



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

LARISSA DI GENOVA BONI

**A RELAÇÃO ENTRE BULLYING, EMPATIA E
PRÓ-SOCIALIDADE DE ESTUDANTES
PERTENCENTES À ESCOLAS PÚBLICAS DA
REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

Araraquara – SP

2022

LARISSA DI GENOVA BONI

A RELAÇÃO ENTRE BULLYING, EMPATIA E PRÓ-SOCIALIDADE DE ESTUDANTES PERTENCENTES À ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Agência de Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Araraquara – SP

2022

B715r

Boni, Larissa Di Genova

A relação entre bullying, empatia e pró-socialidade de estudantes pertencentes à escolas públicas da rede estadual de São Paulo / Larissa Di Genova Boni. -- Araraquara, 2022

202 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),

1. Bullying. 2. Empatia. 3. Comportamentos pró-sociais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LARISSA DI GENOVA BONI

A RELAÇÃO ENTRE BULLYING, EMPATIA E PRÓ-SOCIALIDADE DE ESTUDANTES PERTENCENTES À ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Agência de Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Data da defesa: 22/03/2022 às 14h

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Cecília Beatriz Moreno
Universidad Católica Argentina

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho, ao meu amado sobrinho, Leonardo, por reavivar o meu olhar para o mundo e o desejo de fazer da escola um lugar mais feliz para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aqui às pessoas e Instituições que, de alguma forma, foram importantes para a realização deste trabalho.

A Deus, pois tenho certeza de que sem Ele eu não teria chegado até aqui. Agradeço por todos os momentos de dificuldades e aflições que Ele me ajudou a vencer. A fé me ajudou nessa caminhada.

Aos meus pais, Pedro e Ivani, agradeço enormemente, que de um jeito tão humilde me ensinaram valores essenciais para ser alguém melhor. Gratidão pelo incentivo, compreensão e amor incondicionais atravessando comigo todas as adversidades.

À minha irmã Vanessa, irmã que a vida me deu, mas que eu também escolheria, é com ela que compartilho alegrias, tristezas e angústias desde que vim a esse mundo. A ela, minha eterna gratidão e admiração. Ela me deu a joia mais valiosa desse mundo: Leonardo, sobrinho querido, que me ensina todos os dias com sua pureza e alegria, e é um dos motivos para eu tentar ser uma pessoa melhor. Sou muito grata ao meu cunhado, Anderson, que me ensina o quanto a perseverança e a força de vontade nos fazem querer ser pessoas melhores e a alcançar sonhos. Muito obrigada!

Sou muito grata ao meu esposo, Welifer, pelo apoio, paciência, carinho e amor incondicionais, demonstrados durante a realização deste trabalho. É com ele que divido sonhos, alegrias, tristezas e angústias. Partilhar a vida com você, Welifer, é uma honra.

À família do meu esposo, sou muito grata pelo apoio e carinho!

Agradeço enormemente à minha orientadora, a professora Dra. Luciene Tognetta, que sempre tem me ajudado e orientado na execução deste trabalho. Sem sua generosidade e empatia, Lu, nada disso seria possível.

Sou muito grata também à professora Dra. Suzana Menin e à Dra. Cecília Beatriz Moreno, por serem uma inspiração e por terem aceitado nosso convite para fazerem parte da minha banca examinadora. Muito obrigada pelas sugestões e pelo olhar cuidadoso em nossa pesquisa.

Agradeço imensamente à professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por ser uma inspiração, por ter aceitado nosso convite para fazer parte da suplência dessa banca examinadora e por tantos momentos de formação no ano de 2021 que passamos juntas, quanto aprendizado! Agradeço também à querida Deise, pela amizade e por todas as experiências na área da educação compartilhadas. Agradeço às demais professoras e professor da rede Estadual de São Paulo: Adriana, Cleuza, Elaine, Fátima, Flávia, Luciene, Matheus, Rita de Cássia, Rita

Pereira, Rita Macedo e Rubia, por todas as experiências compartilhadas e o aprendizado durante as formações. Espero que este trabalho possa ajudá-los profissionalmente.

Agradeço ao GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), um grupo cheio de pessoas competentes e profissionais. Faço um agradecimento especial ao Super Grupo Bullying, composto por membros do Gepem UNESP, um grupo de pesquisadores queridos e competentes. Esse trabalho tem muito de cada um de vocês: Darlene, Danila, Deise, Fabiano, Fernanda, Gabriela, Lidia, Luciana Lapa, Mario, Natalia, Raul, Sanderli (Sandi), Sandra, Talita e Vitória.

Agradeço à Sandra Fodra, uma profissional muito querida e dedicada que esteve conosco em muitas reuniões!

Agradeço imensamente aos amigos da graduação: Amanda, Barbara, Glaucia, Jessica, Natalia, Marcos, Rayara e Vitor, pessoas e profissionais muito especiais.

Agradeço imensamente aos meus amigos queridos e companheiros de iniciação científica durante a graduação: Ana Luísa, Natalia e Vitor, pessoas muito especiais, que sinto um carinho enorme. Gratidão por todos os momentos que passamos juntos, pela disponibilidade de vocês e alegria, sempre tão contagiante.

Agradeço imensamente a Sandy, por me permitir que eu acompanhasse várias formações de professores, aprendi muito com a sua generosidade, inteligência e doçura! Muito obrigada!

Agradeço enormemente a Fernanda, por me ensinar tanto sobre empatia. Esse trabalho tem muito da sua empatia, Fer! Um agradecimento especial a Talita, por quem eu sinto um carinho imenso! E agradeço mais uma vez, a Natalia pela amizade, por me escutar e sempre me apoiar nessa trajetória, sua amizade é valiosa!

Um agradecimento especial a todas as crianças que participaram desta pesquisa e também às crianças que já foram meus alunos e alunas.

Agradeço imensamente à Mariana, uma profissional dedicada e querida, formada em Letras pela UNESP Araraquara, que me ajudou com a correção ortográfica desta dissertação, obrigada pela sua atenção.

A todos os funcionários e técnicos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, um agradecimento especial à Silvia, secretária do departamento de Psicologia da Educação, pelo auxílio em muitas tarefas. Muito obrigada!

Ao CNPq, (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pelo suporte financeiro. E finalmente agradeço à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Araraquara, pela oportunidade de aprimorar os meus estudos.

RESUMO

Bullying é um tipo de violência característico da relação entre pares. Não é o único problema de convivência enfrentado por crianças e adolescentes nas escolas brasileiras e do mundo todo, mas é um dos mais cruéis. Buscar a compreensão deste fenômeno e as relações existentes entre o envolvimento em situações de intimidação, empatia e pró-socialidade é o principal objetivo desta investigação. Trata-se de uma pesquisa exploratória que tem como objetivos específicos: 1) Verificar como as crianças se identificam com personagens envolvidos em situações hipotéticas de intimidação sistemática entre pares; 2) Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e os níveis de empatia; 3) Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e as condutas pró-sociais. Participaram da pesquisa, 1041 estudantes dos anos iniciais (4º e 5º anos), ambos pertencentes à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tal escolha intencional realizou-se em função da atual investigação constituir-se parte de um Projeto financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas, por meio do Edital de Pesquisa Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública. Para o levantamento das informações foi utilizado um questionário no formato on-line, através da plataforma Google Forms. O instrumento de investigação (um questionário com perguntas fechadas) foi adaptado e construído por pesquisadores do GEPEM, a partir de três indicadores: 1) Participação em situações de bullying: apresentam-se narrativas hipotéticas que possibilitem a identificação dos respondentes com os personagens envolvidos em situações de bullying – como autores, alvos ou espectadores de bullying; 2) Sentimento de empatia: os participantes escolhem, em uma escala *likert*, o sentimento de empatia experimentado; 3) Comportamentos pró-sociais: situações que apresentam comportamentos de ajuda entre colegas. A metodologia utilizada é um estudo de campo de caráter exploratório descritivo com abordagens quantitativas.

Palavras-chave: Bullying; Empatia; Comportamentos pró-sociais.

RESUMEN

Bullying es un tipo de violencia característico de la relación entre iguales. No es el único problema de convivencia enfrentado por los niños y los adolescentes de las escuelas brasileñas y de todo el mundo, sino uno de los más atroces. Buscar la comprensión de este fenómeno y las relaciones existentes entre la implicación en situaciones de intimidación, empatía y pro-socialidad es el principal objetivo de esta investigación. Se trata de una pequeña investigación exploratoria que tiene como objetivos específicos: 1) Verificar cómo los niños se identifican con personajes implicados en situaciones hipotéticas de intimidación sistemática entre iguales; 2) Verificar si hay relación entre la identificación con personajes implicados en situaciones hipotéticas de bullying y los niveles de empatía; 3) Verificar si hay relación entre la identificación con personajes implicados en situaciones hipotéticas de bullying y las conductas pro-sociales. Participantes de la investigación: 1041 alumnos y alumnas de los cuarto y quintos – Años Iniciales (Enseñanza Primaria), ambas pertenecientes a la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo. Tal elección intencional se realizó por lo que la actual investigación se constituye parte de un Proyecto financiado por la *Fundação Itaú Social Carlos Chagas, por medio del Edital de Pesquisa Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública*. Para la recopilación de las informaciones se utilizó una encuesta en formato en línea, a través de la plataforma Google Forms. El instrumento de investigación (una encuesta con preguntas cerradas) fue adaptado y construido por investigadores del GPEM, desde tres indicadores: 1) Participación en situaciones de bullying: se presentan narrativas hipotéticas que posibiliten la identificación de los respondientes con los personajes implicados en situaciones de bullying – como autores, objetos o espectadores de bullying; 2) Sentimiento de empatía: los participantes eligen, en una escala *likert*, el sentimiento de empatía experimentado; 3) Conductas pro-sociales: situaciones que presentan comportamientos de ayuda entre compañeros. La metodología que será utilizada es un estudio de campo de carácter exploratorio descriptivo con abordajes cuantitativos.

Palabras clave: Bullying; Empatía; Conductas pro-sociales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comentário sobre marcas deixadas pelo bullying.....	52
Figura 2 - Comentário sobre marcas deixadas pelo bullying.....	52
Figura 3 - Investigações do quadriênio de 2019 a 2023	87
Figura 4 - Gráfico de respostas referente ao primeiro piloto	100
Figura 5 - Gráfico de respostas referente ao segundo piloto	102
Figura 6 - Gráfico de respostas referente ao terceiro piloto.	103
Figura 7 - Gráfico: Quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar	126
Figura 8 - Gráfico: Percebo quando alguém está chateado.....	127
Figura 9 - Gráfico: Mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la	128
Figura 10 - Gráfico: Quando fico com raiva, é difícil me acalmar.....	129
Figura 11 - Gráfico: Quando estou com alguém que está triste, também fico triste	130
Figura 12 - Gráfico: Mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste	131
Figura 13 - Gráfico: Estou mudando o tempo todo - quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste	132
Figura 14 - Gráfico: Quando um colega está feliz eu fico feliz por ele/ela.....	133
Figura 15 - Gráfico: Tento consolar quem está triste	146
Figura 16 - Gráfico: Escuto com atenção quando as pessoas estão falando.....	147
Figura 17 - Gráfico: Apoio as ideias dos meus colegas.....	148
Figura 18 - Gráfico: Eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda	149
Figura 19 - Gráfico: Quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho ..	150
Figura 20 - Gráfico: Quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar	151
Figura 21 - Gráfico: Puxo conversa com colegas que não conheço muito, mas sei que estão se sentindo sozinhos.....	152
Figura 22 - Gráfico: Quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo	153
Figura 23 - Gráfico: Vivências de bullying	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mecanismos de desengajamento moral.....	40
Quadro 2 - Seis hábitos de pessoas extremamente empáticas	68
Quadro 3 - Bloqueios para empatia	71
Quadro 4 - Comportamentos pró-sociais em contexto escolar.....	77
Quadro 5 - Quantidade de alunos e alunas ativos das DREs - Interior DRE e Leste 3	92
Quadro 6 - Banco de teses da CAPES.....	93
Quadro 7 - Identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying	105
Quadro 8 - Pontuação das respostas de empatia em cada domínio	110
Quadro 9 - Domínios encontrados na Análise Fatorial para Empatia no instrumento brasileiro	111
Quadro 10 - Pontuação definida para as respostas de cada item (de 1 a 4 pontos)	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Correspondência entre vítimas e não vítimas X gênero e raça	106
Tabela 2 - Correspondência entre autor e não autor X gênero e raça	106
Tabela 3 - Correspondência entre espectador e não espectador X gênero e raça/etnia	107
Tabela 4 - Identificação com quem vivenciou ou não situações de bullying	108
Tabela 5 - Pontuação definida para as respostas de cada item (de 1 a 4 pontos).....	109
Tabela 6 - Empatia X vítimas e não vítimas	112
Tabela 7 - Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como vítima ou não	113
Tabela 8 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como vítima ou não	113
Tabela 9 - Empatia (domínio 1: descentração cognitiva), gênero X vítima e não vítima.....	114
Tabela 10 - Empatia (domínio 2: respostas emocionais), gênero X vítima e não vítima	114
Tabela 11 - Empatia (domínio 3: regulação emocional/autoconhecimento), gênero X vítima e não vítima.....	115
Tabela 12 - Empatia X autor e não autor	115
Tabela 13 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como autor ou não	116
Tabela 14 - Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como autor ou não	116
Tabela 15 - Empatia (domínio 1: descentração cognitiva), gênero X autor e não autor.....	117
Tabela 16 - Empatia (domínio 2: respostas emocionais), gênero X autor e não autor	117
Tabela 17 - Empatia (domínio 3: regulação emocional/autoconhecimento), gênero X autor e não autor.....	118
Tabela 18 - Correspondências encontradas entre os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não	118
Tabela 19 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não	119
Tabela 20 - Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não	119
Tabela 21 - Empatia (domínio 1: descentração cognitiva), gênero X espectador e não espectador	120

Tabela 22 - Empatia (domínio 2: respostas emocionais), gênero X espectador e não espectador	120
Tabela 23 - Empatia (domínio 3: regulação emocional/autoconhecimento), gênero X espectador e não espectador	121
Tabela 24 - Escores alcançados em cada grupo	121
Tabela 25 - Identificação ou não com bullying e domínios da empatia	122
Tabela 26 - Identificação com gênero e domínios da empatia.....	122
Tabela 27 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de empatia e a participação em situações de bullying	123
Tabela 28 - Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia e a participação em situações de bullying ao mesmo tempo	123
Tabela 29 - Comparação do escore do domínio 1 entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero.....	124
Tabela 30 - Comparação do escore do domínio 2 entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero.....	124
Tabela 31 - Comparação do escore do domínio 3 entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero.....	125
Tabela 32 - Comportamento pró-social x autor e não autor	136
Tabela 33 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como autor ou não autor.....	136
Tabela 34 - Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como autor ou não	137
Tabela 35 - Comportamento pró-social (domínio 1), gênero X autor e não autor.....	137
Tabela 36 - Comportamento pró-social (domínio 2), gênero X autor e não autor.....	138
Tabela 37 - Correspondências encontradas entre os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não	138
Tabela 38 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não.....	139
Tabela 39 - Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não.....	139

Tabela 40 - Comportamento pró-social (domínio 1), gênero X espectador e não espectador	139
Tabela 41 - Comportamento pró-social (domínio 2), gênero X espectador e não espectador	140
Tabela 42 - Comportamento pró-social X vítima e não vítima.....	140
Tabela 43 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como vítima ou não.....	141
Tabela 44 - Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como vítima ou não.....	141
Tabela 45 - Comportamento pró-social (domínio 1), gênero X vítima e não vítima.....	142
Tabela 46 - Comportamento pró-social (domínio 2), gênero X vítima e não vítima.....	142
Tabela 47 - Escores alcançados em cada grupo	143
Tabela 48 - Identificação ou não com bullying e domínios de comportamento pró-social ..	143
Tabela 49 - Identificação com gênero e domínios de comportamento pró-social	144
Tabela 50 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de comportamento pró-social e a participação em situações de bullying.....	144
Tabela 51 - Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de comportamento pró-social e a participação em situações de bullying.....	144
Tabela 52 - Comparação do escore do domínio 1 (comportamento pró-social) entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero	145
Tabela 53 - Comparação do escore do domínio 2 de comportamento pró-social entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero	145

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	19
1 INTRODUÇÃO	22
2 BULLYING: UMA FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA E FORA DELA	27
2.1 Conceito do bullying.....	27
2.1.1 <i>Relações entre pares</i>	27
2.1.2 <i>Desequilíbrio de poder</i>	29
2.1.3 <i>Intencionalidade</i>	29
2.1.4 <i>Repetição</i>	30
2.1.5 <i>Ausência de autoridade</i>	31
2.1.6 <i>Presença de espectadores</i>	33
2.2 Um histórico de dados que afirmam a existência do bullying.....	35
2.3 Os perfis dos personagens do bullying	38
2.4 Os autores.....	38
2.5 O silêncio dos que sofrem: alvos	43
2.6 Os espectadores: aqueles que assistem às intimidações	46
2.7 Os impactos para além da escola	51
2.8 Os efeitos para os autores de bullying:	52
3 GÊNESE DA EMPATIA.....	56
3.1 A empatia segundo Martin Hoffman	58
3.2 A empatia na obra piagetiana.....	61
É importante salientar antes de explicar a empatia na obra piagetiana, que tanto a empatia como a pró-sociabilidade (comportamentos pró-sociais) são condição necessárias, mas não suficientes para o desenvolvimento da autonomia moral.	61
3.3 Por que a empatia é necessária nas relações?	63
3.4 O desenvolvimento e a aprendizagem da empatia.....	68

3.5 Comportamento pró-social.....	75
3.6 Como se desenvolve o comportamento pró-social	81
3.7 Mas como ensinar a pró-socialidade? É possível fazê-lo?.....	84
4 MÉTODO	87
4.1 A pesquisa.....	89
4.2 Problema	90
4.3 Objetivos.....	91
4.4 A revisão bibliográfica.....	92
4.5 Considerações sobre as questões éticas, legais e de confidencialidade.....	94
4.6 O instrumento de investigação.....	96
4.7 O piloto	99
4.8 A versão final do instrumento.....	103
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	104
5.1 Participantes da pesquisa	104
5.2 O perfil dos estudantes.....	104
5.3 Atendendo ao primeiro objetivo: Verificar como as crianças se identificam com personagens envolvidos em situações hipotéticas de intimidação sistemática entre pares ...	104
5.4 Atendendo ao segundo objetivo: Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e os níveis de empatia	108
5.5 Correspondência entre a empatia e o fato de alguém ter se identificado com personagens autores, vítimas ou espectadores de bullying.....	112
5.6 Quanto ao gênero	116
5.7 Primeiro item de empatia: <i>Quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar</i>	126
5.8 Segundo item de empatia: Percebo quando alguém está chateado	127
5.9 Terceiro item de empatia: Mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la.....	128
5.10 Quarto item de empatia: Quando fico com raiva, é difícil me acalmar	129

5.11 Quinto item de empatia: Quando estou com alguém que está triste, também fico triste	130
5.12 Sexto item de empatia: Mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste	131
5.13 Sétimo item de empatia: Estou mudando o tempo todo - quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste	132
5.14 Oitavo item de empatia: Quando um colega está feliz eu fico feliz por ele/ela.....	133
5.15 Atendendo ao terceiro objetivo: Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e as condutas pró-sociais	133
5.16 Correspondência entre o comportamento pró-social e o fato de o participante ter se identificado com personagens - autores, vítimas ou espectadores de bullying - e o nível de pró-socialidade.....	136
5.17 Grupos: os que se envolveram e os que não se envolveram em situações de bullying .	142
5.18 Primeiro item de comportamento pró-social: Tento consolar quem está triste	146
5.19 Segundo item de comportamento pró-social: Escuto com atenção quando as pessoas estão falando.....	147
5.20 Terceiro item de comportamento pró-social: Apoio as ideias dos meus colegas	148
5.21 Quarto item de comportamento pró-social: Eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda.....	149
5.22 Quinto item de comportamento pró-social: Quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho	150
5.23 Sexto item de comportamento pró-social: Quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar	151
5.24 Sétimo item de comportamento pró-social: Puxo conversa com colegas que não conheço muito, mas sei que estão se sentindo sozinhos	152
5.25 Oitavo item de comportamento pró-social: Quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo.....	153
5.26 Um resumo para os achados desta investigação	153
5.27 Quanto à empatia e ao comportamento pró-social entre os que se identificaram em situações de bullying e os que não se identificaram em situações de bullying.....	154

5.28 Quanto a relação entre empatia e a identificação com cada personagem envolvido em situação de bullying	155
5.29 Quanto à relação entre pró-socialidade e a identificação com cada personagem envolvido em situação de bullying	155
5.30 Sobre a relação entre empatia, pró-socialidade, participação em bullying e gênero	155
6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	157
6.1 Perfil dos participantes.....	157
6.2 Personagens de bullying: autores, vítimas e espectadores e os níveis de empatia	159
6.3 Análise de distribuição dos diferentes pontos de respostas dos estudantes que se identificaram com personagens e os que não se identificaram, para cada forma de expressão de empatia.....	162
6.4 Os comportamentos pró-sociais	164
6.5 Grupos: os que se identificaram em situações de bullying e os que não se identificaram em situações de bullying.....	165
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXOS	195

MEMORIAL

Começo este memorial falando sobre mim e as pessoas mais importantes da minha vida: minha família. Nasci em São Carlos (SP), filha caçula. Meu pai Pedro, e minha mãe, Ivani. Ele, muito trabalhador e dedicado, trabalhou durante muitos anos e se aposentou em uma fábrica de tapetes - era tingidor de fios. Minha mãe, humilde e generosa, trabalhava em uma loja de roupas, mas, com o nascimento da minha irmã, optou por deixar seu emprego para cuidar de sua primeira filha. Vim de uma família sem grandes perspectivas financeiras e com disposição para enfrentarmos as dificuldades juntos.

Curvei Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas de São Carlos. De lá levo em meu coração professores que deram o máximo para se tornarem inesquecíveis: Fabiana, Simone, Silvana, Mário e Ana Lúcia, que guardo em minha memória e em meu coração.

Eu sempre fui uma pessoa tímida, mas sempre adorava a escola desde criança, pois era um local que gostava muito de frequentar. Apesar da timidez, eu tinha um grupo de amigos, pessoas muito especiais, que guardo até hoje em meu coração. Quando curvei o Ensino Fundamental II, na época era em período integral, e eu gostava muito de estar na escola. Apesar de sempre ter dificuldades acadêmicas, via a escola como um lugar possível para sonhar.

Quando curvei o Ensino Médio precisei entrar no mercado de trabalho, então, eu estudava no período da manhã, e no período da tarde eu trabalhava em uma loja de brinquedos na minha cidade - foi assim durante o segundo e o terceiro anos do Ensino Médio. No final do ano de 2011 prestei vestibular, porém não fui aprovada em nenhuma faculdade.

Após o Ensino Médio, no ano de 2012, passei a trabalhar em período integral, e continuei trabalhando nesta mesma loja de brinquedos, porém, meu desejo de estudar ainda estava guardado, e por isso pensei em fazer o curso de pedagogia em uma faculdade particular na cidade. Mas o valor da mensalidade era alto, e eu não conseguiria arcar com todos os custos. Foi durante uma dessas conversas com minha irmã Vanessa e meu cunhado Anderson que comentamos sobre cursinho pré-vestibular. Me animei com a ideia e fui pesquisar - encontrei uma escola que ficava próxima do meu trabalho, e meu pai foi junto comigo para conhecermos. Me alegrei e fechamos um contrato para que eu pudesse voltar a estudar em 2013, no período noturno. Aquele ano foi muito importante, pois conheci professores que faziam com que meus olhos brilhassem para a educação: os professores Aline, Carla, Edilson, Leonardo, Vicente e Adriano. No final daquele ano eu tinha certeza que queria ser professora de crianças. Fiz

minhas inscrições nos vestibulares, e, para minha alegria, consegui aprovação na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara no curso de Pedagogia.

Em 2014, foi uma felicidade poder estudar em uma Universidade pública - vi aquilo como um privilégio imenso e quis aproveitar ao máximo. Lá conheci amigos, professores e pessoas muito especiais, e logo nesse primeiro ano da graduação conheci uma professora em especial que chamou a minha atenção: a professora Luciene. A maneira como ela conduzia as aulas era diferente do que estávamos acostumados - meus olhos brilhavam ao observar o quanto era valioso os alunos sentados em círculos e a discussão aberta, que permitia que todos falassem e olhassem uns para os outros enquanto construía juntos. Nesse mesmo ano de 2014 a professora Luciene me convidou para participar de um edital da PROPe - Programa de Iniciação Científica da UNESP. Foi aí que comecei a iniciação científica. Eu não fazia ideia de como era o mundo das pesquisas, mas aos poucos fui acompanhando e comecei a participar do mundo acadêmico. E assim me encantei com o trabalho valioso que a professora Luciene, juntamente com o grupo de alunos da pós-graduação da UNESP e o Gepem (tanto da UNESP quanto da UNICAMP) - coordenado pela professora Dra. Telma Vinha - fazem, sempre com o olhar cuidadoso para uma educação ética e de qualidade. Quantas pessoas competentes nesse grupo, que honra!

Em 2015 participei de um congresso de educação, em Bauru, junto com a professora Luciene. Lembro das minhas pernas tremerem e da alegria de pela primeira vez estar apresentando um trabalho em um congresso! Apresentamos nosso trabalho intitulado *A convivência ética na escola e a formação de professores para superação do bullying na escola*.

Durante esses anos na graduação participei de organização de eventos, reuniões de estudos e aplicação de pesquisas nas escolas públicas de Araraquara, junto com amigos muito especiais da graduação e companheiros de iniciação científica: a minha querida amiga Natália, Vitor e Ana Luísa, que alegria esses momentos!

Também participei de aulas na graduação no curso de Química como monitora, acompanhava a professora Luciene e participava com entusiasmo, porque aprendi muito com todas essas oportunidades.

Os anos foram passando, e as viagens de São Carlos até Araraquara se tornaram mais leves e bem-humoradas, com amigos muito especiais da graduação e companheiros de viagem: Amanda, Bárbara, Jéssica, Rayara e Vitor.

O tempo passou, e em 2017, no meu último ano da graduação, consegui uma vaga de estágio em uma escola particular na cidade de São Carlos - Collegium Sapiens. Lá aprendi a colocar sobre o trabalho na prática com as crianças e a entender a importância de um trabalho

construtivista. Aprendi muito com a Lu nessa época, pois ela era minha orientadora. Quanta sabedoria! Digo que aprendi a trabalhar certo de maneira construtivista graças a ela.

Em 2018 me formei e prestei o tão sonhado mestrado, passei nas duas primeiras fases, porém, na última fase (entrevista) fui reprovada - não havia vagas o suficiente, que tristeza! Mas estava contente, porque havia conseguido uma vaga como professora no colégio e tinha minha primeira turma como professora responsável na Educação Infantil.

Fui muito feliz neste colégio, trabalhei com crianças que me faziam buscar exercer o ofício da profissão, de uma maneira justa e ética, buscando sempre reconhecer os sentimentos dos meus alunos e a resolver os conflitos de maneira respeitosa.

Eu adorava trabalhar com pessoas tão pequenas em tamanho, mas tão grandes nos ensinamentos. Aprendi muito com os meus alunos e alunas, que tenho em meu coração e em minha memória.

Em 2019 veio a oportunidade de prestar o mestrado mais uma vez e meu desejo de engatar na pesquisa ainda existia, ainda que adormecido. Mas não pensei duas vezes: prestei, e para a minha alegria consegui a aprovação com o privilégio de ter a professora Luciene Tognetta como orientadora.

