

MITOS SOBRE *BULLYING*: O QUE DIZ A CIÊNCIA?

Grazielli Fernandes*
Prefeitura Municipal de Canoas-RS
<https://orcid.org/0000-0003-3545-403X>

Débora Dalbosco Dell'Aglio**
Universidade La Salle
<https://orcid.org/0000-0003-0149-6450>

RESUMO

Desde o século XIX, o *bullying* tem sido estudado em todo o mundo e, com o passar do tempo, sua nomenclatura e definições foram sofrendo modificações. Trata-se de um fenômeno social complexo, caracterizado por agressões intencionais e repetitivas, praticadas por uma pessoa ou um grupo contra uma ou mais vítimas com dificuldades de se defender. Ao mesmo tempo em que a comunidade científica tem se dedicado a estudar o *bullying*, há, no senso comum, muitos mitos que o minimizam e, por vezes, impedem a adoção de medidas para preveni-los. Assim, este ensaio teórico tem por objetivo analisar mitos em torno do fenômeno *bullying*, discutindo-os com base em estudos científicos sobre a temática. Reforça-se a necessidade de se implementar programas antibullying em todas as escolas, com investimento e interesse do poder público e da sociedade. Conclui-se que os mitos apenas reforçam estereótipos e impedem a adoção de medidas eficazes de prevenção.

Palavras-chave: Ciência. Bullying. Mitos.

ABSTRACT

MYTHS ABOUT BULLYING: WHAT DOES THE SCIENCE SAY?

Since the 19th century, bullying has been studied all over the world and, over time, its nomenclature and definitions have undergone changes. It is a complex social phenomenon, characterized by intentional and repetitive aggressions, practiced by a person or a group against one or more victims with difficulties to defend themselves. While the scientific community has dedicated itself to studying bullying, there are, in common sense, many myths that minimize it and, at times, prevent the adoption of measures to prevent it. Thus, this theoretical essay aims to analyze myths surrounding the phenomenon of bullying, discussing them based on scientific studies on the subject. The need to implement anti-bullying programs in all schools is reinforced, with investment and interest from

* Doutora em Educação. Professora da Prefeitura Municipal de Canoas – Secretaria Municipal de Educação. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: graziellifernandes@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: dddellaglio@gmail.com

the government and society. It is concluded that myths only reinforce stereotypes and prevent the adoption of effective prevention measures.

Keywords: Science. Bullying. Myths.

RESUMEN

MITOS SOBRE EL BULLYING: ¿QUÉ DICE LA CIENCIA?

Desde el siglo XIX, el *bullying* se ha estudiado en todo el mundo y, con el tiempo, su nomenclatura y definiciones han sufrido cambios. Es un fenómeno social complejo, caracterizado por agresiones intencionales y repetitivas, practicadas por una persona o un grupo contra una o más víctimas con dificultades de defensa. Si bien la comunidad científica se ha dedicado a estudiar el *bullying*, existen, en el sentido común, muchos mitos que lo minimizan y en ocasiones impiden la adopción de medidas para prevenirlo. Así, este ensayo teórico tiene como objetivo analizar los mitos en torno al fenómeno del *bullying*, discutiéndolos a partir de estudios científicos sobre el tema. Se refuerza la necesidad de implementar programas anti-*bullying* en todas las escuelas, con inversión e interés de las autoridades públicas y la sociedad. Se concluye que los mitos solo refuerzan estereotipos e impiden la adopción de medidas de prevención efectivas.

Palabras clave: Ciencia. Bullying. Mitos.

Introdução

Bullying é um fenômeno social, caracterizado por agressões intencionais e repetitivas, praticadas por uma pessoa ou um grupo contra uma ou mais alvos. Nessas relações, está presente a assimetria de poder, já que o agressor sente-se em uma situação de superioridade (OLWEUS, 1993). O *bullying* pode se manifestar em diferentes contextos e em diferentes períodos da vida (SMITH, 2014), mas pesquisadores de todo mundo vêm analisando-o especificamente na escola, na relação entre os alunos, devido à alta incidência (OLWEUS, 1993; SCHULTZ et al., 2012). A dinâmica envolvida no *bullying* é composta por estudantes (envolvidos direta ou indiretamente) que podem desempenhar os seguintes papéis: alvo (ou vítima), que pode ser passivo ou agressor; autor (ou agressor); e observador (ou espectador).

No processo de *bullying*, as agressões podem ser de forma direta ou indireta. São formas diretas: agressões físicas (chutar, empurrar, bater, dar pontapés, roubar, empurrar, danificar pertences), agressões verbais (xingar, ameaçar,

insultar, humilhar, intimidar, discriminar) e abuso sexual (insinuar, assediar, abusar, violentar). São formas indiretas de *bullying* a exclusão social ou o comportamento de disseminar histórias desagradáveis ou rumores sobre alguém (OLWEUS, 1993; SMITH, 2013; 2014). Com o uso das tecnologias sociais e de plataformas de mídias sociais, surge um novo fenômeno (ARSENEAULT, 2018), o *cyberbullying*, que acontece quando o agressor envia mensagens de texto desagradáveis e ameaçadoras, divulga fotos ou vídeos insultuosos e constrangedores, apropria-se da identidade ou invade a privacidade de outra pessoa roubando códigos pessoais (SMITH et al., 2018). Essa é mais uma forma que crianças e adolescentes possuem para intimidar e prejudicar a reputação de seus alvos, diante de uma multidão de testemunhas que podem incentivar essa violência (ARSENEAULT, 2018).

Todas as crianças e adolescentes correm o risco de sofrer *bullying* na escola, mas aqueles que são vulneráveis devido a fatores como

pobreza, *status* social associado à etnia, diferenças linguísticas ou culturais, migração ou deslocamento e deficiências, são órfãos ou de famílias de infectados pelo HIV, podem ser mais propensos a se tornarem vítimas (UNESCO, 2019). Entretanto, isso não significa afirmar que, necessariamente, países mais pobres ou escolas localizadas em regiões vulneráveis apresentem maiores índices de *bullying*.

