



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP**

**RAUL ALVES DE SOUZA**

**Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda  
em situações de (cyber)bullying entre adolescentes**



**ARARAQUARA – SP**

**2019**

RAUL ALVES DE SOUZA

## **Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

**Coorientador:** Dr. José Maria Avilés Martínez (Universidad de Valladolid-ESP)

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

ARARAQUARA – SP

2019

Souza, Raul Alves de

Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes / Raul Alves de Souza – 2019

166 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Luciene Regina Paulino Tognetta

Coorientador: José Maria Avilés Martínez

1. Bullying. 2. Equipes de Ajuda. 3. Espectadores.
4. Autoeficácia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## CAPÍTULO 4

### As formas de protagonismo e as Equipes de Ajuda como combate e prevenção às situações de bullying



**O que mudou em você quando se tornou membro da Equipe de Ajuda?**

– Na minha opinião, acho que me tornei mais atenciosa em relação as pessoas a minha volta, não só como elas aparentavam estar se sentindo, felizes ou tristes, mas aos pequenos detalhes que mostravam como ela se sentia por dentro...

**O que muda na escola quando temos Equipes de Ajuda?**

– O principal é que o ‘espírito de ajuda’ entra nas pessoas, formando como uma reação em cadeia, um ajudando o outro, desse modo é formada uma grande corrente do bem!

(Relato de um membro da Equipe de Ajuda, 13 anos)

---

<sup>27</sup> Formação das Equipes de Ajuda – Foto gentilmente cedida por Júlio Leão.

Percorremos um caminho, desde o primeiro capítulo, para entender a gênese do fenômeno a que nos propusemos estudar: o bullying, suas formas, os personagens envolvidos na trama e, por fim, como os pares têm definitiva importância na prevenção e superação do problema.

No capítulo II, quando as pesquisas nos deram condições de conceituar o bullying como um fenômeno moral, também elencamos uma das suas características mais fortes: ele acontece entre pares. Desse modo, antes de pensarmos, efetivamente, de que forma as investigações contemporâneas colaboram para o combate e a prevenção a essa forma sistemática de violência, preocupar-nos-emos em retomar alguns conceitos que são de fundamental relevância.

#### **4.1 O protagonismo – do início às pesquisas atuais**

Não há como iniciarmos o capítulo sobre as formas de protagonismo sem retomarmos algumas concepções que trouxemos para nossa discussão, lá no capítulo I, sobre os conceitos da obra de Piaget que, no nosso entendimento, são os que nos dão subsídios para entender esse tema discutido na atualidade: as definições de *cooperação*, mais particularmente.

O conceito de cooperação, em Piaget, é algo que permeou toda a sua obra e foi, ao longo do tempo, adquirindo sua devida importância para entendermos, entre outras coisas, os conceitos de Moral trazidos pelo autor.

Em *O Espírito de Solidariedade na Criança e a Colaboração Internacional* (Piaget, 1931a/1998), encontramos, de forma explícita, que a cooperação é um assunto tanto moral quanto intelectual (sendo que a abordagem, neste texto, está sob o enfoque da educação). Ele afirma: “Essa compreensão recíproca, no entanto, é assunto tanto de educação intelectual quanto de educação moral” (Piaget, 1931a/1998, p. 67). O segundo texto, de 1931, *Introdução Psicológica à Educação Internacional* (Piaget 1931b/1998, p. 85), apresenta uma nova forma de compreendê-la: o método da cooperação. Nesse sentido, trata-se de criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade, “que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens”.

Após esses textos, é publicado *O Juízo Moral na Criança*, em 1932. Nessa obra, Piaget (1932/1994) investiga o desenvolvimento moral através do juízo das

crianças. A cooperação é explicada como convergente a uma moral da autonomia que se fundamenta em relações de respeito mútuo. Nesse sentido, segundo ele, “é preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda, uma simples troca de indivíduos iguais” (Piaget, 1932/1994, p. 58).

Acreditamos que há necessidade em darmos destaque a alguns pontos, para que o entendimento da cooperação, segundo nosso objetivo aqui, seja evidenciado: cooperação como condição para o desenvolvimento da moral na relação de paridade – “a cooperação só pode nascer entre iguais” (p. 58) e a “prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em sua relação com companheiros” (p. 64); cooperação como posterior à lógica das relações – “as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (p. 67); necessidade do outro na constituição da própria noção de cooperação – “conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro” (p. 82); e, por fim, o ideal de que é na cooperação que se estabelecem relações equilibradas e de respeito mútuo: “o respeito mútuo ou a cooperação nunca se verificam completamente. São formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais” (p. 83).

Dessa forma, tentamos substanciar a gênese do que chamaremos aqui de “*protagonismo*”, entendendo que há, por trás de todas as pesquisas recentes sobre o tema, algo que originou todo o tratado da importância que os pares constituem nos sistemas de suporte para quem, de uma forma ou de outra, sofre com diversas formas de violência.

Quando falamos da relação entre pares, estamos dizendo sobre um tipo muito complexo e que, somado a uma situação de bullying, torna os episódios vivenciados ainda mais difíceis.

Isso porque, como vimos anteriormente, pedir ajuda a outros membros do grupo de pares talvez nem sempre seja uma estratégia que resulte em sucesso. Muitas crianças e jovens desprezam outros, iguais, que são intimidados (RIGBY; SLEE, 1991). Escobar (2008) descobriu que, para crianças rejeitadas por seus pares, houve um efeito adverso da adoção de estratégias de busca de apoio social do grupo de pares, sendo necessário o uso de ajuda profissional, como aconselhamento. Em outras palavras, estratégias de enfrentamento que foram eficazes para crianças

emocionalmente ajustadas tornaram-se disfuncional para aquelas com maior necessidade de apoio. Uma criança vulnerável, que é rejeitada pelo grupo de pares, pode ser percebida como "carente". Também pode haver um estigma associado àqueles que recebem ajuda profissional para dificuldades emocionais.

As descobertas de Escobar são também descritas por Mahady Wilton et al. (2000), que dão informações úteis sobre as respostas emocionais que as crianças expressam durante episódios de bullying. Vítimas são naturalmente muito perturbadas por seus pares; se elas expressam suas emoções de maneira que o grupo as julgou como inadequado, é menos provável que recebam apoio dos outros, aqui, de fato o bullying pode aumentar. Se, ainda, houver a manifestação através de choro excessivo e angústia ou se revidam de forma agressiva, isso pode, simplesmente, motivar ainda mais os agressores a novos ataques.

Ainda nesse mesmo estudo, foram encontradas diferenças significativas entre as emoções expressas pelos agressores e aquelas manifestadas pelas vítimas durante interações agressivas. As expressões emocionais de interesse, alegria e raiva foram responsáveis por 90% das exibições emocionais de todos os perpetradores durante um episódio de intimidação, indicando assim sua dominância social. Em outras palavras, esses encontros foram altamente recompensadores para os valentões. Reações emocionais por parte de suas vítimas – sejam de raiva ou sofrimento – só serviriam para aumentar o seu prazer.

