

Capítulo 12

Características dos perfis de participação no bullying em Portugal e no Brasil: Um estudo transcultural

Marcela Almeida Zequinão

Pâmella de Medeiros

Luís Carlos Oliveira Lopes

Beatriz Pereira

Resumo: O objetivo do presente estudo foi verificar as associações dos papéis de participação no bullying escolar com aspectos apontados pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil). Participaram deste estudo 789 crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos de escolas públicas e privadas de ambos os países. Os instrumentos utilizados foram: Escala Sócio Métrica, para verificação do bullying pela indicação dos pares; KTK, para análise do desempenho motor; média final de quatro disciplinas escolares, para o desempenho escolar; Escala Subjetiva de Status Social em Sala de Aula, para o status sócio métrico; massa corporal e estatura, para o cálculo do IMC; e Escala de Silhuetas Corporais, para a satisfação corporal. Dentre os principais achados deste estudo destaca-se que a única variável associada aos papéis de participação no bullying em todas as análises realizadas foi o status sócio métrico. Entretanto, desempenho motor e desempenho escolar também deram indícios de serem variáveis importantes para compreensão desses papéis em algumas análises. Sexo, país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não apresentaram nenhuma associação em todas as análises. Recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando as relações entre bullying e as variáveis citadas na literatura, para verificar se estes achados se confirmam e podem ser estendidos aos envolvidos no bullying nestes países como um todo.

Palavras-chave: Bullying; Desempenho motor; Desempenho escolar; Status sócio métrico; IMC; Satisfação corporal.

1. INTRODUÇÃO

O *bullying* deve ser considerado um fator de risco relevante a crianças e adolescentes, principalmente pelas consequências e custos para os envolvidos e para a sociedade (Cunha & Weber, 2010). Esta temática vem ganhando espaço na literatura pela importância da identificação precoce deste comportamento e das medidas de intervenção para diminuição deste tipo de violência (Pereira, 2008). Assim, o *bullying* vem sendo bastante estudado nas últimas décadas, o que resultou em uma vasta gama de resultados que apontam determinadas características para os perfis dos participantes neste fenômeno. Dentre elas, algumas tornam-se constantemente objeto de estudo dos pesquisadores, com o intuito de verificar a possível existência de associações com os papéis assumidos no *bullying* escolar. Pesquisadores têm se concentrado especialmente em realizar revisões de literatura e meta-análises para identificar essas características que podem predizer um perfil de participação nesse fenômeno em determinadas amostras ou populações (Albdour & Krouse, 2014; Azeredo, 2015; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Nakamoto & Schwartz, 2010; Salmivalli, 2010; Sekol, 2013; Álvarez-García, García, & Núñez, 2015)

Diante disso, após extensa revisão da literatura, foi possível identificar e selecionar algumas dessas características consideradas relevantes aos pesquisadores da área, como por exemplo: sexo (Babarro, 2014; Lam, Law, Chan, Wong, & Zhang, 2015; Molina, Valero, & Canales, 2011), idade (Khamis, 2015; Stefanek, Strohmeier, Van de Schoot, & Spiel, 2011; Tippett, Wolke, & Platt, 2013), desempenho motor (S Bejerot, Johan, & Mats, 2011; S. Bejerot, Plenty, Humble, & Humble, 2013; Medeiros, Zequinão, & Cardoso, 2014; Scarpa, Carraro, Gobbi, & Nart, 2012; Zequinão, de Medeiros, Wittkopf, Oliveira, & Cardoso, 2016); desempenho escolar (Azeredo, 2015; Bilić, Flander, & Rafajac, 2014; Rettew & Pawlowski, 2016; Zequinão, Cardoso, et al., 2017); status social (C. Berger & Caravita, 2016; Kraus et al., 2014; Molina, Williamson, Pulido, & Calderón, 2014; Zequinão, Medeiros, Silva, Pereira, & Cardoso, 2020); estado nutricional (Fonseca, Matos, Guerra, & Gomes-Pedro, 2011; Gonçalves, Silva, Gomes, & Machado, 2012; Haraldstad, Christophersen, Eide, Nativg, & Helseth, 2011; Hardit & Hannum, 2012; Mousa, Mashal, Al-Domi, & Jibril, 2010; Xanthopoulos et al., 2011) e insatisfação corporal (Hardit & Hannum, 2012; Reulbach et al., 2013; Wilson, Viswanathan, Rousson, & Bovet, 2013; Zequinão, de Medeiros, et al., 2017).

No entanto, encontram-se incongruências na literatura, parecendo não haver nenhum consenso que tais características estudadas fazem parte, de fato, dos papéis de participação no *bullying*. Embora em muitos estudos encontrem-se indícios dessas associações, outros acabam revelando que não foram identificadas relações entre as variáveis citadas e o *bullying* em determinadas amostras. A maior parte dos pesquisadores refere-se a essa questão como sendo decorrente das diferentes metodologias adotadas nos estudos (Abdirahman, Fleming, & Jacobsen, 2013; Tippett et al., 2013; Wolke, Woods, Stanford, & Schulz, 2001). Contudo, também é possível que generalizações estejam sendo feitas entre as populações que não têm sido adequadamente testadas e comparadas (Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen, & Dweck, 2011).

Desta forma, esta pesquisa surge com o intuito de analisar estas características em grupos de diferentes contextos e culturas, porém com uma mesma metodologia para verificar se as associações obtidas com o *bullying* podem ser devidamente comparadas. Para isso, selecionamos dois contextos diferentes a serem pesquisados: Brasil e Portugal. Estes países foram escolhidos por apresentarem aspectos semelhantes com relação a linguagem, o que facilitou a utilização dos instrumentos de pesquisa, mas que ao mesmo tempo apresentam aspectos culturais e sociais bastante divergentes, o que possibilitaria nossa investigação. Assim, o objetivo do presente estudo foi verificar as associações dos papéis de participação no *bullying* escolar com aspectos apontados pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil).

2. MÉTODOS

Desenho do estudo

Um estudo transcultural de corte transversal de cunho exploratório e amostragem intencional foi realizado na cidade metropolitana de Braga, na Região do Minho, ao Norte de Portugal, e também na cidade metropolitana de Florianópolis, estado de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil, entre os meses de novembro de 2014 e maio de 2015. Esta pesquisa faz parte de um macroprojeto aprovado junto ao Comitê de Ética de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, segundo o processo número 010/2014 (Portugal) e ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UDESC sob processo 5439/2011, nº expediente 75/2011 (Brasil).