Muitos países já possuem exigências e normativas sobre o que a escola deve fazer para prevenir o *bullying* (SMITH, 2014). No Brasil, foi aprovada a lei federal 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), segundo a qual todos os estabelecimentos de ensino devem criar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática. Ainda, para complementar a referida Lei, em 14 de maio de 2018, o Governo Federal sancionou a Lei 13.663, por meio da qual altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), com a finalidade de “incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino”.

Ainda que o *bullying* seja reconhecido como um problema de saúde pública (OMS, 2014), há, no senso comum, muitos mitos em torno desse fenômeno. Assim, este ensaio teórico tem por objetivo analisar mitos em torno do fenômeno *bullying*, discutindo-os com base em estudos científicos sobre a temática.

“No meu tempo não tinha *bullying*”

É fato que o *bullying* é uma prática tão antiga quanto a própria instituição escolar (ALMEIDA; FERNÁNDEZ, 2014). Em 1857, esse tema adquiriu força na Inglaterra, com a publicação do livro de Thomas Hughes, denominado *Thomas Brown’s School Day*, uma novela que se passa em uma escola pública inglesa, na qual o autor

descreve a vida escolar de Tom Brown, que sofre *bullying* por parte de seu colega Flashman (HUGHES, 1857).

Possivelmente, o primeiro artigo utilizando o termo *bullying* publicado em uma revista científica é o de Frederic L. Burk, por ocasião do Seminário Pedagógico em 1897. Nele, aborda-se o *bullying* e a provocação, mas foi negligenciado por muitas décadas (SMITH, 2014). Em 1972, Heinemann deu a primeira denominação a esse fenômeno, utilizando o termo sueco *mobbing* no livro *Mobbing – Agressão em Grupo contra Meninos e Meninas*. Nesse caso, acreditava-se que esse tipo específico de agressão deveria ser caracterizado como: violência de um grupo contra um indivíduo (SMITH, COWIE, OLAFSSON, 2002; LIEFOOGHE, 2002). Mas o primeiro trabalho científico sobre o tema foi o livro de Olweus (1973) traduzido para o inglês em 1978, que definiu o *bullying* físico e verbal. Dan Olweus passou a estudar o tema, mas concluiu que o termo ideal para esse fenômeno seria melhor explicado com a palavra *bullying*, pois muitas pessoas declaravam que sofriam as agressões de uma única pessoa, e não de um grupo, como definem os termos *mobbing* ou *mobbing* (SMITH, 2014).

O primeiro registro de um programa *antibullying* é da década de 1980, no norte da Noruega, quando três adolescentes entre 10 e 14 anos cometeram suicídio, possivelmente provocado por situações de *bullying*. Foi então que o Ministro da Educação do país iniciou uma campanha nacional *antibullying*, com o programa *Olweus Bullying Prevention Program*, desenvolvido por Dan Olweus (OLWEUS; LIMBER, 2010), cujo sucesso (redução de cerca de 50% nos casos de *bullying*), motivou outros países a adotarem programas de intervenção baseados nesse modelo (SMITH, 2013; 2014). Em 1992, houve outro avanço em relação aos estudos de *bullying*, quando o finlandês Björkqvist e seus colaboradores passaram a estudar formas indiretas, como exclusão social, comportamento de disseminar rumores e fofocas (OLWEUS, 1993; SMITH

et al., 2002; SMITH, 2014), tão prejudiciais quanto as formas diretas.

A partir de relatórios que apresentam dados sobre o *bullying* em escolas de 21 países, pesquisadores reconheceram que é complexa definição e os termos usados para descrever o fenômeno em cada idioma (SMITH et al., 1999; SMORTI; MENESINI; SMITH, 2003), tendo em vista sua conceituação teórica, a ser discutida a seguir. Muitos países mantêm o uso do termo em inglês, como é o caso do Brasil. Em outros países, o termo é traduzido: no Japão, utiliza-se o termo *ijime*; na Itália, *prepotenza* ou *violenza*; na Espanha, *acoso escolar*; (Smith et al., 2002; Smorti et al., 2003). Entretanto, Smith et al. (2002) alertam que essas traduções podem não contemplar toda a definição da palavra *bullying*.

Analisando-se especificamente o cenário brasileiro, foi a partir do final da década de 1990 que iniciaram os primeiros estudos e pesquisas sobre *bullying*, a partir de um estudo realizado por pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria. Inicialmente, esse grupo observou a agressividade em 715 crianças e adolescentes de quatro escolas públicas, aplicando o instrumento de Dan Olweus. Entretanto, nesse estudo, Jaeger et al. (1997) ainda não utilizavam o termo *bullying*, e sim agressividade escolar. Nos anos seguintes, outros pesquisadores passaram a se interessar pelo tema, e hoje há grupos de pesquisas consolidados sobre a temática em diferentes estados brasileiros.

Apesar de os estudos científicos mundiais datarem da década de 1970, já no século XIX o tema estava presente e era discutido na literatura não científica. É possível que o mito “No meu tempo não tinha *bullying*” tenha surgido pelo fato de esse termo ter sido popularizado no Brasil apenas ao final da década de 1990. Assim, ainda que o *bullying* sempre tenha existido, o termo não era usado de forma tão frequente como é hoje. Mesmo com a popularização do termo nos últimos anos, ainda há falta de conhecimento e conscientização sobre seus

problemas e consequências. Implementar legislações específicas também é um passo para dar visibilidade e conscientizar a população dos riscos causados por esse problema. Porém, no Brasil, por exemplo, a primeira legislação relativa ao *bullying* é de 2008 (Lei 8.538/2008, do estado da Paraíba), e apenas em 2015 houve a promulgação da Lei 13.185, ainda pouco conhecida de grande parte da sociedade.

“Hoje em dia, tudo é *bullying*”

Há muitas décadas esse fenômeno vem sendo estudado, e seu conceito foi sendo modificado ao longo da história. Smith (2014) ressalta que todo *bullying* é agressão, mas nem toda agressão é *bullying*. Muitas pessoas podem não saber distingui-lo de uma desavença, ampliando o uso desse termo para abranger comportamentos desagradáveis, mesmo quando não há desequilíbrio de poder (SMITH et al., 2002).

