

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

JULLYANE JOCILENE SOUZA SANTOS

**Apego, Autoconsciência e Bullying Escolar**

RECIFE - 2015

JULLYANE JOCILENE SOUZA SANTOS

**Apego, Autoconsciência e Bullying Escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

**Área de Concentração:** Desenvolvimento Cognitivo

**Orientador:** Prof. Dr. Alessandro Medeiros do Nascimento

RECIFE

2015

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S237a Santos, Jullyane Jocilene Souza.  
Apego, autoconsciência e bullying escolar / Jullyane Jocilene Souza Santos. – Recife: O autor, 2015.  
213 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro Medeiros do Nascimento.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH.  
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2015.  
Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Assédio nas escolas. 3. Comportamento de apego. 4. Autoconsciência. I. Nascimento, Alexsandro Medeiros do (Orientador). II. Título.

153 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2015-73)

ATA DA **295<sup>a</sup>** DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, NO DIA **20 DE FEVEREIRO DE 2015**.

Aos **20 (vinte)** dias do mês de **fevereiro de dois mil e quinze (2015)**, às 13:30 horas, na Sala 01 do 8º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH da Universidade Federal de Pernambuco, em sessão pública, teve início a defesa da Dissertação de Mestrado intitulada “Apego, Autoconsciência e Bullying Escolar” da aluna **JULLYANE JOCILENE SOUZA SANTOS**, na área de concentração Psicologia Cognitiva, sob a orientação da/o Prof. Dr. Alexsandro Medeiros do Nascimento. A mestra cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de MESTRA em Psicologia Cognitiva. A Banca Examinadora foi indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva na sua 1ª Reunião Ordinária/2015 e homologada pela Diretoria de Pós-Graduação, através do Processo Nº 23076.005355/2015-00 em 05 (cinco) de fevereiro de dois mil e quinze (2015), composta pelos Professores Doutores ALEXSANDRO MEDEIROS DO NASCIMENTO (Presidente e 1º Orientador), do Dep. de Psicologia/UFPE; LUIZ ALENCAR LIBÓRIO (Examinador Externo, Centro de Teologia e Ciências Humanas/UNICAP) e SANDRA PATRÍCIA ATAÍDE FERREIRA (Examinador Interno, Dep. de Educação /UFPE). Após cumpridas as formalidades, a candidata foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Dissertação. Concluída a explanação, a candidata foi argüida pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder à mesma a menção **APROVADA** da referida Dissertação. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Secretária de Pós-Graduação, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 20 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. ALEXSANDRO MEDEIROS DO NASCIMENTO \_\_\_\_\_

Prof. LUIZ ALENCAR LIBÓRIO \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup> SANDRA PATRÍCIA ATAÍDE FERREIRA \_\_\_\_\_

## *AGRADECIMENTOS*

**A Deus**, de cujas mãos recebi o troféu da vitória em Cristo Jesus por combater o mais glorioso de todos os combates: o da fé. Em cujas fortes mãos descansei ao longo do caminho, e onde nada ou ninguém poderia me roubar a paz. Honras ao meu Criador, meu Redentor. À quem da minha dor compôs uma nova sinfonia.

À minha mãe, base segura a qual me apeguei para voar o mais alto que pude. A meu pai, por participar das adversidades que voltaram o meu olhar para o topo das montanhas, para as quais fui elevada.

**Ao professor Dr. Alexsandro Medeiros do Nascimento**, meu querido orientador desde a graduação, de quem obtive o apoio e as referências para minha formação acadêmica na pesquisa, e a quem serei eternamente grata.

**Ao professor Dr. Antônio Roazzi**, pela parceria, generosidade e humildade com as quais se colocou para dar toda assistência em absolutamente todos os momentos que precisei não apenas neste projeto de mestrado, mas em outros nos quais me engajei. Obrigada pela confiança depositada em mim e no meu trabalho.

**Aos demais professores da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva**, que também foram meus mestres na graduação, por todo conhecimento e apoio transmitidos, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender até aqui. Em especial à professora Alina, pelo apoio demonstrado e por todas as vezes que intercedeu por mim.

**A Secretaria de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva**, em especial nas pessoas das queridas Vera Amélia e Vera Lúcia. Obrigada pela eficiente assistência.

**Aos colegas da Pós-Graduação do Mestrado e do Doutorado em Psicologia Cognitiva,**  
agradeço pela honra de tê-los conhecido, pelas trocas realizadas, pelas parcerias construídas,  
pelo apoio compartilhado. Que possamos nos encontrar futuramente nas avenidas do  
conhecimento e protagonizar grandes projetos.

## RESUMO

O bullying escolar é um comportamento agressivo deliberado no qual uma(s) pessoa(s) inflige repetidamente outra(s) que é incapaz de se defender. Apesar da pluralidade de variáveis envolvidas no fenômeno, os achados da literatura mostram que há uma estreita relação entre a qualidade da vinculação afetiva entre mãe e criança e o nível de competência social para tornar-se um adolescente vítima ou praticante de bullying. Também se encontram indícios de que praticante e vítima apresentam formas particulares de refletir sobre a própria experiência subjetiva, quer sejam motivados pela qualidade de suas respectivas vivências de apego, quer sejam motivados pelas suas respectivas vivências escolares. Nesse sentido, a autoconsciência reflexiva constitui um modo epistemológico de refletir sobre si mesmo regado pelo autoconhecimento, ao passo que a autoconsciência ruminativa constitui uma maneira ansiosa de refletir sobre si mesmo, regado por aflição psicológica. Este estudo teve como objetivo elucidar as relações entre a prática e a vitimização no bullying e variáveis externas associadas como tipos de padrões de apego (seguro/inseguro) e estilos de autorreflexão (ruminação/reflexão). Para fins de testar a hipótese foi realizada uma pesquisa da qual participaram 293 adolescentes apresentando idades entre 12 e 18 anos. Para efetivação do objetivo, a aplicação de três escalas psicométricas – Escala de Disposição ao Bullying; Escala de Autoconsciência Situacional; e Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade - foi coletiva em cada uma das salas de aula na qual a coleta de dados foi realizada após as garantias éticas vinculadas ao processo. Além das medidas relatadas os participantes também responderam um Questionário Sóciodemográfico contendo duas variáveis de interesse para este estudo (Sexo e Grau de União Familiar). Os dados foram tratados através do software estatístico SPSS, com o qual foram levantadas as principais estatísticas descritivas, após o que se procedeu a avaliação das características psicométricas das escalas do estudo com apoio em procedimentos da Análise Fatorial e Psicometria, tendo-se encontrado uma adequação dos instrumentos para uso no teste empírico da hipótese. Análises subsequentes foram efetuadas com apoio nos coeficientes de correlação de Pearson, e Spearman, Regressões passo-a-passo e análise multivariada não métrica tipo SSA (Análise de Estrutura de Similaridade), para exame das inter-relações entre as variáveis, interpretados à luz da teoria das facetas. Entre os resultados elencamos: 1) Correlação Positiva entre Apego Inseguro Ambivalente, Apego Inseguro Desorganizado e Disposição à Prática de Bullying; 2) Correlação Positiva entre Apego Inseguro Evitante, Apego Inseguro Ambivalente, Apego Inseguro Desorganizado e Disposição à Vitimização; 3) Correlação Positiva entre Disposição à Vitimização e Autofoco Ruminativo; Correlação Positiva entre Disposição à Prática, Autofoco Ruminativo e Reflexivo. O bullying escolar é um tipo de violência cujos riscos de prática e de vitimização podem vir a ser incidentes em adolescentes cujos vínculos de apego são inseguros, o que confirma a importância crucial da relação entre pais e filhos tanto para o desenvolvimento dos padrões relacionais afetivos quanto para a aquisição da capacidade de autoconsciência reflexiva, sendo ambas as condições determinantes para conduzir-se socialmente no ambiente escolar. Concluímos a pesquisa atestando que as disposições à prática e à vitimização no bullying escolar apresentam enlances desenvolvimentais com os vínculos de apego, e estes últimos com as disposições para as formas reflexivas de autofoco.

**Palavras-chave:** Bullying. Apego. Autoconsciência. União Familiar. Teoria das Facetas

## ABSTRACT

The school bullying is a deliberate aggressive behavior in which one (s) person (s) inflicts over and over (s) who is unable to defend himself. Despite the plurality of variables involved in the phenomenon, published findings show that there is a close relationship between the quality of the affective link between mother and child and the level of social competence to become a teen bullying victim or practitioner. Also found evidence that practitioner and victim have particular ways of thinking about their own subjective experience, whether motivated by the quality of their respective experiences of addiction, whether motivated by their respective school experiences. Accordingly, the reflective self-consciousness is an epistemological way of thinking about yourself watered by the self, whereas ruminative self is an anxious way to reflect on itself, watered by psychological distress. This study aimed to elucidate the relationships between practice and victimization in bullying and external variables associated as types of attachment patterns (safe / unsafe) and styles of selfreflection (rumination / reflection). For purposes of testing the hypothesis a survey was conducted with the participation of 293 adolescents presenting aged 12 to 18 years. For realization of the goal, the application of three psychometric scales - Provision Scale to Bullying; Situational Self-awareness scale; and scale of Addiction Experiments on Friendly Relations - was collective in each of the classrooms in which data collection was carried out after the ethical guarantees linked to the process. In addition to the measures reported participants also answered a questionnaire Sociodemographic containing two variables of interest for this study (Gender and Degree of Family Unity). The data were analyzed using SPSS statistical software, with which they were raised the main descriptive statistics, after which we proceeded to determine the psychometric characteristics of the study scales with support in procedures Factor and Psychometric Analysis, having found an adaptation instruments for use in the empirical test of the hypothesis. Subsequent analyzes were performed with the support of Pearson correlation coefficients and Spearman, regressions step-by-step and multivariate analysis did not metric type SSA (Similarity Structure Analysis), for consideration of the interrelationships between variables, interpreted in the light the theory of facets. Among the results we list: 1) Positive correlation between addiction Insecure Ambivalent, Attachment Insecure Disorganized and Willingness to Bullying Practice; 2) Positive correlation between addiction Insecure avoidant, Attachment Insecure Ambivalent, Attachment Insecure Disorganized and Willingness to victimization; 3) Positive Correlation between Willingness to Victimization and Autofocus ruminative; Positive correlation between Willingness to Practice, Autofocus ruminative and Reflective. The school bullying is a type of violence which risks of practice and victimization can become incidents in adolescents whose attachment bonds are unsecured, which confirms the crucial importance of the relationship between parents and children both for the development of affective relational patterns as for the acquisition of reflexive self-awareness capability, with both customary conditions to lead socially at school. We completed the research attesting that the provisions of the practice and victimization in school bullying have developmental links with attachment bonds, and the latter with the provisions for the reflexive forms of autofocus.

Key-Words: Bullying. Attachment. Self-awareness. Family Union. Facet Theory.

## **Sumário**

<i>Introdução</i> .....	12
<i>PARTE I – MARCO TEÓRICO</i> .....	<b>20</b>
<b><i>Capítulo I - Bullying Escolar: um Fenômeno Social Multifacetado</i></b> .....	<b>21</b>
<i>1.2 Praticantes de Bullying</i> .....	<b>25</b>
<i>1.3 Vítimas de Bullying</i> .....	<b>26</b>
<i>1.4 Processos de Socialização</i> .....	<b>30</b>
<i>1.5 Socialização e Família</i> .....	<b>31</b>
<u><i>1.5.1 Família e Adolescência</i></u> .....	<b>37</b>
<u><i>1.5.2 Socialização Primária e Secundária: Relações entre Família e Escola</i></u> .....	<b>40</b>
<u><i>1.5.2.1 Processos de Socialização em Praticantes e Vítimas de Bullying Escola</i></u> .....	<b>41</b>
<i>1.6 Gênero e Bullying Escolar</i> .....	<b>47</b>
<i>1.7 Escala de Disposição ao Bullying (EDB)</i> .....	<b>51</b>
<b><i>Capítulo II – Apego</i></b> .....	<b>52</b>
<i>2.1. Conceito e Teoria</i> .....	<b>52</b>
<i>2.2 Padrões de Apego</i> .....	<b>60</b>
<u><i>2.2.1 Apego Seguro</i></u> .....	<b>61</b>
<u><i>2.2.2 Apego Inseguro Ansioso Ambivalente</i></u> .....	<b>63</b>
<u><i>2.2.3 Apego Inseguro Evitante</i></u> .....	<b>63</b>
<u><i>2.2.4 Apego Inseguro Desorganizado</i></u> .....	<b>64</b>
<i>2.3 Os Modelos de Funcionamento Interno</i> .....	<b>68</b>
<u><i>2.3.1 Tipologia dos Modelos de Funcionamento Interno</i></u> .....	<b>69</b>
<i>2.4 Os Vínculos de Apego em Praticantes de Bullying Escolar</i> .....	<b>72</b>
<u><i>2.4.1 Apego Inseguro Ambivalente</i></u> .....	<b>72</b>
<u><i>2.4.2 Apego Inseguro Desorganizado</i></u> .....	<b>75</b>

<i>2.5 Os Vínculos de Apego em Vítimas de Bullying Escolar</i> .....	76
<b>Capítulo III - Autoconsciência</b> .....	<b>79</b>
<i>3.1 Definições Operacionais e Estudos de Abordagem Científica</i> .....	<b>79</b>
<i>3.2 Autofoco Ruminativo e Autofoco Reflexivo</i> .....	<b>87</b>
<i>3.3 Gênese do Autofoco Ruminativo e Reflexivo</i> .....	<b>93</b>
<i>3.4 Autoconsciência e Apego</i> .....	<b>96</b>
<u><i>3.4.1 Ruminação, Reflexão e Apego</i></u> .....	<b>98</b>
<u><i>3.5 Ruminação, Reflexão e Bullying Escolar</i></u> .....	<b>100</b>
<b>PARTE II – PARTE EMPÍRICA</b> .....	<b>104</b>
<b>2.1 Método</b> .....	<b>Erro! Indicador não definido.105</b>
<i>2.1.1 Participantes</i> .....	<b>105</b>
<i>2.1.2 Instrumentos</i> .....	<b>106</b>
<i>2.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados</i> .....	<b>108</b>
<i>2.1.4 Procedimento de Análise dos Dados</i> .....	<b>109</b>
<u><i>2.1.4.1 Validação das Escalas</i></u> .....	<b>109</b>
<u><i>2.1.4.2 Variáveis</i></u> .....	<b>112</b>
<b>PARTE III- RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>113</b>
<b>3.1. Análises Estatísticas das Escalas</b> .....	<b>114</b>
<i>3.1.1 Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (AERA)</i> .....	<b>114</b>
<i>3.1.2 – Escala de Autoconsciência Situacional – Ciclo Inicial</i> .....	<b>116</b>
<i>3.1.3 – Escala de Autoconsciência Situacional – Ciclo Final</i> .....	<b>123</b>
<i>3.1.4 Escala de Disposição ao Bullying (EDB) – Ciclo Inicial</i> .....	<b>127</b>
<i>3.1.5 Escala de Disposição ao Bullying (EDB) – Ciclo Final</i> .....	<b>132</b>
<b>3.2 Análises Estatísticas das Variáveis</b> .....	<b>138</b>

<i>3.2.1 Correlações Paramétricas – Coeficiente de Pearson</i> .....	138
<i>3.2.2 Análises de Regressão Passo-a Passo</i> .....	146
<i>3.2.3 Análise dos Menores Espaços (SSA – Similarity Structure Analysis)</i> .....	149
<b>3.3 Discussão</b> .....	<b>153</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>163</b>
<b>5.Referências</b> .....	<b>166</b>
Anexos.....	203

## **Introdução**

“No fim de fevereiro mesmo, começou a se queixar e dizer que queria parar de estudar e não aguentava mais...Eu disse que era normal, que fizeram o mesmo comigo quando cheguei aqui, tivesse calma e avisasse a diretoria. Mas ela dizia que eu falava por que não era comigo, que eu não sabia o que era ouvir o dia todo “Olha o sotaque na “nêga” ou “nêga” isso, “nêga” aquilo. É pior que ele mesmo também é negro. Não dá pra entender.” (Diário de Pernambuco, 2013).

O trecho acima se refere ao depoimento dado em entrevista ao Diário de Pernambuco pela genitora de uma estudante pernambucana de 17 anos de idade, vítima de bullying escolar no 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Farid Eid, em São Paulo, por um colega de classe de 16 anos. Após ter sofrido uma variedade de episódios de vitimização, a adolescente esfaqueou o aluno. Segundo a reportagem publicada no Caderno Brasil intitulada “Bullying, crime e castigo”, por ser nordestina a garota era diariamente alvo de chacotas e ameaças pela cor de sua pele e sotaque. Ainda segundo a reportagem, de acordo com o delegado responsável pelo caso a relação entre vítima e agressor ficou mais complicada quando, por não aguentar mais as implicâncias do colega, a adolescente reagiu atirando uma carteira escolar no agressor, que prometeu se vingar após ter sofrido suspensão. O ataque então ocorreu numa das aproximações do adolescente, que já havia protagonizado uma série de empurrões num corredor da unidade de ensino (Wanderley, 2013).

A reportagem evidencia os marcantes propósitos da mídia em problematizar o bullying escolar, quer seja apresentando-o como uma sucessão de ataques e contra-ataques irremediáveis, quer seja denunciando o caráter opressor da relação que normalmente termina em sanções para os envolvidos ou em verdadeiras tragédias familiares (James, 2010). Seguindo a mesma trilha, outros episódios de bullying colocaram em destaque o cenário escolar na mídia nacional e internacional. Em 2011, no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, o ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira, Welleton Menezes de Oliveira, invadiu a instituição armado com dois revólveres e começou a disparar contra os alunos presentes, matando doze deles, com idades entre 12 e 14 anos. Oliveira foi interceptado por policiais, e em seguida cometeu suicídio. Semelhantemente ao massacre de Realengo, em 2003, em Taiúva no estado de São Paulo, um ex-aluno voltou à escola e atirou

em seis alunos e numa professora, que felizmente sobreviveram ao ataque. O atirador, que não teve o nome divulgado, era ex-obeso e vítima de bullying. Após o atentado, ele cometeu suicídio (Calhau, 2009). Em 1999, no Instituto Columbine, nos Estados Unidos, Eric Harris e Dylan Klebold, vítimas de bullying, entraram na escola onde estudavam e dispararam contra professores e colegas. No dia vinte e cinco de maio de 2008, um aluno de 22 anos, também vítima de bullying, matou nove estudantes e um professor em Kauhajoki, na Finlândia (Calhau, 2009).

A despeito da gravidade e importância atribuída a tais casos de bullying escolar, sabe-se que há milhares de outros episódios nascendo em lugares ocultos às páginas policiais, telejornais, ou manchetes dos jornais. Do contrário, suas únicas testemunhas acabam sendo os cidadãos e cidadãs que protagonizam o cotidiano no cenário escolar da periferia, do bairro, da esquina. É a violência velada, esquecida, desconhecida, ignorada e que mobiliza a pesquisa sobre o tema há quase trinta anos. O primeiro grande estudo sobre o fenômeno bullying aconteceu na Suécia, em 1978 (James, 2010; Berger, 2007). O psicólogo Dan Olweus (1978-1993) era professor da Universidade de Bergen quando realizou a pesquisa *“Aggression in the schools: Bullies and whipping boys”*, devido à incidência de agressividade nas escolas norueguesas. A pesquisa de Olweus foi realizada com aproximadamente 8400 estudantes, 300 a 400 professores e 100 pais, com uso de questionários contendo 25 questões com respostas de múltipla escolha, para verificar a frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, tipo de agressores e percepções individuais quanto ao número desses agressores (Santos & Júnior, 2010; James, 2010). Tal pesquisa objetivava caracterizar o bullying e sua extensão avaliando seu impacto com o olhar da própria criança. Assim, o resultado mostrou que um em cada sete estudantes estava envolvido no que parecia ser uma síndrome (Santos & Júnior, 2010). Apesar dos esforços de

Olweus, as instituições escolares não manifestavam interesse sobre o tema, até a década de 80.

Em 1982, na Noruega, três alunos na faixa etária de 14 anos cometeram suicídio, possivelmente como resultado de problemas de *bullying*. Neste mesmo ano, aconteceram mais dois casos de suicídios com jovens entre 10 e 14 anos (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Berger, 2007). Foi então que em 1993, Olweus publicou o livro “*Bullying at School*” que tinha o intuito de ajudar a identificar o bullying, além de propostas de intervenção no âmbito escolar. A partir desta obra surgiu uma campanha nacional para combater problemas relacionados à vitimização em escolas que foi coordenada pelo Ministério da Educação da Noruega (Olweus, 1993). Dessa forma, as autoridades, a mídia e profissionais em escolas passaram a dar mais importância e a ficarem mais atentos a esse tipo de violência (Lisboa, Braga & Ebert, 2009). No Brasil o tema só começou a ser abordado junto à sociedade a partir do ano 2000, quando Cléo Fante e José Augusto Pedra realizaram uma pesquisa inédita e bastante abrangente sobre o assunto. Esse trabalho pioneiro resultou em um programa de combate ao bullying denominado “Educar para a Paz”, colocado em prática no interior Paulista no mesmo ano. Graças a esses esforços, o tema bullying começou a ganhar espaço em debates públicos (Silva, 2010).

Conquanto haja esforços para mobilizar toda uma população de pais, mães, professores e demais atores escolares a discutirem sobre um fenômeno que vem se arrastando desde os primeiros estudos de caráter fundamental, são muitas as causas do bullying escolar. Autores como Lopes Neto (2005), Smith et al. (2002) e Yoneyama e Naito (2008) têm contribuído muito com o tema ao dissertarem que fatores econômicos, sociais, culturais, de personalidade, aqueles relacionados ao convívio com colegas da escola e da comunidade, com os pais, além das relações de desigualdade e de poder no ambiente escolar

podem ser fomentadores do bullying. Darmawan (2010) acrescenta que numerosos estudos têm sido realizados para desenvolver teorias sobre as prováveis causas que subjazem o comportamento bullying. No entanto, o mesmo autor alega que determinar as causas exatas do bullying entre crianças e jovens não é uma tarefa fácil porque é provável que estas sejam o resultado de fatores sociais muito complexos. Segundo Moon et al. (2008), há pelo menos quatro teorias criminológicas que apresentam explicações credíveis para compreensões das causas do bullying escolar: Teoria do baixo autocontrole, que defende a associação do comportamento agressivo ao comportamento criminal, à dificuldade de autocontrole e às práticas parentais excessivamente disciplinadoras; Teoria da associação diferencial, na qual a prática do bullying está associada à interação de crianças e adolescentes com ambientes inadimplentes e má influência de grupos delinquentes; Teoria da tensão geral, na qual a tensão experimentada por um indivíduo pode manifestar-se em emoções problemáticas que desembocam no comportamento de bullying; Teoria da relação grupal, na qual o envolvimento nas atividades de bullying é resultado da conformação do sujeito com as normas do grupo do qual ele participa.

James (2010) também alega que o bullying ainda é um campo de estudos em expansão no qual ainda há muito a se investigar sobre as causas e as características dos sujeitos envolvidos. Berger (2007) adverte que a grande lacuna de entendimento sobre o tema deve-se a falta de interesse da população e autoridades governamentais, que procuram apenas soluções paliativas e urgentes em face de tragédias escolares, ao invés de dedicarem a atenção e o financiamento tão necessários às pesquisas sobre o bullying escolar.

Apesar da pluralidade de variáveis envolvidas no fenômeno, os achados da literatura mostram que há uma estreita relação entre a qualidade da vinculação entre criança e cuidador e o nível de competência social para tornar-se vítima ou praticante de bullying (Casellato, 2012). Seguindo a mesma trilha, Silvia, Jan Eichstaedt e Phillips (2005) afirmam

que variáveis do contexto familiar podem estar relacionadas aos diferentes níveis de sofrimento pessoal vivenciados por praticantes e vítimas. Por exemplo, os agressores praticam o bullying como forma de diminuir o sofrimento pessoal causado por pensamentos ansiosos (Batsche & Knoff, 1994). De outro modo, as vítimas gastam muito tempo prestando atenção em seus autoaspectos negativos, depreciando-se sem conseguir se defender das agressões sofridas (Graham & Juvonem, 2001). Ao que parece, o comportamento de prática e de vitimização no bullying também pode estar atrelado aos diferentes modos como praticantes e vítimas refletem sobre si mesmos. Segundo Trampbell e Campbell (1999), há dois diferentes estilos de pensar sobre si mesmo: reflexão, de caráter mais epistêmico e autocontrolado, que se associa a um melhor conhecimento de si, das motivações e emoções de si mesmo; e ruminação, de caráter mais negativo e menos autocontrolado que tende a perseverar no foco da consciência.

Ainda sob o prisma da pluralidade de variáveis associadas ao bullying, em conformidade com os achados encontrados em Anjos (2010), o padrão comportamental agressivo do adolescente praticante de bullying também parece articulado a uma relação materna pouco carinhosa, descrita pelo afeto negativo e pela hostilidade demonstrada pela mãe nos primeiros anos de vida. Alternativamente, o comportamento inibido ou de vitimização parece relacionado à superproteção materna, sendo esta proximidade explicada em função da vulnerabilidade e sensibilidade da criança observada pela mãe. Isenhagen e Harris (2004) também afirmam que os adolescentes que praticam bullying geralmente são inseguros, ansiosos e tem sentimentos negativos de si mesmos. Salmivalli (2010) alega que há uma correlação positiva entre prática de bullying, popularidade e elevada autoestima, o que justifica a postura de auto-suficiência emocional dos praticantes. A literatura também dá evidências do desabono que os agressores sentem em relação a si mesmos, que, muito provavelmente tem sua gênese nas experiências de rejeição com sua figura de apego. Um

estudo realizado por Troy e Srouffe (1987) mostrou que agressores de bullying apresentam frágeis vínculos de apego com seus cuidadores, ao passo que vítimas de bullying apresentam uma história de apego marcada por grandes níveis de ansiedade. Portanto, é legítimo dizer que a literatura dá indícios de que os vínculos de apego em agressores e vítimas de bullying são inseguros.

O bullying é um fenômeno multifatorial e multideterminado sendo ainda um campo de estudos em expansão no qual há muito a se investigar sobre as causas e as características de praticantes e vítimas (Gini & Pozzoli, 2006; James, 2010). Apesar de serem valiosos os achados dos estudos que se preocupam em encontrar no domínio social os preditores do comportamento de bullying, ainda são poucos ou inexistentes aqueles que se dedicam a investigar se a prática de bullying não estaria associada ao desenvolvimento do self infantil, por exemplo. Partindo dessa perspectiva, Nascimento, Santos e Roazzi (no prelo) encontraram achados de que a autoconsciência, ou atenção direcionada ao próprio self, é um dos fatores associados ao bullying. O estudo, cujo delineamento foi de tipo ex-post-facto, mostrou déficits de autoconsciência disposicional relacionados ao envolvimento com bullying. A interpretação dos resultados revelou que tanto o grupo de vítimas quanto o grupo de praticantes do bullying evidenciaram uma capacidade reduzida de se tomar enquanto objeto da própria atenção com o avançar de suas idades, o que torna os agressores menos dispostos a refletir sobre as próprias condutas, e as vítimas passivas menos dispostas ao autoconhecimento para fazer frente à situação abusiva vivenciada (Nascimento; Santos & Roazzi, no prelo).

Seguindo a mesma trilha e sob uma perspectiva pioneira, Roazzi, Nascimento e Gusmão (2013), lançaram a hipótese de que a capacidade de enfrentar situações em momentos críticos ou de mudança na vida de um sujeito irá depender da forma como ele construiu o seu self na infância. Os autores então desenvolveram um artigo no qual

realizaram uma exploração teórico-inicial inédita sobre as conexões estruturais e ontogênicas entre os estilos de apego na infância, a capacidade de compreender os estados mentais dos outros e em si mesmo (teoria da mente), e a autoconsciência. Através de um levantamento bibliográfico no acervo de pesquisas disponíveis nestas três áreas da pesquisa psicológica, os autores encontraram que o estilo de apego não é suficiente para explicar como as crianças adquirem a habilidade da teoria da mente. Mais importante do que o estilo de apego apresentado pela criança, parecem ser as interpretações mais refinadas que as mães que possuem filhos apegados desenvolvem com eles. Isso implica em dizer que, embora a troca afetiva compartilhada entre mãe e bebê seja fomentadora dos padrões de interação recíproca, tais padrões seriam apenas variáveis mediadoras e não determinantes entre a disponibilidade materna em conceber seus filhos como agentes mentais e a compreensão da teoria da mente (Roazzi, Nascimento & Gusmão, 2013). Sendo assim, da mesma maneira em que o concurso das relações sociais favoráveis e contexto parental acolhedor e suportativo são cruciais para o estabelecimento da teoria da mente, a ativação sistemática dos sistemas de apego no modo seguro devem auxiliar o trabalho de construção progressiva por parte da criança pequena dos limites e fronteiras do self e de formas reflexivas de autofoco.

Devido à ausência de estudos que tratem conjuntamente de bullying, reflexão e ruminação; além da escassez daqueles que investigam os liames entre bullying escolar, autoconsciência e apego, o presente estudo buscou elucidar possíveis relações entre as variáveis supracitadas, tomando como base a hipótese geral de que as disposições à prática e à vitimização no bullying escolar apresentam enlances desenvolvimentais com os vínculos de apego, e estes últimos com as disposições para as formas reflexivas de autofoco. Nesse sentido, para fins de testar a hipótese principal, as seguintes perguntas conduziram nossa investigação: a) Qual tipo de vinculação afetiva de apego apresentam os adolescentes praticantes de bullying?; b) Qual tipo de vinculação afetiva apresentam os adolescentes

vítimas de bullying? c) Qual tipo de autofoco reflexivo apresentam os adolescentes praticantes de bullying?; d) Qual tipo de autofoco reflexivo apresentam os adolescentes vítimas de bullying?; e) Quais as possíveis relações entre a prática de bullying e o fator gênero?; f) Quais as possíveis relações entre prática de bullying, vitimização e o fator grau de união familiar? g) Quais as possíveis relações entre os tipos e níveis de autofoco reflexivo e o grau de união familiar?

Tendo isso em vista, tem-se como objetivo geral elucidar as relações entre a prática e a vitimização no bullying e variáveis externas a elas associadas como tipos de padrões de apego (seguro/inseguro) e estilos de autorreflexão (ruminação/reflexão), e como objetivos específicos: 1) Identificar entre os alunos do ensino fundamental e médio, quais apresentam características de agressores e vítimas; 2) Identificar os tipos de modelos operativos internos em agressores e vítimas; 3) Identificar os níveis e tipos de autoconsciência reflexiva em agressores e vítimas do bullying escolar; 4) Investigar o papel do gênero e do grau de união familiar na relação com a prática e a vitimização. Assim, com o intuito de responder às perguntas de pesquisa e atender aos objetivos geral e específicos traçados, este estudo foi estruturado a partir de um delineamento de tipo ex-post-facto, o qual se caracteriza pela investigação rigorosa, sistemática e empírica de um fenômeno sem o controle direto ou manipulação das variáveis independentes a ele associadas (Kerlinger, 2003). Consonante a isso, também foi efetuada inferência estatística sobre as variações relatadas entre os níveis das variáveis independentes, mensurando-se a força e a direção das mesmas, suas co-ocorrências ou correlações. Também foram utilizadas as análises de regressão passo-a-passo e análises multidimensionais com apoio na teoria das facetas, dada a escassez de trabalhos sobre bullying que se utilizem de uma metodologia multivariada, exceto as pesquisas de Galdino (2013) e Griz (2014) (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, Winter, Verhulst & Ormel, 2005).

**PARTE I - MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I - BULLYING ESCOLAR**

### **1.1. Bullying Escolar: Um Fenômeno Social Multifacetado**

O bullying é um comportamento agressivo deliberado no qual uma(s) pessoa(s) inflige repetidamente outra(s) que é incapaz de se defender (Salmivalli, 2010). Configura-se, portanto, como um tipo específico de violência que se distingue pela repetição do comportamento, pelo dano causado a vítima, e pelo poder desigual que rege a relação dos envolvidos (Nansel & Overpeck, 2003; Rigby, 2002; Houbre et al. 2006). A prática do bullying abrange um repertório de comportamentos, quer sejam eles de natureza verbal, física, relacional ou social (James, 2010; Berger, 2007). Segundo Smith (2004), o bullying verbal e o bullying físico foram categorizados nas formas diretas de bullying escolar em razão de terem sido objeto de estudo na década de 80. Na década seguinte, as pesquisas dedicaram-se a investigar as formas mais indiretas de bullying, entre as quais estava o bullying social (Smith, 2004).

Sendo assim, bullying direto se caracteriza pela prática de comportamentos diretamente observáveis como agressões físicas, verbais, danos ou roubos a pertences pessoais e assédio sexual (Wolke et al., 2009; Martins, 2005; Rolim, 2008, Cowie, 2011). O bullying físico ocorre de maneira mais explícita que os demais, sendo facilmente identificado pelos adultos e também por crianças de todas as idades (Berger, 2007; Sutton, 2001). O assédio sexual pode envolver atos ou exigências sexuais (Berger, 2007; James, 2010). Já o bullying verbal caracteriza-se pela realização de comentários depreciativos, xingamentos, insultos e humilhações; mostra-se mais frequente do que o bullying físico; e é predominante em crianças mais velhas. O bullying indireto é caracterizado por formas mais sutis de agressão e envolve comportamentos que perturbam as relações da vítima com seus pares, como quando o grupo fica indiferente em relação à vítima, isolando-a dos demais, fazendo com que não haja nela um sentimento de pertencimento (Cowie, 2011). Na maioria

dos casos a difamação e a calúnia são frequentes. Uma nova modalidade enquadrou-se na categoria de bullying indireto nesta última década – o cyberbullying. Esta é uma forma de bullying virtual que tende a acontecer fora da escola e caracteriza-se pelo assédio virtual intencional, quando ameaças, comentários rudes e depreciativos são realizados para denegrir a moral de outra(s) pessoa(s) mediante o uso de meios eletrônicos como internet, e-mail e telefones celulares (Lopes Neto, 2005; Negar Beheshti & Byron Gerard, 2013; Ybarra & Mitchell, 2008; Dehue, Bolman & Vollink, 2008; Smith et al., 2008).

De acordo com Salmivalli et al. (2009), há uma rede de emoções, atitudes e motivações individuais subjacentes à prática e a vitimização no bullying escolar, quer seja ele direto ou indireto. Tais emoções, atitudes e motivações constituem faculdades individuais que interagem com fatores ambientais do próprio cenário escolar, como normas da sala de aula, normas do grupo, falta de apoio às vítimas, frequência da supervisão de adultos em sala de aula e sanções escolares (Espelage; Napolitano; Vaillancour & Hymel, 2010). Por exemplo, uma criança que antipatiza com a prática de bullying, pode vir a ser encorajadora desta por influência da maioria, juntando-se ao grupo praticante, ou pelo menos demonstrando antipatia pela vítima (Salmivalli & Voeten, 2004). É sobre esse prisma da interação de fatores ambientais com fatores individuais que autores como Salmivalli et al. (2009), Gion (2005) e Salmivalli, Ojanen, Haanpa e Peets (2005) defendem que o bullying tem como celeiro as interações sociais no espaço escolar. O papel desempenhado pelos agressores e vítimas é então mediado pela perspectiva motivacional, pelas metas sociais de cada um desses grupos (Salmivalli, Ojanen, Haanpa & Peets, 2005). Segundo Hanish e Guerra (2000) e Fante e Pedra (2008), algumas pessoas não encontram uma forma de enfrentamento eficaz do bullying, motivo pelo qual são chamadas de vítimas passivas. Berger (2007) descreve que elas se mostram fracas, indefesas e submissas diante dos agressores, além de culparem-se excessivamente. Berger (2007) e Salmivalli et al. (2009)

ainda destacam o grupo dos observadores. De acordo com eles, longe de serem neutros, tal grupo ou coopera com os agressores ao incentivarem a prática de bullying, ou coopera com as vítimas ao defenderem-nas. Aqueles que apoiam a prática de bullying escolar tendem a ficarem mais numerosos ao passo em que progridem nas séries escolares. Já os defensores das vítimas de bullying continuam a assumir esta postura ao longo da vida escolar (Berger, 2007). Entre os observadores, há ainda o grupo dos espectadores, que embora façam parte de um contexto social permissivo, constituem a maioria (Berger, 2007). Segundo Ortega e Monks (2005) e conforme os achados das pesquisas de Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen (1996), há seis papéis que podem ser assumidos numa situação de bullying: 8% dos estudantes comportam-se como agressores - tomam a iniciativa de agredir; 7% como espectadores - seguem os agressores e que, por fim, juntam-se a eles; 20% comportam-se como reforçadores - encorajam os agressores e gozam a vítima; 12% como vítimas - que sofrem as agressões; 17% comportam-se como defensores - que ajudam a vítima; e finalmente 24% comportam-se como curiosos - que observam de longe o que acontece sem a intenção de se comprometer.

Bjorkqvist, Osterman e Hjelt-Back (1994) destacam que não há como prever qual papel a criança adotará, uma vez que este pode ser alterado conforme as circunstâncias e o meio em que ela estiver inserida, podendo a criança ser vítima de *bullying* em uma situação, e não necessariamente se tornar vítima em outra. De outro modo, Salmivalli, Ojanen, Haanpa, Peets (2005) e Orobio de Castro et al. (2002) acrescentam que as atribuições de vítima ou de agressor no bullying escolar também estão associadas ao comportamento de submissão, aos sentimentos de solidão e problemas emocionais. Com base nos argumentos dos autores supracitados é possível dizer que na complexa esfera de fatores envolvidos no bullying escolar, aqueles de natureza contextual tendem a interagir com aqueles de natureza individual. Porém, também parece inegável que estes últimos devem assumir algum peso.

Segundo Fante e Pedra (2008), a frequência de exibição do comportamento de bullying acontece nos pátios de recreio, banheiros, corredores, salas de aula, quadras esportivas, salas de informática, laboratório e imediações das escolas. Ou seja, locais de fácil conglomerado social e normalmente onde não ocorrem grandes audiências. É até possível dizer que para cada um desses espaços o comportamento de intimidação assume diferentes versões, visto que o agressor se engaja na operacionalização de diferentes estratégias de vitimização.

Quanto à idade, segundo Eslea e Rees (2001), o bullying é mais freqüente dos 11 aos 13 anos, sendo menos freqüente na educação infantil e ensino médio. James (2010) confirma que a vitimização diminui com o aumento da idade, embora haja um pico inicial durante a transição do ensino fundamental para o ensino médio. Smith *et al.* (1999) justifica que o decréscimo da prática de bullying se dá em face do desenvolvimento de habilidades sociais protetivas. Apesar de tais argumentos, Sutton (2001) e Rolim (2008) alegam que o bullying indireto ocorre com mais frequência na adolescência, entre os 12 e os 18 anos. Berger (2007) confirma os argumentos de Sutton quando alega que o bullying indireto aumenta com o início da puberdade, entre 11 e 15 anos, enquanto há uma diminuição do bullying direto principalmente no que diz respeito à agressão física (Ortega & Monks, 2005). Entretanto, Crothers e Levinson (2004) afirmam que situações de bullying ocorrem em diversos contextos, sem restrição quanto ao nível socioeconômico, gênero ou faixa etária, sendo observadas em escolas públicas e privadas. Com base na tese supracitada, é possível dizer que a maioria das crianças vai experimentar o bullying em algum momento, quer como praticantes, vítimas ou testemunhas. Mais que isso, as crianças que intimidam, as crianças que são intimidadas, e aquelas que ora intimidam e ora são intimidadas compartilham uma série de características comuns, onde todos estão propensos a sofrer consequências negativas em longo prazo.

Considerando a complexidade do fenômeno bullying e sua natureza ainda incipiente enquanto campo de estudos em expansão (James, 2010), esta peça de pesquisa pode vir a enquadrar-se no patamar de uma singela contribuição a este campo.

## **1.2. Praticantes de Bullying**

Para Salmivalli et al. (2009) e Björkqvist et al. (1981), a prática de bullying é motivada pelo desejo de conquistar prestígio social, status e poder entre os iguais. A autora afirma que o comportamento de bullying está associado à busca por popularidade e aceitação grupal. O praticante de bullying é considerado um indivíduo habilidoso, porém, que tira proveito de sua competência sócio cognitiva para alcançar benefícios pessoais tais como o domínio interpessoal, através de uma conduta maquiavélica (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Sutton (2001) descreve que o praticante de bullying forja uma boa compreensão dos estados mentais e emoções de suas vítimas para eximir-se da responsabilidade e falta de remorso pela agressão. Tal assertiva corrobora a tese de Björkqvist et al. (1981), na qual os autores falam numa espécie de arquitetura que o próprio praticante tece sobre si mesmo em relação aos demais, concebendo padrões pessoais altamente valorativos. Seguindo a mesma trilha, Sutton (2001) acrescenta que os praticantes são manipuladores emocionais, especialmente aqueles que praticam o bullying indireto. O autor também alega que a progressão das idades é proporcional à prática do bullying indireto cujo maestro, o agressor, agealheando a vítima de seus grupos sociais ao confabular alianças furtivas contra ela através de concepção de boatos desagradáveis que desembocam na exclusão social. Em conformidade com esses argumentos, Sutton et al. (1999) também afirma que agressores de bullying têm grandes dificuldades em atribuir estados mentais a si e aos outros, bem como prever o comportamento das outras pessoas. Nascimento e Roazzi

(2013) apontam que essa habilidade subtraída nos praticantes de bullying chama-se teoria da mente. Estão entre os predicados psicológicos atribuídos aos praticantes de bullying a pouca empatia para com suas vítimas; impulsividade; baixo limiar de irritação; dificuldade em aceitar contrariação ou atrasos; e autoestima ligeiramente alta (Fantee Pedra, 2008; Silva, 2010; Calhau, 2009). Sobre outra perspectiva, Isenhagen e Harris (2004) também dissertam que os agressores também podem ser inseguros, ansiosos e evidenciarem baixa autoestima. Além disso, caracterizam-se pela superioridade física nas brincadeiras, nos esportes e nas brigas; pela dificuldade de adaptação às normas e engajamento em práticas de condutas antissociais (Fante & Pedra, 2008; Silva, 2010; Calhau, 2009). Segundo Sourander et al. (2000), a prática de bullying está associada ao alto nível de sintomas depressivos autorrelatados aos oito anos de idade que podem estar associados com o envolvimento em bullying em anos posteriores. Alguns agressores adotam a violência como estilo de vida, chegando à marginalização. Assim, essas e outras características fazem dos praticantes de bullying escolar um grupo socialmente indesejável (Sutton, 2001).