Participantes e procedimentos

A seleção das escolas em ambos os países foi intencional, de acordo com aquelas que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, participaram do estudo quatro escolas públicas municipais e uma escola privada em Braga, e uma escola pública municipal e duas escolas privadas em Florianópolis. Após essa seleção, foram convidadas a participar todas as crianças e adolescentes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, matriculadas no período vigente do estudo.

O total de participantes deste estudo foi 789, sendo 392 (308 de escola pública e 84 de escola privada) em Portugal e 397 (268 de escola pública e 129 de escola privada) no Brasil. Em termos de caracterização, apresentaram idade no intervalo compreendido entre 7 e 14 anos, média de 9,94 anos para os meninos (n=382) e 9,71 anos para as meninas (n=407), distribuídos em 24,4% no 3º ano, 26,2% no 4º ano, 22,3% no 5º ano e 27,1% no 6º ano.

Previamente à coleta dos dados, os pais e as crianças e adolescentes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa. Os participantes foram devidamente esclarecidos e explicitaram sua anuência em participar do estudo por meio do Termo de Assentimento (TA), o qual foi elaborado em linguagem clara e acessível para os menores de idade. Da mesma forma foi enviado aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no qual é explicitado o consentimento do responsável legal da criança. O único critério de exclusão adotado no recrutamento dos participantes foi apresentar alguma deficiência intelectual que impedisse a compreensão dos instrumentos, com base na indicação do Atendimento Escolar Especial (AEE) das escolas.

Variáveis

Foram analisadas neste estudo as variáveis sociodemográficas – país de origem; sexo; idade – fornecidas pelas escolas, e as variáveis: papéis de participação no *bullying*; competência motora; rendimento escolar; status sócio métrico; Índice de Massa Corporal - IMC e satisfação corporal, obtidas por meio de instrumentos de pesquisa que serão descritos a seguir.

Papéis de Participação no Bullying

O instrumento utilizado para determinar os perfis dos participantes no *bullying*, foi um exame sócio métrico, denominado Escala Sócio Métrica, que é constituído por perguntas do cotidiano da sala de aula que envolvem comportamentos característicos de estudantes envolvidos em situações de *bullying* escolar, seja como vítimas e/ou agressor. Cada participante indica o nome de três colegas de classe que mais se encontraram envolvidos nas situações descritas. Assim, todos os alunos tiveram dois escores, sendo um para agressão e outro para vitimização, gerados pelo número de vezes em que foram citados em cada bloco de perguntas. Estes valores também foram padronizados pelo Escore Z, em função do número de alunos presente em cada sala de aula, e tais escores foram categorizados utilizando o método estabelecido por Coie et al. (1982) para medidas sócio métricas

Os nomes das categorias utilizadas por Coie et al. (1982) foram adaptadas nesse estudo, de acordo com os perfis adotados perante este fenômeno. Os participantes foram então classificados em cinco categorias: a) não participa – alunos que não foram citados pelos colegas ou aqueles citados de forma esporádica em situações de agressão ou vitimização (53,7% dos participantes); b) grupo médio – alunos citados de maneira moderada em situações de agressão e vitimização, mas não de forma acentuada para serem classificados como um dos papéis de participação no *bullying* (6,4% dos participantes); c) vítimas – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de vitimização 17,8% dos participantes); d) agressores – alunos citados de forma acentuada apenas para questões de agressão (11,2% dos participantes); e) vítimas-agressoras – alunos que citados de forma acentuada para questões de vitimização e agressão (10,9% dos participantes). Com o intuito de atender ao objetivo de identificar características dos papéis assumidos pelos envolvidos diretamente no *bullying*, os participantes do grupo médio foram excluídos das análises. A Escala Sociométrica apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Competência Motora

A competência motora foi avaliada por meio do teste *Körperkoordinationstest Für Kinder* – KTK (E. Kiphard & Schilling, 1974). Trata-se de uma bateria homogênea de avaliação da capacidade de coordenação

corporal que tem como objetivo examinar a função motora básica de crianças e adolescentes dos 5 aos 14 anos. Tem como componentes o equilíbrio, o ritmo, a lateralidade, a velocidade e a agilidade que se distribuem em quatro tarefas, todas elas visando a categorização de facetas da coordenação corporal total e o domínio corporal. Em ambos os países o KTK foi administrado de acordo com as linhas do guia estabelecido por Kiphard e Schilling (1974; 2007) e os dados normativos da amostra alemã foram utilizados. As pontuações dos itens foram convertidas em escores padronizados de ajuste para idade (todas as tarefas) e sexo (tarefas 2 e 3). Por sua vez, os itens de pontuação padronizada foram somados e transformados em um quociente motor total (QM). O QM total permite a classificação do desempenho motor em cinco categorias: insuficiência na coordenação motora; perturbação na coordenação motora; coordenação motora normal; boa coordenação motora; e muito boa coordenação. No entanto, para melhor interpretação dos dados, em função das baixas prevalências encontradas em algumas categorias do desempenho motor, optou-se por transformá-las em apenas duas categorias: insuficiência/perturbação na coordenação motora e coordenação motora normal/boa/muito boa. Em relação a confiabilidade interna, a bateria motora KTK apresentou um bom nível de consistência interna, com um alfa de Cronbach igual a 0.813.

Rendimento Escolar

O rendimento escolar foi avaliado pelas notas obtidas pelos alunos ao final do ano letivo. Em Portugal, foram utilizadas as notas finais do terceiro período. Já no Brasil, foram utilizadas as médias finais, que resultam do cálculo feito com as notas obtidas em cada trimestre. Em Portugal, do 5º ao 9º ano, as disciplinas são avaliadas de 1 a 5, sendo que 1 e 2 correspondem a não satisfaz, 3 satisfaz, 4 satisfaz bastante, e 5 excelente. Por outro lado, no Brasil, as disciplinas são avaliadas de 1 a 10, sendo que a nota mínima determinante para o insucesso e o sucesso, variam de acordo com os critérios adotados em cada escola, podendo ser 5, 6 ou 7. Assim, para padronizar as notas em ambos os países, transformou-se as notas dos escolares portugueses, as quais foram multiplicadas por 2, para corresponder com as notas brasileiras. A partir disso, foram selecionadas quatro disciplinas, as quais coincidiam em ambos os países nos respectivos anos escolares. As disciplinas foram: Português, matemática, língua estrangeira (Inglês) e ciências. Com as notas dessas quatro disciplinas (já transformadas em Portugal), também foi calculada uma média final para os participantes de ambos os países.

