

Quem é quem no *Bullying*?

D’Jamila Garcia¹ e Isabel Correia²

Nos últimos tempos, os meios de comunicação social têm prestado bastante atenção à problemática da violência na escola, em particular, à vitimização entre pares. Muito se tem falado do papel dos professores e da escola, dos pais, da polícia e até do Estado em todo este processo. Apesar disto, existe pouca informação consistente acerca do fenómeno em si e dos seus intervenientes. O presente artigo tem como objectivo contribuir



para um maior esclarecimento acerca do *bullying*, sobre quem nele está envolvido e quem por ele é afectado.

O *bullying* é um comportamento agressivo repetido, cujo objectivo é causar dano físico ou psicológico, envolvendo um desequilíbrio de poder ou força entre o agressor e a vítima. Este tipo de agressão foi estudado em vários países (e.g. Finlândia, Inglaterra, Itália, Espanha, Estados Unidos, Austrália, Japão, etc.) e hoje em dia parece ser comum no contexto escolar (Olweus, 1993; Smith et al., 1999; Salmivalli & Voeten, 2004).

¹ Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

² Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

O *bullying* pode ser directo ou indirecto. O *bullying* directo ocorre quando há uma agressão física ou verbal directa e o indirecto ocorre quando a agressão se faz através da manipulação de outras pessoas. O *bullying* físico directo está mais associado ao sexo masculino enquanto que as raparigas estão mais associadas ao *bullying* indirecto, como é o caso da exclusão social (e.g. espalhar boatos ou excluir de actividades) (Bjorkvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992).

Actualmente o *bullying* é considerado um fenómeno de grupo, o que permite uma compreensão mais clara das motivações da agressão e da omissão de auxílio às vítimas. A perspectiva grupal possibilitou ainda a identificação dos seus intervenientes como: vítimas (aqueles que são o alvo da agressão), agressores (aqueles que iniciam a agressão), assistentes (aqueles que não têm a iniciativa do *bullying* mas participam no mesmo), reforçadores (os que não participam mas dão reforço positivo ao agressor), defensores (aqueles que proporcionam apoio à vítima e tentam fazer frente aos agressores) e não-envolvidos (aqueles que se mantêm afastados mas têm conhecimento das situações de *bullying*). Estes papéis foram identificados em estudos de vários países e predizem o comportamento dos estudantes em futuras situações de *bullying*. Apesar de serem considerados como mutuamente exclusivos, é possível que alguns estudantes adoptem papéis secundários ou mesmo que assumam simultaneamente o papel de agressor e de vítima (agressores-vítimas) (Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2008; Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998).

Os papéis são distintos uns dos outros e são determinados por emoções, atitudes e motivações diferentes. Além disso, parecem permanecer estáveis de um ano

lectivo para o outro, desde que não ocorram mudanças na turma. E mesmo assim, seria necessário que muitos alunos mudassem de turma para que se verificassem alterações (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1998).

Os estudantes parecem ter alguma consciência do papel que desempenham. Porém, isto não invalida que devido à *desejabilidade social*¹, tenham dificuldade em admitir o seu comportamento quando este é agressivo ou quando são vítimas de *bullying* (Salmivalli et al., 1996).

De facto, o *bullying* tem um impacto negativo no bem-estar, e as vítimas deste fenómeno podem enfrentar



problemas a vários níveis (social, escolar e psicológico). Ser vítima condiciona a forma como se é percebido(a) pelos pares e condiciona, também, as relações com os m e s m o s .

Estas têm um auto-conceito² social negativo, são emocionalmente instáveis e têm baixa auto-estima. Em geral são também ansiosas, sofrem mais de depressão, faltam muito à escola, são mais centradas em si próprias e são rejeitadas pelos seus pares (Craig, 1998; Nishina & Juvonen, 2005; Rigby, 1996; Rigby & Slee, 1993; Salmivalli, 1999, 2010; Salmivalli et al., 1996; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003).