Fiquei trabalhando na escola até o comecinho do ano de 2020, e como pleiteei o apoio financeiro do CNPq, eu optei por pedir demissão para me dedicar totalmente ao mestrado. Logo veio a pandemia, e passei metade do mestrado de maneira on-line, junto com os amigos e amigas do Super Grupo Bullying: Darlene, Danila, Deise, Fabiano, Fernanda, Gabriela, Lidia, Luciana Lapa, Mario, Natalia, Raul, Sanderli (Sandi), Sandra, Talita e Vitória. Foram muitas reuniões com discussões importantíssimas, e muito aprendizado com esse time de peso!

Também participei de muitas aulas, formações e congressos que foram extremamente importantes para minha trajetória acadêmica, e sinto gratidão por todos esses momentos. Sei que tenho muito que caminhar e aprender, mas finalizo com uma citação de Paulo Freire que gosto muito e resume aquilo em que acredito: *Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar* (PAULO FREIRE, 1997, p. 155).

1 INTRODUÇÃO



O leitor deve estar se perguntando: o que são essas cadeiras vazias? Essa é uma notícia¹ publicada em junho de 2021 pelo jornal Folha de São Paulo. Um ex-presidente da NRA (Associação Nacional do Rifle) foi convidado para fazer um discurso de formatura para alunos do Ensino Médio. Antes do evento em si, ele foi chamado para ir até o local da cerimônia e ensaiar seu discurso, em frente a cerca de 3.000 cadeiras vazias. Era uma pegadinha. A graduação falsa foi montada no começo de junho em um campo de Las Vegas, e foi usado o nome de uma escola que não existe. O evento foi organizado pelos pais de um estudante que morreu em um ataque a tiros em uma escola na Flórida, em 2018. Os 3.044 assentos vazios simbolizavam o total de jovens que se formariam no Ensino Médio neste ano nos EUA, mas foram mortos em ataques a tiros em escolas nos últimos anos.

Essa imagem impactante, publicada em junho de 2021, se refere a ausência de tantos jovens que morreram em ataques em escolas. Embora não consigamos delimitar cada um desses ataques, a grande maioria são causados por vítimas de bullying que voltam para se vingar.

Uma das tragédias citadas ocorreu em fevereiro de 2018, em uma escola na Flórida. Um atirador, ex-aluno da escola *Marjory Stoneman Douglas High School*, matou professores e alunos. O caso do massacre em Parkland revela também o perfil de um ex-estudante, evadido da escola, com poucos amigos, tratado como *mais um* - os ex-colegas de Cruz o descreveram como um "solitário"² deslumbrado por armas. Gard, um de seus ex-professores, o descreveu como um menino quieto com quem ele nunca teve problema e com uma série de dilemas familiares.

¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/06/lobista-de-armas-nos-eua-cai-em-pegadinha-e-discursa-em-graduacao-de-estudantes-mortos-a-tiros.shtml>. Acesso em: 27 jun. 2021.

² Disponível em: <https://www.buzzfeednews.com/article/briannasacks/florida-school-shooting-suspect>. Acesso em: 27 jun. 2021.

O que essa reportagem relacionada a adolescentes que se formariam no Ensino Médio tem a ver com crianças de 9 e 10 anos participantes desta pesquisa?

Eles têm em comum a experiência da convivência escolar. Alunos e alunas, estudantes do Ensino Médio, foram antes crianças. Estes, citados na reportagem, experimentaram um sofrimento extremo que, muitas vezes, tem início na escola muito mais cedo do que se imagina. Muitos passaram a vida escolar tentando ser reconhecidos, pois eram escondidos, tímidos, frágeis e, frequentemente, invisíveis aos olhos de adultos que ali estão.

Crianças ou adolescentes, pequenos ou grandes, convivem nas escolas, nos EUA, no Brasil e em todo o mundo. Contudo, a compreensão de que o grande tema da convivência também é um conteúdo escolar, ainda é um sonho para algumas redes de ensino no mundo. No Brasil, para escolas brasileiras, a Lei Antibullying prevê, desde 2015, medidas de contenção, combate e prevenção ao bullying e uma cultura da paz. A lei foi recentemente incorporada à LDB³ e é reiterada pela BNCC⁴, que aponta a necessidade do desenvolvimento de competências para se resolver conflitos de forma assertiva e de aprender a conhecer e a valorizar a si e ao outro. Embora tenhamos a lei, o sonho maior de se ter uma política afirmativa que implemente o trabalho com a convivência de forma sistemática, intencional e planejada ainda parece distante.

O fato é que ainda que a lei e seu cumprimento caminhem a passos de tartaruga, o bullying tem passos de gigante, não pela sua frequência - como outras formas de problemas de convivência como as indisciplinas e as incivildades -, mas pela sua crueldade. Inúmeros estudos brasileiros somados a outros mundialmente reconhecidos mostram que o grande problema do bullying é exatamente esse (TOGNETTA; VINHA, 2008; TOGNETTA; VINHA, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2015; BOMFIM, 2019; LAPA, 2019; SOUZA, 2019; TOGNETTA *et al.*, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

Dessa forma, os estudos supracitados procuraram mais do que diagnosticar situações de bullying nas escolas brasileiras, como até hoje se faz, mas buscar a compreensão deste fenômeno psicológico de modo a entender as características dos personagens envolvidos e a dinâmica grupal que perpetua o problema quando há a fragilidade de um alvo incapaz de se defender, um autor intencionado e desengajado moralmente e um grande conjunto de espectadores perante as situações.

³ Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

⁴ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

Os dados de investigações atuais mostram que alunos e alunas que assistem às situações de bullying percebem os problemas individuais de seus colegas, mas pouco sabem o que fazer. Somado à falta de instrumentalização para a ajuda, há ainda algo que os assombra: a ideia de que naquele grupo social do qual fazem parte - no caso, a escola - não há espaços para a solidariedade; para a aprendizagem da resolução assertiva dos conflitos; para o desabafo; para as amizades e para cessar a solidão nos conteúdos ou disciplinas da escola. Eles querem ajudar, mas não sabem como agir.

Já sabemos também por inúmeras investigações conduzidas que os próprios alunos e alunas teriam maior êxito na resolução dos problemas de intimidação. Pesquisas no mundo todo têm mostrado que a eficácia do combate ao bullying e aos demais problemas que existem nas relações entre pares está em organizar, na escola, redes de apoio em que os próprios estudantes são formados para ajudar. A implementação da rede das Equipes de Ajuda do Brasil⁵ tem sido feita por um grupo de pesquisadores do GEPEM – UNESP/UNICAMP, coordenado pela professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. Diferentes investigações que tratam da implementação das Equipes de Ajuda mostram o plano de promover a convivência cuidadosa e respeitosa em uma escola que acolha e que proteja seus membros (AVILÉS, 2017; BOMFIM, 2019; LAPA, 2019; SOUZA, 2019; TOGNETTA *et al.*, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

Faz sentido dizer, dessa forma, que as ações da rede das Equipes de Ajuda do Brasil são oportunidades para que estes meninos e meninas vivenciem a empatia e se dispõem com comportamentos pró-sociais.

Falamos em empatia e pró-socialidade. A escolha por corresponder bullying, empatia e pró-socialidade não é aleatória. Quando se pensa naqueles adolescentes que perderam suas vidas, ou os que ficaram marcados para sempre pela dor difundida nos massacres vividos, é preciso mais do que a prevenção ao problema. Se é direito dos nossos alunos e alunas, crianças ou adolescentes conviverem e aprenderem a conviver em um ambiente de bem-estar e de cuidado, é preciso pensar em formas de *promoção* dessa convivência respeitosa. Por isso, a importância da empatia.

A empatia consiste em reações às experiências observadas do ponto de vista de outrem e tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores e teóricos do campo da psicologia do desenvolvimento e da personalidade (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009). A empatia é considerada um recurso fundamental para o desenvolvimento psicológico e emocional positivo

⁵ Disponível em: <https://www.somoscontraobullying.com.br/rede-das-equipes-de-ajuda>. Acesso em: 11 abr. 2021.

que facilita as relações interpessoais ou de grupo (GUTIÉRREZ; ESCARTÍ; PASCUAL, 2011). A empatia não é obrigatoriamente um sentimento moral, já que pode envolver apenas com alguns. Nesta investigação ela é elemento chave para a promoção da convivência que pretendemos nas escolas. Favorecer a empatia significa um grande passo para que se possa agir moralmente. Investigações atuais encontram uma relação intensa entre empatia e comportamento pró-social (MORENO; SEGATORE; TABULO, 2019; LEMOS, 2015; TURPORCAR *et al.*, 2016).

Se a capacidade empática é vista como uma condição para o bloqueio da agressividade (MESTRE; FRÍAS; SAMPER, 2004), ela permite que as ações para o bem sejam a escolha de quem convive. Escolher e agir para o bem do outro são verbos que representam o conceito de pró-socialidade que tomamos nessa investigação.

Mais do que nunca, a exigência de comportamentos pró-sociais é uma urgência de todo o mundo. Sabemos que a pandemia de COVID-19⁶, também conhecida como pandemia de coronavírus, alterou drasticamente a rotina das escolas brasileiras. Crianças e adolescentes têm experimentado o isolamento de seus pares, os problemas de convivência virtual e os impactos deste momento complexo na saúde mental, que pode ser considerada a quarta onda da COVID-19⁷. Esses fatores nos levaram a pensar em questões que estremecem a convivência escolar e, ao que tudo indica, tendem a se perpetuar ou até mesmo a se intensificar com o retorno das aulas presenciais.

Qual a nossa contribuição para pensar a escola do futuro que receberá os brasileirinhos e brasileirinhas impactados por esse marco de tantas perdas, medos e incertezas em suas vidas? A resposta a essa pergunta é o que justifica a atual investigação. Se sabemos que o bullying é um problema de convivência grupal cuja intencionalidade - explícita no caso do autor e escondida em alvos e espectadores de bullying - é a busca por um valor positivo de si, e se sabemos, ainda, que o sentimento de empatia pode gerar o que tanto desejamos entre nossos alunos e alunas - a pró-socialidade -, podemos comprovar que há uma relação entre bullying, empatia e pró-socialidade? É o que passamos a introduzir.

Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória e de caráter quantitativo. Apresenta-se, portanto, como problema da presente pesquisa: Haverá relações entre o envolvimento em situações de bullying, o sentimento de empatia e as condutas pró-sociais apontados por crianças

⁶ A doença do coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2021.

⁷ Disponível em: https://www.ovale.com.br/_conteudo/_conteudo/especial/2020/06/107023-crise-na-saude-mental-pode-ser--terceira-onda--da-pandemia--alertam-medicos.html. Acesso em: 5 jul. 2021.

escolarizadas?

Os estudos foram desenvolvidos a fim de alcançar três objetivos:

- 1) Verificar como crianças se identificam com personagens envolvidos em situações hipotéticas de intimidação sistemática entre pares;
- 2) Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e os níveis de empatia;
- 3) Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e as condutas pró-sociais.

A amostra conta com alunos e alunas dos quartos e quintos - Anos Iniciais (Ensino Fundamental) de 15 escolas de uma Diretoria de Ensino do interior paulista (Taquaritinga), com o total de 1863 estudantes e de 46 escolas de uma Diretoria da capital (Leste 3), com um total de 10.671 alunos e alunas, sendo ambas diretorias pertencentes à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Essas escolas participam de um projeto financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas⁸.

Salientamos que não atingimos este total de alunos e alunas, o número total de estudantes que responderam ao questionário, apresentamos na seção - apresentação dos resultados.

Nas quatro seções que se seguem, apresentaremos a fundamentação teórica dos estudos. Na seção 2 partiremos de uma reflexão sobre o bullying e as explicações de uma forma de violência na escola e fora dela, além de pesquisas sobre a implementação de redes nas unidades escolares, como a rede de Equipes de Ajuda do Brasil, que contém ações de combate e prevenção ao bullying escolar através de práticas de protagonismo juvenil.

Na seção 3 discutiremos sobre a empatia – um sentimento que permite ao ser humano se sensibilizar com a dor de outra pessoa -, que pode motivar atitudes respeitadas. Na seção 3.5 discutiremos sobre os comportamentos pró-sociais em contexto escolar e como os estudos analisados mostram que é importante a promoção de um ambiente em que os estudantes possam vivenciar, em suas relações, condutas pró-sociais para, conseqüentemente, prevenir a violência. Na seção 4 detalharemos o método utilizado para o levantamento de dados, e os detalhes da construção do questionário de investigação.

Assim, iniciamos este estudo que pretende, acima de tudo, reiterar o quanto a educação necessita ser um espaço em que a convivência ética possa guiar as crianças a um presente e a um futuro de uma sociedade mais empática e respeitosa.

⁸ Explicaremos o projeto com mais detalhes na seção IV, que corresponde ao método.

2 BULLYING: UMA FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA E FORA DELA

2.1 Conceito do bullying

O bullying é uma palavra de origem inglesa que significa “valentão”, “tirano” (FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2013), utilizada em quase todo o mundo para explicar um fenômeno complexo, com características bastante específicas. São agressões feitas de um modo que a tornam cruel dentro das escolas e fora delas, visto que o que as caracterizam não são os locais e, sim, condutas entre pessoas que pertencem a um mesmo grupo social. Essa violência acontece de maneira intencional e repetida, na qual os envolvidos se mantêm numa relação de desigualdade de poder não necessariamente físico, mas psicológico (OLWEUS, 1997). Dessa forma, essa situação envolve um alvo vulnerável que, de modo inconsciente, acometido por um par, permite e acredita ser merecedor das agressões sofridas (COLLELL; ESCUDÉ, 2006). As características específicas dessa forma de violência incidem sobre o que a pessoa alvo tem de mais valioso: as representações de si (TOGNETTA; VINHA, 2008; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013). As características que distinguem o bullying de outros problemas de convivência são as seguintes:

- 1) *Relações entre pares;*
- 2) *Desequilíbrio de poder;*
- 3) *Intencionalidade;*
- 4) *Repetição;*
- 5) *Ausência de autoridade;*
- 6) *Presença de espectadores.*

2.1.1 Relações entre pares

A principal especificidade do bullying é que ocorre nas *relações entre pares*, ou seja, não limitado ao contexto escolar, podendo ocorrer em qualquer espaço em que existam relações paritárias (KNOENER, 2019; TOGNETTA; VINHA, 2010). Contudo, a escola é um local onde há grande oportunidade de convivência entre pares, o que permite a afirmação de que o bullying é muito mais comum em ambientes escolares.

Para entender melhor essa questão da paridade e sua importância, é preciso considerar que a Psicologia, ao longo das lições aprendidas, constatou que a presença do Outro é condição *sine-qua-non* ao desenvolvimento das representações que se tem de si (TOGNETTA; DAUD, 2018). Isso porque, do ponto de vista psicológico, é na relação entre o Eu e o Outro que uma identidade se constitui e, portanto, investe-se como importante ou com valor. Assim, esse “valor” diz respeito a uma escolha afetiva - como eu me sinto, como eu me vejo diante do outro e como os outros me vêem - e, ao mesmo tempo, cognitiva - quem eu sou e quem o outro é para mim (PIAGET, 1932, 1994; TOGNETTA, 2008a). Certamente, a referência de quem eu sou e de como quero ser visto pelos que são meus pares e constituem o meu grupo social indica a crueldade do bullying: uma violência que viola a necessidade que sentimos da experiência de conviver em um grupo social ao qual nos identificamos.

Alguns pesquisadores têm conceituado o bullying como um fenômeno de grupo (SALMIVALLI; VOETEN, 2004; RODRIGUEZ DE BEHRENDIS; IRAZUSTA; TISCORNIA, 2018; TOGNETTA *et al.*, 2020), no qual o espectador tem um papel primordial. O’Connell e colaboradores (1999) indicam que o espectador está presente em mais de 80% das situações de bullying. Assim, as condutas dos espectadores, quando conciliadas com as ações do autor ou apático a elas, levam à permanência do fenômeno.

Salmivalli *et al.* (1996) indicaram que alunos e alunas que assistem a essa composição de violência podem apresentar três posições: reforçadores das intimidações, espectadores ou defensores do alvo. Os primeiros representam pessoas que se unem aos autores, atribuindo um retorno favorável para o fenômeno, rindo ou somente se oferecendo como platéia; os espectadores, literalmente falando, são os apáticos que preferem se afastar do problema; e, por último, os apoiadores, alunos e alunas que se dispõem em prol dos alvos, apoiando-os e tendo um posicionamento de desaprovação com relação aos autores.

Calmaestra (2011) apontou a existência da lei do silêncio, consequência da dinâmica de grupo, quando não há no contexto escolar um plano de convivência ética pautado na implementação de programas antibullying. Em pesquisa recente conduzida pelo GEPEN no eixo de investigações “Bullying e seus mecanismos psicológicos – diagnóstico, características e intervenção” essa questão foi evidenciada (LAPA, 2019). Apresentou-se que, ao se implementar um programa intencional de promoção à convivência, no qual os alunos se tornam protagonistas, participando de um Sistema de Apoio entre Iguais. O próprio corpo discente reconhece mudanças no “espírito da escola” como consequências do programa.

As análises qualitativas realizadas nesta investigação trouxeram à baila a experiência de alunos e alunas que compreendem bem a dinâmica do silêncio, que é rompida quando os

alunos passam a notar que os valores que sustentam as relações interpessoais no espaço escolar mudam. Individualismo, prepotência e descaso são substituídos por valores de ajuda, empatia e respeito (LAPA, 2019). Assim, quando as instituições escolares se preocupam com essa construção, os encaminhamentos das ações dos alunos se modificam.

Como veremos mais adiante, espectadores⁹ de bullying podem não saber o que fazer diante de uma situação de exposição e humilhação. Por essa razão, para desempenhar um papel altruísta no grupo ao qual pertencem, aqueles que assistem precisam de ferramentas que os levem a apoiar os que sofrem. Trata-se de possibilitar que na escola os alunos construam valores como a empatia¹⁰, que lhes proporciona o reconhecimento dos sentimentos dos outros e a aprendizagem de formas mais assertivas de comunicação dos seus próprios sentimentos e emoções. A poderosa dinâmica do grupo no fenômeno é capaz de ser direcionada para obter mudanças positivas nas relações entre pares e, conseqüentemente, no clima relacional da escola.

2.1.2 Desequilíbrio de poder

Na relação entre autor e alvo, existe um *desequilíbrio de poder* motivado pela força física ou psicológica imposta pelo primeiro, da qual o alvo tem dificuldades em se defender. O autor de bullying constata a fraqueza do seu alvo e aproveita-se negativamente dela, passando a maltratá-lo, difamando ou desonrando sua imagem junto a um grupo (OLWEUS, 1993, 1997; DEL BARRIO *et. al*, 2005; TOGNETTA, 2005; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; AVILÉS, 2006; FANTE, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2008; SOUZA, 2019; LAPA, 2019; KNOENER, 2019; BOMFIM, 2019). Isso explica por que temos considerado que o bullying não pode ser definido como um conflito quando essa palavra significa um embate de forças: não há um embate. Há, sim, alguém forte que se sobrepõe a alguém fragilizado.

2.1.3 Intencionalidade

O autor de bullying, que é ciente das regras de convivência, mas carente de compaixão moral, elege um alvo para seus ataques e suas agressões (TOGNETTA, 2005; GINI; POZZOLI; HAUSER, 2011; BOMFIM, 2019; SOUZA, 2019; LAPA, 2019; KNOENER, 2019). As formas diretas ou indiretas de bullying têm a intenção de acabar com a reputação social do alvo, espalhando murmúrio ou excluindo-o do grupo (GRAHAM; JUVONEN, 1998). Não se

⁹ Explicaremos mais adiante, nesta seção, a ideia de quem são os espectadores.

¹⁰ Explicaremos na seção seguinte o conceito de empatia que usamos nessa investigação.

trata, assim, de uma brincadeira de criança, como se acreditou por muito tempo. Autores de bullying, sem razões evidentes, causam dor, humilhação e preconceito a este alvo (SMITH, 2002).

Rodrigues e colaboradores (2021), em um estudo com 430 alunos de duas escolas públicas em Belém no Pará, buscaram verificar se alunos e alunas da faixa etária entre 11 e 18 anos tiveram algum envolvimento em situações de bullying e se havia a existência de uma tendência a justificar atos de agressividade por meio dos mecanismos do desengajamento moral, conceito explorado e exemplificado mais adiante. Com base em dois instrumentos, um para descrever a amostra e examinar situações de intimidação; e outro para investigar os mecanismos de desengajamento moral, os pesquisadores concluíram que mais de 37% da amostra já se envolveu em situações de intimidação e 46% expressaram que não se sentiam protegido na instituição de ensino. Para além disso, houve uma tendência a justificarem atos agressivos, demonstrando que os participantes em situações de bullying apresentavam formas de desengajamento moral (RODRIGUES; RAMOS; SILVA, 2021).

Mas, entre os envolvidos, quem são aqueles que mais utilizam desses desengajamentos? Pesquisas indicam que autores de bullying apresentam baixo nível de desenvolvimento nos comportamentos que incluem questões éticas e morais. Por exemplo, eles podem ser competentes em julgamentos morais e ponderações entre o que é certo e errado, mas fracassam na compaixão e denotam níveis abaixo do esperado de motivações morais, de empatia, impulsividade e baixa autoestima (SMITH, 2002; CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009; GINI; POZZOLI; HAUSER, 2011).

Outras pesquisas têm mostrado que os autores de bullying são motivados ao comportamento hostil de intimidação pela busca do poder, status e posição dominante frente a seus colegas (SALMIVALLI; PEETS, 2009; SOUZA, 2019). Pesquisas recentes entenderam que entre os envolvidos em situações de bullying, são os autores aqueles que mais apresentam formas de desengajamento moral (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015; BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015).

2.1.4 Repetição

O Bullying se caracteriza pela presença de ações *repetidas* e negativas no decorrer do tempo (OLWEUS, 1993). Um exemplo para ilustrar a repetição é o caso fictício de Hannah

Baker, uma personagem de Jay Asher presente no drama *Os 13 Porquês*¹¹. A série retrata uma estudante que cometeu suicídio, deixando 13 fitas gravadas, nas quais relata os porquês de tal ato. Como retrato, temos três exemplos de situações vividas pela personagem: 1) Após ter um encontro com um colega de escola, teve exposição de seu corpo por meio de fotos que foram compartilhadas para todos os alunos e alunas da escola e, a partir disso, ela sentiu que todos a julgavam e a olhavam de maneira diferente; 2) Recebeu títulos como a “melhor bunda”, segundo uma lista elaborada por um colega de classe. Isso fez com que ela fosse, novamente, exposta para todos os colegas da escola e, por causa dessa lista, isolaram-na, intencionalmente, espalharam boatos negativos, desonrando-a; 3) Hannah entrou em um grupo de poesias para tentar expressar o que estava sentindo, mas um colega publicou seu poema em uma revista sem sua permissão e, mais uma vez, ela foi intimidada. Certamente, cada vez que a vítima se vê diante dessas situações, poderá sentir medos e expectativas de novos maus-tratos, além de experimentar pensamentos como “eu sou assim, como ele diz” (TOGNETTA, 2005, p. 7).

2.1.5 Ausência de autoridade

Ferreira (2020) investigou os locais em que mais acontecem as intimidações e os resultados foram os seguintes: 44,1% em locais próximos à escola, 43,3% no pátio e 32,8% por meio da internet ou celular (FERREIRA, 2020). Em outra investigação, realizada com 789 crianças e adolescentes do Brasil e de Portugal, foi possível observar situações diversas, como a humilhação, provocação ou agressão em locais como corredores das salas de aula, banheiros e pátio da escola, e, ainda assim, destacou que 32,3% de alunos do Brasil e 37,1% de Portugal afirmaram que o período em que mais acontecem situações de intimidação são durante os intervalos das aulas (ZEQUINÃO *et al.*, 2019) ou em outros momentos nos quais não se tem a *presença de uma autoridade* (TOGNETTA; VINHA, 2010). Certamente, esse fato se explica pela sutileza do cuidado que o autor de bullying toma para que ninguém que tenha autoridade o veja quebrando uma regra. O que explica seu comportamento não é o fato de não saber distinguir entre o que é certo ou errado e sim, a forma pela qual se desengaja moralmente, justificando suas ações e, claro, escondendo-as de quem pode lhe punir.

Em um colégio particular em Goiânia¹², no ano de 2017, um garoto, desapercivelmente, entra na escola com uma arma e, intencionalmente, escolhe quem matar.

¹¹ No original, em inglês: *Thirteen Reasons Why*, romance de Jay Asher, que inspirou a série de mesmo nome, produzida pela Netflix em 2017.

¹²Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/adolescente-suspeito-de-matar-a-tiros-dois-colegas-sofria-bullying-diz-estudante.ghtml>. Acesso em: 8 set. 2020.

No dia anterior, o jovem atirador recebeu um desodorante de “presente”, durante uma das aulas, das mãos de quem no dia seguinte fora alvo de seus tiros. Na ocasião, o professor estava ministrando a aula, mas não se importou com o fato: não havia tumulto, os alunos e as alunas riam, a aula começaria e ao pedido do mestre, todos se sentaram e começaram a estudar. Certamente, é uma das características do bullying: é sabido pelos pares, mas escondido aos olhos da autoridade. Como o professor iria saber que, entre os colegas, o apelido do atirador era “fedorento”?

Em suas redes sociais, havia discursos de ódio e exaltação a tragédias anteriores que impactaram diferentes escolas no mundo. Fatos descritos pelos colegas, sobreviventes ao tiroteio, mostram a propensão para o ódio manifestado pelo garoto atirador: contam que, por exemplo, durante uma festa à fantasia, o garoto teria se fantasiado de Hitler.

Assim, diante dos fatos apresentados, ele buscou, em sua manifestação, tornar-se “alguém importante”, já que antes, como uma vítima destruída pela imagem de si aos olhos dos outros, era invisível. Sabe-se que a busca pelo valor é uma condição humana (TOGNETTA; VINHA, 2008) e quando meninos e meninas não encontram esse valor aos olhos dos outros, dentro das instituições escolares, de suas casas, ou do ambiente em que convivem, geralmente procuram encontrar este valor de si em outros lugares, como em outro caso recente acontecido também no Brasil: era na Deep Web¹³ que o atirador de Suzano¹⁴, ex-aluno da Escola Raul Brasil, que matou 10 pessoas e depois se suicidou, encontrava eco para seu ódio, para seu vazio de pertencimento (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020).

Diante dessa tragédia e de tantas outras, a escola precisa ajudar os alunos a trabalharem com habilidades socioemocionais que os levem a melhor convivência, a olhar para o outro como alguém de respeito e que precisa de ajuda, permitindo que esses jovens se vejam como alguém importante. Uma escola que se preocupa com valores como justiça, respeito, generosidade, empatia e possibilita a experiência de comportamentos pró-sociais poderá ter muito mais sucesso na resolução daqueles conflitos que não são visíveis para os educadores. Por certo, somente uma escola que investe na promoção da convivência poderá combater a violência (SANTOS, 2021).

Para tanto, é preciso superar a concepção tradicional de educação que impõe ao aluno a condição de receptor de informações, colocando-o em uma posição de protagonista. Diante

¹³ **Deep Web** é o nome dado a uma zona da internet que não pode ser detectada facilmente pelos tradicionais motores de busca, garantindo privacidade e anonimato a seus navegantes.

¹⁴Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 8 set. 2020.

dessa necessidade, a escola precisa cuidar das crianças, ouvi-las e estender as mãos para ajudá-las a encontrar seu próprio valor. Isso é possível quando a escola entende que os alunos e alunas podem se ajudar entre si. Compreendemos o dever de existirem trabalhos com os espectadores que veem as cenas de intimidação muito mais do que os adultos, pois esses estudantes conhecem os problemas da redondeza da escola, conhecem os alunos e alunas que ficam isolados. Por esse motivo, estudos de Tognetta e colaboradores (2020a, 2020b, 2020c, 2020d) têm insistido em formar nas escolas as Equipes de Ajuda, um Sistema de Apoio entre Iguais em que estudantes são escolhidos pelos próprios colegas para atuar na prevenção e intervenção desses problemas de convivência na escola. Eis a função de uma escola com valores humanitários (TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019; FRICK *et al.*, 2019; TOGNETTA *et al.* 2020).