Mahady Wilton et al. (2000, p. 240) concluíram que as crianças que são constantemente provocadas têm dificuldades em regular suas emoções – com efeito, seu estado emocional dificulta seus processos de enfrentamento. Esse mesmo estudo ainda aborda o gerenciamento de emoções na presença de pares. A regulação emocional pode ser desenvolvida através de atividades cujo conteúdo baseia-se em, por exemplo, reconhecer a raiva e selecionar estratégias para o seu controle. Contudo, elas apontam que a maior parte dessa regulação emocional é aprendida informalmente através de um processo de observação do comportamento do grupo de pares e experiência direta do relacionamento entre eles. Em certo sentido, esses processos de controle das emoções são desenvolvidos em comunidades informais de enfrentamento como forma de lidar com os altos e baixos da vida cotidiana.

Muitas crianças e jovens, particularmente aqueles que são aceitos por seus colegas, encontram facilidades na gestão de suas emoções.

Estudos como estes indicam a importância de construir habilidades de autogerenciamento das emoções e estratégias de enfrentamento no caso de situações adversas, assim como de relações sociais, para que se possa discriminar as que são eficazes e aquelas que são danosas. Quando os indivíduos escondem os sentimentos, reagem exageradamente ou tentam a todo custo obter aprovação do seu grupo de amigos. Permanecer calmo frente a uma situação de bullying é uma tarefa difícil e os pontos fortes necessários não devem ser subestimados. Tentar resolver seu problema sozinho é muito difícil para muitos jovens.

Por mais importante que seja considerar a natureza interpessoal do bullying, a análise não seria completa se não considerássemos o fenômeno dentro de um contexto. O bullying pode vir de um indivíduo ou de um grupo e pode ser incorporado nos sistemas sociais da escola (COWIE; JENNIFER, 2007). Sabemos que o cenário social desempenha um papel crítico no surgimento de comportamentos violentos, então há muito que os jovens podem fazer para evitar tal fenômeno ou para resolver uma situação depois de ocorrida, enfatizando dessa forma sua característica multicausal.

Uma equipe de pesquisadores na Finlândia (SALMIVALLI et al., 1996) descobriu que os alunos sabem quando alguém está sendo intimidado, mesmo que não estejam diretamente envolvidos na situação. Isso significa que eles desempenham um papel importante dentro desse contexto, mesmo acreditando não ser da sua responsabilidade.

Com tantas possibilidades dentro de uma única e tão complexa situação, podemos pensar então: como se comportam as vítimas? Para quem elas pedem ajuda quando são colocadas em posição de maus-tratos?

Livingstone et al. (2011) comandaram uma pesquisa realizada em 25 países que indagava a jovens e adolescentes para quem eles contavam quando sofriam alguma situação de violência dentro da escola. Os resultados impressionam: 52% dos jovens contam aos amigos, 42% recorrem aos pais e 8% a algum outro adulto que seja importante. Apenas 7% reportam-se aos professores como uma possível solução para seus problemas.

Nesse mesmo viés, em uma pesquisa realizada no Reino Unido, Smith; Shu (2000) descobriram que a resposta mais comum à pergunta "O que você fez quando alguém te intimidou?" foi "Eu os ignoro" (66%), seguido por "disse-lhes que parassem" (26%); apenas 17% "pediu ajuda a amigos". Meninas eram mais propensas a relatar



choro ou pedir ajuda a amigos; outras crianças relataram com mais frequência que responderam "ignorando os agressores". Mais de 30% desses jovens vitimizados não denunciaram o bullying a ninguém e, assim, mantiveram a dor para si.

É a partir desses dados, então, que a literatura aponta para o grande potencial dos “sistemas de apoio entre iguais” como resolução para um problema tão complexo.

Se os pares são os responsáveis pela grande maioria dos pedidos de ajuda de quem sofre, por que não os preparar para atuar frente a essas situações, de modo que tenham recursos para oferecer uma ajuda efetiva?

#### **4.2 Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs)<sup>28</sup>**

Segundo Cowie (2011), os sistemas de apoio entre pares são grupos de alunos preparados para oferecer estratégias e saídas para os problemas que afligem a convivência diária.

Segundo a mesma autora (2008), a filosofia do apoio dos pares está em harmonia com os quatro princípios fundamentais subjacentes à Convenção das Nações Unidas: não discriminação; devoção aos melhores interesses da criança; direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento; e respeito pelas opiniões da criança. Em essência, os professores que facilitam os métodos orientados por pares encorajam os jovens a mostrar respeito pelos outros, a ter empatia por seus sentimentos, a agir de forma cooperativa e democrática em seus grupos.

O estudo de Caravita, Gini e Pozzoli (2012) fundamenta nossa hipótese de que, com os SAIs, há uma espécie de instrumentalização dos alunos para o enfrentamento do problema. Nesse estudo, os pesquisadores mencionam duas formas de status social entre os pares: a primeira refere-se à preferência social que sugere o grau em que alguém é rejeitado ou aceito pelos outros. Já a segunda é, na verdade, a popularidade percebida, que se refere ao nível de visibilidade, poder, superioridade e destaque que se tem diante do grupo.

Os pesquisadores asseveram que a prática de bullying está associada negativamente à preferência social e positivamente à popularidade percebida – conforme descrevemos anteriormente no capítulo que fizemos referência à temática do bullying. Contudo, defender alguém associa-se positivamente a ambas as formas de status. Eis, assim, o motivo pelo qual tomamos nossa hipótese: meninos e meninas

---

<sup>28</sup> Avilés, J.M. Los Sistemas de Apoyo ente Iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, 27, 5-18, 2017. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>

que defendem, ajudam, tornam-se bem aceitos por seus pares que, assim como eles, tendem a defender quem é agredido (CARAVITA; GINI; POZZOLI, 2012).

Dessa forma, as pesquisas que buscaram avaliar a eficácia desses programas provaram sua eficácia em geral, no trabalho com a vida escolar dos grupos de pares (COWIE; FERNÁNDEZ, 2006; COWIE; JENNIFER, 2006; COWIE; JENNIFER, 2007) e, em particular, para abordar questões relacionadas ao problema do abuso entre os colegas nas relações interpessoais entre pares – bullying (AVILES, 2006; SMITH; SHARP, 1994).

Os SAIs têm um enorme potencial para proporcionar aos jovens oportunidades de abordar imediatamente o bullying em contextos cotidianos e, em um nível mais amplo, envolver-se no desenvolvimento de políticas para garantir que as escolas sejam locais seguros e agradáveis. Muitos professores que coordenam esses trabalhos encorajam os alunos a desempenhar um papel ativo na resolução de problemas, e há evidências de que isso pode ser percebido como um catalisador significativo para a mudança (COWIE et al., 2002).

