

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIENCIAS DA EDUCAÇÃO



**Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização
entre pares em contexto escolar-*Bullying***

Mônica Gabriella de Albuquerque Areias Secco

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

2014

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização
entre pares em contexto escolar-*Bullying***

Mônica Gabriella de Albuquerque Areias Secco

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento realizada sob a orientação da
Professora Doutora Maria Teresa Mesquita de Carvalho de Sousa Machado e apresentada
à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

2014

Para meu filho, Carlos Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é somente meu, mas também de pessoas que foram fundamentais para que ele pudesse ser idealizado e tornar-se real.

Desde a seleção para concorrer a uma vaga no mestrado até a conclusão, sempre houve alguém que apoiou, segurou minha mão, enxugou minhas lágrimas, me confortou, riu comigo, me orientou e também aqueles que acreditaram mais em mim do que eu mesma.

Dentre esses, agradeço a professora doutora **Maria Teresa Mesquita de Carvalho de Sousa Machado** por sempre ter uma palavra de conforto, pela compreensão, apoio e que, por isso, em nenhum momento pensei em desistir.

À minha amiga **Marinez França**, por sempre me “empurrar” pra frente, torcer por mim e por ter me mantido (quase) sã durante todo esse período de mestrado, aliviando minhas angústias com suas palavras de fé e carinho.

À todos os colegas do mestrado pelas valiosas contribuições, pela partilha de saberes e sabores no decorrer da minha aventura europeia.

Aos doutores professores do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento que reforçaram ainda mais a certeza da escolha pela Psicologia e o amor que tenho pela minha profissão.

Ao Professor **Marco Teixeira**, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela gentileza e atenção ao fornecer a escala de Responsividade e Exigência de sua autoria. Ao colega e professor Doutor **Josafá Cunha**, da Universidade Federal do Paraná, pelos esclarecimentos e sugestões que me proporcionaram melhor entendimento acerca do tema a ser apresentado neste trabalho.

À direção da escola, aos professores que doaram valiosos minutos de suas aulas, aos pais e responsáveis que permitiram a participação de seus filhos nesta pesquisa. O meu carinho todo especial aos alunos que responderam as escalas.

Minha gratidão especial à minha base:

À minha mãe **Cecília Albuquerque**, pelo seu amor, pela responsividade e exigência na dose em que lhe foi possível e na medida em que acreditou ser necessária para minha educação e formação como ser humano.

À **Carlos Alberto Areias Secco** que cuidou para que tudo “ficasse bem”.

À família **Secco**, por todo cuidado, carinho e apoio desde a partida até a chegada.

À minha irmã **Mariana Albuquerque**, por me amar com todos os meus defeitos e qualidades, pelo seu apoio em tudo que eu faço, pela amizade mais que infinita.

Ao meu pequeno **Carlos Eduardo Secco**, que embarcou comigo nesta aventura acadêmica em terras estrangeiras, todo meu amor e meu agradecimento por entender e amar uma mamãe debruçada em livros, artigos e computador.

RESUMO

Secco, M.G.A.A. (2014). *Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar-Bullying*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra-Portugal.

Com este estudo pretendeu-se analisar a influência dos estilos parentais na autoestima e no envolvimento em comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar – *Bullying*. Neste âmbito, procuramos conhecer os estilos parentais e a autoestima percebidos pelos adolescentes, assim como o envolvimento nos comportamentos de agressão e vitimização entre pares. Participaram deste estudo 83 adolescentes com média de idade 12,35 anos (DP= 1,21), de ambos os sexos, cursando entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Irati-Paraná-Brasil. Os participantes responderam a quatro instrumentos, sendo o questionário sócio demográfico, Escala de Responsividade e Exigência (Teixeira & Gomes 2004), Escala de Autoestima de Rosenberg adaptada por Hutz (2000), e a Escala de Agressão e Vitimização entre pares (Cunha & Weber, 2007). O estudo mostra uma maior prevalência do estilo negligente tanto da mãe quanto do pai, a autoestima dos participantes do estudo configura-se em nível médio. Não foram encontradas correlações significativas entre os estilos parentais e a autoestima reportada pelos adolescentes. A dimensão exigência da mãe apresenta uma correlação negativa com a agressão relacional e tanto a exigência materna quanto a responsividade paterna apresentam correlação negativa com ataques à propriedade. A pesquisa aponta correlações significativas entre autoestima com agressão direta. Ao analisar os resultados obtidos é possível concluir que essa amostra aponta para um grupo que pode ser classificado como vítima-agressora devido suas médias (agressão direta, 11,46 e vitimização 16,54). Neste estudo, chamou atenção para um ponto a ser considerado: a de que vítimas também podem ser agressivas transformando em um ciclo vítima-autor.

Palavras-chave: Estilos parentais. Autoestima. Comportamentos de agressão e vitimização entre pares.

ABSTRACT

Secco, M.G.A.A. (2014). *Parenting styles, self-esteem and behaviors of aggression and peer victimization in school context-Bullying*. Master Thesis. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Coimbra. Coimbra, Portugal.

This study was intended to examine the influence of parenting styles on self-esteem and involvement in behaviors of aggression and peer victimization in the school context - Bullying. In this context, we seek to meet the perceived parenting styles and self-esteem among adolescents, as well as involvement in the behaviors of aggression and peer victimization. The study included 83 adolescents with a mean age of 12.35 years (SD = 1.21), of both sexes, occurring between the 5th and 8th grade of elementary education in a public school in the city of Irati, Paraná, Brazil. Participants responded to four instruments, with the demographic questionnaire, and Demand Responsiveness Scale (Teixeira & Gomes 2004), Rosenberg Self-Esteem Scale adapted by Hutz (2000), and the Scale of Aggression and Peer Victimization (Cunha & Weber, 2007). The study shows a higher prevalence of negligent style of both mother and father, the self-esteem of the study participants configured in average level. No significant correlations between parenting styles and self-esteem reported by adolescents were found. The size requirement of the mother has a negative correlation with both relational aggression and maternal requirement regarding parental responsiveness are negatively correlated with attacks on property. The research shows significant correlations between self-esteem with direct aggression. When analyzing the results, we conclude that the sample points to a group which can be classified as a victim-aggressor because their means (direct aggression and victimization 11.46 16.54). In this study, called attention to a point to be considered: that victims may also be aggressive turning into a victim-perpetrator cycle.

Keywords: Parenting styles. Self-esteem. Behaviors of aggression and peer victimization.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I.....	15
Enquadramento Conceptual	15
1. Aspectos do Desenvolvimento na Adolescência	15
2. Estilos Parentais	17
2.1 Conceitos e Características.....	17
2.2 Estilos Parentais e seus Efeitos no Comportamento	20
3. Autoestima	22
3.1 Conceitos	22
3.2 Autoestima e Adolescência	24
3.3 Autoestima e Parentalidade	25
4. Agressão e Vitimização em Contexto Escolar – <i>Bullying</i>	27
4.1 Agressores	30
4.2 Vítimas	30
4.3 Vítimas-Agressoras	31
4.4 Testemunhas	32
4.5 Características Parentais e Envolvimento em <i>Bullying</i>	33
CAPÍTULO II	35
Estudo Empírico.....	35
Conceptualização da Investigação Empírica.....	35
1. Pressupostos da investigação	35
2. Objetivos da investigação e delimitação das hipóteses	35
3. Hipóteses	36
4. Metodologia	37
4.1 Amostra	37
4.2 Instrumentos	38
4.2.1 Questionário Sócio Demográfico	38
4.2.2 Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR).....	38
4.2.3 Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP).....	39
4.2.4 Escala de Responsividade e Exigência (ERE).....	39
4.3 Procedimentos de Recolha de Dados	40
CAPÍTULO III	41
Apresentação dos Resultados	41

1.Descrição das Escalas de Responsividade e Exigência (ERE), Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) e Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP).....	41
1.1 Descrição dos Fatores de Responsividade e Exigência.....	41
1.2 Descrição dos Estilos Parentais da Mãe e do Pai	42
1.3 Descrição dos Níveis de Autoestima.....	44
1.4 Envolvimento em Comportamentos de Agressão e Vitimização.....	45
1.5.Categorias de Agressão e Vitimização.....	46
2. Resultados	47
2.1 Análise de correlação entre Estilos Parentais e Autoestima	47
2.2 Análise de correlação entre Estilos Parentais e Vitimização e Agressão entre Pares ...	49
2.3 Análise de correlação entre Autoestima e Vitimização e Agressão entre Pares	55
CAPÍTULO IV	58
Discussão dos Resultados.....	58
CAPÍTULO V	63
Considerações finais.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS.....	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição da amostra segundo a idade	37
Tabela 2. Distribuição da amostra, segundo a variável idade	37
Tabela 03. Distribuição dos participantes em função do sexo	38
Tabela 04. Distribuição dos participantes em função do tipo de figura paterna	38
Tabela 05. Distribuição dos participantes em função do tipo de figura materna	38
Tabela 06. Estatísticas descritivas dos fatores da Escala de Responsividade e Exigência	42
Tabela 07. Distribuição dos participantes segundo o estilo parental da mãe	42
Tabela 08. Distribuição dos participantes segundo o estilo parental do pai	43
Tabela 09. Comparação estatística entre médias do desempenho nas escalas de acordo com o sexo por meio do Teste <i>t</i> de <i>Student</i>	43
Tabela 10. Estatísticas descritivas dos fatores da Escala de Autoestima de Rosenberg	44
Tabela 11. Distribuição dos participantes de acordo com a classificação por percentil na Escala de autoestima de Rosenberg	44
Tabela 12. Estatísticas descritivas dos fatores da escala de vitimização e agressão entre pares	46
Tabela 13. ANOVA e <i>Post Hoc Tukey</i> do Escore Médio Padronizado de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização em relação às categorias de agressão e vitimização.	46
Tabela 14. Correlação entre os fatores da ERE e EAR (<i>r</i> de Pearson)	48
Tabela 15. ANOVA e <i>Post Hoc Tukey</i> do Escore Médio Padronizado dos tipos de mãe em relação à autoestima	49
Tabela 16. ANOVA e <i>Post Hoc Tukey</i> do Escore Médio Padronizado dos tipos de pai em relação à autoestima	49
Tabela 17. Correlação entre os fatores do ERE e EVAP (<i>r</i> de Pearson)	49
Tabela 18. Análise de Regressão dos fatores da ERE e EVAP	51
Tabela 19. Escore de Exigência e Responsividade da mãe, Exigência e Responsividade do pai em relação às categorias de agressão e vitimização	55
Tabela 20. Análise de Qui Quadrado as categorias do ERE e EVAP	55
Tabela 21. Correlação entre os fatores da EAR e EVAP (<i>r</i> de Pearson)	56
Tabela 22. Análise de Regressão os Fatores da EAR e EVAP	56
Tabela 23. Escore de Autoestima em relação às categorias de vitimização e agressão	58

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01– Gráfico de dispersão simples entre os fatores Exigência da Mãe (ERE) e Agressão Relacional (EVAP).....	52
Gráfico 02 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Exigência da Mãe (ERE) e Ataques à Propriedade (EVAP).....	52
Gráfico 03 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Responsividade da Mãe (ERE) e Agressão Direta (EVAP).....	53
Gráfico 04 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Responsividade da Mãe (ERE) e Agressão Relacional (EVAP).....	53
Gráfico 05 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Responsividade da Mãe (ERE) e Ataques à Propriedade (EVAP).....	54
Gráfico 06 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Responsividade do Pai (ERE) e Ataques à Propriedade (EVAP).....	54
Gráfico 07 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Agressão Direta (EVAP) e Autoestima (AER).....	57
Gráfico 08 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Vitimização (EVAP) e Autoestima (AER)	57

LISTA DE SIGLAS

ERE- Escala de Responsividade e Exigência

EAR- Escala de Autoestima de Rosenberg

EVAP- Escala de Vitimização e Agressão e entre Pares

INTRODUÇÃO

Atualmente verificamos que os comportamentos de agressão e vitimização entre pares estão ganhando força e atingindo cada vez mais crianças e adolescentes, independente de classe e gênero. Além disso, a inserção da mulher no mercado de trabalho, a busca da realização profissional e a necessidade de colaborar com a renda familiar, bem como a responsabilidade de mulheres na educação e manutenção da família, tem afastado a mãe do ser exercício parental. O mesmo observa-se para os homens, pais.

Questionamos se o exercício parental influencia na autoestima dos adolescentes e se estas variáveis estão implicadas no envolvimento em comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar, quer por uma busca de chamar atenção dos pais, responsáveis, ou ainda, se tais comportamentos assumem diversas facetas por haver, possivelmente, algo na família que mantém os comportamentos inapropriados, ou ainda se estão relacionados a níveis de autoestima decorrentes de práticas parentais adequadas ou não.

Este trabalho busca compreender melhor a influencia dos estilos parentais na autoestima de adolescentes e no envolvimento em comportamentos de agressão e vitimização entre pares, buscando conhecer os estilos parentais e a autoestima percebida pelos adolescentes, conhecer de que forma os sujeitos da amostra estão envolvidos em comportamentos de agressão e vitimização, dados estes que podem auxiliar a correlacionar os estilos parentais com a autoestima e analisar a correlação entre esta e o envolvimento em comportamentos de agressão e vitimização em contexto escolar de maneira que possibilite verificar a relação entre estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressividade e vitimização entre pares em contexto escolar.

Para auxiliar no alcance dos objetivos foram formuladas hipóteses de maneira que nos mostre se: a percepção dos estilos parentais correlaciona-se com autoestima reportada pelos adolescentes; a percepção dos estilos parentais correlaciona-se com problemas de comportamento que podem assumir facetas de agressão ou vitimização e se a autoestima correlaciona-se com problemas de comportamento que podem assumir facetas de agressão ou vitimização.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, a saber:

Capítulo I- Enquadramento Conceptual, em que será exposta uma revisão de literatura, conceitos e estudos acerca dos estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar-*bullying*.

Capítulo II- Estudo Empírico, em que serão apresentados os pressupostos e objetivos da investigação, as hipóteses, a metodologia, instrumentos e procedimentos para recolha de dados.

No Capítulo III, serão divulgados os resultados, seguido pela discussão no Capítulo IV e o Capítulo V onde serão expostas as considerações finais.

CAPÍTULO I

Enquadramento Conceptual

1. Aspectos do Desenvolvimento na Adolescência.

A compreensão do desenvolvimento humano requer o entendimento de que em todas as etapas da vida ocorre um processo de mudanças. A mudança desenvolvimental acontece no sentido de uma maior diferenciação e integração, de uma melhor adaptação e organização e de níveis mais elevados de equilíbrio de maneira progressiva. Tais variações ocorrem com base nas interações estabelecidas dentro de um contexto, englobando os processos biológicos dos organismos até as modificações sócio-históricas, ao longo do tempo (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

Entre as áreas que se ocupam do estudo do desenvolvimento humano, a psicologia é uma ciência em evolução que abrange os estudos desde o desenvolvimento precoce até a velhice, focalizando tanto o desenvolvimento cognitivo como o social. Interessa, portanto, a dinâmica do curso de vida em sua totalidade, incluindo as gerações anteriores e posteriores; os indivíduos dentro de suas redes ou sistemas de interação social; o interjogo entre a bagagem genética e a adquirida; a dialética entre os sistemas biopsicossociais inseridos no contexto histórico-cultural; as influências bidirecionais presentes entre todos os sistemas envolvidos no processo de desenvolvimento humano (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

A comunidade científica dedica-se aos estudos da infância e da adolescência, procurando explorar, descrever e explicar os padrões comportamentais de estabilidade e mudança enfatizando os aspectos orgânicos, motores, cognitivos, afetivos, sexuais, morais, sociais, históricos e culturais.

O estudo sobre a adolescência tem lugar de destaque entre pesquisadores das mais diversas áreas. As transformações físicas que ocorrem nesta fase parecem alterar o funcionamento psicológico, social e cognitivo dos adolescentes, mas, de acordo com estudo

de Peterson e Taylor, os efeitos dessas transformações físicas são mediados pelas reações do próprio adolescente e das pessoas. Essas reações são refletidas na autoimagem e autoestima e as transformações são determinadas pelos padrões socioculturais, pelas normas e pelas expectativas às características físicas, amplamente defendidas numa sociedade ou cultura (Sprinthall & Collins, 2011).

Estudiosos consideram que a adolescência transcorre por um período de 10 anos, iniciando aos 11 ou 12 anos, ao mesmo tempo em que seu término não é definido, podendo ser antes ou depois dos 20 anos de idade. De modo geral, a adolescência começa com a puberdade, período em que ocorre a maturação dos órgãos sexuais primários e secundários, levando a capacidade de reprodução (Papalia, 2006).

