os pais, as habilidades sociais, fatores contextuais próprios da escola como a supervisão e monitoramento das autoridades poderiam oferecer um escopo mais amplo no que tange ao fenômeno bullying.

Em relação às limitações do estudo, é relevante destacar em primeiro lugar que os participantes da pesquisa foram alunos de escolas estaduais que responderam em sala de aula simultaneamente. Isso faz com que exista um risco de viés nos resultados, visto que o efeito do contexto poderia ter motivado a dar respostas socialmente desejáveis. Nesse sentido, o fato de as escalas serem de auto relato aparece como uma limitação sendo que os participantes poderiam responder o que é socialmente aceitável e não o que realmente acontece ou pensam (Aiken, 2003). Além disso, o receio de uma avaliação psicológica que pudesse gerar dificuldades com as autoridades da instituição ou mesmo com os próprios pais ou cuidadores, mesmo sendo avisados do sigilo.

Outra limitação do estudo foi o tempo de avaliação para alguns participantes, sendo que para alguns dos participantes foi necessário estender o tempo de avaliação com o intuito de concluir a pesquisa. No entanto que outros manifestaram sinais de fadiga em alguns momentos. Cabe salientar que os baixos escores no Alpha de Cronbach em algumas das sub-escala do instrumento de personalidade (BFP) no presente estudo aparece como outra potencial limitação da pesquisa.

Apesar das limitações apontadas o presente estudo evidencia a associação entre as variáveis estilos parentais, personalidade e regulação emocional nos fatores ligados ao bullying. Os resultados aqui encontrados devem ser corroborados com futuros estudos longitudinais e que avaliem fatores de risco tanto individuais quanto contextuais são necessárias com o intuito de avaliar e prevenir o fenômeno bullying (Mahady, Craig & Pepler 2000; Glaso, Matthiesen, Nielsen & Einarsen 2007).

E importante salientar que a pouca literatura científica brasileira e latino-americana sobre o bullying e sua relação com variáveis além do contexto escolar assim como a heterogeneidade dos conceitos na literatura internacional faz com que novas pesquisas devam ser propostas: elaborar estudos longitudinais e transculturais, comparar escolares com amostras clínicas, padronizar os fatores ligados ao bullying, ampliar a faixa etária e a criação de instrumentos distintos que possam avaliar variáveis homogêneas são elementos que contribuiriam para uma melhor compreensão do fenômeno.

Por fim, estes resultados contribuem para um maior conhecimento do fenômeno bullying e os resultados podem ser relevantes para o estabelecimento de estratégias de prevenção, diagnóstico e tratamento de crianças e jovens ligadas ao fenômeno.

## Referências

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*, 35–54.
- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México, Pearson Educación.
- Atik G. & Güneri O. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental and academic factors. *School Psychology International, 34*, 658-673.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10*(1), 17-31.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior, 30*(1), 1-15.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*, 90-126.
- Binsfeld, A., & Lisboa, C. (2010). Bullying: um estudo sobre papeis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona: an International Journal on Personal Relationships, 4*, 74-105.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-329.
- Byrne, B.J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology, 15*, 574–586.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 19*, 501-609.

- Caballo, V. E., Calderero, M., Martínez, B. A., Salazar, I., & Muñiz, M. J. I. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología conductual behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 20(3), 625-648.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, 18(1), 140-163.
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved?. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138-170.
- Connolly I., & O'Moore M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559- 567.
- Costa, F., Teixeira, M. A., & Gomes, W.(2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.
- Costa, P. T., & McRae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (TM) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2009). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista de Psicologia Clínica*, 37, 145-151.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 351-357.
- Domingues, A. E., Natividade, J., & Hutz, S., (2011). Uso de Drogas e Estilos Parentais Percebidos na Adolescência Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 4, 3-11.