Os programas de apoio entre iguais – os SAIs – em suas diferentes modalidades, sejam na forma individual de prestação de ajuda (FERNÁNDEZ, VILLOSLADA; FUNES, 2002), sejam em formato de equipes (de ajuda), como apresentaremos nesse trabalho – podem ser enquadrados no chamado “Sistemas de Apoio entre Iguais” (AVILÉS, 2017) para a melhoria da convivência escolar. Nesse sistema, encontraremos múltiplas formas de execução. Podemos notar no quadro 02, a seguir, toda a diversidade apresentada por Avilés, Torres e Vián (2008).

**Quadro 2 – Modalidades de Programas de Apoio para a melhoria da Convivência Escolar e Prevenção de Maus-Tratos entre Iguais**

<b>Modelo</b>	<b>Amizade entre iguais (Peer Partnering)</b>	<b>Aluno Mentor (Peer Mentoring)</b>	<b>Aluno Mediador (Peer Mediation)</b>	<b>Aluno Conselheiro (Peer Counseling)</b>
<b>Qualidade da relação</b>	Relação de Colega	Relação de Mentor-Tutor	Relação de Mediador	Relação Cliente-Conselheiro

<b>Tipologia que adota</b>	Aluno acompanhante Hora da Roda ( <i>Circle Time</i> ) Amigos – <i>Befrienders</i> Apadrinhamento – <i>Buddies</i> Equipes de Ajuda	Aluno Tutor Voluntariado Induzido Equipes de Ajuda Tele ajuda	Mediadores escolares Mediadores em Classe Aluno negociador Ajudantes de recreio	Aluno conselheiro Teleajuda
<b>Destinatários do apoio</b>	Alunos com dificuldades de socialização ou risco de agressão; alunos novos na escola, alunos com necessidade de acompanhamento; casos de Bullying incipiente.	Alunos com necessidade de orientação e mentoria acadêmica e/ou pessoal. Alunos com necessidade de acompanhamento.	Resolução de conflitos induzidas por outros ou buscada por aqueles que estão implicados.	Resolução de conflitos. Problemas de violência Afrontamento do bullying desde qualquer lugar/papel.
<b>Níveis habituais de aplicação</b>	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I e II	A partir do 5º ano do Fundamental I e do Fundamental II.	Ensino Fundamental II

Fonte: Avilés, Torres, Vián, 2008

Ainda que nosso interesse nesse trabalho seja tipo específico de SAI denominado como “Equipes de Ajuda”, o que veremos no próximo item, é necessário fazer uma retomada breve sobre os conceitos específicos de cada item apresentado no quadro anterior, segundo as denominações encontradas em Avilés (2013):

- O *Aluno Mentor – peer mentoring* (SULLIVAN, 2001) – A mentoria refere-se a um trabalho em que os alunos possam ser referências para seus colegas, desde os conteúdos acadêmicos até outros que guiam os colegas com problemas emocionais. O mentor acompanha seu protegido, compartilha com ele atividades, fala de diversos assuntos, ajuda-o a amadurecer e enfrentar problemas. Nessa relação, costuma se desenvolver uma certa “autoridade moral” que faz com que quem é ajudado consiga enxergar outras possibilidades diferentes das que ele consegue ver.

- O *Aluno Mediador – peer mediation* (BOQUÉ, 2005; TORREGO, 2000) – É o aluno que se integra em equipes e realiza mediações entre os próprios pares,

sem tomar partido por nenhum deles – são imparciais. Eles auxiliam em casos em que os alunos entram em conflitos e aceitam a intervenção desse serviço, que tem por objetivo ajudar a encontrar uma saída justa e aceita por ambos. Duas características são essenciais nesse trabalho: confidencialidade e objetividade. Há também a necessidade de que haja características específicas quando se propõe uma mediação, como, por exemplo, habilidades de comunicação e escuta ativa e de síntese e avaliação.

- O *Aluno Conselheiro – peer counseling* (COWIE; SHARP, 1996) – É sistema de apoio mais complexo, pois requer certas habilidades do aluno, como saber recolher informações e reconhecer sentimentos, ajudá-los a refletir sobre suas emoções e oferecer soluções a possíveis situações que necessitem de um olhar especial, que só são obtidas através de uma formação específica que o tornam também uma espécie de “autoridade moral” no grupo, além de ser necessária uma idade maior do que os que são ajudados.

São muitas as pesquisas que atestam a eficácia percebida sobre os modelos de sistema de apoio entre iguais. Dentre eles, podemos destacar a eficácia percebida pela comunidade educativa na convivência e no clima escolar (COWIE; FERNÁNDEZ, 2006; MENESINI et al., 2003); a colaboração para redução na incidência de bullying (NAYLOR; COWIE, 1999); a contribuição para a tomada de consciência dos agressores e suas atuações (MENESINI et al., 2003) e a articulação de possíveis atuações que podem comprometer os adolescentes na resolução de bullying (AVILÉS, 2006; PIKAS, 1989; RIGBY, 1999).

No entanto, em contraste com os endossos positivos dessas pesquisas relatadas aqui, alguns investigadores apontaram uma nota de cautela. Naylor e Cowie (1999) descobriram que a incidência de bullying, em sua amostra de 51 escolas, com um sistema de apoio entre iguais instituído, era similar àquela relatada em outras escolas que não o possuíam, por exemplo.

Whitney e Smith (1993) concluíram que a presença de um sistema de suporte em si não parece trazer uma redução do bullying, mas eles também notaram que a maioria dos alunos e professores dessas escolas acreditava que o bullying havia diminuído, embora a evidência 'objetiva' obtida dos questionários não confirmasse esse dado. Cowie e Olafsson (2000), na verdade, encontraram algum aumento no bullying algum tempo após a introdução de um sistema de apoio entre iguais, embora também tenha aumentado o número de pedidos de ajuda por parte daqueles que

sofreram bullying. Esta era uma escola muito atípica, mas ilustra que os resultados positivos no nível escolar mais amplo não podem ser considerados como garantidos.

Em sua avaliação da intervenção de apoio de pares, Smith e Watson (2004) identificaram uma série de perspectivas sobre a eficácia do SAI na criação de escolas mais seguras e, em particular, na redução das taxas de bullying. Muitos funcionários e alunos acreditavam haver efeitos positivos sobre os níveis gerais de bullying escolar ou de relacionamento entre os alunos, embora muitos também estivessem inseguros.

O grau de integração da estratégia de suporte em toda a política da escola foi, muitas vezes, apenas um fator que contribuiu para o seu sucesso, sugerindo que para ser bem-sucedido o sistema de apoio entre iguais precisava ser uma das partes de um projeto maior. Escolas que conscientizaram os alunos dos problemas de convivência, por meio do uso de assembleias, boletins informativos, cartazes e apresentações, frequentemente descobriram que o modelo tornou-se mais aceito, e os alunos ajudantes ganharam mais respeito e credibilidade dos colegas.

