

SOUZA, Raul A.; TOGNETTA, Luciene.R.P. (2016) **As creencias de auto-eficacia de espectadores en las situaciones de bullying: ¿Porque Ayudar?.** In: PÉREZ-FUENTES, M^a del Carmen (et al). **La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar.** ASUNIVEP, Almeria, Espanha.

As creencias de auto-eficacia de espectadores en las situaciones de bullying: ¿Porque Ayudar?

Raul Alves de Souza*, Dr^a Luciene Regina Paulino Tognetta**

**Mestrando da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP; **Professora Doutora do departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP – Brasil*

INTRODUÇÃO

O bullying, como uma forma de violência, já vem sendo estudado há mais de 30 anos. As primeiras investigações e pesquisas foram feitas pelo norueguês Dan Olweus, ainda no final da década de 1970. Desde então, outros pesquisadores, dos mais diversos países, têm pensado em causas, características e intervenções para o problema (Ferrás & Selman, 2014; Avilés, 2013, Cowie & Wallace, 2000; Cowie & Smith, 2002, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Smith & Sharp, 1994, entre outros). No Brasil, o início das pesquisas se deu nos anos 2000, com Fante (2005), que tinha o objetivo de investigar e mapear o problema. Após, outros estudos também vieram para ampliar as discussões sobre o tema e propor possibilidades de intervenções, principalmente no que se refere ao problema em âmbito escolar (Fischer, 2010, Frick, Menin, Tognetta, 2012; Tognetta, 2010; Tognetta & Vinha, 2009; entre outros).

O termo “*bullying*”, originalmente em inglês, significa intimidação, com ideia de um maltrato realizado por um sujeito mais forte sobre alguém mais fraco. Porém, as línguas latinas ainda não conseguem uma tradução literal que represente a fundo seu significado nas

questões de violência. Alguns autores (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2005 e 2007; Avilés, 2013) têm usado o termo “*malos tratos entre iguales*” para expressar tal fenômeno, mas essa denominação ainda nos parece pouco para traduzir a expressão desse problema tão peculiar.

Segundo Olweus (1993) o bullying é definido como "comportamento indesejado e agressivo entre crianças e adolescentes que envolve um desequilíbrio de poder entre as partes, que se repete ao longo do tempo". Avilés (2012) acrescenta que os que sofrem tais agressões se mantêm numa questão de vitimização por impossibilidade de se desvencilhar de uma autoimagem com pouco valor. Ainda que ambos, agressor e vítima, estejam sempre sob os olhos de seus iguais, que testemunham os fatos.

Investigações apontam efeitos do bullying tanto para agressores quanto para as vítimas. Em pesquisa recente com 2600 sujeitos para a caracterização do fenômeno encontrou-se que os autores da vitimização apresentam substratos de violência e ausência de respeito, não conseguindo, assim, tomar consciência do estado e sentimento das vítimas que agredem, lhes faltando, portanto, sensibilidade moral (Tognetta y Rosário, 2013).

Sabe-se que crianças vítimas de bullying são mais propensas a ter problemas psiquiátricos e socioemocionais durante a infância (Brain, 1997; Due et al., 2005; Hawker & Boulton, 2000; Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005; Rethon, Head, Klineberg, & Stansfeld, 2011) e que, muitas vezes, duram até a idade adulta (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013; Gladstone, Parker, & Malhi, 2006).

Enquanto a maioria das pesquisas atuais sobre intimidação enfocam os fatores de risco e efeitos do bullying sobre as vítimas e agressores, uma área de investigação que vem ganhando destaque é o estudo do papel que desempenham espectadores nessa situação e o modo pelo qual as respostas das testemunhas contribuem para aumentar ou reduzir o problema. A esse respeito, os investigadores têm documentado que quando testemunhas são favoráveis às ações do agressor, a incidência do bullying nas escolas é susceptível a

umentar, porém, quando elas expressam desaprovação às ações violentas, sua prevalência diminui (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011; Salmivalli & Poskiparta, 2012).

Salmivalli et al (1996) que iniciaram as pesquisas sobre os diferentes papéis dos espectadores na situação de agressão, usaram um processo de nomeação para diferenciar e identificar as funções de quem assiste a cena: os *outsiders* (que ficam de fora e não tem ação sobre o fato), os *defenders* (defensores das vítimas) e os *assistants* (que reforçam e dão feedback positivo às agressões). Após esses primeiros estudos finlandeses, outros pesquisadores utilizaram o mesmo quadro conceitual (Camodeca & Goosens, 2005; Goosens, Olthof & Dekker, 2006; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003; Schäfer & Korn, 2004; Sutton & Smith, 1999).