- Elgar, F. J., Pickett, K. E., Pickett, W., Craig, W., Molcho, M., Hurrelmann, K., & Lenzi, M. (2013). School bullying, homicide and income inequality: a cross-national pooled time series analysis. *International journal of public health*, 1-9.
- Ehrler, D.J., Evans, J.G., & McGhee, R.L. (1999) 'Extending Big-Five Theory into Childhood: A Preliminary Investigation into the Relationship between Big-Five Personality Traits and Behaviour Problems in Children', *Psychology in the Schools* 36, 451–58.
- Frizzo, M., Bisol, L., & Lara, D. (2013). Bullying victimization is associated with dysfunctional emotional traits and affective temperaments. *Journal of Affective Disorders*, 148, 48-52.
- Garnefski, N., & Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggression/criminal behavior in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 501–512.
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19(01), 57-71.
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 480-496.
- Glaso, L., Matthiesen S. B., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2007). Do targets of workplace bullying portray a general victim personality profile? *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 313–319.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 11(3), 213-227.
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education*, 13(3), 295-311.

- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- John, O.P., & Srivastava, S. (1999) 'The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives', in L.A. Pervin and O.P. John (eds) *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2nd eds, pp. 102–38. New York: Guilford.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: the role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13, (3), 329-249.
- Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family peer relationships. In R. D. Park, & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Models of linkage* (pp. 3–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leff, S. S., Power, T. J., Costigan, T. E., & Manz, P. H. (2003). Assessing the Climate of the Playground and Lunchroom: Implications for Bullying Prevention Programming. *School Psychology Review*.
- 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*.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001), Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226-245.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.

- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences, 16*(1), 183-186.
- Neto, A. A. L, & Saavedra, L. H. (2003). Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. *ABRAPIA*, Rio de Janeiro.
- Nunes, C., Hutz, C., & Nunes M. (2010). Bateria Fatorial de Personalidade. *Manual Técnico*. Casa do Psicólogo, São Paulo.
- Ok, S., & Aslan, S. (2010). The school bullying and perceived parental style in adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 536-540.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: MA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry, 35*(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational leadership, 60*(6), 12-17.
- Olweus, D. (2006). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc. (Original work published 1993).
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999) Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
- Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Child Development, 24*, 807-814.
- Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality and the bully/victim relationship. *Journal of Family Violence, 25*(3), 259-273.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305-312.
- Sanchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y victimas de bullying. *Anales de Psicología. 28*, 71-82.

- Sansone, R. A., & Sansone, L. A. (2008). Bully victims: Psychological and somatic aftermaths. *Psychiatry, 6*, 62-64.
- Sansone, R. A., Lam, C., & Wiederman, M. W. (2010). Being bullied in childhood: correlations with borderline personality in adulthood. *Comprehensive psychiatry, 51*(5), 458-461.
- Seals D., & Young J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.
- SPSS Inc. Released (2008). SPSS Statistics for Windows, Version 17.0. Chicago: SPSS Inc.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism, and Personality, *British Journal of Educational Psychology 70*, 443–56.
- Tani, F., Greenman, P., Schneider, B., & Fregoso, M., (2003). Bullying and the Big Five: A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents, *School Psychology International, 24*, (2) 131-146.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *The Journal of Adolescent Health, 45*, 368–375.
- WHO. (2001). The world health report – Mental Health: New Understanding, New Hope. World Health Organization. Geneva. From <http://www.who.int/whr/2001/en/>.
- WHO. (2005). Atlas. *Child and adolescent mental health resources: global concerns, implications for the future*. Department of Mental Health and Substance Abuse. Geneva.
- Wilton, M., & Craig, W. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristics Expressions of affect, Coping styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development, 9* (2) 226-245.
- Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M., & Wolke, D. (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: A Prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 51*, 271-282.

Wolke, D., & Samara, M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimization and behavior problems in Israeli lower secondary schoolchildren. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*, 1015–1029.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno bullying tem se tornado um problema de saúde pública, visto que os desfechos derivados dele comprometem o desenvolvimento de crianças e adolescentes e as consequências tem impacto tanto na infância e adolescência quanto na vida adulta. Os dados obtidos na presente pesquisa evidenciaram a importância do conhecimento de variáveis ligadas ao bullying além do contexto escolar, visto que a maioria das pesquisas tem se focado naquele contexto.