O *bullying* diferencia-se de uma agressão a partir de três critérios: intencionalidade, repetição e desigualdade de poder (BERGER, 2007; OLWEUS, 1993; SMITH, 2014). O autor de *bullying* tem o propósito de prejudicar ou maltratar alguém, por isso, diz-se que as agressões são intencionais. Smith (2014) ainda questiona: O que é intencional – o próprio ato ou o resultado de ferir outra pessoa? O *bullying* deve ser considerado intencional ao se pensar que não é acidental. Mas a pessoa que faz *bullying* pretende realmente ferir alguém? De fato, às vezes, a pessoa que pratica *bullying* pretende realmente agredir, quando, por exemplo, ri de sua angústia e escolhe maneiras de machucá-la de maneira mais eficaz.

No *bullying*, as agressões são repetidas várias vezes ou é altamente provável que se repitam (GLADDEN et al., 2014); portanto, considera-se o fator repetição. Smith (2014) alerta que esse critério implica uma ação prejudicial que acontece mais do que apenas uma ou duas vezes, mas destaca que, muitas vezes, uma única ameaça pode ser tão prejudicial quanto a recorrência das agressões. Uma ameaça, como

“Eu vou te matar!”, por exemplo, mesmo pronunciada uma vez, pode ser considerada uma ameaça contínua, caso não seja rescindida ou desculpada. A repetição de uma ação prejudicial é claramente uma indicação muito forte de que houve a intenção do agressor. Este é ainda um critério complexo, pois se analisam diferentes situações. O fato é que a repetição não é essencial para conceituar o *bullying*, já que pode não estar presente em algumas situações.

Ainda em relação à questão da repetição, destaca-se o *cyberbullying*, que tem sido estudado de forma diferenciada do *bullying* tradicional, tendo em vistas as suas particularidades. Smith (2019) alerta que a repetição no *cyberbullying* se dá de forma diferente, pois apenas um ato agressivo na Internet pode ser repetido (transmitido, compartilhado, comentado negativamente) por muitas outras pessoas. Assim, ainda que haja somente uma postagem, ela pode ter um alcance muito grande e pode até ser viralizada. Há também outra questão importante: muitas vezes, a identidade do autor é desconhecida, o que dificulta a adoção de medidas para cessar as agressões virtuais, que ocorrem em decorrência de uma primeira postagem.

O aspecto que mais deve ser considerado nas dinâmicas de *bullying* é o desequilíbrio de poder entre autor e alvo. O primeiro sente-se em uma posição de superioridade e poder, seja do ponto de vista físico, cognitivo, econômico ou psicológico, por exemplo; e o segundo tem dificuldades de se defender. No *cyberbullying*, o anonimato das agressões *online* pode ser considerado um desequilíbrio de poder. Mas, mesmo nos casos em que o alvo sabe quem o agride virtualmente, considera-se como desequilíbrio de poder o desejo de obter *status* no grupo de pares, já que o autor das agressões demonstra não ter medo de mostrar sua identidade (SMITH, 2019).

É muito importante que não apenas os pesquisadores entendam o conceito de *bullying*, mas também estudantes e professores de escolas, seja para a mensuração de índices

de *bullying* seja para a implementação de programas de intervenção. Quanto à mensuração, há muitas dificuldades para avaliar esse fenômeno, tanto por não termos instrumentos universais válidos e que se apliquem a qualquer contexto, como pela falta de entendimento dos participantes sobre o que é *bullying*, para que haja uma resposta adequada aos instrumentos de autorrelato ou relato de pares. Essa falta de compreensão sobre o fenômeno leva a crenças errôneas, fazendo com que as pessoas nomeiem como *bullying* várias outras situações que não se enquadram na definição deste tipo de violência, tais como briga de casal ou briga ocasional entre colegas no pátio, por exemplo. No Brasil, foi realizado um estudo com o objetivo de entender a percepção dos estudantes acerca do significado do conceito de *bullying*. Constatou-se que os participantes conhecem as principais dimensões conceituais do *bullying*, mas o explicam de uma maneira descritiva e a partir de suas visões individuais (OLIVEIRA et al., 2018).

Assim sendo, é possível afirmar que nem tudo é *bullying*, pois se trata de um fenômeno complexo, com características próprias, embora até a própria ciência questione os critérios de definição. Por isso, torna-se tão necessário que escolas desenvolvam ações e projetos em seu contexto, especialmente para que o conceito de *bullying* seja amplamente conhecido pela sociedade e, de fato, diferenciado de outras formas de violência. Entende-se que apenas dessa forma será possível atuar efetivamente na prevenção e desmistificar a crença de que hoje em dia tudo é *bullying*.

“As crianças devem sofrer *bullying* para aprender a se defender”

Ainda hoje há por parte da sociedade um certo ceticismo e desconhecimento sobre as consequências do *bullying* (ARSENEAULT, 2018). Não é incomum encontrar famílias e

profissionais da educação que pensam que o *bullying* não é um problema (OLWEUS; LIMBER, 2019). Muitos ainda acreditam que se trata de um processo natural de crescimento, algo que crianças e adolescentes devem aprender a lidar para tornarem-se mais fortes (Smith, 2014; 2018). Ao contrário desse senso comum (SMITH, 2018), pesquisadores nacionais e internacionais têm se dedicado a estudar o fenômeno e conscientizar para os riscos de ordem física, social e emocional significativos a curto e longo prazos em crianças, adolescentes e adultos.

Os alvos de *bullying* podem demonstrar problemas como tristeza, solidão e insônia (FLEMING; JACOBSEN, 2010; MELLO et al., 2017); ansiedade e depressão (SCHÄFER et al., 2004); ideações e tentativas suicidas (BARZILAY et al., 2017; TURNER; EXUM; BRAME; HOLT, 2013); sintomas psicossomáticos, como dores de cabeça e dores de estômago (Schäfer et al., 2004). Quanto aos efeitos educacionais, podem faltar à escola por medo de serem agredidas e apresentar dificuldades de concentração nas aulas ou de participar das atividades escolares (UNESCO, 2019). Por não demonstrarem interesse pela escola, tendem a apresentar baixo rendimento escolar (ROTHON; HEAD; KLINEBERG; STANSFELD, 2011) e, em casos extremos, podem cometer homicídio ou suicídio (BERGER, 2007; SMITH, 2014).