Além disso, houve pouca continuidade entre os setores primário e secundário (Ensino Fundamental/Ensino Médio), sendo que as escolas secundárias não conseguiram aproveitar as habilidades dos mentores que saem da educação primária. Alguns dos membros dos sistemas de apoio reclamaram que os professores não lhes davam responsabilidade suficiente e, muitas vezes, subestimavam as competências que tinham aprendido na formação.

Analisando essas diferentes perspectivas, podemos avaliar que, independentemente do resultado objetivo das pesquisas, um fator é certo: uma vez que a frequência das intimidações pode ou não diminuir, esse fator não é o mais importante para nós, pois alunos e professores apontam o fato de que há uma evolução na percepção de segurança do ambiente onde os sistemas de apoio entre iguais estão inseridos e, segundo nossa hipótese, é justamente ela que possibilita um aumento na crença de autoeficácia dos espectadores para poder ajudar.

A partir dessas definições e do entendimento da importância que a relação entre os pares assume no campo das possíveis ajudas que um colega possa oferecer a outro num momento de conflito, isolamento e bullying, caminhamos agora para entender como se fundamentam os princípios do sistema de apoio que escolhemos para servir de base para essa pesquisa: as Equipes de Ajuda.

### **4.3 As Equipes de Ajuda como forma de superação ao bullying escolar**

Reiterando aqui todo o percurso feito, desde a ideia de cooperação proposta por Piaget, analisada no início deste capítulo, até as pesquisas mais atuais, que colocam o sujeito (pares) no centro dos sistemas que oferecem apoio e suporte aos colegas que sofrem, há uma concordância e uma premissa que, a partir de todos esses dados elencados, parece-nos óbvia: quando se unem em grupos a fim de trabalharem de forma colaborativa em torno de uma mesma atividade, meninos e meninas se fortalecem. Desse modo, constituem-se a ideia e o cerne das questões que levaram o professor espanhol José Maria Avilés Martínez a desenvolver o que ele próprio chamou de Equipes de Ajuda.

Segundo Avilés, Torres e Vián (2008), o conceito de Equipes de Ajuda (EAs) é baseado na ideia de grupos formados na escola, que habitualmente convivem entre si e desse modo identificam seus próprios problemas, sendo considerados como redes de apoio estáveis, que atuam de modo cooperativo e colaborativo. O objetivo é priorizar a concepção de uma equipe, de um grupo de alunos que trabalham unidos pela mesma atividade e que podem se ajudar em um dado momento, independentemente de sua idade.

Propõe-se que o aluno não se sinta sozinho antes da tarefa de ajuda e, acima de tudo, aprenda a cooperar com os outros nessa relação. Em contraste com outras modalidades, as EAs fornecem a ideia de um grupo que busca o mesmo objetivo e um sentimento coletivo de apoio, reforçando e evitando o excessivo senso de responsabilidade individual (AVILÉS, 2017; AVILÉS; ALONSO, 2008; SHARP, COWIE; SMITH, 1994). Por outro lado, contribui para integrar cognitivamente essas habilidades de grupo, marcando as atribuições que fazem dos participantes os verdadeiros protagonistas do fenômeno (AVILÉS, 2006; AVILÉS; MASCARENHAS, 2007).

Ademais, as EAs correspondem a um exemplo de ação coletiva, diante de algumas situações de indefesa causadas por quem pretende levar adiante o abuso de poder, alimentando assim a crença, por parte de quem recebe a ajuda, nas possibilidades de ser ajudado (AVILÉS, TORRES, VIAN, 2008).

Avilés (2013, p. 121) define que o modelo das EAs constitui, “entre os sistemas de apoio, o que oferece uma participação mais aberta aos espectadores do bullying no seio do grupo de iguais”. Segundo o mesmo autor, ainda por essa característica, os alunos que são escolhidos para fazer parte desse sistema têm que participar de

uma preparação, oferecida por professores. Tal atividade consiste em módulos formativos com conteúdos de comunicação, clima de classe e conflitos, escuta ativa, trabalho na tomada de decisões em grupo e práticas de ajuda em que costumam estruturar a partir de brincadeiras e dinâmicas nas quais se aprendem esses conceitos (AVILÉS, 2013; AVILÉS, ELVIRA, 2017).

De maneira geral, para a concretização da escolha dos meninos e meninas que farão parte das equipes, há numa característica, o critério fundante, para que eles sejam eleitos: a confiança que possuem em seus colegas. Os escolhidos, aos olhos de quem é igual a eles, são exatamente os que mais podem contribuir no que se refere ao campo da prestação da ajuda ou qualquer fato relacionado a ela. No entanto, como já alertam Avilés (2016) e as seguidas experiências com que nos confrontamos ao implementar as EAs, autores de bullying podem ser escolhidos para tais práticas.

Certamente, os motivos que pautam essas preferências por parte dos outros alunos são que, em muitos casos, a escolha é balizada em valores que se sobrepõem aos que são eticamente desejáveis, por exemplo, pelo simples fato de possuírem popularidade entre o grupo de pares. Todavia, como temos encontrado em diversas experiências no Brasil, curiosamente os alunos que antes eram autores de bullying, quando participantes de EAs e indicados pelos adultos que acompanham o trabalho como os que “primeiro se beneficiaram” da própria experiência, transformam-se e modificam suas condutas<sup>29</sup>.

Os resultados das investigações iniciais sobre a implantação desse sistema no Brasil (TOGNETTA et al., 2017) revelam a diminuição efetiva dos problemas de intimidação sistemática, caracterizados como bullying, a partir da presença de ações relacionadas ao trabalho das EAs. Em uma das escolas públicas onde existe este sistema, avaliamos, após um ano de sua implementação, a percepção de 224 alunos do Ensino Fundamental II acerca de diversas situações de bullying, considerando os fatores “antes das EAs” e “após as EAs”. Desta forma, constatamos uma queda estatisticamente significativa ( $p < 0,01$ ) em 9 das 20 situações apresentadas, como a presença de “brincadeiras” que causam constrangimento, a discriminação devido a estereótipos como usar óculos, ser obeso, magro, negro, branco etc., a divulgação de imagens não autorizadas pela internet, ser ameaçado por um ou mais colegas ou

---

<sup>29</sup> Relataremos com mais ênfase essas questões quando abordarmos as experiências brasileiras na implantação de modelo de Suporte entre Pares.

sofrer agressão física por um ou mais colegas. Não houve aumento em nenhuma das outras situações.

Preocupados com a possibilidade de que fossem os próprios alunos das EAs que tivessem dado essas respostas, foi aplicado também o teste de Equações de Estimação Generalizadas (EEG) para identificar se a variável “ser da equipe de ajuda” fez a diferença. Nesse sentido, apenas o item “zoação e discriminação” apresentou significância ( $p = 0.0012$ ).

O panorama de tais pesquisas revela a eficácia percebida sobre os modelos de implantação dos Sistemas de Apoio entre iguais. Não fora aleatória a trajetória descrita, do ponto de vista psicológico, da relação entre os SAIs e a cooperação sugerida por Piaget (1931/1932).