Além das modificações físicas, ocorrem transformações significativas no pensamento do adolescente. Segundo Piaget (2010), a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato, possibilita que o adolescente realize operações no plano das ideias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas e é capaz de lidar com conceitos abstratos como, por exemplo, a liberdade e a justiça.

O pensamento formal promove ao adolescente a capacidade de desenvolver conceitos complexos e abstratos sobre si próprios e sobre as outras pessoas. Essas descrições que o adolescente faz de si são semelhantes às que fazem das outras pessoas. Com isso, apresentam o potencial para funcionar a níveis mais elevados de compreensão e interação interpessoais. As experiências que o adolescente adquire neste período do desenvolvimento, os novos papéis, responsabilidades e oportunidades, confere à adolescência todo o seu potencial, tanto positivo quanto negativo. Além disso, os adolescentes filtram o crescente conhecimento que possuem do mundo, através das suas novas capacidades de pensar e raciocinar acerca das coisas, acontecimentos, pessoas e relações (Sprinthall & Collins, 2011).

No âmbito das relações e interações sociais, a adolescência parece ser conduzida prioritariamente pelas relações familiares e pelas relações com os pares. A família tem um

papel fundamental no desenvolvimento global da criança e do adolescente e os fatores a ela associados têm influência na educação, na socialização, na prestação de cuidados, na transmissão de crenças e valores e, de um modo geral, na saúde e bem-estar dos seus elementos (Tomé, Camacho, Matos & Diniz, 2010). Entre as interações familiares, é sem dúvida a relação entre pais e filhos que estabelece o vínculo mais forte e que dá sentido ao contexto e relação familiar (Sarti, 1994; Machado, 2004: 2009; Machado & Figueiredo, 2010).

A família deve auxiliar a criança de várias maneiras a realizar as tarefas da adolescência. Ou seja, uma das funções da família consiste em ajudar a estabelecer uma certa continuidade entre as aprendizagens da infância e as novas exigências da adolescência e da vida adulta. Como parte dessa função, os papéis e comportamentos aprendidos nos primeiros anos devem ser transformados em comportamentos e papeis a desempenhar no futuro, na vida adulta (Sprinthall & Collins, 2011).

2. Estilos Parentais

2.1 Conceitos e Características

A socialização do adolescente no contexto familiar é um tema bem explorado nas investigações e ganhou força a partir da década de 1960 com o modelo teórico proposto por Diana Baumrind. Os estudos de Baumrind serviram como base para a expansão da compreensão da relação entre pais e filhos apresentando um novo conceito de estilos parentais que integra aspectos emocionais e comportamentais. De acordo com Darling & Steinberg (1993), os estilos parentais são o conjunto de atitudes que são comunicadas à criança/adolescente e que criam um clima emocional, no qual os pais atuam.

Baumrind propôs três estilos de controle parental: o autoritativo, autoritário e permissivo (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008; Reichert & Wagner, 2007; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004).

O estilo autoritativo ou autorizante, implica alto envolvimento e controle parental, limites e regras claras, autonomia e comunicação aberta entre pais e filhos. Os pais utilizam o raciocínio, ensinam seus filhos a analisar as consequências de seus atos e com isso, valores de autodireção e valores pró-sociais (Reichert & Wagner, 2007). Os pais reconhecem os interesses individuais e afirmam as qualidades presentes no filho (Baumrind, 1978). Pais autoritativos levam os filhos a analisar os dois lados das questões, percebem e admitem que os filhos poderão saber mais do que os pais e aceitam a participação dos filhos nas decisões familiares.

No estilo autoritário, os pais modelam, controlam e avaliam o comportamento do filho com base em regras de conduta estabelecidas e consideradas absolutas, estimam a obediência como uma virtude e são a favor de medidas punitivas, para lidar com aspectos conflituosos entre pais e filhos (Baumrind, 1978; Weber et al., 2004; Papalia, 2006).

O estilo permissivo é caracterizado pelos altos níveis de comunicação e afeto e baixos níveis de exigência ocasionando pouca supervisão no cumprimento das normas. Os pais apresentam-se para os filhos como um recurso para a realização de seus desejos e não como um modelo, nem como um agente responsável por moldar ou direcionar seu comportamento (Baumrind, 1978; Weber et al., 2004; Reichert & Wagner, 2007;).

O estilo parental permissivo foi desmembrado em dois por Maccoby e Martin (1983, *cit in* Weber et al., 2004), surgindo então os estilos indulgente e negligente.

O estilo indulgente resulta da combinação entre baixo controle e alta responsividade, ou seja, os pais apresentam alto envolvimento afetivo e baixo monitoramento e controle parental. São comunicativos e receptivos com os filhos, tendem a satisfazer a qualquer solicitação apresentada. Em geral são pais tolerantes, fazem poucas demandas de

comportamentos adequados, de responsabilidade e maturidade, permitindo que os filhos se auto-regulem (Ceconelo, Antoni & Koller, 2003; Weber et al, 2004).

O estilo negligente resulta da combinação entre controle e responsividade em baixos níveis. Pais negligentes não são nem afetivos nem exigentes, não monitoram o comportamento de seus filhos e nem dão suporte para seus interesses. Mantêm os filhos à distância e preocupam-se em responder às necessidades básicas. Se os pais indulgentes estão envolvidos com os filhos, os pais negligentes estão mais preocupados com seus próprios problemas e não engajados nas responsabilidades parentais (Reichert & Wagner, 2007; Ceconelo, Antoni & Koller, 2003).

A responsividade é um termo que diz respeito ao sincronismo entre o comportamento de filhos e de cuidadores e refere-se às atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos e que visam, através do apoio emocional e da bidirecionalidade na comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação (Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Darling & Steinberg, 1993). A relação entre pais responsivos e seus filhos é marcada por uma comunicação positiva, pela reciprocidade, afetividade e aquiescência (Baumrind, 1997). A dimensão responsividade, parece ter relação com bons índices de bem-estar psicológico, autoestima e autoconfiança (Aunola, Sttatin & Nurmi, 2000).

De acordo com Teixeira, Bardagi e Gomes, (2004) e Darling e Steinberg (1993) a dimensão exigência refere-se padrões de conduta com limites e regras estabelecidos e inclui todas as atitudes dos pais que buscam controlar o comportamento dos filhos por meio de supervisão, monitoramento e disciplina consistente. Segundo Baumrind (1991) a exigência relaciona-se a indivíduos competentes, ao bom desempenho, obediência e baixo índice de problemas de comportamento. Filhos de pais autoritativos e autoritários, estilos marcados pela alta exigência, costumam apresentar estas características (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Glasgow et al. , 1997 *cit in* Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004).

Por outro lado, a exigência parece estar relacionada a indivíduos preocupados e inseguros quanto ao próprio desempenho (Pacheco, 1999; Parish & Mccluskey, 1992, *cit in* Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004), com menores índices de autoestima, e maior presença de sintomatologia psicológica.

2.2 Estilos Parentais e seus Efeitos no Comportamento

Hoffman, em suas investigações sobre a relação entre pais e filhos na década de 1970, propôs que o conceito de práticas educativas parentais é uma dimensão distinta dos estilos parentais. As práticas educativas referem-se a situações cotidianas específicas de interação pais-filhos que revelam as estratégias utilizadas nessa relação. Já os estilos parentais envolvem dimensões da cultura familiar como a dinâmica da comunicação familiar, do apoio emocional e de controle, presentes nas interações pais-filhos. Para diversos autores, os estilos parentais tendem a ser menos variáveis que as práticas educativas e caracterizam-se pela preponderância de alta ou baixa exigência e responsividade, assim como envolvem as atitudes, as práticas e as expressões que caracterizam a natureza das dimensões parentais (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008).

Salvo (2010) realizou uma revisão sobre práticas educativas parentais e comportamento de proteção e risco à saúde dos adolescentes, a partir do qual foi possível transcrever os principais estudos realizados no período entre 1980 a 2009. Neste estudo, a autora obteve os seguintes dados apresentados no quadro abaixo a respeito das práticas educativas parentais e problemas de comportamento nos filhos que nos interessa para a investigação.

Ano	Autor	Conclusões
1980	Olweus	O negativismo e a permissividade materna para agressão são relacionados ao comportamento agressivo em meninos.
1992	Patterson, Reid &	Os quatros estágios da “escalada do comportamento antissocial”,

	Dishion	na qual o primeiro estágio ocorre em casa, onde as falhas em prover um ambiente adequado levam a trocas coercitivas entre criança e família.
1992	Hawkins, Catalano & Miller	As práticas educativas pobres, altos níveis de conflito familiar e baixo grau de comprometimento entre filhos e os pais aumentam o risco de problemas de comportamento entre os adolescentes.
1996	Matthews, Woodall, Kenyon & Jacob	A hostilidade e a expressão de raiva de maneira inadequada estão relacionadas com a inconsistência na relação entre pais e filhos.
1999	Irvine, Biglan, Smolkowski & Ary	A negligência parental está associada a comportamentos agressivos e à externalização.
2000	Robinson, Hérot, Haynes & Mantz-Simmons	O uso de práticas educativas inconsistentes e punitivas por parte dos pais contribuiu para o surgimento das dificuldades de autocontrole, de raiva e do comportamento agressivo em adolescentes.
2002	Silva & Hutz	A negligência parental e o abuso físico, sexual e/ou psicológico apresentam alto grau de predição de início precoce de consumo de drogas e delinquência na adolescência.
2004	Anselmi, Piccinini, Barros & Lopes	O baixo envolvimento parental e o baixo nível socioeconômico foram preditores de problemas de comportamento em crianças, além de baixa estimulação afetiva e escolar.
2005	Snyder, Cramer, A Frank & Patterson	Disciplina parental inefetiva aumentou as chances de comportamento externalizante da criança.
2005	Carvalho & Gomide	Os altos níveis de negligência parental e a monitoria negativa foram relacionados a fatores e situação de risco, aumentando a chance de o adolescente desenvolver comportamento antissocial/infrator.
2005	Salvo, Silvaes & Toni	Encontraram dados que mostraram que a ausência da monitoria positiva foi preditora de comportamentos agressivos, de contato social e de externalização.

Fonte: Salvo (2010)

Os estudos atuais que investigam a relação entre os estilos parentais e comportamento agressivo na escola apontam para a mesma direção dos dados mencionados por Salvo (2010).

Ou seja, o estilo parental autoritativo apresenta menor probabilidade para o envolvimento com agressão e vitimização na escola. Os filhos de pais autoritários, negligentes e permissivos estão mais propensos a envolver-se em comportamentos violentos, como agressores ou vítimas (Cunha, 2009).

Cunha e Weber (2007) identificaram que baixos índices de responsividade e exigência são fatores de risco para o comportamento de *bullying* entre adolescentes. Para Steinberg & Morris (2001), a combinação de responsividade e exigência parental é constantemente relacionada com o bom ajuste do adolescente, desempenho escolar satisfatório e maturidade psicossocial.

3. Autoestima

3.1 Conceitos

Segundo Mruk (1995), a autoestima merece uma abordagem científica aprofundada, pois é um fenômeno associado à personalidade e à saúde mental e, além disso, está relacionada ao desempenho escolar, aprovação social, bem-estar, humor negativo, percepção de incapacidade, delinquência, depressão, ansiedade social e uso de substâncias.

Nos últimos anos, o tema da autoestima foi introduzido na cultura popular como antídoto para a realização pessoal, o bem-estar geral e à qualidade de vida. De um modo mais amplo a autoestima representa um aspecto avaliativo do autoconceito e consiste num conjunto de pensamentos e sentimentos sobre si mesmo (Hutz & Zanon, 2011; Zimmerman et al., 1997). Refere-se à forma como o indivíduo elege suas metas, valoriza o outro e estabelece suas expectativas e projetos, sendo que, o ponto fundamental da autoestima é o aspecto valorativo (Coopersmith, 1989 *cit in* Bandeira & Hutz, 2010).

A autoestima é classificada de três maneiras: a autoestima global, a autoestima como sentimento e autoestima como avaliação (Brown & Marshall, 2006).

A autoestima global refere-se a uma variável de personalidade que representa a forma como as pessoas se sentem. Alguns pesquisadores adotam uma abordagem cognitiva ao assumir que autoestima global é uma ideia que os indivíduos fazem sobre o seu valor como pessoa; outros enfatizam os processos emocionais, e definem a autoestima como um sentimento de afeto por si mesmo que não é derivado de processos racionais. Sendo assim, a autoestima global é relativamente persistente ao longo do tempo (Brown & Marshall, 2006) e reflete o grau em que um indivíduo sente que ele é pessoalmente e socialmente adequado (Scheef, 1989).

A autoestima como sentimento é usada para se referir às reações auto-avaliativas emocionais podendo haver o lado positivo, quando o sujeito sente-se satisfeito consigo mesmo e o lado negativo, que consiste no sentimento de humilhação e vergonha de si mesmo (Brown & Marshall, 2006).

A autoestima é usada também para se referir ao modo como as pessoas avaliam suas diversas habilidades e atributos. A partir dessa perspectiva, as pessoas têm diferentes níveis de autoestima em diferentes áreas. Uma pessoa pode ter elevada autoestima atlética, ou baixa autoestima para atividades artísticas, por exemplo, (Brown & Marshall, 2006).

Analisando de outra forma, supõe-se que o sujeito que aprecia a si mesmo e tem um sentido de poder pessoal vai cultivar sua própria responsabilidade pessoal e atender às tarefas que são necessárias para o bem estar da comunidade e da sociedade. Além disso, é suposto que aqueles que estão sobrecarregados com a convicção de que não são dignos vão refugiar-se em comportamentos que são improdutivos, desviantes, e perigosos para a sociedade e, por essa medida, contribuem desproporcionalmente para graves problemas sociais (Smelser, 1989).

Sendo a autoestima uma atitude sobre si mesmo que está relacionada às crenças pessoais acerca de competências, habilidades, relações sociais, e perspectivas futuras, ela funciona como um monitor da probabilidade de exclusão social (Heatherton, 2003).

Para Assis et al. (2012) a autoestima se dá por um processo dinâmico e contínuo, sendo estabelecida e estruturada desde a infância. As interações na família, na escola, com os amigos e na comunidade influem e são determinantes na formação da autoestima.

3.2 Autoestima e Adolescência

Em 1976 um estudo de O'Donnell procurou conhecer a relação entre a autoestima e sentimentos em relação a outros significativos e como essas relações mudam durante a adolescência. Este estudo mostrou que a autoestima dos adolescentes está significativamente relacionada com sentimentos em relação a ambos os pais e melhores amigos. Para os adolescentes mais jovens, a relação entre autoestima e sentimentos para os pais é muito mais forte que a relação entre autoestima e sentimentos em relação a amigos.

Estudos sobre a autoestima dos adolescentes relatam que nessa fase do desenvolvimento ocorrem mais flutuações diárias de autoestima do que os indivíduos mais jovens ou mais velhos, tornando-se mais estáveis com a idade; alguns adolescentes mostraram altos níveis de estabilidade na autoestima, enquanto que outros não e que a autoestima varia de acordo com a etnia e gênero.

Quanto ao gênero, estudos sugerem que os meninos e meninas divergem em sua fonte primária de autoestima, com as meninas sendo mais influenciadas por relacionamentos e os meninos pelo sucesso objetivo (Heatherton, 2003). Isso pode ser explicado pelo fato de as meninas serem mais avançadas na maturidade interpessoal do que os meninos (Walker, 1986).

Em todos os grupos, no entanto, a autoestima elevada está relacionada com a aprovação dos pais, o apoio dos pares e desempenho escolar (Steinberg & Morris, 2001; Walker & Greene, 1986).

3.3 Autoestima e Parentalidade

De acordo com Isberg et al. (1989), os pioneiros em pesquisar a autoestima concluíram que a aceitação das crianças por seus pais e o respeito para a ação individual são dois importantes antecedentes de autoestima e que a indiferença dos pais durante a infância, foi associada com baixa autoestima na adolescência. Este argumento remete a uma importante teoria inicialmente operacionalizada no contexto das relações primárias por Bowlby e Ainsworth, e que estende-se hoje a todo o ciclo de vida, e para outras figuras significativas (Machado & Oliveira, 2007).

A teoria da vinculação propõe um modelo explicativo da construção da representação de si próprio, dos outros e das relações (Machado & Fonseca, 2009). A teoria continua a servir de base para a análise da influência da qualidade das relações com os pais enquanto variável de proteção, ou de risco, no desenvolvimento. A premissa fundamental é de que a sensibilidade, disponibilidade e responsividade das figuras significativas influem na construção de um sentimento de valor próprio e confiança nos outros; ou, sentimentos de rejeição, desvalorização ou indiferença (Machado & Fonseca, 2009).