Implementar uma proposta como essa, e mesmo reconhecer os sinais de um fenômeno tão cruel como o bullying, exige o cumprimento da Lei Antibullying no Brasil, que reitera a importância da formação de professores para lidar com essa questão. A Lei Nº 13.185, de 06 de novembro de 2015, assegura em seu artigo 4, parágrafo II: Capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

Infelizmente, ainda que a lei exista, não temos em nosso país diretrizes¹⁵, claras a respeito do currículo nos cursos de graduação para a introdução dessa temática. Além disso, nas diretrizes curriculares do final de 2019, sobre a formação inicial docente, afirma-se que o professor precisa ser preparado para tratar das questões de violência, de diversidade e de sustentabilidade. Especialmente nos anexos, a questão sobre a melhoria da aprendizagem é tratada com ênfase; não se trata da convivência em prol desta apenas, pois tais questões são abordadas sempre a serviço da melhoria da aprendizagem. Em concordância com Knoener (2019), basta observar o currículo dos cursos de formação de professores para notarmos que em quase nenhuma ementa nos deparamos com educação moral ou com formação ética.

2.1.6 Presença de espectadores

Pensar o bullying como um problema moral nos encaminha a entendê-lo pela ausência de valores morais. Em vistas a isso, frequentemente, ao invés de possibilitar relações de colaboração que permitam a adesão aos valores morais, têm-se escolas cujo currículo não

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 jul. 2021.

incorpora dilemas contemporâneos para a superação das diversas formas de preconceito - étnico-racial, religioso, sexista - e exclusão social (MYERS; COWIE, 2016). Além disso, são os colegas que atribuem poder a seus membros; então, os autores são dependentes deles na realização do seu objetivo.

Certamente, para que haja bullying é preciso que as humilhações aconteçam na presença dos colegas – *espectadores* - que assistem a todas as agressões, conservando-se calados ou aprovando as situações de intimidação, sem se relacionarem de modo direto (OLWEUS, 1997; DEL BARRIO *et al.*, 2005; AVILÉS, 2006; TOGNETTA, 2008; TOGNETTA *et al.*, 2020a; LAPA, 2019).

Estamos falando de um perigoso silêncio por parte de quem sofre e por parte de quem assiste e nada faz para ajudar. Em investigações que utilizam observações durante o recreio da escola, descobriu-se que os colegas estão diante das cenas de bullying entre 85% e 88% dos casos (HAWKINS; PEPLER; CRAIG, 2001). Se o apoio dos espectadores é motivação para as agressões, é necessário que os colegas passem a se indignar e a não concordar com essa conduta, de modo a poder transformar a dinâmica do grupo de alunos. Os resultados dessa mudança poderão fazer com que os autores de bullying não consigam se fortalecer e nem ter valorização pelos seus comportamentos (TOGNETTA *et al.*, 2019).

Alunos e alunas que se deslocam da posição de testemunhas da intimidação entre pares e tornam-se defensores são pessoas pró-sociais que atuam para que o assédio moral finalize. Elas apoiam e confortam os pares ou solicitam a mediação dos adultos. Dificilmente são agressivos, possuem baixos níveis de desengajamento moral e altos níveis de autoeficácia social e empatia.

Estivemos até aqui reiterando que, para existir situações de bullying, permanece a falta da conservação de valores morais e a ausência de sentimentos como culpa e vergonha quando os autores se desengajam e, portanto, pouco reconhecem para si e para os outros a necessidade de que suas relações sejam pautadas em conteúdos como o respeito, generosidade e justiça. Logo, para enfrentar o bullying, é preciso um projeto, construído coletivamente, em que a convivência moral seja foco. Concordamos com Piaget (1932, 1994) que a moral não é ensinada do ponto de vista pedagógico, mas sim, construída e, para que isso ocorra de maneira adequada, as pessoas precisam refletir, tomar decisões, ter a oportunidade de construir o respeito por si e pelo outro em cada situação de conflito vivenciada. Por sua vez, a qualidade das relações vivenciadas influencia o desenvolvimento da moralidade e, assim, percebemos a importância da formação moral e de professores proporcionarem momentos de reflexão para a conquista da autonomia de seus alunos e alunas (DEVRIES; ZAN, 1998; VINHA, 2000).

Finalmente, na tentativa de explicar as razões do problema, buscamos esclarecer as características do fenômeno para entender o motivo pelo qual determinados meninos e meninas agem com insultos e menosprezo a outros, à medida que outros participantes assumem com indignação o enfrentamento ao problema. Como vimos, bullying é um problema grave que pode causar um grande impacto psicológico na aprendizagem e no bem-estar. Compreender como os alunos e alunas lidam com esse fenômeno pode ajudar a estabelecer novas bases para desenvolver programas educacionais e de intervenção mais abrangentes e eficazes.

Resta-nos, agora, verificar a frequência dessas ações entre autores, alvos e espectadores em distintas circunstâncias, em vários países.

2.2 Um histórico de dados que afirmam a existência do bullying

O bullying é um fenômeno antigo. É um ato que, independentemente de estar em uma escola pública ou privada ou de pertencer a uma determinada classe social ou faixa etária, qualquer indivíduo pode sofrer. É um tipo de violência escondida, que indica ausência de um elemento ético (TOGNETTA; VINHA, 2012).

O início dos estudos desse fenômeno ocorreu na década de 1970, na Suécia, onde parte da comunidade demonstrou angústia com a violência entre os adolescentes e seus efeitos no âmbito escolar. A partir das consequências geradas pelo bullying, pesquisas foram realizadas por Dan Olweus, da *Universidade de Bergem*, na Noruega. Uma delas, com mais de 130.000 estudantes noruegueses, apontava que de 5% a 35% dos alunos estavam envolvidos como alvos em situações de intimidação frequentes, ocorrendo mais de uma vez por semana. Em 1982, iniciou-se uma pesquisa em decorrência dos suicídios de três rapazes entre 10 e 14 anos. Esses incidentes pareciam ter sido provocados por situações graves de bullying, despertando, então, a atenção das instituições para o problema. O autor pesquisou cerca de 84.000 estudantes, aproximadamente 300 professores e 1.000 pais para avaliar a natureza e verificar as características e a extensão dos problemas de bullying (FANTE, 2005).

Em 1993, Olweus lançou o livro *Bullying at School*, mostrando os problemas e os resultados de sua pesquisa, projetos de intervenção e a relação de causa e efeito com o reconhecimento de possíveis personagens envolvidos - autores e alvos. Essa obra deu origem a uma *Campanha Nacional Antibullying* nas escolas norueguesas, com o apoio do governo e, por meio de pesquisas de questionário, buscou analisar os tipos de intimidações, frequência e locais em que aconteciam para entender o número de casos e sua ocorrência, como um importante diagnóstico sobre a prevenção do bullying. A partir disso, reduziram-se cerca de 50% os casos de bullying nas escolas (OLWEUS, 1993).

Sobre a situação mundial do bullying no contexto escolar, segundo pesquisas realizadas pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)*¹⁶ em 2019, foi demonstrado que metade dos jovens do mundo já sofreram bullying. Foram entrevistados 100 mil jovens de 18 países. Sobre a vitimização na Argentina, o percentual é de 47,8%; na Colômbia, 43,5%; no Uruguai, 36,7%; no Chile, 33,2%; na Noruega, 40,4%; na Espanha, 39,8% e na Alemanha, 35,7%. Estima-se que mundialmente, todos os anos, 246 milhões de crianças e adolescentes sofram algum tipo de violência escolar e bullying na escola. De acordo com a revisão da Unesco, notou-se que a proporção de estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexual (LGBTQIA+) que sofrem violência escolar e o bullying variou de 16% a 85%, e a prevalência da violência foi de três a cinco vezes maior entre os estudantes LGBTQIA+ do que entre outros adolescentes (UNESCO, 2019, p. 9).

Nos Estados Unidos, as pesquisas têm retratado o comportamento de risco de jovens. Um estudo com uma amostra de 29.207 adolescentes indica o prevaecimento de 40,2% de alunos intimidados, que relatam se sentir tristes, em comparação com 22,6% dos não intimidados. Além disso, os alunos vítimas de bullying têm entre 2 e 3 vezes mais probabilidade de relatar ideação suicida (SIBOLD *et al.*, 2020). Uma pesquisa feita em Virgínia, nos Estados Unidos, com aproximadamente 155.000 alunos da sétima e oitava série nos períodos de 2013, 2015 e 2017, observou nas localidades que favoreciam o candidato republicano Donald Trump 18% a mais de alunos e alunas relatando que experimentaram alguma forma de bullying. Dentre os estudantes que foram provocados ou rejeitados pela sua raça ou etnia, o estudo mostrou uma taxa de 9% a mais em relação a outras localidades. Para esses dois resultados, não houve diferenças significativas antes da eleição, mas esses resultados fornecem uma modesta preocupação dos educadores com o aumento das provocações e intimidações em algumas escolas (HUANG; CORNELL, 2019).

Mas qual é a possível relação entre a maior taxa de bullying e o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump? Os pesquisadores explicam que os adolescentes elaboraram ameaças e declarações que correspondiam à mesma linguagem usada pelo ex-presidente (THOMSEN, 2017). Tais incidentes são sugestivos do modelo de aprendizagem social de agressão, abordado em estudos clássicos mostrando com que disposição as crianças e adolescentes visualizam a conduta agressiva dos adultos (BANDURA, 1971). Assim, o que dizem os autores é que formas de bullying aumentaram em alguns locais no período das

¹⁶ Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCO-Relatorio-Violencia-Escolar-e-Bullying.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

eleições e isso pode ter sido influenciado pela retórica presidencial. Além disso, a eleição presidencial desencadeou, por meios de comunicação, sites de ódio, como The Daily Stormer¹⁷, que encorajaram seu público a fazer com que os estrangeiros e pessoas vestindo roupas islâmicas se sentissem rejeitados (WILLIAMS; MEDLOCK, 2017).

Em Lisboa, uma investigação em uma escola básica do 2º e 3º ciclo constatou, através do *questionário de Olweus* em uma amostra constituída por 74 alunos, sendo 53 meninas e 21 meninos, práticas de agressão com uma frequência de 17,6% de vítimas bullying (PIQUEIRA, 2019).

E no Brasil? Cléo Fante foi pioneira ao investigar o conceito sobre bullying, expondo o tema, definições e características dos personagens envolvidos. Um estudo com cerca de 450 alunos da rede pública de ensino de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, em 2005, constatou que 66,92% dos participantes afirmaram sofrer algum tipo de violência na escola, sendo 25,56% casos de bullying. Assim, foi criado o *Programa Educar para a Paz*, como uma proposta para diminuir a violência nas escolas, implantado na Escola Municipal Luiz Jacob, no período de junho de 2002 a julho de 2004, para disseminar a cultura de paz nas instituições (FANTE, 2005). Nos últimos anos, demais pesquisadores também vêm se dedicando a investigar os conhecimentos sobre a temática (AVILÉS, 2006; FISCHER, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2010; SOUZA, 2019; LAPA, 2019; KNOENER, 2019; BOMFIM, 2019).

Em um estudo feito em 2010 na região de Campinas, Estado de São Paulo, 827 alunos do quarto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio responderam à pergunta sobre se eram ameaçados, constrangidos e/ou humilhados por algum par na escola. Encontrou-se que, dentre os participantes, 6,81% dos alunos responderam *sim* e 26,89% responderam *às vezes* (TOGNETTA; VINHA, 2010). Ainda sobre os números de casos de bullying, em um estudo sobre a *Qualidade da Educação e Violência*, realizado pelos *Sindicatos dos Professores do Ensino Oficial* do Estado de São Paulo - APEOESP (2020)¹⁸, foram entrevistados 701 professores e 1.000 alunos, indicando que 90% dos professores e 81% dos estudantes entrevistados ficaram sabendo de algum caso de violência em alguma escola pública neste período. As situações mais frequentes de violência nas escolas estaduais envolveram 62% de casos de bullying, segundo o documento.

¹⁷The Daily Stormer é um website norte-americano de quadro de mensagens e comentários de negação do Holocausto, supremacia branca e neo-nazismo, que defende o genocídio dos judeus. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Daily_Stormer. Acesso em: 8 mar. 2021.

¹⁸ APEOESP - **Violência nas escolas**: o olhar dos professores, 2020. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Uma pesquisa conduzida no Brasil em relação à frequência de situações de intimidação, concluiu, com base em uma amostra total 2513 respondentes, que 16,40% dos participantes se autodeclaravam alvos de bullying, 12,62% eram autores e 46,56%, espectadores (LAPA, 2019). No que concerne à frequência do problema, mais recentemente, o relatório da Unesco apontou que 39% dos alunos são vítimas deste fenômeno (UNESCO, 2019).

2.3 Os perfis dos personagens do bullying

Com o decorrer das pesquisas, os estudiosos foram buscando atenção para caracterizar os diferentes papéis que os indivíduos podem assumir no momento de situações de bullying. Ao longo deste trabalho, optamos por identificar os personagens envolvidos com base nos seguintes grupos: *autores*, *alvos* e *espectadores*. Ortega (2010) diferencia os conceitos de *agressor*, caracterizando o *agressor vitimizado*, que se considera agressor, todavia se descobre como o motivo de agressão; a *vítima*, que se considera alvo das agressões; os *espectadores* que são indiferentes à situação, os que *se afastam* e os *inconsistentes*, que não se limitam em nenhum perfil. Conforme alguns autores (SALMIVALLI *et al.*, 1996; FRICK, 2016), há também as seguintes classificações: *agressor*, *ajudante do agressor*, *reforçador do agressor*, *vítima*, *apoiadores das vítimas* e *espectador passivo*. Frick, (2016) *apud* Avilés (2009) descreveu os personagens em dois perfis: os *fundamentais*, constituído pelos *agressores*, *agressores agredidos*, *vítimas*, *vítimas agressoras* e *testemunhas*; e os *secundários*, que são os *ajudantes do agressor*, *defensores das vítimas* e *adultos*. Entretanto, pesquisas têm sugerido que intitulemos de *alvo* aquele que sofre as agressões e de *autor* aquele que as comete, com o propósito de superar o estereótipo de que o agressor é alguém “do mal” e que a vítima é a quem devemos ter piedade, pois ela não consegue sair da situação por si mesma (TOGNETTA; VINHA, 2010). Inúmeras investigações têm sido realizadas visando conhecer as representações que os indivíduos têm de si e que espécie de valores absorvem, além do modo pelo qual as pessoas se apresentam nessas formas de intimidação (TOGNETTA, 2006, 2013; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008).

2.4 Os autores

O autor de bullying possui características de liderança na presença dos outros; tem a intenção de fazer a vítima ver que está sendo atingida; utiliza-se de sarcasmos e ironias e, quando a escolhe, vê nela características que a faz distinta, frágil e insegura (HODGES; PERRY, 1999; VALENTE, 2020; SALMIVALLI; ISAACS, 2005). Crochick (2019) entende que a *provocação* em casos de bullying acontece de maneira intencional e, com frequência,

dirigida a um mesmo aluno que não consegue reagir, acontecendo, então, na dinâmica da relação, que é mediada pela hierarquia social. Tal hierarquia identifica e divide os alunos por meio de suas capacidades: os mais fortes e os mais fracos, ou os mais populares e os menos populares. O autor de bullying é, principalmente, mais ativo em articulação e perturba insistentemente; é alguém incapaz de se sensibilizar com a dor alheia e de ver o outro como alguém que é digno de respeito (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Os autores também precisam ser vistos como indivíduos que precisam de ajuda, pois têm uma hierarquia de valores invertida, prevalecendo os valores individuais, como força física e valentia, sobre os valores morais, como respeito, justiça, humildade e generosidade (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; BOZZA, 2016; LAPA, 2019; BOMFIM, 2019; SOUZA, 2019). Além disso, são heterônomos, uma vez que sua frágil autoestima só se fortalece com o reconhecimento dos outros, ainda que por meio da humilhação ou da agressão (TOGNETTA; VINHA, 2008). Os autores também buscam formas de se proteger de suas próprias fraquezas (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Trata-se, portanto, de causar um dano aos colegas e, na maioria das vezes, há um pequeno grupo de alunos ao seu redor “para ajudar nas intimidações e diluir a culpa das agressões” (DO NASCIMENTO MASCARENHAS; MARTÍNEZ, 2011, p. 189). É comum nessa dinâmica ter um público que assiste às intimidações de seus pares, pois o autor, quando agride e humilha o outro par, sente-se poderoso na busca de uma visão de si e de ser visto como “forte” pelos demais. Essa ação é o que o fortalece: ver a dor do outro na presença de um público. É, de fato, a busca por uma *boa imagem de si*, pois as pessoas buscam essa imagem exatamente para a formação do *eu* (ADLER, 1935; PIAGET, 1932, 1994; LA TAILLE, 2002; TOGNETTA; VINHA, 2008).

Os comportamentos dos autores de bullying são diversos, sentem satisfação em controlar; aproveitam-se de uma competência social avançada e conseguem manipular os demais. Investigações destacam que os autores de bullying se utilizam de agressões contra seus pares para aumentar sua posição social (FANTE, 2005; WREGE, 2017; LAPA, 2019).

O pesquisador canadense Albert Bandura, da *teoria da aprendizagem social*, ao estudar psicologia clínica, desenvolveu um importante estudo sobre o conceito de *Desengajamento Moral* para o entendimento de comportamentos agressivos, no que diz respeito a como indivíduos se desengajam moralmente dos valores essenciais ao convívio. Segundo o pesquisador, e a partir dessa concepção, os indivíduos detêm mecanismos mentais ligados à moralidade - sendo um mecanismo de regulação do comportamento moral - para apontar os problemas como *exteriores ao sujeito*. Na tabela a seguir são apresentados os oito mecanismos

pelos quais os comportamentos são justificados (AZZI, 2011; BANDURA, 1999; IGLESIAS, 2008; BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015; DAUD, 2018; GONÇALVES, 2017).

Quadro 1 - Mecanismos de desengajamento moral

Mecanismos de Desengajamento Moral	Comportamentos transgressivos	Exemplos
Justificativa Moral	O que é culpável pode se tornar uma atitude aceitável, uma vez que a conduta do outro é considerada antissocial.	Não há problemas em bater em alguém quando sua honra é ameaçada (IGLESIAS, 2008, p. 169).
Linguagem Eufemística	Disfarce das atitudes.	Os meninos queriam só brincar com Japinha. Zoar é brincadeira (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015, p. 258).
Comparação Vantajosa	Ações danosas parecem dispor de um efeito menor, igualadas com outras situações que poderiam ser piores.	Não há mal em insultar um colega de classe porque bater nele seria pior. (IGLESIAS, 2008, p. 170).
Difusão de Responsabilidade	Ver suas ações por imposições de outros, diminuindo a seriedade do ato.	Todo mundo sabe que Thereza se comporta diferente das outras meninas, então, não é só o grupo de Carol que zoa, todo mundo faz isso. (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015, p. 259).
Deslocamento de Responsabilidade	Outras pessoas têm a finalidade de afetar, logo, a culpa não pertence ao autor.	Os colegas agiam assim porque seguiam a ordem de Jorge. Ele é quem comandava as brincadeiras. (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015, p. 259).
Minimização, ignorância ou distorção das consequências	Quando se afirma que as práticas não morais são para o bem da vítima.	Não é tão ruim assim. Quando as meninas zoam Thereza é aí que ela devia ficar feliz, pois está finalmente participando do grupo das meninas. (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015, p. 259).

Desumanização	Ação utilizada quando se retiram dos indivíduos suas qualidades humanas.	Alguém que é desagradável não merece ser tratado como um ser humano. (IGLESIAS, 2008, p. 171).
Atribuição da Culpa	A culpa de determinada ação é oferecida à vítima como culpada e merecedora de seu detrimento.	Se as pessoas são descuidadas com seus pertences, então a culpa é delas se forem roubadas. (IGLESIAS, 2008, p. 172).

Fonte: Bandura (1999), Tognetta, Rosário e Avilés (2015), Iglesias (2008), Gonçalves (2017) - adaptado pela autora

Diversos estudos têm encontrado relação entre o bullying e os desengajamentos morais. Em uma investigação com 2.600 adolescentes de 15 anos, do nono ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo, verificou-se o envolvimento, as crenças de autoeficácia, o exercício acadêmico e os prováveis julgamentos de desengajamentos morais demonstrados pelos alunos. As consequências indicam que existe correspondência entre ser um autor de bullying e a desumanização do alvo (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015).

Na Suécia, uma investigação mostra que o bullying foi compreendido por autores e espectadores como uma forma de justificativa moral, atribuindo-se culpa à vítima e justificando-se pela “difusão da responsabilidade”. Meninos e alunos mais jovens eram mais propensos a ficar do lado do agressor em comparação com meninas e alunos mais velhos. De fato, como se a vítima não merecesse respeito, inclinam sobre ela completa atribuição pelos seus atos e, assim, os autores desse tipo de violência não possuem razões para se sentirem culpados (BJAREHED; THORNBERG; WANSTROM, 2019).

Estudos mostram que para resolver o bullying e outros problemas do cotidiano, os indivíduos se desengajam moralmente exercendo condições para que também a violência aconteça, podendo ocorrer na forma de assassinatos, atos violentos e ações de corrupção (CROCHICK, 2019; RUSSO *et al.*, 2020). Investigações recentes contribuem sobre o envolvimento entre situações de bullying e o consumo excessivo de álcool (WILLIAMS *et al.*, 2020). Nessa relação, os autores são menos satisfeitos com a escola e a família, detêm uma disposição à evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco, como “consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar, etc.” (NETO, 2005, p. 167).

Acontecimentos violentos que perturbam a vida das pessoas não são impossíveis de ocorrer. Temos compreendido no GEPEM (*Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral*) que os problemas de convivência são de natureza diferentes e, portanto, exigem que compreendamos a sua dinâmica para que possamos estabelecer formas de intervenção mais

eficazes. Um grupo desses problemas são as chamadas “manifestações de caráter violento”. Dentre elas, estão as situações de violência dura, caracterizadas como ações que atacam a lei (código penal) com uso da força ou ameaça (lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, agressões físicas, furto, depredação, porte de arma, abuso sexual, entre outros) (VINHA *et al.*, 2017). O fato é que muitas dessas violências, cujo impacto pode ser devastador, estão intimamente relacionadas com casos de bullying.

Episódios trágicos nas escolas têm sido vastamente divulgados pela mídia no mundo. Jovens alunos assassinam colegas ou professores por estarem comprometidos, mesmo que de forma mascarada, com as situações de bullying que sofreram, o que indica um histórico de transtornos psiquiátricos, que podem estar agregados a um quadro de depressão e concepções suicidas. Em consequência, tais alunos têm dificuldade em estabelecer vínculos afetivos com outras pessoas e escolhem o anonimato ou se agregam a outros que, como eles, são excluídos dos grupos sociais, muitas vezes com características estereotipadas pela cultura vigente (os nerds, os bonitos, os populares etc.), e que, assim, passam a compor novos agrupamentos, cujo discurso de ódio e vingança impera entre eles.

Um exemplo é o Massacre de Winnenden¹⁹, acontecido em 11 de março de 2009, no qual um jovem de 17 anos chamado Tim Kretschmer invadiu sua antiga escola de nível secundário, Albetville, ao norte de Stuttgart, na Alemanha, e atirou em 15 pessoas, que não sobreviveram, e, após o ataque, tirou sua própria vida. Kretschmer, registrou pela internet em uma sala de bate papo: “Estou farto desta vida”, “Todos riem de mim”, “Eu tenho armas e vou a minha ex-escola e fazer um churrasco”, e utilizou no massacre uma pistola Beretta nove milímetros, legalmente registrada e cujo dono era o seu pai, colecionador de armas e membro de um clube de tiro. As leis de posse de armas na Alemanha em decorrência do massacre elevaram a idade mínima para posse de armas de 18 para 21 anos e exigiram que os compradores de armamentos abaixo de 25 anos apresentem um certificado de saúde física e mental.

No Brasil²⁰, pesquisadores têm se preocupado com a disposição para conquistar armas de fogo na internet. Uma pesquisa do *Instituto Sou da Paz* (2020) mostrou que a quantidade de

¹⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1039621-5602,00-ATIRADOR+QUE+MATOU+NA+ALEMANHA+AVISOU+SOBRE+CRIMES+NA+INTERNET.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

²⁰ O presidente Jair Bolsonaro, através do decreto Nº 10.630, de 12 de fevereiro de 2021, afirmou que é importante flexibilizar a liberação do uso de armas no Brasil, liberando o armamento legal da população. A ideia é desburocratizar procedimentos e possibilitar normas que regem a posse e o porte de armas de fogo e a atividade dos colecionadores, atiradores e caçadores. Disponível em:

armas em 2008 era de 6.260 e, em 2020, passaram a ser 73.996 armas em posse da população. Quando comparado o primeiro semestre de 2020 com o mesmo período do ano de 2019, nota-se um aumento de 205% no total de novos registros emitidos pela Polícia Federal - foram 24.236 armas em 2019. Isso explica o fato de jovens terem o acesso às armas facilitado (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020).

O caso desses jovens retrata solidão, falta de sociabilidade e estabilidade emocional. Ou seja, isso pode estar relacionado a situações de intimidação sistemática. Antes de se tornarem autores, estes já foram alvos derrotados pela imagem miserável de si. O que torna o fenômeno do bullying complexo é o afastamento de uma imagem positiva de si mesmo (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Em síntese, entende-se que o autor de bullying é um indivíduo heterônomo por acreditar que sua imagem depende de um regulador externo: o outro, além de ter uma hierarquia de valores invertida: para ele, ser hostil, forte, viril, são mais importantes do que qualidades como a humildade, a tolerância, o respeito (BOZZA, 2016). Assim, o autor tem um problema nas representações de si e, lamentavelmente, carece de um conteúdo moral, e, ao que tudo indica, não valoriza o exercício do bem (GINI; POZZOLI; HAUSER, 2011).

Dessa forma, a busca de meninos e meninas na tentativa de ser “valor”, refere-se à necessidade de estarem em ambientes na qual se sintam pertencentes, participando ativamente da construção de uma convivência moral e ética na escola. Diante desse caso e de tantos outros, é imprescindível refletir sobre o que falta para que a responsabilização das instituições escolares na prevenção de casos de violência aconteça. É condição que se estabeleça, para tanto, uma cultura de paz, como citam os documentos brasileiros (BRASIL, 2018).

Entende-se, também, analisando os massacres e o histórico dos atiradores, que, antes de se tornarem autores, estes foram vitimizados por outros algozes. Passemos a tratar, assim, dos que são alvos de bullying.

2.5 O silêncio dos que sofrem: alvos

Jovens que são alvos de bullying sentem-se sucessivamente atacados por alguém e pressionados por uma necessidade de se sentirem pertencentes a um grupo. Também se sentem sem forças para lutar contra essa “imagem distorcida” com que ele mesmo se vê diante dos

outros: “eu sou assim mesmo, não dá pra mudar, não tem como ser diferente” (TOGNETTA, 2005, p. 7).

Voltemos ao exemplo de um relato de Hannah Baker: “Eu saí direto do *Rosie’s* para cortar o cabelo, eu precisava mudar alguma coisa exatamente como dizem, por isso mudei minha aparência: a única coisa que eu ainda podia controlar” (ASHER, 2009, p. 141). Nesse trecho, observamos os problemas relatados nas fitas por Hannah, em que ela evidencia o quanto os alvos sofrem e não conseguem se enxergar com valor e, assim, reportam baixa autoestima (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015; MONTEIRO *et al.*, 2020). Essas questões repercutem na autoimagem e comprometem o sentimento de confiança em si diante dos pares, prejudicando no seu desenvolvimento global (SANMARTIN, 2006).