Vimos construindo nesse quadro teórico, desde o capítulo I, os fundamentos para a temática do bullying, passando pelas questões das peculiaridades entre moral e ética, pela discussão dos mecanismos psicológicos presentes na construção da identidade, até fundamentar, no capítulo II, o conceito de bullying, como um problema moral.

As possíveis soluções ao problema foram tomadas no capítulo III, apontando para a importância de compreendermos a trama vivida pelos personagens. Balizamos, então, a necessidade de um olhar mais atento aos que são maioria no processo de intimidação: os espectadores. A partir disso, tecemos um panorama da ajuda, viabilizado pelas possibilidades de que meninos e meninas vejam-se “eficientes” para tal.

No capítulo IV fez-se necessário o entendimento de como os SAIs são partes fundamentais para criar e estabelecer um clima de “ajuda mútua” na busca de que, cada vez menos, meninos e meninas sejam submetidos a intimidações de quem, na construção da sua relação consigo mesmo, é tão importante como imagem que reflete a sua própria consciência de si – os seus pares.

A partir de agora, nos próximos capítulos, discorreremos sobre o método que delimita esta pesquisa e as discussões acerca de nossa hipótese.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; CORREIA, I.; MARINHO, S. **Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying.** *Journal of School Violence*, v. 9, n. 1, 23-36, 2010.

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

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Summus, 1996.

ATLAS, R.; PEPLER, D. **Observations of bullying in the classroom.** *Journal of Educational Research*, 92, 86–99, 1998.

AVILÉS, J.M. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na Escola: Das equipas de ajuda à cybermentoria.** Americana: Adonis, 2018.

\_\_\_\_\_. Os sistemas de apoio entre iguais (SAI) e sua contribuição para a coexistência escolar. **Inovação Educacional**, 27, 5-18, 2017.  
<http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>

\_\_\_\_\_. **Proyecto Antibullying:** Prevención del Bullying y el Cyberbullying en la comunidad educativa. Madrid: Cepe, 2016.

\_\_\_\_\_. **Bullying: Guia para educadores.** Campinas (SP): Mercado das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. **Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela.** Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diferencias de atribución causal em el bullying entre sus protagonistas.** *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. n.9, v.4 (2), 2006.

\_\_\_\_\_. **Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral.** *Revista de Investigación em Psicología*, v. 15, n. 1, 17-31, 2012.

AVILÉS, J. M.; ALONSO, M. N. **Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera.** En I. Leal, J.L. Pais, I. Silva y S. Marques, (Eds.), 7º Congresso Nacional de psicología da saúde, (p. 119-129). Porto: ISPA Ediciones. 2008

AVILÉS, J. M.; ELVIRA, M. N. A. **Caderno de Formação das Equipas de Ajuda: alunos e alunas do Fundamental II.** Americana, SP. Adonis: 2017.

AVILÉS, J. M.; MASCARENHAS, S. **Bullying – Agresividad, conflicto y violencia inter-personal. Diferencias de atribución causal de sus protagonistas en enseñanza secundaria obligatoria de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá).** En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva y L.

Almeida (Eds.), IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía, (pp. 141-153). A Coruña: Universidad de A Coruña y Universidad del Miño (Braga/Portugal). 2007.

AVILÉS, J.M.M.; TORRES, N.; VIAN, M.V. **Equipos de Ayuda, Maltrato Entre Iguales y Convivencia Escolar**. Revista eletrônica de Investigación Psicoeducativa. n.16, v. 6(3), 863-886, 2008.

ANDREOU, E.; METALLIDOU, P. **The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children**. Educational Psychology, 24, 27-41, 2004.

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

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. Worth Publishers. 1997

\_\_\_\_\_. **Social learning theory**. Oxford, England: Prentice-Hall, 1977

\_\_\_\_\_. **Aggression: A social learning analysis**. Oxford, England: Prentice-Hall, 1973

\_\_\_\_\_. Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F.; Urdan, T. (eds) **Self-Efficacy of adolescents**. Vol. 5, 307-337. Greenwich, 2001.

BENAVENTE, I. M. **Bullying: acoso escolar**. Disponível em [www.isabelmendez.com](http://www.isabelmendez.com). Acesso em 15/05/2017

BERDONDINI, L.; y DONDI, M. **How do bullies, victims and bystanders react during a session of group work?** IX European Conference on Developmental Psychology, Spetses (Grecia), 1999.

BETZ, N. B. Self-efficacy theory as a basis for career assessment. In: **Journal of career assessment**, 8 (3), 205-222, 2000.

BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. **Statistics notes: Cronbach's alpha**. British Medical Journal, v.314, n.7080, p. 572, 1997.

BOULTON, M.J.; UNDERWOOD, K. **Bully/victim problems among middle school children**. British Journal of Educational Psychology 62, 73-87, 1992

BOQUÉ, C. **Tiempo De mediación**. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005.

BJÖRKQVIST K.; EKMAN K.; LAGERSPETZ K. **Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture**. In Scandinavian Journal Of Psychology. V. 23, 307-313, 1982.

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

BRANCO, A. **Comportamento pró-social: Análise conceitual e variáveis correlatas.** *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39, 153-169. 1983

BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research.** New York: The Guilford Press. 2006.

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

CAMODECA, M.; GOOSSENS, F.A. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *J Child Psychol Psychiatry*. Feb;46(2), 186-97, 2005.

CARAVITA, S.; DI BLASIO, P.; SALMIVALLI, C. Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. **Social development**, 2008.

CARAVITA, S. C. S.; GINI, G.; POZZOLI, T. **Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending.** *Aggressive behavior*, v. 38, 456-468, 2012.

CEPEDA, C., E., PACHECO DURÁN, P. N., GARCÍA BARCO, L.; PIRAQUEIVE PEÑA, C. J. **Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media.** *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528. 2008.

CHAUX, E. **Educación, convivencia y agresión escolar.** Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes. 2012.

CHARACH, A, PEPLER, D.; ZIEGLER, S. **Bullying at school.** *Education Canada*, 37, 12-18, 1995.

CIUCCI, E.; FONZI, A. **Il rapporto bullo-vittima in soggetti di scuola.** *media: Differenze di contesti ecologici*", *Ricerche di Psicologia*, 21(2), p. 33-51, 1999.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

COOK R.C., WILLIAMS K.R., GUERRA N.G., KIM T.E., SADEK S. **Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation.** *Sch. Psychol. Q.* 25, P. 65–83, 2010

CORREA, W.G.; AZZI, R.G.; LIMA, E.; ARAÚJO, E. **Escala de autoeficácia para interromper agressão social.** (texto não publicado). 2016.

COWIE, H. et al.. (2004). **Emotional Health and Well-being: a Practical Guide for Schools.** London: Sage, 2004

COWIE, H.; FERNÁNDEZ, F. J. **Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos**. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, v. 4, n. 2, 291-310. 2006.

COWIE, H.; JENNIFER, D. **Managing violence in schools. A whole-school approach to best practice**. London: Paul Chapman Educational Publishing. 2007.