É ao longo da infância que a criança constrói relações de vinculação com os seus cuidadores que levam à criação de expectativas sobre a sua disponibilidade e sensibilidade. Estas expectativas são a base para o desenvolvimento de modelos internos a respeito de si e dos outros. Quando essas experiências conduzem à expectativa de que cuidadores/pais são disponíveis, sensíveis e a apreciam, a criança desenvolve um modelo de si como merecedora de amor, compreensão, respeito e, simultaneamente, dos outros enquanto figuras disponíveis, respeitadoras e sensíveis (Bowlby, 1956; Bretherton, 1992; 2005 *cit in* Machado, 2008). Esta confiança permite à criança desenvolver estratégias seguras para procurar ajuda quando necessita e para estabelecer relações com outros e explorar o mundo. Pelo contrário, quando as relações levam à construção de expectativas de que será rejeitada ou ignorada quando necessitaria de apoio, os padrões internos traduzirão uma concepção de si como não amada e

rejeitada/ignorada e dos outros como rejeitantes, indiferentes ou imprevisíveis. Ou seja, estas crianças não esperam ter nos pais figuras de apoio, ajuda, disponibilidade ou compreensão (Machado, Fonseca & Queiroz, 2008).

A teoria da vinculação defende que os cuidadores têm grande responsabilidade na forma como as crianças desenvolvem os modelos internos; não só através da qualidade do cuidado, como das interpretações que lhes oferecem sobre as relações (Silva, et al., 2008 cit in Machado & Vieira, 2010). A vinculação segura atua como fator de proteção no desenvolvimento de problemas de comportamento, já que estas crianças são mais resistentes ao estresse, mais eficazes no controle das emoções e possuem estratégias funcionais na resolução de situações problemáticas (Ainworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1956, 1982 cit in Machado & Vieira 2010). Estas competências são especialmente importantes na formação de relações saudáveis e estáveis entre pares, nomeadamente no período pré-escolar e primeira infância (Carlson & Sroufe, 1995 cit in Machado & Vieira, 2010).

Na teoria da vinculação a qualidade da relação com as figuras parentais desempenha um papel fundamental na autopercepção dos jovens e como percebem aos outros, contribuindo a qualidade destes laços para o desenvolvimento da autoestima e dos laços que se constroem posteriormente com os pares. A internalização de modelos positivos dos prestadores de cuidados e a utilização destes como base segura a partir da qual é possível explorar-se a si e ao mundo parecem ser fatores protetores da autoestima pessoal, em específico na adolescência (Rocha, Mota & Matos, 2011).

Weber, Stasiack e Brandenburg (2003) mostraram que adolescentes com elevada autoestima possuem interação social positiva no ambiente familiar. Isso significa que uma interação familiar de qualidade – combinando afeto, limite, reforço, diálogo, modelo – contribui consideravelmente para o desenvolvimento de uma maior autoestima, uma vez que, vários comportamentos dos pais podem estar funcionalmente relacionados ao comportamento dos filhos.

Os resultados encontrados por Schmidt e Padilla (2003) indicam que o fornecimento de um ambiente estimulante, com orientação, disciplina, amor e apoio facilitam a realização, envolvimento, e promove uma sensação positiva de si mesmo.

Nesse sentido, o papel da autoestima no desenvolvimento do adolescente é bem definido e, além disso, o estudo desta variável apresenta uma relação positiva com a saúde mental do adolescente, (Hutz & Zanon, 2011) assim como os estilos parentais.

4. Agressão e Vitimização em Contexto Escolar - *Bullying*

A escola, junto com a família, é uma das instituições sociais mais importantes, pois realiza a mediação entre o indivíduo e a sociedade. É na escola que os jovens se inserem socialmente e desenvolvem autoconfiança, relações e cognições sociais a partir de trocas afetivas e modelos de comportamento. Atualmente, alguns fatores de risco, presentes no contexto escolar, podem dificultar o desenvolvimento e as interações interpessoais saudáveis nesse ambiente. Tais fatores apontam a violência escolar como um fenômeno crescente originando problemas sociais de dimensões alarmantes (Lisboa & Ebert, 2012).

A violência é definida como qualquer ação de um indivíduo ou grupo cujo fim é ferir ou ofender os outros (Baron, 1977 *cit in* Lisboa & Ebert 2012). Para se definir um ato como violento é necessário que esteja presente a intenção de machucar ou ofender alguém usando força física ou psíquica, ser intencional ou ir contra a vontade de quem é atingido. A violência também é concebida como o emprego da agressividade com fins destrutivos. A agressividade, por sua vez, é considerada como um componente natural nos seres humanos e animais e que está ligado aos instintos de sobrevivência (Lisboa & Ebert 2012). A agressividade, nesse sentido, faz parte da natureza afetiva do ser humano e de seu desenvolvimento social e pode se manifestar como violência se for reforçada pelas contingências ambientais, no caso do estudo que se pretende analisar, o ambiente escolar.

A violência pode ser considerada sob diversas ópticas e classificada em: violência social ou urbana, física ou psicológica, com diferentes origens ou causas (Sposito, 2001). Entender essa diferenciação pode auxiliar a compreensão sobre as causas do crescimento da violência interna e externa nas instituições escolares. Assim, a violência social está associada a fatores não personificados, como a desigualdade socioeconômica do contexto brasileiro. Contudo, cada vez mais está sendo desconstruído o estigma de que quanto maior o índice de pobreza, mais casos de violência, pois a violência não é restrita somente a regiões mais carentes economicamente (Lisboa & Ebert, 2012).

A violência física é a que mais chama atenção porque é explícita, e de consequências imediatas e graves. A violência psicológica, que abrange o ambiente familiar, o escolar e o local de trabalho, é conhecida como a interferência negativa de algumas pessoas sobre a competência de outras, com abuso de poder disciplinador, coercitivo, o tratamento abusivo das relações interpessoais, a depreciação de determinadas pessoas perante seus pares, a violação dos direitos humanos e a negação da vida, segurança e liberdade (Lisboa & Ebert, 2012).

Esses aspectos vão ao encontro dos dados fornecidos em pesquisa realizada em 2002 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO que levou em conta a violência de maneira ampla, a partir do conhecimento do seu significado para os grupos que compõem a escola, assim,

a violência contra a pessoa é aquela que pode ser expressa verbal ou fisicamente e pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual, discriminações, *bullying*, coerção mediante o uso de armas. A violência contra a propriedade, por sua vez, se traduz em furtos, roubos e assaltos. A contra o patrimônio é aquela que redunde em vandalismo e depredação das instalações escolares (Abramovay, Avancini & Oliveira http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf, p.40).

A violência nas escolas é um problema social grave e complexo e, provavelmente, o tipo mais frequente e visível da violência juvenil (Lopes Neto, 2005). A violência nas escolas envolve depredação, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, agressões físicas e

verbais entre alunos e destes contra professores e demais membros da instituição escolar (Lisboa & Ebert 2012; Sposito, 2001).

O *bullying* é descrito como um comportamento agressivo intencional que ocorre repetidamente em um relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio real ou percebido que envolve o poder e a força (Olweus & Limber, 2010). Como modalidade de comportamento violento, caracteriza-se por ofensas, humilhações, discriminação, isolamento, intimidação, assédio, perseguição, dominação, agressões físicas como: chutes, empurrões, ferimentos. É um fenômeno mundial, que ocorre em qualquer escola, independente da classe social, étnica ou cultural dos envolvidos ou ao tipo de instituição (Lopes & Saavedra, 2003). Além disso, estudos demonstram que a prática de *bullying* constitui um estágio inicial para o envolvimento de práticas delituosas graves no decorrer dos anos (Bender & Losel, 2011; Farrington, Ttofi & Losel, 2011; Farrington, Ttofi, 2011; Ttofi, Farrington, Losel & Loeber, 2011).

O *bullying* pode ser uma prática de violência direta ou indireta. Na forma de comportamento violento direto, ocorre agressão física (i.e chutes, puxões de cabelo, empurrões, ferimentos). O *bullying* indireto assume a faceta de agressão verbal. Esses são mais sutis que a agressão física, porém com consequências tão graves quanto à agressão física (i.e. ofensas, apelidos humilhantes e ofensivos, fofocas, provocações de cunho sexual ou racial) (Lopes Neto, 2005; Rolim, 2010, Zottis, 2012; Lisboa & Ebert, 2012).

Os envolvidos no *bullying* apresentam características específicas e desempenham papéis definidos. São conhecidos quatro tipos de atuação: **agressores** - são os alunos que praticam *bullying*; **vítimas** - são os alunos que sofrem *bullying*; **vítimas-agressores** - são os que ora sofrem, ora praticam *bullying*; **testemunhas** - são os alunos que não sofrem nem praticam *bullying*, mas convivem em um ambiente onde isso ocorre.

4.1 Agressores

Os autores de *bullying* são mais agressivos, mais fortes do que a maioria e apresentam menos empatia. Costumam estar envolvidos em delitos e práticas violentas (Rolim, 2010). Os agressores são pessoas populares e possuem um julgamento positivo a respeito de sua agressividade (Olweus, 1993; Lisboa & Ebert, 2012). Demonstram habilidades em manipular os outros, sentem prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos às pessoas. Além disso, pode existir um componente que produza benefício em sua conduta, como ganhos sociais e materiais. São menos satisfeitos com a escola e a família, mais propensos ao absentéismo e à evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco (consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar, etc.). As possibilidades são maiores em crianças ou adolescentes que adotam atitudes antissociais antes da puberdade e por longo tempo (Lopes Neto, 2005).

Em estudo realizado por Bandeira (2009) que analisou a existência de diferenças na autoestima de adolescentes envolvidos em *bullying* por sexo, verificou-se que o grupo de agressoras apresenta média mais alta de autoestima que o grupo de vítimas e de vítimas-agressoras. O grupo de agressores é bem aceito pelos pares e recebe retorno positivo, fazendo provavelmente que as meninas agressoras se percebam como capazes, competentes e com grande valor.

4.2 Vítimas

Considera-se alvo de *bullying* o indivíduo exposto, de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas perpetradas por um ou mais alunos (as). Entende-se por ações negativas as situações em que alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa. Em geral, a vítima não dispõe de recursos, *status* ou habilidade para reagir ou cessar o *bullying* (Lopes Neto, 2005). Quando são atacadas, as vítimas são mais propensas a reagir com o choro. No geral, a vítima passiva caracteriza-se por padrões de

reação ansiosos ou submissos e de alguma forma parece sinalizar para os outros alunos que são indivíduos inseguros e que não vai revidar se for atacado (Powell & Ladd, 2010). Geralmente a vítima é pouco sociável, insegura e desesperançada quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Tem poucos amigos, é passiva, retraída, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade (Lopes Neto, 2005).

A depressão e ansiedade têm sido consistentemente demonstradas em vítimas de *bullying* e a vitimização tem sido associada ao suicídio num certo número de casos. Nos casos mais graves as vítimas apresentam sintomas de Transtorno de Estresse Pós-Traumático e mais comumente demonstram baixos níveis de autoestima (Houbre et al. 2006 *cit in* Cassidy, 2009) o que faz com que sintam-se estúpidas, envergonhadas e pouco atraentes (Olweus, 1993 *cit in* Powell & Ladd, 2010).

A autoestima da vítima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedora dos maus-tratos sofridos (Lopes Neto, 2005). A baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda.

Contudo, estudos já mencionados neste enquadramento teórico demonstram que os envolvidos em comportamentos de agressão e vitimização em contexto escolar, quer como agressor ou vítima, são pertencentes a famílias com estilos parentais propícios ao surgimento de comportamentos inadequados e que favorecem a baixa autoestima.

4.3 Vítimas-Agressoras

Aproximadamente 20% dos alunos autores também sofrem *bullying*, sendo denominados alvos/autores ou vítimas/agressoras. A combinação da baixa autoestima e atitudes agressivas e provocativas é indicativa de uma criança ou adolescente que tem, como razão para a prática de *bullying*, prováveis alterações psicológicas, devendo merecer atenção especial. Podem ser depressivos, inseguros e inoportunos, procurando humilhar os colegas

para encobrir suas limitações. Diferenciam-se dos alvos típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas e, por vezes, pela turma toda (Lopes Neto, 2005).

Estes alunos têm problemas para controlar sua energia excessiva e causam irritação e tensão com os seus comportamentos irritantes em classe (Olweus, 1993 *cit in* Powell & Ladd, 2010). Além disso, são mais propensos a usar agressão física do que os somente agressores (Unnever, 2005 *cit in* Powell & Ladd, 2010) pois estão agindo por raiva ou desejo de vingança (Scaglione & Scaglione, 2006 *cit in* Powell & Ladd, 2010).

Vítimas-agressoras além de baixa autoestima (Scaglione & Scaglione, 2006 *cit in* Powell & Ladd, 2010) apresentam sintomas depressivos, pensamentos suicidas, distúrbios psiquiátricos (Lopes Neto, 2005) e uma maior probabilidade de persistência no seu envolvimento em *bullying* (Liang, Flisher & Lombard 2007, *cit in* Bandeira 2009).

4.4 Testemunhas

Lopes Neto (2005) destaca que a maioria dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente se cala por medo de ser a próxima vítima, por não saberem como agir e por descreverem nas atitudes da escola.

A forma como reagem ao *bullying* permite classificá-los como auxiliares (participam ativamente da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o autor), observadores (só observam ou se afastam) ou defensores (protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão). Muitas testemunhas acabam acreditando que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder e, por isso, tornam-se autores de *bullying*. Outros podem apresentar prejuízo no aprendizado; receiam ser relacionados à figura do alvo, perdendo seu status e tornando-se alvos também; ou aderem ao *bullying* por pressão dos colegas.

A maioria das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores assumam seu

status como fator de proteção. O silêncio das testemunhas pode afirmar o poder dos autores e ajudar a acobertar os atos dos agressores. Quando as testemunhas interferem e tentam cessar o *bullying*, essas ações são efetivas na maioria dos casos. Portanto, é importante incentivar o uso desse poder advindo do grupo, fazendo com que os autores se sintam sem o apoio social necessário.

Neste trabalho, no entanto, será utilizado o termo não-envolvidos conforme Cunha (2009) uma vez que o instrumento a ser utilizado nessa investigação não questiona se os sujeitos presenciaram situações de agressão e vitimização, não sendo adequado, por tanto, o uso do termo testemunhas.

4.5 Características Parentais e Envolvimento em *Bullying*

Powell & Ladd (2010) realizaram um estudo cujo objetivo foi revisar a literatura atual sobre o fenômeno *bullying* e suas origens sistêmicas através da aprendizagem social e teorias de apego e investigar a adequação e o sucesso da terapia familiar como um modelo de tratamento para este problema. As autoras observaram que os fatores ambientais e familiares são associados com comportamentos de *bullying*, que incluem a forma de disciplina aplicada pelos pais, a falta de supervisão e de modelos positivos oferecidos pelos adultos. Os dados encontrados pelas autoras sugerem também que a discórdia entre os pais pode afetar o autoconceito dos filhos, porque estes interiorizam os aspectos positivos e negativos do comportamento dos pais e esta internalização afeta o comportamento futuro.

É consenso que aqueles cujos pais não são afetuosos e não se envolvem têm um maior risco de tornarem-se agressivos e hostis em idades mais avançadas. A baixa participação dos pais foi também considerada um fator de risco para adolescentes envolvidos com o *bullying*, em ambos os gêneros. Os pais que são permissivos e que consentem que o filho se comporte de forma agressiva aumentam as chances de tornar-se um agressor (Olweus, 1993).

Powell e Ladd, (2010) mostraram que uma criança sem limites pode aprender que os comportamentos agressivos são tolerados e vai continuar a usar isso como um método de se relacionar com os outros. Os pais que usam o castigo físico podem ensinar aos filhos que a violência é uma forma de levar os outros a obedecer as suas demandas e com isso aumenta o risco de comportamentos de *bullying*.

As pesquisas que tratam especificamente do ambiente familiar indicam que os autores de *bullying* demonstram uma relação mais ambivalente com seus irmãos e pais (Connolly & O'Moore, 2003) e percebem menos coesão, expressividade, organização, controle e orientação social, e mais conflitos dentro da família em comparação com outras crianças (Stevens et al., 2002).

No estudo de Rigby (1994 *cit in* Powell & Ladd, 2010), os adolescentes do ensino secundário que relataram níveis baixos de apoio emocional eram mais propensos a serem provocadores, enquanto que aqueles que relataram que a família possui comunicação ineficaz apresentam maior probabilidade de ser vítima-agressora.