Constantemente, os alvos são caracterizados com perfis pouco reconhecidos socialmente e possuem características psicológicas ou físicas que podem aumentar as chances de se transformarem em um alvo de bullying. As características que os alvos possuem os diferenciam do grupo social ao seu redor, como: ser tímido, preferir o isolamento, ter tendência à depressão, estar acima do peso, ser considerado excelente aluno, usar óculos, ter alguma deficiência, ser homossexual e ter transtorno do espectro autista (autismo) (JUVONEN; GRAHAM, 2014; UNESCO, 2019; VELOSO *et al.*, 2020; OCHI *et al.*, 2020).

Algumas das características dos alvos são de crianças e adolescentes ansiosos que têm dificuldade em fazer amigos, porque sofrem rejeição dos pares e não se sentem pertencentes à escola. Além de sofrerem ameaças, podem servir de chacotas e boatos da turma, e até ter seus bens arruinados por seus intimidadores. Os efeitos são arrasadores para as vítimas (FARENZENA, 2020).

Todavia, não podemos esclarecer a vitimização apenas pelos estereótipos sociais, das peculiaridades físicas ou das convenções sociais. Nesse sentido, nem todas as pessoas que têm alguma característica “fora do popular” se tornam um alvo. Tognetta e Vinha (2008) justificam que o que leva uma pessoa a se tornar alvo de bullying pode ser a própria forma como ela enxerga a si mesmo no grupo em que pertence. Deste modo, a maneira pela qual a vítima se vê perante seus pares - apesar de ser inconsciente - parece explicar por que ela passa a aceitar as imagens inferiores que lhe são atribuídas pelos autores de bullying.

Uma investigação feita no Canadá, com 3.829 alunos da quinta à oitava série, com idades entre 9 e 14 anos, constatou que 7,2% dos alunos foram agressivamente vitimizados e 34,6%, moderadamente vitimados, além de que *ser mais jovem* e *estar acima do peso* foram fatores associados a uma maior probabilidade de vitimização. Alunos vitimizados tinham maiores probabilidades de se sentirem estranhos, experimentando ansiedade, humor deprimido,

envolvendo-se em ideação suicida e consumindo álcool, quando comparados com alunos não vitimizados. Nessa situação, o apoio de seus pais e dos pares teve efeitos protetores significativos contra a vitimização (ASHRAFI *et al.*, 2020).

Os alvos *típicos* são os submissos, pessoas ansiosas, inseguras e sensíveis que lamentam com maior periodicidade perante as agressões. Estes apresentam inúmeros problemas, como a ausência de segurança nas interações sociais e o elevado perigo de serem agredidos (WREGGE, 2017 *apud* JUVONEN; GRAHAM, 2014). Outro tipo de alvo é o *provocador* ou *agressivo*, que recorre à agressão ou à provocação com a intenção de se defender (OLWEUS, 1997). Segundo Avilés (2006), as vítimas que se classificam entre *agressivas* - e são *provocadoras* - agem de maneira a irritar o autor e as vítimas *reativas* respondem à provocação com o objetivo de reduzir sua indefensibilidade.

Em um estudo de Salmivalli e seus colaboradores (1996), para identificar quem seriam os alvos, os autores utilizaram um questionamento dissertativo em que os alunos ficaram incumbidos de escrever o nome de pessoas agredidas por outras. Se mais do que 30% dos estudantes nomeassem um determinado indivíduo, esse seria considerado alvo. Quase um terço dos considerados como alvos por seus colegas não responderam a essa questão. Notou-se que 23,9% dos jovens agredidos não se nomeiam como alguém que sofre intimidação e sim, apontam o alvo como se fosse um terceiro.

Tognetta e Rosário (2013) constataram os julgamentos de 2.600 adolescentes, sendo os alvos 16% da amostra. Esses se sentem dignos dos desprezos que sofrem, sentindo-se responsáveis. Portanto, é propriamente esse sentimento de vulnerabilidade vivenciado pelo alvo perante o grupo de pares que torna o fenômeno tão perigoso.

Um estudo realizado na Indonésia, com base no *Global School-based Health Survey* GSHS, (YUSUF *et al.*, 2019), demonstrou que a vitimização por bullying está associada ao estado emocional, físico, falta de confiança e de saúde geral. Assim, a instituição escolar precisa proporcionar oportunidades para que os estudantes possam pensar e antecipar as consequências de seus atos, promovendo uma relação de confiança entre todos, auxiliando-os, assim, na construção da personalidade ética. Nesse sentido, é preciso que os alvos possam vivenciar relações de amizade, de modo a se sentirem pertencentes e incluídos; que os jovens possam aprender a respeitar as diferenças, a exercitar a tolerância e a compaixão; a incluir os outros e a vivenciar situações de cooperação.

É preciso um olhar atento dos adultos para os alvos, orientando-os a se reconhecerem como pessoas de valor, que merecem respeito, pois sentir autorrespeito os leva a respeitar o outro (TOGNETTA; VINHA, 2008), pois o sentimento de uma imagem de si diminuída leva

alguns a manifestar o sofrimento através da automutilação (DA COSTA; MIRANDA, 2020, DA COSTA TENÓRIO *et al.*, 2019). Além da autolesão, as consequências encaminham aos traumas, “medos, frustrações e sentimentos de vingança” (MONTINI; STHEPAN, 2020, p. 74).

Segundo Abramovay (2016), 15% dos alunos jovens, ao serem questionados sobre o que fazem quando são agredidos, contam aos pais, mas poucos são propensos a contarem para sua família sobre as intimidações. Na investigação conduzida por Souza (2019), ao serem entrevistados, os alvos relataram sentir alívio e conforto ao receber o apoio de alguém, apontando seus amigos e seus pais.

Pesquisas mostram que, em situações de intimidação, os alvos contam aos seus colegas tanto para partilhar o ocorrido quanto na procura de ajuda, a fim de uma provável resolução. Tognetta e colaboradores (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e), consideram que os programas antibullying podem ser um recurso importante para encorajar as vítimas a contar a alguém sobre sua situação.

Nesse aspecto, Blomqvist, Saarento-Zaprudin e Salmivalli (2020) verificaram, em uma amostra de 1.266 alunos, quem são as pessoas para quem os estudantes alvos de bullying contam sobre a sua situação na escola ou em casa e somente 55,4% dos alvos contaram sua situação a alguém, sendo que contar para um adulto em casa foi mais comum (34%) do que contar para um professor (20,6%) ou para outro adulto na escola (12,7%).

2.6 Os espectadores: aqueles que assistem às intimidações

As investigações de Naylor e Cowie (1999) e Torrego (2000) consideram que os colegas de classe são capazes de ser um meio significativo para a melhoria das relações interpessoais dos adolescentes com obstáculos em relacionar-se, bem como prevenir agressões, pois, com muita frequência, os professores e outros adultos na escola não reconhecem os alunos que sofrem bullying. Um estudo realizado na Rússia, com 14 professores e 39 alunos, indicou que a maioria dos professores relataram não ver o bullying acontecer, por outro lado, os alunos relataram testemunhar situações de bullying regularmente (KHANOLAINEN; SEMENOVA; MAGNUSON, 2020). Isso pode ser entendido pelos indícios de que a maioria dos casos de bullying acontece longe dos olhos da autoridade, como já vimos anteriormente, mas é visto pelos pares, que são dezenas, centenas, milhares: são os espectadores.

Estes desempenham um papel importante, visto que o público - apoiando o autor, rindo, ou agindo de maneira indiferente ao não demonstrar reações - assume o papel de testemunha perante as cenas de intimidação que acontecem à sua frente. Por meio de uma investigação, foi

constatado que por volta de 60% a 80% dos estudantes participantes da pesquisa assistem cenas de intimidação sistemática (AVILÉS, 2006). Estudos realizados no Brasil constataam que 62,8% de alunos já foram espectadores desse tipo de violência na escola (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Outros pesquisadores produziram uma adaptação do questionário de Olweus (1989) e concluíram, em 1998, que 77,4% dos alunos eram espectadores em situações de bullying (ORTEGA, 1998). Recentemente, outra investigação com alunos e alunas do 5º ano do Ensino fundamental - Anos Iniciais, apontou que 75% dos participantes reconhecem possíveis cenas de bullying, fato que também os caracteriza como espectadores (GABRIEL; MARTINS, 2020).

Em relação às características dos espectadores, Salmivalli *et al.* (1996) tipificam quatro grupos:

- 1) O *assistente*: atua como participante ativo nas situações bullying;
- 2) O *reforçador*: aquele que fornece ao agressor seu apoio indireto, o que agrava a situação;
- 3) O *observador*: aquele que observa silenciosamente a situação e não realiza nenhuma ação;
- 4) O *defensor*: aquele que assume uma postura de reprovação em relação aos autores, com intenção de defender a vítima.

Os espectadores atuantes como *reforçadores* prestam atenção aos atos de violência, no sentido de motivar o autor e suas ações, encorajando-o, por exemplo, com comentários sutis, risos, aplausos ou com incitações verbais diretas (SALMIVALLI; VOETEN, 2004). Atitudes como essas são provavelmente *reforçadoras* para aqueles que estão no papel de autores. Quando analisadas as categorias de desengajamento moral apresentadas por espectadores de bullying, constatou-se que seu comportamento era entendido com base na difusão de responsabilidade²¹: “todo mundo ri” valida a ação desengajada. Encontrou-se, também, que a categoria da distorção das consequências²² apareceu mais forte em meninos do que em meninas (BJÄREHED; THORNBERG; WANSTROM, 2019).

Em relação à característica do *observador*, temos, por exemplo, outra passagem do drama ‘Os 13 Porquês’. Dessa vez, uma lembrança do personagem Clay: “Ainda posso ver Justin numa rodinha com os amigos na escola. Lembro de Hannah passar e o grupo inteiro parar de conversar. Eles desviaram o olhar. E quando ela se foi, começaram a rir” (ASHER,

²¹ Mais detalhes podem ser obtidos no livro Desengajamento Moral: Teoria e Pesquisa a Partir da Teoria Social Cognitiva, mais especificamente, no capítulo 7: Desengajamento moral e bullying: desafios da convivência na escola (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015, p.259).

²² *Ibid*, p. 259.

2009, p. 29-30). O relato de Clay evidencia o sofrimento de Hannah, sobre o qual ele - como espectador *observador* - sabia, mas nada fazia. Segundo Avilés (2006), o espectador *observador* assume uma posição como se nada tivesse a ver com o problema - por medo de tornar-se uma próxima vítima (CHAUX, 2012). Trabalhos de vários autores em diferentes países validam essa característica no Brasil (FANTE, 2005; TOGNETTA *et al.*, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d), em Portugal (DEL BARRIO *et al.*, 2005) e na Espanha (AVILÉS, 2009). Estudos sugerem que os espectadores *defensores* ocupam a função de alguém que gostaria de ajudar a vítima.

Para uma investigação, realizada pela *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico* (OCDE), 85% dos alunos defendem que é importante ajudar estudantes que não sejam capazes de se defender sozinhos (OCDE, 2019). Mas, por que não agem?

Tognetta e colaboradores (2016) analisaram os engajamentos de 2600 participantes diante de situações hipotéticas de bullying e encontraram diferenças estatísticas significativas em relação aos demais grupos - autores e alvos -, pois o espectador de bullying apresenta média positiva no ato de engajar-se (TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2016). Tal resultado valida a hipótese de que programas que implementem ações de protagonismo podem trazer soluções eficazes, visto que os espectadores são mais engajados do que desengajados moralmente, ainda que não saibam o que fazer e, como vimos no início dessas discussões, valha-se do “espírito” da escola que, muitas vezes, valida com naturalidade as formas de violência.

Em um estudo com 75 alunos entre 6 a 15 anos, de 12 instituições de Ensino Básico da cidade de Coahuila, no México, observou-se quatro tipos de espectadores de bullying: *passivos*, *antissociais*, *reforçadores* e *assertivos*. Esse estudo revelou o predomínio do espectador *assertivo - defensor*, evidenciando uma crescente participação dos alunos na prevenção da violência escolar (ALEMÁN; FERMÍN, 2020).

Algumas pesquisas estudaram a eficácia das intervenções dos espectadores para prevenir o bullying, tais como a idade e o gênero (CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009). Em relação aos fatores psicológicos, um estudo com 15 escolas de ensino médio, com o total de 1.890 alunos, avaliou o impacto da aprendizagem cooperativa sobre o bullying e os efeitos foram mediados pela alteridade. Assim, os resultados mostraram que a aprendizagem cooperativa pôde reduzir significativamente o bullying. Já os efeitos positivos na empatia cognitiva foram mediados por melhorias no relacionamento com os pares (VAN RYZIN; ROSETH, 2019). Dessa forma um programa antibullying tem efeitos significativos nos

aspectos cognitivos e afetivos, menor índice de desengajamento moral e maior autoeficácia (THORNBURG *et al.*, 2015; SOUZA, 2019).

Meninos e meninas que testemunham o bullying precisam se sentir encorajados e, conseqüentemente, motivados para agir, pois o bullying traz conseqüências, insatisfação com a escola e outros efeitos incalculáveis, podendo comprometer o desenvolvimento acadêmico e social (NETO, 2005). Se os espectadores alterassem seu papel para defensores, o bullying poderia ser reduzido de forma mais eficaz (RODRIGUEZ DE BEHRENS; IRAZUSTA; TISCORNIA, 2018 *apud* AHN; CHIN, 2014). Com base nos pressupostos interacionistas, os valores são construídos pelos indivíduos em suas interações com as demais pessoas (PIAGET, 1932, 1994). Tais interações, ao contrário do que muitos pensam, não são isentas de conflitos. Na perspectiva construtivista, Vinha e colaboradores (2017) destacam que os conflitos precisam ser compreendidos como naturais, são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido.

Nesse sentido, se o bullying é um tipo de problema cujo conteúdo moral do respeito, da tolerância ou da empatia está ausente, as ações da escola devem favorecer a construção dos valores, a fim de que se torne possível a implantação de um trabalho sistemático com a convivência, que possibilite o desenvolvimento moral; que permita aos alunos terem consciência dos resultados de maltratar um par e que vivenciem conflitos para repensar o que é necessário para conviver harmoniosamente no cotidiano. Neste cenário, para tanto, “não se trata de transmissão direta de conhecimentos, que é pouco eficaz para fazer com que os valores morais se tornem centrais na personalidade, mas de apresentar ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão” (VINHA; NUNES; TOGNETTA, 2018, p. 92).

O desejo das pessoas é vivenciar situações de respeito, mas quando isso não acontece, é preciso que os alunos possam construir o sentimento de indignação, isto é, estabelecer um desejo de ajudar quem sofre e se colocar a serviço desse indivíduo. Indignar-se com a injustiça é fazer valer o princípio do qual não se abre mão: a *justiça* (BOMFIM, 2019).

Em uma investigação realizada sobre os sentimentos e virtudes, Tognetta (2006) encontrou uma correspondência entre os juízos morais e as representações de si. Na investigação, à adolescentes suíços e brasileiros, apresentava-se um dilema moral que opunha obediência, ou o bem a si, à recusa perante um ato de humilhação ou de não generosidade. Os resultados atestaram uma diferença em termos de *julgar a necessidade do ato generoso e estar sensível aos sentimentos dos envolvidos nas situações*. Assim, na investigação, julgar a necessidade de um ato generoso é bem menos difícil do que estar sensível aos sentimentos dos envolvidos.

Portanto, para que os espectadores e demais personagens do bullying possam desenvolver o sentimento de indignação e estarem sensíveis à dor do outro são necessárias ações planejadas e intencionais por parte de quem educa. Uma dessas ações que têm se mostrado bastante eficaz em pesquisas mundialmente reconhecidas é a organização de um Sistema de Apoio entre Iguais (SONG; OH, 2017). O sistema de suporte entre iguais desenvolve o sentimento de se pertencer a uma comunidade, onde o cuidado é demonstrado por meio de um olhar atento ao outro e o bullying não é tolerado.

Diversas são as experiências de sucesso de programas de prevenção e combate ao bullying. O *KiVa* foi desenvolvido em 2009, na Universidade de Turku, na Finlândia, e está se disseminando para alguns países da América Latina, como Argentina, Chile, Colômbia e Peru (PLITT, 2017). O principal diferencial do programa é que suas ações incluem as seguintes condições:

- 1) As testemunhas são vistas como participantes do problema;
- 2) Um protocolo específico é seguido por um grupo de educadores, de maneira individual, com o alvo, com o autor e as testemunhas;
- 3) As intervenções são preventivas, para formarem um clima positivo, e são ensinadas de modo a diferenciar quando está acontecendo um caso de bullying ou não;
- 4) A família faz parte do processo dentro da escola, visto a influência que o ambiente familiar exerce na vida dos adolescentes.

No Brasil, um trabalho de prevenção e combate ao bullying que tem sido realizado nas escolas - e tem contribuído no cuidado para com essas situações - é a implantação do *Sistema de Apoio entre Iguais* (SAI): *As Equipes de Ajuda* (AVILÉS; ELVIRA, 2014; BOMFIM, 2019; SOUZA, 2019; LAPA, 2019; TOGNETTA *et al.*, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d)²³. Os alunos são escolhidos pelos próprios colegas, no sentido de intervir na prevenção dos problemas de convivência na escola. As pesquisas têm mostrado como o comportamento dos espectadores, tanto por meio do reforço dos comportamentos do autor quanto da defesa do alvo, influencia na persistência do fenômeno.

Finalmente, desenvolver as *Equipes de Ajuda* como medida preventiva de situações de intimidação pode melhorar o clima escolar e as relações interpessoais entre os alunos (TOGNETTA; AVILÉS; SOUZA; DUARTE; NADAI, 2020a; TOGNETTA; AVILÉS; KNOENER; MATOS; BOMFIM, 2020b).

²³ Já existe na literatura o passo a passo para a implantação das *Equipes de Ajuda*, descrito no segundo livro da coleção *Retratos da Convivência na escola* (TOGNETTA *et al.*, 2020c).

2.7 Os impactos para além da escola

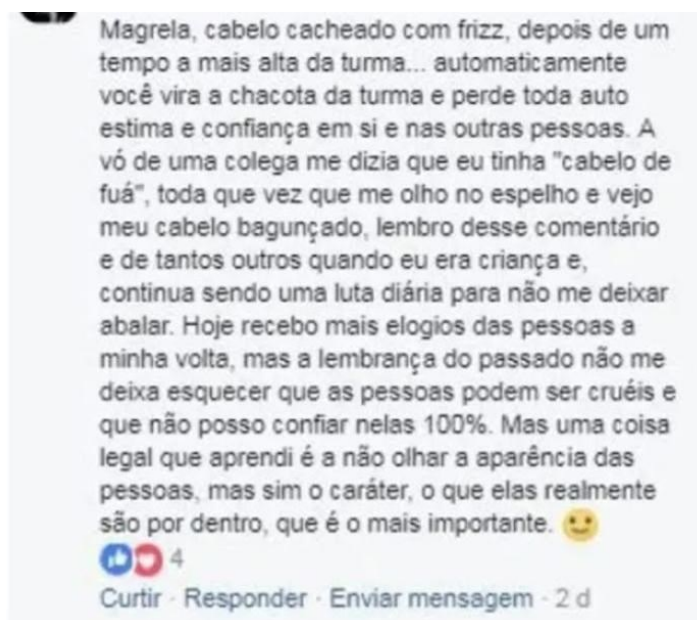
As consequências sentidas pelos alvos de bullying vão além da vergonha e da humilhação (SAMPSON, 2009, p. 17), visto que afetam gravemente a vida deste, resultando em reações fisiológicas - má qualidade do sono, vômitos, anorexia, dores de cabeça, pouco apetite, sintomas estomacais recorrentes em horários próximos da ida à escola - e em aspectos psicológicos - baixa autoestima, ansiedade, fobias, pânico, agressividade, insegurança e receio ao estabelecer relações de amizade (SALMIVALLI; ISAACS, 2005; NETO, 2005; FANTE, 2005; JAMES, 2010; JUVONEN; GRAHAM, 2014; CAO *et al.*, 2020; MOTA; DIAS; ROCHA, 2020; BAIDEN; TADEO, 2020). O alvo torna-se, assim, frequentemente controlado pelo meio externo (LAPA, 2019), além do fato de que as consequências do bullying também interferem no processo de aprendizagem (BERAN; GINGER, 2007).

Os alvos, ao sofrerem bullying, podem desenvolver distúrbios alimentares, obesidade, comportamentos sexuais de risco e uma relação entre depressão e bullying, sendo essas relações mais fortes entre as crianças que dão pouca importância aos valores sociais (MONTEIRO *et al.*, 2020). Já os autores podem apresentar dificuldades em manter relações saudáveis e baixa autoestima (TOGNETTA; VINHA, 2008; MATOS *et al.*, 2020). E adquirem uma tendência ao uso de substâncias químicas (MATOS, GONÇALVES, 2009).

Uma amostra analítica de 14.603 adolescentes com idades entre 14 e 18 anos atestou que cerca de 18% dos adolescentes tiveram ideação suicida durante os últimos 12 meses. A vitimização por bullying foi associada à ideação suicida; adolescentes que vivenciaram tanto bullying escolar quanto vitimização por *cyberbullying* tiveram 3,26 vezes mais chances de sofrerem ideação suicida (BAIDEN; TADEO, 2020). Segundo Camodeca e Nava (2020), crianças que sofrem bullying quando adultos poderão demonstrar comportamentos antissociais que poderão gerar fragilidade no trabalho e na vida social. Todas as consequências do bullying afetam gravemente os participantes. É fundamental que se conceda a devida atenção ao fenômeno, pois a ausência do entendimento desses problemas de convivência a médio e a longo prazo são emocional e fisicamente dolorosos, podendo resultar em pensamentos e tentativas suicidas (UNESCO, 2019; COSTA *et al.*, 2020).

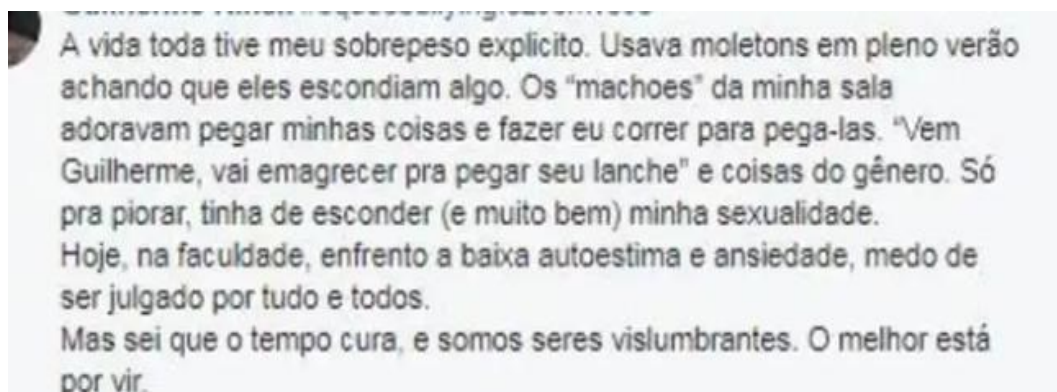
Relatos por meio de uma página de relacionamentos - o *Facebook*, uma rede social aberta a todos - revelam as marcas deixadas pelo bullying ainda na vida adulta, longe de serem “brincadeiras de criança”.

Figura 1 – Comentário sobre marcas deixadas pelo bullying



Fonte: Captura de tela feita pela autora

Figura 2 – Comentário sobre marcas deixadas pelo bullying



Fonte: Captura de tela feita pela autora

2.8 Os efeitos para os autores de bullying:

- 1) Crença na força para a resposta dos seus problemas;
- 2) Vidas infelizes;
- 3) Dificuldade em relacionamentos afetivos e sociais;
- 4) Ausência ou dificuldade de se controlar.

Quando não há intervenção e ajuda, autores de bullying são propensos a reagirem de forma agressiva e se tornarem apáticos diante dos outros (BANDEIRA; HUTZ, 2012). De acordo com Ribeiro (2016) *apud* Cole Cole (2004, p. 415), "aprender a controlar a agressão e

aprender a ajudar os outros são duas das tarefas mais básicas do desenvolvimento social das crianças”. Após o início da vida, meninos e meninas apresentam os elementos da agressão e das condutas pró-sociais²⁴.

Portanto, a escola precisa estar preparada para lidar com os autores de bullying, para favorecer o ensino de capacidades sociais, pois eles pouco apresentam o autocontrole em sua característica (RUIZ; MORA-MERCHÁN, 1998). Para tanto, o Método Pikas (TOGNETTA, 2020e *apud* PIKAS, 1989) corresponde a um sistema de entrevistas com alvos e autores de bullying, com o intuito de esclarecer a eles sobre o infortúnio que estão ocasionando no alvo, proporcionando a inquietação diante de provocar o querer verdadeiro de transformar as condutas, buscando, assim, o autocontrole e a solução das adversidades, de maneira assertiva no enfrentamento do bullying.

Bomfim (2019) alertou sobre o respeito, a justiça e a solidariedade em uma investigação com a participação de 2.513 adolescentes do Ensino Fundamental II, de escolas particulares do estado de São Paulo. Foram selecionados três grupos: 131 alunos, escolhidos intencionalmente por serem membros das *Equipes de Ajuda* (SAIs); 1.235 que não são membros das *Equipes de Ajuda*, mas são alunos de escolas onde elas existem; e 1.147 alunos de escolas que não têm as *Equipes de Ajuda* implantadas. Os resultados apontaram que os alunos participantes de *Equipes de Ajuda* apresentaram-se em níveis de melhor adesão aos valores morais.

Preparar-se para lidar com o bullying requer um olhar atencioso dos professores, gestores e alunos, pois este é um problema das vinculações interpessoais e sua prática se desenvolve com maior evidência na escola, visto que é onde os alunos têm experiências mais intensas. Assim, é papel das instituições de ensino intervir nessas questões, promover um ambiente mais respeitoso e possibilitar que os alunos se engajem na tarefa de superar o bullying, cabendo às escolas planejarem programas de intervenção, como as *Equipes de Ajuda*, que nos parece uma solução assertiva no enfrentamento do bullying (AVILÉS, 2017; LAPA, 2019; SOUZA, 2019; TOGNETTA *et al.*, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). Mobilizar para o bem é um dos grandes objetivos dos Sistemas de Apoio entre Iguais, que são organizados quando se implementa na escola um Programa de Convivência.

Por fim, situações de bullying atestam a falta de adesão a valores morais. Resta-nos, finalmente, indagar: em que medida as situações de bullying se relacionam à empatia ou à falta dela e, ainda, para o enfrentamento de situações de bullying, por que a empatia seria tão importante?

²⁴ Explicaremos na seção 3.5 o conceito de comportamentos pró-sociais que usamos nessa investigação.

Segundo Krznaric (2015), existem algumas barreiras sociais à empatia, sendo necessário desafiá-las. São elas: o *preconceito*, a *autoridade*, a *distância* e a *negação*. O *preconceito* é como uma venda nos olhos; é um julgamento feito em um momento no qual são consideradas apenas as informações superficiais, com base em pressupostos negativos sobre os outros. Além disso, os rótulos que se atribuem mascaram a individualidade das pessoas, resumindo-as a palavras como valentões, marginais, fundamentalistas, nerds, etc. Esses rótulos inclinam-se a desonrar as pessoas, colocando-as em *caixas* imaginárias, o que as levam a serem julgadas por meio de estereótipos, que dificultam admirar e compreender suas singularidades. O estereótipo é uma maneira de desumanizar e de invalidar a individualidade dos indivíduos. Matos *et al.*, (2020), *apud* Martins e Kämpf (2014) ressaltam que o preconceito e o bullying são conceitos interligados, pois envolvem estereótipos e concepções preconcebidas.

Ao exercer enormes influências sobre os indivíduos, a *autoridade* foi utilizada como justificativa para a execução de tarefas execráveis ao longo da história. Algumas pessoas envolvidas em massacres, genocídios e outras violações de direitos humanos se defenderam com a alegação de que estavam *apenas cumprindo ordens* (KRZRNARIC, 2015). Como retrato, temos Adolf Eichmann, que foi um dos protagonistas do Holocausto. Ele afirmou, em seu julgamento, em 11 de abril de 1961, não ser responsável pelas atitudes que teve, já que estava, segundo ele, simplesmente *fazendo o seu serviço*. Conforme a filósofa Hannah Arendt (1999), tal atitude se caracterizou como a banalidade do mal. Ela foi designada pela revista *The New Yorker* para cobrir o julgamento no qual Eichmann disse: “Com o assassinato dos judeus, não tive nada a ver”.