Pepler e outros pesquisadores fizeram estudos de observação (Pepler & Craig, 1997; Craig et al, 2000; Hawkins et al., 2001) sobre o envolvimento do espectador em situações de bullying e a sua participação e colaboração em pôr fim à ocorrência. De acordo com suas conclusões, os colegas apoiaram as vítimas em uma minoria dos episódios (19%), mas em 57% dos casos foram eficazes em acabar com o bullying dentro de 10 segundos (Hawkins et al, 2001).

No que se refere aos feedbacks positivos prestados aos agressores, estudos mostram que a maioria dos que assistem à cena de violência reforçam os autores da situação (Craig & Pepler, 1997; Salmivalli et al, 1996; Sutton & Smith, 1999). O reforço típico da intimidação envolve exibições de aprovação (por exemplo, sorrindo) ou incitações verbais diretas (Salmivalli & Voeten, 2004). Feedback positivo, mesmo sutil por pistas verbais ou não verbais, provavelmente, são gratificantes para as crianças que cometem bullying.

Hawkins, Pepler e Craig (2001), Nishina e Bellmore (2010), Salmivalli et al. (1996) sugerem que as testemunhas que não se posicionam contra o bullying, o fazem porque

querem proteger seu status entre os pares, alinhando-se com os populares. Mais do que agressivos ou vitimizados, os alunos são tipicamente vistos como ‘pares sociais’ (Juvonen & Galvan, 2008).

Salmivalli (2010, p. 117) propõe que os espectadores estão "presos em um dilema social". Eles entendem que o bullying é errado e gostariam de fazer algo para para-lo, por outro lado, se esforçam para garantir seu próprio status e segurança no grupo de pares. Esta interpretação do dilema dos espectadores é confirmada em um estudo realizado por Jennifer e Cowie (2012) que explorou atribuições morais entre estudantes de 10 e 11 anos em relação a si mesmo e aos outros em cenários de bullying, como retratado em uma série de vinhetas pictóricas. Ao entrar no papel de cada um dos personagens da história hipotética, tanto como “eu” ou como “outro”, os participantes citaram principalmente preocupação e vergonha em assumir o papel do espectador.

Outros pesquisadores indicam que o medo de ser a próxima vítima é a principal justificativa das testemunhas por não defender os pares. (Chaux, 2012).

Bandura (1973, 1977) alerta que quando antecipam as consequências positivas do comportamento do bullying (valorização e “popularidade” perante os pares) os alunos são mais propensos a se envolver em tais atos com mais frequência. Em contrapartida, desafiar a posição e status do agressor, tomando partido da vítima, fornece um feedback negativo às agressões, tirando a possibilidade de ascensão social dos autores da violência.

Colaborando com essa ideia, O’Connell, Pepler e Craig (1999) utilizaram vídeos para a observação dos comportamentos dos alunos no pátio da escola em situações de bullying com o intuito de avaliar os efeitos de diferentes reações entre os agressores, as vítimas e espectadores. Os resultados destacaram o papel dos espectadores no processo de desenvolvimento das situações, tanto para a manutenção da agressão, seja através de um comportamento passivo ou de apoio ao agressor, como para a interrupção da situação de

bullying, intervindo em nome da vítima. O testemunho de colegas apresentou relação positiva com a persistência do bullying, explicada entre outros fatores pela maior propensão das testemunhas em agir de maneira a reforçar esta agressão. Porém, a intervenção dos espectadores em favor da vítima se mostrou eficaz, interrompendo a agressão de três em cada quatro dos casos.

Analisando esses dados, somos instigados a pensar: Como meninos e meninas, além de se indignar com as violências sofridas pelos pares, se sentem confortáveis e confiantes em agir, ajudando-os a pôr fim nas agressões?

Thornberg et al. (2012) entrevistaram 30 alunos com idade entre 9 e 15 anos sobre suas perspectivas e preocupações ao testemunharem os casos de bullying na escola. Ao analisar os discursos dos alunos, perceberam que, de maneira geral, a motivação para intervir em favor da vítima que sofre este tipo de agressão depende da forma como ela avalia e define a situação, o contexto e a sua condição de prestar ajuda. Cinco temas foram elencados como possíveis de influenciar como o espectador pode intervir em defesa à vítima de bullying: a interpretação de dano na situação de bullying, reações emocionais, avaliações sociais, avaliação moral e crença de autoeficácia para intervir.

A autoeficácia percebida é um constructo desenvolvido por Bandura (1997, p. 3) que se refere “As crenças nas capacidades pessoais para organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir dadas realizações”. É uma crença de capacidade pessoal estabelecida por julgamento situacional, pois avalia a competência do indivíduo em lidar com as características específicas da tarefa ou de um conjunto delas, além da demanda sobre o nível de desempenho e das circunstâncias em que ocorre (BANDURA, 1997).