Os autores de *bullying* têm maior risco de desenvolverem sintomas psicossomáticos, ansiedade e problemas de conduta (ALBORES-GALLO; SAUCEDA-GARCÍA; RUIZ-VELASCO; ROQUE-SANTIAGO, 2011); transtorno bipolar (VAUGHN et al., 2010); têm maior tendência para comportamentos de risco, como uso de tabaco, drogas e álcool (FLEMING; JACOBSEN, 2010; MELLO et al., 2017), e envolvimento em atos delinquentes (COPELAND; VOLKE; ANGOLD; COSTELLO, 2013). Por não se adaptarem às regras escolares, normalmente, apresentam baixo rendimento escolar (BERGER, 2007). Ao se analisar as vítimas que também praticam *bullying*, estudos comprovam que podem apre-

sentar problemas de conduta, oposicionismo e déficit de atenção (ALBORES-GALLO et al., 2011), além de comportamentos e ideações suicidas (HOLT et al., 2015).

O *bullying* também causa a redução do bem-estar em estudantes que testemunham as agressões, pois têm seu direito de estudar e de se relacionar de forma saudável com as pessoas comprometido (SMITH et al., 2018). Assim como alvos e autores, os observadores também podem ter problemas em seu desenvolvimento escolar, devido às tensões nesse ambiente (PEARCE; THOMPSON, 1998). De forma geral, as pessoas e o clima escolar como um todo são afetados pelo *bullying*, pois ambientes de aprendizagem permeados por violência criam uma atmosfera de medo e insegurança e uma percepção de que os professores não têm controle ou não se importam com o bem-estar dos alunos, o que reduz a qualidade da educação para todos os alunos (UNESCO, 2019).

Barzilay e colaboradores (2017) divulgaram resultados de uma pesquisa realizada com 11.110 estudantes provenientes de 168 escolas da União Europeia. Nela, analisaram as relações entre *bullying* (verbal, físico e relacional) e tentativas/ideações suicidas, analisando-se contextos de risco (ansiedade e depressão) e de proteção (suporte parental e entre pares). Os resultados revelam que sofrer *bullying* físico aumenta em 39% a probabilidade de o adolescente demonstrar ideações suicidas. Se, nesse caso, há pouco apoio parental, o número de adolescentes com ideações suicidas aumenta para 63%. Além disso, o *bullying* relacional aumentou em 28% as chances de tentativas suicidas. Esse número cresce para 220% se o adolescente tem baixo apoio parental (BARZILAY et al., 2017). No contexto brasileiro, Mello e colaboradores (2017) avaliaram os resultados da PenSE (2015) sobre a saúde mental de adolescentes envolvidos em *bullying*. Os resultados demonstram que a prática de *bullying* foi mais frequente entre os que relatam solidão, insônia e poucas amizades. A prática de *bullying*, que foi mais frequente em quem relatou usar tabaco

e drogas e ingerir álcool, é aspecto relevante que interfere no processo ensino-aprendizagem e na saúde dos escolares.

Há muitos estudos que apontam na mesma direção: a de que alvos, autores e observadores podem sofrer danos se o ciclo da violência não for rompido e se não receberem o auxílio adequado. Infelizmente, apesar disso, as vítimas ainda sentem dificuldades em denunciar as agressões a algum adulto (familiar ou professores), tanto por medo dos agressores como por internalizarem a percepção de que a situação é normal (SAMPAIO et al., 2015).

Legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e, mais recentemente, a Lei 13.165/15 (Lei *Antibullying*), destacam o direito de os estudantes frequentarem espaços livres de qualquer forma de violência e opressão. É um dever de todos os adultos interferirem em situações de *bullying* e prestarem o auxílio necessário a todos os envolvidos. Finaliza-se este tópico reafirmando que não é se envolvendo em práticas de *bullying* que as crianças e adolescentes se tornarão mais fortes, e essa crença deve ser desmistificada socialmente, o que pode contribuir para que alvos e espectadores de *bullying* denunciem as agressões.

“Eu sofri *bullying* e não morri”

Com frequência, ouvem-se relatos de adultos sobre suas vivências de *bullying* durante o período escolar. Enquanto alguns passam por essa fase aparentemente ilesos, muitos outros sofrem as consequências dessa violência por longos períodos de tempo, até chegar à vida adulta (DELARA, 2016). Ainda que as consequências decorrentes do *bullying* sejam inúmeras, é frequente no senso comum a frase “Eu sofri *bullying* e não morri”.

Algumas pessoas conseguem superar as adversidades ao longo de seu desenvolvimento, seja em virtude da rede de apoio, de características de personalidade ou de competências so-

cioemocionais, entre outros fatores protetivos (SANTOS; SILVA; SPADARI; NAKANO, 2018). Para Simões et al. (2015), o estabelecimento de vínculos afetivos com os pares, potenciaadores do desenvolvimento de sentimentos de segurança, confiança e autoestima positiva, surge como um fator protetor no que refere ao envolvimento dos adolescentes em comportamento de *bullying*. Pinheiro Mota, Dias e Rocha (2020) também desenvolveram um estudo que demonstra que a associação entre a vinculação aos pares e o desenvolvimento da autoestima poderá exercer um efeito significativo enquanto fator protetor face ao *bullying* na adolescência.