De acordo com o relato de Arendt, Eichmann achava que não teria culpa, não tinha nenhum tipo de questionamento ou condição que pudesse ser controlada (PEREIRA, 2009). Certamente, isentar-se do reconhecimento de uma ação como imoral é uma forma de justificar sua conduta, como afirmou Bandura (1999) ao tratar dos desengajamentos morais. Como vimos anteriormente, existe uma correspondência bastante grande entre ser autor de bullying e justificar-se para não agir moralmente²⁵.

Por último, Krznaric (2015) aponta a *negação* como uma das barreiras sociais à empatia e explica que nos recolhemos a um estado de negação que restringe a empatia pelo fato de não desejarmos admitir que podemos ser, de algum modo, responsáveis pelos acontecimentos, sejam nossos atos ou omissões. Negar a responsabilidade por um ato em que se deixou de agir moralmente é se desengajar.

²⁵ A questão do desengajamento moral foi tratada nessa seção na página 14.

Autores de bullying, mais desengajados e mais agressivos do que os demais envolvidos em situações de vitimização, pela escassez de habilidades sociais, estão mais inclinados a sentir menos empatia pelo sofrimento dos alvos e mostram menos possibilidades de intervir quando encontram uma situação de bullying (JAMES, 2010; VALENTE, 2020). Um estudo feito por Moreno, Segatore e Tabulo (2019) analisou o comportamento de crianças, e, por meio das respostas a um questionário, demonstrou os seguintes fatores: o tipo de participação dos alunos em situações de bullying; seus comportamentos e suas ações no enfrentamento da agressão; e suas emoções. Participaram do estudo 278 crianças e adolescentes - 162 meninas e 116 meninos, entre 10 a 15 anos, os quais frequentavam a sexta e sétima séries do Ensino Fundamental e o primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio - pertencentes a duas escolas de gestão privada na província de Mendoza, na Argentina. De acordo com os resultados, aqueles que atacaram seus pares obtiveram pontuações baixas em duas dimensões de empatia - na regulação emocional e na tomada de perspectiva. Dessa forma, o fator de regulação emocional mostrou uma correspondência negativa entre bullying e empatia. Sobre esse sentimento, passaremos a tratar na próxima seção.

3 GÊNESE DA EMPATIA

A empatia pode ser um caminho para transformar vidas e promover mudanças sociais. Um ambiente importante para o seu desenvolvimento é a instituição escolar, que pode ser promotora de oportunidades para que os alunos e alunas possam refletir sobre seus próprios sentimentos e sobre os problemas dos pares, exercitando, assim, o deslocamento de ponto de vista, ajudando-os(as) a descentrar-se, sentindo e demonstrando a empatia por outras pessoas. Dessa forma, partiremos de uma reflexão sobre as explicações da empatia para as ações humanas na convivência, principalmente, no lócus que trata essa pesquisa: a escola.

Autores como Robert Vischer, Vernon Lee, Theodor Lipps e Edward Titchener destacam-se nos estudos sobre a empatia do ponto de vista da Psicologia. Conforme Robert Vischer, o termo *empatia* foi citado na área da estética alemã, em 1873, pelo nome *Einfühlung*, para denominar a projeção do eu para dentro do objeto de arte. Portanto, quando o espectador se projeta em uma obra de arte, ele expressa sua apreciação das emoções por meio de uma expressão estranha ou admirada (CAMINO *et al.*, 2013 *apud* WISPÉ, 1990).

Na literatura inglesa, em 1895, Vernon Lee traduziu a palavra *Einfühlung* para *simpatia*, o que significa que a palavra implica, necessariamente, compreensão quando há sentimento. O termo *simpatia*, no sentido de sentimento, também denota felicidade dada por um momento vivido internamente. No ano de 1905, Lipps focou uma explanação de *Einfühlung* como *entendimento do eu e do próximo*.

Em 1909, Edward Titchener, psicólogo estruturalista, traduziu *Einfühlung* como *empathy* em seu livro *Elementary Psychology of the Thought Processes*. De acordo com o autor, o termo surge da palavra grega *empathia* e seu significado é *viver junto o seu respectivo (páthos)*, isto é, paixão, dor ou emoção. A tradução inglesa da palavra alemã *Einfühlung* ocorre em duas partes: *ein* (em) e *fühlen* (sentir), expressando *sentir-se em*. Titchener reconhece duas fontes de empatia: a *primeira* é trazer o outro para dentro de si por meio da reprodução interna, no interior do músculo do pensamento, e a *segunda* é o sentimento da situação e do estado emocional de outrem (CAMINO *et al.*, 2013 *apud* WISPÉ, 1990).

Em sua obra *Teoria dos Sentimentos Morais*, Adam Smith defende a ideia de que uma Filosofia Moral é sempre pautada na *simpatia*. Embora o economista e filósofo tenha utilizado o termo *simpatia*, este conduz sua própria reflexão moral para elucidar o sentimento que também pode ser chamado de empatia (STUEBER, 2013). Smith esclarece a conexão e a interconexão emocional que experimentamos com o julgamento do comportamento das outras pessoas em situações específicas. O autor, categoricamente, ressalta que os seres humanos têm

pareceres e escolhas fundamentadas no interesse pessoal, que incluem a ideia de simpatia e o sentimento de companheirismo que sentem por outros. Ele chama de *espectador* aquele que seria um observador de seu próprio comportamento e do comportamento dos outros. Por conseguinte, quando se observa alguém em uma ação, o intelecto de quem observa julga o feito baseado no seu senso de certo ou errado.

O filósofo afirma que a simpatia é uma capacidade de imaginação. Em suas palavras, “como não temos experiência imediata do que os outros homens sentem, somente podemos formar uma ideia da maneira como são afetados se imaginarmos o que nós mesmos sentimos numa situação semelhante” (SMITH, 1999, p. 5-6). Neste ponto de vista, a ação de capturar a perspectiva de outra pessoa é uma das descrições da empatia, como por exemplo, imaginar a condição de alguém que esteja sofrendo. Assim, o *simpatizar* se conecta com o ato de partilhar diversos sentimentos entre as pessoas. Para tanto, lembraria ainda o autor que é necessário nos desprender de nossos egos para nos conectar com as emoções e experiências vividas de outras pessoas (SMITH, 1999).

Ser *simpático*, como sinônimo de empático, pode trazer dor ou prazer. Isso porque a sensibilidade moral está na habilidade mental para trocar de lugar com o outro na imaginação. Smith (1999) cita uma situação hipotética: quando lemos um livro ou um poema, inúmeras vezes já não absorvemos a mesma diversão, porém, podemos tê-la ao lê-lo para um colega e percebermos o seu entusiasmo. Igualmente, todo o glamour de uma novidade volta-se a nós novamente pelo ato assistido e por solidariamente nos alegrarmos com o seu prazer. Bloom (2018b) refere-se a essa situação hipotética de Smith e compara-a como um dos maiores prazeres da internet: o compartilhamento de imagens de animais, bebês, piadas e vídeos.

Portanto, para Smith (1999), as situações de simpatia acontecem de pessoa para pessoa, de acordo com as observações de sentimentos reais, ou seja, da forma como os indivíduos, com suas vivências em sociedade, integram sentidos ao notar o sentimento do outro. Costa e Barbosa (2021) compreendem esse movimento de duas maneiras:

- a) Como algo passível e mecânico;
- b) Como algo direto e sensível.

a) *Como algo passível e mecânico*: sem racionalizar a ação, um rosto alegre faz as pessoas felizes e um triste leva a angústia. Quando um indivíduo é atendido com um sorriso pela recepcionista da lanchonete da escola, automaticamente, sente-se induzido a responder com outro sorriso. Tal episódio acontece, segundo Smith, porque os sentimentos de dor e alegria, apresentados nos olhos de qualquer pessoa, comovem o *espectador*, seja por uma emoção

dolorosa ou agradável. Adam Smith (1999) explica que “ao vislumbrar um bailarino na corda bamba, as pessoas na multidão, naturalmente, espelham os reflexos do artista, como se estivessem na mesma situação” (SMITH, 1999, p. 6), levados por um sentimento: a simpatia.

b) De outra forma, a simpatia pode ser compreendida como algo *sensível e direcionada*, que acontece quando nos colocamos no lugar de outra pessoa e conseguimos compreender a situação pela qual ela está passando. Ao visualizar alguém triste, uma pessoa pode não se sentir automaticamente no lugar da outra, porém, quando busca entender a situação pela qual o outro está passando, como por exemplo, quando alguém perde um ente querido, isso irá permitir se colocar no lugar e compreender o outro (COSTA; BARBOSA, 2021).

É preciso esclarecer que existe uma diferença entre ser simpático, do ponto de vista de ser agradável em relação ao que transmitimos para o outro em sua companhia, e o sentimento de ser simpático correspondendo a uma afinidade nas relações com as demais pessoas como uma habilidade de compreender a realidade através dos olhos e se sensibilizar com a dor de outrem. É dessa “simpatia” que estamos tratando.

Em um dos trechos de sua obra *O Que Nos Faz Bons ou Maus*, Bloom (2018b), psicólogo canadense, afirma que, apesar de Adam Smith não ter usado o termo empatia, ele a definiu, com propriedade, como a capacidade de estar no lugar de alguém, sentindo os seus sentimentos. O autor destaca o impulso da empatia em consequência de ser poderosa e irresistível (BLOOM, 2018b, p. 52).

Bloom (2018b) afirma que, desde o início da vida, nós interagimos com outras pessoas. Os recém-nascidos reagem a atitudes de outros indivíduos e estima-se que eles são capazes de empatia, mesmo que de maneira rudimentar. Por conseguinte, ele descreve a empatia no sentido de levar alegria pela alegria dos outros, uma reação ao prazer de outra pessoa, podendo levar a reação pelo contágio. Esse movimento faz parte da natureza humana desde o início da vida e se constitui pela busca pelos semelhantes e por ser atraído pela companhia de outras pessoas. Por esse motivo, os bebês realizam essa reação pelo contágio por meio do movimento de outras pessoas.

3.1 A empatia segundo Martin Hoffman

Martin Hoffman tem sido considerado o autor mais destacado nas investigações sobre a temática da empatia. Por essa razão, apresentar seus estudos sobre a gênese da empatia nos introduz a compreender seus significados e distingui-los à luz dos estudos da Psicologia

Genética. Hoffman (1990, 2003) descreve a empatia como advinda da infância, com base na percepção da moralidade. Para o autor, o ato em si é estabelecido de algumas maneiras e ele considera diferentes estágios evolutivos que progridem simultaneamente com o desenvolvimento cognitivo (CAMINO *et al.*, 2013; GALVÃO, 2010; ALVES, 2012 *apud* HOFFMANN, 1990, 1991, 2003). São eles:

- a) *Empatia global*;
 - b) *Empatia egocêntrica*;
 - c) *Angústia empática quase egocêntrica*;
 - d) *Verdadeira angústia empática*;
 - e) *Angústia empática além da situação*.
- a) *Empatia global*: acontece a partir do nascimento até aproximadamente os seis meses de vida. Hoffman (1990, 2003) mostra que os bebês reagem ao sofrimento alheio. Por exemplo, uma forma de fazer um bebê chorar é expondo-o ao choro de outros bebês. Tal ação é contagiosa em sua mente, sendo automática sua reação de choro, pois o condiciona a aprender pela mímica.
- b) *Empatia egocêntrica*: instaurada entre o primeiro e o segundo semestre de vida. Nela, o bebê experimenta uma angústia pessoal e se sente perturbado com o aborrecimento de outro semelhante, porém, por desorientação, não reconhece se é ele ou o outro que está angustiado. Como retrato, temos um bebê de 14 meses que pede à sua mãe para que fortaleça outro bebê que se encontra chorando ou sofrendo, mesmo quando a responsável pelo outro bebê está junto dele. Ou seja, isso acontece porque os bebês ainda não desenvolveram a sofisticação cognitiva para assumir a perspectiva do outro, porém, seres humanos de todas as idades podem reagir às aflições de outras pessoas com egocentrismo (HOFFMAN, 2003).
- c) *Angústia empática quase-egocêntrica*: tem um motivo ligado ao egocentrismo, como a criança ainda desconhece os demais estados internos de outrem, ela busca a tentativa de ajudar o outro em prol do benefício próprio (CAMINO *et al.*, 2013).
- d) *Verdadeira angústia empática*: depois dos dois anos e meio de vida, a criança conseguirá agir com o outro de maneira mais competente (ALVES, 2012). Conforme a criança progride na idade, a conquista de conhecimentos metaempáticos e metalinguísticos e a habilidade de *empatizar* com o outro torna-se mais profunda (CAMINO *et al.*, 2013). Nesse estágio, as crianças começam a ter consciência de que

os outros possuem vivências subjetivas independentes e pode ser considerado um motivador de comportamentos pró-sociais.

- e) *Angústia empática além da situação*: começa na adolescência e se estende para a vida adulta. Segundo Hoffmann (2003), o indivíduo realiza a empatia não apenas sentindo a dor do próximo, mas também, responde com angústia sobre a tristeza que o outro sente. Nesse estágio, o adolescente descobre que, diante de seu conhecimento de mundo diferente, há outros intelectos e, assim, passa a compreender melhor o outro. Com isso, há o entendimento de que as questões sentimentais transcendem o imediatismo. A tese de Abreu (2017) traz o seguinte exemplo: um indivíduo julga uma situação da qual foi vítima como sendo um ato infracional. Este indivíduo busca compreender o que acarretou a atitude tomada contra ele, refletindo, por exemplo, sobre uma possível condição socioeconômica desfavorável do infrator, ou o fato de este adolescente estar passando por alguma dificuldade. O fragmento citado denota algo que vai além da situação imediata.

Hoffman (1991) afirma que, no desenvolvimento da consciência, é preciso que exista um afastamento entre o *eu* e o *outro*, para garantir o estado de estar num lugar protegido, uma vez que não estamos tratando do que “eu” sinto, e sim do que o “outro” sente. Dentro dessa distinção, o autor considera sentimentos básicos de angústia: a *empática* e a *simpática*, que estão intimamente ligadas ao avanço cognitivo. A *angústia empática* representa o momento em que o indivíduo entende que outras pessoas podem estar sofrendo alguma espécie de prejuízo, infortúnio ou injustiça e, sucessivamente, por esses motivos, as sensações afetivas de angústia e desconforto vivenciadas no *self* aparecem.

De acordo com o autor, ambas são um processo. A *angústia empática* gera um sofrimento para quem sofre com a dor do outro porque não separa o que é “meu” e o que é do “outro”. Com o desenvolvimento cognitivo, ela passa de *angústia empática* para *angústia simpática*. Dessa maneira, o autor acredita na substituição da *angústia empática* pela *angústia simpática*, porque os afetos vivenciados encontram-se centralizados no outro. Com base nesses sentimentos, as pessoas aprendem a ter compaixão pelas outras e, essencialmente, empenham-se ajudando o outro (CAMINO *et al.*, 2013).

Hoffman (1990) caracteriza a empatia como “uma resposta afetiva mais apropriada à situação do outro do que à nossa própria” (HOFFMAN, 1990, p.41) e indica outras categorias de sentimentos em relação a algumas maneiras de empatia, conforme as descrições a seguir:

- a) *Culpa empática*: é o sentimento provocado quando um indivíduo percebe que quando algo ocorre com alguém, mas ele nada faz para mudar a situação da vítima.
- b) *Raiva empática*: é o sentimento que surge no indivíduo quando este experimenta raiva em relação a uma pessoa que ofendera ou deprimira outra. Mesmo que esse indivíduo não tenha testemunhado o acontecimento, o sentimento surge por meio da compaixão;
- c) *Injustiça empática*: é o sentimento que surge quando o indivíduo observa uma pessoa em situação de sofrimento e injustiça e percebe esta aflição como algo desproporcional, isto é, não cabível na situação presenciada;
- d) *Tristeza empática*: momento em que o indivíduo fica triste ao presenciar que outra pessoa passa por uma condição de angústia ou injustiça, como se ele mesmo estivesse vivenciando a mesma situação (CAMINO *et al.*, 2013 *apud* HOFFMAN, 1990, 2003).

Hoffman (2003) constata que a combinação de dois ou mais desses sentimentos faz com que se tornem constituídos, tanto em dever da característica do observador quanto do seu nível de comoção empática. Para o autor, a empatia é multideterminada e não acontece de uma única forma. O componente principal, na perspectiva de Hoffmann, é a consideração da empatia como apoio da ação moral e a base afetiva de condutas morais.

3.2 A empatia na obra piagetiana

É importante salientar antes de explicar a empatia na obra piagetiana, que tanto a empatia como a pró-sociabilidade (comportamentos pró-sociais) são condição necessárias, mas não suficientes para o desenvolvimento da autonomia moral.

A gênese desse sentimento também é apontada na obra de Piaget ao tratar do desenvolvimento afetivo. Piaget (1954) descreve-a como parte de tendências instintivas e, a partir do momento em que a criança desenvolve o reconhecimento das emoções, sentimentos e das necessidades do próximo, um sistema de valores - incluindo a simpatia e a antipatia - é criado, o que permite o senso cooperativo e o respeito mútuo. Piaget concorda que, desde muito pequena, antes do reconhecimento do outro, já há na criança o movimento do contágio, justamente porque não há claramente uma distinção entre o Eu e o Outro nesse momento. O fato é que, quando a criança se reconhece no espelho, começa a enxergar o outro como alguém que é diferente dela e a partir de então, a simpatia assume o jogo das valorizações mútuas, mas que ainda não se conservam (LA TAILLE, 2006).

A simpatia é um dos sentimentos presentes no despertar do senso moral. Na obra *A Formação da Personalidade Ética*, Tognetta (2009a) apresenta a diferença entre os termos emoção e sentimento, fundamentada na obra de Piaget (1932, 1994): o primeiro termo seria bastante primário no desenvolvimento julgado evolutivo. São situações orgânicas imediatas e estarão presentes durante toda a vida. Sentimentos são os prazeres, dores e emoções que têm causas morais, como indignação, vergonha, culpa, honra e arrependimento. Estes têm relação com o julgamento de si e do outro e são mais evoluídos porque transitam pela razão. Sendo assim, emoção e sentimento evidenciam as categorias do que se denomina afetividade. Em definições morais, há um grupo de emoções e sentimentos investidos nas relações de si mesmo e com outras pessoas. Inclusive, se a simpatia é um sentimento, ainda que não muito conservado, ela já tem a essência da moral.

Dessa forma, não haveria moralidade se não nos importássemos com os outros. É pela empatia que se pode construir valores como a compaixão e, portanto, ser altruísta (BATSON, 2011). Podemos apresentar o exemplo citado por Mêncio, um sábio chinês que viveu há dois mil anos, em que se diz que o homem não é capaz de ter um coração sem sentimentos em relação a dor do outro. Segundo Mêncio, alguém que instantaneamente enxerga uma criança próxima à beira de um poço, indubitavelmente, iria agir com compaixão (DARWALL, 1998).

Assim, se há compaixão, há um valor moral. La Taille (2006) apresenta, baseado na perspectiva piagetiana, a simpatia presente em um momento de “despertar do senso moral”. Na descrição dos estágios do desenvolvimento afetivo realizada por Piaget (1932, 1994), o sentimento de simpatia está presente e será a base para outros sentimentos morais. Para Piaget (1954), a afetividade é interpretada como uma potência que impulsiona as ações e, muitas vezes, é o que descreve a ação moral - em algumas circunstâncias, inspirada pelos sentimentos. A conceituação de simpatia se traduz na atribuição de relações de valor que construímos com outras pessoas em função de suas condutas. Entretanto, considerando as escolhas que as pessoas detêm, não é a todo o momento que demonstram o esforço por um teor moral (LA TAILLE, 2006).

De acordo com La Taille (2006), a simpatia descrita por Piaget é o que chamamos de empatia em sua gênese. Trata-se de um suporte afetivo para as ações morais, no sentido de permitir ao ser humano uma capacidade de apreciação e a habilidade de compreender os sentimentos de outras pessoas. Segundo o autor, com base na definição do dicionário Houaiss, a simpatia é vista como “a capacidade de compenetrar-se das concepções ou sentimentos de outrem” (FARHAT; BOZZA, 2020 *apud* LA TAILLE, 2009). Isso significa que simpatia (empatia) se caracteriza pela habilidade dos seres humanos de compreender pontos de vista

emotivos de outras pessoas e de se comover emocionalmente por eles.

À luz da teoria piagetiana, compreendemos que a *simpatia* se refere a um sentimento existente nas relações das crianças, desde muito pequenas, que já demonstram o altruísmo e a partilha. Os sentimentos são identificados na proporção em que as crianças fortalecem a habilidade de se colocar no lugar de outras pessoas, de serem sensibilizadas e de reconhecer às capacidades de outrem, favorecendo, assim, um sistema de valores cada vez mais permanente. Neste momento do “despertar do senso moral” na vida da criança, há outros sentimentos presentes quando a criança já concebe a presença de um outro: amor, confiança, medo, indignação e culpa (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2009a, 2009b).

Esse seria um ponto em comum relevante entre Piaget (1954) e Hoffman (1991): ambos concordam que a simpatia está presente no início da vida moral. De acordo com Galvão (2010) Hoffman concorda com Piaget, enquanto entende a empatia como um tipo de resposta afetiva, com raízes biológicas e função adaptativa, que é transformada no decorrer da vida por motivos cognitivos. Segundo Piaget, “vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe, ao mesmo tempo, estruturação e valorização” (PIAGET, 1977, p. 16). Assim, tanto Piaget quanto Hoffman acreditam que no desenvolvimento do adolescente, a capacidade de descentração permite que a empatia/simpatia esteja direcionada a outros indivíduos, já que se completa um longo processo de diferenciação do *self*.

3.3 Por que a empatia é necessária nas relações?

Pesquisas demonstram que altos níveis de empatia levam a um maior comportamento cooperativo (RUMBLE; VAN LANGE; PARKS, 2010) e que, conseqüentemente, as intervenções que melhoram a empatia fazem aumentar o comportamento pró-social altruísta (ETXEBARRIA *et al.*, 1994). Uma investigação com 125 crianças de primeira, terceira e quinta séries mostrou que existe uma relação entre empatia e aceitação no grupo de pares, indicando que as crianças com um alto nível de aceitação por seus pares são mais empáticas, mostrando uma sensibilidade ao sofrimento dos outros (DEKOVIC; GERRIS, 1994).

Na obra *Contra a Empatia por uma Compaixão Racional*, Bloom (2018a) divide a empatia em duas formas: *cognitiva* e *emocional*. Esclarece que a primeira se refere a uma habilidade de entender o que está movimentando a concepção de outra pessoa, no sentido de tentar compreender se esse outro está bravo ou preocupado com alguma situação. Essa empatia não se caracteriza de maneira boa ou ruim, pelo motivo de ser descritiva e por possibilitar uma oportunidade de compreender a condição de outra pessoa. Por outro lado, a *empatia emocional*

não se caracteriza somente por compreender o que movimenta o pensamento de alguém, mas por partilhar sua dor, humilhação, tristeza ou raiva, e ser influenciado por essa condição. Ela é importante, pois o fato de ver uma pessoa gritar de dor, por exemplo, motiva-nos a ajudar, e essa situação é considerada positiva. Apesar da empatia ocasionar um vínculo com os sentimentos de outra pessoa (sua dor ou alegria), algumas pesquisas sobre ela apresentam uma diferença por seu propósito.

Bloom (2018a) argumenta sobre questões negativas da empatia. O autor explica que empatia emocional e razão são polos opostos. Ao compartilhar a dor de um outro “indivíduo”, é com ele que se simpatiza. Esta condição pode levar a um processo de exclusão de outros com os quais não se sente empatia. Neste sentido, a preocupação de Bloom é que essa escolha chegue a um ponto de as pessoas entrarem em guerra porque sentem empatia por apenas alguns, ainda que essa guerra leve ao sofrimento de muitos outros. Em tais situações, haveria uma incapacidade de agir pró-socialmente. Neste sentido, a empatia emocional poderia levar a fracassos por lidar com um indivíduo, por vezes, em um mundo que exige um público extenso, universal, cujas pautas públicas são amplas e fundamentais para direcionar as ações para o bem. Por essa razão, Bloom (2018a) sugere que se reforce a compaixão, no lugar da empatia, pois considera esta como sendo insuficiente para a ação moral. O exemplo que ele cita é que geralmente sentimos empatia a pessoas isoladas, identificáveis em nossa vizinhança e não focamos no grupo que não conhecemos - quer estes sejam vítimas de violência ou crianças famintas que sofrem de desnutrição em outros países.

O foco em apenas uma pessoa ou apenas naquelas cujas relações são próximas leva a comportamentos imorais por não permitir que se dedique a questões que considerem um coletivo. O autor afirma que mesmo que não empatizamos com estranhos distantes, suas vidas têm o mesmo valor daqueles que amamos (BLOOM, 2013).

Bloom (2018a) aponta que, no momento em que nos dedicamos a tomar decisões morais, jamais devemos nos movimentar pela dor, sofrimento ou felicidade de um único indivíduo. Ele sugere, assim, que uma ação moral deva considerar os dois tipos de empatia – cognitiva e emocional. Um exemplo que o psicólogo apresenta refere-se às pessoas que se alistam para guerrear. Ao sensibilizar-se com o falecimento de algum soldado, seria a empatia emocional atuando, contudo, deveríamos considerar os fatos que levaram ao combate em si, buscar refletir sobre um contexto coletivo, que é muito mais complexo do que a empatia por um indivíduo que seja. Para ele, a empatia emocional cegaria os efeitos em um momento prolongado e esvaziaria a discussão por não ter em vista situações complexas que circundam a

sociedade, pois os indivíduos situam-se envolvidos apenas as pessoas individuais da história (ZAMBIANCO, 2020, p. 43 *apud* BLOOM, 2018a).

Portanto, os benefícios que a empatia cognitiva e emocional propicia são os vínculos entre as pessoas, superando apenas a condição, muitas vezes egoísta, da qual se refere a empatia emocional. Neste caso, para Bloom, é necessário impedir o uso da empatia como um guia moral. Contudo, concordamos com Hoffman (2000), Bloom (2018a) e Zambianco (2020), quando defendem que uma prática moral não pode ser pautada somente pela empatia, pois, em determinadas situações, o *dever* deve guiar a conduta humana. A empatia, portanto, não pode ser o único fator de escolha em algo relacionado ao eu e ao outro.

Por exemplo, se um médico recebe duas pessoas para salvar, sendo uma delas um assassino e a outra um trabalhador, não cabe a ele escolher empaticamente quem vai salvar, pois a empatia não pode ser o único fator de decisão moral (COMTE-SPONVILLE, FERRY, 1999). Há algo anterior à empatia, o *dever* propiciado pela razão. Nesta ocasião, valores morais precisam regulá-la para que se possa chegar à personalidade ética que contemple a si, seus próximos e todos os outros.

Passemos a caracterizar a empatia, agora, do ponto de vista de Decety e Jackson (2004), que compreendem a empatia, como uma habilidade que leva em consideração o componente afetivo e o componente cognitivo - a tomada de perspectiva e a autoregulação, requer processamento controlado da empatia.

Pesquisas realizadas com 172 participantes, com base em dimensões de autorrelato multidimensionais, identificaram a relevância da função empática para contribuir com o perdão e recomendam o investimento nessa capacidade como um meio favorável para superar a mágoa (PINHO *et al.*, 2016). Rique e Camino (2010) constataram, por meio de uma investigação, relações entre os conceitos de *consideração empática*, da *tomada de perspectiva* e do *perdão interpessoal*. A investigação foi formada por 200 participantes com idade de 20 anos, na cidade de João Pessoa. Utilizaram três questionários - *sociodemográfico*, *tomada de perspectiva* da EMRI de Davis e o item do *perdão* da escala EFI²⁶.