Status Sócio Métrico

Para a análise do *status* dos participantes, foi utilizada a Escala Subjetiva de *Status Social* em Sala de Aula, instrumento utilizado para verificar o status segundo a percepção dos colegas, pelo método sócio métrico (Levandoski, 2009). Este instrumento consiste em seis questões, sendo três questões referentes à percepção de um *status* positivo, e três referentes a um *status* negativo, nas quais os participantes podiam citar até dez colegas em cada questão. A partir dessas, calculou-se um escore de status positivo e um escore de status negativo para cada participante, os quais foram padronizados pelo Escore Z, em função do número de alunos que continha em cada sala de aula. A partir desses escores, foi possível estabelecer uma classificação do status na percepção dos colegas, segundo o método estabelecido por Coie et al. (1982) para mensuração de medidas sócio métricas. Assim, os participantes foram categorizados em: a) grupo médio; b) popular; c) rejeitado; d) negligenciado; e e) controverso. No entanto, este estudo limitou-se a analisar apenas os participantes considerados populares ou rejeitados, em relação ao grupo médio, sendo excluídos das análises aqueles considerados rejeitados e negligenciados pelos colegas. A Escala Subjetiva de *Status Social* em Sala de Aula apresentou um nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.744.

Índice de Massa Corporal – IMC

Massa corporal e estatura foram mensuradas pelos procedimentos descritos por Ross e Marffell-Jones (1991), utilizando-se uma balança antropométrica com graduação em 0,1 quilogramas e um estadiômetro com resolução de 0,1 centímetros. Com base nessas medidas, foi calculado o índice de massa corporal (IMC= massa corporal (kg)/estatura(m)²).

Satisfação Corporal

A imagem corporal foi auto avaliada por meio da Escala de Silhuetas Corporais proposta por Tiggeman e Barret (1998), que é composta por um conjunto de figuras de crianças numeradas de 1 a 9, representando um continuum desde a magreza (silhueta 1) até a obesidade severa (silhueta 9). As figuras foram apresentadas aos escolares em uma folha única, e, em seguida, eles responderam as seguintes perguntas: 1. Qual a silhueta que melhor representa a sua aparência física atual (Silhueta real)? 2. Qual a silhueta que você gostaria de ter (Silhueta ideal)? A satisfação com a imagem corporal foi identificada por meio da discrepância entre o valor correspondente à silhueta real e o valor indicado como a silhueta ideal (silhueta real - silhueta ideal). Desta forma, os escolares que apresentaram valor igual a zero foram classificados em "Satisfeitos" com a imagem corporal, e aqueles que apresentaram valores diferentes de zero foram considerados "Insatisfeitos". Quando essa diferença foi positiva o indivíduo foi considerado insatisfeito por excesso de peso, e quando negativa, insatisfeito por magreza. Em relação a confiabilidade interna, a Escala de Silhuetas Corporais de Tiggeman e Barret apresentou nível de consistência interna moderado, com um alfa de Cronbach igual a 0.643.

Análise estatística

Para caracterizar as variáveis do estudo, utilizou-se a estatística descritiva (média, desvio padrão e distribuição de frequência) e a estatística inferencial - testes qui-quadrado e Kruskal Wallis. Como a variável dependente papéis de participação no *bullying* foi composta de quatro categorias, empregou-se a técnica de regressão logística multinomial para estimar a associação dos grupos de participação no *bullying* com as variáveis independentes: sexo (menino e menina); idade; competência motora (insuficiência/perturbação na coordenação motora, coordenação motora normal/boa/muito boa); rendimento escolar (média final); status sócio métrico (populares, rejeitados, grupo médio); IMC; satisfação corporal (insatisfeito por magreza, insatisfeito por excesso, satisfeito). A categoria "Não participa do *bullying*" foi adotada como o grupo referência. Foram testados dois modelos, um simples e outro ajustado para todas as variáveis que no modelo bruto apresentaram $p < 0,20$ (Maldonado & Greenland, 1993), entretanto, nas tabelas serão apresentados apenas os resultados da análise ajustada. As análises foram realizadas primeiramente com todos os participantes da pesquisa, e depois com os participantes separados pelo país de origem. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%, utilizando o programa estatístico SPSS, versão 20.0.

3. RESULTADOS

Em relação a caracterização dos participantes, foi possível observar que eles são homogêneos em relação a idade e ao IMC. No entanto, observou-se uma diferença significativa no que se refere ao rendimento escolar, sexo, competência motora e status em relação aos papéis de participação.

De acordo com os resultados da análise bruta de todos os participantes, observou-se associação dos papéis de participação no *bullying* com país de origem, sexo, competência motora, rendimento escolar e status sócio métrico. Quando a análise foi ajustada, apenas competência motora, rendimento escolar e status sócio métrico se mantiveram associadas ao desfecho. Aqueles com insuficiência/perturbação na coordenação motora tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas-agressoras (OR: 3,98; IC95%=1,29-12,33). Os participantes com melhor rendimento escolar tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 1,50; IC95%=1,18-1,90). Aqueles considerados populares tiveram maiores chances de serem do grupo dos agressores (OR: 3,65; IC95%=1,46-9,15) ou das vítimas-agressoras (OR: 9,19; IC95%=2,11-39,99). Já os participantes rejeitados tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 4,57; IC95%=2,06-10,16) ou das vítimas-agressoras (OR: 14,17; IC95%=3,63-55,39) (Tabela 21).