Entretanto, para outras pessoas, os traumas podem se prolongar por longos períodos de tempo. Já existem estudos em diferentes países com o objetivo de compreender o quanto as situações de *bullying* ainda impactam na vida dos adultos, muito tempo após essas vivências. Idsoe et al. (2021) afirmam que a complexidade e a gravidade das consequências após o *bullying* estão provavelmente relacionadas à intensidade e duração da exposição, que interagem com uma gama de fatores de risco e proteção. Esses autores argumentam que a vitimização por *bullying* deve ser considerada um trauma interpessoal repetitivo, em que as reações são compreendidas dentro da estrutura combinada de um transtorno de trauma do desenvolvimento e de um transtorno de estresse pós-traumático complexo. Essas reações negativas às situações de *bullying*, que podem ser compreendidas como eventos estressores, podem se manifestar em diferentes etapas da vida, com impacto tanto no desenvolvimento emocional como físico, destacando-se prejuízos nos processos de aprendizagem (BUSNELLO; SCHAEFER; KRISTENSEN, 2009).

Estudos empíricos já têm oferecido um panorama das consequências do *bullying* na vida adulta. Schäfer et al. (2004) realizaram um estudo quantitativo com 884 adultos de três países (Espanha, Alemanha, Reino Unido). Os adultos que se declararam alvos de *bullying*

(tanto na escola primária quanto na secundária) demonstraram escore mais baixo na autoestima geral e mais alto na solidão emocional, além de relatarem mais dificuldades em manter amizades. De forma geral, a pesquisa demonstra que há uma associação entre vitimização na escola e qualidade de vida posterior.

Na Austrália, Allison, Roeger e Reinfeld-Kirkman (2009) realizaram um estudo com 2.833 adultos a fim de investigar se os participantes haviam experienciado situações de *bullying* durante a vida escolar. Aproximadamente 20% dos adultos relataram ter experimentado *bullying* quando estavam na escola. Aqueles que se declararam alvos tiveram uma saúde mental e física significativamente pior em comparação com os não vitimizados.

Outra pesquisa conduzida por Copeland et al. (2013), realizada com 1.420 adultos estadunidenses, demonstra que os alvos (inclusive os que também praticam *bullying*) apresentaram taxas elevadas de transtornos psiquiátricos, tanto durante a infância, quanto na idade adulta, aliadas a problemas familiares. Mesmo após controlar os problemas psiquiátricos da infância ou dificuldades familiares, os pesquisadores constataram que as vítimas continuaram a ter uma maior prevalência de problemas, como agorafobia, ansiedade e pânico. As vítimas que também praticam *bullying* apresentaram riscos de depressão, pânico, agorafobia e ideias suicidas, enquanto os agressores demonstraram risco de transtorno de personalidade antissocial.

Mais recentemente, Winding, Skouenborg, Mortensen e Andersen (2020) avaliaram sintomas depressivos em uma amostra de 1.790 participantes adultos da Dinamarca. Novamente, os resultados demonstram associações entre sofrer *bullying* aos 15 ou 18 anos e relatos de sintomas depressivos aos 28 anos. Portanto, ser intimidado na infância ou adolescência pode estar associado ao desenvolvimento de sintomas depressivos na idade adulta.

Tais estudos indicam que as experiências de *bullying* na escola podem ter relação com a

baixa qualidade de vida na idade adulta. Ainda que muitos adultos não sintam o impacto da violência vivenciada no período escolar, outros têm suas vidas transformadas por essas experiências. Obviamente, não é possível generalizar, afirmando que todas as pessoas vitimizadas por *bullying* terão problemas na vida adulta, pois, como já foi afirmado, há muitos fatores que impactam diretamente na superação ou não das adversidades.

O fato é que desmistificar a crença de que todos que sofrem *bullying* não irão sentir os impactos na vida adulta é fundamental para que essa violência seja tratada como um problema de saúde pública.

“*Bullying* acontece mais em escolas públicas e em países mais pobres”

Com frequência, ouvimos que o *bullying* acontece mais em escolas públicas, o que pode refletir o preconceito social em relação a essa parcela da população. No contexto brasileiro, a principal pesquisa sobre *bullying* no ambiente escolar é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados devem ser analisados com o objetivo de entender a prevalência de *bullying* em escolas públicas e privadas. A população-alvo da PeNSE é formada por escolares do 9º ano do ensino fundamental de escolas com um total de 15 estudantes ou mais nesse ano letivo, públicas ou privadas, de todo o território brasileiro (IBGE, 2013). Tem sido realizada a cada três anos, e seus dados norteiam estudos com foco no desenvolvimento positivo de adolescentes escolares.

Em 2009, a pesquisa foi realizada com 60.973 escolares de 1.453 escolas públicas e privadas. A análise dos dados não demonstrou diferença significativa em situações de *bullying* entre escolas públicas (5,5%) e privadas (5,2%), exceto em Aracaju-SE, onde foi registrada maior ocorrência de *bullying* em escolas privadas (MALTA

et al., 2010). Três anos após, em 2012, o mesmo estudo foi realizado com 109.104 adolescentes de todos os estados brasileiros e o distrito federal, cujos dados apontam que, entre os alunos de escolas privadas, a taxa de *bullying* foi de 7,9%, enquanto que, nas escolas públicas, foi de 7,1% (IBGE, 2013). A pesquisa de 2015, na qual participaram 102.301 estudantes, indicou que, entre os alunos das escolas públicas, o percentual de *bullying* foi de 7,6% e, entre os das escolas privadas, 6,5% (IBGE, 2016). A última pesquisa foi recentemente publicada, a partir de dados coletados em 2019. Participaram 159.245 estudantes, com idades entre 13 e 17 anos, de todos os estados brasileiros. Houve maior prevalência de *bullying* entre os alunos de escolas privadas (13,5%) do que entre as públicas (11,8%) (IBGE, 2021).

Esse estudo conduzido pelo IBGE oferece um panorama importante sobre índices de *bullying* por dependência administrativa brasileira. Ao observar os dados, é possível notar que, das quatro fases da pesquisa, em duas houve maior ocorrência em escolas privadas (2012 e 2019) e, na primeira, a diferença de percentual não foi considerada significativa (MALTA et al., 2010). Portanto, observa-se que, no Brasil, dados da principal pesquisa desmistificam o preconceito de que escolas públicas apresentam mais situação de *bullying* do que as privadas.