A *consideração empática* é a habilidade de simpatizar com o próximo, sobre a qual o estudo demonstrou uma associação com a intensidade da mágoa, ou seja, quanto mais uma pessoa é capaz de demonstrar consideração empática em sua vida, mais ela sentirá a mágoa de

²⁶Escala de Tomada de Perspectiva do Outro da Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis – EMRI (RIBEIRO *et al.*, 2001).

Escala do Perdão - EFI [Enright Forgiveness Inventory], (Rique e Camino, 2010). Trata-se de uma medida do perdão interpessoal, inicialmente composta por uma folha de rosto que busca obter informações objetivas sobre o contexto da mágoa: agente da mágoa, intensidade da mágoa e tempo da mágoa.

outras pessoas que agem contra ela e das injustiças que lhes são atribuídas. Assim, existe uma relação positiva com a *tomada de perspectiva*, que é a capacidade de diferenciação de opiniões. Ambas inspiram o *perdão*, que é a habilidade de demonstrar a mágoa e gerar compaixão por um agressor. Dessa maneira, quanto mais conseguimos compreender a perspectiva do outro, mais temos condições de compreender as motivações que o levaram a ter determinadas ações e, conseqüentemente, conseguir perdoá-lo. Por certo, perdoar alguém que nos fez mal não é tão simples assim. Em suma, o desfecho faz indicação de terapias e preparo para o perdão interpessoal como algo significativo (RIQUE; CAMINO, 2010).

Segundo Tognetta (2009a, 2009b), e conforme os estudos de Smith (1999), a empatia apoia-se mais com o martírio alheio do que com a felicidade, ou, dito de outra forma, a empatia apoia-se, primeiramente, na urgência da necessidade do outro, todavia, sempre para atender a uma necessidade de felicidade. Expliquemos essa ideia.

Do ponto de vista de seu desenvolvimento, considerando a perspectiva da epistemologia genética piagetiana, a empatia é considerada um sentimento moral (LA TAILLE, 2002). Contudo, para compreender os sentimentos de outras pessoas, é imprescindível o autoconhecimento, isto é, tomar consciência de quem somos; daquilo que gostamos ou não; daquilo que nos deixa felizes, indignados, envergonhados; o que admiramos etc. Dirá a autora que, na medida em que somos propícios a reconhecer nossos sentimentos, estaremos cada vez mais aptos a identificar os sentimentos alheios. É, pois, pela capacidade de representação que temos (e, por isso, para a autora, a definição de empatia é mais ampla do que apenas sua dimensão emocional) que é possível se colocar no lugar dele e agir com compaixão. Isso significa dizer que não será preciso viver a dor do outro no seu sentido mais restrito, mas sim, ter reconhecido suas próprias dores. Na mesma direção, Krznaric (2015) apresenta a ideia de *outrospeção*, que significa um meio de equilibrar o olhar para dentro de si, para encontrar quem somos e de que maneira temos que viver, partindo de nosso interior para, então, conhecer o ponto de vista de outros seres humanos. Para isso, o autor se baseia no que Sócrates afirmou há mais de dois mil anos: que o melhor caminho para viver bem e com sabedoria era por meio da ideia descrita na frase *conhece-te a ti mesmo*, podendo ser essa uma possibilidade para um próximo passo, que seria sentir empatia.

Por certo, o autoconhecimento é capaz de gerar no indivíduo um sentimento de valor. Todo ser humano busca representações positivas de si, tentando se ver como uma pessoa de valor. Nas palavras de Adler (1935), a busca do homem se estabelece em “uma superação de si” (TOGNETTA, 2008 *apud* ADLER, 1935, p. 84).

Mas, nessa perspectiva, poderíamos afirmar, assim, que o valor de si, experimentado

por alguém, seria suficiente para agir bem com outras pessoas? Não, seria a resposta. É preciso acrescentar a necessidade de se sentir satisfeito por agir bem com o outro. La Taille (2002) e Tognetta (2003) diriam que, quando a autoestima é experimentada conjuntamente a um valor moral, tem-se o que os autores chamaram de autorrespeito. Tognetta (2003, 2009a, 2009b) aponta o autorrespeito como o caminho do compromisso para demonstrar respeito a outras pessoas, assim como para sentir empatia. Desse modo, o autorrespeito é uma forma peculiar de autoestima dirigida pela moral: quando alguém, agindo de maneira generosa e honesta, sente-se realizado (TOGNETTA; VINHA, 2008). Assim seria a empatia: um sentimento moral que leva a agir bem porque este ‘bem ao outro’ trará também um benefício para quem age: ver-se como valor.

Bloom (2018b) compreende que o que caracteriza a questão moral são três fatores: compaixão, imaginação e razão, e que ela não existe a partir do dia do nascimento de uma pessoa, pois o cérebro vai se desenvolvendo e certas noções morais não são conquistadas por meio da aprendizagem. “Eles não surgem no colo da mãe, nem na escola ou na igreja; ao contrário, são produtos da evolução biológica” (BLOOM, 2018b, p. 18).

Esse seria um ponto em comum muito relevante entre Piaget (1977) e Bloom (2018b), pois ambos afirmam que a aprendizagem depende do desenvolvimento. O indivíduo tem papel ativo na construção de seus conhecimentos e de suas escolhas. Em suas palavras: “por não acreditar no inatismo das estruturas cognitivas nem numa simples submissão aos objetos, acentuo especialmente as atividades do sujeito” (PIAGET, 1977, p. 72). Não se trata de um processo de ensinar a ser empático, mas de um constante exercício, no interior de si, para tornar-se parte dos comportamentos humanos.

Certamente, entendemos que a empatia é um dos propósitos da *educação do amanhã*. De acordo com o livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Morin (2000) escreve sobre a necessidade de compreender o outro. Segundo o autor, vivemos o avanço do estado bárbaro de incompreensão entre os seres humanos e, para sair dessa situação, o autor aponta a necessidade da empatia. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de intensificação e projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2000, p. 95).

Desenvolver a empatia é uma das formas de possibilitar que as ações dos seres humanos sejam mais solidárias e mais respeitadas. Portanto, a empatia é uma habilidade que oportuniza perceber as necessidades e partilhar os sentimentos de outras pessoas. Como vimos, tal capacidade é própria do ser humano, ou, segundo Krznaric (2015), do “homo *Empathicus*”. Para o autor, a empatia é “a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação,

compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações” (KRZNNARIC, 2015, p. 10). Para ele, a empatia é poderosa para favorecer transformações sociais e políticas, assim como para provocar uma revolução nas relações humanas.

3.4 O desenvolvimento e a aprendizagem da empatia

Krznnaric (2015) compreende a empatia como um conjunto de posicionamentos e apresenta seis hábitos relacionados ao desenvolvimento da experiência da empatia, compreendendo-a como uma qualidade original. Abaixo apresentamos um quadro desenvolvido pelo autor.

Quadro 2 - Seis hábitos de pessoas extremamente empáticas

<i>Hábito 1:</i> Acione seu cérebro empático	Mudar nossas estruturas mentais para reconhecer que a empatia está no cerne da natureza humana e pode ser expandida ao longo de nossas vidas.
<i>Hábito 2:</i> Dê o salto imaginativo	Fazer um esforço consciente para colocar-se no lugar de outras pessoas – inclusive no de nossos <i>inimigos</i> – para reconhecer sua humanidade, individualidade e perspectivas.
<i>Hábito 3:</i> Busque aventuras experienciais	Explorar vidas e culturas diferentes das nossas por meio de imersão direta, viagem empática e cooperação social.
<i>Hábito 4:</i> Pratique a arte da conversação	Incentivar a curiosidade por estranhos e a escuta radical, e tirar nossas máscaras emocionais.
<i>Hábito 5:</i> Viaje em sua poltrona	Transportar-se para as mentes de outras pessoas com a ajuda da arte, da literatura, do cinema e das redes sociais na internet.
<i>Hábito 6:</i> Inspire uma revolução	Gerar empatia numa escala de massa para promover mudança social e estender nossas habilidades empáticas para abraçar a natureza.

Fonte: Krznnaric (2015, p. 15)

De acordo com Krznaric (2015), favorecer uma enorme mudança social não ocorre por meio de leis, mas pela transformação de como as pessoas cuidam umas das outras. O autor apresenta ideias que, durante muito tempo, movimentaram as pessoas a presumirem que a forma de alcançar a felicidade seria seguir os desejos pessoais e, para superar essa ideia, é necessário um antídoto, que é a empatia.

A empatia é importante para a convivência ética, pois contribui para a melhoria das relações. O autor defende que é necessário aprender a ter empatia e tolerância por meio de estratégias de mudança social. Para tanto, o *despertar da curiosidade pelos estranhos* é um modo de desafiar preconceitos e estereótipos, pois conversar com as pessoas, na busca de significado e ir além de uma conversa superficial, dialogando sobre quaisquer assuntos - amor, morte, educação, política, religião, etc. - pode fazer a diferença na vida das pessoas, e a escola pode trabalhar e reconhecer a importância desses temas.

Existem projetos que colaboram com a arte da empatia, como o movimento da *Biblioteca Humana*²⁷, iniciada em 2000 na Dinamarca, que se alastrou para mais de vinte países. O funcionamento ocorre da seguinte forma: em vez de se pedir um livro emprestado, pede-se um voluntário emprestado, para conversar, durante 20 minutos. Tais voluntários são diversos: uma cantora nigeriana de música *soul*, uma mãe solteira que vive de ajuda social, um adolescente que já sofreu bullying ou enfermeiros de hospitais psiquiátricos. O objetivo é conversar com pessoas diferentes, desafiar os estereótipos e possibilitar que tenham contato com outras pessoas cujo cotidiano desconhecem e, assim, estimular discussões que despertem a empatia. Nas palavras do fundador Roni Abergel, “a biblioteca humana não é um evento de contar histórias, são conversas difíceis com pessoas que já sofreram algum preconceito para favorecer a empatia” (GIESLER; JUAREZ, 2019, p. 35).

Outra organização é o *Diálogo no Escuro*²⁸, uma experiência de museu singular, com a finalidade de expandir os círculos de preocupação moral. Pessoas são colocadas em um quarto escuro, no período de uma hora, enquanto um guia com deficiência visual as leva a descobrir como é estar privado da própria visão e, assim, realizam atividades como tentar comprar frutas e utilizar o dinheiro. A ideia é movimentar as pessoas em uma experiência de empatia, diversidade e inclusão. As situações na escuridão contemplam conexões com as pessoas e treino de habilidades democráticas.

Concordamos com os autores citados quando afirmam que o exercício da empatia é

²⁷ Mais informações no site: <https://razoesparaacreditar.com/biblioteca-humana-leva-experiencias-pessoais-narradas-em-vez-de-livros-escritos/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

²⁸ Mais informações no site: <http://www.dialogonoescurorio.com.br/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

necessário para que crianças e adolescentes aprendam a reconhecer a dor do outro. Entendemos a necessidade de atividades cotidianas nas escolas para favorecimento da empatia como parte do currículo escolar. Certamente, necessitamos de uma sociedade mais humana e, para a conquista da empatia nas relações interpessoais, é preciso vivenciar experiências que promovam o encontro com o outro e se gaste tempo nessas relações, visto que o desenvolvimento moral que desejamos é fruto de uma construção progressiva.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de um ambiente democrático, de cooperação, para que o desenvolvimento da vida em sociedade e da construção da moralidade seja resultado da formação de estruturas mentais, em um vínculo dialético, cercado pelo organismo e pelo meio ambiente (PIAGET, 1977). A moral é construção do indivíduo, sendo influenciada por fatores endógenos - possibilidades orgânicas e herdadas - e exógenos - vivências das experiências no meio social (ASSIS, 2000; LEPRE, 2015; LA TAILLE, 2009; TOGNETTA, 2009a; KNOENER, 2019; FARHAT; KNOENER, 2020).

Piferrer (1992, p. 28) evidencia que o desenvolvimento moral é guiado pelas “emoções, pelos juízos morais, pela capacidade de inibir condutas anti-sociais e pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais”. sendo que todo esse processo está relacionado à socialização da pessoa na cultura e no ambiente em que convive.

Para cooperar é necessário desequilibrar-se, tanto cognitiva quanto afetivamente, pois determinada ação faz com que o indivíduo, com um pensamento reversível, coloque-se no lugar do outro. Em concordância com a teoria de Jean Piaget, o conflito é observado como uma oportunidade de desenvolvimento, partindo de um desequilíbrio para um novo equilíbrio (TOGNETTA; VINHA, 2008). Numa relação de trocas, não há a submissão a uma autoridade e sim, uma obrigação interior. Por essa razão, as relações entre pares são privilegiadas em oportunidades de desenvolvimento moral e importantes para a conservação da empatia. Essa relação de trocas, contudo, é recheada de conflitos. Para Puig (1998), o conflito pode ser visto como caminho para a moralidade.

Quando os alunos e alunas têm a oportunidade de discutir os pontos de vista que são diferentes, eles adquirem a habilidade de operar; coordenar as ações reversíveis; ir e vir em plano mental, visto que, segundo a perspectiva construtivista, o indivíduo é ativo no seu processo de construção do conhecimento e este se dá de dentro pra fora. (TOGNETTA, 2006). Segundo Piaget (1932, 1994), o *ir e vir em plano mental* é necessário para que se possa reconhecer o ponto de vista do outro e se sensibilizar com suas tristezas e/ou felicidades.

Segundo Rosenberg (2006), determinados comportamentos prejudicam a organização de um desenvolvimento empático. Alguns exemplos de atitudes que mais prejudicam do que aproximam as pessoas estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Bloqueios para empatia

Comportamento	Exemplos de frases
Aconselhar	“Acho que você deveria...”; “Por que você não fez assim?...”
Competir pelo sofrimento; diminuir o problema	“Isso não é nada, espere até ouvir o que aconteceu comigo.”; “Pelo menos você...”
Contar uma história	“Isso me lembra uma ocasião...”
Encerrar o assunto	“Anime-se. Não se sinta tão mal.”
Explicar-se	“Eu teria telefonado, mas...”
Corrigir	“Não foi assim que aconteceu.”; “Não foi isso o que você disse.”

Fonte: Separovic (2019) - adequação pela autora

Rosenberg (2006) afirma que o julgamento moralizador é uma espécie de comunicação alienante que impede os seres humanos de constituir empatia. O julgamento concedido a outras pessoas impossibilita nossa consciência pelos nossos distintos pensamentos e sentimentos. Assim, acabamos transformando nossas palavras em atitudes e em formas de comunicação que contribuem para o nosso comportamento violento - em relação aos outros e a nós mesmos. Para tanto, o julgamento está presente quando fazemos comparações, destituídas do sentimento de respeito pelas outras pessoas (ROSENBERG, 2006). Nesse sentido, ficar preso em convicções de *certo e errado* é o mesmo que utilizar *julgamentos moralizadores* (ROSENBERG, 2006, p. 37). Por isso, faz-se necessário nos concentrarmos no reconhecimento daquilo que - tanto nós quanto os outros - precisamos e não estamos reconhecendo enquanto necessidade.

Rosenberg (2006) lembra que umas das formas mais eficazes de se conseguir a resolução de um conflito, de maneira mais evoluída, é a escuta empática, ou o que chama de escuta ativa. “Quando sinto que fui ouvido e escutado, consigo perceber meu mundo de uma maneira nova e ir em frente” (SEPAROVIC, 2019, p. 70). Esse raciocínio social provoca

capacidade de abstração e interpretação cognitiva das emoções entre as pessoas. O fato é que, quando as crianças e adolescentes têm a possibilidade de expressar e reconhecer os seus sentimentos - sobre o que gostam e o que não gostam, e sobre suas angústias -, em um conflito entre pares, reconhecem e aprendem o quanto é significativo aquilo que sentem ou pensam, bem como a necessidade de se expressarem, que acaba determinando as escolhas que fazem.

Para que uma pessoa consiga mais facilmente se deslocar de seu ponto de vista para o do outro, reconhecendo-o e respeitando-o, é imprescindível que, antes disso, ela esteja preparada para distinguir seus próprios sentimentos. Assim, competências como o autoconhecimento, reconhecimento, nomeação e expressão dos próprios sentimentos (convivência intrapessoal) tornam-se essenciais para que os alunos tenham a experiência de reconhecer as emoções do outro. Quando isso é possível, o controle das emoções e sentimentos surge. É possível que exercícios de autoconhecimento colaborem no entendimento de apurar os próprios valores, sentimentos e emoções, de modo a entender suas respectivas ações e escolhas (TOGNETTA, 2009a).

É por essa razão que as intervenções dos adultos para formar moralmente uma criança ou adolescente precisam permitir as trocas, o diálogo entre os envolvidos em situações de conflito. Se a empatia denota a capacidade de sensibilizar-se com o estado afetivo do outro, é preciso falar sobre o que se sente. A criança começa a ser afetada pelos sentimentos das outras pessoas, o que faz com que ela se movimente para atendê-las. Consideramos que oportunizar o desenvolvimento desta habilidade pode ser um recurso para superarmos situações de desrespeito e de violação dos direitos humanos nas relações entre as pessoas.

Um dos programas mundiais para o desenvolvimento da empatia chama-se *Roots of Empathy*²⁹, desenvolvido no Canadá, em 1995, pela educadora especialista em educação infantil, Mary Gordon. O programa consiste em levar bebês, que são usados como *professores*, para as salas de aula, formadas por alunos com idades entre 5 e 13 anos. Ao longo de um ano, o bebê - que geralmente é filho e/ou filha de pessoas da comunidade - frequenta uma sala de aula regularmente e as crianças se sentam ao redor dele. Ao relacionarem-se com ele, dialogam sobre o que o bebê pode estar sentindo ou pensando e porque ele chora em determinado momento.

Os alunos e alunas têm a oportunidade de elaborar atividades que consistem em demonstrar emoções, reproduzindo expressões faciais que os seres humanos fazem quando

²⁹ Em tradução livre, Raízes da Empatia. Mais informações disponíveis no site: <https://rootsofempathy.org/criar-raizes-de-empatia-e-acabar-com-a-violencia/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

estão zangados, felizes ou envergonhados. As crianças elaboram trabalhos teatrais fundamentados em empatia e utilizam essa situação como um ponto de partida para fazer dramatizações e outras atividades em torno de questões como, por exemplo, quando uma criança ou adolescente é intimidado no recreio, para que, com base nessa experiência, eles possam construir a importância da empatia. Assim, eles adquirem a habilidade de compreender como os outros se sentem e, por conseguinte, tornam-se indivíduos mais tolerantes e empáticos. O objetivo é possibilitar que os alunos e alunas construam uma sociedade que tenham oportunidades de ações de cuidado e paz. Por meio dessa experiência, eles vivenciam a arte de se colocar no lugar do outro e vão aprimorando suas capacidades emocionais.

Esse processo caminha para a reflexão e construção de um raciocínio emocional e moral. A autora apresenta o letramento emocional, no sentido de possibilitar aos alunos e alunas a criação de um vocabulário para suas emoções, além de adquirirem a habilidade de refletir sobre como eles e os outros se sentem (GORDON, 2008).

Pesquisas com base no exame do programa *Raízes* apontam os efeitos deste na competência socioemocional das crianças e o quanto estas têm conseguido diminuir as situações de bullying e os níveis de agressão. Um estudo, feito com pré e pós-teste de grupo, com 585 crianças de 9 a 12 anos (4ª a 7ª séries) de 28 salas de aula, encontrou impactos positivos do programa em sala de aula em relação ao desenvolvimento social das crianças (SCHONERT-REICHL *et al.*, 2012). Dessa maneira, o programa *Raízes da Empatia* tem um impacto na vida das crianças e jovens, possibilitando o enfrentamento de situações de bullying e a melhora no relacionamento dos alunos. Outro estudo, feito na Suíça, de 2015 a 2017, percebeu que o programa *Roots of Empathy* não apenas favoreceu a empatia afetiva e cognitiva, mas também, aumentou a incidência do *comportamento pró-social* - como compartilhar e ajudar (LÄTSCH; STAUFFER; BOLLINGER, 2017).

Outro programa de escolas internacionais que favorece o desenvolvimento da empatia é o *PYP* do *International Baccalaureate*, baseado em um currículo lançado no final da década de 1990, para crianças de 3 a 11 anos de idade. O programa é organizado em torno de temas transdisciplinares como *Quem somos* e *Como nos expressamos*, integrando a matemática ou outras ciências. Dentro disso, os alunos aprendem sobre as principais *atitudes* - empatia, cooperação e confiança. Em uma escola de Amsterdã, por exemplo, alunos do 5º ano, com idades entre 10 e 11 anos, fazem atividades sobre *Pessoas Diferentes* e *Vidas Diferentes*, para fomentar as atitudes de empatia, respeito e tolerância. Por meio dessas atividades, eles aprendem matemática, alfabetização e outras habilidades. Estudos sobre o impacto do *PYP*

mostram melhorias não apenas em empatia e compreensão intercultural, mas também, em habilidades de conhecimento (KRZNARIC, 2015, p. 19).

Finalmente, compreendemos que o desenvolvimento da empatia, concomitantemente com o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos e alunas, é um fator crucial para contribuir com a capacidade de compreender emoções e perspectivas complexas que os outros sentem e vivenciam. A empatia permite o reforço de habilidades, como a colaboração em diversas situações escolares e sociais; o enfrentamento dos problemas de convivência, como o bullying e os problemas de agressão virtuais; e auxilia na resolução de conflitos. Diante dos estudos apresentados, compreendemos que a empatia pode ser um desencadeador funcional de uma boa convivência. Pode ser base para a construção de valores e condutas morais e um importante fator para a realização de características éticas.

Acreditamos que a escola, enquanto espaço privilegiado de relações humanas, pode contribuir com ações sistematizadas, planejadas e intencionais para possibilitar atitudes em que os alunos e alunas possam experimentar a empatia. Trata-se de uma estratégia importante para que o caminho de uma revolução de relações humanas aconteça dentro das escolas e se reflita diante da sociedade, formando personalidades livres, que respeitam as perspectivas diferentes, e responsáveis, que estabelecem relações nas quais não somente se colocam no lugar dos outros, como também, se sensibilizam pela dor de outrem.

Farhat (2020), em suas investigações, têm expandido o termo *empatia* para a realidade virtual, a chamada *ciberempatia*. Devido à nossa capacidade de representação, há uma hipótese de que é possível imaginar uma pessoa que não está em nossa frente fisicamente e imaginarmos a sua dor e, conseqüentemente, sensibilizar-nos pelos sentimentos de outrem. Contudo, a pergunta fundamental que a pesquisadora procura responder é será igualmente possível sentir empatia por alguém que não vemos, que não tocamos, que não conhecemos e cuja convivência é apenas virtual?

Certamente, essa resposta ainda está sendo procurada. Contudo, já sabemos que a realidade virtual onde nos projetamos e onde temos convivido ultimamente já não é mais extensão da realidade e, sim, a própria. O fato é que ainda que não tenhamos respostas sobre as diferenças entre a empatia e a *cyberempatia*, já sabemos, como Krznaric (2015), que a tecnologia é importante e que pode ajudar a despertar emoções poderosas como a empatia. O autor revela um exemplo:

Jovens saíram às ruas em protesto contra os resultados equivocados na eleição Iraniana. Uma moça chamada Nádia, aluna de um curso preparatório de medicina, estava em uma manifestação e, enquanto uma amiga filmava, ela

foi baleada pelos soldados. Dentro de uma hora, milhões de pessoas no mundo todo conheciam seu Facebook, sua família, seus parentes e sabiam quem ela vinha a ser. Nadia era agora uma irmã para milhões de jovens que podiam se identificar com ela de uma maneira muito profunda. (KRZNNARIC, 2015, p. 188):

E conclui Krznnaric: “Isto é empatia global, é o início de uma civilização empática”. Certamente, a construção de tal civilização é também nosso desejo.

3.5 Comportamento pró-social

O intuito deste capítulo é realizar uma revisão e discussão teórica a respeito do comportamento pró-social e o seu desenvolvimento. As condutas pró-sociais têm como foco ajudar quem precisa (LA TAILLE, 2006) e podem ser definidas como atitudes voluntárias determinantes para o benefício de uma pessoa ou de um grupo de pessoas (EISENBERG; FABES; SPINRAD, 2006, p. 646).

As justificativas das condutas pró-sociais podem ser inúmeras: o cuidado em proporcionar o bem para o outro, fundado em valores centrais na personalidade, como respeito, justiça, solidariedade e empatia; ou ajudar alguém com a intenção de receber algum benefício voltado para si (EISENBERG; FABES; SPINRAD, 2006). Neste último caso, podemos considerar que tal ação ocorre em pessoas que não têm um regulador moral fundado em valores centrais na personalidade, ou seja, em pessoas mais heterônomas (PIAGET, 1932, 1994).

No caso das condutas pró-sociais genuínas, o indivíduo é motivado por valores morais e pelo bem do outro. Tal comportamento compartilha características interligadas à virtude da generosidade, já que essas ações estão correlacionadas a uma ideia de dever positivo e de fazer algo para o bem-estar do outro. Ainda que não existam normas que obriguem uma pessoa a ajudar, as condutas pró-sociais se concebem em um valor internalizado (LA TAILLE, 2006).

A partir dessa perspectiva, La Taille (2006) retoma a importância da habilidade do sentimento de empatia pelas outras pessoas para a realização dos comportamentos pró-sociais. Algumas pesquisas corroboram esse apontamento, que apresenta uma relação positiva entre a empatia e o comportamento pró-social, segundo apontam estudos em contextos americanos (CARLO *et al.*, 2003; EISENBERG, 2005), espanhóis (GUTIÉRREZ; ESCARTI; PASCUAL, 2011; TUR-PORCAR *et al.*, 2016; MARTÍ-VILAR; CORELL-GARCÍA; MERINO-SOTO, 2019), argentinos (MORENO; SEGATORE; TABULO, 2019) e brasileiros (DUTRA *et al.*, 2017).

É importante ressaltarmos o que é a empatia. Como já descrito no capítulo anterior, a empatia, como um sentimento, é foco de estudo há muito tempo. Atualmente tem se destacado como uma resposta a uma preocupação cada vez maior entre professores(as) e familiares, devido às manifestações de violência entre crianças e adolescentes.

Diante disso, a empatia exerce um lugar importante nos estudos sobre comportamento pró-social, porque é um sentimento que leva o ser humano em direção a reconhecer o sentimento de outras pessoas, ou seja, a capacidade de se conectar com o outro(a), sem julgamento. Piaget (1954) chamou de simpatia essa possibilidade de olhar o outro, presente no despertar do senso moral. Por sua vez, a simpatia que é demonstrada no reconhecimento da necessidade do outro, sentida pela criança pequena, já constitui um sentimento que possibilita a generosidade, experimentada pelas crianças, antes mesmo que a justiça. La Taille (2006) refere-se à empatia como um sentimento moral, pois, enquanto estado afetivo, é a capacidade de entender o sentimento das outras pessoas. É com base nessa habilidade de comoção que as crianças iniciam um processo de prestar atenção às necessidades dos outros e, assim, caminhar em direção de se colocar em seu lugar, entender seus sentimentos e prestar-lhe ajuda.

Estudos mostram que condutas pró-sociais beneficiam as relações positivas com outras pessoas; são capazes de influenciar diretamente a satisfação com a vida ao longo das idades (CAPRARA; STECA, 2005). Adamu, Atena e Solomon (2021) também encontraram uma relação positiva entre o comportamento pró-social dos estudantes e a satisfação com a vida. Outros estudos reiteram que crianças e adolescentes que apresentam condutas pró-sociais desenvolvem capacidades cognitivas que permitem entender a perspectiva do outro; desenvolvem o raciocínio moral e o senso de identidade (HARDY; CARLO, 2011). Assim, ao ter condutas pró-sociais, o indivíduo, além de ajudar outras pessoas, detém benefícios particulares. Agir bem com outros faz o ser humano sentir-se bem e satisfeito consigo mesmo (PETERSON; SELIGMAN, 2004; MARTELA; RYAN, 2015).