Tabela 1. Caracterização dos participantes

Variáveis	Vítimas n(%)	Agressoras n(%)	Vítimas-agressoras n(%)	Não participa	p
Sexo					>0,001
Feminino	85(69,1)	21(24,4)	33(30)	239(56,2)	
Masculino	38(30,9)	65(75,6)	77(70)	186(43,8)	
País de origem					0,182
Brasil	58(47,2)	52(60,5)	55(50)	204(47,9)	
Portugal	65(52,8)	34(39,5)	55(50)	222(52,1)	
Competência motora					p<0,001
Coordenação motora boa	36(29,3)	55(64,0)	53(48,2)	197(46,7)	
Insuficiência/Perturbação na coordenação motora	87(70,7)	31(36,0)	57(51,8)	225(53,3)	
Status sociométrico					p<0,001
Grupo médio	54(47,8)	30(44,8)	12(16,9)	268(66,3)	
Popular	22(19,5)	26(38,8)	26(36,6)	76(18,8)	
Rejeitado	37(32,7)	11(16,4)	33(46,5)	60(14,9)	
Satisfação corporal					
Satisfeito	44(36,1)	41(48,2)	45(42,5)	180(42,8)	
Insatisfeito por magreza	25(20,5)	13(15,3)	20(18,9)	79(18,8)	
Insatisfeito por excesso	53(43,4)	31(36,5)	41(38,7)	162(38,5)	
	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	\bar{x} (DP)	p
Idade	9,89(1,29)	9,91(1,46)	9,73(1,48)	9,83(1,39)	0,617
IMC	19,00(3,89)	18,90(2,99)	19,11(3,95)	19,20(3,79)	0,860
Rendimento escolar	7,82(1,35)	6,73(1,47)	6,74(1,47)	72,12(1,61)	p<0,001

n: número de participantes; p: Qui quadrado; \bar{x} (dp): média (desvio padrão); p: Kruskal Wallis

Tabela 2. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com todos os participantes do estudo.

Variáveis	Vítimas OR (IC95%)	Agressores OR (IC95%)	Vítimas-Agressoras OR (IC95%)
Sexo			
Feminino	1	1	1
Masculino	0,62(0,31-1,23)	1,46(0,63-3,36)	1,82(0,67-4,90)
País de origem			
Brasil	1		1
Portugal	1,03(0,56-1,90)	1,28(0,59-2,77)	0,93(0,38-2,30)
Competência motora			
Coordenação motora boa	1	1	1
Insuficiência/ Perturbação na coordenação motora	0,60(0,30-1,17)	1,86 (0,78-4,40)	3,98 (1,29-12,33)
Status sociométrico			
Grupo médio	1	1	1
Popular	1,20 (0,53-2,76)	3,65 (1,46-9,15)	9,19 (2,11-39,99)
Rejeitado	4,57 (2,06-10,16)	1,83 (0,61-5,50)	14,17 (3,63-55,39)
Rendimento escolar	1,50 (1,18-1,90)	0,80 (0,61-1,04)	0,97 (0,70-1,35)

OR: odds ratio; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

Quando separados pelo país de origem, verificou-se que para os participantes brasileiros, no modelo bruto, papéis de participação no *bullying* esteve associado a sexo, competência motora e status sócio métrico. Quando a análise foi ajustada apenas competência motora e status sócio métrico se mantiveram associados. Sendo que, os participantes classificados com insuficiência motora tiveram mais chances de serem vítimas de bullying escolar (OR: 1,92; IC95%=1,03-3,55). Já os participantes populares tiveram maiores chances de estarem no grupo dos agressores (OR: 3,29; IC95%=1,27-8,47) ou das vítimas-agressoras (OR: 5,32; IC95%=1,71-16,53). Em contrapartida, os participantes rejeitados, tiveram mais chances de estarem no grupo das vítimas (OR: 2,22; IC95%=1,05-4,69) e das vítimas agressoras (OR: 9,94; IC95%=3,50-28,22). (Tabela 2).

Tabela 3. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com os participantes brasileiros.

Variáveis	Vítimas OR (IC95%)	Agressores OR (IC95%)	Vítimas-Agressoras OR (IC95%)
Sexo			
Feminino	1	1	1
Masculino	0,76(0,40-1,47)	2,18(0,89-5,38)	2,07(0,86-4,94)
Competência motora			
Coordenação motora boa	1	1	1
Insuficiência/Perturbação na coordenação motora	1,92(1,03-3,55)	0,90(0,37-2,21)	1,97(0,85-4,57)
Status sociométrico			
Grupo médio	1	1	1
Popular	1,24(0,55-2,80)	3,29(1,27-8,47)	5,32(1,71-16,53)
Rejeitado	2,22(1,05-4,69)	1,55(0,48-5,00)	9,94(3,50-28,22)

OR: odds ratio; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

Já para os participantes portugueses as variáveis associadas no modelo bruto foram sexo, competência motora, rendimento escolar e status sócio métrico. Quando o modelo foi ajustado, apenas rendimento escolar e status sócio métrico se mantiveram associados. Os participantes considerados rejeitados tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR:6,95; IC95%=2,01-24,00) ou das vítimas-agressoras (OR:10,58; IC95%=1,79-62,68). Além disso, os participantes com melhor rendimento escolar tiveram maiores chances de estarem no grupo das vítimas (OR:; IC95%=) (Tabela 3).

Tabela 4. Razões de chance utilizando como variável dependente papéis de participação no *bullying* com os participantes portugueses.

Variáveis	Vítimas OR (IC95%)	Agressores OR (IC95%)	Vítimas-Agressoras OR (IC95%)
Sexo			
Feminino	1	1	1
Masculino	0,28(0,10-0,82)	2,30(0,73-7,18)	1,48(0,38-5,77)
Competência motora			
Coordenação motora boa	1	1	1
Insuficiência/ Perturbação na coordenação motora	1,85(0,67-5,10)	0,34(0,10-1,08)	1,82(0,44-7,40)
Status sociométrico			
Grupo médio	1	1	1
Popular	1,18(0,35-4,10)	2,30(0,68-7,85)	6,27(0,96-41,03)
Rejeitado	6,95(2,01-24,00)	1,90(0,46-7,92)	10,58(1,79-62,68)
Rendimento escolar	1,85(1,26-2,70)	0,81(0,56-1,18)	0,98(0,61-1,57)

OR: odds ratio; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

4. DISCUSSÃO

Objetivo deste estudo foi verificar as associações dos papéis de participação no *bullying* escolar com aspectos apontados pela literatura como características dos perfis desses participantes, separados pelo país de origem (Portugal e Brasil). Dentre os principais achados deste estudo destaca-se que a única variável associada aos papéis de participação no *bullying* em todas as análises realizadas foi o status sócio métrico. Entretanto, competência motora e rendimento escolar também se apresentaram como variáveis importantes para compreensão desses papéis, tendo em vista que em Portugal, melhor rendimento escolar foi associado ao papel de vítima, enquanto que no Brasil o papel de vítima esteve associado a baixa competência motora. Entretanto, as variáveis sexo, país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não apresentaram nenhuma associação em todas as análises.