¹ Ver Glossário para a definição de “*desejabilidade social*”.

² Ver Glossário para a definição de “*auto-conceito*”.

Comportamentos pró-sociais, como os que caracterizam os defensores das vítimas de *bullying*, parecem estar relacionados com o bem-estar (nomeadamente com elevada auto-estima, felicidade ou gostar da escola). Os defensores são socialmente aceites, menos rejeitados pelos seus pares, emocionalmente estáveis e os seus pares percebem-nos de forma positiva. Os estudantes que adoptam este papel tendem a ser altruístas, o que justifica a sua posição face ao *bullying* (Rigby & Slee, 1993; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999; Salmivalli et al., 1996; Tani et al., 2003).

Aqueles que estão directamente envolvidos no *bullying* são menos apreciados pelos seus pares. Contudo, no caso dos agressores isto não significa que sejam marginalizados ao contrário do que se parece verificar com as vítimas e com os agressores-vítimas (Veenstra et al., 2005).

Os agressores têm tendências manipuladoras e envolvem-se em actividades sociais que exigem pouca cooperação com os seus pares. Para estes, o recurso à agressão pode ser um meio para obter poder e restaurar a sua auto-estima, ainda que exista evidência de que a auto-estima do grupo *pró-bullying* (agressores, reforçadores e assistentes) seja moderada. Os alunos que assumem este papel parecem não sentir remorsos ou ansiedade em relação ao seu comportamento, têm fraco desempenho académico, percebem o clima da escola como pouco positivo, estão mais associados à delinquência e têm uma atitude negativa face à escola. Embora os agressores não tenham dificuldade em fazer amigos parecem



não ser felizes e exibem muitas vezes comportamentos de risco como beber álcool, brigar e fumar (Craig, 1998; Nansel et al., 2001; Rigby & Slee, 1993; Rigby & Cox, 1996; Salmivalli et al., 1999; Tani et al., 2003).

Os alunos que assumem simultaneamente o papel de agressores e vítimas encontram-se ainda em maior risco. Estes têm mais dificuldades académicas, estão mais deprimidos, adoptam menos comportamentos pró-sociais e têm menos auto-controlo. Os agressores-vítimas têm também uma baixa auto-estima (Nansel et al., 2001).

A maioria dos estudantes é testemunha do *bullying* e é aceitável considerar-se que quase todos os alunos de uma turma estão de alguma forma envolvidos no *bullying*. As testemunhas são obrigadas a tomar uma posição perante o *bullying*, o que vai ter influência nas relações com os seus pares. Até mesmo aqueles que ignoram a situação (os não-envolvidos) dão feedback positivo ao comportamento do agressor uma vez que permitem que o *bullying* aconteça. Além disso, ser uma mera testemunha também tem consequências negativas porque aumenta os níveis de ansiedade e está relacionado com o facto de não se gostar da escola (Gini, Albiero et al., 2008; Nishina & Juvonen, 2005; Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1999; Salmivalli et al., 1996).

O comportamento dos não-envolvidos é, então, muito importante porque pode influenciar tanto os agressores como as vítimas e até mesmo outros não-envolvidos. Aqueles que adoptam este papel parecem estar divididos entre a sua visão negativa do *bullying*, a sua vontade de intervir para o parar, e o seu

desejo de manter o seu estatuto e segurança no seio do grupo. Ao contrário das vítimas, do grupo *pró-bullying* e dos defensores, os não-envolvidos não têm sido muito estudados (Gini, Albiero et al., 2008; Salmivalli, 2010).