Rolim (2010) observou que os envolvidos no *bullying* como agressores ou como vítimas-agressoras eram oriundos de lares com o pai ausente ou percebiam seus lares com laços enfraquecidos. As vítimas-agressoras avaliam suas famílias como frias e pouco acolhedoras, os pais não exercem funções de monitoramento e cuidado e são negligentes. Ao mesmo tempo, seriam pais superprotetores, apresentando disciplina inconsistente e contraditória.

Estudos indicam que as vítimas geralmente são provenientes de famílias em que os pais são superprotetores ou onde há práticas educacionais muito restritivas (Rolim, 2010; Powell & Ladd, 2010). A análise sobre ambientes familiares de vítimas de *bullying* indicam que as vítimas muitas vezes percebem suas famílias como complexas (Bowers et al., 1994 *cit in* Powell & Ladd, 2010). Estes pais podem evitar o conflito com o seu filho e que à criança nunca é dada a oportunidade de aprender habilidades de resolução de conflitos. Olweus

(1993) sugere que ser superprotetor de uma criança pode ser tanto a causa quanto a consequência de *bullying*. No entanto, a maioria das pessoas acredita que as intimidações vêm de lares desfeitos e famílias infelizes, mas nota-se que alguns agressores vêm de ambientes familiares amorosos e positivos (Ball et al., 2008 *cit in* Powell & Ladd, 2010).

CAPÍTULO II

Estudo Empírico

Conceptualização da Investigação Empírica

1. Pressupostos da investigação

Realizado o enquadramento teórico, cabe conhecermos e analisarmos o estudo empírico. Nas próximas linhas serão apresentados os objetivos, as hipóteses; a metodologia; a amostra; as variáveis; os instrumentos administrados; os procedimentos para a recolha de dados; análise estatística e, por fim, a discussão dos resultados.

2. Objetivos da investigação e delimitação das hipóteses

Após os esclarecimentos encontrados nos fundamentos teóricos apresentados no enquadramento conceptual serão mostrados os objetivos que direcionaram a investigação.

Objetivo geral deste trabalho é analisar a influência dos estilos parentais na autoestima e no envolvimento em comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar – *Bullying*.

Foram estabelecidos objetivos específicos para alcançar o objetivo geral. Assim, pretende-se:

- Conhecer os estilos parentais percebidos pelos adolescentes;
- Conhecer a autoestima percebida pelos adolescentes;
- Conhecer o envolvimento nos comportamentos de agressão e vitimização percebidos pelos adolescentes;
- Correlacionar os estilos parentais com a autoestima, reportados pelos participantes;
- Analisar a correlação entre níveis de autoestima e o envolvimento em comportamentos de agressão e vitimização em contexto escolar;
- Verificar a relação entre estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressividade e vitimização entre pares em contexto escolar.

3. Hipóteses

A fundamentação teórica levou a conjecturar as seguintes hipóteses:

- H1. A percepção dos estilos parentais correlaciona-se com autoestima reportada pelos adolescentes.
 - H1 a) A percepção do estilo parental autoritativo correlaciona-se com elevada autoestima.
 - H1 b) A percepção do estilo autoritário, indulgente e negligente correlacionam-se com baixa autoestima.
- H2. A percepção dos estilos parentais correlaciona-se com problemas de comportamento que podem assumir facetas de agressão ou vitimização.
- H3. A autoestima correlaciona-se com problemas de comportamento que podem assumir facetas de agressão ou vitimização.
 - H3 a) A autoestima correlaciona-se com comportamentos de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização;

- H3 b) A autoestima correlaciona-se com comportamentos de agressão e vitimização nas categorias não envolvido, agressor relacional, vítima e vítima-agressora.

4. Metodologia

4.1 Amostra

Participaram deste estudo 83 adolescentes com idade entre 11 e 15 anos, com uma média de 12,35 (DP= 1,21), de turmas entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental. A participação dos estudantes foi voluntária a partir de uma amostra por conveniência em uma escola pública no estado do Paraná, na cidade de Irati, Brasil. A amostra incluiu 51 participantes do sexo feminino (61,4%) e 32 do sexo masculino (38,6%).

Nesta amostra 85,4% dos sujeitos apresentaram como figuras paternas o pai biológico; 9,8% o padrasto e 4,9% outro não especificado (avô, tio, padrinho). E como figura materna 91,5% apresentou a mãe biológica; 3,7% a madrasta e 4,9 % outro não especificado (avó, tia, madrinha).

Tabela 1. Distribuição da amostra segundo a idade

Idade				
N	Idade Mínima	Idade Máxima	Média	DP
83	11	15	12,35	1,214

Tabela 2. Distribuição da amostra, segundo a variável idade.

Idade	N	%
11	28	33,7
12	17	20,5
13	23	27,7
14	11	13,3
15	4	4,8
Total	83	100,0

Tabela 03. Distribuição dos participantes em função do sexo

Sexo	N	%
Feminino	51	61,4
Masculino	32	38,6
Total	83	100,0

Tabela 04. Distribuição dos participantes em função do tipo de figura paterna

Figura Paterna	N	%
Pai Biológico	70	85,4
Padrasto	8	9,8
Outros	4	4,9
Total	82	100

Tabela 05. Distribuição dos participantes em função do tipo de figura materna.

Figura Materna	N	%
Mãe Biológica	75	91,5
Madrasta	3	3,7
Outros	4	4,9
Total	82	100

4.2 Instrumentos

4.2.1 Questionário Sócio Demográfico

O primeiro instrumento do protocolo consistiu num *Questionário Sócio Demográfico* elaborado pela autora, a fim de recolher informações como data de nascimento, naturalidade, idade, escolaridade, profissão dos pais/responsáveis, número de irmãos, religião e questões sobre a infraestrutura do local em que vivem.

4.2.2 Escala de Responsividade e Exigência (ERE)

Para conhecermos os estilos parentais percebidos pelos adolescentes utilizamos a Escala de Responsividade e Exigência de Teixeira & Gomes (2004) que é um instrumento para avaliação das dimensões de exigência e responsividade. Cada dimensão é constituída por 12 itens, totalizando 24. As sentenças são respondidas por meio de escala *Likert* de cinco

pontos, indicando separadamente, pai e mãe. Para computar o escore de exigência somam-se as respostas dos itens de 1 a 12 e os itens de 13 a 24 para computar o escore de responsividade. Para classificar os estilos parentais, é preciso classificar cada caso como alto ou baixo, tanto na exigência quanto na responsividade. O critério para estabelecer o ponto de corte que define escores “altos” e “baixos” é a mediana da amostra. Escores acima do valor da mediana são considerados altos e escores abaixo do valor da mediana são considerados baixos. A partir da classificação de cada caso como alto ou baixo na exigência e na responsividade é feita a classificação dos estilos. Se o caso (sujeito) for alto em exigência e alto em responsividade, classifica-se o estilo como autoritativo. Se o caso (sujeito) for alto em exigência e baixo em responsividade, classifica-se o estilo como autoritário. Se o caso (sujeito) for baixo em exigência e alto em responsividade, classifica-se o estilo como indulgente. Se o caso (sujeito) for baixo em exigência e baixo em responsividade, classifica-se o estilo como negligente (Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004).

4.2.3 Escala de Autoestima de Rosenberg- (EAR)

Neste estudo será utilizada a versão adaptada para o português (Hutz 2000) da Escala de Autoestima de Rosenberg (1979), cujos resultados indicaram características psicométricas equivalentes às encontradas por Rosenberg (1979). A Escala de Autoestima de Rosenberg é uma medida unidimensional constituída por dez afirmações relacionadas a um conjunto de sentimentos de autoestima e autoaceitação que avalia a autoestima global. Os itens são respondidos em uma escala tipo *Likert* de quatro pontos variando entre “concordo totalmente”, “concordo”, “discordo” e “discordo totalmente” (Hutz & Zanon 2011).

4.2.4 Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP)

A Escala de Agressão e Vitimização entre Pares – EVAP (Cunha & Weber, 2007) é um instrumento de autorrelato desenvolvido para investigar a agressão entre pares no contexto

escolar. A escala tem as seguintes características: (a) o uso de enunciados descrevendo comportamentos agressivos específicos que podem ocorrer em contexto escolar, delimitando os últimos seis meses como período de avaliação; (b) a escala contém dezoito questões distribuídas em quatro dimensões (agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização); (c) os itens da escala são avaliadas em escala *Likert* de cinco pontos medindo a frequência dos comportamentos estudados (1=nunca; 2=quase nunca; 3=as vezes; 4=sempre; 5=quase sempre).

4.3 Procedimentos de Recolha de Dados

A realização deste estudo compreendeu a elaboração de um projeto de pesquisa, que foi entregue a Plataforma Brasil que é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP), quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).¹ Em seguida, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Brasil que emitiu o parecer favorável para a realização da pesquisa e coleta de dados. Com a documentação necessária disponível e devidas autorizações emitidas estas foram apresentadas à direção da escola para permitir o estudo nas dependências do colégio. Em dia e hora marcada houve o encontro com as turmas para informar os objetivos da investigação e a importância da participação dos estudantes no preenchimento dos questionários. Aqueles que quiseram participar levaram para casa um termo de consentimento livre e esclarecido e autorização dos pais para a participação na

¹ <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf#>

pesquisa por tratar de menores de idade. A participação dos alunos foi exclusivamente voluntária.

Seguindo o calendário das atividades escolares foram marcadas, em conjunto com a coordenação escolar, as datas para a aplicação e recolha dos questionários que ocorreram em agosto e setembro de 2013. A aplicação dos questionários foi realizada após o recolhimento da autorização assinada pelos pais ou responsáveis e os alunos voluntários foram encaminhados para a biblioteca da escola acompanhados pela investigadora que leu as instruções e os itens de cada escala em conjunto com os sujeitos aguardando que estes respondessem. O tratamento dos dados e aplicação das escalas foram realizados de maneira anônima e confidencial.

CAPÍTULO III

Apresentação dos Resultados

Após a exposição dos aportes teóricos e objetivos da investigação, do levantamento das hipóteses e dos procedimentos metodológicos, segue o estudo e análise psicométrica dos instrumentos de avaliação utilizados e, posteriormente a apresentação dos resultados.

1. Descrição das Escalas de Responsividade e Exigência (ERE), Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) e Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP).

1.1 Descrição dos Fatores de Responsividade e Exigência

Para a análise descritiva da Escala de Responsividade e Exigência (ERE), foram excluídos o protocolo 73 que não foi respondido na categoria mãe e o protocolo 26 que não foi respondido na categoria pai. Assim, na categoria mãe o fator exigência apresenta média de 38,17 e (DP= 8,4) e o fator responsividade apresenta média 39,11 e (DP=8,53). Na categoria pai o fator exigência apresenta média de 33,8 (DP=11) e o fator responsividade exibe média

de 34,4 e (DP=11,3). No entanto, a média do fator Responsividade foi maior do que do fator Exigência tanto em pais quanto em mães.

Tabela 6. Estatísticas descritivas dos fatores da Escala de Responsividade e Exigência.

	N	Média	Mediana	DP	Faixa Média	Mínimo	Máximo
Exigência Mãe	82	38,17	40	8,422	31,6 – 48,4	12	48
Responsividade Mãe	82	39,11	35	8,538	29,9 – 52,1	4	48
Exigência Pai	81	33,81	41	11,073	26,5 – 43,5	2	48
Responsividade Pai	81	34,44	38	11,380	26,6 – 49,4	4	48

1.2 Descrição dos Estilos Parentais da Mãe e do Pai

As mães que apresentam estilo autoritário (alto em exigência e baixo em responsividade) correspondem a 14,5%; o estilo autoritativo (alto em exigência e alto em responsividade) e o estilo negligente (baixo em exigência e baixo em responsividade) apresentam 31,3% e indulgente (baixo em exigência e alto em responsividade) 10,8%. Os pais com estilo autoritário correspondem a 12%; o estilo autoritativo 24%; estilo indulgente 13,3% e negligente 47%. Nota-se que mães são mais autoritárias e autoritativas que os pais, e estes mais indulgentes e negligentes que as mães. No entanto o estilo parental mais frequente, tanto para mãe quanto para pai, foi o negligente como demonstram as tabelas 07 e 08.

Tabela 07. Distribuição dos participantes segundo o estilo parental da mãe.

Classificação	N	%
Dados Ausentes	10	12,0
Autoritário	12	14,5
Autoritativo	26	31,3
Indulgente	9	10,8
Negligente	26	31,3
Total	83	100

Tabela 08. Distribuição dos participantes segundo o estilo parental do pai.

Classificação	N	%
Dados Ausentes	3	3,6
Autoritário	10	12,0
Autoritativo	20	24,1
Indulgente	11	13,3
Negligente	39	47,0
Total	83	100

Tabela 09. Comparação estatística entre médias do desempenho nas escalas de acordo com o sexo por meio do Teste *t* de *Student*.

Escala	Variável	Sexo	N	Média	DP	<i>p</i>
ERE	Tipo de Mãe	Feminino	45	2,76	1,171	0,42
		Masculino	28	2,54	1,071	
	Tipo de Pai	Feminino	50	3,10	1,074	0,24
		Masculino	30	2,80	1,186	
EVAP	Agressão Direta	Feminino	51	10,92	5,989	0,29
		Masculino	32	12,31	5,761	
	Agressão Relacional	Feminino	51	7,65	3,799	0,13
		Masculino	32	9,09	4,947	
	Ataques à Propriedade	Feminino	50	1,10	,364	0,59
		Masculino	32	1,16	,574	
	Vitimização	Feminino	51	16,45	7,021	0,89
		Masculino	32	16,69	7,681	
EAR	Autoestima	Feminino	51	48,59	27,743	0,93
		Masculino	32	49,16	29,898	

A análise desse teste é realizada a partir do *p*, que nos diz se existe diferença significativa entre as variáveis ou não. Esse *p* é significativo quando é menor do que 0,05. Dessa maneira, as variáveis apresentadas não demonstram diferenças significativas entre os sexos.

1.3 Descrição dos Níveis de Autoestima

Conforme a tabela 10 a média da autoestima dos sujeitos da amostra é de 26,9 (DP=3,56) e está dentro da classificação média das normas colocadas por Hutz (2011), tanto para as idades de 10 a 12 anos² como de 13 a 15 anos³.

Tabela 10. Estatísticas descritivas dos fatores da Escala de Autoestima de Rosenberg.

EAR	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
	83	20	36	26,9	3,56

A tabela 11 demonstra a distribuição da classificação por percentil na EAR. Pode ser observada a maior proeminência de casos na classificação Média (44,6%), seguida pelas classificações Médio Superior (19,3%) e Médio Inferior (14,5%).

Tabela 11. Distribuição dos participantes de acordo com a classificação por percentil na Escala de autoestima de Rosenberg.

Classificação	N	%
Inferior	9	10,8
Médio Inferior	12	14,5
Médio	37	44,6
Médio Superior	16	19,3
Superior	5	6,0
Muito Superior	4	4,8
Total	83	100

Fonte: Pesquisa de campo.

² Média=28,6

³ Média = 29,3

1.4 Envolvimento em Comportamentos de Agressão e Vitimização

Cunha (2009) nomeou as dimensões encontradas na escala de agressão e vitimização entre pares (EVAP) conforme descrito a seguir:

Agressão direta. Esta dimensão abrange formas de agressão física (empurrar, chutar ou dar socos), verbal (provocar, ameaçar, xingar) e uma forma que pode ser considerada mista, por ocorrer em resposta a ataques iniciados por outros (revidar).

Agressão relacional. Esta forma de agressão inclui comportamentos como excluir, apelidar, encorajar a brigar, depreciar. Tais comportamentos prejudicam o relacionamento da vítima com outros pares.

Agressão física indireta/ataques à propriedade. Esta dimensão da agressão compreende comportamentos negativos e agressivos direcionados aos pertences de outro colega. Embora a vítima sofra as consequências negativas do comportamento, são os seus bens e não ela própria o alvo do ataque do agressor. Segundo Cunha (2009) é também possível que esta dimensão indique um fator extremo, indicador do comportamento antissocial, diferenciando-se como uma agressão “extrema”.

Vitimização. Esta dimensão inclui todos os comportamentos agressivos dos quais o alvo é submetido. Estudantes que relatam serem alvos de uma forma de vitimização são, provavelmente, alvos de formas múltiplas de agressão.

A amostra apresenta na dimensão agressão direta média 11,46 e desvio padrão (DP = 3,56); na agressão relacional apresenta média 8,2 e desvio padrão (DP = 5,6); na agressão indireta possui média 1,12 e desvio padrão (DP = 0,45) e na dimensão vitimização apresenta média 16,54 e desvio padrão (DP = 7,23). Sendo as maiores médias a dimensão vitimização (M=16,54) e agressão direta (M=11,46).