No cenário internacional, foi realizado um estudo na Espanha, com 1993 alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de estudar a prevalência de *bullying/cyberbullying* e explorar a quantidade de comportamentos de *bullying/cyberbullying* sofridos, praticados e observados em centros públicos e privados (MACHIMBARRENA; GARAIGORDOBIL, 2017). Os dados demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os centros públicos e privados na porcentagem de vítimas, agressores e observadores, tanto em *bullying* quanto para *cyberbullying*.

O *bullying* está presente em todas as escolas do mundo, não havendo relação com o tipo de dependência administrativa. Mas de onde sur-

giu o mito de que há mais situações de *bullying* em escola pública e países em desenvolvimento? O senso comum entende que, nas periferias ou entre as populações mais vulneráveis, há mais violência, incluindo-se o *bullying*. Entretanto, Cantini (2004) aponta que o *bullying* não é prerrogativa de classes sociais menos favorecidas, de escolas estatais de periferia, assim como não é predominante em grandes cidades ou em países pobres.

Inclusive, é importante observar que, até onde se tem conhecimento, o interesse pelo tema surgiu em países desenvolvidos, como Finlândia e Noruega, a partir de situações extremas de homicídio e suicídio cometidos por jovens estudantes. Nesses dois casos, houve um interesse governamental em solucionar um problema com graves consequências, a partir de programas de intervenção ao *bullying* que, atualmente, integram os currículos escolares. Não significa que esses países não enfrentem problemas sérios de *bullying*, mas optaram, ainda em um período cujo tema tinha pouca visibilidade, por buscar medidas para combatê-lo, muito antes de outros países, como o Brasil, por exemplo.

É preciso desmistificar a crença de que *bullying* acontece com mais frequência em escolas públicas ou em países mais pobres. A partir da consciência de que essa forma de violência atinge a todos, sem distinções, será possível desenvolver e implementar políticas públicas eficazes de combate ao *bullying* em todas as escolas.

Enfoque e estratégias de intervenções *antibullying*

É indiscutível a importância de se debater esse tema não apenas no meio acadêmico, mas também no principal local em que acontece: nas escolas. É nesse lugar que podemos aprender a prevenir essa forma de violência e contribuir para o desenvolvimento saudável dos estudantes. É justamente a gravidade de situações de *bullying* que vem mobilizando

educadores e pesquisadores a desenvolverem projetos e programas de prevenção a essa forma de violência.

De forma geral, intervenções com foco nos aspectos positivos têm sido destacadas em estudos recentes. Para Yunes, Fernandes e Weschenfelder (2018), intervenções positivas ou intervenções protetoras são aquelas que visam promover resiliência, interações de bons-tratos, bem-estar subjetivo e coletivo de comunidades em situações de risco pessoal e social. Intervenções positivas incluem métodos de intervenções para desenvolver processos cognitivos, emocionais e comportamentais positivos do indivíduo (SIM; LYUBOMIRSKY, 2009). Dados têm demonstrado resultados satisfatórios dessas intervenções para a mudança de processos cognitivos, redução de sintomas depressivos, maior flexibilidade mental, resiliência, bem-estar e saúde em diferentes populações (SELIGMAN; RASHID; PARKS, 2006; SELIGMAN; REIVICH; JAYCOX; GILLHAM, 1995).

Reconhecendo-se o *bullying* como um fenômeno relacional, são necessárias intervenções *antibullying* sob diferentes perspectivas: no plano individual, com a participação de alunos, professores, funcionários, direção, pais; na sala de aula, abrangendo relacionamentos interpessoais aluno-aluno, professor-aluno, além de trabalho especial com o currículo; com as famílias, a partir da colaboração escola-família e relacionamento pais-filhos; e com a comunidade escolar, envolvendo entidades e responsáveis pelas políticas educativas e instituições colaboradoras (ALMEIDA; FERNÁNDEZ, 2014). Em cada escola, as manifestações da violência são diferentes, o que requer observação e sensibilidade para identificá-las, assim como estratégias de prevenção diferenciadas. As estratégias comuns entre todos aqueles que se propõem a prevenir o *bullying* devem ser o apoio e a participação da comunidade escolar, com escuta de todos e divisão de responsabilidades entre os envolvidos (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

São muitos os desafios de se implementar programas *antibullying* no Brasil de forma integrada ao currículo escolar e que envolvam toda a escola. Nesse cenário, citamos a falta de recursos (especialmente no contexto público); a falta de preparo dos educadores, por não terem formação adequada sobre violência escolar e *bullying*, tanto na graduação quanto em cursos de formação de professores; a falta de interesse dos gestores públicos; a dificuldade de integrar as famílias, entre outros.

Nesse caso, intervenções pontuais e focadas nos estudantes podem ser implementadas para que os estudantes percebam a escola como um espaço de vínculos positivos e saudáveis com seus pares e empoderem-se para atuar na prevenção do *bullying*. Recentemente, foi implementada e avaliada uma intervenção *antibullying* no contexto escolar, com foco na adolescência, denominada *#NoBullying* (FERNANDES, 2021). O estudo de viabilidade apontou que essa intervenção tem potencial para contribuir na prevenção ao *bullying*, promovendo um papel mais ativo dos estudantes e relações mais positivas no ambiente escolar, e que pode ser replicada em outros contextos escolares (FERNANDES; DELL'AGLIO, 2021).

Considerações finais

Este ensaio teve por objetivo analisar cinco mitos em torno do fenômeno *bullying*, discutindo-os com base em estudos sobre a temática. Destaca-se que o conhecimento científico pode contribuir para que se rompam estereótipos e se deixe de naturalizar situações de violência e perseguição entre pares, que favorecem a ocorrência do *bullying* escolar. No primeiro mito, “No meu tempo não tinha *bullying*”, observou-se que o *bullying* tem sido estudado cientificamente desde 1897. No Brasil, as primeiras pesquisas surgiram apenas no século seguinte, em 1997, mas ainda o termo utilizado era “agressividade escolar”. O fenômeno *bullying* sempre esteve presente na sociedade, mas a popularização desse termo no contexto

brasileiro ainda é recente. Talvez seja essa a razão de ainda estar presente na sociedade essa crença.