Tendo isto em vista, a presente pesquisa buscou esclarecer a provável associação entre bullying e variáveis além desse contexto a saber: estilos parentais, personalidade e regulação emocional. Para isso, a presente pesquisa foi dividida em duas partes: uma teórica e uma empírica. Em relação ao estudo teórico, a través de uma revisão sistemática de literatura concluímos que os estudos recentes apontam uma correlação entre estilos parentais e a dimensão bullying. Os resultados deste estudo referem que os estilos parentais em conjunto com outras variáveis atuam como fatores de proteção tanto para jovens bullies quanto para jovens vítimas. Embora tenha sido observada heterogeneidade tanto na avaliação dos estilos parentais quanto do bullying os achados na presente revisão de literatura indicam que 79% dos estudos encontraram algum tipo de associação ou correlação entre estilos ou praticas parentais e fatores associados ao fenômeno bullying. Desta forma, consideramos que mais estudos devem ser elaborados com o intuito de aprofundar no entendimento dos estilos parentais na ocorrência do fenômeno bullying mesmo como para a elaboração de estratégias de prevenção mais abrangentes.

Já no tocante ao estudo empírico que investigou a provável associação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional nos fatores associados ao bullying. Nesse sentido constatou-se correlação entre as variáveis de estudo. Do mesmo modo, salienta-se o impacto da contribuição conjunta das variáveis estudadas, sendo esse um dos principais diferenciais da presente pesquisa, visto que não existem pesquisas avaliando o efeito conjunto dessas variáveis. Porém

futuras pesquisas que avaliem o efeito de outras variáveis poderiam potencialmente ajudar na compreensão do fenômeno, por exemplo: questões de gênero, locus de controle, estratégias de coping, autoestima, coesão e tipo de estrutura familiar; visto que a literatura avaliando o efeito conjunto dessas variáveis é ainda incipiente.

Dessa forma, a presente pesquisa como um todo contribui na compreensão de um fenômeno complexo e que precisa de novas pesquisas e intervenções. Portanto, salienta-se a importância de novos estudos que oportunizem o maior conhecimento tanto do impacto quanto das causas e estratégias de intervenção ligadas ao fenômeno.

## 4. ANEXOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** RELAÇÃO ENTRE ESTILOS PARENTAIS, PERSONALIDADE E REGULAÇÃO EMOCIONAL NA CONDIÇÃO DE BULLYING EM ADOLESCENTES

**Pesquisador:** Adriane Arteché

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 12192813.6.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 228.954

**Data da Relatoria:** 22/03/2013

**Apresentação do Projeto:**

O bullying escolar ou bullying é definido então como as atitudes agressivas, intencionais, deliberadas e conscientes que visam a causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão e são adotadas por um indivíduo ou um grupo, na sua maioria composto de pessoas com força física, mais idade e alto poder de persuasão, contra outros indivíduos ou grupos mais frágeis. Alguns autores indicam que fatores econômicos, sociais, culturais e aspectos inatos de temperamento constituem risco no aparecimento do bullying e tem impacto no bem-estar e desenvolvimento geral de crianças e jovens. Neste sentido, a presente investigação visa ampliar a compreensão do fenômeno bullying através da investigação da relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional e a condição bullie/vítima. Para tanto serão participantes 450 adolescentes que responderão a um questionário sobre bullying, uma escala de regulação emocional, uma escala estilos parentais e um inventário de personalidade. Análises correlacionais e de regressão logística serão utilizadas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar a relação entre estilos parentais, personalidade, regulação emocional na condição de bullying (vítima/agressor) em adolescentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de risco mínimo, não oferecendo risco maior aos

**Endereço:** Av.Ipiranga, 6681

**Bairro:**

**CEP:** 90.619-900

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (513)320-3345

**Fax:** (513)320-3345

**E-mail:** cep@puccrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



participantes do que aqueles observados nas suas atividades cotidianas. Quanto aos benefícios, o estudo não traz nenhum dano aos participantes, no entanto a participação dos mesmos no estudo tem potencial de contribuir para a compreensão do fenômeno bullying e consequente desenvolvimento de propostas de intervenção.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Após esclarecimentos dos pesquisadores a metodologia tornou-se clara tanto quanto ao número de escolas que participarão da pesquisa quanto a forma de desenvolvimento do projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados.