Ao se analisar todos os participantes deste estudo, as vítimas apresentaram melhor rendimento escolar e foram rejeitadas pelos pares. Os agressores foram considerados populares. E as vítimas-agressoras

tiveram desempenho motor inferior, e foram considerados tanto populares, quanto rejeitados pelos pares. No entanto, ao serem separados pelo país de origem, algumas características dos papéis de participação no *bullying* se alteraram. De modo similar a análise anterior, em Portugal as vítimas foram as que apresentaram melhor rendimento escolar e foram rejeitadas pelos pares. Com relação aos agressores portugueses não foi encontrada nenhuma associação com as variáveis analisadas neste estudo. Já as vítimas-agressoras também foram consideradas rejeitadas pelos pares. Por fim, no Brasil, os agressores foram considerados populares pelos pares, as vítimas tiveram baixa competência motora e foram consideradas rejeitadas pelos pares, bem como as vítimas-agressoras que também foram rejeitadas.

Os resultados encontrados neste estudo indicam que ao se analisar os envolvidos no *bullying* como um todo, os papéis tendem a apresentar características já previstas na literatura. Entretanto, quando separados pelo país de origem, foi possível identificar peculiaridades dos perfis em cada país. Assim, tendo em vista que o *bullying* é um comportamento recorrente nas escolas de todo mundo, acredita-se que os diferentes aspectos do contexto e da cultura não influenciam diretamente na prevalência da ocorrência deste fenômeno, bem como na distribuição dos papéis assumidos pelos envolvidos. Entretanto, essas diferenças culturais e sociais parecem ser fundamentais no estabelecimento das características dos perfis dos envolvidos no *bullying*, influenciando na determinação das normas sociais estabelecidas pelos pares nas escolas, criando um contexto social que normaliza e aceita os mesmos valores e comportamentos (Caravita, Sijtsema, Rambaran, & Gini, 2014; Dijkstra & Gest, 2014).

Verificou-se que a única característica comum em ambos os países foi a rejeição das vítimas e das vítimas-agressoras. Esse resultado é consistente com a literatura que também indica esses grupos como sendo aqueles mais rejeitados pelos pares, principalmente as vítimas-agressoras, as quais tem maiores chances de serem detestados pelos pares (Kochel, Ladd, Bagwell, & Yabko, 2015; Molina et al., 2014). Estes grupos apresentam características que tornam mais difíceis o estabelecimento e manutenção das amizades, pois não conseguem criar um contexto favorável para o desenvolvimento de laços e redes de apoio (Kochel et al., 2015).

Este resultado soma-se a achados de outros pesquisadores, os quais indicam que as vítimas-agressoras podem ser os participantes mais agressivos, tanto na agressão pró ativa, quanta reativa, pois costumam ser mais desajustadas emocionalmente, com baixo nível de autocontrole e competência social, altos níveis de comportamentos de externalização, má comunicação e habilidades para resolução de conflitos, além de sofrerem mais com distúrbios de conduta e terem poucos ou nenhum amigo (Albdour & Krouse, 2014; Khamis, 2015; Kochel et al., 2015; Lam et al., 2015; Salmivalli, 2010). Assim como no estudo de Kochel et al. (2015), recomenda-se maior atenção a este grupo de participantes que pode ter maior comprometimento no desenvolvimento, em função do envolvimento no *bullying* escolar.

Entretanto, assim como os agressores, as vítimas-agressoras, no Brasil, embora fossem rejeitadas, também apresentaram maiores chances de serem populares entre os pares, quando comparados aos que não participam do *bullying*. A popularidade dos agressores já vem sendo encontrada em alguns estudos (Berger & Rodkin, 2012; Caravita & Cillessen, 2012; Estévez, Emlerb, Cavac, & Inglesa, 2014; Farmer, Hamm, Leung, Lambert, & Gravelle, 2011; Álvarez-García et al., 2015), entretanto o mesmo não tem sido evidenciado para as vítimas-agressoras. De modo geral, acredita-se que as vítimas-agressoras são menos competentes socialmente que os agressores (Kochel et al., 2015), e por isso, embora tenham sido consideradas populares por alguns, elas também foram consideradas rejeitadas outros, fato que os diferencia dos agressores, pois eles não foram considerados rejeitados em nenhuma análise.

Contudo, o que se destaca nesses resultados é a provável valorização do comportamento agressivo entre os participantes brasileiros, tendo em vista que em Portugal, nem agressores e nem vítimas-agressoras foram consideradas populares pelos pares. Esse dado, merece maiores investigações, verificando assim, se tais associações são confirmadas como características padrão de crianças e adolescentes envolvidas no *bullying* escolar no Brasil. De qualquer forma, verificou-se a necessidade de maior esforço para mudar algumas atitudes culturais inseridas nas escolas participantes deste estudo que possam estar valorizando o comportamento violento.

Outra característica que parece ser mais valorizada entre os participantes brasileiros deste estudo é o rendimento em relação a competência motora. Como foi salientado anteriormente, encontrou-se uma associação entre o perfil de vítimas e uma baixa competência motora. Esses dados também foram condizentes com a literatura, a qual a maior parte das pesquisas tem apontado as associações entre baixa competência motora e o perfil de vítimas (Botelho & Souza, 2007; Campbell, Missiuna, & Vaillancourt, 2012; Higgins, 1994; Piek, Barrett, Allen, Jones, & Louise, 2010). De acordo com os estudos de Bejerot, Johan e Mats (2011) e Plenty, Bejerot e Eriksson (2014), crianças com habilidades motoras pobres

também tendem a apresentar habilidades sociais pobres, o que pode explicar em partes a associação entre essas variáveis, tornando a competência motora um fator importante para a compreensão dos papéis de participação no *bullying* escolar.

Todavia, a valorização da competência motora deve ser vista com cautela, para que a exigência exacerbada por uma melhor performance motora não contribua para maior rejeição e o afastamento das atividades físicas por parte destes participantes com tantos fatores de risco associados, como é o caso das vítimas. Assim, projetos de intervenção a nível da Educação Física, podem auxiliar na identificação destes casos de envolvimento no *bullying* escolar, bem como elaborar estratégias de intervenção para melhorar a performance motora deste grupo e também proporcionar maior inclusão destes participantes no grupo de pares.