### **1.3. Vítimas de Bullying**

A eleição das vítimas de bullying passa pelo crivo dos praticantes. Isso implica em dizer que os agressores escolhem sujeitos com atributos que favoreçam o propósito de oprimir e conquistar a popularidade, o respeito e o prestígio social entre os pares, sem o medo de serem confrontados ou contrariados (Salmivalli et al., 2007). Os praticantes elegem sujeitos submissos, inseguros, psicologicamente frágeis, e geralmente rejeitados pelo grupo social do qual fazem parte. Ainda segundo Salmivalli et al. (2007), os vitimizadores escolhem o tempo e o lugar para oprimir suas vítimas a fim de maximizar suas chances de demonstrar poder entre seus pares. Nesse sentido, o perfil comportamental das vítimas de

bullying tem sido associado à doença, evitação social escolar, e principalmente a um pobre desempenho escolar que tende a ser continuamente agravado pelo medo, ansiedade, ideias suicidas, baixa autoestima e depressão (Salmivalli et al., 2007). Segundo revisão de literatura realizada por Hawker e Boulton (2000) baseada em estudos realizados durante duas décadas, de uma maneira geral, a vitimização está diretamente associada com depressão, solidão, ansiedade social e generalizada, bem como baixo autoapreço. A vítima frequentemente não encontra condições para recuperar-se porque não há clima de proteção física e muito menos ajuda necessária de um adulto que interrompa a situação de bullying que também seja capaz de dar reforço psicológico ao mais fraco (Constantini, 2004; Ortega & Monks, 2005; Cowie, 2011). Cowie (2011) afirma que as vítimas sentem como se não estivessem no controle de suas próprias vidas.

Constantini (2004) defende que a ausência de desenvolvimento de uma ou mais potencialidades evolutivas ligadas ao crescimento como autoestima, reforço pessoal e assertividade, também é determinante no desempenho do papel de vítima de bullying no ambiente escolar. Cowie (2011) e Martinez (2009) corroboram a tese de Constantini (2004) ao afirmar que crianças excessivamente dependentes e com baixos níveis de autoestima são mais propensas a tornarem-se vítimas de bullying e interpretar incidentes de forma mais negativa que seus pares mais resilientes. Salmivalli et al. (2007) e Hanish e Guerra (2000) confirmam que baixos níveis de autoestima, a visão negativa de si mesmo e a falta de reciprocidade nas amizades são mais antecedentes a vitimização do que consequência dela. Considerando sua condição de rejeição, mesmo que esse grupo busque suporte social nos defensores ou em adultos que lhes conceda proteção das agressões sofridas, ainda assim são propensos à rejeição (Hanish & Guerra, 2000; Cowie, 2011). Por essa razão, Salmivalli et al. (2007) reforça que a rejeição social está fortemente correlacionada com a vitimização.

Martinez (2009) explica que quando as próprias estratégias de enfrentamento não protegem o sujeito ou grupo de sujeitos de serem intimidados, os mesmos tendem a apresentar sinais de depressão, ansiedade social, ou tornam-se tão descontentes com a própria situação a ponto de abandonarem a escola por não conseguirem se defender. A autora destaca que quanto mais a criança é vitimizada mais percebe as más intenções dos praticantes, e mais frustrada se sente por não conseguir fazer frente a elas, apesar das tentativas. Martinez (2009) ainda fala numa dificuldade de prever as ameaças dos agressores e de um forte sentimento de culpa que nasce e renasce em face dessa incapacidade. Não tendo mais o que fazer, o sujeito tende a abandonar o autoconceito sob o qual se ancora e passa a conceber-se inteiramente sob a perspectiva do praticante: incapaz de parar seu agressor e merecedor do sofrimento que este lhe causa. Na verdade, trata-se de uma maneira de resolver as desavenças, e assumir a culpa pelas agressões, sem nem ao mesmo questionar a origem das mesmas (Martinez, 2009). Apesar disso, o autor esclarece que as dificuldades de previsão são universais, o que implica em dizer que vítimas de bullying podem ser encontradas em todos os estratos sociais, em todos os níveis de formação escolar e com perfis psicológicos previamente reconhecíveis (Martinez, 2009).

Assim, a prática do bullying escolar recompensa a vítima com percepções sobre a imprevisibilidade de um mundo ameaçador e celeiro de experiências sociais extremamente traumáticas, geradoras de altos níveis de ansiedade. Na verdade, cada uma das experiências vitimizatórias vivenciadas pelas vítimas de bullying vão compondo uma nova identidade de si mesmo, caracterizada pelo autodesprezo e pelas valorações negativas atribuídas ao self (Martinez, 2009). Por essa razão, a experiência da vitimização é uma fonte geradora da ruptura narrativa com o senso de continuidade do self, ou seja, a vítima não consegue distinguir quem é dos novos atributos que a vitimização lhe conferiu (Martinez, 2009). A principal consequência disso, é que cada nova experiência de vitimização passa a ser

explicada pela anterior, fortalecendo assim a dissonante identidade da vítima. As experiências de vitimização podem refletir-se em longo prazo, isto é, na constituição da família, na criação dos filhos e dificuldades de se relacionar com os colegas de trabalho (Leão, 2010).

Os traumas causados pelo bullying nos alunos vitimados podem ter consequências terríveis em toda sua vida. Segundo Fante (2005), a ação maléfica do bullying traumatiza o psiquismo de suas vítimas, provocando um conjunto de sinais e sintomas muito específicos, caracterizando uma síndrome denominada de “Síndrome de Maus Tratos Repetitivos”, aonde a criança estará predisposta a reproduzir a agressividade sofrida ou a reprimi-la, comprometendo, assim, o seu processo de socialização. Ainda segundo a autora, a não superação dos traumas gera sentimentos negativos e pensamentos de vingança, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, queda do rendimento escolar. Além disso, a criança pode se transformar em um adulto com dificuldade de relacionamentos e com outros graves problemas como transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social e ansiedade generalizada.

Contudo, nem todos os sujeitos são vitimizados ou vivenciam as consequências das experiências sociais traumatizantes. Martinez (2009) explica que essas são as vítimas provocadoras, que tendem a explorar ativamente a si mesmas em busca de uma maneira resolutiva de realizar suas próprias metas. Ou seja, elas são mais ativas em desbravar ferramentas para defenderem-se de seus agressores (Martinez, 2009). O caráter eminentemente epistemológico de compreensão sobre si mesmo e sobre o grupo social no qual está inserido levam esses sujeitos a ver o mundo sobre sua própria perspectiva, enfrentar o medo e reagir agressivamente ao bullying. Isso implica em dizer que os padrões de coerência pessoal do grupo de vítimas agressoras são bastante fortalecidos, de modo a serem a fonte de toda informação necessária para fazer frente ao praticante. Segundo Fante e

Pedra (2008), as vítimas agressoras são alunos que são ou foram vitimizados e que acabam reproduzindo os maus tratos sofridos, integrando-se a grupos para hostilizar seu agressor ou elegendo outra vítima como bode expiatório, caracterizando o comportamento de bullying reativo. Tal comportamento consiste em uma resposta de raiva defensiva a provocação, ataque ou impedimento da realização de seus objetivos (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003; Little, Jones, Henrich; Hawley, 2003 citado por Lisboa, 2005).

#### **1.4. Os Processos de Socialização**

A família, a escola e os meios de comunicação são importantes agentes de socialização que estabelecem códigos de conduta que auxiliarão os comportamentos dos indivíduos. Mais do que isso, eles são o celeiro de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na infância e nas fases posteriores da vida como adolescência e adultez. Os processos de socialização, por sua vez, ocorrem através da interação dialógica entre a criança e seu meio e dependem das características da própria criança e da forma de agir dos agentes sociais com quem ela interage (Coll, 1999). Segundo Palacios (1995), são três os processos de socialização: a) processos mentais, referentes ao conhecimento de valores, normas, costumes, pessoas e instituições, aprendizagem da linguagem e aquisição de conhecimentos transmitidos através da escola; b) processos afetivos, que são a empatia (experiência vicária do estado emocional do outro), o apego (vínculo afetivo com as pessoas que cuidam dela) e as amizades; c) processos condutuais de socialização que envolvem as motivações para produzir condutas socialmente desejáveis e evitar as antissociais. Por sua vez, as motivações que favorecem as condutas sociais podem basear-se na moral - o que pressupõe a interiorização de normas -, no raciocínio sobre a utilidade social de determinados

comportamentos, no medo do castigo, e no medo de perder os favores recebidos das outras pessoas (Borsa, 2007).

Nesse sentido, tem-se que há diferenças individuais no que toca a esfera cognitiva, afetiva e social em face dos diálogos cotidianamente construídos entre os agentes de socialização e os sujeitos, estando os processos de socialização no bojo das interações. Considerando que são os adolescentes que compõem a amostra deste estudo, dedicaremos uma seção ao tratamento dos processos de socialização familiar na adolescência, em especial no que toca a construção dos vínculos de apego, que é um dos pilares de investigação desta pesquisa e será tratado numa outra seção à parte.

### **1.5. Socialização e Família**

A família constitui um importante agente socializador de caráter primário. Considerando que os agentes socializadores fazem uma mediação entre o mundosocial e o indivíduo, é na família que o conhecimento de si mesmo e do mundo se dá de forma afetiva. Dentro da abordagem sistêmica ela pode ser caracterizada a partir da natureza das relações estabelecidas entre os seus componentes, isto é, a forma como interagem entre si e como se encontram vinculados nos diferentes papéis e subsistemas que a compõem. Destaca-se que o sistema familiar é composto por vários subsistemas de relacionamento particularizado, entre os quais se pode citar o da mãe-criança, por exemplo. Cada um deles influencia e é influenciado pelos demais subsistemas existentes (Sudbrack, 2001). Pode-se dizer, então, que a família corresponde a um todo complexo e integrado, dentro do qual os membros são interdependentes e se influenciam mutuamente. Nesse sentido, Scabini (1992) ressalta que a família, constitui-se como uma organização complexa de relações entre os membros, sujeita a adaptações e transformações a fim de promover o desenvolvimento de cada um

(Romanelli, 1997; Sudbrack, 2001). Porém, Sousa (2008) argumenta que a família não se fecha em si buscando apenas a satisfação das necessidades e desejos internos. Do contrário, ela é aberta ao mundo, por isso, permanentemente redefine seus valores e estruturas. Em outras palavras, isso implica em dizer que os efeitos das mudanças sociais repercutem na família, estando estasusceptível a tais influências.

Sousa (2008) acrescenta que essas transformações são desencadeadas de acordo com os vários momentos históricos. Em outras palavras, o espaço e o tempo indicam as diversas composições e finalidades que as estruturas familiares apresentam ao longo do seu processo de desenvolvimento. Segundo Dessen et al. (2001), na década de 50, por exemplo, as famílias apresentavam uma estrutura essencialmente conservadora, sendo constituídas basicamente por pai, mãe e filhos que obedeciam ao pai, econômica e afetivamente. Na verdade, a família patriarcal, instaurada no Brasil durante o período colonial, foi pensada como a instituição que moldou os padrões da colonização e ditou as normas de conduta e de relações sociais deste período. Apesar dela não ser predominante, ainda é ideologicamente dominante na sociedade contemporânea, justificando assim a grande influência na formação do modelo familiar brasileiro que permanece por muito tempo como ideal. As relações familiares, portanto, tendem a cumprir uma distribuição hierárquica e rígida de atribuições (Sousa, 2008).

Hierárquica, porque a autoridade máxima cabe ao marido, enquanto a mulher deve demonstrar submissão a ele e rígida pelo fato de cada sexo ter suas funções. O homem é o provedor econômico do lar e a mulher tem como atributo prioritário de seu papel a responsabilidade dos cuidados em relação ao ambiente doméstico e a criação dos filhos. Ao longo dos séculos, este padrão familiar e comportamental é disseminado como o ideal, produzindo influências na contemporaneidade. Entretanto, vivenciamos períodos contínuos de adaptações aos novos contextos socioculturais, isto gera fortes impactos na estrutura da

família nuclear (Sousa, 2008). Diante do quadro global de intenso desenvolvimento social e das novas formas de agrupamentos familiares, nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre as mudanças na estrutura da família nuclear diante do amplo contexto de transformações sociais na qual está sempre inserida (Almeida, 1997). A família, portanto, nunca deixa de existir, apenas constrói diferentes formas de se organizar. Sendo assim, ao longo de sua existência, ela passa por períodos de reestruturações onde busca maneiras particulares de viver e interagir mediante uma cultura que se renova constantemente pela coexistência complexa de valores tradicionais e modernos (Sousa, 2008).

Assim, na atualidade a família não se define somente pela clássica formação de pai, mãe e filhos. Dentre os vários modelos existentes, temos a de irmãos que com a morte dos genitores constituem uma família anaparental; e até mesmo tios ou avós que possuem a guarda de seus sobrinhos e netos são considerados famílias monoparentais. É justamente o fato das organizações familiares serem encontradas em todos os grupos sociais independente de sua cultura que torna evidente o papel central da família em processos humanos, como a formação dos vínculos afetivos com os pais (filiação), com irmãos (fraternidade), avós e tios, cônjuges, etc., os quais possuem grande repercussão para o desenvolvimento da personalidade (Sousa, 2008).

Porém, estas adaptações estão relacionadas ao próprio processo de desenvolvimento das famílias que, como grupo, também passam por fases evolutivas ao longo do seu ciclo vital. Ou seja, existe um cruzamento entre o ciclo vital da família e o ciclo de vida de seus membros, sendo que cada etapa envolve processos emocionais de transição, bem como mudanças primordiais para dar seguimento ao desenvolvimento tanto individual quanto familiar (Simionato-Tozo, 2000). O ciclo vital evolutivo da família é dinâmico, sendo marcado tanto por eventos críticos previsíveis e não previsíveis. Ambos os eventos que marcam o ciclo evolutivo familiar provocam uma crise no funcionamento da família, a qual

necessita ser solucionada para que haja a manutenção da saúde familiar (Scabini, 1992; Osório, 1996; Tallón et al., 1999). Entre os eventos previsíveis está a adolescência, considerada como uma fase do ciclo vital familiar que provoca intensas transformações relacionais, especialmente entre pais e filhos (Sudbrack, 2001).

No que tange a esse tipo de relação, esta é a que apresenta o vínculo mais forte dentro do contexto familiar. Tallón et al. (1999) explicam que o tipo de interação estabelecido entre pais e filhos, bem como as expectativas e sentimentos dos pais em relação aos filhos, exercem um papel muito importante no tipo de personalidade futura dos filhos e no êxito escolar dos mesmos. Desse modo, pode-se asseverar que as experiências vivenciadas pelo jovem, tanto no contexto familiar quanto nos outros ambientes nos quais ele está inserido, contribuem diretamente para a sua formação enquanto adulto. Porém, de uma maneira especial, no âmbito familiar, o indivíduo vai passar por uma série de experiências genuínas em termos de afeto, dor, medo, raiva e inúmeras outras emoções, que possibilitarão um aprendizado essencial para a sua atuação futura.

Em suma, a relação entre pais e filhos é crucial para o primordial funcionamento biológico, psicológico e social da família (Osório, 1996). No que tange à função social da família, o cerne está na transmissão da cultura de uma dada sociedade aos indivíduos, bem como na preparação dos mesmos para o exercício da cidadania (Osório, 1996). É a partir do processo socializador que o indivíduo elabora sua identidade e sua subjetividade adquirindo no interior da família os valores, as normas, as crenças, as idéias, os modelos e os padrões de comportamento necessários para a sua atuação na sociedade (Drummond & Drummond Filho, 1998; Tallón et al., 1999; Romanelli, 1997). Segundo Ortiz et al. (2004), a internalização de regras, a consciência de modelos e padrões sociais e a sensibilidade às suas violações emergem no segundo ano de vida. Nessa idade, com o desenvolvimento da

autoconsciência, os primeiros indícios das emoções sociomoraes como culpa, orgulho e vergonha podem ser observados. Aparecem também as primeiras reações de culpa com tentativa de reparar os danos e as primeiras expressões emocionais de orgulho e vergonha.

Contudo, segundo Harris (1996), embora as crianças pequenas tenham noção das normas e da responsabilidade pessoal, elas não as relacionam à vida emocional. As crianças mais velhas, por outro lado, concebem as pessoas como agentes que devem conformar-se a um padrão normativo/moral, como seres sociais. Desse modo, por volta dos 6 e 7 anos, passam a entender que as emoções não dependem apenas do resultado das ações, mas também da aprovação/desaprovação expressa pelos outros e de outras emoções que as pessoas expressarão. Como observam Tenenbaum et al. (2004), as crianças não devem apenas compreender a influência dos desejos e crenças nas emoções que elas sentem, mas também considerar a forma como são julgadas pelos outros. Como salientam Ortiz et al. (2004) e Flavell et al. (1999), conversas com as figuras de apego sobre suas emoções e as dos outros e sobre as causas e consequências das suas reações emocionais geram um novo modo de expressão dos sentimentos. Assim, as crianças desenvolvem a noção de privacidade do mundo emocional e aprendem as regras de manifestação das emoções.

Por exemplo, os pais presentes, que permitem às crianças participar no estabelecimento das regras familiares e que aplicam o raciocínio indutivo à disciplina dos mesmos possuem com maior probabilidade filhos assertivos, independentes, amigáveis e cooperantes. De outro modo, os pais negligentes não estão envolvidos nas vidas dos filhos, têm poucas expectativas acerca do comportamento maduro e responsável e mantêm relações frias e distantes com eles. Os adolescentes destes tipos de lares exibem menor ajustamento psicológico e comportamental inclusive no que se refere à capacidade de lidar com normas e regras (Oliveira, 2005). Os resultados do estudo de Strage (1998) revelaram que as

percepções de estudantes universitários dos pais e da família como emocionalmente próxima são preditores de confiança e sentido positivo do self, otimismo quanto ao futuro e bom desempenho acadêmico. De outro modo, as percepções dos pais como sendo autoritários, e de uma família como controladora ou pouco unida foram também preditores de preocupação quanto ao futuro e de dificuldades de gestão do curso no que toca ao tempo e ao esforço.

Em relação aos processos de socialização afetiva, segundo Romanelli (1997) a família corresponde a um lugar privilegiado de afeto, no qual estão inseridos relacionamentos íntimos, expressão de emoções e de sentimentos. Portanto, pode-se dizer que é no interior da família que o indivíduo mantém seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas significativas, estabelecendo trocas emocionais que funcionam como um suporte afetivo importante quandoos indivíduos atingem a idade adulta. Estas trocas emocionais estabelecidas ao longo da vida sãoessenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e para a aquisição de condições físicas e mentais centrais para cada etapa do desenvolvimento psicológico.É a partir destas condições que a família cumpre as funções psicológicas de proporcionar afeto aorecém-nascido para garantir asobrevivência emocional do indivíduo; servir desuporte e continência para as ansiedades existenciaisdos seres humanos durante o seu desenvolvimento; auxiliar na superação das “crises vitais” pelasquais todos os seres humanos passam no decorrer doseu ciclo vital como a adolescência, por exemplo; e criar umambiente adequado que permita a aprendizagemempírica que sustenta o processo de desenvolvimentocognitivo dos seres humanos (Osório, 1996).Todas essas funções psicológicas são encontradas no vínculo de apego, o qual nasce na relação entre pais e filhos. O vínculo de apego será tratado na seção seguinte.

Da família ao mundo, este pode ser entendido como percurso social da criança, que tem a vida em sociedade iniciada no contexto familiar e depois expandida para outros ambientes sociais onde pessoas das mais diversas idades irão conviver. Naturalmente a

criança prefere a interação com outras crianças à interação com adultos e nestas relações há uma tendência a estabelecer relações prolongadas e significativas com os pares. (Casado, 2012). Entre elas está a amizade.

Sendo uma importante forma de socialização, a amizade pode ser definida como um relacionamento pessoal e voluntário entre duas pessoas que se gostam e procuram a companhia uma da outra, proporcionando ajuda e intimidade. Essa reciprocidade ajuda no desenvolvimento da confiança entre os amigos (Casado, 2012). Rezende (2002) define amizade como uma relação pessoal, privada, afetiva e voluntária pautada na sociabilidade, afinidade, confiança e abertura para compartilhar questões íntimas e pessoais, valores semelhantes, reciprocidade, apoio mútuo, sinceridade, diálogo e investimento de tempo. Além disso, neste tipo de relação as crianças desenvolvem habilidades sociais, identidade, sentido de pertencimento ao grupo, cooperação, intimidade e confiança. No que se refere à adolescência, o ato de compartilhar é a base para a interdependência emocional que os adolescentes habitualmente esperam dos amigos. Nesse sentido, a personalidade dos amigos e as formas pelas quais respondem uns aos outros se tornam temas centrais da amizade, sendo a ênfase colocada na lealdade, na fidelidade e no respeito pela confiança mútua. A simetria e a similaridade são consideradas fundamentais nas amizades (French, Jansen, Riansari & Setiono, 2003). Isto implica em dizer que semelhanças quanto à idade e gênero, status sociométrico, comportamento agressivo e desempenho acadêmico, têm servido de base para as amizades (Kupersmidt, DeRosier & Patterson, 1995; Bensalah, 1995).

### **1.5.1. Família e Adolescência**

Encarada como uma fase do ciclo de vida familiar, a adolescência apresenta tarefas particulares, que envolvem todos os membros da família. Pode-se dizer, então que este

período se constitui como uma fase de transição do indivíduo, da infância para a idade adulta, evoluindo de um estado de intensa dependência para uma condição de autonomia pessoal (Silva & Mattos, 2004) e de uma condição de necessidade de controle externo para o autocontrole (Biasoli-Alves, 2001), sendo marcado por mudanças evolutivas rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais (Marturano, Elias & Campos, 2004). Portanto, nesse período evolutivo, crucial para o desenvolvimento do indivíduo, culmina todo o seu processo maturativo biopsicossocial, ocorrendo a aquisição da imagem corporal definitiva, bem como a estruturação final da personalidade (Drummond & Drummond Filho, 1998; Osório, 1996).

Estudos evidenciam que a adolescência corresponde a um fenômeno biopsicossocial cujo elemento psicológico do processo é constantemente determinado, modificado e influenciado pela sociedade (Kalina, 1999). Ela corresponde a um período de descobertas dos próprios limites, de questionamentos dos valores e das normas familiares e de intensa adesão aos valores e normas do grupo de amigos. Nessa medida, é um tempo de rupturas e aprendizados, uma etapa caracterizada pela necessidade de integração social, pela busca da autoafirmação e da independência individual e pela definição da identidade sexual (Silva & Mattos, 2004). Os adultos têm um papel central neste processo, pois oferecem a base inicial aos mais jovens, a bagagem de regras e normas essenciais para o social, bem como atuam como modelos introjetados, geralmente como ideais, cujas atitudes e comportamentos serão transmitidos às gerações que os sucedem (Biasoli-Alves, 2001). Admite-se, em geral, que a adolescência, enquanto fase do desenvolvimento humano tem início a partir das mudanças físicas que ocorrem com os indivíduos a partir da puberdade. Neste sentido, torna-se importante pontuar que puberdade e adolescência, apesar de estarem diretamente relacionadas, correspondem a dois fenômenos específicos, ou seja, enquanto a puberdade envolve transformações biológicas inevitáveis, a adolescência refere-se aos componentes

psicológicos e sociais que estão diretamente relacionados aos processos de mudança física gerados neste período (Osório, 1996).

Ou seja, a adolescência começa na biologia e termina na cultura no momento em que menino e menina atingiram razoável grau de independência psicológica em relação aos pais. Assim, em algumas sociedades consideradas mais simples, essa etapa do ciclo evolutivo pode ser breve, enquanto que em sociedades evidenciadas como tecnologicamente mais desenvolvidas, a adolescência tende a se prolongar (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2002). Nessa etapa do desenvolvimento, o indivíduo passa por momentos de desequilíbrios e instabilidades extremas, sentindo-se muitas vezes inseguro, confuso, angustiado, injustiçado e incompreendido por pais e professores. Tais dificuldades podem acarretar problemas para os relacionamentos do adolescente com as pessoas mais próximas do seu convívio social. Entretanto, essa crise desencadeada pela vivência da adolescência é de fundamental importância para o desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Drummond & Drummond Filho, 1998), o que faz dela uma crise normativa. Contudo, a vivência da adolescência não é um processo uniforme para todos os indivíduos, mesmo compartilhando de uma mesma cultura. Ela costuma ser, geralmente, um período de conflitos e turbulências para muitos, no entanto há pessoas que passam por esta fase sem manifestarem maiores problemas e dificuldades de ajustamento.

A literatura ressalta ainda que o aumento desses conflitos geralmente está acompanhado de uma diminuição na proximidade do convívio, principalmente em relação ao tempo que adolescentes e pais passam juntos (Steinberg & Morris, 2001). Contudo, um conflito bem negociado pode levar a um crescimento para os filhos e para suas figuras parentais (Marturano et al., 2004). Por esse motivo o diálogo nessa etapa do desenvolvimento assume um papel ainda mais importante, apesar de muitas vezes os adolescentes buscarem se fechar em seu “mundo” próprio. Devido a essa tendência à

reclusão e a busca de refúgio na fantasia e no devaneio, o diálogo com os membros da família, nessa etapa da vida, é essencial. É justamente nesse período que eles mais necessitam da orientação e da compreensão de suas figuras parentais, sendo que todo o legado que a família transmitiu aos mesmos desde a infância continua sendo relevante (Drummond & Drummond Filho, 1998). A falta de diálogo no ambiente familiar pode, portanto, acarretar ou, em certos casos, acentuar algumas dificuldades, principalmente em termos de relacionamento, podendo afetar até mesmo o bem-estar e a saúde psíquica dos adolescentes. Nesse contexto, Drummond & Drummond Filho (1998) salientam que, além do recurso do diálogo, quando a família busca desde cedo estabelecer relações de respeito, confiança, afeto e civilidade entre seus membros, tende a lidar com essa fase do desenvolvimento de uma maneira mais adequada e com menos dificuldades do que outra família na qual tais valores não foram praticados.

### **1.5.2. Socialização Primária e Secundária: Relações entre Família e Escola**

Conforme esclarecido, depois da família, a escola é um dos mais importantes agentes socializadores de caráter secundário, onde o conhecimento é passado através de técnicas especiais de apreensão da realidade. Porém, a relação entre família e escola não é contígua. Por mais que o conteúdo interiorizado na socialização primária seja importante, inclusive porque alicerça a construção da personalidade e da identidade construindo um poderoso filtro das vivências pessoais posteriores, a criança escapa ao grupo familiar. Em outras palavras, ela amplia o seu raio de ação e de experiências pessoais no mundo social, desenvolve as suas próprias percepções, emoções e maneiras de agir (Palmeira, 2010).

Além disso, enquanto que a socialização primária não pode acontecer sem a identificação emotiva da criança com os seus outros significativos, a maior parte da

socialização secundária pode dispensar este tipo de identificação. Em outras palavras, ao passo que na socialização primária, se não se estabelece uma relação profunda entre a mãe (ou quem a substitui) e a criança, o desenvolvimento e a socialização desta criança estão seriamente comprometidos nas socializações ulteriores, quando esta relação profunda já deixa de ser preponderante (Palmeira, 2010). De outro modo, na socialização secundária, os outros significativos decorrem da escolha da criança que toma como referência aqueles com quem mais se identifica. Porém, os processos formais da socialização secundária pressupõem sempre um processo prévio de socialização primária. Em outras palavras, as referências afetivas, cognitivas, morais e psicológicas para compreender o outro e a si próprio aprendidas no contexto familiar pelas crianças são as mesmas usadas no contexto escolar (Palmeira, 2010). Quaisquer novos conteúdos que devam agora ser interiorizados terão, de certa maneira, desobreporem-se a um mundo já interiorizado e uma personalidade formada com traços característicos, como na adolescência (Dubar, 1997).

#### **1.5.2.1. Os Processos de Socialização em Praticantes e Vítimas de Bullying Escolar**

São através dos papéis sociais que a compreensão do outro e de si mesmo se realiza. Tais papéis, por sua vez, permitem a cada sujeito atribuir ao outro, com quem se relaciona, uma identidade através da previsão de suas ações (Berguer & Luckman, 1999). Sendo assim, no ambiente escolar, cada sujeito espera que seu par se comporte segundo o seu papel designado. É justamente a partir desta perspectiva que se tem os papéis sociais atribuídos às vítimas e aos praticantes de bullying escolar, conforme fala Salmivalli, Ojanen, Haanpa & Peets (2005). Contudo, se a compreensão mútua no espaço social secundário pode se fazer com base nas referências primárias aprendidas, é possível que os atributos de personalidade de praticantes e vítimas de bullying também estejam assentados nas referências familiares.

Conforme a literatura sobre bullying escolar, aos adolescentes praticantes de bullying são atribuídos os traços de impulsividade, baixa autoestima ou autoestima ligeiramente altaos quais, por sua vez, podem estar associados a qualidade dos processos afetivos primários vivenciados, em especial no que toca à construção dos vínculos de apego (Fante & Pedra 2008; Silva, 2010; Calhau, 2010).No que se refere à impulsividade, por exemplo, este atributo tende a apresentar uma estreita relação com o comportamento agressivo característicos dos praticantes, aliado a sua força física. A agressividade impulsiva pode ser entendida como um limiar mais baixo para a ativação de respostas agressivas a estímulos externos sem a reflexão adequada ou consideração a respeito das conseqüências aversivas do comportamento (Prado- Lima, 2009).

Em outras palavras, a agressividade impulsiva é correlata ao comportamento agressivo proativo ou instrumental, que geralmente ocorre em antecipação às respostas dos outros, é voluntário, deliberado e influenciado por reforços externos.Calvete e Orue (2012) falam da relação entre a regulação emocional e os comportamentos agressivos exibidos por crianças e adolescentes, especialmente no que toca à raiva. As autoras analisaram o papel da regulação da emoção quanto à raiva, viés de atribuição hostil, e comportamentos agressivos em adolescentes. Os resultados mostraram que na adolescência, a regulação adaptativa da emoção moderou a relação entre raiva e comportamento agressivo reativo o qual, diferentemente daquele de caráter proativo, consiste em uma resposta de raiva defensiva a uma provocação, ataque ou impedimento à realização de objetivos (Little, Baruner, Jones, Nock & Hawley, 2003).

De outra maneira, meninos agressivos apresentaram altos níveis de raiva e baixos escores de regulação emocional. Aliada a capacidade de regulação emocional, Zeman, Shipman e Suveg (2002) alegam que a consciência emocional é um fator importante para a compreensão da raiva. Isso implica em dizer que a manifestação ou inibição da raiva tem

como assoalho uma pobre consciência emocional e irregularidade para lidar de maneira adaptativa e construtiva com ela. Crianças e adolescentes que apresentam problemas com a manifestação de sua raiva tendem a ser mais propensos a experimentar esse sentimento com mais frequência e tendem a impulsividade. Já as crianças com tendências a inibição da raiva, tendem a apresentar tristeza e baixa impulsividade (Reis, 2014). Assim, de uma maneira geral, regulação e consciência emocional estão estreitamente relacionadas. Segundo Silvia (2002), em culturas facilitadoras da socialização emocional entre os sujeitos, as crianças tendem a aprender rapidamente estratégias de regulação da intensidade ou qualidade emocional. Isso implica em dizer que as crianças adquirem um complexo de padrões emocionais de referência que fazem correspondência como quais emoções devem ser expressas ou suprimidas em determinadas situações sociais. Esta é a base de desenvolvimento de funcionamento das emoções morais quando, em culturas marcadas pela socialização emocional, a emotividade dos pais também é uma variável fonte dos padrões emocionais infantis (Silvia,2002).

Segundo Denham (2007), a regulação emocional consiste de processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis pelo monitoramento, avaliação e modificação das reações emocionais para atingir metas, sendo um processo incipiente ainda na infância. Segundo Main et al. (2001), a regulação emocional da criança é realizada pela (s) figura (s) de apego com a qual/quais ela interage nos seus primeiros anos de vida, quando os sinais da criança a respeito das alterações em seu estado físico ou emocional são compreendidos e respondidos pelos cuidadores, alcançando regulação. Em outras palavras, o adulto que presta cuidados ao recém-nascido tende a apresentar uma capacidade individual para entender e atribuir significado aos pensamentos, sentimentos e desejos infantis. Segundo Valenzuela (1997), durante os primeiros anos de vida, a interação da mãe com o bebê se assenta no cuidado físico, quando a sensibilidade materna desempenha um papel fundamental na regulação dos

ritmos fisiológicos da criança, como fome e sono, e no desenvolvimento da organização comportamental.

De acordo com Fonagy et al. (2004), os cuidadores sensíveis são como telas afetivas para seus bebês, de modo que a interação entre eles adquire a qualidade de um espelhamento no qual as figuras de apego exibem contingentes afetivos marcantes para seus bebês, permitindo assim que estes possam modular seus próprios estados afetivos, como as emoções negativas, por exemplo. Um dos principais tipos de contingências afetivas são as interações não verbais características da interação das figuras de apego com os bebês, as quais Fonagy et al. (2004) chamou de “*markedness*” ou marcadores afetivos. Expressões faciais, vocais e gestuais são alguns dos marcadores afetivos que podem ser dispensados ao bebê pela figura de apego. Nesse sentido, os autores afirmam que apenas graus moderados de contingência afetiva promovem a modulação dos referidos estados afetivos, fazendo com que a criança encontre seus próprios estados emocionais nas expressões faciais, sorrisos e tons de voz de suas figuras de apego

Segundo Fonagy (2002), da sensibilidade aos estados mentais decorre o desenvolvimento da função reflexiva. Essa função refere-se à capacidade de inferir estados mentais em si mesmo e nos outros. Através da capacidade de inaugurar experiências afetivas nas crianças mesmo antes de seu nascimento, de reconhecê-las e de responder a elas de maneira adequada, a mãe é capaz de sintetizar e integrar para o bebê experiências que ela é capaz de sintetizar e integrar nela mesma. Assim, para que uma criança adquira sentimentos de si mesma e se engaje nas construções de sua autoimagem e autoconceito faz-se necessária a presença de uma figura parental que reflita sua própria experiência mental. Embora a capacidade de autorreflexão desenvolva-se nos primeiros anos de vida, o sistema de regulação diática entre mãe e bebê consolida-se até a adolescência, ou seja, mesmo que a criança adquira as habilidades representacionais da linguagem, o caráter de uma

reciprocidade afetiva eficiente, marcada pela presença de diálogos frequentes entre pais e filhos, de uma sensibilidade marcante das figuras parentais para responder até mesmo as demandas não verbais de seus filhos persistirá.

Tais assertivas dão margem para a compreensão de que é bastante provável que adolescentes praticantes de bullying tenham dificuldades no que toca à regulação emocional, tendo em vista a forma abusiva com que lidam com o comportamento agressivo para atingir seus objetivos pessoais, devido a qualidade de suas interações primárias muito provavelmente marcadas por deficiências nas trocas afetivas com figuras de apego pouco sensíveis (Fonagy, 2002). A regulação emocional na adolescência se faz especialmente crucial por que é nesta fase que o adolescente, já tendo desenvolvido sua capacidade autoreflexiva na infância, tenda a buscar autoafirmação em outros grupos secundários. Além disso, a regulação da experiência emocional é necessária quando as emoções são aversivas, penosas ou interferem nos objetivos pessoais. Tais experiências são bastante frequentes no ambiente escolar, marcado por um controle externo normatizado, completamente distinto do ambiente familiar, cuja normatização é muito mais afetiva. Então, por exemplo, uma criança que desenvolve uma relação afetiva com pais permissivos e tolerantes no que toca ao estabelecimento de limites, precisará muito mais fazer uso de sua capacidade de autorregulação emocional no ambiente densamente normatizado como é o escolar (Barrios, 2014).

Acrescenta-se também que, levando em consideração os dados da literatura, é possível dizer que se há dificuldades na regulação emocional desse adolescente na interação com seus pares no ambiente escolar. Entre outros fatores, supõe-se que tais dificuldades estejam assentados numa possível deficiência na qualidade da interação com as figuras de apego. É por essa razão que as dificuldades de adaptação às regras, às normas, bem como as dificuldades em aceitar contrariação ou contestação alheia podem ser muito

maiores num adolescente em busca de autoafirmação, porém, com déficits na autorreflexão, consciência emocional e na própria troca afetiva com suas figuras de apego.

Seguindo a mesma trilha, também é possível dizer que os traços de insegurança, baixa autoestima, ansiedade, e os demais relacionados à fragilidade psicológica que marcam a personalidade dos adolescentes, vítimas de bullying, também estão vinculados a uma perspectiva desenvolvimental no contexto de socialização familiar. Estes traços são determinantes no desempenho do papel de vítima refletindo-se, sobretudo, no grau de interação com seus pares, em especial no que toca à amizade. Tal assertiva é corroborada pela tese de Salmivalli (2006) e Hanish e Guerra (2000) confirmam que baixos níveis de autoestima, a visão negativa de si mesmo e a falta de reciprocidade nas amizades são mais antecedentes a vitimização do que consequência dela. Assim, por exemplo, tomando como referência tese de Fonagy (2002) na qual as contingências afetivas refletidas pelo cuidador à criança fazem com que ela adquira os sentimentos de si mesma culminando com o desenvolvimento de sua consciência emocional, é possível que cuidadores que reflitam contingências escassas também podem fazer com que a criança adquira sentimentos negativos de si mesma. Tais condições corroboram com o desenvolvimento de uma baixa autoestima.

Nesse sentido e conforme já referenciado, considerando-se que os vínculos de amizade são as formas secundárias de autoafirmação e autonomia que o adolescente busca depois dos vínculos familiares, o jovem com uma baixa autoestima e que apresenta problemas no que toca a inibição emocional, muito provavelmente apresenta deficiências na capacidade de autorregulação emocional tão necessária para lidar com emoções tão aversivas e penosas como aquelas decorrentes da vitimização por bullying escolar. Tem-se, assim, que os comportamentos de submissão e rejeição social apresentados pelas vítimas são subjacentes aos seus atributos individuais. Mais do que isso, a característica fundamental de possuir um atributo que as diferencie das demais dificulta que os sujeitos as vítimas de

bullying construem vínculos de amizade, visto que, estes são regidos pela afinidade e compartilhamento (Rezende, 2002). Além disso, a correlação entre rejeição social e vitimização de que fala Salmivalli (2006), denuncia a fragilidade dos vínculos de amizade que marcam a socialização secundária destes sujeitos, colaborando para reforçar na vítima a ausência de um senso de pertencimento em relação aos demais grupos de pares. Isso também explica as dificuldades associadas à frequência ao ambiente escolar.

A fim de compreender de maneira mais abrangente o bullying escolar à luz dos processos de socialização subjacentes a esse fenômeno, o texto que segue vai tratar do diálogo entre gênero e bullying com ênfase na construção social desse conceito e suas implicações para a prática e a vitimização.

### **1.6. Gênero e Bullying Escolar**

Segundo Bussey e Bandura (1999) e Alves, Silva, Ernesto, Lima e Souza (2011), a partir de uma perspectiva sociológica, o conceito de gênero abrange uma série de significados culturais atribuídos às diferenças sexuais, e que, à medida que são construídas e perpassadas culturalmente, são também referências para o modo de ser e se relacionar. Em outras palavras, o conceito de gênero é uma construção social no qual se atribuem papéis específicos ao sexo masculino e ao sexo feminino. Seguindo a mesma trilha da tese sobre a influência das mudanças sociais na natureza das organizações familiares, é possível dizer que a clara hierarquização nas relações familiares num dado momento histórico também resultou numa divisão de tarefas em função do gênero (Vaitsman, 1994; Vieira, 1998). Isso explica porque mulheres dedicavam-se a criação dos filhos e homens ao trabalho e sustento

da casa. Porém, a explosão do capitalismo industrial, particularmente em 1930, e a coexistência de realidades predominantemente agrárias e do movimento crescente de êxodo rural influenciaram a composição e os modos de vida familiar desse período. Além disso, no âmbito das relações sociais, começava uma nova participação social da mulher, com a ascensão do movimento feminista, a revolução técnico-científica e o desenvolvimento acelerado de novas ciências, especialmente as humanas (Trindade, 2001). Obviamente, as repercussões foram inegáveis para a divisão de papéis sexuais, tanto no espaço público quanto no espaço privado, incluindo o da família (Chaves, 1997). Nesse sentido o papel de gênero passa a ser entendido como o grau com que uma pessoa se ajusta às normas do masculino e do feminino associado ao respectivo gênero, demonstrando atitudes, crenças e comportamentos que são congruentes com o que é esperado (Redy, Sloan & Zeichner, 2009).