Tabela 12. Estatísticas descritivas dos fatores da escala de vitimização e agressão entre pares.

	N	Média	Mediana	DP	Mínimo	Máximo
Agressão Direta	83	11,46	10	3,560	5	25
Agressão Relacional	83	8,20	6	5,608	4	19
Ataques à propriedade	82	1,12	1	0,455	1	4
Vitimização	83	16,54	16	7,237	4	34

1.5. Categorias de Agressão e Vitimização

Para conhecer as categorias de envolvimento em agressão e vitimização, foi utilizada a análise de agrupamento através do método hierárquico de Ward e distância euclidiana ao quadrado, a partir das quatro dimensões descritas no item 1.4. A partir da análise discriminante dos resultados, decidiu-se pelo uso da solução com categorias. Na Tabela 13 estão os resultados do teste *One-Way* ANOVA comparando as médias de cada grupo nas dimensões de agressão e vitimização.

Tabela 13. ANOVA e *Post Hoc* Tukey do Escore Médio Padronizado de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização em relação às categorias de agressão e vitimização.

	Tipo de envolvimento na agressão entre pares				F	g.l.	p
	Não envolvido	Agressor Indireto	Vítima	Vítima Agressora			
N	39	7	25	11			
Agressão direta	-0,75 ^a	0,11 ^b	0,38 ^b	1,69 ^c	60,08	3	0,001
Agressão relacional	-0,65 ^a	0,38 ^b	0,10 ^b	1,80 ^c	49,46	3	0,001
Ataques à propriedade (Indireta)	-0,27 ^a	2,87 ^b	-0,27 ^a	-0,27 ^a	91,46	3	0,001
Vitimização	-0,73 ^a	-0,07 ^a	0,75 ^b	0,81 ^b	29,15	3	0,001

* Nas linhas, as médias seguidas por letras distintas diferem significativamente entre si pelo teste de Tukey com nível de p menor que 0,05.

Fonte: Pesquisa de Campo.

A tipologia resultante desta análise resultou em quatro grupos, a saber:

Não-envolvidos. Este grupo caracterizou-se com frequências muito abaixo da média nas dimensões agressão direta, relacional e ataques à propriedade (agressão indireta) e vitimização.

Agressor Indireto: Este grupo apresentou frequências extremamente altas na dimensão ataques à propriedade (agressão indireta), na média na agressão direta, levemente acima da média em agressão relacional e praticamente nulo em vitimização.

Vítima: Este grupo apresenta frequência muito acima da média em vitimização, praticamente nulo em ataques à propriedade (agressão indireta), na média em agressão relacional e levemente acima da média em agressão direta.

Vítima-agressora: Este grupo é caracterizado por níveis altos de agressão direta e relacional, praticamente nulo em ataques à propriedade (agressão indireta), e também por um nível muito acima da média em vitimização. Este resultado é compatível com o relatado por Cunha (2009) que mostrou que os sujeitos deste grupo, além de utilizar de todas as formas de agressão, também são vítimas de ataques de seus pares.

2. Resultados

2.1 Análise de correlação entre Estilos Parentais e Autoestima

O procedimento utilizado para realizar a análise de correlação entre estilos parentais e autoestima é o r de Pearson. Nessa avaliação o nível de correlação deve ser feito de acordo com a maneira como as variáveis se relacionam assim como a direção que elas se relacionam. Quanto mais próxima de 1, maior a correlação. E o sinal de positivo ou negativo indica se essa correlação é direta (sinal positivo) ou inversa (sinal negativo) (Cavalcante, 2013). O instrumento empregado para a medida da correlação é o coeficiente de correlação. Esse coeficiente deve indicar o grau de intensidade da correlação entre duas variáveis e, ainda, o sentido dessa correlação (positivo ou negativo) (Crespo, 1999).

Os limites de r são -1 e $+1$, isto é, o valor de r pertence ao intervalo $(-1,+1)$. Se o valor absoluto de r for maior que 1 há um erro de cálculo. Valores de r iguais a -1 ou $+1$ indicam que os pontos estão sobre a reta, isto é a correlação é perfeita. Valores de r próximos de -1 ou $+1$ indicam uma correlação forte e valores de r próximos de zero indicam correlação fraca. O sinal de r indica se a correlação é positiva ou negativa. De maneira prática, para tirarmos conclusões significativas sobre o comportamento simultâneo de variáveis analisadas, é necessário que: $0,6 \leq r \leq 1$. Se $0,3 \leq r \leq 0,6$, há uma correlação relativamente fraca entre as variáveis; se, $0 \leq r \leq 0,3$ a correlação é muito fraca e, praticamente nada podemos concluir sobre a relação entre as variáveis em estudo (Crespo, 1999).

Na tabela 14, as pontuações do *Sig.* são maiores que 0,05 e nesse caso não apresenta correlações significativas entre os fatores de responsividade e exigência e autoestima.

Tabela 14. Correlação entre os fatores da ERE e EAR (r de Pearson)

Exigência Mãe	<i>Correlação de Pearson</i>	Autoestima 0,206
	<i>Sig. (bicaudal)</i>	0,062
	<i>N</i>	83
Responsivida de Mãe	<i>Correlação de Pearson</i>	0,000
	<i>Sig. (bicaudal)</i>	1,000
	<i>N</i>	83
Exigência Pai	<i>Correlação de Pearson</i>	0,085
	<i>Sig. (bicaudal)</i>	0,447
	<i>N</i>	83
Responsivida de Pai	<i>Correlação de Pearson</i>	-0,063
	<i>Sig. (bicaudal)</i>	0,570
	<i>N</i>	83

Tabela 15. ANOVA e *Post Hoc Tukey* do Escore Médio Padronizado dos tipos de mãe em relação à autoestima.

	Estilo Parental da Mãe				F	g.l.	p
	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente			
N	26	26	9	26			
Autoestima	27,04	28,25	27	25,69	1,564	3	0,21

Tabela 16. ANOVA e *Post Hoc Tukey* do Escore Médio Padronizado dos tipos de pai em relação à autoestima.

	Estilo Parental do Pai				F	g.l.	p
	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente			
N	20	10	11	39			
Autoestima	26,40	27,40	29,91	27,38	0,713	3	0,55

As tabelas 15 e 16 mostram que $p > 0,05$, portanto não há correlação significativa entre os estilos parentais de mãe e pai e a autoestima dos participantes da amostra.

2.2 Análise de correlação entre Estilos Parentais e Vitimização e Agressão entre Pares

Tabela 17. Correlação entre os fatores do ERE e EVAP (*r* de Pearson).

		Agressão Direta	Agressão Relacional	Ataques à Propriedade	Vitimização
Exigência Mãe	<i>Correlação de Pearson</i>	-0,147	-0,288**	-0,347**	0,000
	<i>Sig. (bicaudal)</i>	0,184	0,008	0,001	0,999
	<i>N</i>	83	83	83	83
Responsividade Mãe	<i>Correlação de Pearson</i>	-0,261*	-0,376**	-0,238*	-0,145
	<i>Sig. (bicaudal)</i>	0,017	0,000	0,030	0,191
	<i>N</i>	83	83	83	83
Exigência Pai	<i>Correlação de Pearson</i>	0,033	-0,020	-0,060	-0,059
	<i>Sig. (bicaudal)</i>	0,765	0,860	0,590	0,593
	<i>N</i>	83	83	83	83
Responsividade Pai	<i>Correlação de Pearson</i>	-0,171	-0,169	-0,256*	-0,077
	<i>Sig. (bicaudal)</i>	0,122	0,127	0,020	0,488
	<i>N</i>	83	83	83	83

** Correlação significativa ao nível de 0,01 (bicaudal).

*Correlação significativa ao nível de 0,05 (bicaudal).

De acordo com a tabela 17, foram encontradas correlações significativas entre os fatores descritos abaixo:

- O fator Exigência da Mãe apresentou uma correlação de ($r = -0,28$) com a dimensão Agressão Relacional. Esta correlação é significativa para um nível de 0,05, pois a significância é de 0,008.
- O fator Exigência da Mãe apresenta uma correlação de ($r = -0,34$) com a dimensão Ataques à Propriedade. Esta correlação é significativa para um nível de 0,05, pois a significância é de 0,001.
- O fator Responsividade da Mãe apresenta uma correlação de ($r = -0,26$), com a dimensão Agressão Direta. Esta correlação é significativa para um nível de 0,05 pois a significância é de 0,01.
- O fator Responsividade da Mãe apresenta uma correlação de ($r = -0,37$), com a dimensão Agressão Relacional. Esta correlação é significativa para um nível de 0,01 pois a significância é de 0,00.
- O fator Responsividade da Mãe apresenta uma correlação de ($r = -0,23$), com a dimensão Ataques à propriedade. Esta correlação é significativa para um nível de 0,05, pois a significância é de 0,03.
- O fator Responsividade do Pai apresenta uma correlação de ($r = -0,25$), com a dimensão Ataques à propriedade. Esta correlação é significativa para um nível de 0,05 pois a significância é de 0,02.

Todas as correlações estão demonstrando os fatores como inversamente proporcionais de maneira fraca à exceção da correlação entre responsividade da mãe e agressão relacional, que é moderada.

Como os valores extremos (0 ou 1) dificilmente são encontrados na prática é importante discutir como os pesquisadores podem interpretar a magnitude dos coeficientes. Para Cohen

(1988), valores entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados pequenos; escores entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como médios; e valores entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como grandes. Dancey & Reidy (2005) apontam para uma classificação ligeiramente diferente: $r = 0,10$ até $0,30$ (fraco); $r = 0,40$ até $0,6$ (moderado); $r = 0,70$ até 1 (forte). Seja como for, o certo é que quanto mais perto de 1 (independente do sinal) maior é o grau de dependência estatística linear entre as variáveis. No outro oposto, quanto mais próximo de zero, menor é a força dessa relação.

Para entender o quanto um instrumento pode prever as características do outro, foi realizada uma Análise de Regressão Linear. Essa é uma técnica que busca investigar o efeito que uma variável exerce sobre outra e a força de sua associação. Essa força é aferida através do valor de R^2 e R^2 ajustado. O R^2 demonstra a intensidade da correlação na amostra avaliada enquanto o R^2 ajustado oferece uma estimativa da população (Dancey & Reidy, 2006).

Tabela 18. Análise de Regressão dos fatores da ERE e EVAP.

		Agressão Direta	Agressão Relacional	Ataques à Propriedade	Vitimização
Exigência Mãe	R^2	0,022	0,083	0,120	0,000
	R^2 ajustado	0,010	0,072	0,109	-0,012
Responsividade Mãe	R^2	0,001	0,000	0,004	0,004
	R^2 ajustado	-0,011	-0,012	-0,009	-0,009
Exigência Pai	R^2	0,068	0,147	0,057	0,021
	R^2 ajustado	0,057	0,131	0,045	0,009
Responsividade Pai	R^2	0,029	0,028	0,065	0,006
	R^2 ajustado	0,017	0,016	0,054	-0,006

A análise de regressão é realizada a partir dos números R^2 . Os números representam o percentual que uma variável influencia na outra como se o 1 fosse 100%. Dessa maneira, o percentual é obtido movendo a vírgula duas casas para a direita. Ou seja, a exigência da mãe influencia 8,3% na agressão relacional e 12% nos ataques à propriedade. A responsividade do pai influencia 6,5% nos ataques à propriedade.

Abaixo estão as representações gráficas das análises acima (Gráficos de Dispersão).

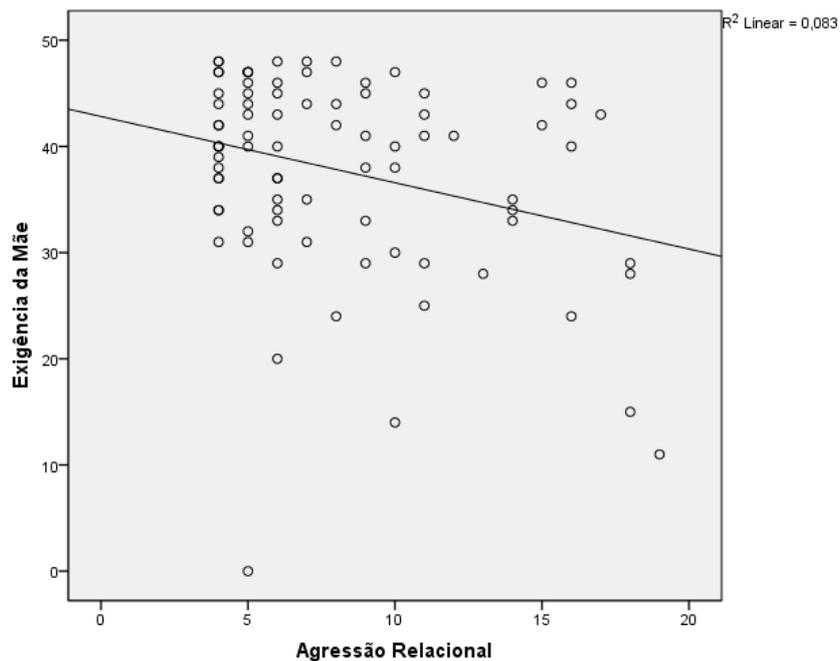


Gráfico 01– Gráfico de dispersão simples entre os fatores Exigência da Mãe (ERE) e Agressão Relacional (EVAP).
Fonte: Pesquisa de Campo.

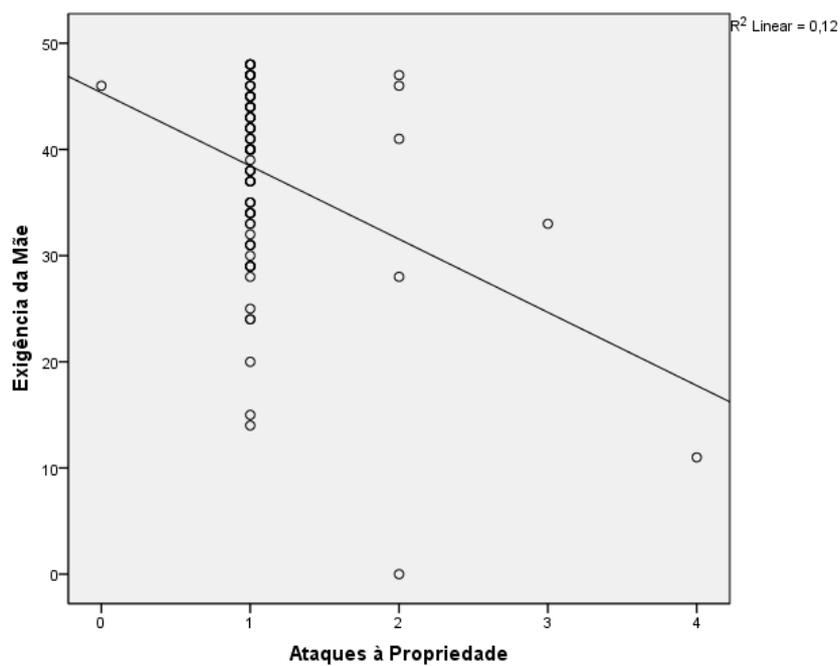


Gráfico 02 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Exigência da Mãe (ERE) e Ataques à Propriedade (EVAP).
Fonte: Pesquisa de Campo.

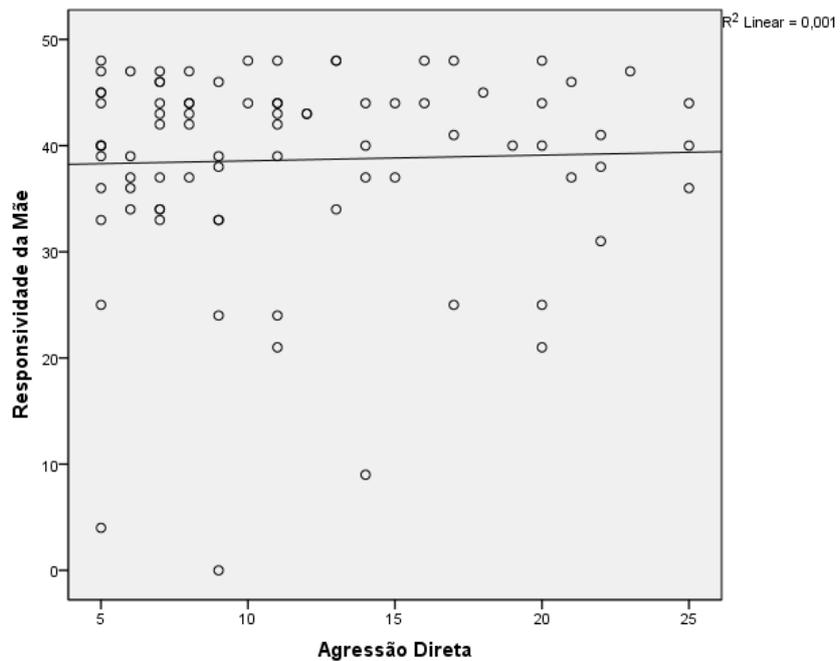


Gráfico 03 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Responsividade da Mãe (ERE) e Agressão Direta (EVAP).
Fonte: Pesquisa de Campo.