Por outro lado, os dados encontrados neste estudo dão indícios de que o rendimento escolar pode ser mais valorizado pelos participantes portugueses, no que tange as características dos participantes de *bullying*. Verificou-se que em Portugal, melhor rendimento escolar esteve associado ao perfil de vítimas, contrariando outros achados presentes na literatura. De modo geral, acredita-se que o envolvimento no *bullying* está frequentemente associado ao rendimento escolar negativo (Shirley & Cornell, 2012), sendo que alguns estudos apontam essa relação especificamente com o perfil das vítimas (Cardoos & Hinshaw, 2011; Cornell & Mehta, 2011). Embora este estudo não se proponha a analisar as questões de causalidades, acredita-se que o melhor rendimento escolar pode estar sendo um fator de risco para a vitimização entre os participantes portugueses.

Em função de uma busca na literatura por informações a respeito dessa associação, identificou-se que tal questão foi muitas vezes negligenciada por boa parte das pesquisas que tratam da relação entre o *bullying* e o rendimento escolar. Todavia, verificou-se que no estudo de Al-Bitar et al. (2013) também há indícios desta possível associação, tendo em vista que 35% dos participantes relataram sofrer algum tipo de *bullying* por ter notas boas. Desta forma, esses achados apontam para necessidade de mais estudos que busquem identificar se essa característica se estende a outras crianças e adolescentes portugueses, para que, assim como citado anteriormente para os participantes brasileiros, programas de intervenção sejam elaborados com o enfoque de valorizar o rendimento escolar, sendo então, o melhor desempenho considerado um fator de proteção, e não de risco para o envolvimento no *bullying*.

Embora tenha-se identificado um possível perfil dos participantes de *bullying* em Portugal e no Brasil, algumas variáveis indicadas na literatura não apresentaram nenhuma associação com os papéis assumidos por crianças e adolescentes nesse fenômeno. Uma delas foi uma das variáveis que não apresentou associação com nenhum papel de participação no *bullying*. Embora a grande maioria dos estudos indica que os meninos estão mais envolvidos no *bullying* que as meninas em todos os papéis assumidos (Babarro, 2014; Lam et al., 2015; Molina et al., 2011), já existem estudos indicando que as prevalências de envolvimento no *bullying* estão tornando-se semelhantes entre os sexos (Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010; Crapanzano, Frick, Childs, & Terranova, 2011), possivelmente em função da diminuição entre as diferenças de gênero na sociedade atual.

País de origem também foi uma das variáveis não associadas aos papéis de participação no *bullying*. Esse dado está de acordo com a literatura no sentido de que este fenômeno não é um problema isolado ou específico de uma única cultura, mas sim, um tipo de violência presente em escolas do mundo todo (Cook et al., 2010). Entretanto, no estudo de Wolke et al. (2001) foram encontradas diferenças de vitimização em crianças alemãs e inglesas. As incongruências encontradas entre os estudos, no que tange a distribuição dos papéis de participação neste fenômeno, podem ser explicadas em função das diferentes metodologias e os diferentes conceitos de *bullying* adotados pelos pesquisadores.

A idade tem sido umas das variáveis mais analisadas em relação ao envolvimento no *bullying* escolar. Pesquisadores apontam diferentes perspectivas em relação a associação dessas duas variáveis. Alguns estudos defendem que esse comportamento se intensifica na adolescência, outros afirmam que esse fenômeno ocorre desde a infância (LaFontana & Cillessen, 2009; Molina et al., 2011). Existem também aqueles que apontam associações entre ser mais velho e ser agressor (Stefanek et al., 2011; Tippet et al., 2013) e a idade menor e ser vítima (Khamis, 2015). Outros autores sugerem que existe uma relação curvilínea entre ser um agressor e faixa etária, na qual há maior intensidade até os 14 anos, decrescendo após essa idade (Atik & Güneri, 2013; Caballo, Arias, Calderero, Salazar, & Irurtia, 2011; Magklara et al., 2012), e também aqueles que indicam a inexistência de qualquer associação com o perfil de vítima (Barboza, 2015). No entanto, neste estudo não foi encontrada associação entre idade e nenhum dos papéis de participação no *bullying* escolar, tanto em Portugal, quanto no Brasil. Esses resultados sugerem uma homogeneidade entre a distribuição dos papéis assumidos neste fenômeno na infância e adolescência com

os participantes estudados. Contudo, ressalta-se que não foram avaliados estudantes acima dos 14 anos de idade e, portanto, sugerem-se mais estudos que possam avaliar uma faixa etária maior e verificar se esse perfil se mantém em adolescentes mais velhos.

De modo similar, IMC e satisfação corporal não apresentaram associação com os papéis de participação no *bullying* neste estudo. Tais resultados merecem maiores investigações em amostras mais abrangentes com crianças e adolescentes portugueses e brasileiros, tendo em vista que de acordo com a literatura crianças obesas, com baixo peso e também aquelas mais insatisfeitas com sua imagem corporal tendem a fazer parte de um grupo de risco para o envolvimento nesse fenômeno (Reulbach et al., 2013; Wilson et al., 2013; Álvarez-García et al., 2015). Assim, será possível verificar, se de fato, essas características não fazem parte do perfil dos envolvidos no *bullying* em ambos os países ou se esse resultado é peculiar apenas dos participantes dessa pesquisa.

Como limitações deste estudo destacam-se:

- 1) A realização de uma pesquisa não probabilística não permite que os resultados encontrados possam ser estendidos de uma maneira geral a toda a população de ambos os países;
- 2) Diferentemente da maior parte dos estudos que utilizam o auto relato, esta pesquisa utilizou um exame sócio métrico para a identificação dos papéis de participantes de *bullying*. Embora acredite-se que a percepção dos pares é uma medida bastante fidedigna, isso restringe as interpretações nas comparações dos resultados com outros estudos que adotaram metodologias diferentes;
- 3) O delineamento transversal do estudo impede a realização de inferências sobre direção das relações identificadas, não permitindo o estabelecimento de causalidades. Pesquisas futuras podem adotar delineamento longitudinal em estudos transculturais, possibilitando o acompanhamento do fenômeno ao longo do tempo, de modo a analisar os efeitos exercidos das variáveis estudadas nos perfis dos participantes de *bullying*, identificando assim, relações de causa e efeito nos diferentes países.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo identificou associações entre os papéis de participação no *bullying* e algumas variáveis apontadas pela literatura como características dos perfis dos participantes nesse fenômeno. Verificou-se que a única característica em comum em ambos os países foi a rejeição das vítimas e das vítimas-agressoras. Assim, acredita-se que a cultura local pode interferir nas normas sociais adotadas pelos grupos de pares em cada país, que acabam determinando algumas características que estabelecem os perfis dos envolvidos nesse fenômeno, conduzindo as relações entre crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Em Portugal as variáveis mais importantes para a identificação dos envolvidos no *bullying* foram rendimento escolar e status sócio métrico, enquanto no Brasil foram apenas competência motora e status sócio métrico. Já as outras variáveis analisadas neste estudo, como sexo, país de origem, idade, IMC e satisfação corporal não foram associadas aos perfis dos participantes de *bullying*.