Sendo assim, é possível dizer que há uma rede relacional de determinantes psicossociais e sócio estruturais nascedoura das regras de papel para o gênero masculino e para o gênero feminino (Bussey & Bandura, 1999). Assim, por exemplo, foram as principais mudanças ocorridas entre as décadas de 50 e 80 - movimento feminista, a difusão da pílula anticoncepcional, a regulamentação do divórcio, a baixa fecundidade, o aumento no nível da escolaridade feminina bem como sua maior possibilidade de acesso à informação - que fizeram com que as relações parentais passassem de extremamente hierarquizadas para mais igualitárias, de modo que a menor desigualdade entre os papéis masculinos e femininos implicou numa menor hierarquização dentro da instituição familiar e mudanças na distribuição das tarefas do lar entre os genitores.

Dessa maneira, a partir da perspectiva sociológica, os sexos são tratados de maneira distinta em resposta às expectativas geradas por seus comportamentos, resultando em diferentes processos de socialização para meninos e meninas, principalmente no que toca ao contexto escolar. Para análise da diferença de gênero devem-se considerar as características

biológicas, os valores e as expectativas culturais, uma vez que meninos e meninas são tratados de maneiras distintas na maioria das culturas, havendo, inclusive, expectativas diferentes sobre seus comportamentos (Ruble & Martin, 1998). Culturalmente é esperado que os meninos apresentem temperamento difícil, sejam fortes e usem a agressividade para alcançar seus objetivos (Dodge, Coie & Lynam, 1998; Loeber & Hay, 1997), enquanto que se espera que as meninas sejam fracas, delicadas, obedientes, dóceis, passivas e mais sensíveis (Dodge et al., 1998; Lisboa, 2005; Ruble & Martin, 1998).

Nessa perspectiva, afirma-se que as crianças aprendem padrões culturais e comportamentos típicos aos sexos, através da observação dos modelos masculinos e femininos com os quais convivem (Ruble & Martin, 1998). Estes são os esquemas de gênero, que representam uma estrutura de conhecimento mais genérico sobre a masculinidade e feminilidade (Bussey & Bandura, 1999; Markus et al., 1982). Assim, as influências sócio-histórico-culturais estão relacionadas à aprendizagem vicária, ou seja, aprendizagem a partir de modelos (Bandura, 1997). Sendo assim, sob um prisma psicossocial, é possível dizer que independência, autoafirmação, tendência ao risco, dominação social e agressividade podem ser traços de personalidade tipicamente atribuídos aos esquemas de gênero masculino, considerando os determinantes sócio-culturais que ancoram a construção deste esquema (Gini & Pozzoli, 2006). De outro modo, traços expressivos como cordialidade, amizade, altruísmo e sensibilidade podem ser tipicamente atribuídos ao esquema de gênero feminino (Gini & Pozzoli, 2006).

Considerando que o bullying escolar é um poderoso processo de controle social no qual o praticante é um indivíduo em busca de poder e liderança dentro do grupo de pares, este acaba por tornar-se um reificador do sistema de direitos e obrigações que existe dentro de hierarquias de status, refletindo as crenças em esquemas socialmente criados sobre

masculinidade e feminilidade. Em outras palavras, a incidência de bullying é a mesma no gênero masculino e feminino, porém há peculiaridades no que se refere à tipologia praticada. Nesse sentido, importa destacar a influência dos esquemas de gênero e das expectativas culturais sobre a maneira como os adolescentes do gênero masculino e do gênero feminino lidam com a agressividade. Comumente os meninos agredem tanto meninos quanto meninas, enquanto as meninas são agredidas principalmente por outras meninas (Boulton & Underwood, 1992). A agressão física e a ameaça verbal são mais utilizadas pelos meninos, enquanto as meninas utilizam formas mais indiretas do bullying, como o uso de apelidos, fofocas e exclusão do grupo social (Sharp & Smith, 1991). As meninas geralmente expressam atitudes mais positivas em relação às vítimas, são mais empáticas e dão mais suporte do que os meninos (Gini & Pozzoli, 2006). Entre os meninos é mais comum a ocorrência de agressividade e vitimização (Liang, Flisher, & Lombard, 2007). Os próprios meninos são classificados pelos seus colegas como agressores e como vítimas/agressores com uma frequência maior do que as meninas (Lisboa, 2005).

Segundo Berger (2007), por muito tempo, os pesquisadores de bullying se detiveram em estudar apenas os meninos, pois consideravam que este fenômeno ocorria com mais frequência nos indivíduos do sexo masculino. Mais recentemente reconheceram que este problema também ocorre com as meninas, embora o próprio Olweus (1993) acreditasse que o bullying ocorria com menos frequência em sujeitos do sexo feminino. Segundo Vail (2002) a forma como o bullying se apresenta nas meninas é geralmente despercebido, como se elas não fossem suspeitas de comportamento agressivo proativo da mesma forma que os meninos. Em suma, meninos e meninas manifestam-se de forma distinta na prática de bullying, sendo que as meninas utilizam modos mais sutis ao praticarem o bullying, porém, não menos prejudiciais.

### **1.7. Escala de Disposição ao Bullying (EDB)**

A fim de capturar as características que marcam os papéis sociais atribuídos aos praticantes e vítimas de bullying escolar, (variáveis não observáveis/traços latentes) foi elaborada uma escala psicométrica cuja composição semântica abrangeu cerca de 20 itens (vinte) que identificam sujeitos envolvidos como agressores em condutas de bullying (10 itens) e sujeitos envolvidos como vítimas (10 itens). No que toca aos itens de prática, estes abrangem um conteúdo semântico que descreve as dificuldades de adaptação às normas, aceitação de ordens ou impedimentos que marcam o comportamento proativo dos praticantes de bullying (itens 3,1,8); traço de personalidade (item 16); atributo físico (itens 13 e 9); bullying direto (itens 18 e 19); bullying indireto (item 6); e opressão (item 11). No que toca aos itens de vitimização, estes abrangem um conteúdo semântico que descreve a dificuldade de fazer frente às agressões sofridas (item 7); a visão negativa de si mesmo (item 4); a rejeição (itens 2,5,17, 12, 20).

A Escala de Disposição ao Bullying (EDB) foi construída por Santos e Nascimento (2012), sendo primariamente validada na tese de monografia da primeira autora, revelando propriedades psicométricas adequadas para a utilização em outros que tenham como campo de investigação o bullying escolar, o qual ocupa cada vez mais espaço na atualidade, necessitando de avanços nas discussões e instrumentalização acadêmica que possibilite identificar os sujeitos envolvidos. Entre os estudos no qual a EDB também foi validada estão os de Galdino (2013), que estudou a resiliência em vítimas de bullying; e o de Griz (2014), que estudou o fenômeno da experiência interna em praticantes de bullying. Ambos as pesquisas foram realizadas no Laboratório de Autoconsciência, Consciência de Alta Ordem e Cognição (LACCOS) da UFPE.

## **CAPÍTULO II – Apego**

### **2.1. Conceito e Teoria**

Foram os achados de Jonh Bowlby que o conduziram a compreender que o vínculo de apego é um laço afetivo no qual o senso de segurança de alguém está estreitamente ligado ao relacionamento (Bowlby, 2002 Vol. I). O vínculo afetivo consiste num laço relativamente durável em que o parceiro é importante como um indivíduo único e não pode ser trocado por nenhum outro. Tal vínculo, que vai sendo construído através da relação entre a mãe e filho, é determinante na maneira como uma criança reage à separação ou a perda de sua figura materna. Essa relação é acompanhada por uma transformação evolutiva de equilíbrio que se reveste de importantes consequências, sobretudo, para a criança. Geralmente é a mãe que se mostra mais sensível e responsiva para exercer o papel de figura de apego principal, embora Bretherton (2010) e Bowlby (2002; Vol I) afirmem que o pai pode também exercer esse papel nos primeiros meses de vida.

Segundo Grossmann, Grossmann e Walters (2008), outros estudos também concordam que dois relacionamentos seguros prognosticam melhor resultado nas crianças do que dois relacionamentos inseguros. Já dois relacionamentos seguros, prognosticam resultados intermediários quando um relacionamento pais-criança é seguro e o outro, inseguro. De outro modo, estudos como o de Bretherton (2010) revelaram que a segurança no apego com a mãe prognostica de forma mais consistente e forte os padrões posteriores em relação aos seus pares do que a segurança de apego com o pai. O fato é que, sendo a figura mais importante aquela que exerce maior influência na personalidade e no desenvolvimento relacional, os estudos não tendem a identificar qual das várias figuras de apego da criança deveria ser considerada a mais importante, visto que os que fazem assim são inclinados a achar que esse papel é desempenhado com maior frequência pela mãe.

No estudo de Main e Weston (1981), foi constatado que durante os primeiros dezoito meses, uma criança pode apresentar padrões diferentes com cada um de seus pais. Os autores observaram cerca de setenta bebês, primeiramente aos doze meses com um dos pais, e seis meses mais tarde, com outro. Ao analisar cada um dos grupos, eles verificaram que os padrões de apego apresentados em relação ao pai se pareciam muito com aqueles apresentados em relação à mãe, havendo mais ou menos a mesma distribuição percentual de padrões. Porém, quando foram examinados os padrões apresentados para cada criança individualmente, não se encontrou qualquer correlação entre o padrão com um dos pais e o padrão com outro. Além disso, crianças com um relacionamento seguro com ambos os pais eram mais confiantes e competentes; as que não tinham um relacionamento seguro com nenhum deles eram menos confiantes e menos competentes; e as que tinham um relacionamento seguro com um dos pais, mas não com o outro, ficavam no ponto intermediário (Bowlby, 2002;Vol. I).

Nenhuma outra forma de comportamento é acompanhada por sentimento mais forte do que o comportamento de apego. As figuras para as quais ele é dirigido são amadas e a chegada delas é saudada com alegria (Bowlby, 2002;Vol. I). O apego diferencia-se de outras formas de vínculo pela busca de proximidade que a criança se engaja com seu cuidador, pela possibilidade do mesmo ser uma base segura para exploração do ambiente no qual ela está inserida; pela solidez da relação que permite a criança protestar em face da separação; e por tornar-se uma fonte de eliciação pelo perigo de qualquer natureza que ameace a integridade física e psíquica da criança. Portanto, eventos estressantes ou ameaçadores não são condição primária para busca de vinculação. Do contrário, Sroufe e Waters (1977) e Main, Kaplan e Cassidy (1985), esclarecem que a referida vinculação afetiva que se dá mediante os comportamentos de apego consiste num sistema de vigilância permanentemente ativo

mesmo na ausência de desconforto, servindo a função de monitorização da proximidade e, mais ainda, da acessibilidade física e psicológica da figura de vinculação. Neste sentido, a procura de proximidade não é automaticamente ativada na presença de um estressor, pois a criança faz uma avaliação da situação, de parâmetros internos e externos sobre a segurança percebida, que serve como mediadora de um comportamento adaptativo.

É por essa razão que Bowlby (2002, Vol.I) esclarece que o comportamento de apego pode desenvolver-se e ser dirigido para uma figura que nada fez para satisfazer as necessidades fisiológicas da criança. Ainsworth (1969) esclarece que se trata de uma relação de dependência vivenciada sob o prisma do desamparo, o que implica na busca pelo contato, proximidade com outras pessoas, aprovação e atenção. Por exemplo, o apego de crianças a pais adotivos depende principalmente do modo como eles a tratam. Quanto mais prontamente os pais aceitam o desejo de atenção e cuidados infantis e quanto mais tempo dão as suas crianças, mais evidente é o comportamento de apego demonstrado por elas (Bowlby, 2002, Vol.I).

De Toni, De Salvo, Marins e Weber (2004) afirmam que o amor parental é influenciado por vários indicadores provenientes dos pais, dos filhos e da situação, como o grau de certeza do parentesco genético pai-filho, certos atributos fenotípicos da criança, indicadores situacionais da aptidão da criança, alternativas reprodutivas da mãe e oportunidades de investimento do pai e da mãe. Além de tais determinantes, Belsky et al. (2008) e Bowlby (2002; Vol. I) acrescentam que o comportamento parental da mãe, cuidador primário, pode estar sofrendo interferência de variáveis de outra ordem como o temperamento emocional, a maternidade tardia ou precoce, presença de outros filhos, fatores contextuais de trabalho, fatores financeiros e problemas de saúde mental.

Do ponto de vista das relações interpessoais, o cuidado parental é considerado um dos mais importantes fundamentos da vida humana, pois é a partir dele que se aprende a cuidar e a ser cuidado, ou seja, se aprende a estabelecer relações com os outros e com a sociedade. Em geral, bons modelos de cuidados refletem em bons cuidadores, salvo, quando outras variáveis interferem nesse processo de desenvolvimento. Por sua vez, a competência parental ou comportamento parental é o repertório de comportamentos que os pais utilizam para realizar determinados cuidados e assumir responsabilidades para com seus filhos. As funções de nutrição, continência, prover cuidados básicos que garantam a sobrevivência saudável dos filhos, controle, orientação, organização, noção de limites e contato com a realidade são alguns exemplos das funções mínimas necessárias à competência que os pais devem desempenhar para bem cuidar de seus filhos (Albornoz, 2009). O cuidador, portanto, deve ser capaz de responder de forma flexível a uma ampla margem de necessidades que surgirem, deve ter conhecimento adequado de como prover cuidado apropriado e estar disponível quando necessário. Segundo Fenney e Collins (2001), o papel do cuidador frequentemente envolve uma boa porção de responsabilidade, assim como uma quantidade substancial de recursos cognitivos, emocionais e materiais. Deve, portanto, estar motivado a aceitar a responsabilidade e dispor de tempo e esforços necessários para prover apoio efetivo. Bowlby (2002; Vol.I) alega que a maneira pela qual uma mãe trata seu bebê depende em parte da personalidade dela, de suas ideias iniciais a respeito de bebês e de suas experiências com a família de origem.

Porém, nem todos os cuidadores mostram-se sensíveis. A criança possui necessidade de uma forte ligação com a mãe (cuidador primário) e, caso isto não aconteça há probabilidade da criança apresentar sinais de privação parcial ou privação completa (Ramires & Schneider, 2010). De acordo com Albornoz (2009), a criança sofre privação

quando passam a faltar as características essenciais da vida familiar que não estão representadas nos vínculos biológicos, sociais ou legais, mas sim nas relações estabelecidas, no partilhar de uma intimidade e na assistência as necessidades dos seus componentes, especialmente no caso das crianças e adolescentes. O abandono e as vivências abusivas são algumas dessas privações. Além disso, a falta de cuidados parentais adequados, especialmente até os seis anos de idade determina, com frequência, o desenvolvimento de uma personalidade perturbada. Os prejuízos causados a saúde mental pela privação de cuidados adequados dependerão do grau desta privação. As consequências podem ir desde o sentimento de angústia e instabilidade emocional, até uma incapacidade total para estabelecer relações afetivas saudáveis com outras pessoas.

É importante esclarecer que o vínculo de apego, enquanto um importante processo de socialização familiar, guarda uma estreita relação com o contexto cultural no qual esta família está inserida. Segundo Greenfield, Keller, Fuligni e Maynard (2003), a cultura é um processo socialmente interativo de construção que abrange as práticas culturais e os significados compartilhados que se desenrolam através da interpretação cultural. São os cuidados parentais que iniciam o bebê no seu respectivo entorno cultural (Sáng, 2009). Belsky et al. (2008) realizaram uma ampla investigação longitudinal sobre a perspectiva ecológica. Tal pesquisa foi realizada no Instituto de Desenvolvimento Infantil, na Universidade de Minnesota em 1974. Eles mostraram que são os fatores sociais, contextuais e culturais que dão forma ao relacionamento entre pais e criança, de modo que este é multiplamente determinado. Em consonância com a perspectiva ecológica, é possível dizer que há vários determinantes biológicos e culturais que interferem diretamente no investimento parental, chegando a interferir seriamente no modo como a figura materna ou paterna cuida da criança.

Seguindo a mesma trilha, o bebê, de maneira alguma, não é um ser passivo. Isso implica em dizer que, na grande maioria das vezes é ele quem inicia a interação. A partir dos três meses o recém-nascido começa a sorrir, chorar, balbuciar, emitir sons e erguer os braços buscando trazer para perto de si o cuidador que compreenda melhor esses sinais. Bowlby (2002; Vol I) define que esses são comportamentos de assinalamento. Schaffer (1996) confirma as evidências de Bowlby, quando diz que a criança com quatro semanas já se comporta diferentemente com sua mãe, seu pai, e com os demais estranhos. Por volta dos nove meses ele começa a adquirir aptidão locomotora para engatinhar, rastejar, caminhar ou correr, a fim de ficar mais próximo de sua figura de apego principal para que possa vê-la ou ouvi-la. Esses são os comportamentos de aproximação (Bowlby, 2002; Vol. I). Bowlby também observa que tais comportamentos são antecidos pela consciência que o bebê adquire da mãe, condição determinante para que ele passe a buscá-la. Aos seis meses de idade a maioria dos bebês já é capaz de distinguir a mãe de outras figuras e de acompanhar visual e auditivamente seus movimentos (Bowlby, 2002; Vol. I). Tanto os comportamentos de assinalamento quanto os de aproximação podem ser evidenciados, por exemplo, quando a mãe sai do quarto e o bebê chora, ou chora e tenta segui-la, respectivamente (Bowlby, 2002).

Ao longo do primeiro, segundo e terceiro ano de vida os comportamentos de apego do bebê ficam mais numerosos e diversos. Eles variam em frequência e intensidade conforme as necessidades de fome, sede e sono da criança; os desconfortos de uma eventual doença ou dor; variações de humor da criança; eventos, pessoas e objetos que lhe causam medo ou que lhe rejeitem. Todas essas variáveis são verdadeiramente alarmantes para a criança e funcionam como gatilhos disparadores do repertório de comportamentos de apego. É interessante destacar também que durante o segundo ano, a grande maioria dos bebês dirige seu comportamento para mais de uma figura discriminada e, com frequência,

para muitas delas, de maneira que não trata cada uma de maneira idêntica (Bowlby, 2002; Vol. I). Entre as figuras para as quais a criança dirige seu comportamento de apego, está a figura de apego substituta. Isso ocorre quando a mãe, a figura de apego principal, não pode cuidar da criança num momento específico ou ausenta-se durante um determinado intervalo de tempo (Bowlby, 2002; Vol. I). Bowlby esclarece que quem uma criança seleciona como sua figura de apego principal e a quantas outras figuras ela se ligará, depende em grande parte de quem cuida dela e da composição da família em que vive. Neste sentido, é possível dizer que é entre a mãe natural, pai, irmãos mais velhos, e avós, que a criança elegerá sua figura de apego principal e a(s) figura(s) de apego substituta(s) (Bowlby, 2002; Vol. I).

Desde que a figura de apego substituta se comporte de um modo maternal em relação ao seu bebê, este a tratará da mesma maneira que outra criança tratará sua mãe natural (Bowlby, 2002; pp. 380).

Quando a criança não consegue sentir a presença da mãe, o descontentamento em face da circunstância de separação torna-se evidente através da exibição de comportamentos de protesto. Segundo Bowlby, (2002; Vol. I), a insatisfação infantil não é ocasionada pela presença da figura de apego substituta, mas pela ausência da figura de apego principal. A angústia ou ansiedade da separação é uma resposta à ausência de um objeto protetor que atua como pai ou mãe em qualquer nova situação que a criança possa vivenciar, fazendo parte de seu comportamento exploratório. Segundo Ainsworth (1967), o comportamento exploratório infantil surge da necessidade do bebê em afastar-se da mãe para explorar outros objetos ou pessoas a partir dela. A autora ainda destaca que, em consonância com a permissão da mãe o bebê pode ficar até fora de suas vistas, contanto que volte para certificar-se de que ela ainda está lá. O comportamento exploratório apenas pode ser interrompido por duas condições: Se a criança assustar-se ou machucar-se; Se a mãe afastar-

se. Em ambos os casos, o bebê tende a voltar o mais rapidamente possível para junto de sua mãe, ou chorando desconsoladamente, ou com maiores ou menores sinais de aflição.

Na adolescência, o comportamento exploratório reflete-se na necessidade do adolescente em ampliar seu rol de relacionamento com outras pessoas (Grossmann, Grossmann & Waters, 2008). É importante destacar que um bebê não difunde seu apego entre muitas figuras, sem antes ter uma forte ligação com alguém ou sentir falta dessa pessoa, em particular, quando esta se ausenta (Bowlby, 2002; Vol. I). Para a mãe, permanecer na proximidade de seu bebê e recolhê-lo em seus braços em condições de alarme serve claramente como uma função protetora. Bowlby (2002; Vol. I) define que esses comportamentos são de recuperação visto que eles são realizados com o principal objetivo de reduzir a distância entre o bebê e sua mãe. Os comportamentos de apego da criança e os comportamentos de recuperação da mãe afetam-se e regulam-se mutuamente desde muito cedo. Mãe e bebê manifestam um sistema de comportamentos numerosos e diversos ao longo dos instantes em que estão juntos e interagindo entre si. Se a frequência, o tipo ou a qualidade dos comportamentos exibidos por um dos membros do par da relação não forem tão adequados ao que o outro membro do par precisa ou espera numa determinada circunstância, criança e cuidador vão se distanciar (Bowlby, 2002; Vol. I). Assim sendo, numa situação hipotética, é possível que a mãe esteja muito estressada num determinado dia e se comporte com o bebê conforme suas condições emocionais, falando mais alto do que o normal com ele.

Avaliando de outra perspectiva, a criança recém-nascida também pode estar com fome ou sentindo-se amedrontada e demonstrar um comportamento de agitação e choro, ao passo que a mãe pode não estar sensível a nenhum destes sinais. Nesse sentido, é possível dizer que o tipo de comportamento de recuperação demonstrado pela mãe não foi adequado, gerando no recém-nascido um sentimento de insatisfação que o leva a chorar

desesperadamente. Dessa maneira, mãe e bebê podem sentir-se mutuamente provocados e distanciarem-se um do outro mesmo que seja por um curto período de tempo (Bowlby, 2002; Vol. I). Ainda segundo Bowlby, quando isso ocorre também é provável que a mãe tente superar a irritação e tome a iniciativa de verificar por que o bebê está chorando. De outro modo, se a mãe se recusar ou não conseguir fazer isso a pequenina criança pode continuar chorando até chamar a atenção dela, o que caracteriza o comportamento de assinalamento (Bowlby, 2002; Vol. I).

## **2.2. Padrões de Apego**

Bowlby (2002;Vol.I) destaca que é mediante a troca afetiva compartilhada entre mãe e bebê que ambos vão gradualmente formentando padrões de interação recíprocas. Tais padrões são o resultado das contribuições de cada par da relação, ou seja, do modo como cada um influencia o comportamento do outro. Foram os trabalhos de Mary Ainsworth, em Uganda e nos Estados Unidos, que trouxeram à luz da literatura científica importantes achados sobre as diferenças individuais na organização do comportamento de apego à mãe em bebês de doze meses (Bowlby, 2001;Vol.I). Segundo Martinez e Santelices (2005), Ainsworth foi a primeira pesquisadora a demonstrar que os pares formados por mãe-criança distinguem-se na qualidade de suas relações de apego e que, por este motivo, seria possível mensurar e classificar essas diferenças. Para tal, Ainsworth planejou um experimento chamado “Situação Estranha” que possibilita estudar as diferenças individuais no uso que o bebê faz da pessoa que o cuida como uma base de exploração. Além disso, o procedimento permite estudar a capacidade do recém-nascido para experimentar conforto com o cuidador. A “Situação Estranha” designa uma situação experimental, em que são programados três episódios interativos, com duração total de vinte minutos, nos quais uma criança entre doze

meses e um ano é observada numa sala pequena, confortável e com um número generoso de brinquedos. São nessas condições que se promovem a separação e o reencontro do bebê com sua mãe (Bolwby, 2002;Vol.I).

O experimento foi estruturado por Ainsworth e seus colaboradores nas seguintes etapas: Inicialmente o bebê permanece sozinho com a mãe enquanto passa a maior parte do tempo explorando atarefadamente a situação experimental sem, contudo, deixar de prestar atenção nela; em seguida a pessoa não familiar ingressa no ambiente e a criança diminui sua atividade exploratória sem sinais de choro; posteriormente a mãe se retira e o bebê permanece com o estranho; a mãe retorna ao local e a pessoa não familiar se retira do ambiente; a mãe se retira e o bebê permanece sozinho; posteriormente o estranho retorna; por fim a mãe volta ao local e a pessoa não familiar se retira do ambiente (Bolwby, 2001,Vol.I). A partir da situação descrita, três principais padrões de apego foram categorizados: Padrão A – Ansiosamente apegados e esquivos; Padrão B - Seguramente apegados; Padrão C – Ansiosamente apegados a mãe e resistentes (Bowlby, 2002;Vol.I; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Porém, os resultados demonstraram que a maior parte dos bebês foi classificada na categoria apego seguro. Ou seja, um bebê de doze meses que consegue fazer suas explorações com razoável liberdade numa situação estranha, que usa a mãe como base segura para realizar tais explorações, que não se aflige com a chegada de um estranho, que mostra estar ciente do paradeiro da mãe durante sua ausência, e que a acolhe efusivamente quando ela regressa, é classificado como seguramente apegado (Bowlby, 2002;Vol.I). A seguir, serão caracterizados os tipos de vinculação afetiva referenciados por Mary Ainsworth através do procedimento da Situação Estranha e com base na diversificada literatura de apego.

### **2.2.1. Apego Seguro**

Ao tecer comparações entre os três padrões de apego, Bowlby (2002;Vol.I) descreve que os bebês seguramente apegados usavam a mãe como base segura para explorar o ambiente, e mesmo parecendo contentes ao afastarem-se dela, mantinham-se atentos a seus movimentos de maneira que sempre voltavam para perto dela. Bowlby fala num equilíbrio harmonioso entre apego e exploração. De acordo com Gomes e Melchiori (2012), Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) e Bowlby (2002,Vol.I), os bebês seguramente apegados são usualmente cooperativos, aborrecem-se pouco em face de situações estressantes ou da novidade das situações ameaçadoras. Considerando que as primeiras experiências com o cuidador são importantes no desenvolvimento de uma fixação segura, os desdobramentos cognitivos e afetivos desse padrão de vinculação garantem à criança segurança no enfrentamento das tarefas da vida. Segundo Jacobsen e Hofmann (1997), crianças com histórias de apego seguro são mais propensas a desenvolver expectativas positivas dos outros, como apoio e confiança e tendem a ver a si mesmas como sujeitos competentes e dignos de respeito. Conseqüentemente, essas crianças constroem bons relacionamentos com seus colegas e adultos. Também demonstram habilidades sociais e cognitivas e participam de atividades complexas realizadas em grupo, como a comunicação mútua e o planejamento conjunto. Crianças seguras tendem a tornarem-se adultos com habilidades de adequação social e autocontrole emocional. Também evidenciam maior capacidade de expressão social do que as crianças inseguras. Cassidy (1994) complementa que elas também mostram uma atenção mais focada e participação engajada em sala de aula, mantendo altas as notas escolares. Mikulincer e Nachshon (1991) afirmam que crianças com padrão de vinculação segura demonstram uma visão mais integrada de si mesmo, evidenciando uma autoestima elevada. Também são mais propensas a lidar com situações estressantes de maneira mais adaptativa.

### **2.2.2. Apego Inseguro Ansioso Ambivalente**

Os bebês classificados na categoria apego inseguro ambivalente caracterizaram-se por quase nunca chorar quando a mãe deixava o local onde estava, evitando-a em seu regresso e geralmente mostrando-se indiferentes diante dela. Esse grupo de bebês também tende a não procurar a mãe caso precisem de auxílio (Gomes & Melchiori, 2012; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 2002; Vol.I). Além disso, havia ocasiões em que eles batiam ou mordiam a mãe sem nenhuma razão aparente. Segundo Kobak et al. (1993), as crianças com um estilo de apego inseguro ambivalente normalmente exibem reações emocionais exageradas quando vivenciam situações estressantes, buscando o auxílio de alguém que possa protegê-las. Consequentemente, em face da ausência de uma base segura de vinculação, há o comprometimento das possibilidades de exploração social do ambiente e aprendizagem necessários ao desenvolvimento da criança em detrimento da urgência que perdura pela proximidade e atenção de um cuidador. Sroufe, Carlson, Levy e Egeland (1999) complementam que é por essa razão que elas tendem a se orientar com mais frequência para adultos. Jacobsen e Hofmann (1997) acrescentam que estas crianças podem não ter autoconfiança, tornando-se reticentes em ambientes desconhecidos e socialmente isolados de seus pares. Sroufe et al. (1983) e Warren, Houston, Egeland e Sroufe (1997) afirmam que crianças inseguras ambivalentes são emocionalmente sensíveis, tendem a tornar-se facilmente frustradas e mostram maiores frequências de inibição cognitiva e emocional.

### **2.2.3. Apego Inseguro Evitante**

Os bebês com apego inseguro evitante apresentaram comportamentos ansiosos, mesmo antes de a mãe sair do ambiente, mostrando-se muito raivosos nos momentos em que ela se ausentava. Quando a mãe retornou, esses bebês buscavam contato com ela, embora demonstrassem resistência e raiva quando ela se aproximava. Também se mostraram constantemente apegados ao paradeiro da mãe e embora mostrassem desejosos em manter contato com ela, pareciam não sentir prazer em fazê-lo. Além disso, esse grupo demonstrou passividade, explorando pouco o ambiente (Suarez & Rodriguez, 2009). Bolwby (2002, Vol.I) acrescenta que os bebês inseguros evitantes eram mais propensos à raiva do que os outros bebês, embora esta emoção fosse raramente dirigida a mãe, e usualmente dirigida a objetos físicos. A criança evitante não consegue adaptar-se a situações estressantes, tampouco fazer frente a elas, usando estratégias menos eficazes de enfrentamento dos prejuízos do estresse. No caso de sentirem-se inseguras, elas podem resistir a procurar ajuda de outras pessoas, demonstrando certa independência da rede social na qual está inserida e por isso tendem a ver os outros como pessoas pouco confiáveis, rejeitando-os. Essas crianças veem seus colegas e os adultos como incapazes de fornecer proximidade emocional e conforto sentindo-se, portanto, socialmente e emocionalmente isoladas.

#### **2.2.4. Apego Inseguro Desorganizado**

Investigações ulteriores ao procedimento da “Situação Estranha” identificaram um quarto padrão: o apego inseguro desorganizado/desorientado (Main & Solomon, 1990). Os bebês que evidenciaram esse padrão recebiam a mãe alegremente quando ela retornava, porém, ora distanciavam-se, ora aproximavam-se dela sem olhá-la, demonstrando confusão e temor. Main e Solomon, em parceria com Ainsworth propuseram a existência desse padrão de classificação a fim de integrar algumas características que não se encaixavam no sistema

de três grupos anteriores. Os estudos de Main e Hesse (1990) e Jacobite e Hazen (1999) encontraram que crianças inseguras desorganizadas geralmente não conseguem desenvolver estratégias organizadas para lidar com a angústia da separação. Em idade escolar, essas crianças podem tornar-se socialmente isoladas e exibem comportamento agressivo como estratégias defensivas contra qualquer pessoa que ela considera ser uma ameaça potencial (Carlson, 1998; Lyons-Ruth et al., 1993). Rosenstein e Horowitz (1996), Carlson (1998) e Graham e Easterbrooks (2000) destacam que com o tempo essas pessoas estão em risco de desenvolverem personalidade borderline, transtornos dissociativos, transtorno desafiador opositivo, transtorno de conduta, déficit de atenção e hiperatividade. Vítimas de abuso físico e sexual, bem como indivíduos com ideação suicida, também são mais propensos a ter um estado desorganizado.

Com base no argumento de Bowlby, de que o senso de segurança no vínculo de apego está privativamente condicionado ao relacionamento com o cuidador, também é verdade que o senso de insegurança tem como fonte esse tipo de relação. Os termos “evitante”, “ambivalente” e “desorganizado” utilizados por Ainsworth para categorizar os diferentes tipos de vinculação insegura, na verdade, são os adjetivos que caracterizam o comportamento dos bebês estudados em relação as suas respectivas mães. Assim, é possível tecer que as mães representam matrizes que ancoram o desenvolvimento das competências emocionais para lidar com situações estressantes, para o desenvolvimento de competências para exploração do próprio contexto social, para o estabelecimento dos primeiros vínculos afetivos com as pessoas, e para a aprendizagem de novas habilidades para lidar com a novidade do mundo que se apresenta. Por essa razão, a própria Mary Ainsworth também realizou extensões de seu estudo, ao investigar o papel da sensibilidade materna em promover a segurança para a criança. Segundo ela, o sucesso dessa relação depende, sobretudo, da disponibilidade das figuras de apego para tornarem-se a ancoragem de

sustentação de seus filhos nos primeiros anos de vida, o que caracteriza uma relação de apego segura. O contrário se verifica através de uma série de configurações comportamentais e psíquicas que evidenciam a ausência de disponibilidade do cuidador.

Por exemplo, com base em seus estudos, Ainsworth (1970) e colaboradores relataram que os cuidadores de crianças evitativas mostram-se insensíveis às necessidades infantis, evidenciando pobres respostas à angústia de suas crianças e muitas vezes interrompendo a conclusão dos comportamentos de apego. Também evidenciaram rejeição diante das tentativas infantis de alcançar proximidade com a figura de apego. Tal comportamento parental justifica os resultados da “Situação Estranha” que demonstraram o comportamento de esquiva da criança em relação à mãe. Já os cuidadores de crianças com padrões de vinculação desorganizado, de acordo com Main e Solomon (1990), geralmente são emocionalmente perturbados. Segundo Gomes e Melchiori (2012), esse tipo de interação é mais característica das mães cuja sensibilidade pode ser considerada pouco adequada ao desenvolvimento de uma relação saudável com a criança. Este padrão é tipicamente associado com um ambiente familiar de alto risco, incluindo fatores como abuso, stress e pobreza (Main & Solomon, 1990), onde as crianças têm o maior risco de desenvolver algum tipo de psicopatologia por causa das privações sofridas na infância. Essas crianças tendem a apresentar ou comportamentos excessivamente afetuosos e brilhantes, ou excessivamente tímidos para lidar com a figura de apego, que é vista como assustadora por essas crianças de padrão desorganizado. Além do mais, transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade também podem ser frequentes (Gomes & Melchiori, 2012).

Importa destacar que, embora o procedimento da Situação Estranha tenha gerado um sistema de classificação universal, Bowlby e Ainsworth não defenderam a imutabilidade da qualidade da relação de apego. Ao contrário, os autores admitem a possibilidade de mudança nos padrões de apego (Gomes & Melchiori, 2012). Ou seja, crianças consideradas

inseguramente apegadas apresentam potencial para desenvolver relações saudáveis com seus cuidadores (Main, 2000). Contudo, muito mais importante que admitir a disponibilidade da figura de apego como indispensável à formação de laços afetivos seguros, se faz necessário esclarecer que essa disponibilidade que desemboca nos comportamentos parentais de assistência a criança é geradora de um impacto psicológico muito grande que justifica o satisfatório desenvolvimento biopsicossocial da mesma. O contrário também se verifica nos padrões de vinculação insegura, quando a indisponibilidade e consecutivos comportamentos parentais caracterizados anteriormente, produzem um impacto psicológico intenso, contudo, negativo.

Apesar de Bowlby e Ainsworth terem admitido a possibilidade de mudança do padrão de apego, considera-se que tal padrão também possa ser transgeracional. A partir desta perspectiva, crianças seguras, tornar-se-iam adultos seguros, com grande potencial para exercer impacto psicológico positivo sobre seus filhos, durante a maternidade ou paternidade. Seguindo a mesma trilha, crianças inseguras, tornar-se-iam adultos inseguros, com grande potencial para exercer impacto psicológico negativo sobre seus filhos. Sob essa perspectiva, Bowlby (2002, Vol. I) alega que a forma como uma mãe cuida de seu bebê é algo previsível mesmo antes dele nascer. São determinantes para a qualidade da relação entre e a díade mãe-bebê uma longa história de relações interpessoais na família de origem materna, bem como da longa absorção dos valores e práticas de sua própria cultura. Nesse sentido, o autor acrescenta que, em certa medida, a reação de uma mãe ao choro de um bebê se correlaciona com ideias e sentimentos que ela expressara sobre assuntos domésticos, sobre cuidados com as crianças em geral e também sobre os tipos de frustrações e prazeres que ela imaginava como resultado de ter um bebê.

Em consonância com a tese de Bowlby e Ainsworth, Fonagy e col. (1999, 2000, 2002) concordam que uma desvantagem de persistências transgeracionais de vínculos inseguros pode ser interrompida se o cuidador adquirir a capacidade reflexiva de produzir estados mentais na sua criança. Ou seja, a capacidade dos cuidadores de observarem e compreenderem os estados mentais nas crianças, bem como de nomear suas experiências emocionais permite a aquisição desta mesma capacidade por elas. Assim, considerando os atributos que marcam os padrões de vinculação segura e insegura entre criança e figura de apego, é indispensável que se diga que tais tipos de vinculação nascem de densos e marcantes fluxos de interação afetiva recíproca. Isso atesta da complexa participação da mãe na construção dos vínculos de apego.

### **2.3. Os Modelos de Funcionamento Interno**

Segundo Ramires e Schineider (2010) o modelo funcional interno de relacionamento com a figura de apego reflete a história das respostas do cuidador às ações do bebê, resultando da qualidade das contingências afetivas depositadas na criança durante os anos iniciais. Conforme Bowlby (2002, Vol II), os modelos de funcionamento do eu consistem de ideias que o sujeito concebe sobre si mesmo. Os modelos de funcionamento do mundo consistem de expectativas que o sujeito desenvolve sobre quão disponíveis poderão ser suas figuras de apego caso ele venha a recorrer a elas. Retomando a tese de que o self infantil é depositário dos modelos de funcionamento interno dos adultos através do processo de autorregulação, é possível dizer que esse self é depositário dos registros da vida psíquica da criança e das construções representacionais sobre afetos, crenças e desejos, os quais podem ser acessados por ela, mesmo na ausência física de sua figura de apego. À medida que se

torna reflexivo, afetos, crenças e desejos compõem o conteúdo sobre o qual o self vai autorrefletir-se.

Nessa ótica, os padrões de vinculação seguro e inseguro são compreendidos em referência a modelos funcionais internos particulares dos relacionamentos, que coordenam as vivências dos sujeitos direcionando sentimentos, atenção, percepção, memória e cognição e as demais funções psicológicas superiores como pensamento não verbal e linguagem intelectual (Ramires & Schineider, 2010). Ou seja, os modelos funcionais internos produzem esquemas de organização do comportamento embasados nas representações interdependentes do self e da figura de apego (por exemplo, pais como amando – protegendo, self como amado - seguro).

### **2.3.1. Tipologia dos Modelos de Funcionamento Interno**

Segundo Bartholomew e Horitz (1991) os modelos de funcionamento do eu e do mundo combinam-se para formar quatro protótipos de vinculação afetiva em jovens e adultos. Ainda de acordo com os autores, os modelos de funcionamento do eu decompõem-se no autoconceito aliado a perspectiva de merecimento pessoal/autoconceito ou aliado à perspectiva de imerecimento pessoal; e os modelos de funcionamento do mundo decompõem-se na visão de que as outras pessoas são confiáveis e disponíveis ou na visão de que as outras pessoas são não confiáveis e indisponíveis. No primeiro protótipo, característico de sujeitos seguros, a perspectiva de merecimento pessoal combina-se a expectativa de que os outros são confiáveis e sempre estarão disponíveis para ajudar. Além dos atributos que marcam os modelos de funcionamento de mundo das crianças seguras, destacam-se sua capacidade de serem autônomos e capazes de desenvolver relações de

intimidade. Isso implica em dizer que a qualidade de vinculação segura que a criança desenvolveu com sua figura de apego habilitou a mesma a lidar com os novos desafios emocionais na adolescência, principalmente no que toca a sua competência social para explorar novas circunstâncias e ampliar sua rede de relacionamentos (Grossmann, Grossmann & Kindler, 2008). Considerando que a ampliação de novos relacionamentos implica na realização de transações com terceiros em contextos interpessoais, é necessário esclarecer a noção de regulamento do espaço pessoal. Tal conceito refere-se às preferências em termos de tolerância ótima da distância interpessoal entre os sujeitos e os demais com os quais ele se relaciona. Assim, adolescentes com modelos de funcionamento seguro tendem a apresentar espaços pessoais mais restritos que adolescentes inseguros, ou seja, tendem a encarar com maior privacidade os assuntos referentes ao seu mundo interno (Bielfred & Rogersburg, 2008).

Além disso, adolescentes seguros evidenciam grande segurança psicológica. A segurança psicológica depende da história de uma organização emocional segura e, principalmente, de liberdade para avaliar antigas relações de apego com pais e parceiros. Os estudos longitudinais de Bielfred e Rogersburg (2008) mostraram que a segurança psicológica guarda uma relação muito próxima com as experiências com ambos os pais durante os anos de imaturidade. São as experiências entre zero e vinte anos de idade com figuras parentais sensíveis e tolerantes que moldam as estratégias de pensamento e comportamento das crianças e adolescentes ao se depararem com seus próprios desafios emocionais (Bielfred & Rogersburg, 2008).

No segundo protótipo, característico de sujeitos ambivalentes, a perspectiva de indignidade pessoal combina-se a perspectiva de confiabilidade e disponibilidade dos outros (Bartholomew & Horitz, 1991). Neste padrão, a busca pela atenção da figura de apego é

antecedida pelas ideias de desamparo e indignidade pessoal, levando o sujeito a uma busca desenfreada pela aceitação e aprovação das outras pessoas. No que se refere ao espaço pessoal ou individualidade, tais sujeitos permitem mais intrusões em seu espaço pessoal do que os adolescentes seguros (Grossmann, Grossmann & Walter, 2008). Considerando que nas crianças com padrões de vinculação ambivalente a segurança psicológica tende a ser diminuída em relação aquelas com padrões de vinculação seguro, é provável que tais crianças ambivalentes apresentem consideráveis níveis de ansiedade. Apesar disso, a excessiva busca por atenção evidenciada por esse grupo, não parece demonstrar que eles se sentem inibidos a ampliar seus relacionamentos com outras pessoas.