COWIE, H.; JENNIFER, D. (Coords.). **Ethical issues and children's rights**. (UNIT C1). www.vista-europe.org/unit\_C1. 2006.

COWIE, H.; OLAFSSON, R. **The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression**. En School Psychology International, 21, 79-95. 2000.

COWIE, H.; OZTUG, O. **Pupils' perceptions of safety at school**. Pastoral Care in Education, 26 (2), pp. 59-67, 2008.

COWIE, H.; SMITH, P. **Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido**. Em H. BEBARBIEUX; C. BLAYA (Orgs), Violência nas Escolas: Dez abordagens Europeias. Brasília: UNESCO, 247-268, 2002.

COWIE, H.; WALLACE, P. **Peer support in action**. London: Sage, 2000.

CRAIG, W.; PEPLER, D. **Observations of bullying and victimization in the schoolyard**. Canadian Journal of School Psychology, 13, 41-59, 1997.

\_\_\_\_\_. **Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization**. Canadian Journal of Psychiatry 48 (9), 577- 582. 2003.

CRAIG, W. et al.. **Observations of bullying in the playground and in the classroom [Special Issue: Bullies and victims]**. School Psychology International, 21, 2000, 22-36.

CRICK, N. R.; DODGE, K. A. **A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment**. Psychological Bulletin, 115, 74-101, 1994

\_\_\_\_\_. **Maltrato por abuso de poder entre escolares, de que estamos hablando?** Revista Pediatría de Atención Primaria, v. VII, n. 25, 75-100, 2005.

CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A., CURRIE, D., LOOZE, M. de, ROBERTS, C., SAMDAL, O., SMITH, O. R.F.; BARNEKOW, V. **Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study : international report from the 2009/2010 survey**, 2012.

DESCARTES, R. **Discurso do método** [tradução Maria Ermantina. Galvão]. — São Paulo: Martins Fontes, 1645/1996

DEMPSEY J.P.; G. FIREMAN, E. W. WANG. **Transitioning Out of Peer Victimization in School Children: Gender and Behavioral Characteristics.** in Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment 28(4): 271-280, 2006. DOI: 10.1007/s10862-005-9014-5

DIAZ-AGUADO, M.J.; ARIAS, M.R.M. BABARRO, J. M. **El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización.** Revista de Educación, 362, 348-379, 2013

DUE, P., HOLSTEIN, B. E., LYNCH, J., DIDERICHSEN, F., GABHAIN, S., SCHEIDT, P.,; CURRIE, C. **Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross-sectional study in 28 countries.** European Journal of Public Health, 15(2), 128–132. 2005.

EINSENBURG, N. **The development of reasoning regarding prosocial behavior.** In N. Eisenberg (Ed.), The development of prosocial behavior (pp. 219–249). New York: Academic Press, 1982.

EINSENBURG-BERG, N. **Development of children's prosocial judgment.** Developmental Psychology, 15, 129-137. 1979

EINSENBURG, N.; MILLER, P.A. **The relationship of empathy to prosocial and related behaviors.** Psychological Bulletin, 101, 91-119. 1987

EINSENBURG, N., FABES, R.A., SPINRAD, T.L. **Prosocial development.** In: Eisenberg N, Damon W, editors. Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development. 6th edition Wiley; New York: 2006. 646–718.

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

FARRINGTON D. P. **Understanding and preventing bullying.** In Crime and Justice: A Review of Research, ed. M Tonry, vol. 17, 381–458. Chicago: Univ. Chicago Press. 1993

FERNÁNDEZ, I.; VILLAOSLADA, E.; FUNES, S.: **Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa.** Madrid, La Catarata, 2002.

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

FISHER, H. L., MOFFITT, T.E., HOUTS, R.M., BELSY, D.W., ARSENAUTL, L.,; CASPI, A. **Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study.** BMJ, 344, 2683, 2012. doi:10.1136/bmj.e2683

FLOYD, F. J.; WIDAMAN, K. F. **Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments.** *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299. 1995.

FRICK, L., MENIN, M. S. S.; TOGNETTA, L. R. P. **Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares.** *Revista Reflexão e Ação*, 2013. 21(1), Disp. em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3318/2596>.

GARANDEAU, C. F.; CILLESSEN, A. H. N. **From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation.** *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641–654. 2006

GASSER, L.; KELLER, M. **Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying.** *Social Development*, 18, 798–816, 2009

GINI, G. **Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?** *Aggressive behavior*. v. 32, 528-539, 2006.

GINI, G.; POZZOLI, T. **Association between bullying and psychosomatic problems: a metaanalysis.** *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065, 2009.

GINI, G. et al. **The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety.** *Journal of School Psychology*, 46, 617-638, 2008. doi:10.1016/j.jsp.2008.02.001

GINI, G. POZZOLI, T. HAUSER, M. **Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion.** *Personality and Individual Differences*. v. 50, n. 5, 603–608, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLIGAN. C. **Uma voz diferente.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.

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

GOLDAMMER, L. et al. **An Examination of Bullying in Georgia Schools: Demographic and School Climate Factors Associated with Willingness to Intervene in Bullying Situations.** *Western Journal of Emergency Medicine*, 14(4). 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.5811/westjem.2013.3.15637>. uciem\_westjem\_15637.

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

GRUSEC, J.E.; SKUBISKI, S.L. **Model nurturance, demand characteristics of the modeling experiment, and altruism.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 352-359, 1970.

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

HAWKINS, D. L.; PEPLER, D. J.; CRAIG, W. M. **Naturalistic observations of peer interventions in bullying.** *Social Development*, 10, 512, 2001.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados.** A. S. Sant' Anna; A. C. Neto (Trad.). Porto Alegre: Bookman. 2005.

HEINEMANN P-P. **Apartheid.** *Liberal Debatt* 3, 3–14, 1969.

\_\_\_\_\_. **Mobbning: gruppvaöld bland barn och vuxna (Mobbing: Group Violence Among Children and Adults).** Stockholm: Natur och kultur. 1972

HERRERO, M.T.; VILARRASA, G.S. **Los sentimientos en el ámbito de la moral.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, 219-234, 2003

HODGES, E. V. E.; PERRY, D. G. **Personal and interpersonal consequences of victimization by peers.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685, 1996.

HONIG, A. S.; ZDUNOWSKI-SJOBLOM, N. **Bullied children: parent and school supports.** *Early Child Development and Care*, vol. 184, n. 9-10, 1378-1402, 2014. doi: 10.1080/03004430.2014.901010.

HUME, D. **Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais.** Tradução de Deborah Danowski. São Paulo: UNESP, 2001.

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

JIMÉNEZ, M.; CASTELLANOS, M.; CHAUX, E. **Manejo de casos de intimidación escolar: método de preocupación compartida.** *Pensamiento Psicológico*, 23(3), 307-36, 2009.