Desta forma, recomenda-se que mais estudos transculturais sejam realizados analisando as relações entre *bullying* e as variáveis citadas na literatura em crianças e adolescentes e, utilizando medidas sócio métricas para determinação dos papéis dos participantes nesse fenômeno. Com isso, será possível verificar então, se os resultados encontrados são específicos deste grupo estudado ou se refletem um perfil dos envolvidos no *bullying* nestes países como um todo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

REFERÊNCIAS

- [1] Abdirahman, H., Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2013). Parental involvement and bullying among middle-school students in North Africa. *East Mediterr Health J*, 19(3), 227-233.
- [2] Al-Bitar, Z. B., Al-Omari, I. K., Sonbol, H. N., Al-Ahmad, H. T., & Cunningham, S. J. (2013). Bullying among Jordanian schoolchildren, its effects on school performance, and the contribution of general physical and dentofacial

features. *Am J Orthod Dentofacial Orthop*, 144(6), 872-878. doi:10.1016/j.ajodo.2013.08.016

- [3] Albdour, M., & Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: a literature review. *J Child Adolesc Psychiatr Nurs*, 27(2), 68-82. doi:10.1111/jcap.12066
- [4] Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658-673. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0143034313479699
- [5] Azeredo, C. M., A E MMoraes, C L deLevy, R BMenezes, P R. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 65-76.
- [6] Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema*, 26(3), 357-363.
- [7] Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse Negl*, 27(7), 713-732.
- [8] Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber- and F2F-victimizations: identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child Abuse Negl*, 39, 109-122. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.007
- [9] Bejerot, S., Johan, E., & Mats, B. (2011). Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. A case-control study. *Acta Pædiatrica*, 413-419.
- [10] Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A., & Humble, M. B. (2013). Poor motor skills: a risk marker for bully victimization. *Aggress Behav*, 39(6), 453-461. doi:10.1002/ab.21489
- [11] Berger, C., & Caravita, S. C. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *J Adolesc*, 46, 45-56. doi:10.1016/j.adolescence.2015.10.020
- [12] Berger, C., & Rodkin, P. C. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: early adolescents who change peer affiliations. *Social Development* 21, 396-413. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x.
- [13] Bilić, V., Flander, G. B., & Rafajac, B. (2014). Life satisfaction and school performance of children exposed to classic and cyber peer bullying. *Coll Antropol*, 38(1), 21-29.
- [14] Botelho, R., & Souza, J. (2007). Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de prevenção. *Revista da Educação Física* 139.
- [15] Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., & Irturtia, M. J. (2011). Bullying and social anxiety in children (I): Analyzing their relationship and developing new self-report assessment measures. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(3), 591-609.
- [16] Cairns, R., Cairns, B., Neckerman, H., Ferguson, L., & Gariépy, J. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- [17] Campbell, W., Missiuna, C., & Vaillancourt, T. (2012). Peer victimization and depression in children with and without motor coordination difficulties. *Psychology in the Schools* 49(4), 328-341.
- [18] Caravita, S. C., Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., & Gini, G. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *J Youth Adolesc*, 43(2), 193-207. doi:10.1007/s10964-013-9953-1
- [19] Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Developmental differences in the associations among interpersonal goals, popularity, and bullying. *Social Development*, 2, 376-395. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x.
- [20] Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8, 332-350. doi:http://dx.doi.org/10.1177/1541204010362954.
- [21] Cardoos, S. L., & Hinshaw, S. P. (2011). Friendship as protection from peer victimization for girls with and without ADHD. *J Abnorm Child Psychol*, 39(7), 1035-1045. doi:10.1007/s10802-011-9517-3
- [22] Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*(18), 557-570.
- [23] Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of childhood bullying and victimization: a meta-analytic review. *School Psychology Quarterly* 25, 65-83.
- [24] Cornell, D., & Mehta, S. B. (2011). Counselor confirmation of middle school student self-reports of bullying victimization. *Professional School Counseling*, 14(4), 261-270.
- [25] Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behav Sci Law*, 29(5), 677-694. doi:10.1002/bsl.1000