No segundo mito, “Hoje em dia, tudo é *bullying*”, analisou-se o conceito de *bullying* e suas transformações ao longo do tempo. Destacou-se que nem tudo é *bullying*, já que critérios específicos devem ser observados, os quais o diferenciam de outras formas de violência. Além disso, há papéis específicos nessa dinâmica, que são alvos, autores e testemunhas, e cada um possui características próprias. Portanto, desmistificou-se a crença de que tudo é *bullying*.

No terceiro mito, “As crianças devem sofrer *bullying* para aprender a se defender”, foram mencionados estudos que demonstram os diversos problemas causados pelo *bullying*, ao longo do desenvolvimento de todos os envolvidos. Não é o envolvimento em práticas de *bullying* que tornará as crianças e adolescentes mais fortes para se defenderem, ao contrário, as consequências negativas podem ser graves e duradouras, afetando sua qualidade de vida, ao longo do seu desenvolvimento.

No quarto mito, “Eu sofri *bullying* e não morri”, são apresentados estudos realizados com adultos que tiveram envolvimento em *bullying* durante o período escolar. Os resultados demonstram que os adultos podem sofrer as consequências de seu envolvimento em *bullying* durante a infância ou adolescência, e até mesmo na sua vida adulta. Embora alguns tenham a disponibilidade de fatores de proteção que podem atenuar o impacto do *bullying*, outros podem apresentar sintomas e quadros psicopatológicos em consequência dessa vitimização. Assim, refuta-se essa crença de que todos são capazes de superar as adversidades do *bullying* da mesma forma e destaca-se a necessidade de fornecer à comunidade, de forma geral, informações detalhadas sobre as consequências negativas dessa violência.

Para desmistificar o quinto mito (“*Bullying* acontece mais em escolas públicas e em países mais pobres”), são apresentados estudos bra-

sileiros e internacionais que demonstram não haver diferença estatisticamente significativa de envolvimento em *bullying* por dependência administrativa (pública e privada). Além disso, discute-se o fato de que foi justamente em países desenvolvidos que os primeiros estudos e programas *antibullying* tiveram início devido a graves situações de *bullying* verificadas. Dessa forma, cabe a todas as escolas, sejam públicas ou privadas, desenvolver ações para minimizar a ocorrência desse problema.

Por fim, reforça-se a necessidade do cumprimento das leis federais 13.185/2015 e 13.663/2018, que determinam a implementação de programas *antibullying* e de medidas que promovam a cultura da paz em todas as escolas. Para que essas leis sejam efetivamente cumpridas, é necessário, além do investimento de setores públicos e privados, um interesse coletivo de toda a sociedade, para que seja desenvolvido um trabalho em rede, envolvendo alunos, professores, funcionários, equipes diretivas e famílias. Programas e intervenções *antibullying* precisam ser desenvolvidos, de forma integrada ao currículo escolar, buscando conscientização e compromisso de todos, além de divulgar conhecimento científico e esclarecer a população sobre este tipo de violência escolar. É inconcebível que a sociedade ainda persista com a ideia de que esses mitos são verdades, pois isso apenas reforça estereótipos e impede a conscientização sobre esse tipo de violência e a adoção de medidas eficazes de prevenção e intervenção.

REFERÊNCIAS

- ALBORES-GALLO, Lilia; SAUCEDA-GARCÍA, Juan Manuel; ROQUE-SANTIAGO, Eduardo. El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, Cuernavaca, v. 53, n. 3, p. 220-227, mai./jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000300006
- ALLISON, Stephen; ROEGER, Liegh; REINFELD-KIRKMAN. Nova. Does school bullying affect

adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. **School Bullying and Adult Health**, n. 43, v. 12, p. 1164-1170, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3109/00048670903270399>

ALMEIDA, Ana; FERNÁNDEZ, Maria. O caráter ímpar do bullying na relação de pares: conceptualização e modelos de intervenção sistêmica. In: MATOS, M. (Ed.). **Vítimas de crime e violência: Práticas de intervenção**. Braga: Psiquilibros, 2014.

ARSENEAULT, Louise. Annual Research Review: the persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 59, n. 4, p. 405-421, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>

BARZILAY, Shira. Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: a 10-country study. **Journal of Adolescent Health**, v. 61, n. 2, p. 179-186, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>

BERGER, Kathleen Stassen. Update on bullying at school: science forgotten?. **Developmental Review**, v. 27, p. 90-126, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012**. Brasil: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Brasil: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019**. Brasil: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Lei N. 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Lei N. 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>. Acesso em: 23 mai 2018.

BUSNELLO, Fernanda de Bastani; SCHAEFER, Luisiana Souto; KRISTENSEN, Christian Haag. Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 315-323, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200014>

CANTINI, Nilza. **Problematizando o bullying para a realidade brasileira**. 206f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf

COPELAND, William; WOLKE, Dieter; ANGOLD, Adrian; MRCPsych; COSTELLO, Jane. Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. **Jama Psychiatry**, v. 70, n. 4, p. 419-426, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>

DELARA, Mahin. Mental health consequences and risk factors of physical intimate partner violence. **Mental Health in Family Medicine**, v. 12, n. 1, p. 119-125, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25149/1756-8358.1201004>

FERNANDES, Grazielli. **Delineamento, implementação e avaliação de intervenção antibullying no contexto escolar**. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, 2021.

FERNANDES, Grazielli; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Intervenção antibullying no contexto escolar: Estudo de viabilidade. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e57910817626, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17626>

FLEMING, Lila C.; JACOBSEN, Kathryn H. Bullying among middle-school students in low and middle income countries. **Health Promotion International**, v. 25, n. 1, p. 73-84, nov. 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1093/heapro/dap046>

GIORDANI, Jaqueline Portela; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. School violence: perceptions of students and teachers of a public school. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>.

GLADDEN, Matthew.; VIVOLO-KANTOR, Alana; HAMBURGER, Marle; LUMPKIN, Corey. **Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements**. Version 1.0. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education, 2014. Disponível em: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>

HOLT, Melissa et al. Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. **Pediatrics**, v. 135, p. 496-509, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>

HUGHES, Tom. **Thomas Brown's School Day**. United Kingdom: Macmillan, 1987.