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

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. **Bullying in Schools: The Power os Bullies and the Plight of Victims.** *Annual Rewiew of Psychologe*, v. 65, 2014, p. 159-185.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. 1º Edição Bilingue. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos costumes**. Trad.: Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2007.

KÄRNÄ, A. et al. **Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization**. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282, 2010.

KELTNER, D., GRUENFELD, D.H; ANDERSON, C. **Power, approach, and inhibition**. *Psychological Review*, 110, 265–284. 2003.

KNAFO, A., DANIEL, E.; KHOURY-KASSABRI, M. **Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel**. *Child Development*, 79, 652-667, 2008

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992

KOLLER, S.; BERNARDES, N. **Desenvolvimento moral pró-social: Similaridades e diferenças nos modelos teóricos de Kohlberg e Eisenberg**. *Estudos de Psicologia*. 2. 1997

LA TAILLE, Y. de. **Despertar do senso moral. Mente e cérebro**, v. 01, 34-41, 2006.

\_\_\_\_\_. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vergonha: a ferida moral**. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. de. **Prefácio: O juízo moral na criança**. Jean Piaget. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

LADD, G. W.; TROOP-GORDON, W. **The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems**. *Child Development*, 74(5), 1344-1367, 2003. doi:10.1111/1467-8624.00611

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME. 2006

LENT, R. W.; HACKETT, G. Career Self-Efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*. 30 (3), 347-382, 1987.

LÉVY-BRUHL. L. **La morale et la science des mœurs**. Paris: Librairie Félix Alcan, 224 – 254, 1927.

LINDZEY G. **Handbook of Social Psychology**, Vol. 1. Cambridge, MA: Addison-Wesley. 1954.



LUCATTO, L. C. **Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral.** Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. 2012

MAHDAVI, D.; SMITH, P. K. **Individual risk factors or group dynamics? An investigation of the scapegoat hypothesis of victimization in school classes.** *European Journal of Developmental Psychology*, 4: 353–371, 2007.

MAHADY-WILTON, M. M.; CRAIG, W. M.; PEPLER, D. **Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expression of affect, coping styles and relevant contextual factors.** *Social Development*, 92, 226–245, 2000

MARQUES, R. **A ética de Lawrence Kohlberg,** in: [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/KOHLBERG.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/KOHLBERG.pdf) >(s/d), acesso em 20/06/2017.

MENESINI, E.; CAMODECA, M. **Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour.** *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196, 2008. doi:10.1348/026151007X205281

MENESINI, E. et al. **Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools.** *Aggressive Behavior*, 29, 10–14, 2003.

MONTGOMERY, D. C., **Design and Analysis of Experiments.** 5a edição, John Wiley; Sons, Inc., Nova Iorque, 2000.

MOORE, B.; EISENBERG, N. **The development of altruism.** In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol. 1, pp. 107-174). Greenwich: JAI Press. 1984

NAYLOR, P.; COWIE, H. **The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils.** *J Adolesc.* 1999 Aug;22(4) :467-79m, 1999. doi: 10.1006/jado.1999.0241

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

OROBIO DE CASTRO, B. **Do the same social mechanisms explain bullying in different classrooms? A commentary on Madhavi; Smith and Atria, Strohmeier,; Spiel.** *European Journal of Developmental Psychology*. 4. 393-399, 2007

O'CONNEL, P., PEPLER, D., CRAIG, W. **Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention.** *Journal of Adolescence*, 22, 437-452, 1999.

OLIVER C.; CANDAPPA, M. **Bullying and the politics of 'telling'.** *Oxford Review of Education*, 33(1), 71-86, 2007. doi: 10.1080/03054980601094594

OLWEUS, D. **Hackkycklingar och "oversittare: forskning om skolmobning.** Stockholm: Almqvist; Wiksell, 1973

OLWEUS, D. **Aggression in the schools: bullies and whipping boys.** Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley), 1978.

\_\_\_\_\_. **Bullying among school-boys.** In: Cantwell, N., ed. *Children and violence.* Stockholm, Akademilitteratur, 1981.

\_\_\_\_\_. **Bullying at school. What we know and what we can do.** Oxford: Blackwell, 1993.

\_\_\_\_\_. **Bully/victim problems in school.** *Irish Journal of Psychology*, v. 18, n. 2, 170-190, 1997.

\_\_\_\_\_. **Annotation. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program.** *J. Child Psychol. Psychiatry* 35: .1171–90, 1994.

\_\_\_\_\_. Sweden. In: SMITH, P.K. et al.. (Orgs.). **The Nature of School Bullying: A cross-national perspective.** Londres e Nova Yorque. Routledge, 7-27., 1999.

\_\_\_\_\_. **The plight of victims of school bullying: the opposite of well-being.** In *Handbook of Child Well-Being*, ed. B-A Asher, F Casas, I Frones, JE Korbin. Heidelberg, Ger.: Springer. In press, 2013.

OLWEUS, D.; ROLAND, E. **'Mobbing Bakgrunn og tiltak'**, Kirke-og under visnings departementet. Oslo, 1983.

ORTEGA, R. (coord). **Agressividad injustificada, bullying y violencia escolar.** Alianza Editorial: Madrid, 2010.

PEPLER, D. J. et al. **An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools.** *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 95-110. 1994.

PELLEGRINI, A. D. **Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school.** *Educational Psychologist*, 37, 151–163, 2002.

PELLEGRINI, A. D.; BARTINI, M. **Na empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings.** *Journal of education Psychology*, 92, 360-366, 2000.

PERRY, D. G., KUSEL, S. J.; PERRY, L. C. **Victims of peer aggression.** *Development Psychology*, 24, 807-814. 1988. doi:10.1037/0012-1649.24.6.807

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1932.

\_\_\_\_\_. **O Espírito de Solidariedade na Criança e a Colaboração Internacional.** In: PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia: textos inéditos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, [1931a]. 59-78, 1998.

\_\_\_\_\_. **Introdução Psicológica à Educação Internacional.** In: PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia: textos inéditos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, [1931b], 79-88, 1998.

\_\_\_\_\_. **Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del niño.** In: DELAHANTY, G. PERRÉS (comp). **Piaget y el psicoanálisis.** México: Universidade Autonoma Metropolitana, 181-290, 1982/1994.

PIKAS, A. **The Common Concern Method for the treatment of mobbing.** In MUNTHER, E.; ROLAND, E. (eds). *Bullying: an International Perspective.* London: David Fulton, 91–104, 1989.

\_\_\_\_\_. **A pure concept of mobbing gives the best results for treatment.** *School Psychology International*, 10, 95- 104, 1989.

PÖYHÖNEN, V., JUVONEN, J.; SALMIVALLI, C. **Standing up for a victim, siding with the bully, or standing by? Bystander responses in bullying situations.** *Social Development*, 21, 722–741, 2012. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x

POZZOLI, T.; GINI, G. **Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure.** *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827, 2010. doi:10.1007/s10802-010-9399-9

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 1993.