Ao longo da vida, temos experiências que nos encorajam ou nos desanimam em tomar certas decisões frente às situações que somos colocados. As pessoas tendem a mudar os seus julgamentos sobre suas possibilidades de atuação em certa atividade ao tentarem

realizá-la, ao observarem o desempenho de alguém, ao serem informados sobre a percepção dos outros acerca de suas capacidades de obter sucesso e ao perceberem sua própria disposição física e emocional durante a realização da tarefa. Assim, a crença de autoeficácia encontra na experiência direta, na experiência vicária, na persuasão social e nos estados fisiológicos e emocionais suas fontes de construção (BANDURA, 1997). As crenças de autoeficácia são fortalecidas perante tentativas de ação bem sucedidas frente a determinada atividade.

A partir de tais análises, entendemos que a caracterização do espectador, tão preocupado e envergonhado, é esclarecedora e demonstra compreensões dos sentimentos morais das crianças que vão além da díade agressor/vítima, para incluir o mais amplo grupo social, no qual o bullying ocorre. Enquanto as respostas dos participantes demonstram as preocupações dos espectadores para a vítima (sentindo pena, se preocupando com a continuação ou com a intensidade do assédio moral), as respostas destes sugerem também a consciência de que o espectador teme as consequências do seu comportamento mais do que temem as consequências de suas ações sobre a vítima na situação de bullying. Outros, mais pragmaticamente, percebem o comportamento do espectador para a ação ser justificada, porque oferece proteção ante tornar-se a próxima vítima, o que sugere que esse tipo de comportamento é considerado pessoal e socialmente aceitável através de um processo de desengajamento moral, isto é, em termos de ganho pessoal (Jennifer & Cowie, 2012).

Diante dessa problemática temos como objetivo dessa pesquisa avaliar as crenças de autoeficácia dos espectadores nas situações de bullying, de modo a investigar o quanto eles se indignam com a situação e como se sentem capazes de intervir, a fim de ajudar a vítima a reverter esse cenário de violência. E avaliar o quanto o programa de suporte entre pares implantado nessas escolas contribuem para que os meninos e meninas se sintam encorajados a ajudar os envolvidos em situações de bullying.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, contando com uma amostra constituída por conveniência. Participarão da investigação 150 estudantes de escolas públicas e particulares da região metropolitana de Campinas, Brasil em que em suas escolas, tiveram a implantação de um Programa de Apoio Entre Pares desenvolvido pelo GPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral e outros 150 estudantes de escolas também públicas e particulares da mesma região em que o programa não foi implantado. O instrumento para tal pesquisa será um questionário com perguntas fechadas com duas partes: a primeira delas diz respeito à frequência da intimidação e a seleção daqueles que se autoneciam como autores, alvos ou espectadores de bullying. Utilizaremos para tal um questionário baseado nos estudos de Olweus (1993) e Avilés (2002). A segunda parte do questionário traz as questões sobre as crenças de autoeficácia e as justificativas que podem ser apresentadas para a recusa ou não da ajuda a uma situação de bullying. Trata-se de um instrumento com perguntas fechadas adaptado dos estudos de Correa, Azzi, Lima e Araújo (2016) para discutir as crenças de autoeficácia em situações de agressões sociais.

DISCUSSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relacionar a crença de autoeficácia com o comportamento de defesa às vítimas de agressão foi objetivo de um estudo realizado por Pöyhönen, Juvonen e Salmivalli (2012)

analisando 6397 crianças com idades entre 9 e 11 anos. Os participantes indicaram quanto se sentiam capazes de defender a vítima de bullying respondendo a uma escala de três pontos sobre o quanto consideravam difícil tentar parar a agressão, buscar ajuda para interrompê-la e confortar a vítima nessas situações. Os resultados mostraram que a crença de autoeficácia foi associada positivamente ao comportamento de defesa, mas não foi relacionada à postura passiva ou de apoio ao agressor.

Ainda nesse sentido, Barchia e Bussey (2011) desenvolveram um estudo longitudinal com 1167 estudantes, com idade entre 12 e 15 anos, que responderam um dois questionários num intervalo de 8 meses entre eles. Os pesquisadores buscaram investigar as relações entre o comportamento de defesa da vítima de agressão e a crença de autoeficácia para defendê-la, a crença de eficácia coletiva para combater agressão, o desengajamento moral para agredir e a empatia. Tanto a crença de autoeficácia para defender vítimas de agressão quanto à empatia demonstraram moderada correlação positiva frente ao comportamento de defesa das vítimas. A crença de eficácia coletiva apresentou baixa correlação positiva, apesar de significativa com o comportamento de defesa das vítimas.