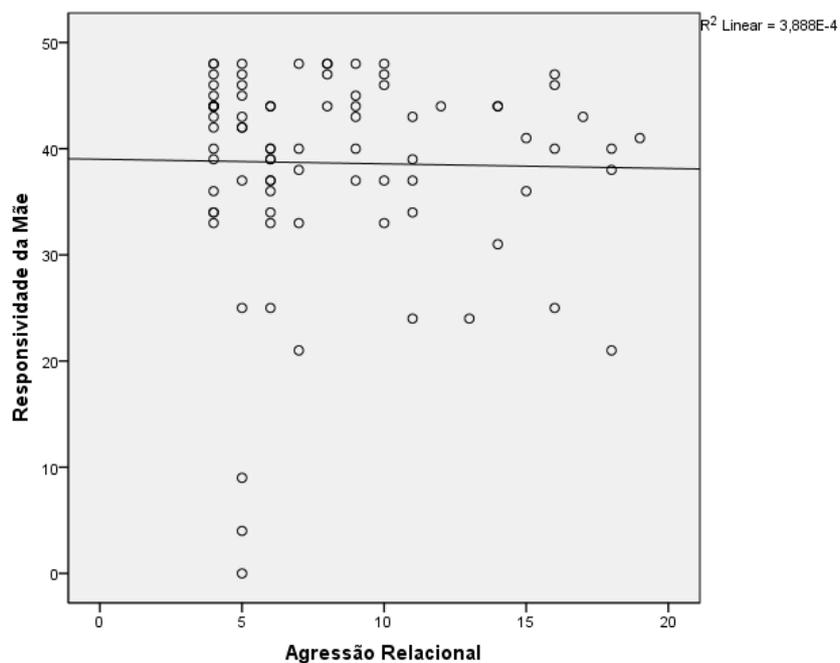


Gráfico 04 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Responsividade da Mãe (ERE) e Agressão Relacional (EVAP).
Fonte: Pesquisa de Campo.

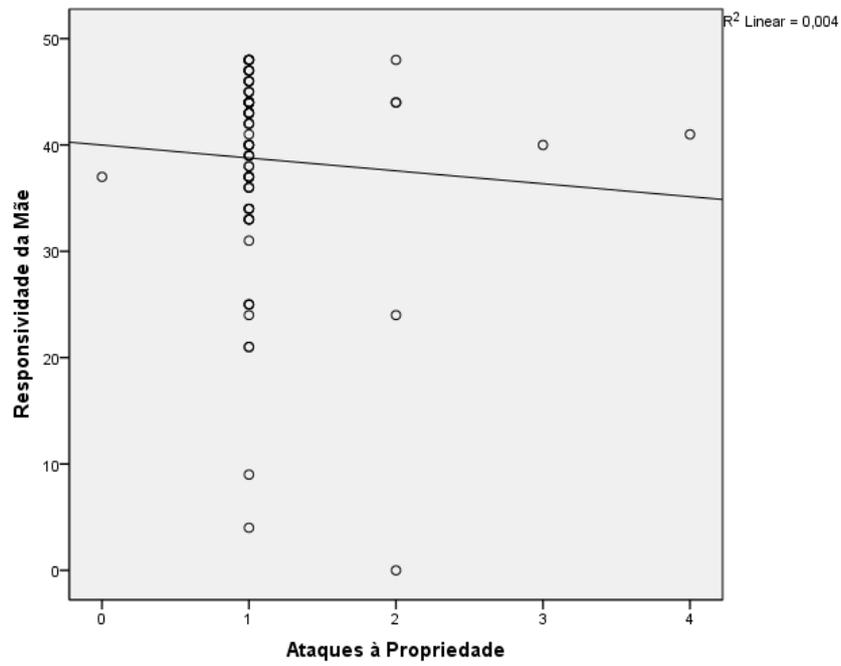


Gráfico 05 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Responsividade da Mãe (ERE) e Ataques à Propriedade (EVAP).
Fonte: Pesquisa de Campo.

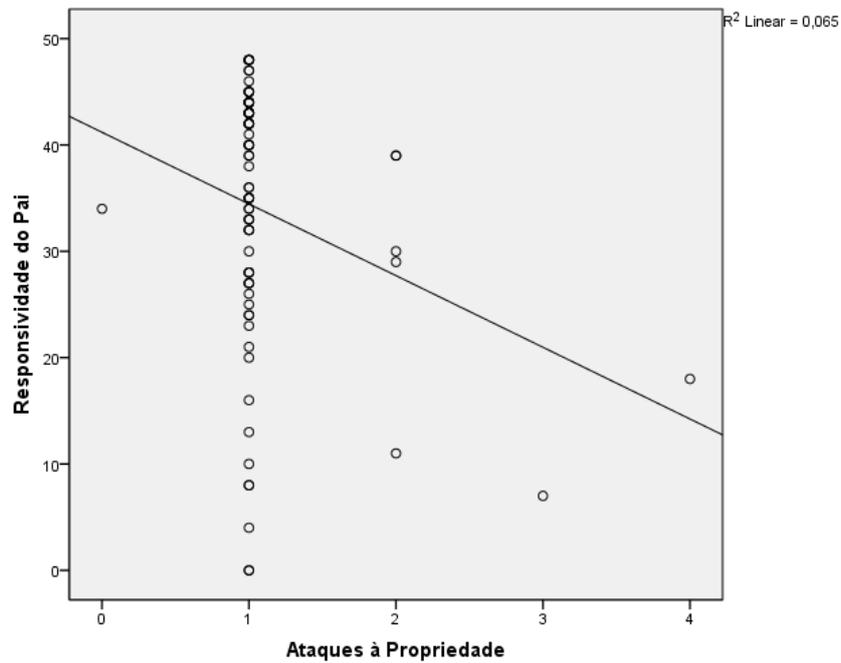


Gráfico 06 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Responsividade do Pai (ERE) e Ataques à Propriedade (EVAP).
Fonte: Pesquisa de Campo.

A análise da tabela 19 foi realizada através do número de p , considerando o $p < 0,05$ nenhuma das categorias da vitimização e agressão entre pares se correlaciona com as dimensões da Escala de Responsividade e Exigência da amostra.

Tabela 19. Escore de Exigência e Responsividade da mãe, Exigência e Responsividade do pai em relação às categorias de agressão e vitimização.

	Não envolvido	Agressor Indireto	Vítima	Vítima Agressora		g.l.	p
N	39	6	25	11			
Exigência Mãe	38,28	34,50	40,12	34,64	1,50	3	0,22
Responsividade Mãe	38,23	40,17	41,24	37,18	0,86	3	0,465
Exigência Pai	35,44	28,29	34,54	28,60	1,67	3	0,18
Responsividade Pai	35,41	24,57	36,04	34,00	2,07	3	0,11

Tabela 20. Análise de Qui Quadrado as categorias do ERE e EVAP

Categorias EVAP	Qui quadrado	g.l.	p
Estilos Parentais Mãe	13,70	12	0,32
Estilos Parentais Pai	14,86	12	0,25

Mais uma vez a análise deve ser realizada a partir do número da categoria p . Como nenhum deles está menor do que 0,05 não existem correlação significativa entre as categorias de agressividade e vitimização e os estilos parentais (autoritativo, autoritário, negligente e indulgente) dos sujeitos da amostra.

2.3 Análise de correlação entre Autoestima e Vitimização e Agressão entre Pares

Na tabela 21 a análise da correlação entre os fatores da EAR e EVAP é feita a partir do asterisco. Dessa maneira, foram encontradas correlações significativas entre autoestima com agressão direta e vitimização. Por tanto, a autoestima apresenta uma correlação de ($r = 0,23$)

com a agressão direta. Esta correlação é significativa para um nível de 0,05 pois a significância é de 0,03. A autoestima apresenta correlação de ($r = 0,34$) com a vitimização. Esta correlação é significativa para um nível de 0,01 pois a significância é 0,00. As correlações encontradas são diretamente proporcionais de maneira fraca.

Tabela 21. Correlação entre os fatores da EAR e EVAP (r de Pearson).

		Autoestima
Agressão Direta	Correlação de Pearson	0,231*
	Sig. (bicaudal)	0,036
	N	83
Agressão Relacional	Correlação de Pearson	0,039
	Sig. (bicaudal)	0,727
	N	83
Ataques à Propriedade	Correlação de Pearson	-0,005
	Sig. (bicaudal)	0,964
	N	83
Vitimização	Correlação de Pearson	0,342**
	Sig. (bicaudal)	0,002
	N	83

*. Correlação significativa ao nível de 0,05 (bicaudal).

**. Correlação significativa ao nível de 0,01 (bicaudal)

Tabela 22. Análise de Regressão dos Fatores da EAR e EVAP.

		Autoestima
Agressão Direta	R ²	0,053
	R ² ajustado	0,042
Agressão Relacional	R ²	0,002
	R ² ajustado	-0,011
Ataques à Propriedade	R ²	0,000
	R ² ajustado	-0,012
Vitimização	R ²	0,117
	R ² ajustado	0,106

A análise de Regressão dos Fatores é realizada a partir dos números. Os números representam o percentual que uma variável influencia na outra como se o 1 fosse 100%. Dessa maneira, o percentual é obtido movendo a vírgula duas casas para a direita. Os campos que

estão em evidência são os que deram correlação positiva pela análise de Pearson. Ou seja, a agressão direta influencia 5,3% e vitimização influencia 11,7% na autoestima dos sujeitos da amostra.

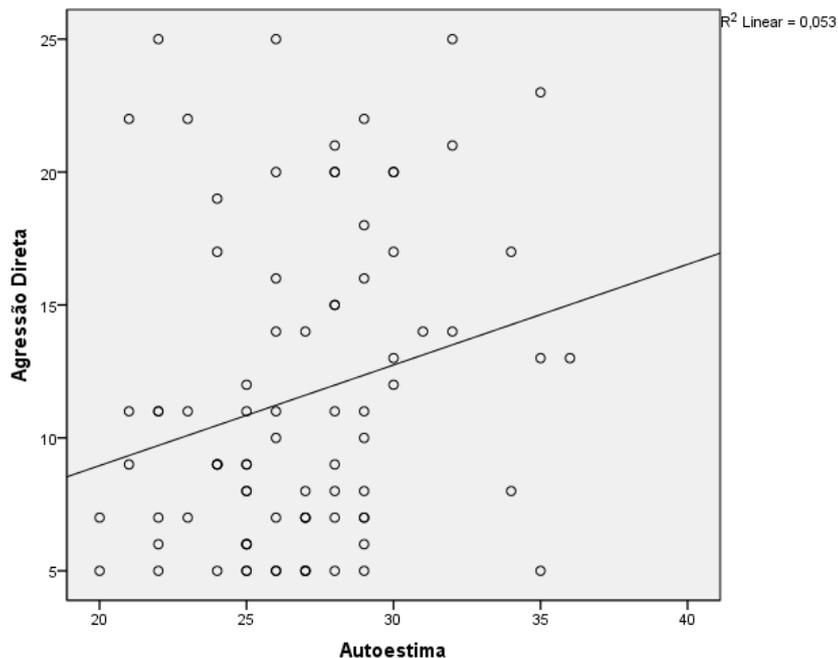


Gráfico 07 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Agressão Direta (EVAP) e Autoestima (AER).

Fonte: Pesquisa de Campo.

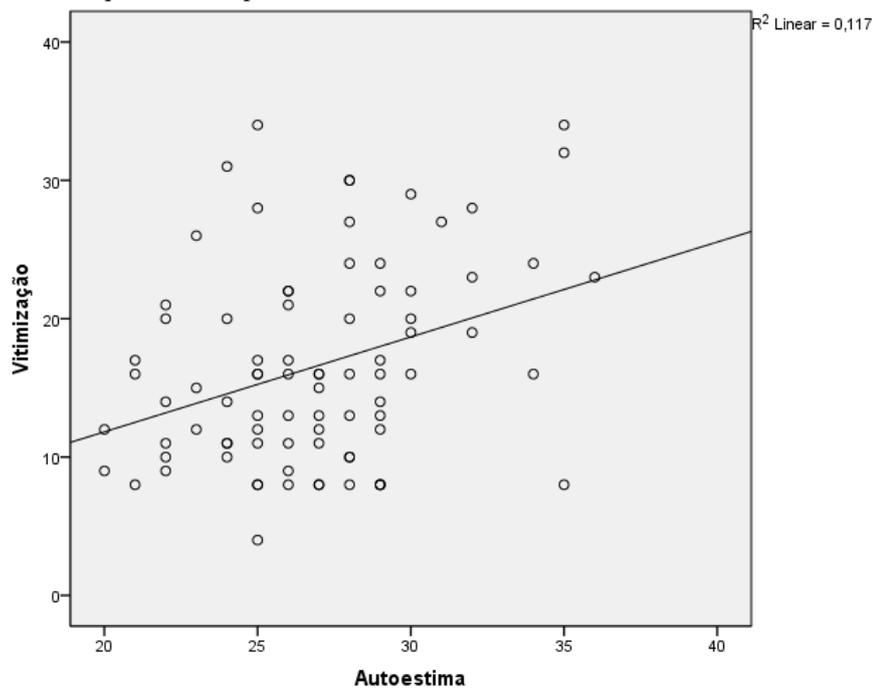


Gráfico 08 – Gráfico de dispersão simples entre os fatores Vitimização (EVAP) e Autoestima (AER).

Fonte: Pesquisa de Campo.

Tabela 23. Escore de Autoestima em relação às categorias de vitimização e agressão.

Autoestima e Tipo de envolvimento na agressão entre pares							
	Não envolvido	Agressor Relacional	Vítima	Vítima Agressora	F	g.l.	p
N	39	7	25	11			
Autoestima	25,97	26,86	28,20	26,82	2,10	3	0,11

Na tabela 23 foi analisada a correlação entre as categorias de agressão e vitimização e a autoestima. Considerando ($p < 0,05$) não há correlação entre as categorias.

CAPÍTULO IV

Discussão dos Resultados

A partir dos dados obtidos nesta investigação, discutiremos os resultados a partir das hipóteses formuladas. No que se refere à primeira hipótese - **(A percepção dos estilos parentais correlaciona-se com autoestima reportada pelos adolescentes)** ela foi dividida em duas suposições a fim de analisarmos se: **a) A percepção do estilo parental autoritativo correlaciona-se com elevada autoestima;** e ainda se: **b) A percepção dos estilos autoritário, indulgente e negligente correlacionam-se com baixa autoestima.** No entanto, os dados encontrados na amostra não possibilitaram a confirmação destas hipóteses, por não apresentar correlações significativas.

Não obstante o resultado analisado cumpre-nos expor que é indiscutível na literatura que o apoio, a disposição e o envolvimento dos pais com os filhos estão positivamente relacionados com autoestima elevada. Rosenberg (1979 *cit in* Lila 2005) confirma que os adolescentes que tem relações mais próximas com os pais tem uma probabilidade maior de apresentarem níveis mais elevados de autoestima; e para Openshaw & Thomas (1990 *cit in*

Plunkett et al. 2007) a visão de si e do mundo ao seu redor surge a partir de como os adolescentes interagem com seus ambientes sociais. A maneira como os adolescentes interatuam com suas famílias desenvolve um senso de *self* vendo o reflexo de si mesmos através das respostas dos outros para suas ações ou qualidades. Assim, adolescentes que recebem apoio positivo percebem-se como indivíduos competentes que são capazes de funcionar de forma eficaz (Openshaw & Thomas, 1990 *cit in* Plunkett et al. 2007)). Em contraste, os adolescentes que veem os pais como altamente críticos ou que fornecem baixo apoio (características presentes nos estilos autoritários, negligentes e indulgentes) tendem a perceber e interiorizar a si mesmos como indivíduos com baixas competências (Conger, Conger, e Scaramella, 1997 *cit in* Plunkett et al. 2007), aumentando o potencial para os adolescentes avaliarem-se negativamente.