IDSOE, Thormod et al. Bullying, victimization and trauma. **Frontiers in Psychiatry**, v. 11, n. 480353, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.480353>

JAEGER, Angelita Alice; DORNELES, Daniela Soares; GRIGOLETTI, Marilei Soares; CANFIELD, Marta de Salles; PEREIRA, Sybelle Regina; BELTRAME, Valmir. Agressividade escolar. **Revista Kinesis**, v. 18, p. 51-75, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/viewFile/8598/5243>

MACHIMBARRENA, Juan; GARAIGORDOBIL, Maite. Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados. **Anales de Psicología**, v. 33, n. 2, p. 319-326, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>

MALTA, Deborah Carvalho et al.. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, supl. 2, p. 3065-3076, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2010.v15suppl2/3065-3076>

MELLO, Flávia Carvalho Malta; SILVA, Jorge Luiz da; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; PRADO, Rogério Ruscitto do; MALTA, Deborah Carvalho; SILVA, Marta Angélica Iossi. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa

Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SILVA, Jorge Luiz da; BRAGA, Iara Falleiros; ROMUALDO, Claudio; CARAVITA, Simona Carla Silvia; SILVA, Marta Angélica Iossi. Modos de explicar o *bullying*: Análise dimensional das concepções de adolescentes. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 3, p. 2018, 751-761. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018233.10092016>

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**. Oxford, USA: Blackwell Publishing, 1993.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan P. Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 80, n. 1, p. 124-134, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

OLWEUS, D; LIMBER, Susan. The Olweus Bullying Prevention Program (OBPP): new evaluation and current status. In: Smith, Peter (Ed.). **Making an impact on school bullying: interventions and recommendations** (pp. 23-44). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a prevenção da violência 2014**, 2014. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCO-Relatorio-Violencia-Escolar-e-Bullying.pdf>

PEARCE, John; THOMPSON, Anne. Practical approaches to reduce the impact of bullying. **Archives of Disease in Childhood**, v. 79, p. 528-531, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/adc.79.6.528>

ROTHON, Catherine; HEAD, Jenny; KLINEBERG, Emily; STANSFELD, Stephen. Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. **Journal of Adolescence**, v. 34, p. 579-588,

2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>

SAMPAIO, Julliane Messias Cordeiro et al. Prevalência de *bullying* e emoções de estudantes envolvidos. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 24, n. 2, p. 344-52, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>

SANTOS, Maristela Volpe dos; SILVA, Talita Fernanda da; SPADARI, Gabriela Fabbro; NAKANO, Tatiana de Cássia. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>

SCHÄFER, Mechthild et al. Lonely in the crowd: recollections of bullying. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 22, p. 379-394, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/0261510041552756>

SELIGMAN, Martin E. P.; RASHID, Tayyab; PARKS, Acacia. Positive psychotherapy. **American Psychologist**, v. 61, n. 8, p. 774-788, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>

SELIGMAN, Martin E. P.; REIVICH, Karen; JAYCOX, Lisa; GILLHAM, Jane. **The optimistic child**. New York: Houghton Mifflin, 1995.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt et al. A compreensão sistêmica do *bullying*. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 247-254, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000200008>

SIMÕES, Sónia; FERREIRA, Joaquim Jorge; BRAGA, Sandra; VICENTE, Henrique. Bullying, vinculação e estilos educativos parentais em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social**, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2015. Disponível em: https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/431/1/4.RPICS_vol1_1_2015_SS_JJF_SB_HV_bullying_30_41.pdf

SIN, Nancy; LYUBOMIRSKY, Sonja. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. **Journal of Clinical Psychology**, v. 65, n. 5, p. 467-487, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20593>

SMITH, Peter K. School bullying. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 71, p. 81-98, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.7458/SPP2012702332>

SMITH, Peter. **Understanding school bullying: Its**

nature & Prevention Strategies. London: Sage, 2014.

SMITH, Peter (Ed.). **Making an impact on school bullying: interventions and recommendations**. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2019.

SMITH, Peter; COWIE, Helen; OLAFSSON, Ragnar; LIEFOOGHE, Andy. Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, v. 73, n. 4, p. 1119-1133, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>

SMITH, Peter et al. **The nature of school bullying: A cross-national perspective**. London: Routledge, 1999.

SMITH, P. K et al. Introduction. In: SMITH, Peter et al. **Bullying, Cyberbullying and Student Well-Being in Schools: Comparing European, Australian and Indian perspectives**. London: Cambridge University, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://doi.org/10.1017/9781316987384>

SMORTI, Andrea; MENESINI, Ersilia; SMITH, Peter. Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 34, n. 4, p. 417-432, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022022103254163>

VAUGHN, Michael et al. Psychiatric correlates of bullying in the United States: findings from a national sample. **Psychiatric Quarterly**, v. 81, p. 183-195, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11126-010-9128-0>

TURNER, Michael; EXUM, Lyn; BRAME, Robert; HOLT, Thomas. Bullying victimization and adolescent mental health: general and typological effects across sex. **Journal of Criminal Justice**, v. 41, p. 53-59, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.12.005>

VOLK, Anthony; VEENSTRA, René; ESPELAGE, Dorothy. So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. **Aggression and Violent Behavior**, v. 36, p. 34-43, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>

WINDING, Trine Nøhr; SKOUENBORG, Lisbeth Astrid; MORTENSEN, Vibeke Lie; ANDERSEN, Johan Hviid. Is bullying in adolescence associated with the development of depressive symptoms in adulthood?: A longitudinal cohort study. **BMC Psychology**, v. 8, n. 122, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00491-5>

YUNES, Maria Angela Mattar; FERNANDES, Grazielli; WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. Intervenções psicoeducacionais positivas para promoção de resiliência: o profissional da educação como tutor de desenvolvimento. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 83-92, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29766>

ZYCH, Izabela; FARRINGTON, David; LLORENT,

Vicente; TTOFI, Maria. **Springer briefs in psychology. Protecting children against bullying and its consequences**. New York, USA: Springer Science + Business Media, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>

Recebido em: 27/04/2022
Aprovado em: 04/11/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.