- [26] Cunha, J. d., & Weber, L. (2010). O bullying como desafio contemporâneo: vitimização entre pares nas escolas: uma breve introdução. In S. d. E. d. Educação (Ed.), *Enfrentamento à violência na escola*. (pp. 172). Curitiba: SEED.
- [27] Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2014). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: implications for adolescent school experiences. *Journal of Early Adolescence*, 35, 79-96. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0272431614524303
- [28] Estévez, E., Emlerb, N. P., Cavac, M. J., & Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23, 57-67.
- [29] Farmer, T. W., Hamm, J. V., Leung, M. C., Lambert, K., & Gravelle, M. (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: bullying in schools that do and do not have a transition during the middle grades. *J Youth Adolesc*, 40(9), 1106-1117. doi:10.1007/s10964-011-9684-0
- [30] Fonseca, H., Matos, M. G., Guerra, A., & Gomes-Pedro, J. (2011). How much does overweight impact the adolescent developmental process? *Child Care Health Dev*, 37(1), 135-142. doi:10.1111/j.1365-2214.2010.01136.x
- [31] Gonçalves, S., Silva, M., Gomes, A. R., & Machado, P. P. (2012). Disordered eating among preadolescent boys and girls: the relationship with child and maternal variables. *Nutrients*, 4(4), 273-285. doi:10.3390/nu4040273
- [32] Haraldstad, K., Christophersen, K. A., Eide, H., Natvig, G. K., & Helseth, S. (2011). Predictors of health-related quality of life in a sample of children and adolescents: a school survey. *J Clin Nurs*, 20(21-22), 3048-3056. doi:10.1111/j.1365-2702.2010.03693.x
- [33] Hardit, S. K., & Hannum, J. W. (2012). Attachment, the tripartite influence model, and the development of body dissatisfaction. *Body Image*, 9(4), 469-475. doi:10.1016/j.bodyim.2012.06.003
- [34] Higgins, C. (1994). How to improve the school ground environment as an antibullying strategy. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp. 133-173). London: Routledge.
- [35] Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: risk and protective factors. *Child Abuse Negl*, 39, 137-146. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.005
- [36] Kiphard, E., & Schilling, V. (1974). *Körper-koordinations-test für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling*. Weinheim: Beltz Test.
- [37] Kiphard, E. J., & Schilling, F. (2007). *Körperkoordinationstest für Kinder: KTK*. : Beltz-Test.
- [38] Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L., & Yabko, B. A. (2015). Bully/Victim Profiles' Differential Risk for Worsening Peer Acceptance: The Role of Friendship. *J Appl Dev Psychol*, 41, 38-45. doi:10.1016/j.appdev.2015.05.002
- [39] Kraus, M. W., Oveis, C., Allison, M. L., Young, R. C., Tauer, J., & Keltner, D. (2014). Teasing, taunting, and the politics of politeness: high sociometric status is associated with expectation-consistent behavior. *PLoS One*, 9(8), e104737. doi:10.1371/journal.pone.0104737
- [40] LaFontana, K., & Cillessen, A. (2009). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147. doi:doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x
- [41] Lam, S. F., Law, W., Chan, C. K., Wong, B. P., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: the self-determination theory perspective. *Sch Psychol Q*, 30(1), 75-90. doi:10.1037/spq0000067
- [42] Levandoski, G. (2009). *Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais*. (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- [43] Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 6, 8. doi:1753-2000-6-8 [pii]10.1186/1753-2000-6-8
- [44] Maldonado, G., & Greenland, S. (1993). Simulation study of confounder-selection strategies. *Am J Epidemiol*, 138(11), 923-936.
- [45] Medeiros, P., Zequinão, M. A., & Cardoso, F. L. (2014). Bullying e a relação entre atividade física ecoordenação motora: uma revisão sistemática. *Cinergis*, 15(3), 158-162.
- [46] Molina, B. L., Valero, R. P., & Canales, I. S. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico *Psicothema*, 23(2), 245-251.
- [47] Molina, B. L., Williamson, A. A., Pulido, R., & Calderón, S. (2014). Adaptation of the Participant Role Scale (prs) in a spanish youth sample: measurement invariance across gender and relationship with sociometric status. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(16), 2904-2930
- [48] Mousa, T. Y., Mashal, R. H., Al-Domi, H. A., & Jibril, M. A. (2010). Body image dissatisfaction among adolescent schoolgirls in Jordan. *Body Image*, 7(1), 46-50. doi:10.1016/j.bodyim.2009.10.002
- [49] Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-

analytic review. *Social Development*, 19, 221–242. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x

- [50] Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência-estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- [51] Piek, J., Barrett, N., Allen, L., Jones, A., & Louise, M. (2010). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 453-463.
- [52] Plenty, S., Bejerot, S., & Eriksson, K. (2014). Humor Style and motor skills: Understanding Vulnerability to bullying. *Europa's Journal Psychology*, 10(3), 480-491.
- [53] Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 25(2), 235-242. doi:10.1016/j.chc.2015.12.002
- [54] Reulbach, U., Ladewig, E. L., Nixon, E., O'Moore, M., Williams, J., & O'Dowd, T. (2013). Weight, body image and bullying in 9-year-old children. *J Paediatr Child Health*, 49(4), E288-293. doi:10.1111/jpc.12159
- [55] Ross, W. D., & Marffell-Jones, M. K. (1991). Kinanthropometry. In J. D. e. a. Macdougall (Ed.), *Physiological Testing of the High Performance Athlete* (pp. 223-250). Illinois: Human Kinetics.
- [56] Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- [57] Scarpa, S., Carraro, A., Gobbi, E., & Nart, A. (2012). Peer-victimization during physical education and enjoyment of physical activity. *Percept Mot Skills*, 115(1), 319-324.
- [58] Sekol, I. (2013). Peer violence in adolescent residential care: A qualitative examination of contextual and peer factors. *Children and Youth Services Review*, 35, 1901–1912.
- [59] Shirley, E. L., & Cornell, D. (2012). The contribution of student perceptions of school climate to understanding the disproportionate punishment of African American students in a middle school. *School Psychology International*, 33(2), 115–134. doi:10.1177/0143034311406815
- [60] Stefanek, E., Strohmeier, D., Van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84. doi:http://dx.doi.org/10.3233/DEV-2011-11073
- [61] Tiggeman, M., & Wilson-Barret, E. (1998). Children's figure ratings: relationship to self-esteem and negative stereotyping. *International Journal of Eating Disorders*, 23, 83-88.
- [62] Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *J Adolesc*, 36(4), 639-649. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.013
- [63] Wilson, M. L., Viswanathan, B., Rousson, V., & Bovet, P. (2013). Weight status, body image and bullying among adolescents in the Seychelles. *Int J Environ Res Public Health*, 10(5), 1763-1774. doi:10.3390/ijerph10051763
- [64] Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *Br J Psychol*, 92(Pt 4), 673-696.
- [65] Xanthopoulos, M. S., Borradaile, K. E., Hayes, S., Sherman, S., Vander Veur, S., Grundy, K. M., . . . Foster, G. D. (2011). The impact of weight, sex, and race/ethnicity on body dissatisfaction among urban children. *Body Image*, 8(4), 385-389. doi:10.1016/j.bodyim.2011.04.011
- [66] Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., Tirri, K., Nokelainen, P., & Dweck, C. S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: correlational and experimental evidence. *Dev Psychol*, 47(4), 1090-1107. doi:10.1037/a0023769
- [67] Zequinão, M. A., Cardoso, A. A., da Silva, J. L., de Medeiros, P., Silva, M. A. L., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Academic performance and bullying in socially vulnerable students. *Journal of Human Growth and Development*, 27(1), 19-27.
- [68] Zequinão, M. A., de Medeiros, P., do Rosário, H. R. V., Pelegrini, A., Lopes, L., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Association between body dissatisfaction and bullying in children of socioeconomically vulnerable areas. *Porto Biomedical Journal*, 2(6), 260-264.
- [69] Zequinão, M. A., de Medeiros, P., Wittkopf, P. G., Oliveira, B. P., & Cardoso, F. L. (2016). Desempenho motor e sua relação com o bullying escolar em crianças em contexto de alta vulnerabilidade social. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 24(4), 27-34.
- [70] Zequinão, M. A., Medeiros, P. d., Silva, J. L. d., Pereira, B. O., & Cardoso, F. L. (2020). Sociometric Status of Participants Involved in School Bullying. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30.
- [71] Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136.