O terceiro protótipo, característico de sujeitos evitantes, designa-se pela combinação entre o senso de imerecimento pessoal com a perspectiva da indisponibilidade da figura de apego (Bartholomew & Horitz, 1991). Sujeitos com esse protótipo de funcionamento interno tendem a evitar relacionamentos mais íntimos como uma forma de proteger-se contra a rejeição antecipada das outras pessoas. Nesse sentido, é defensável que a rejeição e a insensibilidade de pais inseguros refletem na desaprovação do apego e do valor que o adolescente dará aos seus futuros relacionamentos. Tais jovens então mostram-se deprovidos da liberdade de explorar, comunicar-se abertamente, e confiar na ajuda de terceiros em tempos de aflição (Bielfred & Rogersburg, 2008), além de segurança psicológica muito mais reduzida que o grupo ambivalente. Consonante a essas características, esses sujeitos são menos propensos a intrusões em seu espaço pessoal, o que também os leva a apresentar um senso de individualidade muito mais forte que aqueles com padrões ambivalentes. Isso justifica a grande dificuldade que esses sujeitos têm em confiar nas pessoas ou comunicar-se facilmente com elas.

Por fim, o quarto protótipo consiste do padrão desorganizado e designa-se pela combinação entre o sentimento de automerecimento com uma disposição negativa para as outras pessoas com quem esse sujeito se relacionará. Tais sujeitos evitam relações mais estreitas como forma de fortalecer o senso de independência e invulnerabilidade (Bartholomew & Horitz, 1991). Além disso, tendem a serem bastante individualistas, ansiosos e inibidos no que toca a sua capacidade exploratória. Assim, os modelos de funcionamento supracitados evidenciam três diferentes estilos de interação insegura que se desenvolveram a partir de relações de não correspondência e instabilidade afetiva das figuras de apego quando suas crianças apresentaram necessidades físicas, afetivas ou emocionais. Por conseguinte, uma imagem negativa de si mesmo foi sendo concebida sob o prisma da rejeição e desconfiança que marcam os vínculos de apego inseguro.

## **2.4. Os Vínculos de Apego em Praticantes de Bullying Escolar**

### **2.4.1. Apego Inseguro Ambivalente**

A literatura sobre bullying escolar dá possíveis indícios de que os padrões de relacionamento afetivo dos adolescentes praticantes de bullying são marcados por características individuais (modelos de funcionamento do eu) e relacionais (modelos de funcionamento do mundo) que podem ser associados ao vínculo de apego inseguro ambivalente. Como é sabido, pelo seu caráter inseguro, este tipo de vínculo é marcado pela relação com uma figura de apego que, por vezes, não é adequadamente sensível as necessidades de conforto afetivo e física da criança. São chamadas, por isso, de mães ambivalentes pelo modo exagerado com que respondem afetivamente aos seus filhos. Por

essa razão que George e Solomon (1999) falam que elas são excessivamente protetoras, inconsistentes e imprevisíveis.

Segundo Mayselles (2002) , as estratégias de cuidado das mães ambivalentes são manifestas pelo monitoramento completo da criança, o que envolve ficar perto, certificando-se de que a criança presta muita atenção ao cuidador. Essas mães tendem a desconfiar de sinais da criança, de suas necessidades ou tentativas da criança para distanciá-las, utilizando-se de toda maximização emocional relacionada com apego e aspectos comportamentais para manter a criança por perto. Assim, elas tentariam acompanhar de perto a criança, enfatizando a dependência, sendo altamente intrusivas. É importante enfatizar que esta interpretação de estratégia de cuidado "ambivalente" significa que essas mães querem proximidade para dar um bom atendimento e proteção à criança.

Ainda no que se refere a qualidade das relações ambivalentes nos anos iniciais, considerando que a responsividade afetivas figuras de apego também constituem o conteúdo afetivo sob o qual o self infantil vai autorefletir-se, é aceitável que um self inseguro afeta a capacidade de a criança compreender suas próprias ações e as ações dos outros. Nesse sentido, o conceito de empatia aplica-se a essa capacidade, sendo considerada a habilidade de sentir a emoção do outro, sem necessariamente sentir a mesma emoção, e compreender os desejos do outro, sem necessariamente compartilhar dele (Paravini e Souza,2010).Sendo assim, a distância afetiva e a insensibilidade interpessoal que marcam os relacionamentos de crianças com self caracteristicamente inseguro, como o das ambivalentes (Cassidy & Kobak, 1988), podem estar relacionadas a pouca empatia que sentem os praticantes de bullying, conforme fala Fante e Pedra (2008).Segundo Casselato (2012), de modo geral, um modelo de apego inseguro torna mais difícil a adaptação do adolescente diante de situações adversas e conflitivas, diante das quais ele vai se comportar gerando

mais conflito e adversidade em uma espiral gradativa que poderá levá-lo a uma grande inadaptação social permeada de significados empobrecidos sobre si mesmo e sobre os outros.

Levando em consideração a tese de Bielfred e Rogersburg (2008) na qual as experiências com ambos os pais entre zero e vinte anos de idade moldam as estratégias de pensamento e comportamento das crianças e adolescentes ao se depararem com os próprios desafios emocionais, é possível dizer que as conseqüências relacionais dos vínculos de apego na infância perduram até a adolescência. Uma delas é da ansiedade ainda nos anos iniciais. A perda ou ameaça de perda de uma figura de apego é a chave para compreensão da ansiedade. Os bebês de mães ambivalente, por exemplo, vivem com medo constante de serem deixados vulneráveis e sozinhos (Steven-Hide, 2008). Tomando como base o argumento de que a ansiedade em relação às figuras de apego é o principal incipiente psicopatológico proveniente de relações de apego inseguro com mães ambivalentes, Bolwby (2002; Vol. I) esclarece que ela pode ser devastadora para uma criança que se torna emocionalmente e comportamentalmente inibida. Por sua vez, a inibição do comportamento está diretamente vinculado ao comportamento exploratório que na adolescência, reflete-se na capacidade de ampliação dos vínculos de amizade, que por sua vez envolve compartilhamento. Além disso, a inibição emocional também pode estar atrelada às dificuldades no que toca a regulação emocional com base nos padrões emocionais das figuras de apego com as quais a criança interage.

Nesse sentido, Caselatto (2012) e Cassidy e Kobak (1988) explicam então que os comportamentos agressivos e antissociais dos praticantes de bullying podem significar estratégias para lidar com toda a insegurança psicológica que os acomete, traduzindo-se na necessidade de controle sobre os outros. Santos (2011) acrescenta que o comportamento

agressivo dos praticantes de bullying também pode ser explicado pela empatia. Segundo a autora, a empatia como redução do comportamento agressivo é considerada através de dois processos de atuação. O primeiro processo diz respeito à capacidade de se colocar no lugar do outro. A tomada do lugar do outro contribui para que ele melhor compreenda e tolere as posições dos outros, o que dará menos espaço à agressividade.

#### **2.4.2. Apego Inseguro Desorganizado**

O levantamento bibliográfico sobre bullying escolar realizado na presente pesquisa também mostrou que há possíveis indícios de que os padrões de relacionamento afetivo dos adolescentes praticantes de bullying são marcados por características individuais (modelos de funcionamento do eu) e relacionais (modelos de funcionamento do mundo) que podem ser associados ao vínculo de apego inseguro desorganizado. Uma delas são os problemas de conduta que apresentam os adolescentes inseridos em famílias com vínculos de apego tipicamente desorganizados, cujos pais mostram-se insensíveis, negligentes, emocionalmente distantes e não envolvidos nas vidas de seus filhos. Segundo Mayselles (2002), nos anos infantis, as mães inseguras desorganizadas demonstram marcadores afetivos negativos, ora intensos e ora escassos. Nesse sentido, o comportamento parental é visto como anormal, gerando medo na criança em lugar das condições externas amedrontadoras.

Isso acontece por que as mães desorganizadas caracterizam-se por serem relutantes ou incapazes de assumir o papel de cuidador com seu controle concomitante da situação e fornecimento de proteção. Tais deficiências na responsividade às necessidades de apego da criança justificam-se por alguns fatores, como por exemplo, essas mães podem ser mal resolvidas em relação a trauma ou perda e, portanto, se sentirem que não há caminho para se

proteger contra esse tipo de trauma ou perda. Alternativamente, essas mães podem ser acometidas por depressão ou medo de um parceiro abusivo. Nesses casos, cuidadores como elas podem dirigir suas necessidades não satisfeitas de proteção apenas para o seu filho ao invés de outros adultos. Assim, os pais podem se sentir com medo e/ou desamparados em relação aos seus filhos ao invés de proporcionar-lhes conforto e contato. Por exemplo, Engfer (1988) encontrou indicações de um processo de compensação, no que toca ao envolvimento dessas mães em relações conjugais envolvendo forte conflitos, em que as mesmas foram particularmente propensas a mostrar "inversão de papéis" na relação com seu bebê. Nesses casos, a criança está sendo pedida, ainda que indiretamente, para cuidar da mãe ou do pai, enquanto as necessidades da própria criança para a garantia e conforto não são cumpridas, a menos que eles coincidam com as necessidades de conforto e proteção próprias do adulto. Em outras palavras, a criança apenas pode ser capaz de ganhar contato e proximidade quando atende às necessidades de conforto e segurança dos pais.

Algumas das maneiras em que os pais desorganizados podem transmitir as suas próprias necessidades acontecem através de um comportamento agressivo, assustador, e na maioria das vezes incompreensível para a criança (Main & Hesse, 1990). Nesse sentido, elas reagem de forma desorganizada e desorientada, levando-as, na adolescência, a reproduzir um comportamento agressivo como parte da qualidade de seus padrões relacionais, marcados pelo senso de independência interpessoal e invulnerabilidade (Mayselles, 2002).

## **2.5. Os Vínculos de Apego em Vítimas de Bullying Escolar**

Seguindo a mesma trilha, também é possível que os padrões relacionais das vítimas de bullying guardem uma estreita relação com a qualidade do vínculo de apego inseguro que estes adolescentes desenvolvem com suas figuras parentais. Cowie (2011), Martinez (2009) e Constatini (2004), por exemplo, falam que a baixa autoestima, dificuldade de

autoafirmação, dificuldade de autoexpressão, ansiedade social e irritação que apresentam as vítimas de bullying estão vinculadas a uma excessiva dependência de suas figuras parentais, o que sugere uma qualidade de apego ambivalente no modo de relacionar-se com eles (Salmivalli, 2010). Conforme já esclarecido, mães ambivalentes tendem a transmitir contingências afetivas imprevisíveis e exageradas para seus filhos, decorrendo disso não só a ansiedade de encontrar a segurança psicológica nas suas figuras de apego, mas também uma excessiva busca por essa segurança nos outros significativos com os quais a criança se relaciona. Acrescenta-se também o sentimento de imprevisibilidade que os adolescentes, vítimas de bullying podem sentir em relação aos outros. Além disso, é Constatini (2004) quem confirma que crianças excessivamente dependentes são mais propensas a tornarem-se vítimas de bullying e interpretarem incidentes de forma mais negativa que seus pares mais resilientes.

No que toca á resiliência, Galdino (2013) afirma que para que uma vítima de bullying desenvolva estratégias cognitivas, de forma a lidar de maneira positiva com os ataques de violência, precisará enfrentar a situação, superar e se fortalecer pela experiência. Nesse sentido, o suporte de figuras significativas pode ser fundamental para esse enfrentamento efetivo. Ainda segundo ela, embora qualquer pessoa possa representar a figura significativa, a família como base, tem a possibilidade de influenciar o comportamento do outro e promover resiliência. Tais figuras são os tutores de resiliência, considerados uma base segura, pois o agredido sente a necessidade de confiar, e no momento que precisar poderá contar com sua ajuda (Galdino, 2013). Nesse sentido, a tese de Galdino confirma a correlação entre a qualidade vínculo de apego desenvolvido pela criança nos anos iniciais e a disposição para a vitimização no bullying escolar.

Quando Martinez (2009) fala das dificuldades que as vítimas apresentam de prever as más intenções dos praticantes, bem como da frustração e culpa que elas sentem por não

conseguirem fazer frente aos comportamentos abusivos, a autora suscita que estas dificuldades estão associadas à tomada de consciência dos próprios sentimentos e capacidade de refletir sobre eles (Santos, 2012), sugerindo também a dificuldades na regulação emocional da raiva frente às agressões e humilhações sofridas. Os achados da literatura sobre o enlace entre grau de união familiar, vínculo de apego inseguro ambivalente e disposição a vitimização por bullying escolar, especialmente no que toca à tese de Galdino (2013), suscita a tese de que apesar de inserido num contexto familiar afetivamente próximo, vínculos inconsistentes com figuras de apego ambivalentes podem não garantir ao adolescente o suporte afetivo para fazer frente às práticas de bullying escolar. Conforme esclarecido, tais assertivas tendem a apontar para as deficiências nas primeiras experiências de regulação emocional com a figura de apego.

## **CAPÍTULO III – Autoconsciência**

### **3.1. Definições Operacionais e Estudos de Abordagem Científica**

A autoconsciência é uma espécie de consciência de alta ordem que possibilita ao sujeito tornar-se objeto da própria atenção (Morin, 2002; Duval & Wicklund, 1972). Em outras palavras, a autoconsciência é um processo operacional de autofocalização, no qual o self reflete sobre si mesmo. A psicologia passou a interessar-se pelo estudo da autoconsciência de um modo mais sistemático e experimental somente a partir da década de 1970. A publicação do livro de Duval e Wicklund em 1972 marcou o início de uma nova era em estudos sobre a autoconsciência por defini-la como a capacidade de se tornar objeto da própria atenção, e especialmente por propor que o estado autoconsciente pode ser gerado, e, por conseguinte, manipulado (Duval&Wicklund, 1972).

Nesse sentido, a autoconsciência objetiva foi definida como a capacidade de tornar-se objeto da própria atenção, de estar consciente de seu próprio estado mental (Gallup, 1992 apud Sedikides&Skowronski, 1997). Além do mais, os autores também destacaram que essa capacidade se configura como um estado, motivo pelo qual é possível identificá-la através do termo Autoconsciência Situacional. Silvia O´ Brien (2004) referem que este estado é bastante necessário e central para que o sujeito se engaje nas atividades de autorreflexão que desembocam em autoaspectos do self como autoestima, autonomia, autoadaptação, autocontrole, autoeficácia, autoconceito, autorrepresentação, autoimagem corporal e autoidentidade. Todos esses autoaspectos caracterizam os estados mentais do indivíduo, passíveis de serem acessados no aqui agora conforme ele esteja autoconsciente. Subjacente a isso, estão as vivências internas como as sensações, as percepções, as emoções, as atitudes e etc. Todas essas vivências compõem um verdadeiro sistema de características privadas do

self, quando o indivíduo é participante exclusivo na tessitura desse sistema, sendo também a fonte de concepção do mesmo.

Ao lado da autoconsciência objetiva, a autoconsciência subjetiva (*subjective self-awareness*) refere-se ao segundo estado de atenção consciente que constitui o conhecimento que embasa a teoria OSA (Objective Self Awareness). Na autoconsciência subjetiva, a atenção está direcionada para os aspectos do ambiente externo, ou seja, a atenção está focada sobre eventos externos a partir da consciência individual ou história pessoal. Ainda segundo a teoria de Duval e Wicklund (1972), a distinção entre os dois estados da consciência supracitados prevê que a atenção consciente não pode estar simultaneamente focada sobre aspectos do self e aspectos do ambiente. Ao passo dessa afirmação, a atenção pode apenas oscilar entre o externo e o interno e esta oscilação pode ser rápida o bastante para aproximar as duas direções, porém a possibilidade de direcionamento externo e interno da autoconsciência de modo simultâneo é impossível. Seguindo a mesma trilha, segundo Nascimento (2008), indivíduos com altos níveis de autoconsciência percebem o conteúdo de sua experiência subjetiva de forma mais intensa e acurada, reagem mais fortemente à rejeição social, conhecem melhor a si mesmos, e são mais capazes de fazer inferências sobre os estados mentais dos outros.

Morin (2005) discorreu sobre as fontes da autoconsciência situacional. O abrangente modelo da mediação da autoconsciência, proposto pelo autor considera todos os possíveis mecanismos e processos desencadeadores do estado autoconsciente, bem como as múltiplas e complexas interações atreladas a esses processos. A abrangência do modelo justifica-se pelo fato do autor argumentar que fatores ecológicos, sociais, neurológicos e cognitivos combinados constituem o assaio da autoconsciência situacional. Mais especificamente, a tese de Morin (2005) propõe a existência de três fontes principais da autoconsciência: O

Meio Social, o Meio Físico e o Self. O Meio Social compreende as interações primárias do tipo face-a-face, predominantes entre o bebê e seus cuidadores; as avaliações refletidas sobre si mesmo; a tomada de perspectiva decorrente dos mecanismos de comparação social; e a presença de outras pessoas observando o Self. O Meio Físico contém os objetos que estimulam o sujeito a voltar à atenção para seu mundo interno. A exemplo disso representam estímulos autofocalizadores os espelhos, câmeras de vídeo, fotografias de si mesmo, livros, artigos, bem como a mídia de várias fontes, como programas de televisão, internet e filmes. Estas fontes de informação induzem a autoconsciência porque encorajam a tomada de perspectiva. Por fim, o Self pode refletir sobre si mesmo através da propriocepção e dos processos cognitivos, como autofala e imagens mentais. Além disso, o autoconhecimento requer a participação de estruturas cerebrais específicas, principalmente os lobos pré-frontais, resultando em numerosas ligações estabelecidas entre essas diversas fontes de auto-informação.

Juntos, esses mecanismos mediadores da autoconsciência formam um sistema altamente dinâmico, no qual todos os fatores se influenciam mutuamente (Morin, 2005). Segundo Silvia e O'Brien (2004), numerosas combinações podem ser estabelecidas entre as fontes de autoconsciência situacional supracitadas, levando a uma vasta quantidade de auto-informações sobre o si mesmo, quer sejam elas de caráter privado ou público. Por exemplo, as interações sociais que compõem o meio social mediador dos estados de autoconsciência funcionam como mecanismo estimulador da autofala e das imagens mentais que levam a tomada de perspectiva do autofoco de atenção. Morin e Everett (1990) citado por Nascimento (2008) afirmam que os mediadores cognitivos sociais são condição necessária para o disparo da autoconsciência, mas não suficiente, exigindo, pois, a participação da autofala e das imagens mentais no processo de auto-inspeção. Em especial, a autofala

assume um lugar de importância enquanto elo de ligação fundamental entre os mecanismos de produção de autoconsciência referendados no meio social e no meio físico (Morin, 2005 citado por Nascimento, 2013).

Considerando ainda que os mecanismos referenciados em Morin (2005) constituem o epicentro do autofoco situacional é possível dizer que esses mecanismos localizados no contexto sociocultural de inserção do indivíduo estão continuamente confrontando os autoaspectos privados e públicos do self, fazendo com que o referido indivíduo torne a atenção para tais autoaspectos. No entanto, há um mecanismo de autoavaliação que se soma a esse processo fazendo com que o sujeito proceda com a comparação. Ora, a comparação exige a existência de um padrão cognitivo que seja de mesma natureza do objeto comparado, que nesse caso são conteúdos idealizados do self público e do self privado. Ao retomar a teoria OSA (Objective Self Awareness), identificamos que Duval e Wicklund (1972) defenderam a existência desses padrões ideais aos quais chamaram de *Standards*.

Duval e Wicklund (1972) esclarecem que a partir do momento em que o sujeito se autoavalia, ou está objetivamente autoconsciente, a presença de *Standards* torna-se iminente e isso resulta numa discrepância entre a maneira como a pessoa se percebe e a sua representação mental. Silva e Duval (1997) acrescentam que a discrepância entre o self, resultante da autoavaliação, e o self ideal ou *Standard*, é o estado que motiva a restauração de uma consistência que diminua essa discrepância, que anule o conflito. Essa restauração pode se dar de duas maneiras. Os sujeitos podem tentar mudar seus traços, atitudes ou ações a fim de torná-los mais congruentes com aqueles que compõem os *Standards*, ou podem evitar o autofoco, que é o gatilho que desperta a percepção consciente das discrepâncias (Silva & Duval, 1997).

Em outra vertente de pesquisas modernas sobre a autoconsciência posteriores à teoria OSA, Fenigstein, Scheier e Buss (1975) defenderam que os indivíduos diferiam entre si quanto ao tempo em que gastam prestando atenção em si mesmos. Essas diferenças seriam supostamente estáveis e independentes das influências ambientais, enquanto estimulantes ao autofoco (Morin, 2000). Por conseguinte, a autoconsciência ou *self-consciousness*, na teoria de Fenigstein *et al.* (1975) mostrava-se enquanto traço de personalidade, motivo pelo qual também é conhecida pelo termo “Disposicional”. Cristian Zanon e Marco Teixeira (2006) acrescentam que as diferenças individuais nos modos de prestar atenção em si mesmos, estariam atreladas também às características comportamentais dos sujeitos.

As pesquisas de 1975 resultaram na construção de uma Escala de Autoconsciência (EAC) ou Self-Consciousness Scale (SCS), cuja análise, a partir de uma abordagem empírica de elaboração de instrumentos e técnicas, resultou em duas subescalas distintas que se referiam a duas diferentes dimensões da autoconsciência. Segundo Nascimento (2008), a Escala de Autoconsciência é composta por 23 itens, tendo recebido larga atenção da pesquisa psicológica em amplo aspecto e confiabilidade. Além disso, a validade preditiva e a confiabilidade da escala têm sido suportadas por inúmeros estudos transculturais, embora críticas mais recentes tenham questionado a ordenação tridimensional dos fatores na escala. A primeira dimensão da Escala de Autoconsciência (EAC) foi chamada de autoconsciência privada que consiste numa tendência natural para prestar atenção em autoaspectos internos e de acesso restrito ao si mesmo como motivações, processos cognitivos, desejos, sensações e etc. A segunda escala compreendia a dimensão da autoconsciência pública, uma tendência para prestar atenção às próprias características de natureza visível, como aparência física, comportamento social, impressões causadas nos outros. Por fim, a Ansiedade Social foi a terceira dimensão do eu (self) resultante da Escala de Autoconsciência. A Ansiedade Social

está relacionada com o efeito que a atenção focalizada produz quando na presença de outras pessoas (Zanon & Teixeira, 2006).

Segundo Morin (2000), a quantidade de estudos correlacionais e experimentais, cujo principal instrumento metodológico é a Self-Consciousness Scale, é expressiva. Contudo, pouco tem se dedicado ao estudo dos fatores desencadeantes das diferenças individuais quanto ao autofoco (Morin, 2000). Ainda segundo o autor, algumas hipóteses atreladas ao gênero ou a um passado pessoal remoto têm sido preconizadas por outros autores como Buss (1980), Klonsky, Dutton e Liebel (1990), como sendo determinantes nos estudos sobre a etiologia da autoconsciência (*self-consciousness*), e, por conseguinte, nos modos como as pessoas prestam atenção em si mesmas. Entre elas, está a hipótese de que o alto nível de autoconsciência privada em homens estaria associado às demandas de realização materna em relação à criança, pais disciplinadores, baixa satisfação corporal, e saúde precária na infância. Tais características, segundo as hipóteses sobre o tema, estariam atreladas a história de vida pessoal de sujeitos do gênero masculino, principalmente no tocante às relações sociais primárias, que se dão nos espaços familiares, e que corroboram para que esses indivíduos se tornem mais autoconscientes de si mesmos. Nas mulheres, altos níveis de autoconsciência privada estariam associados à vivência de severas disciplinas durante a infância. Do mesmo modo, homens e mulheres que não estabeleceram um bom relacionamento com os pais, tendem a desenvolver um alto nível de autoconsciência pública, ou preocupar-se excessivamente com o modo como são vistos pelos outros. É provável que tais sujeitos se engajem bastante na busca pela necessidade de aprovação social, o que os torna mais atentos enquanto objetos socialmente visíveis (Morin, 2000).

Franzoi, Davis e Markwiese (1990) exploraram as bases motivacionais subjacentes as diferenças dos níveis de autoconsciência privada. Na conclusão de suas pesquisas, os

autores descobriram que os altos níveis de autoconsciência privada é uma função parcial da própria necessidade de autoconhecimento do sujeito (desde que essa necessidade esteja assentada sobre uma autoestima protegida), enquanto um baixo nível de autoconsciência privada é resultante da motivação para autodefesa, que é mais forte que a necessidade de autoconhecimento (Franzoi, Davis, Markwiese, 1990 citado por Morin, 2000).

Segundo Nascimento (2008), os instrumentos derivados da Self Consciousness Scale é expressivo, tanto quanto a própria escala tem sido modelados no bojo de uma abordagem nomeada por Silvia, Eichstaedt e Phillips (2005) de público privado que superestima essas duas categorias superordenadas como dimensões mais salientes e importantes da autoconsciência, em detrimento de outras igualmente importantes e com repercussões bastante impactadoras sobre o comportamento. Além disso, Nascimento (2008) acrescenta que cossonante aos desafios de mapear novas dimensões da autoconsciência, também há o impasse da escassez de instrumentos de mensuração adequada do construto. Uma das dificuldades refere-se ao fato de haver, que na maioria dos métodos atualmente empregados nas pesquisas de autoconsciência tanto situacional quanto disposicional, uma dificuldade percebida pelos pesquisadores no que toca a questão da reatividade. Ou seja, pedir aos sujeitos que descrevam quão autoconscientes eles estão incrementa seus níveis de autoconsciência, o que tem levado a uma busca por refinamento metodológico e criação de novas estratégias de sensibilidade mais apurada para a coleta de dados de autofoco (Duval e Wicklund, 1972; Nascimento, 2008; Silvia, Eichstaedt e Phillips, 2005).

A partir desta perspectiva, no que toca ao cenário do estado atual do conhecimento científico sobre a autoconsciência, Rimé e LeBon (1984) defendem uma nova hipótese no que se refere a sua etiologia, na qual a emergência da disposição à autoconsciência seria provocada pelos efeitos das situações vivenciadas pelos sujeitos. A partir dessa perspectiva,

Rimé e Lebon sugerem que a disposição ao autofoco (*self-consciousness*), é dependente de fatores situacionais passados, de maneira que indivíduos altamente autoconscientes se caracterizam por ter uma história de exposição frequente a estímulos autofocalizadores, como preconizado por Morin (2004), sobre as fontes da autoconsciência situacional (*self-awareness*). Em outras palavras, estando frequentemente em um estado de autoconsciência (induzido por estímulos auto-focalizadores), tal estado criaria uma elevada disposição ao autofoco, uma tendência que persistirá mesmo na ausência imediata desses estímulos (Rimé & Lebon, 1984 citado por Morin, 2000). Dessa forma, autoconsciência Situacional e Disposicional correlacionam-se positivamente, onde a segunda torna-se resultado da primeira, conforme achados de Nascimento (2008) com população universitária de língua portuguesa do Brasil. Tais achados foram consecutivos a descoberta de três novas dimensões da autoconsciência disposicional (*Self-Consciousness*) pelo referido autor, a saber, Conscientização, Atentividade e Mediação Cognitiva. As respectivas dimensões resultam da investigação inédita de elementos da autoconsciência disposicional ainda não considerados nos achados da literatura internacional.

Seguindo a mesma trilha sobre as novas perspectivas de descoberta científica da autoconsciência e da escassez metodológica associada, Nascimento (2008) refere da ausência de instrumentos validados para fins de mensuração da autoconsciência situacional, motivo pelo qual o autor engajou-se na construção da escala de Autoconsciência Situacional com base dos achados teóricos sobre os distintos motivos para a autofocalização que levam à orientações ruminadoras ou refletoras sobre o autofoco. A Escala de Autoconsciência Situacional compõe o acervo de medidas psicológicas de autoconsciência em língua portuguesa do Brasil, a qual já foi validada em investigações ulteriores. Entre elas está o estudo de Nascimento e Roazzi (2013), com este instrumento.

### 3.2. Autofoco Ruminativo e Autofoco Reflexivo

O papel da autoconsciência privada no funcionamento psicológico, em especial, é um tópico que tem recebido destaque na literatura. Em uma das primeiras pesquisas que se buscou identificar correlatos da autoconsciência, Turner, Scheier, Carver e Ickes (1978) verificaram que a autoconsciência privada se mostrou positivamente associada ao pensamento reflexivo, automonitoração e emocionalidade. Negativamente, mostrou-se correlacionada com autoestima. Outros estudos sugeriram também associações da autoconsciência privada com neuroticismo, baixa clareza de autoconceito e alguns indicadores de psicopatologia (Jostes, Pook & Florin, 1999; Trapnell & Campbell, 1999; Campbell et al., 1996). De fato, a literatura sugere que a focalização da atenção sobre o *self* parece estar associada a aspectos negativos do funcionamento psicológico, especialmente a depressão (Baños & Belloch, 1990; Ingram, 1990). No entanto, nem sempre as pesquisas que utilizaram a medida de Autoconsciência Privada proposta por Fenigstein et al. (1975) encontraram associação entre Autoconsciência Privada e psicopatologia ou outros indicadores psicológicos negativos. As controvérsias nos achados podem ser atribuídas, ao menos em parte, a divergências quanto à dimensionalidade do construto de Autoconsciência Privada no instrumento de Fenigstein et al. (1975) ou em sua versão revisada (Scheier & Carver, 1985).

Burnkrant e Page (1984) foram os primeiros a questionar a unidimensionalidade da Autoconsciência Privada. Estes autores propuseram e verificaram empiricamente, através de análises confirmatórias, duas subdimensões subjacentes a Autoconsciência Privada: autorreflexão e consciência de estados internos. A auto-reflexão refere-se à tendência a pensar sobre si mesmo, enquanto a consciência dos estados internos está relacionada à consciência de sentimento ou sensações físicas. De um modo geral, os resultados de outros

estudos tenderam a confirmar essa diferenciação, embora nem sempre os itens que compuseram uma e outra escala tenham sido exatamente iguais (Nystedt & Ljungberg, 2002; Cramer, 2000; Lindwall, 2004; Martin & Debus, 1999; Mittal & Balasubramanian, 1987). Resultados de pesquisas mostraram que a dimensão autorreflexão se associa mais claramente com efeitos psicológicos negativos (como depressão e baixa autoestima), enquanto a consciência de estados internos não apresenta esse tipo de relação (Campbell et al., 1996; Conway & Giannopoulos, 1993; Ghorbani, Watson & Krauss; Davison & Bing, 2004; Ruipérez & Belloch, 2003; Nascimento, 2008). Em síntese, os resultados discrepantes que têm sido obtidos com a escala de Autoconsciência Privada indicam que esse instrumento apresenta imprecisão na operacionalização do construto, o que pode ser até mesmo atribuído à forma como estão redigidos os itens (Ben-Artzi, 2003). Além disso, como sugerem Trapnell e Campbell (1999), a EAC de Fenigstein e cols. (1975) não diferencia os possíveis aspectos motivacionais que podem estar envolvidos na autoconsciência. Segundo os autores, a disposição a focalizar a atenção sobre si mesmo pode ser motivada tanto por necessidades de caráter mais neurótico (como a ansiedade), quanto por necessidades mais puramente epistêmicas (como a curiosidade).

Posteriormente, Fenigstein *et al.* (1975) veio a criticar a Escala de Autoconsciência no que diz respeito ao desenvolvimento da medida unicamente enfocando amostras de estudantes universitários. Scheier e Carver (1985) propuseram que esse tipo de restrição levou a questionar sobre utilidade de usar a Escala de Autoconsciência com outras populações, dados os problemas estruturais da escala, principalmente no que toca ao campo semântico de alguns itens (Fleckhammer, 2004). Seguindo a mesma trilha, Wicklund e Gollwitzer (1987) destacaram a dificuldade de mensuração da autoconsciência dado o caráter multifacetado deste conceito. Os autores propuseram que a autoconsciência é um processo dinâmico, não devidamente capturado através de uma medição com base empírica,

criticando assim a validade conceitual da Escala de Autoconsciência. Em virtude disso, Trapnell e Campbell (1999) propuseram uma nova distinção no âmbito da consciência privada, identificando dois possíveis aspectos no seu funcionamento: ruminação e reflexão. A ruminação seria uma tendência a focalizar e sustentar a atenção, de modo automático, em sentimentos ou eventos considerados desagradáveis ou ameaçadores ao próprio *self*. Por outro lado, a reflexão seria um processo de pensar sobre si mesmo com características mais epistêmicas, envolvendo uma auto-exploração criativa motivada por um interesse em ampliar o autoconhecimento.

Trapnell e Campbell (1999) postularam ainda que a ruminação estaria mais diretamente associada ao traço de personalidade neuroticismo, enquanto a reflexão se associaria mais a abertura à experiência. Para testar essas hipóteses, os autores construíram um instrumento de autorrelato chamado Questionário de Ruminação e Reflexão (QRR). Este é composto por 24 itens, cuja validade e fidedignidade foram verificadas na pesquisa de Zanon e Teixeira (2006), quando os autores adaptaram o instrumento para estudantes universitários brasileiros. Dois anos depois, Zanon e Hutz (2009) reavaliaram as propriedades psicométricas do Questionário de Ruminação e Reflexão e da Escala Fatorial de Neuroticismo quando encontraram resultados satisfatórios, já que as consistências internas, médias e desvios-padrão verificados no estudo dos autores foram muito próximos aos dados dos estudos originais. As análises fatoriais indicaram que a estrutura fatorial proposta originalmente para os construtos avaliados pelo Questionário de Ruminação e Reflexão e pela Escala de Neuroticismo também replicaram os resultados dos estudos originais.

Resultados de análises de componentes principais confirmaram empiricamente a distinção das duas dimensões e as correlações com os traços de personalidade observados, de modo que elas foram de acordo com o esperado. É importante ressaltar que a distinção

ruminação-reflexão não corresponde exatamente à diferenciação entre autorreflexão e consciência dos estados internos da Escala de Autoconsciência de Fenigstein et al. (1975), embora exista certa semelhança entre os conceitos. Conforme Trapnell e Campbell (1999) apontam, o Questionário de Ruminação Reflexão distingue de modo mais claro os aspectos motivacionais envolvidos nos processos da autoconsciência, algo não contemplado na Escala de Autoconsciência. Assim, os autores propõem que a ruminação, enquanto uma disposição individual seria um fator de risco para o desajustamento psicológico, ao passo que a reflexão poderia tanto facilitar quanto prejudicar o ajustamento, dependendo do contexto no qual a pessoa está inserida (sujeitos que, através da reflexão, buscam uma expressão mais genuína da sua singularidade podem se sentirem mais satisfeitos consigo mesmos em ambientes onde a individualidade é valorizada, mas isso pode ser um problema em contextos nos quais a tradição e a conformidade são tidos como importantes).

Percebe-se que a consciência de si, principalmente a consciência voltada para os aspectos privados da experiência pessoal, é uma variável importante que parece ter repercussões sobre o bem-estar psicológico. Conforme apontado anteriormente, contudo, esta autoconsciência privada não parece ser um construto unidimensional, podendo englobar diferentes modos de reflexão sobre o si mesmo. Em especial, os estudos sugerem a existência de duas modalidades de pensamento autorreflexivo distintas empiricamente: uma de caráter mais epistêmico e autocontrolado, que se associa a um melhor conhecimento de si, das motivações e emoções do sujeito (que pode ser chamada de reflexão); e outra de caráter mais negativo e menos autocontrolado, ligada a pensamentos intrusivos que tendem a perseverar no foco da consciência (que pode ser chamada de ruminação). Para Trapnell e Campbell (1999), a autoconsciência está associada com saúde psicológica e bem-estar, pois, envolve uma curiosidade do pensamento (reflexão) evidente em um traço de personalidade particular de abertura à experiência, enquanto a associação de autoconsciência com aflição

psicológica emana pensamentos conduzidos pelo medo e ansiedade (ruminação), evidente em um traço de personalidade mais neurótico. O sofrimento psicológico aliado com a ruminação ocorre através da concentração em um autofoco ruminativo. Por sua vez, o bem-estar psicológico está associado à reflexão, porque implica num saudável interesse em si mesmo (Fleckhammer, 2006).

Segundo Morin (2002) a autorruminação refere-se à atenção ansiosa dedicada ao self, quando a pessoa mantém um medo de falhar, questionando-se continuamente sobre sua auto-estima. Já na autorreflexão há uma genuína curiosidade sobre o self quando a pessoa se mantém num estado de contemplação de si mesma, intrigada e interessada em aprender mais sobre suas emoções, valores, processos de pensamento, atitudes, etc. O avanço na compreensão do papel que estas diferentes modalidades de autorreflexão têm para o funcionamento cognitivo e mesmo a saúde psicológica passa pela necessidade de se ter instrumentos válidos e fidedignos capazes de avaliar estas dimensões. Embora a Escala de Autoconsciência de Fenigstein et al. (1975), já traduzida para o português, possa ser utilizada para identificar subdimensões dentro da autoconsciência privada, como sugerem os estudos citados, é evidente que ela também apresenta problemas nesse sentido, pois resultados divergentes têm sido obtidos nas pesquisas com a Escala de Autoconsciência, que nem sempre identificam as mesmas subdimensões. Isso é problemático, pois coloca em questão a validade das medidas que estão sendo utilizadas.

Sendo assim, torna-se importante contar com instrumentos que avaliem com maior clareza aspectos específicos da autorreflexão privada. Sobre essa perspectiva, Hutz (2009), Teasdale e Green (2004) replicaram o estudo de Trampbell e Campbell (1999) quando encontraram novas evidências de distinção entre ruminação e reflexão no que se refere à qualidade afetiva da memória. Além de encontrarem o mesmo padrão de correlações entre os construtos com os traços de personalidade referenciados no questionário de ruminação e

reflexão, os autores verificaram que ruminação se associou com lembranças de momentos infelizes e desintegrados, ao passo que a reflexão não apresentou qualquer relação com a afetividade das lembranças. Segundo Hutz (2009), os dados encontrados sugerem que nas pessoas em que o tipo de pensamento ruminativo é proeminente, encontram-se também mais lembranças desagradáveis e tristes, enquanto que pessoas mais reflexivas não parecem se deter a nenhum padrão específico de lembranças.

Ao fazer conjecturas sobre os achados de Teasdale e Green (2004), é possível dizer que pessoas reflexivas buscam ativamente mais insights para suas novas questões- problema com base numa análise cuidadosa de suas lembranças. No caso desta suposição estar correta, indivíduos reflexivos evocariam tanto lembranças agradáveis quanto desagradáveis para pensar sobre si, sobre eventos da vida, e então tomarem suas decisões. Diferentemente, indivíduos ruminativos parecem evocar predominantemente lembranças negativas para pensar sobre seus problemas, além de acreditar que a ruminação ajudará a obter insights para a resolução de seus problemas (Joormann, Dnake & Gotlib, 2006; Nolen-Hoeksema, 1991; Teasdale & Green, 2004). Por exemplo, os indivíduos com tendências ao autofoco ruminativo, na maioria das vezes, desejam resolver suas questões, problemas ou situações estressoras através de alguma idéia que possa surgir pela contemplação da situação atual e de seus estados de humor (Joormann *et al.*, 2006). Seguindo a mesma trilha, outros estudos apontam que ruminação e reflexão são construtos distintos, conforme mostram os achados neuroanatômicos de Niebauer (2004); pesquisas tratando de vergonha e culpa (Joiremann, 2004); empatia (Joiremann, Parrot & Hammersla, 2002) e psicopatologias (Flackhammer, 2004). Por exemplo, segundo Roger e Najarian (1989, 1998) elevadas pontuações na escala de ruminação estão associadas com maior secreção de cortisol, hormônio responsável por prolongar os níveis de stress associados ao pensamento ruminativo.

### 3.3. Gênese do Autofoco Ruminativo e Autofoco Reflexivo

No que se refere sobre as origens do autofoco ruminativo e reflexivo, são poucos os estudos que discorrem sobre o tema, porém, segundo Fleckhammer (2004), tanto o autofoco disposicional ruminativo quanto o autofoco disposicional reflexivo tem suas respectivas gêneses na frequência de autofoco situacional. Em outras palavras, à medida que o sujeito é exposto a situações instanciadoras de autorruminação e autorreflexão, conforme aponta a teoria dos estímulos autofocalizadores de Morin (2005) e da correlação entre autoconsciência Situacional e Disposicional de Rimé e Lebon (1984), Morin (2000) e Nascimento (2008). Porém, de maneira mais específica, Gold e Wegner (1995) sugeriram que os pensamentos ruminativos são originários da interação de quatro fontes: trauma, metas, repressão e supressão. Segundo a tese dos autores, sob a perspectiva do trauma, os pensamentos ruminativos podem ocorrer como uma resposta a um evento traumático ou difícil na vida de uma pessoa. De maneira especial, o afeto negativo intenso de um evento traumático aumenta as chances do sujeito desenvolver uma memória negativa decorrente dos eventos vivenciados. Assim, por exemplo, situações tipicamente vivenciadas no transtorno de estresse pós-traumático são acompanhadas de intensas alterações neuroendócrinas geradoras de memórias negativas incidentes (Ouro, 1992).