**Recomendações:**

Após esclarecimentos, recomenda-se o desenvolvimento da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PORTO ALEGRE, 25 de Março de 2013

---

**Assinador por:**  
**Rodolfo Herberto Schneider**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681

**Bairro:**

**CEP:** 90.619-900

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)320-3345

**Fax:** (51)320-3345

**E-mail:** cep@pucls.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEIS**

O Grupo de Pesquisa Neurociência Afetiva e Transgeracionalidade da Faculdade de Psicologia da PUCRS convida o adolescente sob sua responsabilidade

\_\_\_\_\_ a participar como voluntário da pesquisa: ‘Relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional na condição de bullying em adolescentes’. Tal pesquisa tem como objetivo compreender como o estilo de educação dos pais, a personalidade do adolescente e a sua habilidade de regular emoções se relacionam com o fenômeno de bullying. A participação do adolescente sob sua responsabilidade envolve o preenchimento de um questionário de dados demográficos, de um questionário acerca da sua experiência em relação ao bullying, de uma escala sobre traços de personalidade e de uma escala sobre regulação emocional.

A identidade de todos os participantes será mantida em sigilo. A participação no estudo é voluntária e você e/ou o adolescente tem liberdade para desistir a qualquer momento. Esta pesquisa está sob responsabilidade da Professora Dra. Adriane Xavier Arteche e do mestrando Alejandro Mena. Esclarecimentos ou informações adicionais poderão ser obtidas pelo telefone (51) 98216624 ou pelo email: [adriane.artechepucrs.br](mailto:adriane.artechepucrs.br) ou diretamente junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, fone 3320 3345, email: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br).

\_\_\_\_\_  
Dra. Adriane Xavier Arteche  
Profa. Responsável  
Matrícula 1083974

Consinto que o adolescente \_\_\_\_\_ participe deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do responsável \_\_\_\_\_ Local e data \_\_\_\_\_

## TERMO DE ASSENTIMENTO

O Grupo de Pesquisa Neurociência Afetiva e Transgeracionalidade da Faculdade de Psicologia da PUCRS lhe convida a participar como voluntário da pesquisa: ‘Relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional na condição de bullying em adolescentes’. Tal pesquisa tem como objetivo compreender com a forma como os pais educam seus filhos, a personalidade do adolescente e a sua habilidade de regular emoções se relacionam com o fenômeno de bullying. A sua participação envolve o preenchimento de um questionário de dados demográficos, de um questionário acerca da sua experiência em relação ao bullying, de uma escala sobre traços e de uma escala sobre regulação emocional.

A sua identidade será mantida em sigilo. A participação no estudo é voluntária e você e/ou o adolescente tem liberdade para desistir a qualquer momento. Esta pesquisa está sob responsabilidade da Professora Dra. Adriane Xavier Arteche e do mestrando Alejandro Mena. Esclarecimentos ou informações adicionais poderão ser obtidas pelo telefone (51) 98216624 ou pelo email: [adriane.artechep@pucrs.br](mailto:adriane.artechep@pucrs.br) ou diretamente junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, fone 3320 3345, email: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br).

---

Dra. Adriane Xavier Arteche  
Profa. Responsável  
Matrícula 1083974

---

Alejandro Mena  
Mestrando  
Matricula 12191096

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de assentimento.