RIGBY, K. **What harm does bullying do?** Paper presented at the Children and Crime: Victims and Offenders Conference convened by Australian Institute of Criminology and held in Brisbane, 17-18, 1999.

RIGBY, K.; JOHNSON, B. **Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied.** *Educational Psychology*, 26, 425-440, 2006. doi:0.1080/01443410500342047

RIGBY, K.; SLEE, P. T **The relationship of Eysenck's personality factors and self esteem to bully-victim behavior in Australian schoolboys.** *Personality and Individual Differences*, 14, (2), 371-373, 1993.

\_\_\_\_\_. **Australia.** In: SMITH, P.K. et al. **The Nature of School bullying.** Londres, Routledge, 324-339, 1999.

ROCK, P.F.; BAIRD, J.A. **Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying.** *Social Development*, 21(2), 414-424, 2012. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00627.x

SAINIO, M. et al. **Victims and their defenders: A dyadic approach.** *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144–151, 2011. doi:10.1177=0165025410378068.

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

\_\_\_\_\_. **Participant role approach to school bullying: Implications for intervention.** *Journal of Adolescence*, 22, 453–459, 1999

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

\_\_\_\_\_. **From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program.** In S. R. Jimerson, S. M. Swearer; D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (441–454). New York: Routledge, 2010.

SALMIVALLI, C.; ISAACS, J. **Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions.** *Child Development*, 76, 1161–1171, 2005.

SALMIVALLI, C.; PEETS, K. **Bullies, victims, and bully-victim relationship.** In: RUBIN, K.; BUKOWSKI, W.; LAURSEN, B. **Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups.** Guilford Press, 2008.

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

SALMIVALLI, C. et al. **Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group.** *Aggressive Behavior*, 22, 1–15, 1996.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. **Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations.** *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258, 2004.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M.; POSKIPARTA, E. **Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms.** *Journal of Clinical Child; Adolescent Psychology*, 40, 668-676, 2011. doi: 10.1080/15374416.2011.597090

SALMIVALLI, C.; KAUKIAINEN, A.; VOETEN, M. **Anti-bullying intervention: implementation and outcome.** *Br J Educ Psychol.* 75(Pt 3), 465-87, 2005.

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

SHARP, S.; COWIE, H.; SMITH, P. K. **How to respond to bullying.** In S.Sharp; P.K. Smith (Eds) *Tackling bulling in your school*, London: Routledge, 1994.

SCHUSTER, B. **Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status.** *Group Processes; Intergroup Relations*, 2, 175–190, 1999.

SCHWARTZ, D. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 28, 181–192, 2000.

SLEE, P.T. **Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition.** *Early Child Development and Care*, 87, 47-57, 1993.

SMITH, A. **Teoria dos sentimentos morais.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, P.K. et al. Relationship of children involved in bully-victim problems at school. In: DUCK, S. (ed.) **Understanding relationship process**, v.2, Newbury Park, C.A.: Sage Publications, 1993.

\_\_\_\_\_. **The nature of school bullying.** A cross national perspective. Londres: Routledge, 1999

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School bullying. Insights and perspectives.** Londres: Routledge, 1994.

SMITH, P. K.; SHU, S. **What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action.** *Childhood*, 7(2), 193-212, 2000. doi:10.1177/0907568200007002005

SMITH, J. D. et al. **The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research.** *School psychology review*, 33(4), 547-560, 2004.

SIJTSEMA J.J. et al. **Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige.** In *Aggress Behav.* 2009 Jan-Feb;35(1):57-67. doi: 10.1002/ab.20282.

SUTTON, J.; SMITH, P. K. **Bullying as a group process: Na adaptation of the participant role approach.** *Aggressive Behavior*, 25, 97–111, 1999.

SCHWARTZ, D. et al. **Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups.** *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431–440, 1998.

TAKIZAWA, R.; MAUGHAN, B.; ARSENAULT L. **Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort.** *The American Journal of Psychiatry.* 171 (7) , 777-784, 2014.

TAYLOR, K. M.; BETZ, N. E. Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocation Behavior*, 22, 63-81, 1983.

SAMPIERI, R. et al. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SWEETING, H.; WEST, P. **Sex differences in health at ages 11, 13 and 15**. *Social Science and Medicine* 56(1), 31-39. 2003.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self – A construção da identidade moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

TOGNETTA, L. R. P. **Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente**. In> TOGNETTA, L.; VINHA, T. (Orgs). *É possível superar a violência na escola?* (100-115), São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva Ética e Generosidade**. Campinas (SP): Fapesp/Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia/USP. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. **A formação de personalidades éticas: representações de si e moral**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n.02, 181-188, 2008.

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

TOGNETTA, L.R.P. et al. **Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la**. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. Estudos e investigación em psicologia y educación**. Lisboa, v. 2(1), 30-34, 2015.

TOGNETTA, L.R.P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J.M.; ROSÁRIO, P.J.S.L.F. **Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones Morales**. *Revista de educación*, 373, 9-34, 2016.

TOGNETTA, L.R.P.; BOZZA, T.L. **Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si**. *Nuances*, v. 23, n. 24, 164-180, 2012

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Valores em crise: o que nos causa indignação?** In: LA TAILLE, Y.; MENIN M.S.S e cols. Crise de Valores ou Valores em Crise? Artmed, Porto Alegre-RS. 15-45, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T.P.; AVILES, J. M. M. **Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é valor.** International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 07, 315-322, 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILES, J. M. M.; Rosário, P.J.S.L.F. **Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes.** International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 07, 289-296, 2014.

TORREGO, J. C. **Modelos de regulación de la convivencia.** Cuadernos de pedagogia, 304, 22-28, 2000.

THOMBERG, R.; JUNGERT, T. **Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy.** Journal of Adolescence, 2012.

THORNBERG, R.; TENENBAUM, L.; VARJAS, K.; MEYERS, J.; JUNGERT, T. e VANEGAS, G. **Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not intervene?** Western Journal of Emergency Medicine, 13 (3), 247-252, 2012

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TURIEL, E. **The Development of Social Knowledge: Morality and Convention.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983

\_\_\_\_\_. The Development of Morality. In W. DAMON R. M. LERNER (Eds.), **Child and Adolescent Development: An Advanced Course** (473–514). SAGE Publications, 2008.

VOSSEKUIL, B.; FEIN, R.; REDDY, M.; BORUM, R.; MODZELESKI, W. **The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States.** Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, 2002.

WHITING, B. B.; EDWARDS, C. **Children of Different Worlds The Formation of Social Behavior.** Cambridge: Harvard University Press, 1988

WHITING, B. B.; WHITING, J. W. H. **Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis.** Cambridge: Harvard University Press, 1975

WHITNEY, I.; SMITH, P. K. **A survey of the nature and extent of bullying in junior middle and secondary-schools.** Educational Research, 35(1), 3-25, 1993. doi:10.1080/0013188930350101

YARROW, M. R.; SCOTT, M.; WAXLER, C. Z. **Learning concern for others.** Developmental Psychology, 8, 240-260, 1973.