Sob o prisma das metas, o pensamento ruminativo pode ter sua origem na interrupção para a realização de um objetivo de ordem superior. Dessa maneira, ruminações, e, portanto, afeto negativo, ocorrem devido à não realização de metas por causa de uma aparente deficiência em progresso rumo a um objetivo. Conseqüentemente, ruminação tende a diminuir o desempenho cognitivo. No que se refere à repressão, a ruminação pode emanar de uma falha para processar uma situação traumática e sua respectiva consequência, como por exemplo, a repressão de uma dor emocional (Gold & Wegner, 1995). Considerando que

a supressão envolve uma tentativa de afastar a lembrança de um evento, Gold & Wegner (1995) afirmam que os pensamentos ruminativos têm sua origem na tentativa de evitar pensar sobre um evento ou na memória traumática deste. Ainda sob esse prisma, Wood et al. (1990) encontraram correlações entre um estilo cognitivo de processamento ruminativo, altos níveis de autoatenção focalizada e sofrimento psíquico. Os autores afirmam que os altos níveis de atenção autocentrada estão implicados na ocorrência de um estilo de enfrentamento ruminativo que tem impactos na passividade em face da resolução de problemas, na redução do nível de motivação e na forte incidência de afetos negativos.

Em suma, segundo os estudos supracitados, a ruminação e a reflexão são duas formas distintas de pensar sobre si mesmo presentes em todas as pessoas em maior ou menor grau. A partir desta perspectiva, Hutz (2009) realizou um estudo no qual encontrou que ruminação e reflexão estão envolvidas na percepção e produção do bem-estar subjetivo. Assim enquanto ruminação associa-se, de alguma forma, a baixa satisfação com a vida, reflexão associa-se a um modo bem-sucedido de resolver questões do dia a dia, por exemplo, o que torna os sujeitos reflexivos mais satisfeitos. De outro modo, pessoas pouco reflexivas apresentariam mais dificuldades em solucionar seus problemas, ou não o fariam seguidamente, o que poderia acarretar menor satisfação com suas aspirações e metas. Nesse sentido, é provável que o pensamento reflexivo neutralize em alguma medida os efeitos negativos do pensamento ruminativo (Joireman, 2004).

Joireman (2004) também confirma que embora haja muita evidência para apoiar a relação que a reflexão tem com a saúde psicológica e a relação que a ruminação tem com distúrbios psicológicos, é possível que a presença de reflexão tenha alguma influência sobre a extensão do efeito negativo da ruminação. Trapnell e Campbell (1999) propuseram que a reflexão, possivelmente, modera o efeito de ruminação ou um estilo de enfrentamento ruminativo através de uma espécie de interação diádica. Joireman (2004), realizou um

estudo no qual investigou o papel da ruminação e da reflexão na relação entre vergonha, culpa e empatia. Os participantes no estudo do autor preencheram medidas de autorrelato de propensão relativas a vergonha e culpa; e também ao questionário de ruminação e reflexão de Trapnell e Campbell (1999), de Ruminação e Reflexão. Joireman (2004) descobriu que a autorreflexão desempenhou um papel mediador na relação entre culpa e empatia, principalmente no que toca ao engajamento para construção de relações sociais amistosas. Porém, autorruminação estava mais envolvido com vergonha e angústia pessoal.

No que toca aos fatores subjacentes a ruminação, entre os poucos estudos existentes, Collins e Bell (1997) descobriram que sujeitos ruminativos tendem vivenciar experiências negativas com mais frequência quando provocados, insultados ou até negativamente avaliados no que se refere a avaliações de desempenho. Nesse sentido, são mais difíceis de dissipar sentimentos negativos e são mais propensos a retaliar agressivamente após as referidas avaliações negativas. O interesse nos processos cognitivos e emocionais que podem estar envolvidos em comportamento agressivo levou Caprara (1986) para projetar a Escala de Dissipação-Ruminação, que testa o nível de hostilidade em indivíduos quando provocados ou insultados em uma tarefa de performance. Sukhodolsky *et al.* (2001) também tiveram interesse em investigar a relação entre ruminação em raiva, mais especificamente no tipo de pensamento negativo que incide sobre a emoção de raiva.

Os autores definiram que a ruminação, em episódios de raiva, consiste de pensamentos negativos não solicitados sobre a experiência de raiva, como incidentes passados de raiva, e as causas e as conseqüências de humores furiosos anteriores. Além disso, desenvolveram a Escala Raiva-Ruminação para medir pensamentos associados com as causas e as conseqüências de episódios de raiva. Sukhodolsky *et al.* (2001) concluiu que quando os pensamentos se concentram em episódios de raiva existem níveis mais elevados de afetos negativos. Além disso, os níveis mais elevados de raiva e ruminação estão

relacionados à insatisfação com a vida, incapacidade para reparar humores negativos e uma falta de vontade de agradar aos outros (baixa desejabilidade social).

### **3.4. Autoconsciência e Apego**

Apesar da tese deFleckhammer (2004) sobre a estreita relação entre o autofoco disposicional reflexivo e ruminativo com a autoconsciência disposicional e confirmação nas teses de Nascimento (2008) e Rimé e Lebon (1984), a literatura de apego dá indícios de uma incipiência de autoconsciência reflexiva desde os anos iniciais, quando as teses de Fonagy (2002;2004) falam do desenvolvimento da capacidade da consciência reflexiva da criança a partir das primeiras interações afetivas com a figura de apego, conforme já esclarecido. Em um dos únicos estudos sobre a relação entre apego e autoconsciência em face da escasses de investigações nesse campo, Roazzi, Nascimento e Gusmão (no prelo) realizaram uma exploração teórico-inicial inédita sobre as conexões estruturais e ontogenéticas entre os estilos de apego na infância, a capacidade de compreender os estados mentais dos outros e de si mesmo (teoria da mente) e a autoconsciência. Através de um levantamento bibliográfico no acervo de pesquisas disponíveis nestas três áreas da pesquisa psicológica, entre outros achados, os autores encontraram que a troca afetiva compartilhada entre mãe e bebê tanto pode ser fomentadora dos padrões de interação recíproca, quanto auxiliar no trabalho de construção progressiva por parte da criança pequena dos limites e fronteiras do self e de formas reflexivas de autofoco (Roazzi, Nascimento &Gusmão, no prelo).

Conforme em Buss (2001), Leary (2004), Markus e Kitayama (1991), Morin (2004) e Nascimento e Roazzi e Gusmão (2013), é crucial a interação do infante com os estímulos ambientais, e em particular, com os estímulos autofocalizadores. Ou seja, àqueles que lembram ao self sua característica de objeto para outros selves, organizado e

disponibilizado pelos cuidadores primários na constituição e progressiva complexificação no tempo de toda a rede de sistemas cognitivos subsidiários ao self como autoconsciência, autoconceito, clareza do autoconceito, teoria da mente, e todo o campo da cognição social. Nesse sentido, a interação interpretativa do casal parental ou outros cuidadores das respostas comportamentais da criança mediadas pelos sistemas de apego, tem um papel especial no processo de construção da pessoa e das dimensões internas de mentalização e representação do mundo e de si mesmo (Nascimento, 2008).

Taumoepeau e Ruffman (2006) citado por Nascimento, Roazzi e Gusmão (2013) também confirmam que muito mais importante que o estilo de apego apresentado pela criança são as interpretações mais refinadas que as mães que possuem filhos apegados de modo seguro desenvolvem com eles. Na verdade, a interação social e a fala interpretativa da mãe são importantes modeladores dos sistemas cognitivos autorreferentes da criança, em especial, de seu senso de self e da leitura da mente dos outros. Mais especificamente, a criança parece facilitada na compreensão das mentes de outras pessoas quando as suas mães demonstram disposição ou habilidade para conceber seus filhos como agentes mentais, capazes de ações intencionais (Meins, 1999 citado por Roazzi, Nascimento & Gusmão, no prelo). As mães que desenvolvem um estilo de apego seguro com seus filhos tendem a usar respostas que encorajam as crianças a refletirem sobre a perspectiva emocional de outras pessoas, sobretudo em situações de disciplinas e atos transgressores por parte das crianças, ou seja, pedir para que as crianças se coloquem no lugar das vítimas de seu ato e reflitam acerca do sentimento que aquela pessoa está vivenciando. De maneira geral, estas mães tendem a se mostrarem mais sensíveis e atentas aos sentimentos de seus filhos e direcionarem uma maior atenção aos mesmos. Sendo assim, esta maior atenção e disponibilidade direcionada as crianças podem parcialmente influenciar a construção de uma relação de apego seguro (Roazzi, Nascimento & Gusmão, no prelo).

Sendo assim, tomando como base as pistas que a literatura nos fornece a respeito das formas mais primárias de socialização afetiva – os vínculos de apego -; do conteúdo afetivo mais basilar desses vínculos que são as interações recíprocas entre a díade mãe-bebê; dos laços desenvolvimentais destas últimas com a aquisição de uma consciência reflexiva de si (autoconsciência); e da importância desta autoconsciência para a gestão dos relacionamentos sociais secundários, encontraram-se indícios de que o praticante e a vítima de bullying também apresentam formas particulares de refletir e sejam motivados pelas suas respectivas vivências escolares, considerando a tese dos aspectos motivacionais envolvidos na autoconsciência, a saber, ruminação e reflexão.

#### **3.4.1. Ruminação, Reflexão e Apego**

Sob o prisma dos aspectos vinculados ao apego inseguro, os aspectos motivacionais da autoconsciência parecem estar muito mais relacionados à ruminação do que a reflexão. Por sua vez, a ruminação refere-se à atenção direcionada ao self, regada por uma aflição psicológica intensa ao pensar sobre si mesmo, circunscrita por pensamentos negativos e intrusivos, conduzidos pelo medo e pela ansiedade. Levando em consideração a tese da correlação entre autoconsciência situacional e disposicional, é possível dizer que a disposição ao pensamento ruminativo tem sua ênfase na frequência com que o sujeito foi exposto a mecanismos situacionais dispatadores de autofoco predominantemente ansioso, conforme tese de Morin (2005).

Nesse sentido, tem-se que os mecanismos do Meio Social, do Meio Físico e do Self são os principais mediadores da capacidade do sujeito em voltar à atenção para seu mundo interno. Seguindo a mesma trilha, é pensável que os mecanismos das interações primárias do tipo face-a-facedo Meio Social de que fala Morin (2005), também são cruciais para as trocas

afetivas determinantes para a formação dos vínculos de apego, quando as avaliações refletidas na face das figuras de apego são determinantes para o desenvolvimento da consciência reflexiva na criança, bem como para os sentimentos que ela vai adquirir dela mesma e para o nascimento de sua consciência emocional, conforme fala Fonagy (2000;2004).

Sendo assim, é admissível que vínculos de apego inseguros, caracterizados por uma infância marcada pela frequência de experiências afetivas desagradáveis com figuras de apego nem sempre disponíveis ou sensíveis às necessidades de apego das crianças, como nos padrões ambivalentes, desorganizados ou evitantes, tendem a gerar sérios riscos para o desenvolvimento de uma disposição ao autofoco ruminativo. É interessante destacar que o padrão de apego inseguro construídos nos primeiros anos da criança com a sua figura de apego pode vir a tornar-se seguro, se a frequência das experiências afetivas, mesmo que com outras figuras significativas, também forem satisfatórias, o que provavelmente tende a contribuir para a diminuição da incidência de autofoco ruminativo (Bolwby, 2002;Vol.I).

Gold e Wegner (1995) sugerem a correlação entre autofoco ruminativo e os padrões de apego inseguro quando os autores defendem que os pensamentos ruminativos podem ser uma resposta a traumas vivenciados. Nesse sentido, é pensável que experiências desagradáveis com figuras de apego inseguras podem vir a ser bastante desagradáveis e traumáticas para as crianças. Por exemplo, experiências com figuras de apego cujas crianças são ameaçadas de abandono ou até mesmo expulsas da família por maus comportamentos, podem conduzir a uma intensificação da ansiedade de separação, que ao se estender na fase adulta, tende a produzir um quadro de ansiedade patológica (Seganfredo, 2008).

Os autores ainda acrescentam que o afeto negativo intenso de um evento traumático aumenta as chances do sujeito desenvolver uma memória negativa decorrente dos eventos vivenciados, o que muito provavelmente pode perdurar até a adolescência. Trampbell e

Campbell (1999) acrescentam que são lembranças de momentos infelizes e desintegrados. Isso sugere que as experiências traumáticas com uma figura de apego insegura tendem a organizar-se na memória da criança em esquemas representacionais que formarão um modelo de funcionamento interno inseguro na adolescência. Considerando que a função do modelo de funcionamento interno é permitir ao sujeito o acesso a registros simbólicos primários de sua vida emocional que possa garantir-lhe segurança e conforto em sua experiência social real e futura, é possível dizer que uma criança que teve muitas experiências de apego traumáticas ou desagradáveis com figuras de apego inseguras tendem a refletir pensamentos ruminativos na interação com outras pessoas (Collins & Read, 1994).

Considerando os indícios da literatura sobre os vínculos de apego inseguros em adolescentes praticantes e vítimas de bullying escolar, é pensável que tais sujeitos tenham desenvolvido um estilo de autofoco ruminativo ao longo de suas vivências primárias.

### **3.5. Ruminação, Reflexão e Bullying Escolar**

A literatura sobre bullying escolar também sugere que as vítimas de bullying apresentam um estilo de autofocalização ruminativo. Segundo a tese de Martinez (2009), os achados sobre o caráter negativo com que os adolescentes vítimas de bullying lidam consigo mesmos e em relação a seus pares – o autodesprezo que conferem a si mesmas, culpam-se excessivamente pelas agressões e humilhações sofridas, afligem-se pelos seus próprios atributos pessoais e descontentamento consigo mesmos, baixa autoestima, frustram-se bastante por tentar, mas não conseguem defenderem-se de maneira eficaz das agressões e humilhações sofridas – são bastante correlatos a alta incidência de afetos negativos, redução do nível de motivação para defenderem-se e consecutivo comportamento passivo característicos de uma cadeia de pensamentos predominantemente ruminativos em situações

estressoras como o bullying escolar. Com base na tese da perspectiva desenvolvimental do autofoco ruminativo, é possível que tais estilos de enfrentamento característicos das vítimas de bullying tenham laços desenvolvimentais com os vínculos de apego inseguros.

Porém, considerando que a tese de que a ruminação e a reflexão estão presentes em maior ou menor grau em todas as pessoas, é possível que uma vítima de bullying consiga enfrentar eficazmente seu agressor caso ela tenha desenvolvido uma capacidade de resiliência na relação com suas figuras significativas ou conforme a presença de variáveis como a existência de defensores em sala de aula ou a proteção de um adulto, visto que um adolescente pode ser vítima de *bullying* em uma situação, e não necessariamente se tornar vítima em outra conforme as circunstâncias e o meio onde estiver inserido (Bjorkqvist, Osterman e Hjelt-Back, 1994). Nesse sentido, é pensável que haja a incidência de pensamento reflexivo. Considerando que na autoconsciência reflexiva o sujeito motiva-se a pensar sobre si mesmo com vistas no enfrentamento criativo de seus problemas ou situações estressantes, é provável que um adolescente propenso a vitimização por bullying escolar inserido num contexto apoiador e incentivador de outros significativos que demonstrem atenção, carinho e interesse pela sua condição venha a encontrar maneiras eficazes de se defender (Galdino, 2013).

Já que no que toca aos praticantes de bullying, ruminação e reflexão também parecem apresentar limiares de incidência muito pequenos. Considerando novamente a tese de Trampbell e Campbell (1999) na qual o pensamento reflexivo pode tanto facilitar quanto prejudicar as formas subjetivas de pensar sobre si mesmo, dependendo do contexto em que o sujeito esteja inserido, é admissível que um adolescente inserido num contexto social primário, quer seja marcado por vínculos de apego inseguros e determinantes para o desenvolvimento de comportamento agressivo e dificuldades de regulação emocional, quer seja seguro venha em busca de uma autoafirmação inerente a sua fase desenvolvimental num

ambiente escolar que é normatizador. Nesse sentido, é pensável que suas formas de pensar sobre si mesmo sejam predominantemente reflexivas, porém, com vistas ao desajustamento psicológico dadas as dificuldades em lidar com a capacidade de autorregulação num contexto normatizador.

A incidência de ruminação em praticantes e vítimas de bullying escolar também é corroborada pela tese de Sukhodolsky *et al.* (2001), quando os autores falam da estreita relação entre raiva e afetos negativos. Segundo eles, quando os pensamentos se concentram em episódios de raiva existem níveis mais elevados de afetos negativos, o que sugere que estes últimos podem ser bastante incidentes em praticantes, com problemas de manifestação da raiva; e em vítimas passivas, com problemas na inibição da raiva, levando ambos os grupos a responderem com autofoco ruminativo.

Em suma, os achados da literatura sugerem que o bullying escolar, apesar de suas inúmeras causas, é um tipo de violência cujos riscos de prática e de vitimização podem vir a ser incidentes em adolescentes cujas formas particulares de socialização afetiva, em especial no que toca as experiências de apego, são determinantes tanto para o desenvolvimento dos padrões relacionais afetivos quanto para a aquisição da capacidade de autoconsciência reflexiva, sendo ambas as condições tão determinantes para conduzir-se socialmente no ambiente escolar. Nesse sentido, a presente perspectiva de tratamento do fenômeno bullying sugere o seguinte questionamento fundamental: Como a qualidade dos vínculos de apego pode influenciar na prática de bullying escolar e a vitimização por esta violência no funcionamento da consciência reflexiva subacente a relação entre pares? Além disso, espera-se responder: a) Qual tipo de vinculação afetiva de apego apresentam os adolescentes praticantes de bullying?; b) Qual tipo de vinculação afetiva apresentam os adolescentes vítimas de bullying? c) Qual tipo de autofoco reflexivo apresentam os adolescentes praticantes de bullying?; d) Qual tipo de autofoco reflexivo apresentam os adolescentes

vítimas de bullying?; e) Quais as possíveis relações entre a prática de bullying e o fator gênero?; f) Quais as possíveis relações entre prática de bullying, vitimização e o fator grau de união familiar? g) Quais as possíveis relações entre os tipos e níveis de autofoco reflexivo e o grau de união familiar?

## **PARTE II – PARTE EMPÍRICA**

## **2.1. MÉTODO**

### **2.1.1. Participantes**

A pesquisa foi composta por uma amostragem não-probabilística por conveniência (Cozby, 2003). Através desta, procurou-se preservar uma distribuição equitativa consoante às variáveis i. tipo de escola (pública ou privada), ii. sexo e iii. idade. Foram definidos como Critérios de Inclusão na amostra: idades acima de 12 anos e abaixo da maioridade legal (18 anos); inserção na rede pública ou privada do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio; ser aluno/a do oitavo ou nono ano do Ensino Fundamental II; Ser aluno do primeiro, segundo ou terceiro ano do Ensino Médio; estar autorizado/a pelos pais ou responsáveis para participação no estudo através de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; testemunhar anuência pessoal à participação no estudo através de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como Critério de Exclusão na amostra tem-se: apresentar idade inferior a 12 ou superior a 18 anos.

A partir desses critérios, amostra foi composta por 293 adolescentes, sendo 149 de escola pública e 144 de escola privada, apresentando idades entre 12 e 18 anos. Do total da amostra, 114 eram do sexo masculino. Todos os participantes da pesquisa eram da cidade do Cabo de Santo Agostinho- PE. Justifica-se a escolha destas séries do ensino educacional público e privado pelos seguintes motivos: 1. O contexto escolar é rigidamente estruturado em função das idades (Moreno, 2004); 2. Embora sejam inúmeras e dinâmicas as causas do bullying escolar, ele pode ser observado em escolas públicas e privadas (Fante & Pedra, 2008); 3. Há indícios de que o bullying indireto seja predominantemente praticado na adolescência, entre os 12 e os 18 anos (Sutton, 2001); 4. A prática de Bullying é mais

recorrente a partir do 7º ano (James, 2010) 5. A via psicométrica dos instrumentos que serão utilizados é adequada à faixa etária da amostra.

### **2.1.2 Instrumentos**

Das medidas encontradas na literatura, três instrumentos foram selecionados para verificar a tipologia dos padrões de apego em adolescentes (Apego Seguro, Apego Ansioso Ambivalente, Apego Ansioso Evitante e Apego Inseguro Desorganizado); verificar os tipos de autofoco reflexivo (Ruminação e Reflexão); e identificar os alunos que apresentam características comuns aos agressores ou vítimas do bullying escolar. Cada um deles é descrita a seguir:

**2.1.2.1 Escala de Disposição ao *Bullying* (EDB) de Santos e Nascimento (2012)** – Este instrumento de avaliação foi originalmente construído pelos autores e validado na pesquisa de monografia da primeira autora. A Análise Fatorial Exploratória da EDB condensou em dois fatores a estrutura subjacente aos Componentes Principais, a saber, F1= Disposição à Vitimização do *Bullying* e F2= Disposição à Prática do *Bullying*. O primeiro fator pode ser verificado em 7 itens da escala, enquanto o segundo fator foi distribuído em 10 itens da escala. A Análise dos Componentes Principais mostrou níveis de fidedignidade com alfas de *Cronbach* recaindo dentro de margens extremamente rigorosas de 0.77 (F1) e 0.75 (F2). Posteriormente a escala foi validada em outros estudos, quando foram encontrados Alfas de *Cronbach* recaindo dentro de margens de 0.70 (F1) e 0.69 (F2) no estudo de Galdino (2013) e bons índices Alfas de *Cronbach* recaindo dentro de margens de 0.610 no estudo de Griz (2014). A Escala de Disposição ao *Bullying* está estruturada em 20 afirmações as quais serão respondidas em escala Likert de 7 pontos, indo de „1“ (discordo totalmente) a “7” (concordo totalmente), espelhando o caráter das relações entre os estudantes, como cada um

se sente em relação a si mesmo, entre os colegas, nas relações com os professores e familiares. As afirmações foram elaboradas com base nos estudos sobre a personalidade e o comportamento de agressores e vítimas do *bullying*. Assim, as questões variam de 1 a 7. Itens típicos da escala são “Gosto do controle que exerço sobre os outros” (Item 11, Praticante) e “Frequentemente sou exposto a humilhações na escola” (Item 17, Vítima).

**2.1.2.2 Escala de Autoconsciência Situacional (EAS) de Nascimento (2008)** - Escala do tipo Likert composta por 13 itens e construída para mensuração de diferenças individuais na capacidade cognitiva de autofoco enquanto estado (situacional), com ênfase nas modalidades não ansiosas da autoconsciência (reflexão) e ansiosas (ruminação) e na mediação cognitiva de autoconsciência por imagens mentais (mediação icônica). A Escala de Autoconsciência Situacional foi construída e validada por Nascimento (2008) quando a estrutura encontrada pela Análise dos Componentes Principais mostrou níveis de fidedignidade com alfas de *Cronbach* recaindo acima de 0.70 para os fatores Ruminação e Reflexão e de .69 para o fator Mediação Icônica. Os três fatores desta escala explicaram em conjunto 53,63% da Variância Total, sendo considerado um índice adequado para instrumentos desta natureza (Nascimento, 2008). As respostas aos itens estão estruturadas numa escala Likert de 05 pontos, variando de ‘1’ (Discordo totalmente) a ‘5’ (Concordo totalmente), no tocante ao julgamento de adequação do conteúdo de cada autoafirmação do instrumento a como o participante esteve se percebendo no exato instante em que respondeu o mesmo.

**2.1.2.3. Escala de Apego das Experiências nas Relações de Amizade (EARA)** - Originalmente elaborada por Roazzi (2008) tendo como base na escala *Experiences in Close Relationships* – ECR (Brennan, Clark, & Shaver, 1998) que é um questionário de autorrelato

que avalia diferenças individuais em relação aos estilos de apego em adultos tendo como referências as experiências íntimas vivenciadas nos relacionamentos amorosos. No EARA os itens no lugar de tratar de relacionamentos amorosos, tratam das relações de amizade. A escala EARA, assim, é um questionário de auto-relato que mede o estilo de apego em jovens e adolescentes, investigando a forma como eles vivenciam a amizade, particularmente importante nesta fase de desenvolvimento. A ferramenta permite identificar duas dimensões, a ansiedade e evitamento, reconduzíveis aos quatro estilos de apego propostos na teoria de Bowlby: seguro, evitante, ansioso e desorganizado. A Escala EARA, como o ECR, é constituída por duas subescalas de 18 itens cada, as quais medem respectivamente as dimensões “evitamento” (Alfa de Cronbach = 0,88) e “ansiedade” (Alfa de Cronbach = 0,90) (Brennan, Clark & Shaver, 1998). A escala de resposta é formada por 7 pontos, que vão de 1= completamente falso a 7= completamente verdadeiro. A pontuação de alguns itens é codificada inversamente, a saber: 3, 15, 19, 22, 25, 27, 29, 31, 33 e 35. Os itens ímpares pertencem à subescala “evitamento” e os pares à subescala “ansiedade” (Roazzi, 2008).

Além disso, foi aplicado também o Questionário sócio-demográfico de Gusmão (2009), extraído da tese de doutorado da autora. O questionário é composto por perguntas como: idade, sexo, série, grau de união familiar, tipo de escola, grau de instrução dos pais, religião e grau de religiosidade, estado civil e nível de classe social. São importantes para o presente estudo as variáveis sexo e grau de união familiar.

### **2.1.3. Procedimento de Coleta de Dados**

Tendo sido feitas visitas às escolas nas quais se realizou a pesquisa visando o esclarecimento dos seus objetivos aos diretores ou responsáveis pelas mesmas e tendo-se obtido a autorização dos diretores para realizar a coleta de dados na instituição, foram

contatados os participantes do estudo para que pudessem colaborar, caso livremente decidissem fazê-lo. Tanto os participantes, os quais eram menores de idade, como seus pais foram informados sobre os objetivos do estudo, sua confidencialidade e implicações para a comunidade científica e social. Nesta oportunidade se solicitou aos pais a autorização por escrito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que seus filhos pudessem participar. Após o recolhimento dos termos assinados, a pesquisadora iniciou a coleta. Sendo assim, em data agendada, a aplicação dos três instrumentos e do questionário sócio demográfico foi coletiva em cada uma das salas de aula do oitavo e nono do ano do Ensino Fundamental II; e do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. O local e o horário em que foram realizadas as aplicações das escalas foram apontadas pelas escolas, estando presentes no momento do procedimento, além dos alunos e da pesquisadora, o/a professor (a) da aula na ocasião. Foram necessários 15 a 30 minutos para a aplicação das escalas. Ademais, não foi utilizado qualquer outro material que não canetas azul ou preta e um caderno contendo cada instrumento impresso em folha A4. Ao final do procedimento, cada participante recebeu um agradecimento. É importante destacar que também foram seguidas as recomendações relacionadas à pesquisa com seres humanos, conforme os princípios éticos da Declaração de Helsinque, contidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/95 e aprovada pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Parecer nº 581/2000).

## **2.1.4. Procedimento de Análise dos Dados**

### *2.1.4.1. Validação das Escalas*

Com o término da etapa de coleta de dados, as respostas as escalas foram tratadas através do software estatístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Para

avaliação das escalas psicométricas dos três (03) instrumentos de medida psicológica, utilizou-se a Análise Fatorial Exploratória para verificar a precisão da entrada de dados, distribuição dos outliers, respostas omissas, normalidade e colinearidade. A Análise Fatorial é um método analítico para determinar o número e a natureza das variáveis subjacentes a um grande número de medidas ou variáveis. As variáveis subjacentes, nesta definição são chamados de fatores, que não são diretamente observados (Kerlinger, 2003). Sendo assim, o que se pretende é a identificação de possíveis associações ou correlações entre variáveis observacionais, de modo que se defina a existência de um fator comum entre elas. Assim, pode-se dizer que a análise fatorial tem como objetivo a identificação destes fatores ou constructos, subjacentes às variáveis observacionais, o que contribui para facilitar a interpretação dos dados (Rodrigues, 2002).

De acordo com Latif (1994), a análise fatorial possui, basicamente quatro etapas para sua elaboração que são: Cálculo da matriz de correlação das variáveis em estudo para a verificação do grau de associação entre variáveis, duas a duas; Extração dos fatores mais significativos que representarão os dados; Aplicação de rotação nos fatores para facilitar o entendimento dos mesmos; Geração dos escores fatoriais para utilização em outras análises. Considerando que para extração dos fatores mais significativos das três escalas foi utilizada a análise exploratória, importa esclarecer que através desta, procura-se explorar a relação entre um conjunto de variáveis, identificando padrões de correlação. Destaca-se que a Análise Fatorial Exploratória pode ser utilizada para criar variáveis independentes ou dependentes que podem ser utilizadas posteriormente em modelos de regressão, conforme será visto neste estudo (Figueira Filho & Silva Júnior, 2010).

Também é importante esclarecer que para definição da estrutura final da escala valeu-se da rotação ortogonal de tipo Varimax com cálculo dos alfas correspondentes na verificação da consistência final. Foram utilizadas as seguintes estatísticas-chaves associadas

à análise fatorial conforme Froehlich e Neumann (2007) e Reis (2001): Teste de esfericidade de Bartlett, Matriz de correlação, Autovalor (Eigenvalue), Cargas dos fatores, Matriz de fatores, escores fatoriais, Medida de adequacidade da amostra de Kaiser – Meyer – Olkin (KMO), Percentagem de variância e Scree plot.

Com o objetivo de se obter um exame mais acurado do processo de avaliação dos instrumentos psicológicos, realizaram-se análises multidimensionais não-métricas do tipo SSA- Análise de Estrutura de Similaridade (Similarity Structure Analysis) (Nascimento & Roazzi, 2013). Esta análise é considerada um escalonamento multidimensional não-métrico, no qual o princípio fundamental é de proximidade, de modo que altas correlações diminuem a distância entre certos pontos, ou seja, quanto mais perto os pontos, mais eles são relacionados. Dessa forma, é possível visualizar no espaço multidimensional, a distribuição das variáveis e o tipo de correlação (positiva e negativa) com base na distância entre os pontos (Roazzi, 1995; Roazzi & Dias, 2001; Roazzi, Federicci & Wilson, 2001).

Por esta característica, este tipo de análise permite um julgamento analítico entre as estruturas mentais complexas através de representações geométricas (Nascimento & Roazzi, 2007). As análises multidimensionais são prescritas pela Teoria das Facetas, uma abordagem teórico-metodológica que apresenta um quadro teórico bastante orientado para visualizar os universos semânticos. Em outras palavras, a teoria das facetas fornece um universo claro de observações à luz de qualquer teoria empírica (Guttman & Greenbaum, 1997). Nesse sentido, Guttman e Greenbaum (2007) falam nas ferramentas constitutivas desse universo subjacente a teoria das facetas, entre as quais estão as Sentença Estruturadora (Mapping Sentences); Facetas (Facets); Análise da Estrutura de Similaridade (Smallest Space Analysis) e Regionalidade.

#### 2.1.4.2. *Variáveis*

A análise estatística das variáveis foi realizada por interrelações entre os fatores das escalas psicométricas do estudo, utilizando-se o coeficiente de correlação de Pearson e o coeficiente de correlação de Spearman. Também foi utilizada a técnica de análise SSA para fins de descrever as relações empíricas entre a estrutura simbólico – conceitual indicadora de disposição á prática e disposição à vitimização no bullying escolar e as demais variáveis externas como tipos de padrões de apego (seguro, inseguro ansioso ambivalente, inseguro ansioso evitante), tipos de autofoco reflexivo (ruminação e reflexão) e variáveis independentes sexo (masculino e feminino) e grau de união familiar (família pouco unida/Unifam1; família unida/Unifam2; família bastante unida/Unifam3). Além disso, foram utilizadas análises de Regressão Passo –a – Passo para fins de corroboração das demais análises.

A análise de regressão é uma técnica usada para investigar a relação entre duas ou mais variáveis a fim de compreender em que medida uma influencia a outra. Em outras palavras, na análise de regressão é possível avaliar em que medida a variável (x) varia em função da variável (y). Por sua vez, a variável (y) chama-se variável critério ou variável dependente; e a variável (x) chama-se variável preditora ou variável independente (Urbina, 2007). O modelo linear de regressão simples é a forma utilizada para calcular médias condicionais da influência de uma variável preditora no comportamento de uma variável critério. De outro modo, o modelo de regressão linear múltipla é a forma utilizada para calcular a influência de duas ou mais variáveis preditoras no comportamento da variável critério (Urbina, 2007). Dada a pluralidade de interrelações das variáveis deste estudo, para tal utilizou-se o modelo de regressão linear múltipla, tomando todos os fatores das escalas e as variáveis sócio demográficas na condição de variáveis explicativas.

### **PARTE III- RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1. Análises Estatísticas das Escalas**

O texto que segue relata as análises estatísticas empreendidas para avaliação das qualidades psicométricas dos três (03) instrumentos de medida psicológica necessários ao encaminhamento dos demais estudos referentes aos temas autoconsciência, apego e bullying escolar, a saber, a Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA), Escala de Autoconsciência Situacional (EAS) e Escala de Disposição ao Bullying (EDB).

#### **3.1.1. Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (AERA)**

Os 36 itens da Escala de Relações de Amizade (ERA) foram submetidos à Análise dos Menores Espaços (SSA- Smallest Space Analysis) com o objetivo de entender, com mais detalhes os dois fatores da Escala de Relações de Amizade – Ansiedade e Evitamento - com base na distância entre os pontos, as interrelações de cada fator entre si e entre os dois fatores. Na figura 1 estão apresentados os resultados da ERA analisada através da técnica SSA, que apresentou duas facetas – Ansiedade e Evitamento, como é possível observar na figura abaixo:



7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35 correspondem ao Evitamento, pois estão relacionados a conteúdos que indicam a qualidade do relacionamento social de adolescentes com vínculo de apego inseguro evitante, caracterizado pela distancia afetiva dos colegas e rejeição.

### **3.1.2. –Escala de Autoconsciência Situacional (EAS) – Ciclo Inicial**

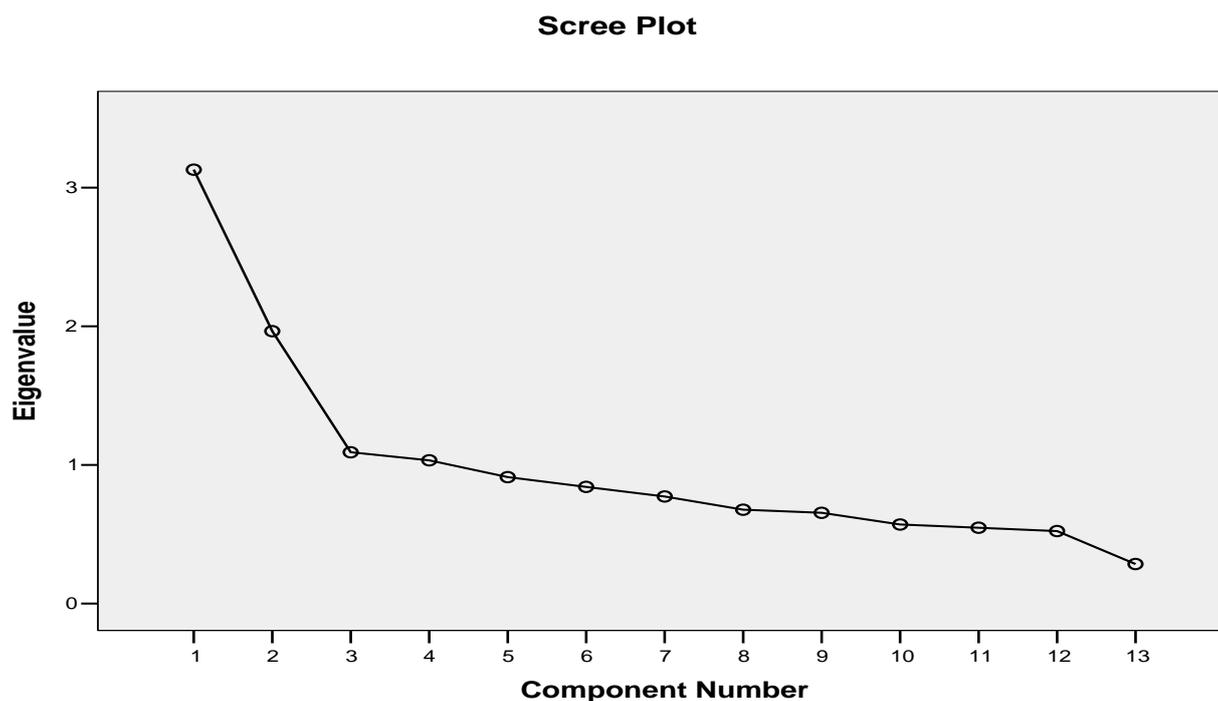
Para obtenção de garantias quanto a fatorabilidade da matriz de correlações da Escala EAS utilizaram-se a estatística de *Kaiser- Meyer-Olkin* (KMO) e o Teste de Esfericidade de *Bartlett*. A estatística de *Kaiser- Meyer-Olkin* (KMO) compara as correlações entre as variáveis através de um escore que varia de 0 a 1, devendo-se, segundo Reis (2001), interpretar medidas do KMO acima de .80 como bastante evidentes da fatorabilidade dos dados e adequada aos procedimentos estatísticos para extração dos fatores. O segundo indicador utilizado foi o *Teste de Esfericidade de Bartlett*, o qual, segundo Hair *et al.* (2005) e Reis (2001), examina a hipótese  $H_0$  de não haver um nível suficientemente robusto de correlação entre as variáveis, sendo a matriz de correlações uma matriz de identidade, e o seu determinante ser igual a 1, para um valor  $p$  maior que o ponto de corte prescrito por um nível de significância  $\alpha=5\%$ , o que caracteriza a inexistência de correlações significativas entre as variáveis.

O exame da matriz de correlações pelo índice *Kaiser-Meyer-Olkin* revelou KMO acima de .70 (.73), valor que garante segundo Reis (2001) a fatorabilidade da matriz e a existência de componentes latentes a serem extraídos. O uso do KMO triangulado ao índice resultante do Teste de Esfericidade de *Bartlett* (706,347,  $p < .000$ ) com a matriz fatorial

permitiu encaminhar a Análise dos Componentes Principais para extração dos possíveis fatores emergentes no instrumento de rastreio.

Para o discernimento do número de componentes a serem retidos utilizaram-se os critérios de Kaiser e de Cattell. O Critério da Raiz Latente (Critério de Kaiser) parte do raciocínio de que um fator individual deve explicar a variância de pelo menos uma variável para que se o mantenha para interpretação na análise. Logo, como cada variável contribui com um valor 1 do autovalor total, devem ser conservados para rotação, segundo Hair et al. (2005), somente fatores com raízes latentes ou autofatores maiores que 1, devendo os demais serem descartados do processamento como insignificantes. O Gráfico de Declive (Critério de Cattell), segundo Hair et al. (2005), é utilizado em análises fatoriais para identificar o número ótimo de fatores passíveis de serem extraídos antes que a quantidade de variância única comece a prevalecer sobre a estrutura de variância comum (Critério de Cattell). Em termos práticos, isso equivale à observação quando da construção do Gráfico Scree onde as raízes latentes (autovalores) são relacionadas ao número de fatores e sua ordem de extração de um ponto de corte em que a predominância da variância única faz os ângulos de inclinação se aproximarem da horizontal, formando uma reta ou quase-reta.

Seguindo-se a esse propósito, 04 (quatro) autovalores foram previamente retidos pelo Critério de Kaiser/Raiz Latente ( $F_1=3,13; F_2=1,96; F_3=1,09; F_4=1,03$ ) e do Gráfico de Declive/Critério de Cattell. Na variância total foi encontrado o percentual de 55.52%. Os resultados do Teste Scree (Gráfico de Declive) estão evidenciados na Figura 2.



**Figura 2. Distribuição Gráfica dos Valores Próprios da Escala de Autoconsciência Situacional – EAS Ciclo Inicial**

A análise do gráfico de Declive revelou uma suavização das distâncias entre as posições dos valores próprios a partir do quinto situado logo abaixo do fator 1, sugerindo um ajuste ótimo dos dados com a retenção dos 04 (quatro) componentes principais e conformando o instrumento sob validação. Os resultados da Análise Fatorial efetuada pela Análise dos Componentes Principais com rotação do tipo *varimax* estão evidenciados na Tabela 1 abaixo.

**Tabela 1.** Análise fatorial da Escala de Autoconsciência Situacional (EAS)

(*eigenvalue* > 1 e saturação > .40).

Itens	F1	F2	F3	F4	<i>h</i> <sup>2</sup>
10. Neste instante, eu estou me vendo em minha mente.	<b>.88</b>	.10	-.06	.09	.80
11. Neste instante, eu me vejo de corpo inteiro em minha mente.	<b>.82</b>	.19	-.01	-.12	.72
04. Neste instante, eu estou em silêncio falando comigo mesmo sobre mim.	<b>.51</b>	.15	-.05	.38	.44
09. Neste instante, eu me avalio em meus pensamentos procurando aprender algo novo sobre mim.	<b>.46</b>	.34	.07	.38	.49
13. Neste instante, eu reflito sobre minhas necessidades.	.05	<b>.71</b>	-.09	.18	.55
12. Neste instante, eu estou pensando se me considero uma pessoa atraente fisicamente.	.19	<b>.65</b>	-.01	-.35	.59
02. Neste instante, eu penso sobre aspectos meus que me causam ansiedade.	.16	<b>.63</b>	.10	.28	.52
05. Neste instante, eu fantasio uma situação sobre um assunto que me preocupa.	.24	<b>.54</b>	.24	.06	.41
07. Neste instante, eu não estou prestando atenção em mim mesmo.	-.01	-.01	<b>.72</b>	-.26	.60
08. Neste instante, eu não estou preocupado comigo.	-.09	-.02	<b>.69</b>	-.27	.56
03. Neste instante, eu não estou pensando em mim mesmo buscando melhor conhecer meus pensamentos, emoções e necessidades.	.07	-.04	<b>.61</b>	.42	.56
06. Neste instante, eu não me vejo em meus pensamentos envolvido com coisas que ajudam em meu desenvolvimento pessoal.	-.04	.25	<b>.58</b>	.07	.40
01. Neste instante, eu avalio algum aspecto que me diz respeito.	.07	.15	-.23	<b>.65</b>	.51
<b>Número de Itens</b>	4	4	4	1	
<b>Valor Próprio (Eingenvalue)</b>	3.13	1.96	1.09	1.03	
<b>% de variância por cada fator</b>	16.08	14.83	14.42	10.18	
<b>Alfa de Cronbach</b>	.72	.60	.59	-	

**Notas.** Índice Kaiser-Meier-Olkin de Adequação da Amostra: .73; Teste de esfericidade de Bartlett: 706,347,  $p < .000$ ; Identificação dos fatores: F1: Subfator 1 (Mediação Icônica/Reflexão); F2: Ruminação; F3: Subfator 2 (Reflexão); F4: Subfator 3 (Reflexão). Alfa de Cronbach da Escala Total: .68 (13 itens) | Variância Total: 55.52%.