No geral, os estudantes tendem a ter atitudes contrárias ao *bullying*, a simpatizar com a vítima e a condenar os agressores. O que não impede que o seu comportamento habitual seja de passividade perante o *bullying* e o sofrimento da vítima. Um estudante pode sentir empatia pela vítima, ter uma visão negativa do *bullying* e apesar disso ser influenciado pela turma para se juntar à agressão ou para não revelar a sua verdadeira posição face à vítima. O que mostra que não existe necessariamente uma associação directa entre as atitudes e o comportamento no *bullying*. Quanto mais elevada a faixa etária dos estudantes, mais as suas atitudes se tornam *pró-bullying* e menos apoiam/gostam da vítima. Algumas diferenças verificam-se também entre os sexos uma vez que as raparigas ajudam mais as vítimas e têm atitudes mais positivas face às mesmas. (Gini, 2006; Gini, Pozzoli et al., 2008; Rigby & Slee, 1991, 1993; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli & Voeten, 2004).

Neste fenómeno o grupo exerce, de facto, uma grande influência no comportamento individual. Por exemplo, existem contextos que inibem os comportamentos *pró-bullying* e outros que os encorajam. O grupo determina as expectativas dos membros face a outro membro e, ao mesmo tempo, são estas expectativas que definem o papel que este assume. Esta será com certeza uma das razões pelas quais é tão difícil mudar de papel, porque os pares não aceitam e condicionam a percepção do próprio de que é possível mudar de comportamento (e.g. a convivência entre os estudantes que adoptam papéis *pró-bullying* aumenta a frequência dos seus comportamentos agressivos). Não é por isso de estranhar que os estudantes que têm o mesmo tipo de comportamento tendam a associar-se em subgrupos, sendo que o grupo *pró-*

bullying tem tendência para integrar subgrupos maiores do que os dos outros papéis (as vítimas geralmente estão fora de qualquer um dos subgrupos). Contudo, o tamanho alargado de um subgrupo não corresponde necessariamente a relações de amizade recíproca entre os seus membros (Espelage, Holt, & Henkel, 2003; Gini, 2006; Salmivalli, 1999, 2010; Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997).

Um maior entendimento acerca dos diversos papéis desempenhados pelos intervenientes no *bullying* e das relações que se estabelecem entre estes permite também pensar melhor sobre a intervenção. Esta perspectiva grupal possibilita que se desenvolvam acções de combate ao *bullying* mais adequadas à realidade, e consequentemente, mais eficazes. Frisén e Holmqvist (2009) referem que a intervenção pode ser feita:

- junto das vítimas, dos agressores e dos seus pais;
- através do apoio dos pares, que apoiam as vítimas, procuram a ajuda de adultos ou incentivam as vítimas a fazê-lo;
- junto das vítimas, pela promoção de estratégias de *coping*¹ mais eficazes;
- junto dos agressores, pela promoção de mudança de comportamento;
- através da mudança de turma ou de escola dos envolvidos no *bullying* (Olweus, 1993; Pikas, 1989; Rigby, 1996; Salmivalli, 1999; Sharp & Cowie, 1994; Smith, Shu & Madsen, 2001).

Com efeito, as intervenções devem focar-se não apenas na vítima e no agressor mas em todo grupo. Deve ser dada especial atenção aos estudantes que assumem

¹ Ver Glossário para a definição de “estratégias de *coping*”.



papéis como os de assistente, reforçador e não-envolvido porque o seu comportamento poderá ser mais facilmente alterado do que o dos agressores. Além disso, sem audiência e sem suporte social é muito complicado para os agressores manterem o seu comportamento (Salmivalli, 1999, 2010).

As intervenções podem influenciar de forma mais eficaz os não-envolvidos, uma vez que frequentemente, muitas vezes estes já têm uma atitude negativa em relação ao *bullying*. Promover a passagem das atitudes ao comportamento pode ser uma tarefa árdua mas esta aposta poderá ter resultados mais positivos do que castigar o agressor. E mesmo que a intervenção junto dos não-en-

volvidos não tenha efeitos directos no agressor esta terá com certeza reflexos na situação da vítima. Os não-envolvidos podem incentivar o apoio à mesma e minimizar o impacto negativo do *bullying*. Embora isto não invalide que os agressores também sejam alvos da intervenção. Aliás, é importante ter em conta que quando as intervenções se centram apenas num papel existe a possibilidade de as mudanças não serem permanentes dada a influência contrária dos pares (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1997).