No que diz respeito à segunda hipótese – **(A percepção dos estilos parentais correlaciona-se com problemas de comportamento que podem assumir facetas de agressão ou vitimização)** verificamos que a dimensão exigência da mãe apresenta uma correlação negativa com a agressão relacional e que tanto a exigência materna quanto a responsividade paterna apresentam correlação negativa com ataques à propriedade.

Sendo a exigência uma dimensão que diz respeito ao controle de comportamento, estabelecimento de metas e padrões de conduta, supervisão e monitoramento, cobrança de disciplina consistente e contingente, essa correlação negativa com agressão direta e ataques a propriedade então sugere que a supervisão e o controle podem, nesse caso, ajudar a deter os comportamentos agressivos uma vez que, como apontam Salvo, Silvaes e Toni (2005), a falta de monitoria positiva é uma das variáveis responsáveis pelo desenvolvimento do comportamento agressivo e pode encorajar os filhos a perceber a agressão e a violência como aceitáveis e como maneira de atingir seus objetivos, e sua presença é um dos fatores facilitadores para o desenvolvimento da sociabilidade.

Este resultado é consistente com a literatura e com os dados encontrados por Cunha e Weber (2007) e Cunha (2009) em que as dimensões de responsividade e exigência parental apresentam relação significativa e negativa com médias de agressão e vitimização sendo considerados como fatores protetores e de acordo com Pacheco, Teixeira e Gomes (1999) que mostraram que a dimensão responsividade aparece correlacionada negativamente aos índices de incômodo e agressividade, sugerindo que essa variável contribui para um melhor desempenho social.

Na terceira hipótese buscamos verificar se – **(A autoestima correlaciona-se com problemas de comportamento que podem assumir facetas de agressão ou vitimização)**, e dividimos em duas partes para averiguarmos melhor suas correlações, assim, supomos que: **3.a) A autoestima correlaciona-se com comportamentos de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização; e também que b) A autoestima correlaciona-se com comportamentos de agressão e vitimização nas categorias não envolvido, agressor relacional, vítima e vítima-agressora.**

Em relação à hipótese **3.a) A autoestima correlaciona-se com comportamentos de agressão direta, agressão relacional, ataques à propriedade e vitimização** encontramos correlações significativas entre autoestima com agressão direta. Ou seja, a agressão direta influencia 5,3% na autoestima. Há uma tendência de vincular baixa autoestima a comportamentos agressivos, porém estudos apontam para a presença de níveis elevados de autoestima vinculados a comportamentos agressivos e a ações de desrespeito pelos direitos dos outros, uma vez que a agressão pode ocorrer devido a uma discrepância entre a auto avaliação e a avaliação externa desfavorável. Somente a pessoa com uma opinião altamente favorável de si estaria inclinada a buscar situações de risco (i.e. agressão) para provar o seu mérito (Baumeister, Smart & Boden, 1996), como parece ser o caso dos agressores. Desta forma a competência relaciona-se com a autoestima, pelo menos em algumas áreas, como forma de compensação (Pechorro et al. 2012).

Olweus (1991) demonstrou que agressores não possuíam autoestima baixa e apresentavam menores níveis de ansiedade em relação aos seus colegas. Bandeira e Hutz (2010) também apontaram em seus estudos que o grupo de agressoras apresentou média mais alta de autoestima, sendo assim, estes estudos corroboram com os achados na amostra da presente investigação.

Ao testar esta hipótese encontramos também correlação significativa entre autoestima e vitimização ainda que de maneira fraca. Nesse sentido, vitimização influencia 11,7% na autoestima dos sujeitos da amostra. Na revisão literária sobre o tema muitos são os estudos que apontam que crianças e adolescentes com baixa autoestima estão entre os alvos de agressão escolar. O resultado nos surpreende, pois esperávamos encontrar dados a favor da literatura no sentido de que a vitimização produz baixa autoestima. O que supomos diante desse resultado é que, segundo Rolim (2010), “não se pode afirmar que a baixa autoestima não é um resultado da experiência por vitimização, antes de uma marca seletiva para a agressão”. O resultado da amostra nos leva a rever alguns conceitos mais difundidos sobre a autoestima, complementando o que já foi apresentado no enquadramento teórico deste trabalho. Assim, para Rosenberg (1989 *cit in* Assis & Avanci, 2004) a autoestima é uma avaliação que o indivíduo mantém em relação a si mesmo, expressando uma atitude de aprovação e desaprovação. Para Feldman (2002) (*cit in* Bonavides, 2005) a autoestima é a combinação de inúmeras experiências, interações e informações provenientes do meio, e não o resultado de um êxito, um comentário e uma aprendizagem. Para Miceli (2003) a autoestima é o resultado de uma relação entre auto avaliação e aspirações; como o indivíduo se vê e como ele gostaria de ser.

O resultado desta hipótese, em relação à vitimização, nos remete a pensar tal como apontam Assis & Avanci (2004) que a autoestima está ligada ao autoconceito e que se refere a uma “organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo” (p.17). Para Miceli (2003) o autoconceito compreende crenças a respeito de si, um

ponto de referência que se mantém relativamente constante com as mudanças e circunstâncias. As crenças podem ser descritivas ou neutras e podem ser avaliadoras as quais tem um valor – positivo ou negativo - essa avaliação permite ao sujeito algum poder, pois é uma forma de receber aprovação social.

No grupo das vítimas, podemos pensar que as crenças a respeito de si apresentadas pelos sujeitos da amostra tem um valor positivo que pode estar a informar que são merecedores de respeito, que não são responsáveis por serem alvos de agressão e podem estar a mostrar uma certa superioridade dentro do *status* de vítima. Por outro lado, se consideramos os resultados de diversos estudos que apontam que a vitimização produz baixa autoestima, podemos interpretar que tal resultado (ainda que de maneira fraca) nos remete ao que Baumeister, Smart & Boden, (1996) se referem a autoproteção que caracteriza-se como a orientação habitual de pessoas com baixa autoestima, porque elas estão constantemente preocupadas em evitar situações que podem resultar em uma perda de estima.

Na hipótese 3.b) **A autoestima correlaciona-se com comportamentos de agressão e vitimização nas categorias não envolvido, agressor relacional, vítima e vítima-agressora**, os resultados obtidos não permitiram confirmar esta hipótese, uma vez que não houve correlações significativas. Assim, em seu estudo, Kohn (1994 *cit in* Rigby & Cox, 1996) argumentou que a contribuição da autoestima a qualquer forma de comportamento social é muitas vezes difícil de discernir e uma associação significativa entre o comportamento de *bullying* na escola, principalmente em relação à baixa autoestima se revelou duvidosa (Rigby & Cox, 1996).

CAPÍTULO V

Considerações finais

Esta pesquisa alcançou os objetivos a que se propôs e, principalmente, colaborou com o conhecimento acerca da importância e influência dos estilos parentais na autoestima e no envolvimento de adolescentes em comportamentos de agressão e vitimização entre pares.

Considerando a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criança e do adolescente, o que confere a ela características de ser uma simulação da vida na qual existem regras a serem seguidas, entendemos também que é lugar onde o indivíduo tenha assegurado o seu bem-estar e que possa sentir-se feliz. Sobre esse aspecto, muitos são os estudos na área educacional que visa compreender quais fatores estão envolvidos na composição escolar e educacional de maneira que promova e assegure o desenvolvimento pleno do estudante. Ao mesmo tempo em que a aprendizagem ocorre em sintonia com as demandas individuais, a escola apresenta potencial para contribuir e promover a felicidade e a qualidade de vida dos alunos, de forma que possam refletir, pensar, reconhecer seus direitos e deveres, compreender o mundo e experimentar.

Neste estudo verificamos mais de perto a contribuição dos estilos parentais para a autoestima dos filhos e sua relação com o envolvimento em comportamentos de agressão e vitimização entre pares. No que concerne aos estilos parentais, o estudo mostrou uma maior prevalência do estilo negligente tanto da mãe quanto do pai. Como foi mostrado no corpo teórico desta pesquisa, o estilo negligente é o mais presente entre os envolvidos em comportamentos de agressão, fato consonante com demais pesquisas. Em relação a autoestima dos participantes do estudo, que configurou-se em nível médio, parece não haver muita influência dos estilos parentais sendo que é razoável esperar que a autoestima dos adolescentes seja afetada por relacionamentos com seus pares como apontam estudos diversos segundo Paterson et.al (1994).

Ao analisar os resultados obtidos é possível concluir que essa amostra aponta para um grupo que pode ser classificado como vítima-agressora devido suas médias (agressão direta, 11,46 e vitimização 16,54). Podemos conduzir este pensamento em consonância com Meque (2011) no sentido de que vítimas passam a agressoras com frequência, pois parecem demonstrar um conjunto de reações agressivas podendo exteriorizar as provocações sofridas. Para Martins (2009) as emoções e sentimentos mais experimentados pelas vítimas são a raiva, pena de si próprio e a vingança e os comportamentos agressivos seriam instigados por um estado emocional intenso podendo ser hostil ou de autodefesa (Jacinto 1997, *cit in* Formiga, 2008). Isso nos remete ao que conhecemos por comportamento agressivo reativo que é um ato impulsivo em resposta a uma provocação ou ameaça percebida (Gini & Pozzoli, 2006) e consiste em uma resposta defensiva de raiva (Lisboa, 2005). A agressividade reativa esta associada à rejeição pelo grupo de pares, sintomas externalizados, baixo autocontrole e tendência a resolução de conflitos de forma hostil. Muitas vezes, essa resposta esta presente em jovens competentes socialmente, e também está relacionada à déficit na regulação das emoções (Lisboa 2005).

Deste modo a violência pode ser uma forma de autoafirmação, que é uma resposta comum às ameaças do ego (Steele 1998 *cit in* Baumeister, Smart & Boden 1996). Tal resposta, configurada como agressão reativa, chama atenção para um ponto a ser considerado: a de que vítimas também podem ser agressivas e, com isso, a agressividade produz agressividade, transformando em um ciclo vítima-autor. É de se destacar que este fenômeno recebe pouca atenção na literatura sobre *bullying*. Como sugere Rolim (2010), a identificação do ciclo vítima-autor é desafiador e ao fazê-la impedirá a escola de tratar o problema como se estivesse estruturado em dois grupos: de um lado a vítima e de outro o agressor.

Assim como ocorre em outras pesquisas, esta investigação é encarada como uma mais valia para a compreensão da relação entre os estilos parentais, a autoestima e a influência de ambos em envolvimento com comportamentos de agressão e vitimização entre pares. Porém

apresenta suas limitações por ter sido baseada apenas nos alunos de uma escola e necessário seria que este trabalho fosse realizado com uma amostra mais abrangente. Embora a investigação tenha apresentado a existência de correlações entre variáveis como a exigência materna/agressão relacional; responsividade paterna e exigência materna/ataques à propriedade; autoestima/agressão direta e autoestima/vitimização, o grau de generalização dos resultados acaba por ser difícil de saber.

A discussão sobre a eficácia de programas de prevenção e combate ao *bullying* é ampla, mas vale destacar as conclusões apontadas por Rolim (2010) que apresentamos a seguir:

- As estratégias “antibullying” na escola exigem que as instituições estejam firmemente compromissadas com a prevenção;
- As abordagens “antibullying” devam ser delineadas com base em uma perspectiva sistêmica de forma que várias iniciativas sejam articuladas em diferentes níveis;
- Além dos autores e vítimas, é preciso dar atenção aos não envolvidos;
- Esclarecer e sensibilizar os pais sobre o problema;
- Participação da comunidade;
- Intervir com políticas públicas consistentes sobre os fatores de risco.

Acerca deste último ponto, os trabalhos científicos mais relevantes sobre os fatores de risco para a violência juvenil os têm dividido em cinco domínios básicos. Sendo assim, os fatores de risco mais significativo são: os de natureza individual; os familiares; os que estão presentes na escola; os que são oferecidos pelos grupos de amigos e os de natureza comunitária.

A prevenção do *bullying* e da violência em geral pode ser pensada desde os primeiros anos de vida, e mesmo antes do nascimento. Estudos sustentam que os comportamentos violentos e antissociais mais sérios costumam apresentar-se por um conjunto de sinais anteriores aos anos de pré-escola.

O que sugerimos, por meio deste trabalho, no âmbito de investigações futuras é uma maior dedicação ao estudo do clima escolar e pesquisas que identifiquem mecanismos e causas que promovem a violência na escola, considerando suas diversas manifestações de forma que gere subsídios para o desenvolvimento de programas de intervenção e prevenção que envolvam pais, responsáveis e a comunidade. No que concerne à intervenção, sugerimos a intervenção precoce no âmbito da educação pré-escolar que pode ser configurada com aspectos da educação em valores, treinamento em habilidades sociais e comportamentos proativos. E por fim, os pais deverão ser melhor capacitados para o exercício de suas funções, principalmente no que se refere ao emprego dos estilos parentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aspesi, C. D. C., Dessen, M. A., Chagas, J. F., Dessen, M. A., & Costa Júnior, A. L. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*, 19-36. Porto Alegre: Artmed.

Assis, S. G. & Avanci, J. Q. (2004). Labirinto de espelhos. Formação da auto-estima na infância e na adolescência. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz

Assis, S. G, Avanci, J.Q., Silva, C.M.F.P. & Oliveira, R.V.C. (2012) Violência na adolescência e formação da autoestima. In L.F. Habigzang & S. H. Koller, *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática*, 80-93. Porto Alegre: Artmed.

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222.

Bandeira, C. D. M. (2009). Bullying: Auto-Estima e diferenças de gênero. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Mestrado.

Bandeira, C.D.M, & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138.

Baumeister, R. F; Smart, L. & Boden, M. (1996) Relation of threatened egotism to violence and aggression:the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, Jan;103(1), 5-33.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-76.

Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. *Family transitions*, 2, 111-163.

Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 321-335.

Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106.

Bonavides S.M.P.B. (2005) A auto-estima da criança que sofre violência física pela família. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/ Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Brown, J. D., & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 4-9). New York: Psychology Press.

Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12*(1), 63-76.

Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em estudo, 8*(especial), 45-54.

Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality & Individual Differences, 35*, 559-567.

Costa, F. T., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(3), 465-473.

Crespo, A A. (2002). *Estatística Fácil*. 17. São Paulo: Saraiva

Cunha, J. M.; Weber, L. N. D. (2007) Bullying escolar e estilos parentais. In: R. Starling. (Ed.). *Sobre Comportamento e Cognição: Temas Aplicados* (Vol.19, pp. 335-346). Santo Andre: ESEtec Editores Associados.

Cunha, J. M.(2009) Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Dancey, C. P., Reidy, J.(2006) *Estatística sem matemática para a psicologia*. (Tradução da terceira edição inglesa de Statistics Without Maths for Psychology) Porto Alegre: Artmed.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin, 113*(3), 487.

Demo, D. H., Small, S. A., & Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 705-715.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 90-98.

Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Lösel, F. (2011). School bullying and later criminal offending. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 77-79.

Formiga, N.S. (2008). Agressão e autoestima: um estudo preliminar em adolescents brasileiros. Retirado em 24/04/2014, do <http://www.psicologia.pt>.

Heatherton, T. F., Wyland, C. L., & Lopez, S. J. (2003). Assessing self-esteem. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 219-233. http://www.dartmouth.edu/~thlab/pubs/03_Heatherton_Wyland_APP_ch.pdf

Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica, 10*(1), 41-49.

Isberg, R. S., Hauser, S. T., Jacobson, A. M., Powers, S. I., Noam, G., Weiss-Perry, B., & Follansbee, D. (1989). Parental contexts of adolescent self-esteem: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 18*(1), 1-23.

Lila, T.F.V.B. (2009). Auto-estima e percepção das praticas parentais na fase final da adolescência. Dissertação de Mestrado. Mestrado Integrado em Psicologia, Universidade de Lisboa.

Lisboa, C., & Ebert, G. (2012). Violência na escola: reflexão sobre causas e propostas de acoes preventivas e focais. In L. F. Habigzang, & S. H. Koller, *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática*. (pp. 190-202). Porto Alegre, Artmed.

Lopes Neto, A. A., & Saavedra, L. H. (2003). Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. *Rio de Janeiro: ABRAPIA*.

Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 1-12.

Machado, T. S. (2004). Vinculação e comportamentos antissociais. In A.C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime. Da infância à idade adulta* (291-321). Coimbra: Almedina.

Machado, T. S., & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação* (2007), Vol. VI, nº1, 97-115.

Machado, T. S., Fonseca, A. C., & Queiroz, E. (2008). Vinculação aos pais e problemas de internalização em adolescentes – dados de um estudo longitudinal. *INFAD Revista de Psicologia/International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2008) nº1, 321-332.

Machado, T. S., & Fonseca, A. C., (2009). Desenvolvimento adaptativo em jovens portugueses: será significativa a relação com os pais? *INFAD Revista de Psicologia/International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (3), 461-468.