A Análise Fatorial da Escala de Autoconsciência Situacional condensou em 04 (quatro) fatores a estrutura subjacente aos Componentes Principais, a saber, F1: Subfator 1 (Mediação Icônica/Reflexão), F2: Ruminação, F3: Subfator 2 (Reflexão), e F4: Subfator 3 (Reflexão). O **F1** reuniu pensamentos associados a uma atenção não ansiosa ou neutra prestada ao self, tendo a ver mais com uma busca de autoconhecimento movida por um interesse epistêmico em si mesmo e com enfoque semântico no processo de mediação cognitiva da autoconsciência. As cargas fatoriais do primeiro fator podem ser verificadas em 4 itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .88 (maior carga fatorial) – item 10 (Neste instante, eu estou me vendo em minha mente) e .46 (menor carga fatorial) – item 09 (Neste instante, eu me avalio em meus pensamentos procurando aprender algo novo sobre mim). A consistência interna do fator medida pelo Alfa de Conbrach ( $\alpha$ ) foi de .72, valor considerado adequado por autores como Loewenthal (2004), Reis (2001) e Hair et al. (2005) que prescrevem um  $\alpha$  acima de .70 ou em casos excepcionais, próximos a este valor, no caso de escalas de conteúdo psicológico. O valor encontrado para este índice revela uma alta consistência entre os itens, o que reúne evidências para a validade de construto para o fator, que apresentou valor próprio de 3.13, explicando 16.08% da Variância Total.

O **F2** reuniu pensamentos associados a um autofoco mais ansioso, relacionado a conteúdos considerados negativos pelo self e menos sujeitos a controle voluntário. As cargas fatoriais do segundo fator podem ser verificadas em 4 itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .71 (maior carga fatorial) – item 13 (Neste instante, eu reflito sobre minhas necessidades) e .54 (menor carga fatorial) – item 05 (Neste instante, eu fantasio uma situação sobre um assunto que me preocupa). A consistência interna do fator medida pelo Alfa de Conbrach ( $\alpha$ ) foi abaixo de .70 (.60), revelando uma consistência próxima ao

padrão-ouro da psicometria entre os itens, bem como para o fator, que apresentou valor próprio de 1,96, explicando 14,83% da Variância Total.

O **F3** foi composto de todos os itens de orientação invertida do fator Reflexão da escala EAS, reuniu pensamentos associados apenas a uma atenção não ansiosa ou neutra prestada ao self. As cargas fatoriais do terceiro fator podem ser verificadas em 4 itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .72 (maior carga fatorial) – item 07 (Neste instante, eu não estou prestando atenção em mim mesmo) e .58 (menor carga fatorial) – item 06 (Neste instante, eu não me vejo em meus pensamentos envolvido com coisas que ajudam em meu desenvolvimento pessoal). A consistência interna do fator medida pelo Alfa de Conbrach ( $\alpha$ ) foi abaixo de .70 (.59), revelando uma decrescente consistência entre os itens, bem como para o fator, que apresentou valor próprio de 1,09, explicando 14,42% da Variância Total.

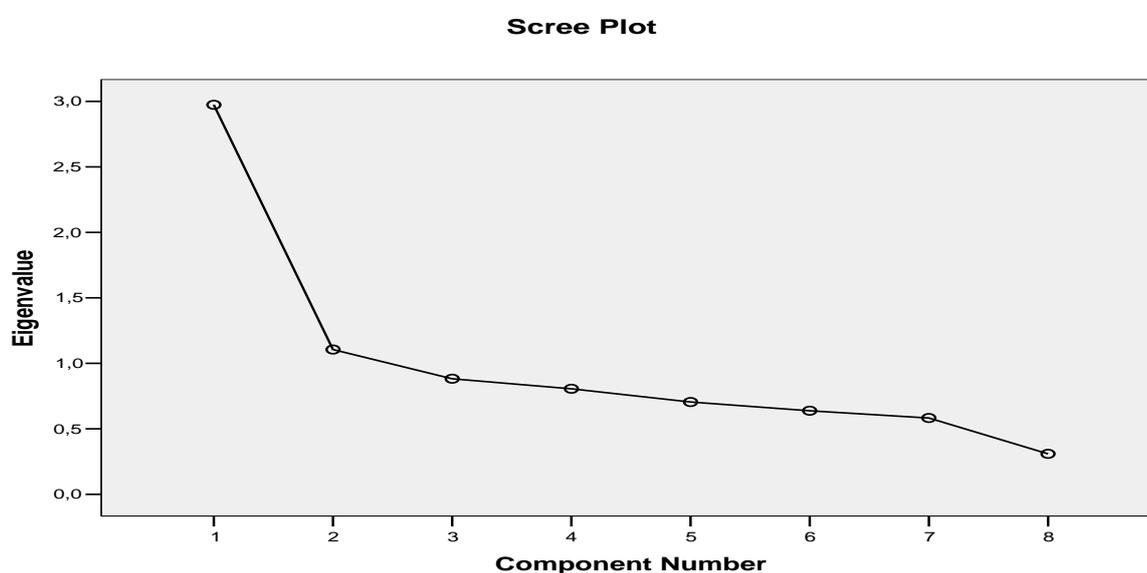
O **F4** foi composto por item remanescente do fator Reflexão da escala EAS, e reuniu pensamentos associados a uma atenção não ansiosa ou neutra prestada ao self, tendo a ver mais com uma busca de autoconhecimento movida por um interesse epistêmico em si mesmo. A carga fatorial do terceiro fator pode ser verificada em apenas 01 (um) item da escala cuja carga fatorial foi de .65 - item 01 (Neste instante, eu avalio algum aspecto que me diz respeito). O fator apresentou valor próprio de 1,03, explicando 10,18% da Variância Total. Uma vez tratar-se de um pseudo-fator, dado ter apenas um único item, não foi possível calcular-se consistência interna para o mesmo.

Uma vez que a análise fatorial não replicou a solução fatorial tripartite do estudo de validação original (ver Nascimento, 2008), e haver indicação de se desconsiderar os fatores 3º e 4º, pelos mesmos não contribuírem para a interpretação teórica da estrutura dimensional

da escala com a amostra deste estudo, optou-se por se realizar um segundo ciclo de Análise Fatorial, retirando-se os itens correspondentes aos fatores citados.

### 3.1.3. –Escala de Autoconsciência Situacional (EAS) – Ciclo Final

O exame da matriz de correlações pelo índice *Kaiser-Meyer-Olkin* revelou KMO acima de .70 (.76), valor que garante segundo Reis (2001) a fatorabilidade da matriz e a existência de componentes latentes a serem extraídos. O uso do KMO triangulado ao índice resultante do Teste de Esfericidade de *Bartlett* (479,514,  $p < .000$ ) com a matriz fatorial permitiu encaminhar a Análise dos Componentes Principais para extração dos possíveis fatores emergentes no instrumento de rastreio. Seguindo-se a esse propósito, 02 (dois) autovalores foram previamente retidos pelo Critério de *Kaiser/Raiz* Latente ( $F1=2,97;F2=1,10$ ) e do Gráfico de Declive/Critério de *Cattell*. Na variância total foi encontrado o percentual de 50,98%. Os resultados do Teste Scree (Gráfico de Declive) estão evidenciados na Figura 3.



**Figura 3. Distribuição Gráfica dos Valores Próprios da Escala de Autoconsciência Situacional – EAS Ciclo Final**

A análise do gráfico de Declive revelou uma suavização das distâncias entre as posições dos valores próprios a partir do segundo situado logo acima do fator 1, sugerindo um ajuste ótimo dos dados com a retenção de 02 (dois) componentes principais e conformando o instrumento sob validação. Os resultados da Análise Fatorial efetuada pela Análise dos Componentes Principais com rotação do tipo varimax estão evidenciados na Tabela abaixo.

**Tabela 2. Análise fatorial da Escala de Autoconsciência Situacional (EAS) (*eigenvalue* > 1 e saturação > .40)**

<b>Itens</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b><i>h</i><sup>2</sup></b>
10. Neste instante, eu estou me vendo em minha mente.	<b>.89</b>	.09	.81
11. Neste instante, eu me vejo de corpo inteiro em minha mente.	<b>.79</b>	.13	.65
04. Neste instante, eu estou em silêncio falando comigo mesmo sobre mim.	<b>.57</b>	.21	.37
09. Neste instante, eu me avalio em meus pensamentos procurando aprender algo novo sobre mim.	<b>.52</b>	.42	.44
02. Neste instante, eu penso sobre aspectos meus que me causam ansiedade.	.18	<b>.70</b>	.53
05. Neste instante, eu fantasio uma situação sobre um assunto que me preocupa.	.17	<b>.66</b>	.46
13. Neste instante, eu reflito sobre minhas necessidades.	.13	<b>.64</b>	.44
12. Neste instante, eu estou pensando se me considero uma pessoa atraente fisicamente.	.10	<b>.58</b>	.35
<b>Número de Itens</b>	4	4	
<b>Valor Próprio (Eingenvale)</b>	2.97	1.10	
<b>% de variância por cada fator</b>	26.61	24.36	
<b>Alfa de Cronbach</b>	.72	.60	

**Notas.** Índice Kaiser-Meier-Olkin de Adequação da Amostra: .76; Teste de esfericidade de Bartlett: 479,514,  $p < .000$ ; Identificação dos fatores: F1-Autoconsciência não ruminativa (Mediação Icônica/Reflexão); F2: Ruminação.

A Análise Fatorial da Escala de Autoconsciência Situacional condensou em 02 (dois) fatores a estrutura subjacente aos Componentes Principais, a saber, F1: Autoconsciência não ruminativa (Mediação Icônica/Reflexão); F2: Ruminação. O **F1** reuniu pensamentos associados a uma atenção não ansiosa ou neutra prestada ao self, tendo a ver mais com uma busca de autoconhecimento movida por um interesse epistêmico em si mesmo e com

enfoque semântico no processo de mediação cognitiva da autoconsciência. As cargas fatoriais do primeiro fator podem ser verificadas em 4 itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .89 (maior carga fatorial) – item 10 (Neste instante, eu estou me vendo em minha mente) e .52 (menor carga fatorial) – item 09 (Neste instante, eu estou me vendo em minha mente). A consistência interna do fator medida pelo Alfa de Conbrach ( $\alpha$ ) foi de .72, valor considerado adequado por autores como Loewenthal (2004), Reis (2001) e Hair *et al.* (2005) que prescrevem um  $\alpha$  acima de .70 ou em casos excepcionais, próximos a este valor, no caso de escalas de conteúdo psicológico. O valor encontrado para este índice revela uma alta consistência entre os itens, o que reúne evidências para a validade de construto da escala como um todo, bem como para o fator, que apresentou valor próprio de 2,97 explicando 26,61% da Variância Total.

O **F2** reuniu pensamentos associados a um autofoco mais ansioso, relacionado a conteúdos considerados negativos pelo self e menos sujeitos a controle voluntário. As cargas fatoriais do segundo fator podem ser verificadas em 4 itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .70 (maior carga fatorial) – item 02 (Neste instante, eu penso sobre aspectos meus que me causam ansiedade) e .58 (menor carga fatorial) – item 12 (Neste instante, eu estou pensando se me considero uma pessoa atraente fisicamente). A consistência interna do fator medida pelo Alfa de Conbrach ( $\alpha$ ) foi abaixo de .70 (.60), revelando uma consistência mediana entre os itens, bem como para o fator, que apresentou valor próprio de 1,10, explicando 24,36% da Variância Total, tornando o fator apto ainda para a pesquisa psicológica, segundo Nascimento (2008).

Dado que com esta amostra, e neste último ciclo de análise fatorial, o Fator 1 não replica exatamente o fator Reflexão da Escala EAS no estudo de validação original, tendo o presente fator reunido itens de Reflexão e de Mediação Icônica, embora preservando-se a

semântica não ansiosa e reveladora de interesse epistêmico prestado ao Self, optou-se por conservar a nomeação de ‘Reflexão’ para o fator nas análises subsequentes deste presente estudo.

#### **3.1.4. Escala de Disposição ao Bullying (EDB) – Ciclo Inicial**

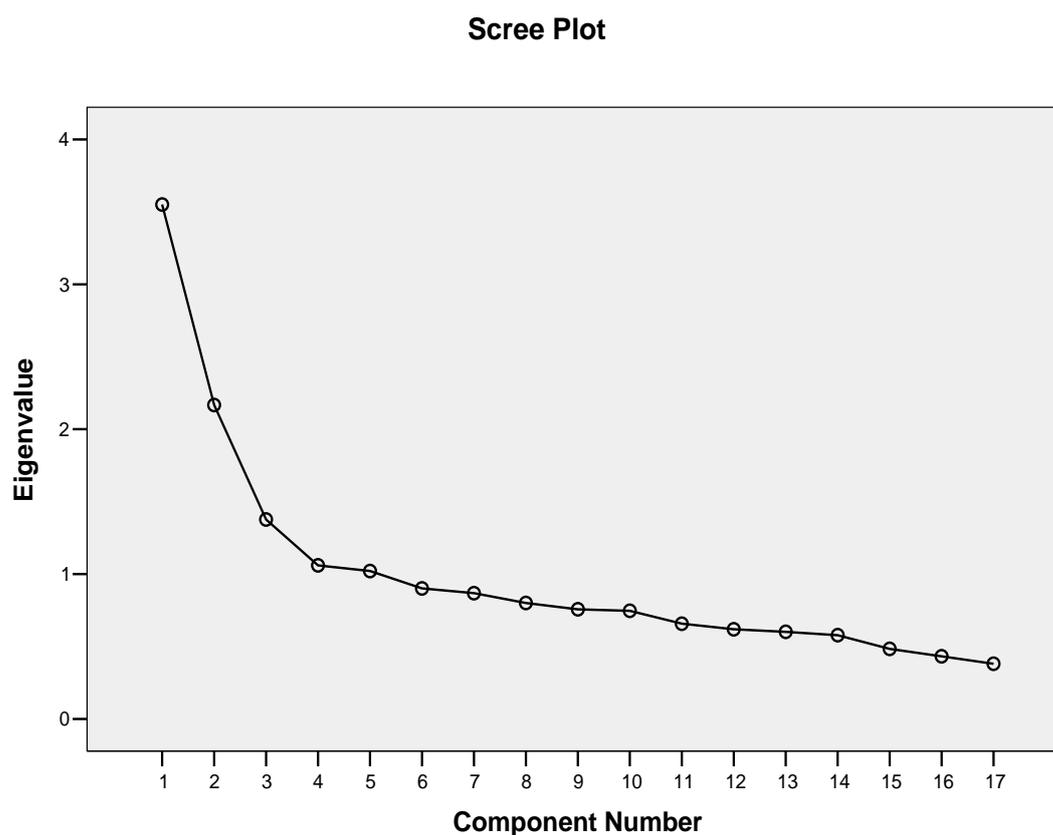
Num primeiro momento analisou-se a Matriz de Correlação com todas as variáveis associadas à escala a fim de verificar-se a adequação da matriz aos procedimentos da Análise Fatorial. Para isso, dois índices complementares foram utilizados na obtenção dessa primeira apreciação da estrutura correlacional dos dados: O teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o *Teste de Esfericidade de Bartlett*. Na análise da Matriz de Correlação da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) o índice de KMO (Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy) obtido foi de .76 – estatística considerada “boa” pela grade considerada, revelando a adequação da matriz à Análise fatorial, pela presença de variáveis latentes (fatores) subjacentes às correlações encontradas entre as variáveis.

Os resultados para o *Teste de Esfericidade de Bartlett* evidenciaram  $\chi^2 (136) = 875,494$ ;  $p < .000$  permitindo assim que se rejeitem  $H_0$ , uma vez sendo a probabilidade encontrada menor que o nível de significância exigido ( $\alpha = 5\%$ ). Os índices KMO e Bartlett associados garantiram a presença de correlações fortes entre as variáveis da matriz e a adequação de fatorabilidade da mesma.

Procedeu-se a Análise dos Componentes Principais para determinação do número de componentes a serem retidos, usando-se como indicadores principais nesta tarefa os Critérios de Raiz Latente (Autovalores) e do Gráfico de Declive (o Teste Scree). Adotando-se o Critério de Kaiser, observou-se a presença de 05 (cinco) componentes com valores próprios ou autovalores iguais ou superiores a 1 (3,551; 2,167; 1,377; 1,060; 1,021), os quais

explicaram 53,975% da Variância Total, com suas respectivas variâncias por fator (20,888;12,747;8,099; 6,235;6,006).

Em busca de confirmação para o número de fatores encontrado na análise anterior, usa-se o *Gráfico de Declive ou Teste Scree*. A distribuição dos autovalores da Escala de Disposição ao Bullying no plano gráfico sugere a retenção de cinco (05) componentes (fatores) pela distância entre suas posições. A análise do gráfico de Declive revelou uma suavização das distâncias entre as posições dos valores próprios a partir do sexto situado logo abaixo do fator 1, sugerindo um ajuste ótimo dos dados com a retenção dos cinco componentes principais.



**Figura 4.** Distribuição Gráfica dos Valores Próprios da Escala de Disposição ao Bullying – EDB Ciclo Inicial

Para definição da estrutura fatorial da Escala de Disposição ao Bullying (EDB), efetuou-se a *Análise dos Componentes Principais* com rotação tipo *varimax*, um tipo de rotação ortogonal comumente usado nas análises fatoriais. Este método de rotação ortogonal foi proposto por Kaiser (1958), conforme em Cooley e Lohnes (1971), sendo um procedimento no qual para cada rotação dos fatores que ocorre, há o aparecimento de altas cargas para poucas variáveis, enquanto que as demais cargas ficarão próximas de zero. Da Estatística dos Componentes Principais, nota-se que os itens que fatoraram com cargas fatoriais acima de [.40] foram referenciados no critério adotado como ponto de corte para entrada definitiva no instrumento considerado a fim de conseguir uma estrutura menos ambígua e com maior garantia de interpretabilidade. Os resultados da Análise de Componentes Principais com rotação *varimax* podem ser verificados na tabela 3.

**Tabela 3. Análise Fatorial da Escala de Disposição ao Bullying – EDB Ciclo Inicial (Eigenvalue > 1 e saturação > .40).**

Itens	F1	F2	F3	F4	F5
05. Sinto dificuldade em participar de grupos.	.503	-.090	-.074	.579	.111
17. Frequentemente sou exposto (a) a humilhações na escola.	.603	.376	-.222	.171	-.268
02. Ninguém costuma conversar muito comigo na minha sala.	.620	-.205	.087	.353	.192
07. Eu gostaria de ser diferente do que sou.	.248	.158	.096	.540	-.095
04. Não consigo reagir quando me sinto provocado (a).	.596	-.151	.062	.162	.028
12. Sinto-me desrespeitado (a) pelos meus colegas.	.661	.192	-.089	.152	0.15
20. Sinto-me ansioso (a) e apreensivo (a) quando penso que tenho que ir à escola.	.653	.166	.203	-.279	.199
19. Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero.	-.052	.677	.120	.267	.229
06. Eu sempre apelido meus colegas.	-.121	.573	.044	-.012	.235
11. Gosto do controle que exerço sobre os outros.	.104	.298	.065	.514	.283
08. Me irrita facilmente quando sou contrariado(a).	-.059	.195	.578	.495	.041
09. Sou o(a) mais forte entre meus colegas.	.053	.137	.167	.019	.779
18. Já estraguei objetos pessoais alheios de propósito.	.176	.617	.095	.144	.110
16. Sou impulsivo (a).	.075	.607	.282	-.032	-.061
13. Meus colegas sentem-se intimidados por mim	.159	.324	-.252	.123	.670
03. Detesto ser contestado (a).	.011	.094	.642	.213	.014
01. Não gosto muito de receber ordens	.089	.182	.746	-.224	.019
Número de Itens	6	4	3	4	2
Valor Próprio (Eigenvalue)	3,551	2,167	1,377	1,060	6,006
% de variância por cada fator	2,888%	12,747%	8,099%	6,235%	1,021%
Alfa de Cronbach					

**Notas.** Índice Kaiser-Meier-Olkin de Adequação da Amostra: .767; Teste de esfericidade de Bartlett: 875,494  $p < .000$

A Análise Fatorial da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) condensou em 05 (cinco) fatores a estrutura subjacente aos Componentes Principais. As cargas fatoriais do **Fator 1** podem ser verificados em 06 (seis) itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .661 (maior carga fatorial) – item 12 (Sinto-me desrespeitado(a) pelos meus colegas) e .503 (menor carga fatorial) – item 05 (Sinto dificuldade em participar de grupos). O primeiro fator apresentou valor próprio de 3,551, explicando 2,888% da Variância Total. As cargas fatoriais do **Fator 2** podem ser verificados em 04 (quatro) itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .677 (maior carga fatorial) – item 19 (Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero) e .573 (menor carga fatorial) – item 06 (Eu sempre apelido meus colegas). O segundo fator apresentou valor próprio de 2,167, explicando 12,747% da variância total.

As cargas fatoriais do **Fator 3** podem ser verificados em 03 (três) itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .746 (maior carga fatorial) – item 01 (Não gosto muito de receber ordens) e .578 (menor carga fatorial) – item 08 (Me irrita facilmente quando sou contrariado(a)). O terceiro fator apresentou valor próprio de 1,377, explicando 8,099% da variância total. As cargas fatoriais do **Fator 4** podem ser verificados em 04 (quatro) itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .579 (maior carga fatorial) – item 05 (Sinto dificuldade em participar de grupos) e .475 (menor carga fatorial) – item 08 (Me irrita facilmente quando sou contrariado(a)). O quarto fator apresentou valor próprio de 1,060, explicando 6,235% da variância total. As cargas fatoriais do **Fator 5** podem ser verificados em 02 (dois) itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .779 (maior carga fatorial) – item 09 (Sou o(a) mais forte entre meus colegas) e .670 (menor carga fatorial) – item 13 (Meus colegas sentem-se intimidados por mim). O quinto fator apresentou valor próprio de 6,006 explicando 1,021% da variância total. A solução encontrada após a rotação neste ciclo inicial revela uma estrutura da escala de 53,975% da Variância Total. A fim de se replicar a

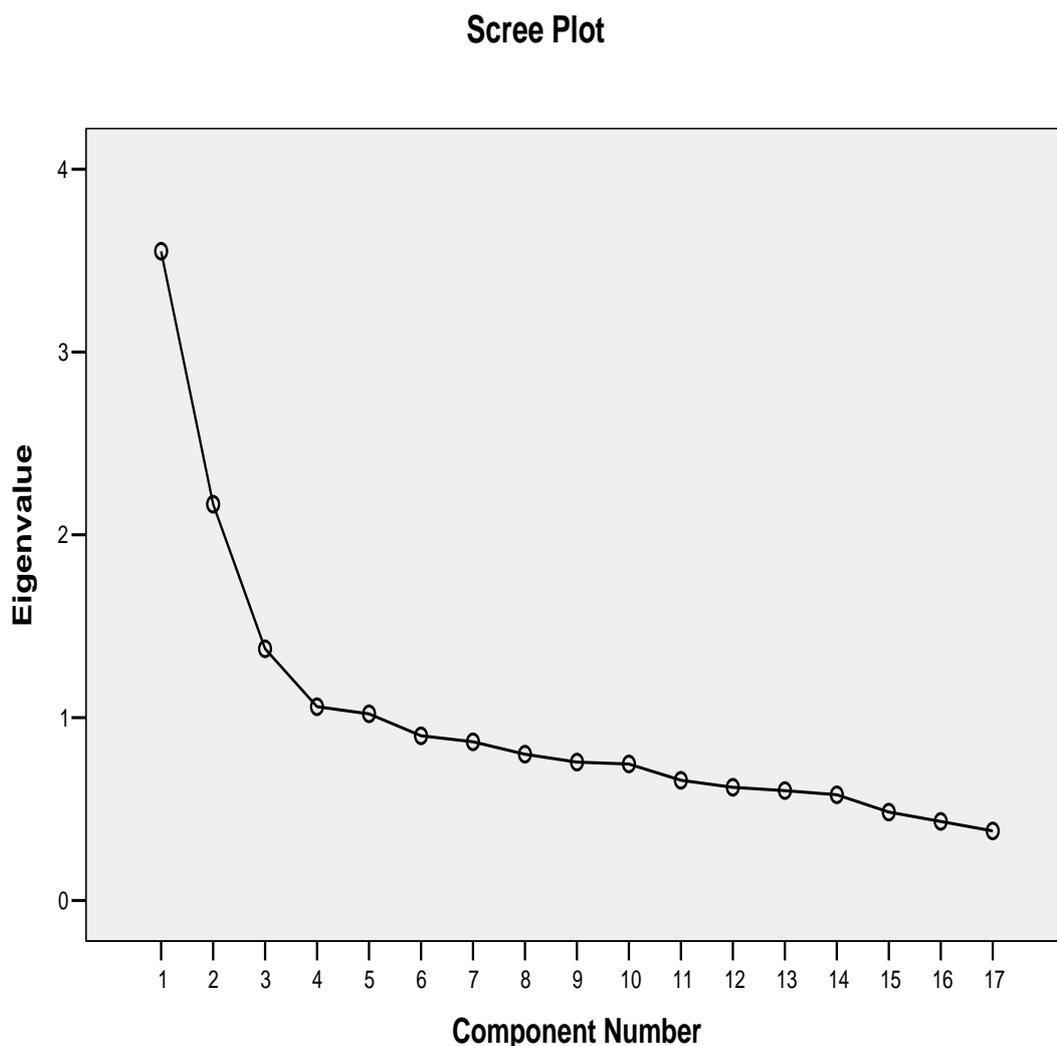
solução fatorial do estudo original de Santos e Nascimento (2012), os itens da escala EDB foram levados a um segundo ciclo de análise fatorial, desta vez com a solicitação explícita de que se extraíssem 02 (dois componentes), replicando-se a dimensionalidade original desta escala.

### **3.1.5. Escala de Disposição ao Bullying (EDB) – Ciclo Final**

Na análise da Matriz de Correlação da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) o índice de KMO (Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy) obtido foi de .76 – estatística considerada “boa” conforme os critérios de Reis (2001), revelando a adequação da matriz à Análise fatorial, pela presença de variáveis latentes (fatores) subjacentes às correlações encontradas entre as variáveis. O segundo indicador, o *Teste de Esfericidade de Bartlett*, evidenciou  $\chi^2(136) = 875,494$ ;  $p < .000$ , indicando que a probabilidade encontrada foi menor que o nível de significância exigido ( $\alpha = 5\%$ ) segundo Hair et al. (2005) e Reis (2001). Os índices KMO e Bartlett associados garantiram a presença de correlações fortes entre as variáveis da matriz e a adequação de fatorabilidade da mesma.

No que toca à *Análise dos Componentes Principais*, adotando-se o *Critério de Kaiser*, observou-se a presença de 02 (dois) componentes com valores próprios ou autovalores iguais ou superiores a 1 (3,551; 2,167), os quais explicaram 33,635% da Variância Total, com suas respectivas variâncias por fator (20,888; 12,747). Em busca de confirmação para o número de fatores encontrado na análise anterior, usou-se o *Gráfico de Declive ou Teste Scree*, onde as raízes latentes (autovalores) foram relacionadas ao número de fatores e sua ordem de extração de um ponto de corte em que a predominância da variância única fez os ângulos de inclinação se aproximarem da horizontal, formando uma reta ou quase – reta. Nesse sentido, a distribuição dos autovalores da Escala de Disposição

ao Bullying no plano gráfico sugere a retenção de cinco (02) componentes (fatores) pela distância entre suas posições. Os resultados do Teste Scree podem ser encontrados na Figura 5.



**Figura 5.** Distribuição Gráfica dos Valores Próprios da Escala de Disposição ao Bullying – EDB Ciclo Final

A análise do gráfico de Declive revelou uma suavização das distâncias entre as posições dos valores próprios a partir do segundo situado logo abaixo do fator 1, marginalmente havendo um possível terceiro componente, sugerindo um ajuste ótimo dos

dados com a retenção de apenas dois componentes principais e conformando o instrumento sob validação. No entanto, a Análise dos Componentes Principais reteve expressamente dois fatores apenas, cujos resultados a tabela 4 reporta.

**Tabela 4.** Análise Fatorial da Escala de Disposição ao Bullying – EDB Ciclo Final (Eigenvalue > 1 e saturação > .40).

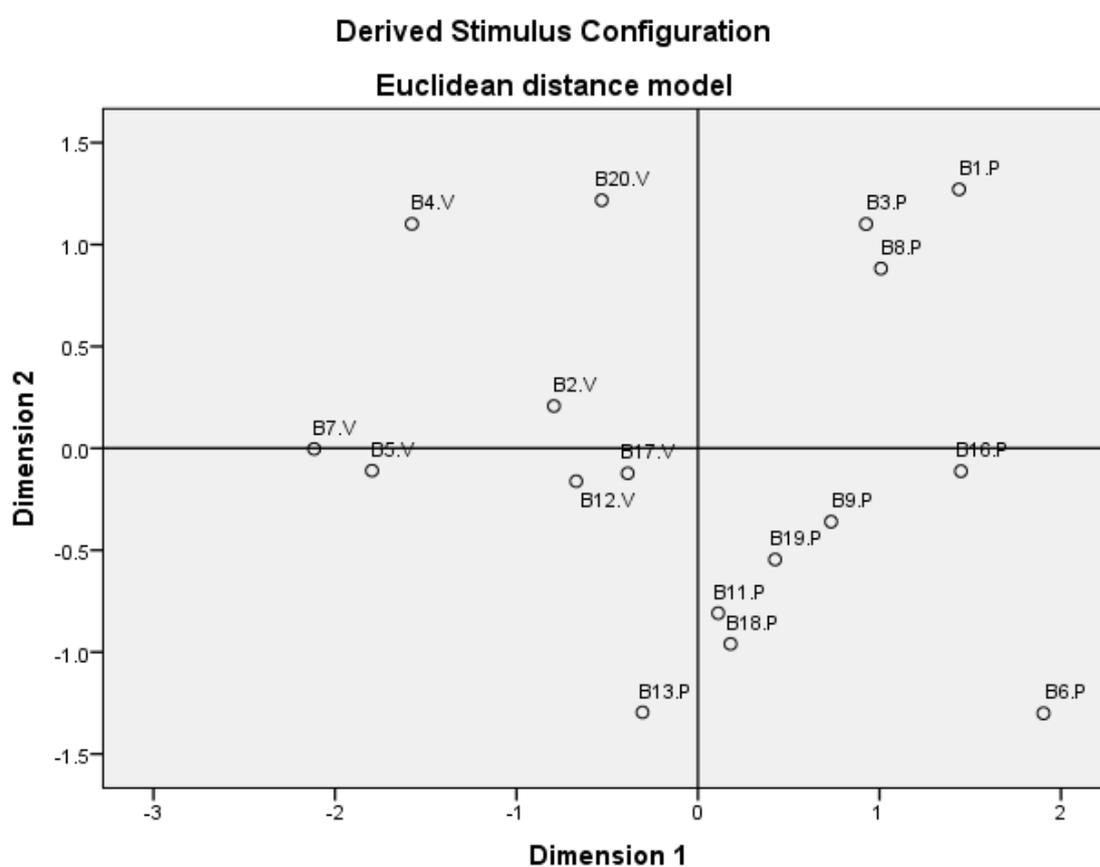
Itens	F1	F2	$h^2$
05. Sinto dificuldade em participar de grupos.	.720	-.004	.546
17. Frequentemente sou exposto (a) a humilhações na escola.	.618	.712	.518
02. Ninguém costuma conversar muito comigo na minha sala.	.704	-.304	.435
07. Eu gostaria de ser diferente do que sou.	.443	.211	.423
04. Não consigo reagir quando me sinto provocado (a).	.586	-.098	.419
12. Sinto-me desrespeitado (a) pelos meus colegas.	.666	.076	.474
20. Sinto-me ansioso (a) e apreensivo (a) quando penso que tenho que ir à escola.	.445	.189	.284
19. Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero.	.104	.056	.493
06. Eu sempre apelido meus colegas.	.076	.552	.449
11. Gosto do controle que exerço sobre os outros.	.353	.447	.397
08. Me irrita facilmente quando sou contrariado(a).	.097	.543	.349
09. Sou o(a) mais forte entre meus colegas.	.118	.469	.308
18. Já estraguei objetos pessoais alheios de propósito.	.238	.563	.373
16. Sou impulsivo (a).	.027	.568	.203
13. Meus colegas sentem-se intimidados por mim	.307	.373	.230
03. Detesto ser contestado (a).	.006	.434	.272
01. Não gosto muito de receber ordens	-.114	.466	.144
Número de Itens	7	10	
Valor Próprio (Eigenvalue)	4.054	2.262	
% de variância por cada fator	20.888	12.247	
Alfa de Cronbach	.715	.711	

**Notas.** Índice Kaiser-Meier-Olkin de Adequação da Amostra: .767; Teste de esfericidade de Bartlett: 875,464,  $p < .000$ ; Identificação dos fatores: F1: Disposição a Vitimização; F2: Disposição a Prática.

A solução encontrada após a rotação neste ciclo final revela uma estrutura da escala bi-partida em 02 (dois) fatores distintos, os quais conjuntamente, respondem por 33,635% da Variância Total. A Análise Fatorial da Escala de Disposição ao *Bullying* condensou em dois fatores a estrutura subjacente aos Componentes Principais, a saber, **F1**= *Disposição à Vitimização do Bullying* e **F2**= *Disposição à Prática do Bullying*. O primeiro fator reuniu os comportamentos que singularizam as vítimas do bullying escolar, os quais podem ser verificados em 7 itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .720 (maior carga fatorial) – item 05 (Sinto dificuldade em participar de grupos) e .445 (menor carga fatorial) – item 20 (Sinto-me ansioso (a) e apreensivo (a) quando penso que tenho que ir à escola). A consistência interna do fator medida pelo Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) foi de .715, valor considerado adequado por autores como Loewenthal (2004), Reis (2001) e Hair et al. (2005) que prescrevem um  $\alpha$  acima de .70 ou em casos excepcionais, próximos a este valor, no caso de escalas de conteúdo psicológico. O valor encontrado para este índice revela uma alta consistência entre os itens, o que reúne evidências para a validade de construto da escala como um todo, bem como para o fator, que apresentou valor próprio de 3.551, explicando 20.888% da Variância Total.

O segundo fator acomodou o repertório de comportamentos peculiares aos agressores do *bullying*, o qual foi distribuído em 10 itens da escala cujas cargas fatoriais oscilaram entre .712 (maior carga fatorial) – item 19 (Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero) e .466 (menor carga fatorial) – item 01 (Não gosto muito de receber ordens). A consistência interna do fator medida pelo Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) foi de .711, estando este dentro dos critérios de adequação entre os itens da escala. O valor encontrado para este índice também revela uma alta consistência entre os itens, o que reúne evidências para a validade de construto da escala como um todo, bem como para o fator, que apresentou valor próprio de 2.167, explicando 12,247% da Variância Total.

Com o objetivo de entender, com mais detalhes, os dois fatores – Disposição à Vitimização e Disposição à Prática – procedeu-se a *Análise dos Menores Espaços* (SSA – Smallest Space Analysis ou Similarity Structure Analysis) a fim de visualizar no espaço multidimensional, com base na distância entre os pontos, as interrelações dos itens de cada fator entre si e entre os fatores. Na figura 10 estão apresentados os resultados da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) analisada através da técnica SSA, que apresentou duas facetas apenas– Vitimização e Prática, como é possível observar na figura abaixo:



**Figura 6. Projeção SSA para Vitimização e Prática para a EDB.**

Na projeção SSA, observa-se que a distância dos itens da escala no plano espacial permite a visualização de duas grandes facetas. Em cada uma delas, os itens que têm a mesma natureza semântica se agruparam formando um duplo aglomerado, o qual no plano

espaial direito se agruparam todos os itens de “Prática” e no plano espacial esquerdo se agruparam todos os itens de “Vitimização”, replicando a estrutura encontrada na análise dos componentes principais. O processo de agrupamento dos itens supracitados será explicado na subseção das análises estatísticas das variáveis.

### 3.2. Análises Estatísticas das Variáveis

#### 3.2.1 Correlações Paramétricas – Coeficiente de Pearson

O texto que segue relata as inter-relações entre os fatores das escalas psicométricas do estudo, utilizando-se o coeficiente de correlação de Pearson e o coeficiente de Pearson Bisserial, respectivamente. Em se tratando dos resultados quanto à vitimização e a prática do bullying nas escolas pesquisadas em suas interrelações aos fatores das escalas EAS e ERA, é possível verificar as correlações apresentadas na Tabela 5 a seguir.

**Tabela 5. Intercorrelações (*r* de Pearson) entre os fatores das escalas EDB, EAS e ERA**

Fatores	Disposição à Prática		Disposição à Vitimização	
	<i>R</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Reflexão	<b>.154**</b>	.008	<b>.136*</b>	.020
Ruminação	<b>.167**</b>	.004	<b>.149*</b>	.011
Evitamento	-.061	.297	<b>.156**</b>	.008
Ansiedade	<b>.358**</b>	.001	<b>.258**</b>	.001

**Notas.** \*Correlação significativa ao nível de .05; \*\*Correlação significativa ao nível de .01.

Entre as correlações que se revelaram estatisticamente significantes, encontrou-se que há correlações positivas entre a Disposição à Prática de Bullying – fator II da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) - e ambos os fatores da Escala de Autoconsciência, a saber, *Reflexão* - fator I ( $r = .154$ ;  $p < .001$ ) e *Ruminação* - fator II ( $r = .167$ ;  $p < .001$ ). Também foi encontrada correlação positiva entre o fator II da EDB e a variável Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA), a saber, *Ansiedade* ( $r = .358$ ;  $p < .001$ ). Da mesma maneira, encontrou-se correlação positiva entre a Disposição a Vitimização por Bullying – fator I da Escala de Disposição ao Bullying - e ambos os fatores da Escala de Autoconsciência, a saber, *Reflexão* - fator I ( $r = .136$ ;  $p < .005$ ) e *Ruminação* - fator II ( $r = .149$ ;  $p < .005$ ). Também foram encontradas correlações positivas entre o fator I da EDB e as variáveis da Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA), a saber, *Evitamento* ( $r = .156$ ;  $p < .001$ ) e *Ansiedade* ( $r = .258$ ;  $p < .001$ ).

Foram examinadas as interrelações entre os fatores das escalas EDB e os tipos de apego (ERA). Os resultados podem ser examinados na tabela 6.

**Tabela 6. Intercorrelações ( $r_{\text{bis}}$  de Pearson Bisserial) entre os fatores da escala EDB e os tipos de apego (EARA).**

Fatores	Disposição à Prática		Disposição à Vitimização	
	$r_{\text{bis}}$	$P$	$r_{\text{bis}}$	$P$
Seguro	<b>-.213**</b>	.001	<b>-.168**</b>	.004
Evitante	-.107	.069	-.013	.823
Ansioso	<b>.193**</b>	.001	.073	.214
Desorganizado	<b>.148*</b>	.011	<b>.146*</b>	.013

**Notas.** \*Correlação significativa ao nível de .05; \*\*Correlação significativa ao nível de .01.

Entre as correlações que se revelaram estatisticamente significantes, encontrou-se correlação negativa entre a Disposição à Prática de Bullying – fator II da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) – e a variável *Seguro* ( $r = -.213$ ;  $p < .001$ ) da Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA). Também há correlações positivas entre o fator II da EDB e as variáveis da Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA), a saber, *Ansioso* ( $r = .193$ ;  $p < .001$ ) e *Desorganizado* ( $r = .148$ ;  $p < .005$ ). Também se encontraram correlações negativa e positiva, respectivamente, entre o fator Disposição à Vitimização por Bullying – fator I da Escala de Disposição ao

Bullying (EDB) – e as variáveis *Seguro* ( $r = -.168$ ;  $p < .001$ ) e *Desorganizado* ( $r = .146$ ;  $p < .005$ ) da Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA).

Encontrou-se correlação estatisticamente significativa entre os fatores da escala EDB e a variável sexo. Os resultados encontram-se na tabela 7.

**Tabela 7. Intercorrelações ( $r_{bis}$  de Pearson Bisserial) entre os fatores da escala EDB e sexo**

Fatores	Disposição à Prática		Disposição à Vitimização	
	$r_{bis}$	$P$	$r_{bis}$	$P$
Sexo Feminino	-.082	.165	-.112	.057
Sexo Masculino	.083	.158	<b>.115*</b>	.050

**Notas.** \*Correlação significativa ao nível de .05; \*\*Correlação significativa ao nível de .01.

Entre as correlações estatisticamente significantes, encontrou-se correlação positiva entre a Disposição à Vitimização - fator I da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) e a variável *Sexo Masculino* ( $r = .115$ ;  $p < .005$ ).