Salmivalli (2001) defende que só é possível compreendermos o *bullying* se conhecermos o contexto social em que este ocorre. Contudo, apesar de se reconhecer o *bullying* como um processo de grupo, em que nem só as

vítimas e os agressores sofrem consequências negativas, ainda existe uma discrepância no que respeita ao conhecimento das características dos outros intervenientes (e.g. não-envolvidos). Neste sentido, a par de continuar a investigação que tem sido feita ao nível das características dos papéis do *bullying* e das consequências negativas para o bem-estar é necessário ainda aprofundar o conhecimento acerca dos contextos em que este fenómeno ocorre (e.g. perceber como é que o clima da turma contribui para as mudanças nas atitudes e nos comportamentos face ao *bullying* ao longo do tempo) (Gini, 2006; Gini, Albiero et al., 2008; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996).

Com efeito, a comunidade científica tem procurado sistematicamente colmatar estas lacunas e actualizar permanentemente o conhecimento sobre este fenómeno e sobre os processos que o caracterizam. Nos dias de hoje estes esforços tornam-se ainda mais importantes dada a visibilidade social do *bullying* e a procura de informação e orientação por parte de diversos sectores da sociedade (educação, justiça, política).

Glossário

Desejabilidade social: tendência para, nos instrumentos de auto-relato (personalidade, atitudes, interesses), responder de acordo com o que é percebido como sendo socialmente desejável ao invés das "verdadeiras características" pessoais.

Auto-conceito: a concepção de uma pessoa e avaliação do seu *self*, que inclui os seus valores, capacidades, objectivos e valor pessoal.

Estratégias de coping: uma acção, ou várias acções, ou processos de pensamento utilizados para lidar com uma situação stressante ou desagradável.

Referências

- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117–127.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24* (1), 123-130.
- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205–220.
- Frisén, A. & Holmqvist, K. (2009). Adolescents' own suggestions for bullying interventions at age 13 and 16. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*, 123-131.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*, 51–65.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93–105.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617–638.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simon-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association

- with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *285*, 2094–2100.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, *76*, 435–450.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, *10*, 95–104.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: What to do about it*. Melbourne: Australian Council for Education Research Limited.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, *21*, 609–612.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, *131*, 615–627.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, *133*, 33–42.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, *22*, 453–459.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications'. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 398–419). New York: Guilford.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15* (2), 112–120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *38*, 305–312.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (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*, 1268–1278.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, 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., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, *24*, 205–218.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 246–258.
- Sharp, S. & Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 108–131). London: Routledge.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D. Catalana, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Shu, S. & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental chan-

ges in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (eds), *Peer Harassment in School*. New York: Guilford Publications. Pp. 332-351.

Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, *24*, 131–146.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, *41*, 672 – 682.

Autoras



D'Jamila Garcia é licenciada em Psicologia Aplicada, área de Psicologia Social e das Organizações, pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Interessa-se pela articulação dos estudos da área do *bullying* e da vitimização de pares com as teorias da Psicologia Social da

Justiça. Neste momento é estudante do Programa Doutoral de Psicologia do ISCTE-IUL e bolsista de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

E djamila.garcia@gmail.com.



Isabel Correia doutorou-se em 2001 em Psicologia Social e das Organizações pelo ISCTE-IUL, onde actualmente é Professora Auxiliar com Agregação no Departamento de Psicologia Social e das Organizações. A sua investigação, inserida no Centro de Investigação e Intervenção Social,

tem-se centrado na Psicologia Social da Justiça e no fenómeno do *Bullying*. **E** isabel.correia@iscte.pt.