---

Nome e assinatura

---

Local e data

## FICHA DE DADOS SOCIO-DEMOGRAFICOS

1. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
2. Data de Nascimento \_\_\_\_\_ 3. Idade \_\_\_\_\_
4. Ano que cursa \_\_\_\_\_ Houve repetências? \_\_\_\_\_ Quantas \_\_\_\_\_
5. Tu tens alguma religião? Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_
6. Etnia: Negra ( ) Branca ( ) Parda ( ) Indígena ( )

7. Grau de instrução da mãe	8. Grau de instrução do pai
( ) Fundamental incompleto	( ) Fundamental incompleto
( ) Fundamental completo	( ) Fundamental completo
( ) Ensino Médio incompleto	( ) Ensino Médio incompleto
( ) Ensino Médio completo	( ) Ensino Médio completo
( ) Superior completo	( ) Superior completo
( ) Pós-Graduação	( ) Pós-Graduação

9. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_
10. Profissão do pai: \_\_\_\_\_
11. Pais morando juntos: ( ) Não ( ) Sim
12. Tens irmãos? Não ( ) Sim ( ) Quantos? \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_
13. Quem mora na sua casa?  
 ( ) mãe ( ) pai ( ) irmãos. Quantos? \_\_\_\_\_ ( ) padrasto  
 ( ) madrasta ( ) avó ( ) avô ( ) outros. Quem? \_\_\_\_\_

Pose de Itens	Não tem	Tem (Quantidade)			
		1	2	3	4
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	1	2	3	4
Automóvel	0	1	2	3	4
Empregada mensalista	0	1	2	3	4
Máquina de lavar	0	1	2	3	4
Videocassete e/ou DVD	0	1	2	3	4
Geladeira	0	1	2	3	4
Freezer (ap. indep. ou parte da geladeira duplex)	0	1	2	3	4
Total Pontos					

**ESCALA DE DIFICULDADES DE REGULAÇÃO EMOCIONAL (DERS)**

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Percebo com clareza os meus sentimentos.					
2. Presto atenção a como me sinto.					
3. Vivo as minhas emoções como avassaladoras e fora do controle.					
4. Não tenho nenhuma ideia de como me sinto.					
5. Tenho dificuldade em atribuir um sentido aos meus sentimentos.					
6. Estou atenta aos meus sentimentos.					
7. Sei exatamente como estou me sentindo.					
8. Interesso-me com aquilo que estou sentindo.					
9. Estou confusa sobre como me sinto.					
10. Quando não estou bem, percebo as minhas emoções.					
11. Quando não estou bem, fico zangada comigo mesmo por me sentir assim.					
12. Quando não estou bem, fico envergonhada por me sentir assim.					
13. Quando não estou bem, tenho dificuldade em realizar tarefas.					
14. Quando não estou bem, fico fora de controle.					
15. Quando não estou bem, penso que vou me sentir assim por muito tempo.					
16. Quando não estou bem, penso que vou acabar me sentindo muito deprimida.					
17. Quando não estou bem, acredito que os meus sentimentos são válidos e importantes.					
18. Quando não estou bem, tenho dificuldade em concentrar-me em outras coisas.					
19. Quando não estou bem, sinto-me fora de controle.					
20. Quando não estou bem, continuo a conseguir fazer coisas.					
21. Quando não estou bem, sinto-me envergonhada de mim mesma por me sentir assim.					
22. Quando não estou bem, sei que vou conseguir encontrar uma maneira de me sentir melhor.					
23. Quando não estou bem, sinto que sou fraca.					

24. Quando não estou bem, sinto que consigo manter o controle dos meus comportamentos.					
25. Quando não estou bem, sinto-me culpada por me sentir assim.					
26. Quando não estou bem, tenho dificuldade em me concentrar.					
27. Quando não estou bem, tenho dificuldade em controlar os meus comportamentos.					
28. Quando não estou bem, acho que não há nada que eu possa fazer para me sentir melhor.					
29. Quando não estou bem, fico irritada comigo mesma por me sentir assim.					
30. Quando não estou bem, começo a sentir-me muito mal comigo mesma.					
31. Quando não estou bem, acho que a única coisa que eu posso fazer é afundar-me nesse estado.					
32. Quando não estou bem, eu perco o controle dos meus comportamentos.					
33. Quando não estou bem, tenho dificuldade em pensar em outra coisa qualquer.					
34. Quando não estou bem, dedico algum tempo a entender aquilo que realmente estou sentindo.					
35. Quando não estou bem, demoro muito tempo até me sentir melhor.					
36. Quando não estou bem, as minhas emoções parecem avassaladoras.					