Foram examinadas as interrelações entre os fatores das escalas EDB e a variável Grau de União Familiar. Os resultados podem ser examinados na tabela 8.

**Tabela 8. Intercorrelações ( $r$  de Pearson) entre os fatores da escala EDB e as variáveis grau de religiosidade, grau de união familiar e nível sócioeconômico**

Fatores	Disposição à Prática		Disposição à Vitimização	
	$R$	$p$	$r$	$p$
Grau de União Familiar	<b>-.118*</b>	.044	<b>-.169**</b>	.004

*Notas.* \*Correlação significante ao nível de .05; \*\*Correlação significante ao nível de .01.

Entre as correlações que se revelaram estatisticamente significantes, encontraram-se correlações negativas entre a variável *Grau de União Familiar* e Disposição à Prática de Bullying – fator II da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) ( $r = -.118$ ;  $p < .005$ ) e Disposição à Vitimização - fato I da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) ( $r = -.169$ ;  $p < .001$ ).

Foram examinadas as interrelações entre os fatores da escala EARA e os fatores das escalas EDB e EAS, e a variável Grau de União Familiar. Os resultados podem ser examinados na tabela 9.

**Tabela 9. Intercorrelações (*r* de Pearson) entre os fatores da escala ERA e os fatores das escalas EDB e EAS, e as variáveis grau de religiosidade, grau de união familiar, tipos de escola, sexo feminino, sexo masculino e nível sócioeconômico**

Fatores	Evitamento		Ansiedade	
	<i>R</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Disposição à Prática	-.061	.297	.358**	.001
Disposição à Vitimização	.156**	.008	.258**	.001
Reflexão	.046	.431	.327**	.001
Ruminação	-.024	.680	.408**	.001
Grau de União Familiar	-.036	.539	.001	.999

**Notas.** \*Correlação significativa ao nível de .05; \*\*Correlação significativa ao nível de .01.

Entre as correlações estatisticamente significantes, encontrou-se correlação positiva entre a variável *Evitamento*, da Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA), e o fator I da Escala de Disposição ao Bullying (EDB), a saber, *Disposição à Vitimização* II ( $r = .156$ ;  $p < .001$ ). Também foram encontradas correlações positivas entre a variável *Ansiedade* da Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA) e ambos os fatores da Escala de Disposição ao Bullying (EDB), a saber, *Disposição à Prática* - fator II ( $r = .358$ ;  $p < .001$ ) e *Disposição à Vitimização* - fator I ( $r = .258$ ;  $p < .001$ ). Seguindo a mesma trilha, foram identificadas correlações estatisticamente significantes entre a variável *Ansiedade* da Escala das Experiências de Apego nas Relações

de Amizade (EARA) e ambos os fatores da Escala de Autoconsciência, a saber, *Reflexão* - fator I ( $r = .327$ ;  $p < .001$ ) e *Ruminação* - fator II ( $r = .408$ ;  $p < .001$ ).

Foram examinadas as interrelações entre os tipos de apego (EARA) e os fatores das escalas EDB e EAS, e a variável Grau de União Familiar. Os resultados podem ser examinados na tabela 10.

**Tabela 10. Intercorrelações ( $r$  de Pearson) entre os tipos de apego (ERA) e os fatores das escalas EDB e EAS, e as variáveis sexo feminino e sexo masculino**

Fatores	Apego seguro		Apego evitante		Apego ansioso		Apego desorganizado	
	$R$	$p$	$R$	$p$	$R$	$p$	$r$	$p$
Disposição à Prática	-.213**	.001	-.107	.069	.193**	.001	.148*	.011
Disposição à Vitimização	-.168**	.004	-.013	.823	.073	.214	.146*	.013
Reflexão	-.115*	.049	-.128*	.029	.111	.059	.155**	.008
Ruminação	-.203**	.001	-.126*	.031	.183**	.002	.173**	.003
Sexo masculino	.134*	.022	.013	.822	-.115*	.049	-.038	.514

**Notas.** \*Correlação significativa ao nível de .05; \*\*Correlação significativa ao nível de .01.

Entre as correlações que se revelaram estatisticamente significantes, encontraram-se correlações negativas entre a variável *Apego Seguro* da Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA) e ambos os fatores da Escala de Disposição ao Bullying (EDB), a saber, Disposição à Prática de Bullying – fator II da Escala de Disposição ao

Bullying ( $r = -.213$ ;  $p < .001$ ) e Disposição à Vitimização - fator I da Escala de Disposição ao Bullying ( $r = -.168$ ;  $p < .001$ ); ambos os fatores da Escala de Autoconsciência, a saber, *Reflexão* - fator I ( $r = -.115$ ;  $p < .001$ ) e *Ruminação* - fator II ( $r = -.203$ ;  $p < .001$ ); e a variável *Sexo Feminino* ( $r = -.128$ ;  $p < .005$ ); e correlação positiva com a variável *Sexo Masculino* ( $r = .134$ ;  $p < .005$ ).

No que toca à variável *Apego Evitanteda* Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA), encontraram-se correlações negativas entre esta variável e ambos os fatores da Escala de Autoconsciência, a saber, *Reflexão* - fator I ( $r = -.128$ ;  $p < .001$ ) e *Ruminação* - fator II ( $r = -.126$ ;  $p < .001$ ). No que toca à variável *Apego Ansiosoda* Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA), identificaram-se correlações positivas entre esta variável e a *Disposição à Prática* - Fator II da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) ( $r = .193$ ;  $p < .001$ ); *Ruminação* - fator II da Escala de Autoconsciência ( $r = .183$ ;  $p < .001$ ); a variável *Sexo Feminino* ( $r = .120$ ;  $p < .005$ ); e correlação negativa com a variável *Sexo Masculino* ( $r = -.115$ ;  $p < .005$ ). No que toca à variável *Apego Desorganizadoda* Escala das Experiências de Apego nas Relações de Amizade (EARA), identificaram-se correlações positivas entre esta variável e ambos os fatores da Escala de Disposição ao Bullying (EDB), a saber, *Disposição à Prática de Bullying* – fator II ( $r = .148$ ;  $p < .005$ ) e *Disposição à Vitimização* – fator I ( $r = .146$ ;  $p < .005$ ); e ambos os fatores da Escala de Autoconsciência, a saber, *Reflexão* - fator I ( $r = .155$ ;  $p < .001$ ) e *Ruminação* - fator II ( $r = .173$ ;  $p < .001$ ).

### 3.2.2. Regressões Passo –a - Passo

A análise de regressões passo-a-passo foi aplicada para quantificar e especificar a natureza da relação entre algumas das variáveis deste estudo e as variáveis dependentes da Escala de Disposição ao Bullying (EDB). A seguir, na tabela 11, verificam-se os resultados de regressões passo-a-passo considerando-se como variável dependente a Disposição à Prática de Bullying e como variáveis independentes os fatores das escalas de autoconsciência (EAS) e apego (ERA), sexo masculino e grau de união familiar.

**Tabela 11. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente a dimensão Disposição a Prática da EDB e como variáveis independentes Reflexão, Ruminação, Ansiedade, Evitamento, sexo masculino e grau de união familiar**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	F Change	gl1	gl2	p
			Corrigido	Change				
Ansiedade	.358	.128	.125	<b>.128</b>	42.695	1	290	<b>.001</b>

A partir dos resultados expostos na referida tabela, nota-se que 12,8% da variância do fator Disposição à Prática é explicada pelo fator Ansiedade da escala ERA, não se tendo evidenciado relação estatisticamente significativa com as demais variáveis do modelo em teste.

Realizaram-se regressões passo-a-passo considerando-se como variável dependente a Disposição à Vitimização por Bullying e como variáveis independentes os fatores das

escalas de autoconsciência (EAS) e apego (ERA), sexo masculino e grau de união familiar. Os resultados encontram-se na tabela 12.

**Tabela 12. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente a dimensão Disposição a Vitimização da EDB e como variáveis independentes Reflexão, Ruminação, Ansiedade, Evitamento, sexo masculino e grau de união familiar**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	F Change	gl1	gl2	p
			Corrigido	Change				
Ansiedade	.258	.066	.063	.066	20.651	1	290	.001
Evitamento	.320	.102	.096	.036	11.593	1	289	.001
Grau de União Familiar	.359	.129	.120	.026	8.716	1	288	.003

Na tabela acima, é possível verificar que 6,6% e 3,6% respectivamente da variância de Disposição à Vitimização é explicada pelos fatores Ansiedade e Evitamento da escala ERA. Nota-se também que 2,6% da variância do fator Disposição a Vitimização é explicada pelo Grau de União Familiar, não se tendo evidenciado relação estatisticamente significativa com as demais variáveis do modelo em teste.

Buscando-se um aprofundamento de compreensão das interrelações entre as variáveis do estudo, realizaram-se regressões passo-a-passo considerando-se como variável dependente a Disposição à Prática de Bullying e como variáveis independentes os fatores da

escala de autoconsciência (EAS), os tipos de apego (ERA), sexo masculino e grau de união familiar. Os resultados encontram-se na tabela 13.

**Tabela 13. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente a dimensão Disposição a Prática da EDB e como variáveis independentes Reflexão, Ruminação, Ansiedade, Evitamento, Apego seguro, Apego evitante, Apego ansioso, Apego desorganizado, sexo masculino e grau de união familiar**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	F Change	gl1	gl2	p
			Corrigido	Change				
Apego seguro	.213	.045	.042	<b>.045</b>	13.724	1	290	<b>.001</b>
Apego evitante	.286	.082	.075	<b>.036</b>	11.463	1	289	<b>.001</b>

A partir dos resultados expostos na referida tabela, nota-se que 4,5% e 3,6% respectivamente da variância do fator Disposição à Prática é explicada pelos tipos de apego Seguro e Evitante (ERA), não se tendo evidenciado relação estatisticamente significativa com as demais variáveis do modelo em teste.

Realizaram-se ainda regressões passo-a-passo considerando-se como variável dependente a Disposição à Vitimização por Bullying e como variáveis independentes os fatores da escala de autoconsciência (EAS), os tipos de apego (ERA), sexo masculino e grau de união familiar. Os resultados encontram-se na tabela 14.

**Tabela 14. Análises de regressão passo-a-passo considerando como variável dependente a dimensão Disposição a Vitimização da EDB e como variáveis independentes Reflexão, Ruminação, Ansiedade, Evitamento, Apego seguro, Apego evitante, Apego ansioso, Apego desorganizado, sexo masculino e grau de união familiar**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	F Change	gl1	gl2	p
			Corrigido	Change				
Grau de União Familiar	.169	.029	.025	<b>.029</b>	8.541	1	290	<b>.004</b>
Apego seguro	.245	.060	.054	<b>.032</b>	9.731	1	289	<b>.002</b>
Sexo masculino	.273	.075	.065	<b>.014</b>	4.436	1	288	<b>.036</b>
Ruminação	.300	.090	.077	<b>.016</b>	4.938	1	287	<b>.027</b>

Na tabela acima, é possível verificar que 2,9% da variância de Disposição à Vitimização é explicada pelo Grau de união familiar; 3,2% pelo vínculo de apego seguro; 1,4% pela variável sexo masculino; e 1,6% pela ruminação, respectivamente. Não se encontrou relação estatisticamente significativa com as demais variáveis do modelo em teste.

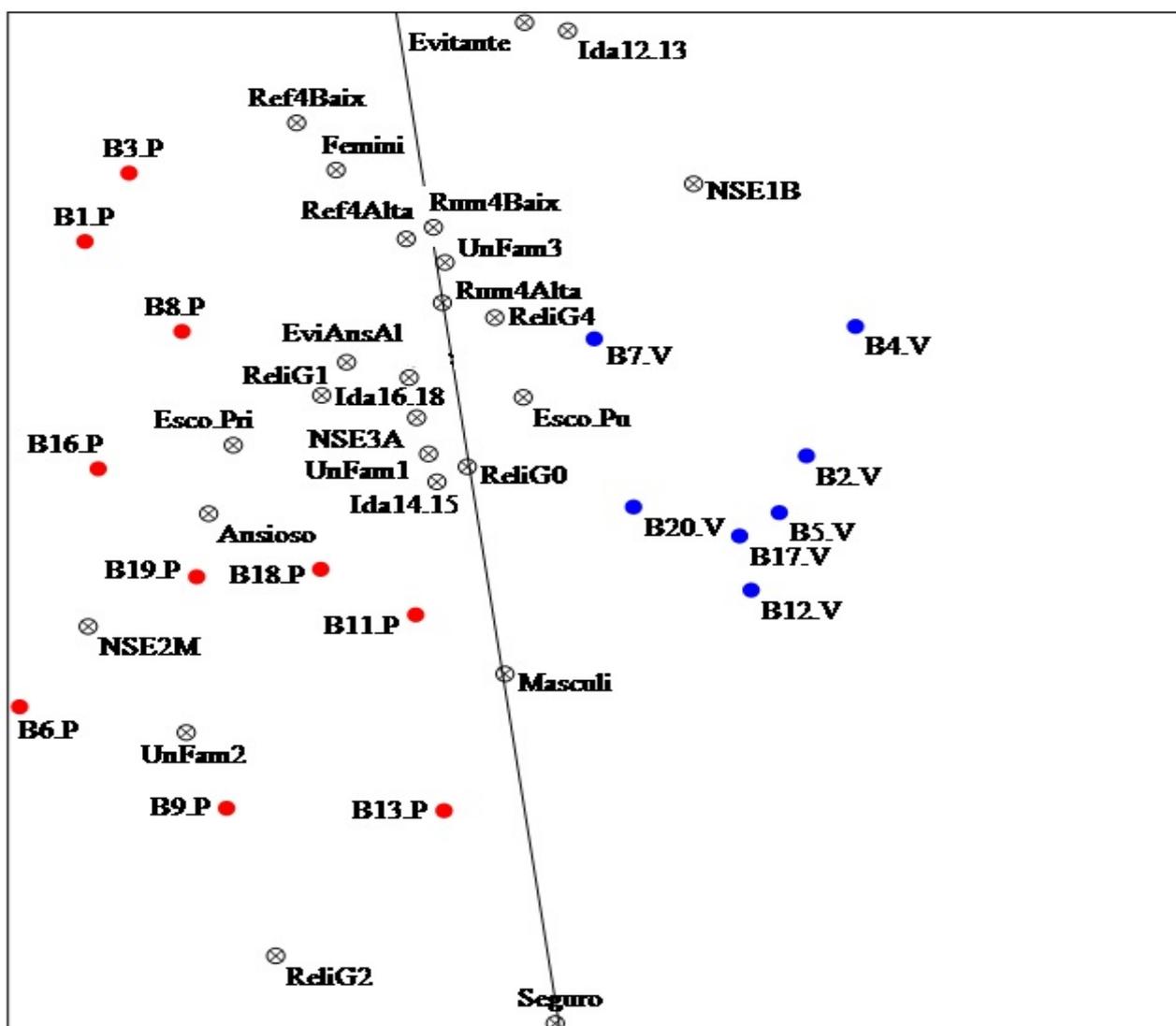
### **3.2.3. Análise dos Menores Espaços (SSA – Similarity Structure Analysis).**

O texto que segue relata a dinâmica de estruturação do bullying escolar na amostra deste estudo através de representação geométrica referenciada na Técnica de Análise SSA e

na Abordagem Teórico-Metodológica da Teoria das Facetas. A Análise SSA possibilita visualizar em um espaço multidimensional, a distribuição das variáveis de Prática e de Vitimização da EDB. As variáveis de cada um dos grupos foram projetadas enquanto pontos no espaço multidimensional, e as intercorrelações entre esses pontos foram analisadas com base na distância entre eles. A partir desta perspectiva de análise, tem-se que quanto maior a distância entre os pontos, menos relacionados eles estão e quanto menor a distância entre os pontos, mais relacionados eles estão (Nascimento & Roazzi, 2013; Roazzi, 1995; Roazzi & Dias, 2001; Roazzi, Federicci & Wilson, 2001).

Além disso, ambas as facetas foram trianguladas com o método das variáveis externas enquanto pontos, quando as variáveis da Escala AERA (Apego Inseguro Ansioso; Apego Inseguro Evitante; Apego Inseguro Desorganizado) e as variáveis da EAS (Ruminação e Reflexão) formaram subgrupos de pontos também projetados no espaço multidimensional e em interface dinâmica com as facetas de Prática e de Vitimização (Nascimento & Roazzi, 2013) (ver figura 7 na próxima página).

Sob o prisma da abordagem teórico-metodológica da teoria das facetas de Guttman (1954), as estruturas correlacionais empíricas das variáveis de Prática e de Vitimização emergentes na projeção SSA formaram duas diferentes facetas, conforme se observa nos resultados desta análise na Figura 7.



**Figura 7.** Análise SSA dos itens da Escala de Disposição ao Bullying Escolar – EDB, considerando como variáveis externas Sexo, Grau de União Familiar, Tipo de Apego e Tipo de Autofoco Situacional.

Observa-se claramente uma regionalização dos itens da Escala de Disposição ao Bullying (EDB) em duas regiões distintas em uma partição de tipo axial: ser praticante e ser vítima de bullying, na região esquerda e direita da projeção, respectivamente. O plano superior da dimensão Praticante apresenta-se formado pelos itens B3P, B1P, B8P e B16P.

Por sua vez, tal agrupamento apresenta-se em interface lateral com as variáveis externas Ref4Baixa (baixos níveis da variável Autoconsciência Reflexiva), Sexo Feminino e Ref4Alta (altos níveis da variável Autoconsciência Reflexiva) no plano mais superior da dimensão. Por sua vez, em interface com o plano mais inferior do agrupamento, mais próximo dos itens BP8 e BP16 estão as variáveis externas EviAnsAl (Apego Inseguro Desorganizado) e UnFamm1 (Grau de União Familiar 1). Seguindo na direção vertical horária da dimensão Praticante, tem-se o agrupamento BP18, BP19 e B11P no plano mediano, quando apenas a variável externa Ansioso apresenta-se em interface central com tal agrupamento. Já no plano mais inferior da dimensão Praticante, tem-se o agrupamento B6P, B9P e B13P. Em interface central com este, encontra-se a variável externa UnFam2 (Grau de União Familiar 2) e na região esquerda do agrupamento localizado no plano mediano, mais afastado de todos os agrupamentos que compõe a dimensão Praticante, está a variável externa Seguro.

No que toca à região esquerda da projeção, tem-se que o plano mais superior da dimensão Vitima apresenta-se formado pelos itens B7V e B4V. Por sua vez, numa região mais acima desse agrupamento encontra-se a variável externa Evitante (Apego Inseguro Evitante). Seguindo a mesma trilha, na interface mais esquerda do agrupamento, bem acima do item B7V e mais distante do item B4V, encontram-se as variáveis externas Rum4Baix (baixos níveis da variável Autoconsciência Ruminativa), UnFam3 (Grau de União Familiar 3) e Rum4Alta (altos níveis da variável Autoconsciência Ruminativa), respectivamente. Já no plano médio-inferior da dimensão Vitima está o agrupamento B2V, B20V, B5V, B17V e B12V, cuja variável externa Masculi (Sexo Masculino) encontra-se numa região mais esquerda deste agrupamento.

### 3.3. Discussão Geral

Com o objetivo geral de elucidar as relações entre as disposições à prática, vitimização e variáveis externas associadas ao bullying escolar como tipos de padrões de apego (seguro/inseguro) e estilos de autorreflexão (ruminação/reflexão), esta pesquisa testou a hipótese geral de que as disposições à prática e à vitimização no bullying escolar apresentam enlances desenvolvimentais com os vínculos de apego, e estes últimos com as disposições para as formas reflexivas de autofoco. Nesse sentido, as correlações de Pearson encontradas nos resultados, de uma maneira geral, confirmaram que os atributos de personalidade que marcam a disposição de um adolescente para tornar-se praticante de bullying escolar guardam uma estreita relação com vínculos de apego inseguros construídos no interior de contextos familiares predominantemente pouco unidos, confirmando a hipótese deste estudo.

De uma maneira específica, os resultados mostraram que a Disposição à Prática de Bullying correlaciona-se positivamente com o vínculo de apego inseguro ansioso e desorganizado e negativamente com vínculos de apego seguro, o que atesta da importância crucial da relação entre pais e filhos para maneiras eficazes de socialização afetiva em grupos secundários, como aqueles inseridos no ambiente escolar conforme fala Casado (2012) e Rezende (2002). Isso por que o bullying apresenta-se como uma forma de vitimização entre pares distintamente marcada pela ausência de compartilhamento e similaridade entre o praticante e a vítima, sendo essas últimas características essenciais para a construção dos vínculos de amizade, conforme fala Osório (1996). Nesse sentido, tem-se que um adolescente inserido num ambiente familiar marcado pela continuidade das experiências afetivas com figuras de apego seguras, emocionalmente próximas, sensíveis às suas necessidades e onde ambos, figura de apego e adolescente, se engajam em diálogos de

negociação recíproca corre muito menos risco de engajar-se em práticas de bullying escolar.

Consequentemente, essas crianças tendem a desenvolver expectativas positivas dos outros, como apoio e confiança e tendem a ver a si mesmas como sujeitos competentes e dignos de respeito. Tais argumentos podem ser confirmados na tese de Jacobsen e Hofmann (1997), na qual crianças com histórias de apego seguro são mais propensas a construir bons relacionamentos com seus colegas e adultos. Seguindo a trilha da teoria do apego de Bowlby (2002; Vol.I), é bastante provável que quando tais experiências afetivas se organizarem esquematicamente nos modelos de funcionamento, tais crianças tornem-se adolescentes seguros e pouco propensos à prática de bullying. Porém, isso não significa que tais adolescentes sejam imunes a essa prática, visto que há variáveis situacionais do próprio ambiente escolar que tendem a corroborar com o comportamento de bullying. Nesse sentido, é possível que os vínculos de apego seguro assumam o caráter protetivo ao engajamento nas práticas de bullying escolar.

De outro modo, adolescentes inseridos em famílias afetivamente distantes, marcadas pela ausência ou escassez de diálogo entre pais e filhos, são muito mais propensos a engajarem-se em práticas de bullying do que aqueles cujos vínculos de apego são construídos com figuras de apego seguras. Além do mais, considerando que na adolescência, quando a orientação e a compreensão dos pais são essenciais para suportar as buscas de autoafirmação nos grupos secundários, em especial no que toca aos grupos sociais na escola, as experiências afetivas descontínuas com figuras de apego insensíveis, emocionalmente frias, e que, portanto não compreendem as necessidades de apoio do adolescente tende a afetar todo o seu bem-estar psicológico e capacidades de conseguir proximidade social com seus pares.

Assim, tem-se que os riscos à prática de bullying são mais incidentes em adolescentes cujos vínculos de apego são marcados por relações com figuras ambivalentes

cuja imprevisibilidade das ações tende a aumentar a ansiedade em face de incerteza de ter ou não suas necessidades de apego atendidas. Concomitantemente, isso vem a refletir-se na insegurança psicológica que tende a reger seus futuros relacionamentos com outrossignificativos. Disso decorrem as deficiências na empatia e a distância emocional. Essas características desembocam em formas de inadaptação social como o são as práticas de bullying escolar, que não se resumem apenas à agressividade física, mas outras formas mais indiretas de opressão.No que toca aos vínculos desorganizados, é a escassez ou inconsistência afetiva de figuras de apego desorganizadas que tende a contribuir para que os adolescentes engajem-se em maneiras pouco valorativas de avaliarem a si mesmos na relação com seus pares. Nesse sentido, a distância emocional ou postura de independência interpessoal funcionam como formas de defenderem-se de possíveis rejeições afetivas futuras, colaborando com o envolvimento deste adolescente em práticas de bullying escolar, as quais, caminham com uma ausência de empatia e dificuldades de regulação emocional,características estas, ontogeneticamente relacionadas às experiências de apego inseguro, conforme dissertado na tese no marco teórico.

As correlações de Pearson também mostraram-se positivas para a incidência de autofoco reflexivo e ruminativo em adolescentes com Disposição à Prática de bullying escolar. Os achados da literatura explicam que as buscas desses adolescentes pela autoafirmação podem estar associadas as buscas por aceitação grupal e popularidade. Nesse sentido, o pensamento reflexivo pode vir a emergir como parte das buscas autorreflexivas pela sua própria subjetividade junto ao grupo social escolar, porém de forma a afetar a proximidade social com os colegas, justamente pelos problemas que os adolescentes com Disposição à Prática apresentam com a manifestação da raiva e falta de empatia, revelando-se na forma de uma falta de vontade de agradar aos outros. As três dificuldades incidentes nesses adolescentes, conforme achados na literatura estão relacionadas à incidência de

angústia pessoal, afetos negativos e pensamentos ruminativos, conforme tese de Hutz (2006). Ao mesmo tempo, elas também apresentam enlances desenvolvimentais com seus respectivos vínculos de apego inseguros construídos no interior de seus contextos familiares.

Na verdade, apesar de ambos os tipos de autofoco existirem em todas as pessoas, a literatura não fornece achados sobre qual é o mais predominante, porém é possível dizer que tanto o autofoco reflexivo quanto o autofoco ruminativo podem incidir na condição de respostas subjetivas ao meio no qual o sujeito está inserido, criando uma disposição para formas autoconscientes de refletir sobre si mesmo quer seja sobre a influência de uma circunstância favorável, quer seja sob a influência de uma circunstância desfavorável. Tais argumentos lançam o nosso olhar sobre a natureza situacional do autofoco reflexivo. As análises estatísticas de regressão também confirmaram os resultados das correlações de Pearson, quando experiências afetivas com figuras de apego ambivalentes foram preditoras das Disposições à Prática de Bullying. Seguindo a mesma trilha, as correlações de Pearson e Pearson Bisserial, de uma maneira geral, também mostraram-se positivas para a Disposição a Vitimização por bullying escolar em adolescentes cujos vínculos de apego foram inseguros desorganizados, evitantes e ambivalentes, confirmando novamente a hipótese desta pesquisa.

De outra maneira, os resultados também mostraram que adolescentes cujos vínculos de apego são seguros não apresentam Disposição para Vitimização por bullying. A forma como se estruturaram tais resultados apóiam a literatura de Galdino (2013), que dá indícios da importância do apoio afetivo dado aos adolescentes com Disposição a Vitimização por bullying para o enfrentamento eficaz dessa violência, conforme esclarecido no marco teórico. Nesse sentido, as figuras de apego são extremamente significativas. Porém, a escassez ou inconsistência afetiva que marcam as relações com figuras de apego inseguras quer sejam ambivalentes, evitativas ou desorganizadas, favorecem os riscos à vitimização.

As análises de regressão também confirmaram que o grau de união familiar e os vínculos de apego ambivalentes e evitantes são preditores da Disposição à Vitimização por Bullying.

As correlações de Pearson também revelaram que as Disposições à Vitimização por Bullying são mais incidentes em adolescentes do sexo masculino, o que confirma as teses de Liang, Flisher e Lombard (2007) e Lisboa (2005) sobre a ocorrência mais frequente de vitimização em meninos. Em consonância com estes resultados, as análises de regressão revelaram que o sexo masculino é preditor das Disposições à Vitimização, embora a literatura também mostre que a incidência de vitimização no sexo masculino é a mesma no sexo feminino.

Ainda no que toca as correlações de Pearson, as mesmas mostraram-se positivas entre a Disposição para a Vitimização por Bullying, o autofoco reflexivo e ruminativo. A incidência da ruminação ou pouca reflexão nos adolescentes com Disposição à Vitimização pode ser encontrada na culpa e na vergonha que sentem por não conseguirem se defender das agressões sofridas, das dificuldades com a inibição da raiva e das dificuldades com a resolução de problemas de forma eficiente, conforme tese de Hutz (2006), Joireman (2004 e Sukhodolsky *et al.* (2001). Sob uma perspectiva interpretativa à luz dos achados nitidamente tímidos na literatura, ambas as dificuldades sugerem que a incidência de ruminação nos adolescentes vítimas de bullying pode ter enlaces desenvolvimentais com o vínculo de apego inseguro construído com suas figuras significativas primárias, primeiramente no que se refere à regulação emocional, no que toca a inibição da raiva, e depois no que se refere à escassez ou ausência de apoio afetivo de figuras de apego de base não segura, nas quais o adolescente não consegue confiar ou nem sempre contar com sua ajuda quando se sentir rejeitado ou não conseguir defender-se das agressões.

Tomando como base a tese de Morin (2000) sobre os mediadores da autoconsciência situacional, a frequência com que são expostos a experiências de apego desagradáveis criaria

uma elevada uma elevada disposição às avaliações negativas da própria experiência subjetiva, conforme tese de Nascimento (2008). As análises de regressão confirmaram que a ruminação foi preditora das Disposições à Vitimização. No que toca à incidência do autofoco reflexivo nos adolescentes com disposição à vitimização, é pouco prudente afirmar que esses achados possam não estar relacionados às buscas por autoafirmação típicas da fase da adolescência, embora os dados encontrados na literatura de vitimização não dêem indícios claros sobre isso.

No que toca à análise dos dados à luz do SSA (*Similarity Structure Analysis*), no espaço euclidiano é possível observar claramente que no plano superior da dimensão Praticante, o primeiro agrupamento de itens apresenta-se formado pelos itens B3P, B1P, B8P e BP16, cuja reunião espacial explica-se porque o campo semântico de cada um deles tem como conteúdo verbal temas relacionados à conduta do adolescente em busca de autoafirmação. Perto deste agrupamento está o item B3P está a variável independente sexo feminino, o que à luz da literatura sobre bullying, confirma que as meninas também tendem a agredir no bullying por apresentarem disposições à prática. Contudo, de maneira geral a literatura de bullying escolar aponta que as meninas fazem muito mais uso do bullying indireto do que do direto, sendo este último densamente marcado pelo comportamento explicitamente agressivo. Nesse sentido, os achados encontrados neste estudo destacam-se por apresentarem novas perspectivas da relação entre gênero e prática de bullying escolar.

Já logo abaixo da variável independente sexo feminino estão os altos níveis de autoconsciência reflexiva, que além de estarem no “coração” do primeiro agrupamento, são bastante recorrentes em adolescentes em busca de autoafirmação, conforme discutidos nos resultados da correlação de Pearson. De maneira mais específica, próximo ao item B8P está

a variável externa apego inseguro desorganizado, cuja localização também guarda relações estreitas com Disposição à Prática de Bullying, conforme já esclarecido.

É interessante notar que o quarto item que compõe o agrupamento em tela, B16P, tem como conteúdo semântico a impulsividade e está bastante próximo dos itens B19P e B18P que compõe o agrupamento mediano e cujo conteúdo semântico relaciona-se a agressão física e verbal, respectivamente, e que por sua vez também são tipos de bullying direto. Neste sentido, se vê claramente a incidência da agressividade impulsiva em adolescentes com disposição à prática de bullying. Por sua vez, o item BP11 que compõe o agrupamento mediano dimensão praticante apresenta conteúdo semântico que parece referir-se a uma deficiência no modo de conduzir-se afetivamente em suas relações sociais, principalmente no que toca a uma ausência de empatia para com as vítimas, conforme fala Salmivalli e Voeten (2004). Tal deficiência na compreensão empática guarda relações muito próximas com o comportamento agressivo, conforme fala Santos (2011), motivo pelo qual o item BP11 localiza-se próximo aos itens BP19 e BP18 formando um agrupamento. A variável externa associada a esse *cluster* mediano, apego inseguro ambivalente, confirma os laços desenvolvimentais da empatia com as experiências de apego em adolescentes com Disposição à Prática de Bullying.

Por fim, já no plano mais inferior da dimensão Praticante, tem-se o agrupamento B6P, B9P e B13P, cujos campos semânticos guardam relações com os comportamentos tipicamente atribuídos aos adolescentes com Disposição à Prática de Bullying – intimidação e agressão psicológica (bullying indireto), juntamente com o item BP9 que fala sobre a força física. É interessante notar que tais características estão vinculadas ao grau de união dos contextos familiares nos quais esses adolescentes estão inseridos, conforme localização da variável externa associada a esse agrupamento. Nesse sentido, esses resultados sugerem que apenas o grau de união familiar pode não explicar o desenvolvimento das características

associadas à disposição à prática de bullying, destacando, portanto, a importância crucial dos vínculos de apego.

No que toca a dimensão vítima, percebe-se claramente dois agrupamentos. No primeiro, localizado no plano superior, estão os itens B7V e B4V, cujos campos semânticos relacionam-se respectivamente à dificuldade de fazer frente às agressões sofridas e pensamento ruminativo, confirmando os achados na literatura de que o pensamento ruminativo está diretamente associado a uma conduta passiva na maneira de se colocar diante de situações estressantes, como o bullying escolar, por exemplo. É justamente os altos índices de autofoco ruminativo que se apresenta enquanto variável externa deste agrupamento, de uma maneira mais específica bem próximo do item BP7, confirmando novamente os dados da literatura que falam sobre a incidência do autofoco ruminativo quando as vítimas de bullying não conseguem se defender com eficácia dos praticantes, o que frustra seus propósitos de fazer frente às agressões. Logo acima da variável autofoco ruminativo está o grau de união familiar, cuja incidência em adolescentes com disposição à vitimização confirma os dados da literatura sobre os enlaces desenvolvimentais do autofoco ruminativo com a relação entre pais e filhos, em especial no que toca aos vínculos de apego.

Por fim, no plano médio-inferior da dimensão Vítima está o agrupamento B2V, B20V, B5V, B17V e B12V, cujos campos semânticos relacionam-se a rejeição que os adolescentes com disposição a vitimização apresentam em relação aos seus pares. É importante destacar que embora a disposição dos adolescentes a vitimização por bullying tenha enlaces desenvolvimentais com os vínculos de apego inseguro evitante, essa variável externa apresenta-se bem distante do agrupamento em tela. Tais resultados confirmam os achados da literatura nos quais os problemas de rejeição que marcam as disposições para a vitimização por bullying parecem estar mais relacionados a problemas de rejeição com uma figura de apego ambivalente. Ressalta-se também que embora a variável externa sexo

masculino esteja mais localizada na dimensão vitima, sua incidência no plano inferior da linha divisória entre as duas dimensões deste estudo confirma os dados da literatura nos quais a prática ou a vitimização por bullying são incidentes em indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. Ressalta-se também que a variável externa seguro encontra-se localizada de forma bem distante de ambas as dimensões de prática e de vitimização, o que também confirma os dados da literatura de que o vínculo de apego seguro não guarda qualquer enlace desenvolvimental com as disposições à prática e a vitimização por bullying.

Em suma, as interpretações lançadas sobre os achados estatísticos desta pesquisa, lançaram nosso olhar para literatura de base sobre o tema, a partir de qual se confirmou a hipótese geral de que as disposições dos adolescentes quer seja para a prática ou para a vitimização no bullying escolar, apresentam enlances desenvolvimentais com os vínculos de apego e com as disposições para as formas reflexivas de autofoco, sendo que tanto o autofoco reflexivo quanto o autofoco ruminativo também pode apresentar enlaces com os vínculos de apego. Nesse sentido, de maneira específica, encontramos que os adolescentes com disposições à prática de bullying e os adolescentes com disposição à vitimização por bullying de ambos os sexos apresentam vínculos de apego inseguros; Aqueles com Disposição à Prática e com Disposição à Vitimização apresentam disposições tanto ao autofoco reflexivo como ao autofoco ruminativo, porém a frequência com a qual se engajam nesta atividade autoconsciente depende em alguma medida de seus vínculos de apego de base insegura.

Considerando novamente o caráter protetivo dos vínculos de apego seguro para a disposição às práticas de bullying escolar, a presente pesquisa mostrou que a influência familiar também é contribuinte do surgimento e desenvolvimento do *bullying escolar*, dado o seu papel definidor na estruturação disposicional da criança para tornar-se um adolescente praticante ou vítima de bullying. Justamente por sua forma de atuação, abordada de maneira

específica neste estudo, a família, juntamente com a escola, também deve ser responsável pela sua prevenção e pelo seu fim, o que demanda conscientização efetiva sobre qual é o seu papel verdadeiro no processo da estruturação do sujeito. Sendo assim, é necessário que se apresente aos pais ou responsáveis pelos estudantes, quer seja através de palestras no ambiente escolar ou em reuniões pedagógicas, muito mais que a responsabilidade de estar atento aos sinais de que seu filho pode estar sendo vítima ou praticante de bullying.

Do contrário, faz-se necessário conscientizá-los, considerando a diversidade de suas configurações familiares, do peso que a qualidade de seus relacionamentos afetivos podem estar tendo nas disposições psicológicas para o envolvimento com o bullying escolar, quer seja na esfera dos praticantes, quer seja na esfera das vítimas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a metodologia empregada e a análise dos dados realizada, conseguimos atender aos seguintes objetivos específicos: 1) Identificamos entre os alunos do ensino fundamental e médio, quais apresentavam disposição à prática e quais apresentavam disposição a vitimização; 2) Identificamos entre os adolescentes com disposição à prática e entre os adolescentes com disposição à vitimização quais apresentavam vínculos de apego seguro e quais apresentavam vínculos de apego inseguro e seus tipos; 3) Identificamos entre os adolescentes com disposição à prática e entre os adolescentes com disposição à vitimização quais poderiam apresentar autoconsciência predominantemente reflexiva ou predominantemente ruminativa; 4) Ao investigar o papel do gênero e do grau de união familiar na relação com a prática e a vitimização, encontramos que a prática de bullying pode distinguir-se pelo gênero do praticante no que se refere ao tipo de bullying praticado; e que o grau de união familiar correlaciona-se com os vínculos de apego construídos.

A presente pesquisa e os resultados subjacentes à ela evidenciam singelas contribuições à seara de cada um dos três campos de estudos explorados. Sob uma perspectiva primária, esta investigação cooperou com o avanço das ideias da Teoria do Apego no Brasil através do estudo dos vínculos de apego em adolescentes. Apesar das pesquisas sobre os fatores associados ao apego nas diversas fases do ciclo vital terem sido desenvolvidas em diversos países, no Brasil a maioria delas ainda está restrita ao estudo com crianças (Dalbem; Dell Aglio, 2005). Entre esses poucos estudos nacionais está o de Gusmão (2013) sobre a relação entre raciocínio moral e apego em adolescentes.

Seguindo a mesma trilha, esta pesquisa também cumpriu os propósitos de trazer à tona achados empíricos sobre a autoconsciência em populações jovens, como o público adolescente. As primeiras pesquisas modernas sobre autoconsciência começaram desde 1972. Em consonância com estas, a relação com fatores associados a autoconsciência também se tornou objeto de preocupação de vários estudos correntes, entre os quais é possível destacar as pesquisas de Zanon e Hutz (2009) com sujeitos entre 16 e 55 anos; e Nascimento e Roazzi (2013), com 958 universitários. Apesar das poucas pistas teóricas sobre o tema e da dificuldade de mensuração deste construto, este estudo pode se tornar um marco para o aprofundamento das investigações nesta amostra e o refinamento dos instrumentos psicométricos em relação ao construto da autoconsciência. Por fim, destaca-se a contribuição desta pesquisa de mestrado para o avanço no estudo dos aspectos da dinâmica psicológica e comportamental de agressores e vítimas do bullying sobre um prisma ontológico e psicossocial, respectivamente. Justifica-se que grande parte da literatura nacional e internacional sobre bullying escolar aborda o tema sob uma perspectiva descritiva, analisando apenas as implicações entre os participantes e o ambiente de ocorrência (Levandosky, 2009).

Entre as limitações da pesquisa, apesar dos evidentes e inéditos avanços supracitados, não foram abrangidas as categorias das vítimas provocadoras e das vítimas agressoras no que toca as disposições de cada um desses grupos para comportarem-se como tal seus enlances desenvolvimentais com os vínculos de apego, e destes com o tipo de autofoco que os grupos envolvidos com bullying tendem a apresentar. A amostra de adolescentes deste estudo abre novas perspectivas de ampliação da investigação dos fatores externos associados ao bullying como idade; tipo de escola (Pública/Privada); Nível Sócio Econômico; Religião e seus enlances com as disposições à prática e a vitimização no bullying escolar. Embora os achados tenham sido embasados na pesquisa quantitativa,

poderiam ser levantados cortes fenomenológicos sobre o tema, a fim de torná-la mais densamente compreendida. Seguindo a mesma trilha, novas perspectivas de investigação podem dar margem para o levantamento de novas perguntas de pesquisa como: 1) Qual o papel da religião nas disposições à prática e na disposição à vitimização por bullying escolar; 2) Qual influência exerce o nível sócio econômico na qualidade dos vínculos de apego de adolescentes com disposição á prática e com disposição à vitimização por bullying? 3) O tipo de escola influencia na qualidade dos vínculos de apego de praticantes e vítimas de bullying?

## 5. Referências

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., and Wall, S. ( 1978). *Patterns of Attachment: Assessed in the Strange Situation and at Home*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Almeida, A. M. (1987). *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

Alves, R., Silva, R., Ernesto, M. & Lima, A.; Souza, F. (2011). Gênero e saúde: o cuidar do homem em debate. *Revista Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, 13, (3), 152-166.

Archer, J. & Thanzami, V. (2009). The relation between mate value, entitlement, physical aggression, size, and strength among a sample of young Indian men. *Evol Hum Behav* 30:315–321.

Ariffin, N. (2000). *The internationalisation of innovative capabilities: the Malaysian electronics industry*. Tese de doutorado, Science and Technology Policy Research (SPRU), University of Sussex, Brighton, England.

Baños, R. M., Belloch, A. & Perpiña, C. (1990). Self-Consciousness Scale: A study of spanish housewives. *Psychological Reports*, 66, 771-774.