Para Moreno, Segatore e Tabulo (2019) *apud* Lemos (2015), comportamentos pró-sociais são atitudes como cooperar, compartilhar e ajudar, com base nas necessidades de outras pessoas, e, além disso, são fatores de proteção contra comportamentos agressivos. É importante esclarecer que o termo *cooperar*, para Piaget (1932), refere-se a operar com o outro em plano mental, por meio de trocas equilibradas, que leva à *descentração* e que visa mais de um ponto de vista, para chegar a um consenso que, de fato, seja adequado a todos os implicados na situação. De acordo com Menin (1996), *cooperar* é estabelecer trocas equilibradas com os outros, referentes a pontos de vista, sentimentos, ideias e atitudes. Para Vinha e Assis (2015), baseadas nessas trocas das relações sociais de respeito mútuo, as crianças e os adolescentes

desenvolvem a personalidade e compreendem, gradativamente, que os seres humanos têm diversas necessidades e modos de refletir e sentir. Dessa maneira, a vivência da cooperação é essencial para a formação e desenvolvimento dos comportamentos pró-sociais, pois os colegas poderão rever seus próprios pensamentos, desejos e levar em consideração o pensamento e desejos dos outros pares.

Griese e Buhs (2014) propõe que as condutas pró-sociais são preventivas para adolescentes e crianças vitimizadas em situações de intimidação. Roche (1997) também define o desenvolvimento pró-social como uma possibilidade de impedir comportamentos violentos. O autor pesquisou os possíveis benefícios que a ação pró-social pode ocasionar, como, por exemplo, a proteção da saúde mental, tanto para os recebedores quanto para os benfeitores de tal ação.

O autor desenvolveu uma proposta com dez classes de condutas pró-sociais e uma lista destas em ambientes escolares, baseado no modelo UNIPRO (unidade + pró-socialidade), com diversas turmas em vários contextos na Espanha. A proposta adaptada por Freitas (2019), com base na sua tese de doutorado, apresenta as atitudes mais recorrentes no ambiente escolar brasileiro de ações pró-sociais, ou seja, voltadas para o desenvolvimento de competências sociais positivas, conforme descrições da tabela abaixo:

Quadro 4 - Comportamentos pró-sociais em contexto escolar

Classes de comportamentos pró-sociais	Comportamentos prováveis
Ajuda física	1) Ajudar a recolher os materiais utilizados na sala de aula; 2) Ajudar alguém com dificuldades a realizar um trabalho manual; 3) Ajudar prontamente um colega com alguma deficiência; 4) Ajudar a pendurar um cartaz ou a encontrar um livro; 5) Ajudar alguém a carregar suas coisas; 6) Ajudar a recolher coisas do chão; 7) Ajudar a organizar a sala de aula; 8) Ajudar um colega a organizar sua carteira ou armário; 9) Ajudar um colega a evitar uma situação perigosa (como cair ou tropeçar); 10) Ajudar alguém com deficiência física a realizar atividades que tenha dificuldades; 11) Acompanhar uma pessoa ferida até sua casa ou hospital; 12) Ajudar alguém a fazer um exercício físico

	(como nas aulas de educação física); 13) Acompanhar um colega novato à escola (acolher).
Serviço físico	<ol style="list-style-type: none"> 1) Deixar materiais e equipamentos organizados para facilitar os trabalhos de limpeza; 2) Organizar festas e atividades; 3) Guardar os materiais para um colega ou organizar sua carteira; 4) Emprestar ou recolher as tarefas de um colega que faltou à aula; 5) Levar materiais de um lugar a outro e guardá-los ao término do uso; 6) Representar alguém em uma reunião ou atividade; 7) Abrir a porta para alguém que está com as mãos ocupadas; 8) Trocar de lugar com um colega para que ele possa enxergar o quadro ou a televisão; 9) Recolher objetos que estejam espalhados no chão; 10) Deixar limpos o banheiro e a pia após seu uso.
Dar e compartilhar	<ol style="list-style-type: none"> 1) Disponibilizar matéria de uma aula a um colega; 2) Compartilhar com os demais alguma experiência cotidiana enriquecedora; 3) Emprestar materiais escolares pessoais quando solicitado por algum colega; 4) Compartilhar brinquedos ou objetos particulares; 5) Trabalhar em grupo; 6) Compartilhar e doar lanche; 7) Permitir que um colega copie as anotações do caderno quando necessário; 8) Convidar os colegas, sem exclusão, ao celebrar um aniversário; 9) Demonstrar reconhecimento a um colega ou professor que deixa a escola;
Ajuda verbal	<ol style="list-style-type: none"> 1) Repassar as instruções de um professor a um colega; 2) Explicar aos novos estudantes informações e experiências que podem ser úteis; 3) Ajudar a organizar as tarefas cumprindo os prazos; 4) Explicar a alguém como e onde obter as informações de que necessita; 5) Expor ideias e opiniões em trabalhos em grupo; 6) Compartilhar com os colegas o que foi discutido nas reuniões que não participaram; 7) Colocar a par das tarefas um colega que esteve ausente por estar doente; 8) Ajudar a reconhecer os próprios sentimentos; 9) Participar ativamente nas reuniões, expressando ideias e opiniões; 10) Ajudar um colega a encontrar uma solução para

	alguma dificuldade.
Consolo verbal	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conversar com alguém que está triste; 2) Mostrar interesse pelas emoções e sentimentos dos outros; 3) Ajudar um colega a se acalmar quando ele está muito nervoso; 4) Acolher alguém que está passando por um momento difícil; 5) Ajudar um colega a superar seus medos; 6) Acolher dois amigos que, por algum motivo, tenham se desentendido.
Confirmação e valorização positiva do outro	<ol style="list-style-type: none"> 1) Incentivar alguém a expressar suas ideias; 2) Valorizar descritivamente o trabalho dos demais; 3) Considerar e apoiar as ideias dos colegas; 4) Interceder por um colega que recebeu uma punição; 5) Valorizar as atitudes positivas dos colegas; 6) Cumprimentar os colegas por uma conquista; 7) Incentivar alguém que passa por dificuldades.
Escuta profunda	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ouvir com atenção quando alguém fala; 2) Deixar o que está fazendo a fim de escutar o que o outro fala; 3) Olhar nos olhos de alguém que está falando; 4) Não manifestar impaciência para que alguém termine de falar rapidamente; 5) Não mudar o tema da conversa; 6) Escutar colegas e professores quando for explicado como realizar uma tarefa; 7) Escutar os motivos da tristeza de um colega; 8) Mostrar interesse quando alguém fala.
Empatia	<ol style="list-style-type: none"> 1) Alegrar-se com a felicidade alheia; 2) Colocar-se à disposição de alguém que passa por um momento difícil; 2) Permitir que alguém saiba que se importa com seus sentimentos; 4) Responder às perguntas do professor com interesse; 5) Demonstrar preocupação com um colega que está triste ou passando por um momento difícil.
Solidariedade	<ol style="list-style-type: none"> 1) Renunciar a uma atividade divertida para ajudar alguém; 2) Ficar ao lado de um colega e ajudá-lo; 3) Participar ativamente de campanhas solidárias; 3) Expressar solidariedade com vítimas de preconceitos; 4) Demonstrar interesse pela saúde de um colega ou professor; 5) Ajudar alguém que perdeu um amigo; 6) Permanecer unido ao grupo mesmo em

	momentos difíceis; 7) Comportar-se adequadamente com todos, independentemente de sexo ou raça; 8) Acompanhar alguém que está sozinho ou enfermo; 9) Guardar um segredo.
Presença positiva e unidade	1) Estar disponível quando um colega necessita; 2) Dedicar tempo a ajudar um colega a resolver um problema pessoal; atividades em grupo igualmente; 4) Proporcionar paz nas discussões; 5) Escutar a opinião dos demais; 6) Atuar como mediador nos conflitos do grupo; 7) Fazer todo o possível para que as pessoas se sintam à vontade no grupo; 8) Contribuir para a criação de um clima de harmonia dentro do grupo.

Fonte: Roche (1997, p. 2-3) adaptado por Freitas (2019, p. 50-52) e adequação pela autora

O conceito central nas condutas pró-sociais baseia-se na necessidade de as pessoas estarem conectadas nas relações com os demais indivíduos e, por essa razão, as relações de amizade são importantes para os comportamentos pró-sociais (BAYAR; SAYIL; TEPE, 2020). Os seres humanos têm uma necessidade essencial de pertencer a algo maior do que eles - um grupo, por exemplo -, o que influencia a procura por esses vínculos sociais profundos e positivos, é preciso esclarecer que o sentido de pertencer a um grupo pode ser bom ou ruim para a empatia e condutas morais pró-sociais, porque depende da influência do grupo (BAUMEISTER; LEARY, 1995; GASTAL; PILATI, 2016). Segundo Tognetta, “há um sentimento de pertencimento que engendra os valores culturais e sociais aos quais se está inserido. Sentimos uma necessidade de estarmos adequados ao que o grupo social ao qual pertencemos espera de nós” (TOGNETTA, 2005, p. 10).

Quando os indivíduos se identificam com um grupo, eles são mais propensos a abdicar de suas preferências particulares em favor de colaborar com outras pessoas e a atuar pelos integrantes do grupo (SYVERTSEN; FLANAGAN; STOUT, 2009). Segundo Cuadra e colaboradores (2020), em situações em que os pares apoiam condutas pró-sociais, estes têm maiores chances de participarem de situações de ajuda. De acordo com Piaget (1932, 1994), são as relações entre pares que permitem experiências igualitárias, cooperativas, interações equilibradas com os outros e atitudes de descentração, ou seja, supõem o descobrimento de pontos de vista divergentes e, em consequência, a diminuição do egocentrismo para entender a perspectiva de outra pessoa.

Dessa forma, é na relação entre pares que meninos e meninas têm maiores chances de se desenvolver, tendo em vista a horizontalidade dessas relações sociais em que o respeito mútuo pode ser experimentado (PIAGET, 1932, 1994). A experiência da cooperação é, portanto, essencial tanto para o desenvolvimento da regulação emocional e da empatia (MENIN, 1996) quanto para o desenvolvimento dos comportamentos pró-sociais. Por sua vez, esses últimos são construídos ao longo da vida, lembrando que o indivíduo tem, segundo a epistemologia genética piagetiana, uma função ativa na construção dos valores morais (PIAGET, 1932, 1994; MENIN, 1996, 2002). Há, portanto, uma estreita relação entre o desenvolvimento pró-social e a moralidade, visto que esta última indicará a qualidade da ação.

Apresentadas as características do comportamento pró-social, resta, então, identificar como ele se desenvolve.

3.6 Como se desenvolve o comportamento pró-social

Se ajudar quem precisa, compartilhar, cooperar, doar e exercitar a empatia nas relações com outras pessoas são ações que caracterizam um comportamento pró-social, entender como esta conduta evolui requer investigar a gênese cognitiva e afetiva ao longo da infância e da adolescência. Koller e Bernardes (1997) defendem que as condutas pró-sociais estão relacionadas à gênese da moralidade infantil, ou seja: a forma como valores e regras são construídos por uma criança ou adolescente influenciará na construção de atitudes pró-sociais.

Eisenberg (1977, 1982) desenvolveu um modelo teórico sobre os estudos do desenvolvimento do julgamento moral pró-social, diferentemente de autores como Piaget e Kohlberg. Historicamente, até a década de 1980, os estudos referentes à moral tratavam do juízo moral e do comportamento de transgressão a uma determinada regra. Koller e Bernardes (1997) relatam que Eisenberg, em sua tese de doutorado publicada em 1977, realizou um estudo de caráter transversal, que tinha por objetivo 1. mensurar o desenvolvimento de condutas pró-sociais, com base nas respostas das crianças norte-americanas, principalmente nos raciocínios morais pró-sociais; e 2. examinar as várias modificações evolutivas no raciocínio de crianças quando tratavam de dilemas pró-sociais.

Na investigação, Eisenberg (1977) entrevistava as crianças exibindo dilemas morais pró-sociais fictícios. Em suas respostas, as crianças poderiam escolher entre os desejos próprios e os de outras pessoas. A autora propôs que essas atitudes para com os outros se concebiam em um valor altruísta e, com suas investigações, apontou que tais ações poderiam ser despertadas por meio de condutas propositais ou do raciocínio acerca de um dilema moral. Certamente, este

era, também, o entendimento de autores anteriores a Eisenberg, como Piaget e Kohlberg.

Contudo, o que diferencia suas percepções é que a pesquisadora não atribuía às categorias de respostas dos participantes uma ordem sequencial, não sendo considerados níveis hierárquicos ao longo do desenvolvimento. Segundo ela, as pessoas podem se encontrar em níveis diferentes, a depender das relações que estabelecem. A seguir, serão abordados os cinco níveis de desenvolvimento pró-social dos quais trata a autora:

O primeiro nível é denominado *Orientação Auto-Focada e Hedonística*. Nesta categoria, as razões do benfeitor estão direcionadas para si mesmo, mais do que para considerações morais. Assim, ajudar ou não os outros envolve consequências de ganho pessoal - hedonismo. Esta categoria surgiu predominantemente em crianças pré-escolares (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 231).

O segundo nível é denominado *Orientação para as Necessidades dos Outros*. Nesta categoria, o benfeitor mostra preocupação pelas necessidades de outras pessoas, assumindo a perspectiva do outro, podendo ser de ordem física, psicológica e/ou material. Além disso, as verbalizações de simpatia fazem parte desta categoria, que surgiu predominantemente em crianças pré-escolares (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 231).

O terceiro nível é chamado de *Orientação para Aprovação Interpessoal e/ou Orientação Estereotipada*. As imagens de pessoas e condutas boas ou más são estereotipadas, e existe uma preocupação sobre a aprovação e a aceitação dos outros para justificar comportamentos pró-sociais ou condutas de não ajudar outrem. Este nível apareceu predominantemente em indivíduos de primeiro e segundo graus³⁰ (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 231).

O quarto nível é subdividido em A e B. O primeiro é denominado *Orientação Empática Auto-Reflexiva*. Nele, o julgamento manifesta preocupações com a humanidade e com o afeto - positivo ou culpado. As ações englobam a tomada de perspectiva em direção ao outro pela empatia. Esta categoria surgiu dominantemente em algumas crianças no final do primeiro grau e em muitos adolescentes de segundo grau (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 231).

O quarto nível B é denominado *Nível de Transição*. As justificativas do benfeitor para oferecer ou não ajuda compõem valores internalizados, como responsabilidades, apreensão pelas situações da sociedade e necessidade de defender os direitos dos seres humanos, embora estes não sejam claros para o benfeitor, pois estão em transição. Este nível apareceu majoritariamente em adolescentes de segundo grau ou adultos (KOLLER; BERNARDES,

³⁰ O que corresponde aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na atualidade.

1997, p. 231).

O quinto nível é o chamado *Orientação para Forte Internalização*. As justificativas para ajudar ou não ajudar outras pessoas são fundamentadas em valores e obrigações internalizadas. A vontade de querer conservar uma responsabilidade social ou individual, ou buscar aperfeiçoar as situações da comunidade, fundamenta-se na certeza sobre a igualdade e os direitos de todos os indivíduos. Este nível aparece principalmente em uma pequena minoria de adolescentes de segundo grau e não apareceu em crianças de primeiro grau (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 231).

Ainda que descritos e apresentados como níveis, essas categorias propostas por Eisenberg (1982) dependem dos fatores contextuais para que as crianças e adolescentes apresentem ou não tais raciocínios. Diria a autora que é completamente possível que uma única pessoa mostre diversas respostas que se encontram em níveis diferentes de raciocínio pró-social.

Em outra investigação, mediante estudos experimentais, constatou-se que crianças durante a fase de um ano e dois meses e, também, de quatro anos de idade agem apoiadas nas condutas pró-sociais, de maneira a ajudar alguém a pegar algum objeto ou a confortar a dor visível de outra pessoa (WARNEKEN; TOMASELLO, 2007), demonstrando um mesmo comportamento ao longo do desenvolvimento. Contudo, alguns autores afirmam que essa habilidade pode ser aprendida e desenvolvida por meio da socialização da experiência de vivenciar condutas pró-sociais. Por isso, a criança se modifica no decorrer da vida, conforme a interação de aspectos do desenvolvimento humano, como personalidade, idade, habilidades e condições situacionais (HASTINGS; UTENDALE; SULLIVAN, 2007).

Sabbag (2017) mostra que o incentivo das condutas pró-sociais precisam ser apropriadas à fase de desenvolvimento e à especificidade da criança. O favorecimento da experiência dos comportamentos de ajuda depende das ações intencionais, planejadas e sistematizadas que a escola precisa proporcionar.

À medida que crianças e adolescentes vivenciam novas experiências sociais, tanto com os pares quanto com os adultos, inclinam-se a mostrar aumento da maturidade cognitiva e a se tornarem mais atentas às outras pessoas (EISENBERG; MUSSEN, 1989). Estudiosos utilizam o termo *tendência* para explicar que condutas pró-sociais vão ocorrer, a depender das interações e experiências do indivíduo, se forem ou não estimuladas. (CUADRA-MARTÍNEZ; SALGADO-ROA, 2020; SVETLOVA; NICHOLS; BROWNELL, 2010).

La Taille (2006) realizou uma investigação com 30 crianças de seis anos de idade e 32 de nove anos de idade. Ele apresentava às crianças histórias que descreviam a seguinte circunstância: um personagem não atuava de forma generosa ao escolher não visitar um amigo. Os resultados mostraram que a maior parte das crianças reprovou a ação do personagem - de não oferecer consolo ao amigo - e relacionou sentimentos negativos ao personagem da história.

Certamente, há uma gênese da moral e, portanto, há condutas mais evoluídas em termos de intencionalidade e tomada de perspectiva do outro. Contudo, a pesquisa de La Taille (2006) revela uma reação bastante promissora em crianças ainda pequenas que já desaprovam um comportamento não generoso.

Além disso, as motivações para o bem-estar de outras pessoas dependem do que vários autores chamam de empoderamento na escola, participação e a “habilidade de tomada de perspectiva”: processos psicológicos que exigem percepção e raciocínio para a compreensão da situação e das necessidades de terceiros (SILVA DREYER; MARTÍNEZ GUZMÁN, 2007). A tomada de perspectiva favorece que se examine as situações sociais para que se possa tomar decisões morais (KOHLBERG, 1992) e não somente, os desejos e necessidades individuais. Assim, agir com justiça depende de um pensamento muito mais elaborado do que o que se pode constatar nas condutas pró-sociais de crianças menores.

No Brasil as instituições de ensino que contam com a implementação da rede de Equipes de Ajuda - tem um trabalho pautado em comportamentos pró-sociais. Lapa (2019) evidencia que a tomada de consciência do problema de convivência mais cruel - o bullying - é maior em escolas que se dispõem a refletir no problema. Os alunos e alunas conseguem perceber o bullying e tratam com conjunto de ações que se dispõem de comportamentos pró-sociais.

3.7 Mas como ensinar a pró-socialidade? É possível fazê-lo?

A escola tem influência na formação de crianças e adolescentes: é um espaço de convivência e realiza uma função significativa no desenvolvimento pró-social de estudantes, além de possibilitar a experiência de relações sociais com as diferenças. Sendo assim, é necessário que as instituições de ensino promovam oportunidades em que os alunos e alunas possam estabelecer a troca de perspectivas, reconhecendo seus próprios sentimentos e os dos outros (TOGNETTA, 2003).

Sabemos que a conquista da autonomia moral é o grande objetivo para o qual convergem as ações das escolas e, assim, agir com autonomia significa conservar cada vez

mais os valores morais nas diversas situações vivenciadas. Nesse sentido, torna-se evidente que, para que essa conservação de condutas pró-sociais aconteça, é necessária a superação do egocentrismo ou da centração em si mesmo. Segundo Piaget, esta é a função da cooperação: permitir que se passe de uma só perspectiva à compreensão da perspectiva do outro (PIAGET, 1932, 1994). Sabemos, também, que para que esse desenvolvimento aconteça, é importante a experiência da convivência e é na escola, que crianças e adolescentes encontrarão pessoas com diferentes expectativas, desejos e valores.

Uma conduta pró-social requer um equilíbrio entre as necessidades pessoais e de outras pessoas. Por certo, também promove a aceitação e integração da diversidade (CAPRARA; ALESSANDRI; EISENBERG, 2012). Essa capacidade de considerar as necessidades dos outros está relacionada com a regulação emocional. Para que crianças e adolescentes consigam ajudar outras pessoas, é preciso que sejam capazes de identificar as situações em que os outros necessitam de ajuda. Espera-se, também, que possam regular seus específicos sentimentos, ajustamento psicológico, autocontrole, raciocínio moral (LEMOS; RICHAUD, 2021). Nesse sentido, a regulação emocional é um importante precursor do desenvolvimento do comportamento pró-social, porque engajar-se em condutas pró-sociais envolve controlar as suas emoções negativas enquanto ajuda-se os outros (KOLLER; BERNARDES, 1997).

De acordo com Vinha e Tognetta (2009), o desenvolvimento da autorregulação pode ser favorecido em situações de conflitos, pois, na perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais e essenciais ao desenvolvimento da criança e do adolescente. Fundamentado neles é que se dará uma importante oportunidade de descentração, de tomada de perspectiva do outro, de contraposição de seus desejos e sentimentos. As pesquisadoras destacam que o professor ou professora deve oferecer ajuda às crianças e adolescentes em situações de conflitos, de modo a fazê-los pensar sobre seus sentimentos e tendências de reação. É, assim, promovendo o desenvolvimento cognitivo (pela possibilidade de descentração de um único ponto de vista, de comparação de possibilidades de solução para um conflito) e afetivo (permitindo a expressão e nomeação dos sentimentos; reconhecendo os sentimentos dos envolvidos) que se poderá favorecer o desenvolvimento dos comportamentos pró-sociais (MESTRE, 2014).

Carreno Martinez (2015) discute a emergência do trabalho com os comportamentos pró-sociais para a melhoria da convivência em sociedade, propondo que estes aconteçam em um ambiente que privilegie seus desenvolvimentos, como a escola, por exemplo. A escola é um lugar importante para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, porque as crianças estão neste contexto com dois essenciais agentes de socialização: adultos e pares. Em

concordância com esses autores, entendemos que a escola pode ser promotora para tal ação, pois é um rico espaço em que relações sociais são potencializadas e que pode oferecer possibilidades de debates e prática de formas eficazes de soluções de conflitos entre pares, além de melhorar a responsabilidade social para prevenir a agressão entre pares (LEADBEATER *et al.*, 2016), além de oportunizar as interações que possam construir as regras, levando em consideração o desafio de interagir com democracia, inclusão e tolerância.

Sabe-se que a interação é um fator importante para o desenvolvimento emocional e social entre pares - colegas e são fatores que condicionam a pró-socialidade (REDONDO; INGLÉS; GARCÍA-FERNÁNDEZ, 2014). É através da experiência direta com as pessoas que se possibilita os comportamentos que levam em conta o que outros precisam, além do fortalecimento da cooperação em situações traumáticas podem possibilitar um impacto positivo no bem-estar (ESPINOSA; FERRÁNDIZ SALAZAR; ROTTENBACHER DE ROJAS, 2011). Diferentes pesquisas atestam que uma educação que objetive o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais pode trazer benefícios, quer individuais como para a coletividade (EISENBERG; FABES; SPINRAD, 2006; WENTZEL *et al.*, 2004), e, além disso, pode ser uma alternativa para a melhoria da qualidade do clima escolar.

Segundo pesquisas, os impactos das condutas pró-sociais são: 1. prevenir a violência, por esta ser oposta à conduta pró-social (SCHONERT-REICHL *et al.*, 2012); 2. proporcionar atitudes recíprocas positivas entre as pessoas, (EISENBERG; FABES; SPINRAD, 2006); 3. favorecer a identidade de indivíduos ou grupos (INGLÉS *et al.*, 2011); 4. fornecer uma boa saúde mental; 5. fortalecer o autocontrole (MESTRE, 2014); e, 6. promover a gentileza (RABELO; HEES; PILATI, 2012).

Em síntese, os estudos analisados mostram que é de suma relevância a promoção de um ambiente de “sensibilidade moral” (LA TAILLE, 2006) em que os estudantes, desde a infância, possam vivenciar, em suas relações, condutas pró-sociais.

4 MÉTODO

Começaremos a apresentação da metodologia que norteou nossa pesquisa descrevendo o trabalho realizado por nosso grupo, e as investigações que estão sendo realizadas neste quadriênio.

Essa pesquisa está contida em um eixo de investigações coordenadas pela professora Luciene Regina Paulino Tognetta, com o objetivo de construir, implementar e avaliar uma proposta de Programa de Convivência Ética com potencial de transformação em uma política pública. Além deste projeto de pesquisa maior, as demais pesquisas acadêmicas dos membros do GEPEM – os quais são estudantes do programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara - também estão integradas neste eixo. A figura abaixo apresenta um resumo dos temas das pesquisas em andamento:

Figura 3 - Investigações do quadriênio de 2019 a 2023



Fonte: Figura elaborada pelos pesquisadores do GEPEM

Conforme o desenho, a pesquisa *Empatia e pró-socialidade e a intimidação entre pares em escolas públicas* encontra-se no eixo *A convivência como valor nas escolas públicas: formação docente e equipes de ajuda*, que está diretamente relacionado ao eixo *Construção de um modelo replicável* financiado pela Fundação Itaú Social (FIS) e Fundação Carlos Chagas (FCC) por meio do Edital de Pesquisa *Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências*,

*qualidade e equidade na escola pública*³¹, lançado em outubro de 2018 para execução entre 2019 e 2021 com o título original de *A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais*. O projeto de pesquisa foi aprovado em 2019 sob o número 452 para ser aplicado em três escolas, selecionadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir do critério de regiões de maior vulnerabilidade, mediante relatórios de 2018 e 2019 do antigo Sistema de Proteção Escolar (SPEC). Essas escolas pertencem a três diferentes Diretorias Regionais de Ensino³² localizadas, respectivamente, nas regiões leste da capital, região metropolitana e interior do estado. A partir das ações realizadas em cada uma dessas escolas, as primeiras têm sido multiplicadas em algumas outras unidades escolares pertencentes às respectivas DREs.

O trabalho iniciado em 2019 apresenta os seguintes objetivos: formar professores, professoras e equipes gestoras para a atuação frente aos problemas de convivência escolar; implementar nas unidades escolares ações de combate e prevenção ao bullying escolar através de práticas de protagonismo juvenil (Equipes de Ajuda); organizar um plano de ações antibullying na unidade escolar para favorecer práticas de protagonismo juvenil e a participação coletiva de professores, alunos e gestores de modo a permitir, principalmente aos adolescentes, a participação efetiva na superação do problema como agentes de intervenção deste.

No projeto em questão são construídos e organizados os materiais, conteúdos e metodologias que constituem o desenho de multiplicação e replicação em escalas da implementação do Programa de Convivência para a Rede de Escolas do Estado de São Paulo.

O projeto inicial seria realizado em três polos selecionados pela Secretaria de Educação de São Paulo. Entretanto, em função da pandemia da COVID-19 e de mudanças na gestão de um dos polos, houve alterações nos objetivos do projeto, que passou a ser executado em apenas duas diretorias de ensino - São Paulo Capital (DRE Leste 3) e na DRE de Taquaritinga, no interior de São Paulo. Portanto, foi necessário modificar os objetivos do projeto, devido à demanda urgente de ajudarmos os professores e as professoras a pensarem sobre as questões de convivência neste período da pandemia. Dessa forma, refletimos sobre a construção e a aplicação de um questionário sobre bullying, empatia e comportamentos pró-sociais para que os alunos e alunas de 9 e 10 anos de idade dos Anos Iniciais - Ensino Fundamental - pudessem responder.