**Questionário Multimodal de Interação Escolar (CMIE-III)**

Iniciais do nome: \_\_\_\_\_ Sexo: menino  / menina  Idade: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

A seguir se descreve algumas situações que podem acontecer na sua escola. Coloque um X no número que melhor explique quantas vezes você viveu esta situação desde que começou a estudar. Não deve nenhuma pergunta sem reponder e reponda de forma sincera. Não se preocupe porque não existem respostas certas ou erradas.

MARQUE QUANTAS VEZES VOCÊ VIVEU AS SEGUINTES SITUAÇÕES DESDE QUE COMEÇOU A ESTUDAR	NUNCA	POUCAS	BASTANTE	MUITAS
1. Me ignoraram (passando por mim como se não me vissem)	1	2	3	4
2. Fiz coisas para incomodar um colega (p. ex., jogar coisas, empurrar, não deixar pensar, etc.)	1	2	3	4
3. Se um colega obriga outro a fazer coisas que não quer (p. ex., dar seu lanche, dinheiro, fazer seus deveres, etc.) eu o interrompo para que ele pare	1	2	3	4
4. Já dei desculpas ao faltar a aula por medo que impliquem comigo	1	2	3	4
5. Acho engraçado quando ridicularizam um colega	1	2	3	4
6. Se fazem coisas para incomodar um colega (p. ex., jogar coisas nele, empurrar, não deixar pensar, etc.) fico quieto	1	2	3	4
7. Tenho sido insultado (xingado, ofendido, humilhado)	1	2	3	4
8. Se batem em alguém, observo, fico quieto sem fazer nada ou vou embora	1	2	3	4
9. Rir de um colega	1	2	3	4
10. Apoio quem está sendo ignorado por outros colegas	1	2	3	4
11. Me incomodam por telefone (chamadas ou mensagens)	1	2	3	4
12. Quando meus colegas ignoram outro colega, eu também ignoro	1	2	3	4
13. Me bateram (empurrões, golpes, chutes, socos)	1	2	3	4
14. Evito as situações em que obrigam a um colega a fazer coisas que não quer (p. ex., dar dinheiro, lanche, fazer seus deveres, etc.)	1	2	3	4
15. Faltei a atividades para evitar que implicassem comigo	1	2	3	4
16. Acho engraçado quando insultam (xingam, ofendem, humilham) alguém na aula	1	2	3	4
17. Quando ignoram um colega eu fico quieto sem fazer nada ou vou embora	1	2	3	4
18. Riram ou zombaram de mim	1	2	3	4
19. Faço piadas agressivas com os outros colegas	1	2	3	4
20. Dirijo o carro de meus pais	1	2	3	4
21. Meus colegas me criticam por qualquer coisa que eu faça ou fale	1	2	3	4
22. Postaram fotos ou vídeos meus na internet e enviaram pelo celular sem eu ter deixado	1	2	3	4
23. Me interrompem e peço para parar se estão falando em um colega	1	2	3	4
24. Se tiram serra (disbocham) de alguém eu fico observando	1	2	3	4
25. Me colocam apelidos que fazem com que me sinta mal	1	2	3	4
26. Quando ridicularizam um colega em alguma situação chamo a alguém que possa interromper	1	2	3	4
27. Me obrigam a fazer coisas que não quero (p. ex., dar dinheiro, lanche, fazer seus deveres, etc.)	1	2	3	4
28. Dou risada quando fazem piadas agressivas com outros colegas	1	2	3	4
29. Se fazem coisas para incomodar algum colega (p. ex., tirar coisas, não deixar pensar, empurrar, etc.) intervenho para interromper a situação	1	2	3	4
30. Utilizo a força ou a superioridade para que um colega faça o que eu quero	1	2	3	4