Cowie e Smith (2010) demonstram como os sistemas de apoio entre os pares, não só ajudam as pessoas a lidar com o impacto emocional da rejeição social e exclusão pelos seus pares, ocasionados pelas situações de bullying, mas também criam um clima mais positivo na comunidade escolar. Eles identificaram estratégias baseadas em evidências, incluindo programas de formação em escuta ativa, mediação de conflitos e *befriending*. A capacidade desse sistema de apoio entre pares para ouvir e ajudar facilita o reconhecimento e a gestão eficaz de emoções e é pertinente para o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais acolhedora.

Alinhando e comparando todas essas investigações, temos como hipótese nessa pesquisa de que criar um ambiente mais acolhedor, dentro de um sistema de apoio entre

pares, faz com que os jovens consigam, além de se indignarem pelas ações violentas dos autores de bullying, se sentir eficazes para poder intervir em favor da vítima, contribuindo assim para a diminuição das agressões e melhora do ambiente escolar. Também acreditamos que valores como a solidariedade e a justiça subjacentes às ações daqueles que se dispõem a serviço da convivência pacífica são construídos nas situações em que espectadores de bullying se sentem convencidos a ajudar. Da violência, assim, à convivência ética, eis a transformação que a escola pode proporcionar com as formas de protagonismo juvenil.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, A.; Lisboa, C.; Caurcel, M. (2002). *Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños*. Revista Interamericana de Psicología, 41(2), 107-118.

Avilés, J. M. (2013). *Bullying: Guia para educadores*. Campinas: Mercado das Letras.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agressores, victimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Barchia, K. e Bussey, K. (2011). *Predictors of student defenders of peer aggression victims: empathy and social cognitive factors*. International Journal of Behavioral Development, 35 (3), 1-9.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Worth Publishers.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.

Brain, P. F. (1997). *Emotional and biological consequences of threat and attack on victims*. In J. S. Grisolia, J. L. Sanmartin, J. L. Lujan, & S. Grisolia (Eds.), *Violence: From biology to society* (pp. 115–124). Amsterdam: Elsevier Science.

Camodeca, M.; Goossens, F. A. (2005). *Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective*. Educational Research, 47, 93–105.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). *Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence*. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426.

Correa, W.G.; Azzi, R.G.; Lima, E.; Araújo, E. (2016). *Escala de autoeficácia para interromper agressão social*. (texto não publicado).

Cowie, H; Smith, P. (2002). *Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido*. Em H. Berbarbieux; C. Blaya (Orgs), *Violência nas Escolas: Dez abordagens Europeias*. Brasília: UNESCO, 247-268.

Cowie, H.; Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London: Sage.

Craig, W.; Pepler, D. (1997). *Observations of bullying and victimization in the schoolyard*. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–59.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). *Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries*. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132.

Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz*. Campinas: Verus.

Ferrás, S. D.; Selman, R. F. (2014). *How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of Bullying*. *Harvard Education Review: Summer*, 84(2), 162 – 187.

Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). *Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression*. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 201–208.

Goosens, F. A.; Olthof, T.; Dekker, P. H. (2006). *New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity*. *Aggressive Behavior*, 32, 343–357.

Hawker, D. J., & Boulton, M. J. (2000). *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441.

Jennifer, D.; Cowie, H. (2012). *Listening to Children's Voices: Moral Emotional Attributions in Relation to Primary School Bullying*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4): 229-241.

Juvonen, J. & Galvan, A. (2008). *Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying*. In M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (pp. 225–244). New York: Guilford Press.

Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). *Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282.

Menesini, E.; Codecasa, E.; Benelli, B.; Cowie, H. (2003). *Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools*. *Aggressive Behavior*, 29, 10–14.

Nishina, A., & Bellmore, A. (2010). *When might peer aggression, victimization, and conflict have its largest impact? Microcontextual considerations*. *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 5–26.

Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. (2005). *Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic and scholastic consequences of peer harassment*. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 34(1), 37–48.

O'Connell, P., Pepler, D., Craig, W. (1999). *Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention*. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

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

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). *Standing up for a victim, siding with the bully, or standing by? Bystander responses in bullying situations*. *Social Development*, 21, 722–741.

Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). *Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London*. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588.

Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the Peer Group: A Review*. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112- 120.

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). *Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program*. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 41–53.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). *Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied*. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411.

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.

Schäfer, M.; Korn, S. (2004). *Bullying als gruppenphänomen: Eine adaptation des 'participant role' -ansatzes [Bullying as group phenomenon: An adaptation of the "participant role" approach]*. *Entwicklungs psychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19–29.

Tognetta, L. R. P. Rosário, P. (2013). *Bullying como um problema moral: representações de si e desengajamentos morais de adolescentes envolvidos em situação de violência entre pares*. Relatório de pesquisa de Pós-doutorado.

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. e Vanegas, G. (2012). *Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not intervene?* *Western Journal of Emergency Medicine*, 13 (3), 247-252.