Bretherton (2010). Fathers in attachment theory e research: a review. *Early Child Development and Care*, 180,(1-2),9-23.

Barrios, A.(2014).*Relação Entre Estilos Parentais, Personalidade e Regulação Emocional na Condição De Bullying em Adolescentes*. Tese de Mestrado.Programa de Pós Graduação em Psicologia,Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Bartholomew,Kim & Horowitz, Leonard (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.

Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychological Review*, 23, 165-175.

Belsky, J. (2008). War, Trauma and Children's Development: Observations from a Modern Evolutionary Perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 260-271.

Ben-Artzi, E. (2003). Factor structure of the private selfconsciousness scale: Role of item wording. *Journal of Personality Assessment*, 81, 256-264.

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: *Science forgotten? Developmental Review*, 27, 90-126.

Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: their ego between children and young people, *Chichester: John Wiley*, 33-46.

Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal Educational Psychology*, 62, 73-87.

Borsa, J.C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Rio Grande do Sul.

Bowlby, J. (2002). *Separação. Angústia e Raiva*. (2), 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, Jonh (2002). *Apego e Perda. A natureza do vínculo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Biasoli-Alves, Z. M. (2001). Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. Em Z. M. Biasoli-Alves & R. Fischman (Orgs.), *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância* (pp.79- 93). São Paulo: EDUSP.

Berger, P. & Luckmann, T. (1999). *A construção Social da Realidade*. Editora Vozes. Petrópolis.

Brennan, K., Clark, C., Shaver, P. (1998). *Self-Report Measurement of Adult Attachment*. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press.

Bandura, A. (1997). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana. (Original published in 1969)

Burnkrant, R. E. & Page, T. J. Jr. (1984). A modification of the Fenigstein, Scheier, and Buss Self-Consciousness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 48, 629-637.

Buss, A.H. (1980), *Self-consciousness and social anxiety* (San Francisco: Freeman).

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

Borsa, J. C. (2007). Considerações acerca da relação Mãe-Bebê da Gestação ao Puerpério. *Contemporânea*. Porto Alegre, (2), 310-321.

Bensalah, L. (1995). Dyades asymetriques et relation amicale entre enfants. *Enfance*, 1, 53-69.

Buss, H. (2001). *Psychological Dimensions of the Self*. London: Sage, 2001.

Calhau, Lélío (2009). *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. Niterói, RJ: Impetus.

Campbell, W.K., Reeder, G.D., Sedikides, C., & Elliot, A.J. (2000). Narcissism and comparative self-enhancement strategies. *Journal of Research in Personality*, 34, 329–347.

Caprara, G.V. (1986). Indicators of Agression: the Dissipation- Rumination scale, *Personality and Individuals Differences*, 7, 23-31.

Carlson, E. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child Development*, 69, 1107–1128.

Casellato, Gabriela (2012). Bullying, escolar: onde mora o perigo? Uma reflexão com base na Teoria do Apego sobre a dinâmica agressor/agredido. *O Mundo da Saúde*, São Paulo: Centro Universitário de São Camilo, 36, (1), 41-48.

Cassidy, J., and Kobak, R. (1988). *Avoidance and its relation to other defensive processes*. In J. Belsky and T. Neworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 300-323.

Cassidy, J (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3, Serial No. 240), 228-249

Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist*, 55, 637–646

Collins, K., & Bell, R. (1997). Personality and aggression: The dissipation–rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 22, 751–755.

Coll, César (1999). *O Construtivismo na Sala de Aula*. 6a ed. São Paulo: Ática.

Chaves, U. H. (1997). Família e parentalidade. In C. M. O. Cerveny & C. M. E. Berthoud, (Orgs.), *Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa* (pp. 47-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Collins, N., Read, S. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.

Costantini, A. (2004). *Bullying: como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre os jovens*. São Paulo, Itália Nova Editora.

Cozby, P. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.

Cramer, K.M. (2000). Comparing the relative fit of various factor models of the Self-Consciousness Scale in two independent samples. *Journal of Personality Assessment*, 75, 295-307.

Crothers, L.M. & Levinson, E.M. (2004). Assessment of Bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82:496-503.

Casado, C. (2012). Interações e relações de amizade. Um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva. Tese de Doutorado. 266f. ( Pós graduação em teoria e Pesquisa do Comportamento. Cidade Universitária Prof. José da Silveira Neto, Belém, Brasil.

Drummond, M. & Drummond Filho, H. (1998). Drogas: a busca de respostas. São Paulo: Loyola.

De Toni, P. M., De Salvo, C. G., Marins, M. C., & Weber, L. N. D. (2004). Etologia humana: O exemplo do apego. *Psico USF*, 9(1), 99-104.

Dalbem, J.X & Dellaglio, D.D (2005). Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57, (1), 12-24.

Dodge, K., Coie, J. & Lynam, D. (1998). *Agression and antisocial behavior in youth*. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child Psychology: Social, emotional, and personality development* (3. ed.) (pp. 779-862). New York: J. Wiley.

Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology and Behaviour*, 11, 217-223.

Denham, S.A. (2007). *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. Cognitie, creier, compartament.

Darmawan (2010). *Bullying in school: A study of Forms and Motives of Aggression in Two Secondary Schools in the city of Palu, Indonesia*. Tese de Mestrado, Centro de Estudos da Paz, Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Educação da Universidade de Tromse do Norte.

Dessen, M. A., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2001). O estudo da família como base para a promoção da tolerância. In Z. M. M. Biasoli-Alves & R. Fischmann (Orgs.), *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância* (pp. 183-193). São Paulo: Edusp.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto. Porto Editora.

Duval, T. S. & Wicklund (1972). *A theory of objective selfawareness*. New York: Academic Press.

Eichstaedt & Silvia (2003). Noticing the self: Implicit assessment of self-focused attention using word recognition latencies, *Social Cognition*, 21, 349–361.

Engfer, A. (1988). *The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship*.

Eslea, M.; Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggression and Violent Behavior*, 27, 419-429.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.

Fante, C., Pedra, J. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmede.

Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.

Franzoi, S. L., Davis, M. H., and Markwiese, B. (1990). A motivational explanation for the existence of private self-consciousness differences. *Journal of Personality*, 58, 641-659.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fenigstein, A., Scheimer, M. F. & Buss, A. H. (1975). Public and Private self- consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (36), 1241-1250.

Figueiredo Filho, D. B., Silva Júnior, J. A. (2010). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, Campinas, (1), 16, 160-185.

Fleckhammer, L. (2004). Insight into the self-absorption paradox: The development of multi-faceted model of selfconscious ruminative and reflective thought. Unpublished.

Fonagy, P. (1999). *Transgenerational Consistencies of Attachment: A New Theory*.

Fonagy, P. & Target, M. (2002). Playing with reality: Developmental research and a psychoanalytic model for the development of subjectivity. In: Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. Affect regulation, mentalization, and the development of the self. New York: Other Press, 253-290.

Fonagy, P. (2000). Apegos patológicos y acción terapéutica. *Revista de Psicoanalysis. Aperturas Psicoanalíticas*. Disponível em <http://www.aperturas.org/4fonagy.html>. (Acesso em 11/12/2014).

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (Eds.) (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self.*(2nd ed.). New York: Other Press.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., *et al* (2002) *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self.* New York: Other Press.

Feeney B. C. e Collins N. L. (2001). Predictors of Caregiving in Adult Intimate Relationships: An Attachment Theoretical Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, (6), 972-994.

Froehlich, C., Neumann,L. (2007). Desenvolvimento Humano em Municípios Gaúchos: um estudo através da análise fatorial. *Perspectivas Contemporâneas.* (2), 2, 79-100.

French, D. C., Jansen, E. A., Riansari, M. & Setiono, K. (2003). Friendships of indonesian children: adjustment of children who differ in friendship presence and similarity between mutual friends. *Social Development*, 12, 606-621.

Galdino,Marília. (2013). *Promoção de Resiliência em alunos vítimas de bullying no contexto escolar: qual o papel das figuras significativas?* Tese de Mestrado,147f. (Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

George, C. & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*. Special Issue: Defining the Caregiving System, 17, 198-216.

Ghorbani, N., Watson, P. T., Krauss, S. W., Davison, H. K. & Bing, M. N. (2004). Private self-consciousness factors: Relationships with need for cognition, locus of control, and obsessive thinking in Iran and United States. *The Journal of Social Psychology*, 144, 359-372.

Gini, G. & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54, p. 5585-588.

Gini, G. (2005). *Group dynamics in preadolescents' attitudes towards bullying and victimisation at school*. No prelo. Submitted to European Journal of Developmental Psychology.

Gold, D. B., Wegner, D. M. (1995). The origins of ruminative thought: Trauma, incompleteness, nondisclosure, and suppression. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 1245-1261.

Guttman, R., & Greenbaum, C. W. (2007). Facet theory: its development and current status. *European Psychologist*, 3, 13 e 36.

Gomes, A. & L. Melchiori. (2012). *A teoria do Apego no contexto da produção científica contemporânea*, Ed. Cultura acadêmica.

Graham, C.A., & Easterbrooks, M.A. (2000). School-aged children's vulnerability to depressive symptomatology: The role of attachment security, maternal depressive symptomatology, and economic risk. *Development and Psychopathology*, 12, 201–213.

Greenfield, Keller, Fuligni e Maynard (2003). Cultural Pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.

Graham, S. & Juvonen, J. (eds.). (2001). *Peer harassment in school*. New York: The Guilford Press.

Griz, Carolina (2014). *Bullying Escolar: Experiência Interna em Crianças e Adolescentes*. Tese de Mestrado. 168f. (Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Grossmann, K., Grossmann, K. & Kindler, H. (2008). *Cuidado precoce, Raízes do Apego e Representações de Parceria*. Estudos Longitudinais de Bielefeld e Regensburg. In: Klaus, E., Grossmann, K. & Waters, E. *Apego. Da infância a idade adulta. Os principais Estudos longitudinais*, Ed. Roca, 95-131.

Gusmão, Estefânea (2009). *Estilos de Apego e Raciocínio Moral em Adolescentes*. Tese de Doutorado. 180f. (Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Guttman, L., Greenbaum, C.W. (1998). Facet theory: its development and current status, *European Psychologist*, 3, 13-36.

Hanish, Laura; Guerra, Nancy (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, 28, (2), 201-223.

Hair, J.F., Black, W., Babin, B., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2005). *Multivariate data analysis (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I. & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.

Hutz, C. S., Bardagi, M. P., & Stenert, F. (2009). *Adaptação brasileira da Escala de Satisfação de Vida*. No prelo. Laboratório de Mensuração, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of crosssectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455.

Ingram, R. E. (1990). Self-focused attention in clinical disorders: Review and a conceptual model. *Psychological Bulletin*, 107, 156-176.

Isernhagen, J., & Harris, S. (2004). A comparison of bullying in four rural middle and high schools. *The Rural Educator*, 25, 5-13.

James, A. (2010): *Identifying Bullies & Victims*. No prelo.

Joireman, J. (2004). Empathy and self-absorption paradox II: Self-rumination and self-reflection as mediators between shame, guilt, and empathy. *Self and Identity*, 3, 225-238.

Joireman, J. A., Parrot, L. P., & Hammersla, J. (2002). Empathy and the self-absorption paradox: Support for the distinction between self-rumination and self-reflection. *Self and Identity*, 1, 53-65.

Joormann J, Dkane M, Gotlib IH. Adaptive and maladaptive components of rumination? Diagnostic specificity and relation to depressive biases. *Behavior Therapy*. 2006;37:269–280.

Jostes, A., Pook, M., & Florin, I. (1999). Public and private self-consciousness as specific psychopathological features. *Personality and Individual Differences*, 27, 1285-1295.

Jacobite, D., & Hazen, N. (1999). *Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships*. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 671– 687). New York: Milford Press.

Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 703–710.

Kerlinger, Fred (2003). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E. & Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 439-452.

Kalina, E. (1999, 3ª Ed.). *Psicoterapia de adolescentes: teoria, técnica e casos clínicos*. (C. R. A. Silva, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Kobak, R.R., Cole, H.E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W.S., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotional regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231–245.

Levy, G.D., & Fivush, R. (1993). Scripts and gender: A new approach for examining gender role development. *Developmental Review*, 13, 126-146.

Leão, L. (2010). O fenômeno *bullying* no ambiente escolar. *Revista FACEVV Vila Velha*, (4), 119-135.

Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Loewenthal, K.M. (2004). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). Hove, Great Britain: Psychology Press.

Lindwall, M. (2004). Exercising the self: On the role of exercise, gender and culture for physical self-perceptions. Unpublished doctoral dissertation. *Department of Psychology, Stockholm University*: Intellecta Docusys AB.

Leary, R. (1996). *The Curse of the Self: Self –Awareness, Egotism and Quality of Human Life*. New York: Oxford University Press.

Latif, S. A. (1994). A Análise Fatorial auxiliando a resolução de um problema real de pesquisa de marketing. *Caderno de Pesquisa em Administração*. São Paulo, 00, (0).

Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31, 161–171.

Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade em crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Lisboa, C. S. M., Braga, L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2, 59-71.

Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.

Lopes Neto, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-72.

Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572–585.

Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In D. Cichetti & E.M. Cummings. *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention* (ed. M.T. Greenberg; pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

Martin, A. J., & Debus, R. L. (1999). Alternative factor structure for the Revised Self Consciousness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 72(2), 266-281.

Martínez, C. & Santelices, M.P. (2005). Evaluación Del apego en el adulto: Una revisión. *Psykhé*, 14, 181- 191.

Markus, R, Kitayama, S. (1991). Culture and Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review*, 98, (2), 224-253.

Main, M. (2000). The Organized Categories of Infant, Child and Adult Attachment: Flexible Vs. Inflexible Attention Under Attachment Related-Stress. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 48, 1055-1095.

Main, M. and Hesse, E. D. (1990). *Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant Disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism?* In M. Greenberg, D. Cichetti, and M. Cummings, (Eds), *Attachment in the Preschool Years*. Chicago: Chicago University Press.

Main, M., Hesse, E. & Kaplan, N. (2005). *Predictability of Attachment Behavior and Representational Processes at 1, 6 and 19 Years Old – The Berkeley Longitudinal Study*. In: Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Waters, E. *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies*. New York: Guilford Press.

Markus, H., & Sentis, K. (1982). The self in social information processing. In J. Suls (Ed.), *Social psychological perspectives on the self* (41-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., & Siladi, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42,38-50.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.

Marturano, E., Elias, L. & Campos, M. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. Em E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 251-288). São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP.

Martin, A.J., & Debus, R.L. (1999). Alternative factor structure for the Revised Self-Consciousness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 72, 267- 283.

Martinez, J. M. A. (2009). Victimización Percebida y bullying: factores diferenciales entre victimas. *Boletín de Psicología*, (95), 7-28.

Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-105.

Mayseless, O. (1998). Maternal Caregiving Strategy—A Distinction Between The Ambivalent And The Disorganized Profile. *Infant Mental Health Journal*, 19(1), 20–33.

Mikulincer, M., & Nachshon, O. (1991). Attachment style and self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 321–331.

Mittal, B., & Balasubramanian, S.K. (1987). Testing the dimensionality of the self-consciousness scales. *Journal of Personality Assessment*, 51, 53-68.

Moreno, María. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In: Coll,César;Marchesi,Alvaro;Palácios,Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

Morin (2005). Possible links between self-awareness and inner speech: Theoretical background, underlying mechanisms, and empirical evidence. *Journal of consciousness Study*, 12, (4-5), 115-134.

Morin, A. (2000). History of Exposure to Audiences as a Developmental Antecedent of Public Self-Consciousness. *Current Research in Social Psychology*, 5, (3), p 33-46.

Morin, A. (2002). Self-awareness review Part 1: Do you “selfreflect” or “self-ruminate”? *Science & Consciousness Review*, 1. Acessado em 25 de novembro de 2014 de <http://www2.mtroyal.ab.ca/~amorin/Rumination.pdf>.

Moon, B., Hwang, H.W., and McLuskey, J.D. (2008). *Causes of school bullying*. Crime and delinquency. 20, (10), Sage publication.

Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-105.

Main, M. & Weston, D. (1981) The quality of the toddler's relationship to mother and to father: related to conflict behaviour and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.

Nansel, T. Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simmons-Morton, B. Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 348-353.

Nystedt & A. Ljungberg (2002). Facets of private and public self-consciousness: Construct and discriminant validity, *European Journal of Personality*, 16, 143–159.

Nascimento, A. M., & Roazzi, A. (2007). A estrutura da representação social da morte na interface com as religiosidades em equipes multiprofissionais de saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3),435-443.

Nascimento, Alexsandro (2008). *Autoconsciência Situacional, Imagens Mentais, Religiosidade e Estados Incomuns da Consciência*. Tese de Doutorado. 2008.373 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Nascimento,Alexsandro & Roazzi,Antônio (2013). Autoconsciência, imagens mentais e mediação cognitiva. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 26, (3).

Niebauer, C.L. (2004). Handedness and the fringe of consciousness: Mixed-handers selfreflect while strong-handers ruminate. *Consciousness and Cognition* 13, (4), 730-745.

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.

Nystedt, L., & Ljungberg, A. (2002). Facets of private and public selfconsciousness: Construct and discriminant validity. *European Journal of Personality*, 16, 143-159.

Negar Beheshti, M.D. & Byron Gerard, M.A (2013). Childhood Bullying: Awareness, Interventions, and a Model for Change, *Systems & Psychosocial Advances Research Center*, 10, (6).

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Oliveira (2005). *Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações*. Brasília: Liber Livro.

Ortega, R., & Monks, C.P. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares: un estudio preliminar. *Psicothema*, 17, 453-458.

Osório, L. C. (1996). *Família hoje*. Porto Alegre:Artes Médicas.

Pavarini, G. & Souza, D. H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.

Prado-Lima, P. A. S. (2009). Tratamento farmacológico da impulsividade e do comportamento agressivo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, 31, 58-60.

Palacios, Jesús, (1995). *O desenvolvimento após a adolescência*. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A., (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1.

Ramires, V. R. R., & Schneider, M. S. (2010). Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6 (1), 25-33.

Roazzi, A., Nascimento, A. M., & Gusmão, E. É. S. (2013). *O Significado do Apego e da Interação Social no Desenvolvimento do Self, Autoconsciência e Teoria da Mente*. In R. T. Cruz e E. É. S. Gusmão (Orgs.), *Psicologia: Conceitos, Técnicas e Pesquisas, Vol I* (pp. 109-144). Curitiba: Editora CRV. ISBN 978-85-8042-646-5.

Renê Marcelino da Silva Junior, R. M. (2013). *O Desenvolvimento da Autoconsciência e sua relação com as Habilidades Raciocínio*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Reidy, D.E., Sloan, C.A., & Zeichner, A. (2009). Gender role conformity and aggression: Influence of perpetrator and victim conformity on direct physical aggression in women. *Personality and Individual Differences*, 46, 231-235.

Reis, Aline (2014). Avaliação de uma intervenção Cognitivo – Comportamental para o manejo de raiva em crianças. Tese de Doutorado. 199f. Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Ruble, D. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child Psychology: Social, emotional, and personality development* (3. ed.) (pp. 933-1016). New York: J. Wiley.

Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. (2.ed). Lisboa, Portugal: Edições Silabo.

Roger, D., & Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality & Individual Differences*, 10, 845–853.

Rodrigues, M. (2002). Potencial de desenvolvimento dos Municípios Fluminenses: uma metodologia alternativa ao IQM, com base na análise fatorial exploratória e na análise de clusters. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 9, (1), 75-89.

Roger, D., & Najarian, B. (1998). The relationship between emotional rumination and cortisol secretion under stress. *Personality & Individual Differences*, 24, 531–538.

Rezende, C. (2002). *Os significados da amizade: Duas visões de pessoa e sociedade*. Rio de Janeiro: FGV.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying* (London, Jessica Kingsley).

Rimé, B., Lebon, C. (1984). Le concept de conscience de soi et ses opérationnalisations. *L'Année Psychologique*, 84, 535-553.

Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, 1, 1-27.

Roazzi, A., Dias, M. G. B. B. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: explorações no estudo do juízo moral. Conselho Regional de Psicologia — 13ª Região PB/RN (Org.). *A diversidade da avaliação psicológica: considerações teóricas e práticas*, 157-190. Joao Pessoa: Idéia.

Roazzi, A., Federicci, F. C. B., & Wilson, M. (2001). A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 14(1), 57-72.

Rodrigues, M. C. P. (2002). Potencial de desenvolvimento dos Municípios Fluminenses: uma metodologia alternativa ao IQM, com base na análise fatorial exploratória e na análise de clusters. *Caderno de Pesquisas em Administração*(1), 9, 75-89.

Roger, D., & Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality and Individual Differences*, 10(8), 845–853.

Rolim, M. (2008). *Bullying: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Romanelli, G. (1997). Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa*, (1-2), 25-34.

Romanelli, G. (1997). Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa NEP*, 1-2, 25-34.

Rosenstein, D.S., & Horowitz, H.A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 244–253.

Ruiperez, M.A., & Belloch, A. (2003). Dimensions of the self-consciousness scale and their relationship with psychopathological indicators. *Personality and Individual Differences*, 35, 829-841.

Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 873–881.

Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

Strage, A. (1998). Family variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33, 17-31.

Sroufe, L. A., & Waters, E. (1997). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.

Silva, V. & Mattos, H. (2004). *Os jovens são mais vulneráveis às drogas?*. Em I. Pinsky & M. A. Bessa (Orgs.), *Adolescência e drogas* (pp. 31-44). São Paulo: Contexto

Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996). How Do the Victims Respond to Bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpaa, J., Peets, K. (2005) "I'm ok, you are not" and other peerrelational schemas. Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41, 363-375.

Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33, 198-206.

Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Preadolescents' peer-relational schemas and social goals across relational contexts. *Social Development*, 18, 817-832.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.

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.

Santos, C. (2012). *Bullying: a face silenciosa da violência entre estudantes*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 12f. Curso de Especialização em Psicologia Escolar. Porto Alegre.

Santos, Jullyane (2012). *Autoconsciência, Self e Bullying: Uma Investigação em Agressores e Vítimas*. Monografia. 2012. 44f. (Graduação em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Sáng, E. (2009). Estilos de apego e bem-estar psicológico em adolescentes colegiais: Influência de Gênero e Etnia. Tese de Doutorado. 2009. 140f. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Scabini, E. (1992). *Ciclo de vida familiar e de saúde familiar*. No prelo. Universidade Católica do Sagrado Coração. Milão, Itália.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). The Self-Consciousness Scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 687-699.

Sedikides, C., & Skowronski, J. J. (1997). The symbolic self in evolutionary context. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 80-102.

Seganfredo, A. C. G. (2008). *Avaliação da presença do trauma e da qualidade do apego em pacientes com transtorno do pânico*, 2001, 84 f. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Childhood Development and Care*, 77, 47-55.

Sijtsema, J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57–67.

Silva, Ana Beatriz Barbosa (2010). *Cartilha: Bullying - justiça nas escolas*. 1ª ed. Conselho Nacional de Justiça. Brasília.

Silvia, P. J., & O'Brien, M. E. (2004). Self-awareness and constructive functioning: revisiting "The human dilemma". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 475-489.

Santos, T., Junior, F. (2010). *Bullying e identidade: Repercussões Psicossociais em Jovens de Escolas Públicas de Teresina (PI)*. In: VIII Semana da Pesquisa Científica 2010, Piauí. Anais da Semana da Pesquisa Científica. Piauí: Faculdade Santo Agostinho.

Silvia, P. J., Eichstaedt, J., & Phillips, A. G. (2005). Are rumination and reflection types of self-focused attention? *Personality and Individual Differences*, 38, 871–881.

Silvia, Paul, J. & Duval, T. (2001). Shelley. Objective Self-Awareness Theory: Recent Progress and Enduring Problems. *Personality and Social Psychology Review*, 5, (3), 230-241.

Silvia, R. N.A. (2002). A educação Especial da criança com Síndrome de Down; *Pedagogia em foco*. Rio de Janeiro.

Simionato-Tozo, S. M. P. (2000). *Ciclo de vida familiar: um estudo transgeracional*. Tese de Doutorado no prelo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.

Smith, P. K., Pepler., D., & Rigby, K. (Eds.) (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.

Sroufe, L.A., Carlson, E.A., Levy, A.K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1–13.

Sudbrack, M. F. O. (2001). Terapia familiar sistêmica. In S. D. Seibel & A. Toscano Jr. (Orgs.), *Dependência de drogas* (pp. 403-415). São Paulo: Atheneu.

Sukhodolsky, D. G., Golub, A., & Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31, 689–700.

Sutton, J. (2001) Bullies: Thugs or Thinkers? *The Psychologist*, 14 (10), 530-535.

Sutton, J.; Smith, P.K; Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.

Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwel.

Suárez, C., Rodríguez, L. (2009). Ansiedad de Separación: delimitación conceptual, manifestaciones clínicas y estrategias de intervención. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 11,(43), 457-459.

Tallón, M. A., Ferro, M. J., Gómez, R. & Parra, P. (1999). Evaluacion del clima familiar en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicologia Geral y Aplicada*, 451-462.

Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotion understanding in Quechua children from an agropastoralist village. *International Journal of Behavioral Development, 28*(5), 471-478.

Trindade, H. (2001). As universidades frente à estratégia do governo. In H. Trindade (Org.), *Universidade em ruínas: na república dos professores* (pp. 27-37). Petrópolis, RJ: Vozes.

Teasdale, J. D., & Green, H. A. C. (2004). Ruminative self-focus and autobiographical memory. *Personality and Individual Differences, 36*, 1933-194.

Trapnell, P. & Campbell, J. (1999). Private self-consciousness and the Five-Factor Model of Personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, (2), 284-304.

Taumoepau, M., Ruffman (2006). Mother and Infant about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development, 77*, 465-461.

Troy, M. & Srouffe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 166-172.

Turner, R., Scheier, M., Carver, C., & Ickes, W. (1978). Correlates of selfconsciousness. *Journal of Personality Assessment, 42*, 285-289.

Traverso-Yépez, M. A. & Pinheiro, V. S. (2002). Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 133-147.

Urbina, S. (2008). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

Vail, K. (2002). "How girls hurt." *American School Board Journal*, 189: Part 8: 14-18.

Wicklund, R.A., & Gollwitzer, P.M. (1987). The fallacy of the private-public self-focus distinction. *Journal of Personality*, 55, 491–523.

**ANEXOS**

## Anexo I

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: Apego, Autoconsciência e Bullying Escolar. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Jullyane Jocilene Souza Santos, com endereço na Rua Professora Maria do Carmo Souza, Nº 15, Apt. “D”, Cohab, Cabo de Santo Agostinho; CEP-54515280; Telefone:(81-94775808); e-mail (jullyanesouzasantos@gmail.com) e está sob orientação do Professor Dr. Alexandro Medeiros do Nascimento, Telefones para contato: (2126-8272|2126-7330) e-mail (alexmeden@gmail.com). Este Termo de Consentimento pode conter informações que você não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que você esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento para participar. Você será esclarecido sobre qualquer aspecto que desejar, e estará livre para participar ou recusar-se. Após ler as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é para ser entregue aos seus pais e a outra é do pesquisador responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema se desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o (a) responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento, ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

#### 1. Natureza e Finalidade

Iniciar a sistematização do conhecimento sobre as relações entre a autoconsciência e vínculos de apego em adolescentes, através de uma avaliação dessas duas áreas do conhecimento por meio de escalas psicométricas.

## 2. Participantes

Estudantes das séries finais do ensino fundamental (8º e 9º ano) e do ensino médio (1º, 2º, 3º) entre 12 e 18 anos de idade. A pesquisa será realizada em instituições escolares de ensino público e ensino privado.

## 3. Procedimentos

O agendamento da coleta de dados dar-se-á sem interferir nas atividades do calendário escolar e num horário acordado junto com o professor, a fim de que os voluntários se dediquem apenas a responder as escalas e em condições favoráveis de testagem. No início de cada coleta, você será detalhadamente instruído sobre como responder a cada uma das escalas, sendo também esclarecidas todas as suas eventuais dúvidas, caso elas possam existir. Além disso, o pesquisador explicará sobre as garantias de anonimato de seus dados e do recebimento dos resultados em linguagem acessível e simplificada após a realização das análises e conclusão do relatório da pesquisa, escolhendo para isto a forma de devolução mais adequada. O tempo de aplicação compreende o intervalo entre uma hora e uma hora e meia. Ao final do procedimento, você receberá um agradecimento. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

## 4. Riscos e Benefícios

Uma vez que os instrumentos utilizados induzem um estado de autoconsciência, você terá como benefícios imediatos de participação na pesquisa um ganho de autoconhecimento através de uma percepção mais ampla dos aspectos que lhe dizem respeito, e como consequência disto, obterá um refinamento na forma de se conceber e se avaliar na relação consigo mesmo, com seus colegas e com suas figuras parentais. Contudo, o estudo poderá ter como riscos o aparecimento de sentimentos, emoções, pensamentos e lembranças inerentes ao procedimento de indução da autoconsciência, que podem vir a estar ligados ou não a conflitos psicológicos relacionados à própria personalidade do respondente. A fim de minimizar tais riscos serão consideradas as seguintes medidas cautelares: o direito do participante de interromper o procedimento, sem qualquer prejuízo; acompanhamento psicoterápico gratuito do participante pelo pesquisador, o qual possui formação em Psicologia Clínica, estando apto a lidar com situações dessa natureza. Ninguém saberá de sua participação na pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos fornecer.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários) ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador,

no endereço Rua Professora Maria do Carmo Souza, N° 15, Apt. “D”, Cohab, Cabo de Santo Agostinho; CEP-54515280, pelo período de mínimo 5 anos. Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.

Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n –1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600 Tel.: (81) 2126.8588 - e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)**).

---

**Assinatura do Pesquisador**

**ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar do estudo Apego, Autoconsciência e Bullying Escolar como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus responsáveis precisemos pagar nada.

Recife, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

1ª Testemunha

## Anexo II

### ESCALA EDB (Comportamentos na escola)

**Instrução:** O teste seguinte avalia as características de seus relacionamentos na escola, suas formas típicas de interagir com os outros nesse ambiente. Leia com atenção as auto-afirmações que seguem e circule de acordo com a escala proposta abaixo quão adequadas as afirmações descrevem como você se percebe em seus relacionamentos na escola atualmente.

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo Bastante	Discordo um pouco	Nem discordo nem concordo	Concordo um pouco	Concordo bastante	Concordo totalmente

#### Em meu Ambiente Escolar...

1. Não gosto muito de receber ordens. ....1--2--3--4--5--6--7
2. Ninguém costuma conversar muito comigo na minha sala. .... 1--2--3--4--5--6--7
3. Detesto ser contestado(a). .... 1--2--3--4--5--6--7
4. Não consigo reagir quando me sinto provocado(a). ....1--2--3--4--5--6--7
5. Sinto dificuldade em participar de grupos. ....1--2--3--4--5--6--7
6. Eu sempre apelido meus colegas. ....1--2--3--4--5--6--7
7. Eu gostaria de ser diferente do que sou. ....1--2--3--4--5--6--7
8. Me irrita facilmente quando sou contrariado(a). ....1--2--3--4--5--6--7
9. Sou o(a) mais forte entre meus colegas. ....1--2--3--4--5--6--7
10. Em face de agressões não peço ajuda. ....1--2--3--4--5--6--7
11. Gosto do controle que exerço sobre os outros. ....1--2--3--4--5--6--7
12. Sinto-me desrespeitado(a) pelos meus colegas.....1--2--3--4--5--6--7
13. Meus colegas sentem-se intimidados por mim.....1--2--3--4--5--6--7
14. Normalmente conto para os adultos que moram comigo quando alguém me aborrece ou me machuca na escola. ....1--2--3--4--5--6--7
15. Em geral, prefiro ficar perto de adultos no horário do recreio. ....1--2--3--4--5--6--7
16. Sou impulsivo(a). ....1--2--3--4--5--6--7
17. Frequentemente sou exposto(a) a humilhações na escola. ....1--2--3--4--5--6--7
18. Já estraguei objetos pessoais alheios de propósito. ....1--2--3--4--5--6--7
19. Frequentemente brigo com os outros para conseguir o que quero...1--2--3--4--5--6--7
20. Sinto-me ansioso(a) e apreensivo(a) quando penso que tenho que ir à escola. ....1--2--3--4--5--6--7

**Anexo III**  
**ESCALA DE AUTOCONSCIÊNCIA SITUACIONAL**

**Instrução:**

O teste seguinte avalia as características de sua autoatenção, ou seja, a maneira como você tem consciência de você mesmo(a) num determinado instante. Leia as questões contidas no questionário procurando respondê-las de forma objetiva. Não há tempo pré-definido para concluir a tarefa nem respostas corretas; portanto, procure responder com sinceridade e manter-se prestando a atenção em você mesmo(a) durante a realização da tarefa. Leia com atenção as autoafirmações que seguem e marque de acordo com a escala proposta abaixo quão adequadas as afirmações descrevem como você se percebe exatamente agora, neste exato instante.

**Instrução para Marcação na Escala:**

Circle o número na escala abaixo que melhor descreve sua concordância com o conteúdo de cada autoafirmação relacionada a como você se percebe neste exato momento e não na vida em geral, indo desde o número '1' que significa 'discordo totalmente do conteúdo da autoafirmação' ao número '5' que significa 'concordo totalmente com o conteúdo da autoafirmação':

1	-----	2	-----	3	-----	4	-----	5
discordo		discordo		nem discordo		concordo		concordo
totalmente		um pouco		nem concordo		um pouco		totalmente

1. Neste instante, eu avalio algum aspecto que me diz respeito.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

2. Neste instante, eu penso sobre aspectos meus que me causam ansiedade.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

3. Neste instante, eu não estou pensando em mim mesmo buscando melhor conhecer meus pensamentos, emoções e necessidades.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

4. Neste instante, eu estou em silêncio falando comigo mesmo sobre mim.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

5. Neste instante, eu fantasio uma situação sobre um assunto que me preocupa.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

6. Neste instante, eu não me vejo em meus pensamentos envolvido com coisas que ajudam em meu desenvolvimento pessoal.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

7. Neste instante, eu não estou prestando atenção em mim mesmo.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

8. Neste instante, eu não estou preocupado comigo.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

9. Neste instante, eu me avalio em meus pensamentos procurando aprender algo novo sobre mim.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

10. Neste instante, eu estou me vendo em minha mente.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

11. Neste instante, eu me vejo de corpo inteiro em minha mente.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

12. Neste instante, eu estou pensando se me considero uma pessoa atraente fisicamente.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

13. Neste instante, eu reflito sobre minhas necessidades.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

**Anexo IV**  
**Questionário EARA**

INSTRUÇÕES – No questionário que irá responder são apresentadas algumas afirmações que se referem à maneira como você se sente nas relações com seus amigos.

Leia cada afirmação, e marque com um “x” o número que melhor descreva o quanto você está de acordo ou não está de acordo com tal afirmação. O número “1” indica um completo desacordo, enquanto o número “7” indica um completo acordo.

Por exemplo, considere a afirmação a seguir:

**“Considero que o meu amigo/a não me dá bastante atenção”**

1	2	3	4	5	6	7
Completa- mente falso	Bastant e falso	Um pouco falso	Nem verdadeiro,  Nem falso	Um pouco verdadeir o	Bastante verdadeiro	Completamente verdadeiro

Se achar esta afirmação completamente falsa marque com um “x” o número 1, se achar bastante falso marque o número 2, e assim por diante.

Ao responder, considere que:

1. Estamos interessados na sua maneira geral de viver os relacionamentos, não somente a respeito do o que está acontecendo em seu relacionamento atual.
2. A palavra “próximo” ou “íntimo” refere-se à proximidade psicológica ou emocional (por exemplo, abrir-se, confiar-se, compartilhar emoções e experiências).
3. A partir da garantia do anonimato das respostas, e assim respeito à privacidade das mesmas, que serão utilizadas somente para fins de pesquisa, recomendamos-lhe a máxima espontaneidade e sinceridade nas respostas.

**Use a escala de julgamento abaixo para responder a cada item.**

1	2	3	4	5	6	7
Completa- mente falso	Bastant e falso	Um pouco falso	Nem verdadeiro,  Nem falso	Um pouco verdadeiro	Bastante verdadeiro	Completa- mente verdadeiro

1. Prefiro não mostrar ao amigo/a como me sinto de verdade por dentro  
1      2      3      4      5      6      7
2. Tenho medo de ser deixado/a.  
1      2      3      4      5      6      7
3. Sinto-me muito à vontade quando me encontro em intimidade com o amigo/a.  
1      2      3      4      5      6      7
4. Preocupo-me muito a respeito dos meus relacionamentos sentimentais.  
1      2      3      4      5      6      7
5. Logo que o meu amigo/a começa a se tornar mais íntimo, considero melhor afastar-me.  
1      2      3      4      5      6      7
6. Tenho medo que o meu amigo/a não me aprecie tanto quanto eu aprecio ele/a.  
1      2      3      4      5      6      7
7. Sinto desconforto quando o meu amigo/a quer estabelecer comigo uma profunda intimidade.  
1      2      3      4      5      6      7
8. Preocupo-me bastante em perder o meu amigo/a.  
1      2      3      4      5      6      7
9. Tenho dificuldade em me abrir com o amigo/a.  
1      2      3      4      5      6      7
10. Com freqüência desejo que os sentimentos do meu amigo/a em relação a mim sejam tão fortes quanto os meus em relação a ele/a.  
1      2      3      4      5      6      7
11. Gostaria de alcançar uma maior intimidade com o meu amigo/a, ma sempre volto atrás.  
1      2      3      4      5      6      7

12. Com freqüência gostaria de me fundir completamente com o meu amigo/a, e isto o amedronta e o afasta.

1      2      3      4      5      6      7

13. Fico nervoso quando o meu amigo/a se torna muito íntimo.

1      2      3      4      5      6      7

14. Tenho medo de ficar só.

1      2      3      4      5      6      7

15. Sinto-me confortável em compartilhar com o meu amigo os meus mais íntimos pensamentos e sentimentos.

1      2      3      4      5      6      7

16. Às vezes o meu desejo de estabelecer um relacionamento muito próximo amedronta e afasta as pessoas.

1      2      3      4      5      6      7

17. Procuo evitar alcançar uma intimidade excessiva com o meu amigo/a.

1      2      3      4      5      6      7

18. Tenho necessidade de ser muito ressegurado/a quanto ao fato de ser querido/a pelo meu amigo/a.

1      2      3      4      5      6      7

19. Encontro muita facilidade em entrar em intimidade com o meu amigo/a.

1      2      3      4      5      6      7

20. Às vezes tenho a impressão de forçar o meu amigo/a em demonstrar mais sentimentos e maior dedicação.

1      2      3      4      5      6      7

21. Acho difícil conseguir depender do amigo/a.

1      2      3      4      5      6      7

22. Não me preocupo freqüentemente de ser deixado/a.

1      2      3      4      5      6      7

23. Prefiro não entrar em excessiva intimidade com o meu amigo/a.

1      2      3      4      5      6      7

24. Se não consigo obter que o meu amigo/a demonstre interesse por mim, fico perturbado/a e fico com raiva.

1      2      3      4      5      6      7

25. Ao meu amigo/a digo quase tudo.

1      2      3      4      5      6      7

26. Acho que o meu amigo/a não queira estabelecer comigo aquela intimidade que desejaria alcançar.

1      2      3      4      5      6      7

27. Geralmente falo com o meu amigo/a dos meus problemas e das minhas preocupações.

1      2      3      4      5      6      7

28. Quando não mantenho um relacionamento sentimental, sinto-me bastante ansioso/a e inseguro/a.

1      2      3      4      5      6      7

29. Sinto-me confortável em confiar-me ao meu amigo/a.

1      2      3      4      5      6      7

30. Sinto-me frustrado/a quando o meu amigo/a não está presente da forma que eu gostaria.

1      2      3      4      5      6      7

31. Não me cria problema pedir conforto, conselhos ao meu amigo/a.

1      2      3      4      5      6      7

32. Sinto-me frustrado/a se o meu amigo/a não está disponível quando tenho necessidade dele/a.

1      2      3      4      5      6      7

33. Ajuda-me dirigir-me ao meu amigo/a nos momentos de necessidade.

1      2      3      4      5      6      7

34. Quando o amigo me critica, me incomoda.

1      2      3      4      5      6      7

35. Dirijo-me ao meu amigo/a por muitas coisas, inclusive conforto e resseguro.

1      2      3      4      5      6      7

36. Fico chateado/a quando o meu amigo/a fica longe de mim.

1      2      3      4      5      6      7

**Anexo IV**  
**QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO**

Por último, com o fim de conhecer mais acerca dos participantes deste estudo, pedimos-lhe que responda às seguintes perguntas:

1. Idade: \_\_\_\_anos.
2. Sexo:  Masculino  Feminino.
3. Em que medida você se considera religioso? (**circule o número que melhor representa sua resposta**)  
 Nada religioso 0 1 2 3 4 Muito religioso
4. Qual a sua religião? \_\_\_\_\_
5. Qual a religião dos seus pais?  
 Pai \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_
6. Comparando com as pessoas da cidade em que vive, você se considera de qual classe social? (**circule um número**):  

1	2	3	4	5
Baixa		Média		Alta
7. Em que série escolar você está? \_\_\_\_\_
8. Em que medida você considera a sua família unida?  
 Nada unida 0 1 2 3 4 Muito unida

9. Estado civil dos seus pais:

Solteiro       Casado / convivente       Separado/ divorciado

Viúvo    Outro (Especifique):\_\_\_\_\_.

10. Nível instrucional do seu pai:

Fundamental/1º Grau    Médio/2º Grau       Superior

Pós-graduação

11. Nível instrucional da sua mãe:

Fundamental/1º Grau    Médio/2º Grau       Superior

Pós-graduação