Machado, T. S. (2009). Vinculação aos Pais: retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (1), 139-156.

Machado, T. S., & Figueiredo, T. (2010). Vinculação a pais, pares e professores – estudos com o IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psychologica*, 53, 27-45.

Machado, T., & Vieira, S. L. (2010). Qualidade da vinculação e problemas de comportamento na infância: estudo com crianças em risco ambiental. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho, 2010.

Meque, M.L.R. (2011). Agressão entre pares (*bullying*) e vitimação em contexto escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Miceli, M (2003). *A auto-estima*. São Paulo: Edições Loyola.

Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company.

O'Donnell, W. J. (1976). Adolescent self-esteem related to feelings toward parents and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 5(2), 179-185.

Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler e K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.

Pacheco, J. T. B.; Teixeira, M .A. P & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 15 (2), 117-126.

Pacheco, J. T. B., Silveira, L. M. D. O. B., & Schneider, A. M. D. A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação perspectiva dos adolescentes. *Psico*, 39(1), 66-73

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artemed.

Piaget, J.(2010) *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Plunkett, S.W., Henry, C.S., Robinson, L.C., Behnke, A. & Falcon III, P.C. (2007). Adolescent perceptions of parental behaviors, adolescent self-esteem, and adolescent depressed mood. *Journal of Children and Family Studies*, 16, 760-772.

Powell, M. D., & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *The American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189-206.

Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3). 292-299

Rocha, M., Mota, C. P., & Matos, P. M. (2012). Vinculação à mãe e ligação aos pares na adolescência: O papel mediador da auto-estima. *Análise Psicológica*, 29(2), 185-200.

Rolim, M. (2010). *Bullying: o pesadelo da escola*. Porto Alegre: Dom Quixote.

Salvo, C. G. (2010). Práticas educativas parentais e comportamentos de proteção e risco à saúde em adolescentes. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Retirado em 09/07/2013, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-30032010-141310/>

Sarti, C. A. (1994). A família como ordem moral. *Cadernos de Pesquisa*, 91, 46-53.

Scheff, T. J., Retzinger, S. M., & Ryan, M. T. (1989). Crime, violence, and self-esteem: Review and proposals. *The social importance of self-esteem*, 165-199.

Schmidt, J. A., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of youth and adolescence*, 32(1), 37-46.

Smelser, N. J. (1989). Self-esteem and social problems: An introduction. *The social importance of self-esteem*, 1-23.

Spósito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103.

Sprinthall, N., & Collins, W. (2011). *Psicologia do Adolescente: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth & Adolescence*, 31(6), 419-428.

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3(1), 01-12.

Tomé, G., Camacho, I., Matos, M. G., & Diniz, J. Á. (2011). A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 747-756.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.

Walker, L. S., & Greene, J. W. (1986). The social context of adolescent self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(4), 315-322.

Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), 71-79.

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.

Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of youth and Adolescence*, 26(2), 117-141.

Zottis, G. A. H. (2012). Bullying na adolescência: associação entre práticas parentais de disciplina e comportamento agressivo na escola.

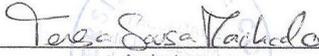
ANEXOS

ANEXO 1

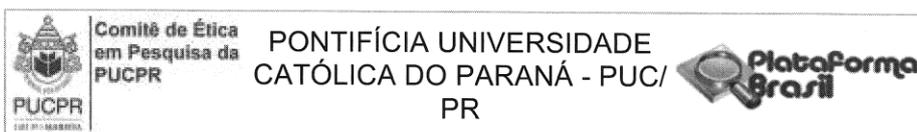


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar-Bullying.		2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 300	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Mônica Gabriella de Albuquerque Areias Secco			
6. CPF: 594.561.242-15		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Moisés de Oliveira, 329 Rio Bonito IRATI PARANA 84500000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRA		9. Telefone: (42) 9821-4774	10. Outro Telefone:
		11. Email: monicasecco@gmail.com	
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>19 / 04 / 2013</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade de Coimbra		14. CNPJ:	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (02) 3984-2393		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Tereza Sosa Padalo</u>		CPF: <u>109806115</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora Curso Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento</u>			
Data: <u>24 / 04 / 2013</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 2



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar-Bullying.

Pesquisador: Mônica Gabriella de Albuquerque Areias Secco

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07262213.2.0000.0100

Instituição Proponente: Universidade de Coimbra

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 280.950

Data da Relatoria: 22/05/2013

Apresentação do Projeto:

O presente estudo pretende analisar a relação entre a percepção dos estilos parentais por pré-adolescentes, entre 10 e 13 anos, e sua autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar - Bullying. Serão consultados estudantes entre 10 e 13 anos de escolas públicas ou particulares que responderão os questionários em sala de aula. Os instrumentos aplicados de forma coletiva serão as Escalas de Responsividade e Exigência (Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004), Escala de Autoestima de Rosenberg, validado por Hutz & Zanon, (2011), a Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (Cunha & Weber, 2007) e um questionário sócio-demográfico. Os dados serão organizados em software aplicativo, o SPSS-Statistical Package for Social Sciences, analisados e interpretados à luz da Psicologia do Desenvolvimento.

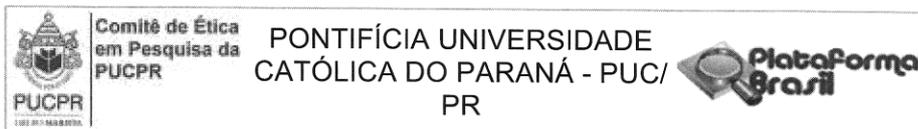
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a relação entre a percepção dos estilos parentais por pré-adolescentes e sua autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares no contexto escolar- Bullying.

Objetivo Secundário: Conhecer a percepção dos estilos parentais correlacionados com autoestima reportados pelos participantes. Verificar os estilos parentais que relacionam-se com autoestima e comportamentos de agressividade e vitimização entre pares em contexto escolar.

Endereço: Rua Imaculada Conceição - 1155 - 3º andar
Bairro: Prédio Ad. Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2292 **Fax:** (41)3271-1387 **E-mail:** nep@pucpr.br





Continuação do Parecer: 280.950

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O estudo não envolverá qualquer situação de risco aos sujeitos voluntários nem aos seus responsáveis. Estes possuem a garantia de receber respostas para qualquer pergunta ou dúvida quanto aos procedimentos relacionados à pesquisa.

Benefícios: A pesquisa poderá fortalecer os dados já disponíveis na comunidade científica e oferecer melhorias nos programas de prevenção e de intervenção relacionados ao tema abordado, trazendo benefícios tanto para a família e estudantes como a comunidade em geral.

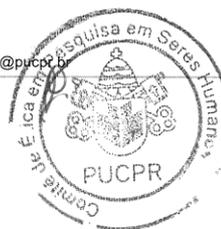
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

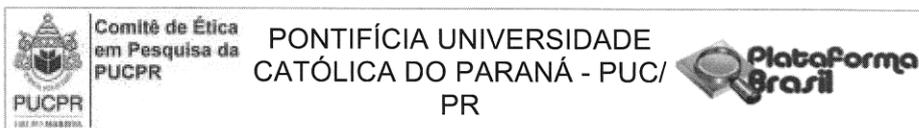
O estudo consistirá em entrevistas que serão feitas a estudantes brasileiros de escolas privadas e/ou públicas com idade entre 10 a 13 anos, do município de Irati-Paraná cuja participação será voluntária. Como instrumento da pesquisa, será utilizada a versão adaptada para o português (Hutz 2000) da Escala de Autoestima de Rosenberg (1979), cujos resultados indicaram características psicométricas equivalentes às encontradas por Rosenberg (1979). A Escala de Autoestima de Rosenberg é uma medida unidimensional constituída por dez afirmações relacionadas a um conjunto de sentimentos de autoestima e autoaceitação que avalia a autoestima global. O texto do projeto, escrito na plataforma Brasil, detalha, no item Metodologia, o protocolo que será utilizado e menciona os questionamentos que serão dirigidos aos estudantes. Segundo o texto do projeto, a busca da pesquisa é responder ao seguinte problema: a percepção dos estilos parentais, reportado pelos adolescentes, correlaciona-se com alta ou baixa autoestima e com problemas de comportamento que podem assumir facetas de agressão ou vitimização? As hipóteses que nortearão a pesquisa são: estilo parental responsivo correlaciona-se com elevada autoestima reportado pelos adolescentes; estilo parental exigente correlaciona-se com baixa autoestima reportados pelos adolescentes; estilos parentais não responsivos e não exigentes correlacionam-se com a maior ocorrência de comportamentos de agressão e com maior vitimização; estilo parental exigente correlaciona-se com comportamentos agressivos e de vitimização; escores mais elevados de agressividade e vitimização relacionam-se com baixa auto-estima e estilos parentais não responsivos e não exigentes; Escores mais elevados de agressividade e vitimização relaciona-se com baixa autoestima e estilos parentais exigentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE aparece coma indicação do departamento ao qual o pesquisador é ligado ou está inscrito. Recomenda-se que se retire essa menção à instituição, já que a investigação está a cargo do pesquisador, não sendo (ainda) um projeto "DA" universidade. Basta que não haja essa

Endereço: Rua Imaculada Conceição - 1155 - 3º andar
Bairro: Prédio Ad. Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2292 **Fax:** (41)3271-1387 **E-mail:** nep@pucpr.br





Continuação do Parecer: 280.950

identificação, já que o texto está correto. O projeto apresenta a carta de autorização a ser assinada pela escola onde ocorrerá a pesquisa. Também anexou-se o questionário a ser aplicado aos alunos.

Recomendações:

Apesar de aprovado, recomenda-se que se retire do TCLE o cabeçalho onde aparece 'FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIENCIAS DA EDUCAÇÃO-FPCEUC MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO'.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram atendidos as recomendações apontadas na versão anterior. O projeto está adequado ao que preconiza a resolução 196/96.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

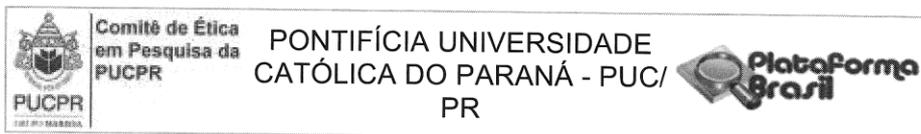
Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEPPUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas. Se a pesquisa, ou parte dela for realizada em outras instituições, cabe ao pesquisador não iniciá-la antes de receber a autorização formal para a sua realização. O documento que autoriza o início da pesquisa deve ser carimbado e assinado pelo responsável da instituição e deve ser mantido em poder do pesquisador responsável, podendo ser requerido por este CEP em qualquer tempo.



Endereço: Rua Imaculada Conceição - 1155 - 3º andar
Bairro: Prédio Ad. Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2292 **Fax:** (41)3271-1387 **E-mail:** nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 280.950

CURITIBA, 23 de Maio de 2013

Assinador por:
NAIM AKEL FILHO
(Coordenador)



Endereço: Rua Imaculada Conceição - 1155 - 3º andar
Bairro: Prédio Ad. Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2292 **Fax:** (41)3271-1387 **E-mail:** nep@pucpr.br

ANEXO 3

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu Margarite Synderwaki Calves, abaixo assinado, responsável pela(o) Doc. Est. João de Mattos Pessoa autorizo a realização do estudo **ESTILOS PARENTAIS, AUTOESTIMA E COMPORTAMENTOS DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR – BULLYING**, a ser conduzido pela pesquisadora abaixo relacionado. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Irati, 31 de julho de 2013

M. Calves

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Mônica Gabriella de Albuquerque Areias Secco CRP 08/11.217
Responsável pela Pesquisa
monicasecco@gmail.com

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Por favor responda às questões que se seguem de acordo com o que se aplica às suas condições de vida. Todos os dados são anônimos e confidenciais.

1. Idade: _____ 2. Sexo: Feminino () Masculino ()
3. Ano de escolaridade: _____ 4. Repetência: () Sim () Não
5. Religião: _____ 6. Escola: () Pública () Particular
7. Número de irmãos: _____ 7.1. Idades dos irmãos: _____
8. Com quem você vive?
() Pai () Mãe () Irmãos () Avós () Tios
() Outros: _____
9. Qual a profissão do seu pai? _____
10. Qual a profissão da sua mãe? _____
11. Você cuida do(s) seu(s) irmão(s)? Sim () () Não
12. De que maneira você ajuda em casa?
() Lavo louça () Lavo roupas de outras pessoas da casa
() Arrumo a casa () Lavo minhas roupas
() Limpo o quintal () Passo as minhas roupas
() Preparo as refeições. Qual? _____
13. Indique o que há no bairro em que você vive
() Água encanada () Rede de esgoto () Iluminação pública
() Área de lazer (quadras esportivas) () Praça () Posto de Saúde

ANEXO 5

ESCALAS DE RESPONSABILIDADE E EXIGÊNCIA

Abaixo há uma série de frases sobre atitudes de pais e mães para você avaliar. Por diversos motivos nem sempre as pessoas que fazem o papel de pai e de mãe em nossas vidas são os nossos pais biológicos. Você deve responder os itens a seguir considerando as pessoas que, na sua vida pessoal, cumprem esses papéis de pai e de mãe. Às vezes pode ser um padrasto ou madrasta, ou mesmo uma outra pessoa (tio ou tia, avô ou avó...).

Antes de começar, indique quem você vai considerar mãe e pai nas suas avaliações:

Para mãe:

mãe biológica

madrasta

outra pessoa (indicar): _____

Para pai:

pai biológico

padrasto

outra pessoa (indicar): _____

Para cada um dos itens abaixo marque, à direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com a chave de respostas abaixo. Você pode usar os números 0,1, 2, 3, 4 dependendo da frequência ou intensidade com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número, mais frequente ou intensa é a situação).

Assinale apenas uma resposta por frase, e não deixe nenhum item sem resposta.

<i>A respeito de seus pais considera as seguintes frases:</i>	<i>Mãe</i>	<i>Pai</i>
1. Sabe aonde vou quando saio de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
2. Controla as minhas notas no colégio.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
3. Exige que eu vá bem na escola.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
4. Impõe limites para as minhas saídas de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
5. Me cobra quando eu faço algo errado.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
7. Controla os horários de quando eu estou em casa e na rua.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
10. Me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
11. É firme quando me impõe alguma coisa.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
12. Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
14. Me incentiva a que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
15. Encontra um tempo para estar comigo e fazermos juntos algo agradável.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
16. Me explica os motivos quando me pede para eu fazer alguma	0 1 2 3	0 1 2 3

coisa.	4	4
17. Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
18. Me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
19. Se interessa em saber como eu ando me sentindo.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
20. Ouve o que eu tenho para dizer mesmo quando não concorda.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
21. Demonstra carinho para comigo.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
22. Me dá força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
24. Está atenta(o) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

TEIXEIRA, M. A. P., BARDAGI, M. P. & GOMES, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3, 1-12

ANEXO 6

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Leia cada frase com atenção e faça um círculo em torno da opção mais adequada.

1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

2. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

3. Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

4. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

6. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

9. Às vezes eu me sinto inútil.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

10. Às vezes eu acho que não presto para nada.

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da Escala de Autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, v.10, n.1, p. 41-49, 2011.

ANEXO 7

ESCALA DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES – EVAP
(CUNHA & WEBER, 2007)

Instruções: Por favor, responda as perguntas a seguir pensando no que aconteceu durante os últimos **6 meses** na sua escola ou no caminho de ida ou volta para as aulas. Marque um X na alternativa que melhor representa a sua resposta.

Durante os últimos 6 meses	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
01. Eu provoquei colegas					
02. Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei.					
03. Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas.					
04. Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas.					
05. Eu roubei e/ou mexi nas coisas de colegas.					
06. Eu xinguei colegas.					
07. Eu excluí colegas de grupos e/ou brincadeiras					
08. Eu coloquei apelido em colegas que eles não gostaram.					
09. Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem.					
10. Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem.					
11. Os colegas me provocaram.					
12. Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas.					
13. Colegas ameaçaram me ferir, bater ou fiz outros tipos de ameaça					
14. Colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas.					
15. Eu fui xingado por colegas.					
16. Colegas me excluíram de grupos e /ou brincadeiras.					
17. Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei.					
18. Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem.					
19. Eu me afastei de colegas que foram “zoados” pelos outros colegas por medo de ser a próxima vítima.					

CUNHA, J. M.; WEBER, L. N. D. Bullying escolar e estilos parentais. In: STARLING, R. (Ed.), **Sobre Comportamento e Cognição: Temas Aplicados** (Vol.19, pp. 335-346). Santo Andre: ESEtec Editores Associados, 2007.