³¹ Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2018/10/EDITAL_ANOS_FINALS_VERSAO_FINAL.pdf. Acesso em: 8 fev. 2021.

³² Deste ponto em diante chamaremos de DREs.

As dimensões trabalhadas no questionário relacionadas à empatia e à pró-socialidade orientarão os professores e as professoras no trabalho tão necessário neste momento. Uma parte desse questionário contempla questões sobre sofrimento emocional, porém, tais questões não fazem parte desta pesquisa e sim do conjunto de investigações.

Assim, os objetivos do conjunto da investigação atual são os seguintes:

1) Organizar espaços de formação de gestores e docentes para que estes tenham condições de conhecer os passos para a construção de um Programa de convivência, à luz dos pressupostos teóricos da epistemologia genética piagetiana e dos estudos da Psicologia Moral que dela advém;

2) Organizar ações e materiais de apoio para que estes promovam oportunidades para o desenvolvimento da empatia e de comportamentos pró-sociais entre os estudantes;

3) Levantar dados descritivos dos atuais problemas de convivência e do sofrimento emocional que têm sido frequentes entre os estudantes das escolas envolvidas no projeto;

4) Promover a integração da escola com demais órgãos integrantes da rede protetiva, visando potencializar as ações de prevenção e a intervenção aos problemas que afetam a convivência e a saúde emocional de crianças e adolescentes;

5) Orientar a implementação de câmaras de mediação de conflitos com os diferentes procedimentos de intervenção e prevenção aos problemas de convivência.

O projeto conta com a supervisão e o acompanhamento da supervisora da Fundação Itaú Social, a Prof^a. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

4.1 A pesquisa

Tendo sido apresentado, portanto, o entrelaçamento das pesquisas que o grupo se empenha em realizar, há que se detalhar a presente investigação, especificamente.

Ainda que sem políticas públicas convincentes que permitam a real sistematização de ações de prevenção e de intervenção ao bullying e seus correlatos no Brasil, a Lei de nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, estabelece que sejam realizadas ações para vencer o bullying, evitando a punição e reforçando a natureza pedagógica necessária ao seu combate. Em seu inciso IX do quarto artigo, a lei prevê a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, enfatizando, portanto, a urgência dessas ações “nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar”.

É certo que situações de bullying atestam a falta de adesão a valores morais, principalmente em tempos tão sombrios como os que temos vivido, em que os contravalores estão em maior evidência - como a discriminação racial, as desigualdades de gênero, os preconceitos quanto à orientação sexual e o desrespeito às minorias. São momentos de uma pós-modernidade líquida, que parece nos indicar que marcos civilizatórios construídos pelo homem em sua história têm sido derrubados - os direitos humanos, a igualdade e a equidade, por exemplo (TOGNETTA, 2020e). Para tanto, é necessário um olhar atencioso dos professores, gestores e alunos, pois o bullying é um problema das vinculações interpessoais, e sua prática se desenvolve com maior evidência na escola, visto que é onde os alunos têm experiências mais intensas.

Resta-nos, finalmente, indagar: em que medida as situações de bullying se relacionam com a empatia ou com a falta dela? Em que medida faltaria aos envolvidos, em situações dessa natureza, a pró-socialidade que permite que ações altruístas ocorram, destituindo, assim, o peso dos preconceitos?

Todos esses fatos nos indicam a necessária compreensão de que a escola é um espaço de convivência e aprendizagem, que desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento social de crianças e adolescentes, proporcionando, assim, a experiência do convívio com as diferenças e, certamente, influenciando na formação do indivíduo. Dessa forma, a escola não pode ser considerada apenas um local destinado à aprendizagem das disciplinas acadêmicas, e sim um espaço para a construção da personalidade ética e da aprendizagem pela convivência. É fato que o exercício da empatia nas relações entre pares é uma das formas mais promotoras de prevenção dos problemas de intimidação sistemática. Reconhecê-la nas ações de quem se envolve em situações de violência é uma maneira de explicar os comportamentos de ajuda que são adotados quando se cuida da convivência como um valor na escola.

A partir do exposto, esta seção apresentará, de forma mais detalhada, o percurso metodológico da presente pesquisa - o problema, os objetivos e os procedimentos empregados.

4.2 Problema

De acordo com Minayo (2001, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Partindo do pressuposto de que o conflito - extremamente comum no ambiente escolar - é inerente às relações humanas, e de que a escola é um espaço de encontro entre as

diversidades humanas, adotamos a empatia e os comportamentos pró-sociais nas escolas como uma via para a discussão e a busca de soluções democráticas para os problemas de convivência na escola. Apresenta-se, portanto, como problema da presente pesquisa, a seguinte questão: Haverá relações entre o envolvimento em situações de bullying, o sentimento de empatia e as condutas pró-sociais apontados por crianças escolarizadas, alunos e alunas de escolas públicas estaduais de São Paulo?

4.3 Objetivos

Para responder a este problema, listamos, a seguir, os objetivos específicos que conduziram nosso trabalho:

- 1) Verificar como crianças se identificam com personagens envolvidos em situações hipotéticas de intimidação sistemática entre pares;
- 2) Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e os níveis de empatia;
- 3) Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e as condutas pró-sociais.

Nossa pesquisa tem caráter descritivo, porque tem o objetivo de descrever as características ao analisar, observar e correlacionar os aspectos que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los (GIL, 1999) - em nosso caso, a adesão à empatia e aos comportamentos pró-sociais e suas relações com o bullying.

A amostra conta com alunos e alunas dos quartos e quintos anos, dos Anos Iniciais (Ensino Fundamental) de 15 escolas de uma Diretoria de Ensino do interior paulista, e 46 escolas de uma diretoria da capital (Leste 3), ambas pertencentes à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Essas escolas participam de um projeto financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas. Apresentamos, a seguir, um quadro com o total de alunos e alunas de cada diretoria:

Quadro 5 - Quantidade de alunos e alunas ativos ³³ das DREs - Interior DRE e Leste 3

	Diretoria de Ensino do Interior Paulista - Taquaritinga	Diretoria de Ensino Capital - Leste 3
Total de alunos e alunas ativos nos quartos anos	927	5874
Total de alunos e alunas ativos nos quintos anos	936	4797
Total de alunos e alunas	1863	10.671

Fonte: Elaboração própria

Salientamos que o questionário durante a fase de aplicação não atingiu este total de estudantes, explicaremos a quantidade de alunos e alunas atingidos na seção de apresentação dos resultados.

4.4 A revisão bibliográfica

Para a elaboração da pesquisa foram realizadas buscas a partir de seus descritores - *bullying*, *empatia* e *comportamentos pró-sociais*. De acordo com Gil (2009), a revisão da literatura é um relato acerca do que já foi publicado em relação ao tema que está sendo pesquisado, e tem o de propósito informar o leitor acerca das contribuições teóricas e dos resultados de outros estudos realizados na área abordada, além de analisar criticamente as informações coletadas.

Foram encontradas diversas referências e todas as consultas foram realizadas sem a delimitação de um período específico. O levantamento bibliográfico para a escrita das sessões teóricas priorizou materiais disponibilizados em plataformas digitais - banco de teses da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira UNICAMP e artigos científicos publicados no Banco de Dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) - considerados Literatura Cinzenta ³⁴e estendeu-se para a ferramenta Google acadêmico, além de publicações de livros e materiais de orientação. No quadro a seguir são apresentados os resultados da procura pelos descritores adotados, indicando as diferentes etapas progressivas das análises desses dados procurados.

³³ Alunos e alunas ativos são estudantes que têm uma matrícula ativa e não consta de nenhum outro evento como: transferido, abandono, ou nunca compareceu.

³⁴ Literatura Cinzenta é todo o documento que não foi publicado no mercado editorial. São teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, relatórios, atas de reunião, etc.

Quadro 6 - Banco de teses da CAPES

	Primeira etapa	Segunda etapa	Terceira etapa
Descritor utilizado na pesquisa	Documentos encontrados no Banco de Teses da Capes de maneira geral nas áreas: psicologia, enfermagem, administração, educação, comunicação e cultura midiática, psicologia social e administração, ciências contábeis e turismo.	Documentos encontrados no Banco de Teses da CAPES na Busca Refinada: <i>Ciências Humanas, Educação e Psicologia</i>	Documentos relacionados e utilizados ao tema da pesquisa atual
Bullying	807	205	10
Empatia	1557	75	3
Comportamentos pró-sociais	772	10	1

Fonte: Catálogo de Teses – CAPES (2021)

A pesquisa no banco de teses da CAPES foi realizada com cada um dos descritores de nossa pesquisa, com o intuito de buscar o máximo de referências possíveis que pudessem relacionar o tema a pesquisas já realizadas.

Optou-se por pesquisar os descritores de forma individual. Ao buscar pelo termo *bullying*, foram encontrados 807 materiais. Desses, aplicamos filtros específicos – Ciências Humanas, Educação e Psicologia - por nós elencados como critérios para o refinamento da pesquisa no que se refere à área de conhecimento e à grande área de conhecimento. Ao refinar o termo *bullying* foram encontrados 205 materiais a respeito do tema. A próxima etapa de revisão levou em consideração outros descritores secundários que se relacionam a *bullying escolar* nesta investigação - moral e convivência ética. Essa relação foi apresentada na primeira seção desta dissertação. A partir da leitura dos títulos e dos resumos relacionados ao problema de pesquisa, foram distinguidos dez documentos. Quando alguns resumos não eram suficientes, foram feitas leituras da introdução, da metodologia e da conclusão.

Em relação ao descritor *empatia* também foram encontrados muitos materiais. Ao utilizarmos o descritor isoladamente, o resultado foi um total de 1557 pesquisas, sendo necessário, portanto, refinar os resultados. Aplicou-se novamente o filtro em três áreas do conhecimento - *Ciências Humanas, Educação e Psicologia* -, passando, então, a 75 resultados.

Desses, na terceira etapa de revisão, o critério para a escolha dos materiais que seriam utilizados foi a fundamentação teórica para o conceito de empatia – a obra de Hoffmann e a Teoria Piagetiana -, que retomamos na segunda seção desta dissertação. Localizamos, assim, três materiais.

Em seguida, usamos o descritor *comportamentos pró-sociais*, que resultou em 772 referências. Para refinar a busca incluímos o filtro *Ciências Humanas, Educação e Psicologia*, restando dez documentos, que foram analisados de acordo com os títulos e resumos, e escolhemos, então, uma tese relacionada a comportamentos pró-sociais infantis.

Para esse descritor, seguimos buscando investigações na biblioteca digital da UNICAMP devido a especificidade da relação que esta dissertação mantém entre *comportamentos pró-sociais e bullying*, e, de acordo com os títulos e resumos, consideramos mais uma tese para nossa referência bibliográfica que analisa a *pró-socialidade* como um programa de intervenção e que está descrita na terceira seção desta dissertação.

Após a busca por dissertações e teses relacionadas ao tema de nossa pesquisa, iniciamos a busca por periódicos indexados na biblioteca Scielo. Nossa revisão estendeu-se para o Google Acadêmico, além de publicações de livros e materiais de orientação. A análise se deu pela verificação de adequação do título à nossa linha de estudo e de pesquisa. Novamente foram procurados os trabalhos que possuíam relação com a temática escolhida nessa dissertação, de acordo com os descritores. Desta vez, somente aqueles que correspondiam ao critério estabelecido por nós passaram pela análise da leitura do resumo e, só então, os selecionados foram utilizados como estudo nesta pesquisa.

Os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos apontados nesta dissertação ainda serão utilizados em duas bases de dados - Banco de Teses e Dissertações da Capes e Scielo Banco de Dados da *Scientific Electronic Library Online* - para fins de investigação após o exame de qualificação.

4.5 Considerações sobre as questões éticas, legais e de confidencialidade

Os procedimentos adotados nesta investigação obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com seres humanos, conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, e não oferecem riscos à dignidade ou à integridade física dos participantes. Também foi garantido aos participantes que as informações obtidas por meio da pesquisa são confidenciais e os dados não serão divulgados, de forma a impossibilitar suas identificações. Salientamos, também, que a pesquisa foi desenvolvida em um ambiente virtual, sem contato presencial.

De acordo com as orientações do CONEP, no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS sobre as coletas de pesquisas digitalmente em ambientes virtuais devido ao ensino remoto, o TCLE³⁵ - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - foi disponibilizado aos responsáveis pelos seguintes canais de respostas:

O TCLE destinado aos responsáveis dos alunos e alunas do polo Leste 3 foi enviado através de um *link*³⁶, e o TCLE aos responsáveis pelos alunos e alunas do polo interior – Taquaritinga - foi enviado através de outro³⁷. É importante ressaltar que a decisão por enviar *links* diferentes para os dois polos foi tomada de modo a diminuir a possibilidade de alguma perda dos dados coletados.

Diante da autorização dos responsáveis - concedida através do formulário em questão - foi disponibilizado aos alunos o *link* do formulário com o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)³⁸ junto ao questionário a ser preenchido pelos alunos e alunas. Salientamos que, seguindo as mesmas recomendações, somente responderam ao questionário os alunos que responderem a primeira solicitação³⁹ – o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Todos os responsáveis legais pelos estudantes receberam o *link* do TCLE onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, o que os possibilitou o esclarecimento de suas dúvidas sobre o projeto e de suas participações a qualquer momento. Já os alunos e alunas receberam o link do TALE onde constam esclarecimentos sobre a pesquisa e suas implicações numa linguagem que julgamos ser mais acessível a essa faixa etária.

Ao longo da coleta de dados, buscamos precauções para os critérios estabelecidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.853/19). A coleta foi organizada com a utilização de ferramentas on-line, e contou com a autorização do gestor (diretor ou vice) das escolas e do dirigente de ensino das diretorias envolvidas no projeto.

³⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal.

³⁶ Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGrLP3Y1WVSIInVE5MCd4PmchxNqpsmPVIUhxw2Bb6tNXhhg/viewform>. Acesso em: 8 fev. 2021.

³⁷ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSedcK1VuRzC5id0XEnO_sz9VOtiYdbQJJUBIKxikyzPGk_XGw/viewform. Acesso em: 8 fev. 2021.

³⁸ O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) é um documento elaborado em linguagem acessível para os menores de idade, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, estes explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis.

³⁹ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfOn657LJqzEf91J_QpuVWHWAcAnJpubj21OaGkLSB9BSOIjQ/viewform. Acesso em: 8 fev. 2021. (Polo Leste 3); Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSey31bY1GAYHoLjzEneDITQI_Lgv3pNuAYhzQ930eHMFhsnC/viewform. Acesso em: 8 fev. 2021. (Polo Taquaritinga).

O projeto de pesquisa, o instrumento para coleta de dados e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido foram submetidos ao Comitê de Ética da Universidade e aprovados sob o número CAAE: 42330421.6.0000.5400.

4.6 O instrumento de investigação

Com a finalidade de alcançar os objetivos, o instrumento foi criado como um questionário, dividido em quatro partes com perguntas fechadas, preenchido na versão on-line, através do formulário Google *Forms*.

O questionário é composto por um total de 22 itens objetivos. A primeira parte do instrumento foi composta por 13 itens que compõem o perfil dos estudantes com questões variadas – idade; gênero; nome da escola que frequenta; cidade onde fica a escola; ano; turma; período em que estuda; cor da pele que se considera; quem é o principal responsável por você em sua casa; qual é a ocupação do responsável; se possui um computador (*notebook*) em sua casa; se possui celular próprio e onde costuma acessar a internet com mais frequência.

A segunda parte enfatiza a percepção do bullying para que os estudantes possam se lembrar de como eram suas vidas na escola. Sabe-se que a pandemia da COVID-19 ⁴⁰alterou drasticamente a rotina das escolas brasileiras. As necessidades e problemas, outrora característicos dos contextos de sala de aula e do que acontecia do lado de dentro dos muros das instituições de educação, transcenderam os prédios e pátios e se desdobraram para as relações virtuais, agora caracterizadas pela presença remota. Dessa forma, sem a convivência escolar, as crianças participantes desta investigação não teriam como responder à questão da vitimização entre pares vivenciada na escola. Por essa razão, tivemos que adaptar as alternativas do questionário para que elas nos permitissem o propósito dessa dissertação - estabelecer relações entre bullying, empatia e pró-socialidade. Assim, decidimos pela utilização de histórias baseadas no jogo *A Ovelha Perdida*, desenvolvido pela pesquisadora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta (TOGNETTA, 2009a). Trata-se de um jogo para crianças leitoras e adolescentes, que se refere ao bullying por meio de narrativas dos diferentes personagens envolvidos na trama - o autor de bullying (agressor), o alvo de bullying (a vítima) e o espectador (aquele que quer fazer algo para ajudar).

As situações do jogo foram descritas em forma de narrativa em primeira pessoa, com o objetivo de mostrar que as ações apresentadas são vivenciadas pelos personagens e, ao mesmo

⁴⁰ UNESCO. **COVID-19 impact on education**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 8 fev. 2021.

tempo, a utilização do verbo no pretérito imperfeito foi pensado a fim de atribuir à situação vivida a característica de continuidade, demonstrando o caráter de repetição do bullying. Dentro dessas alternativas, as crianças podem se colocar no lugar desses três personagens e serem convidadas a pensar em seus sentimentos e ações.

Os participantes são convidados a escolher entre seis alternativas⁴¹, listadas a seguir:

1) Oi, tinha um(a) colega na escola que era muito mole, sabe. Até parecia um bebê. Para tudo ele(a) chorava. Coloquei um apelido nele(a): *Baby chorão*. A classe caiu na risada e todo mundo adorou. Eu mexia com ele(a) só para irritá-lo(a) e todo mundo ria;

2) Oi, na minha classe tinha um grupinho que tirava sarro de mim quando eu falava e todo mundo caía na risada;

3) Oi, todo dia no recreio na minha escola tinha um grupinho de meninos(as) que ameaçavam e/ou zombavam de um(a) colega que não tinha muitos amigos. Esse grupinho sempre derrubava os lanches dele(a). Eu ficava olhando de longe e tinha vontade de ir lá e fazer alguma coisa;

4) Oi, um garoto(a) da escola ficava me zoando muito, todo dia. Eu me sentia muito sozinho(a) e não entendia por que ele(a) fazia isso comigo;

5) Oi, na minha escola tinha um(a) garoto(a) que só tirava notas altas. Todo mundo achava que ele(a) era "bonzinho(a) demais". É por isso que eu sempre zoava com ele(a);

6) Nenhuma das situações se parece com algo que eu vivi ou vi acontecer na minha escola.

A terceira parte é adaptada a partir do questionário de *empatia multidimensional*, para crianças de 10 a 15 anos (MORENO; SEGATORE; TABULO, 2019 apud RICHAUD; LEMOS; OROS, 2013). Este instrumento é composto por 17 itens escalados em quatro pontos - *sempre, muitas vezes, poucas vezes e nunca* -, nomeados em quatro fatores - *Regulação Emocional, Resposta Afetiva, Assumir a Perspectiva e Autoconsciência*.

Após a revisão do questionário com outros membros do GEPEN – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral -, a fim de favorecer uma adaptação a nossa cultura, contemplar os objetivos propostos na pesquisa e ainda tornar o instrumento de fácil e rápida aplicação, foi preciso optar pela escolha de oito itens do referido, escalados em quatro pontos - *sempre, muitas vezes, algumas vezes, nunca* -, pois esta investigação faz parte de um conjunto maior de

⁴¹ Essas alternativas foram adaptadas do livro *A Formação da Personalidade Ética - Estratégias de Trabalho com Afetividade na Escola*, e a partir do jogo *A ovelha perdida* (TOGNETTA, 2009a, p. 143).

pesquisas sobre a questão da convivência no momento pandêmico, e o questionário ao qual os participantes responderiam trazia mais itens sobre outras temáticas que não as apresentadas nesta investigação. Por essa razão, houve a necessidade de diminuir o número de itens, no entanto, isso não afetou a qualidade das informações sobre o tema investigado no questionário.

Os participantes eram convidados a escolher a alternativa que melhor descrevesse o que sentiam, dentre as listadas a seguir:

- 1) Quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar;
- 2) Percebo quando alguém está chateado;
- 3) Mesmo que alguém pense diferente de mim eu consigo entendê-la(o);
- 4) Quando fico com raiva é difícil me acalmar;
- 5) Quando estou com alguém que está triste, também fico triste;
- 6) Mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando alguém está triste;
- 7) Estou mudando o tempo todo: quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste;
- 8) Quando um colega está feliz eu fico feliz por ele(a).

A quarta parte do bloco de perguntas do questionário é uma adaptação a partir do *Questionário Multidimensional da Pró-Socialidade* para crianças de 9 a 12 anos (MORENO; SEGATORE; TABULO, 2019 apud LEMOS, 2015). O questionário é composto por 23 itens escalados em quatro pontos - *sempre, muitas vezes, às vezes, quase nunca*. As dimensões ou fatores que avaliam são três - *atos contra a necessidade dos outros, cooperação e reavaliação positiva do outro e negativo à pró-socialidade*. Novamente, a análise dos itens foi realizada junto a pesquisadores do GEPEN, pelos mesmos motivos apresentados anteriormente. Foi preciso optar por oito itens do questionário, escalados em quatro pontos - *sempre, muitas vezes, algumas vezes, nunca* -, que avaliam dois fatores - *atos de doar, compartilhar e ajudar e também cooperação e reavaliação positiva do outro*, listados a seguir, sobre as atitudes dos respondentes:

- 1) Tento consolar quem está triste;
- 2) Escuto com atenção quando as pessoas estão falando;
- 3) Apoio as ideias dos meus colegas;
- 4) Eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda;
- 5) Quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho;
- 6) Quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar;
- 7) Puxo conversa com colegas que não conheço muito, mas sei que estão se sentindo

sozinhos;

8) Quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo.

Em suma, os itens que compõem o questionário consideram o bullying um dos problemas de convivência nos contextos dos Anos Iniciais (Ensino Fundamental), e as correspondências que propomos analisar neste estudo são o sentimento da empatia e os comportamentos pró-sociais.

4.7 O piloto

Após a elaboração da primeira versão do questionário, propusemos uma primeira aplicação como versão piloto com alunos e alunas dos quartos e quintos anos dos Anos Iniciais (Ensino Fundamental), de escolas particulares que possuem, em suas propostas de ensino, o trabalho com a convivência ética. Participaram dessa primeira etapa 26 alunas e alunos de três escolas particulares da cidade de São Paulo, escolhidas por conveniência por se tratar de escolas parceiras do grupo de pesquisa. Enfatizamos aos professores e professoras que era preciso esclarecer que a participação era anônima, e que o instrumento era um piloto que seria aperfeiçoado com a participação dos estudantes que poderiam fazer perguntas sempre que necessário. Os professores e professoras também foram orientados a anotar todas as dúvidas durante a aplicação do questionário, além de ficarem atentos ao tempo em que os estudantes levavam para responder o instrumento, e as possíveis dificuldades que poderiam surgir em relação ao vocabulário dos itens. Na primeira fase do piloto os itens eram os seguintes:

1) Oi, tenho um colega na escola que é muito mole, sabe. Até parece um bebê. Para tudo ele chora. Coloquei um apelido nele: *Baby* chorão. A classe caiu na risada e todo mundo adorou. Adoro mexer com ele e irritá-lo só pra ver os escândalos que ele faz e todo mundo rir;

2) Oi, fico inseguro e com muita vergonha quando a professora me chama para falar alto uma resposta. Na minha classe, tem um grupinho que tira sarro de mim quando eu falo e todo mundo cai na risada;

3) Oi, todo dia no recreio vejo que tem um grupinho de fortões ameaçando um menino que não tem muitos amigos. Esse grupinho sempre come os lanches dele. Eu fico olhando de longe, mas acho melhor não me meter;

4) Oi, todo dia no recreio vejo que tem um grupinho de fortões ameaçando um menino que não tem muitos amigos. Esse grupinho sempre come os lanches dele. Eu fico olhando de longe e tenho vontade de ir lá e fazer alguma coisa.

Foi solicitado que perguntassem se teriam alguma sugestão de assunto ou item relacionado ao tema da pesquisa que achassem que seria importante inserir.

Duas questões foram elencadas pelos alunos e alunas: a primeira foi o fato de que, no item que contava com a identificação dos respondentes com personagens envolvidos em situação hipotética de bullying não havia uma alternativa para não se identificar em nenhuma das situações. Eles sugeriram, então, uma alternativa que contemplasse essa resposta.

A segunda questão levantada por todos os alunos e alunas que responderam foi em relação à terceira alternativa - *Oi, todo dia no recreio vejo que tem um grupinho de fortões ameaçando um menino que não tem muitos amigos. Esse grupinho sempre come os lanches dele. Eu fico olhando de longe, mas acho melhor não me meter.* Para os alunos e alunas a terceira alternativa não fazia sentido, pois acreditavam que essa situação de colegas que comiam o lanche de outros não acontecia em suas escolas. Esse apontamento foi feito pelos alunos e alunas das três escolas que responderam ao primeiro piloto. A figura a seguir nos permite constatar que o único aluno que respondeu a essa questão disse ter marcado qualquer resposta, porque não havia encontrado uma situação com a qual se identificasse de fato em sua escola.

Figura 4 – Gráfico de respostas referente ao primeiro piloto



- Oi, tenho um colega na escola que é muito mole, sabe. Até parece um bebê. Para tudo ele chora. Coloquei um apelido nele: Baby chorão. A classe caiu na risada e todo mundo adorou. Adoro mexer com ele e irritá-lo só pra ver os escândalos que ele faz e todo mundo rir.
- Oi, fico inseguro e com muita vergonha quando a professora me chama para falar alto uma resposta. Na minha classe, tem um grupinho que tira sarro de mim quando eu falo e todo mundo cai na risada.
- Oi, todo dia no recreio vejo que tem um grupinho de fortões ameaçando um menino que não tem muitos amigos. Esse grupinho sempre come os lanches dele. Eu fico olhando de longe, mas acho melhor não me meter.
- Oi, todo dia no recreio vejo que tem um grupinho de fortões ameaçando um menino que não tem muitos amigos. Esse grupinho sempre come os lanches dele. Eu fico olhando de longe e tenho vontade de ir lá e fazer alguma coisa.

Conte para a gente o que aconteceu com você que fez com que você marcasse a (s) história(s) acima. *

Marquei qualquer um pois não achei nenhum.

Fonte: Print da tela de uma resposta do primeiro piloto - Elaborado pela autora

Devido ao grande número de participantes que manifestaram desconforto em relação à terceira alternativa, e objetivando atender as necessidades dos participantes de forma mais ampla, retiramos a terceira questão e acrescentamos, então, mais uma opção, a qual era definida como *Nenhuma das situações se parece com algo que eu vivi ou vi acontecer na minha escola*.

Após considerar as observações e sugestões dos participantes da primeira fase, os pesquisadores revisaram o instrumento e fizeram alterações. Acrescentamos alternativas relacionadas às narrativas de alvos e autores de bullying; mantivemos uma narrativa do espectador de bullying e inserimos o item em que tais ocorrências não ocorrem na escola dos participantes. Para a fase B os itens foram os seguintes:

1) Oi, tinha um(a) colega na escola que era muito mole, sabe. Até parecia um bebê. Para tudo ele(a) chorava. Coloquei um apelido nele(a): *Baby chorão*. A classe caiu na risada e todo mundo adorou. Eu mexia com ele(a) só para irritá-lo(a) e todo mundo ria.

2) Oi, na minha classe, tinha um grupinho que tirava sarro de mim quando eu falava e todo mundo caía na risada.

3) Oi, todo dia no recreio na minha escola tinha um grupinho de meninos(as) que ameaçavam e/ou zombavam de um(a) colega que não tinha muitos amigos. Esse grupinho sempre derrubava os lanches dele(a). Eu ficava olhando de longe e tinha vontade de ir lá e fazer alguma coisa.

4) Oi, um garoto(a) da escola ficava me zoando muito, todo dia. Eu me sentia muito sozinho(a) e não entendia por que ele(a) fazia isso comigo.

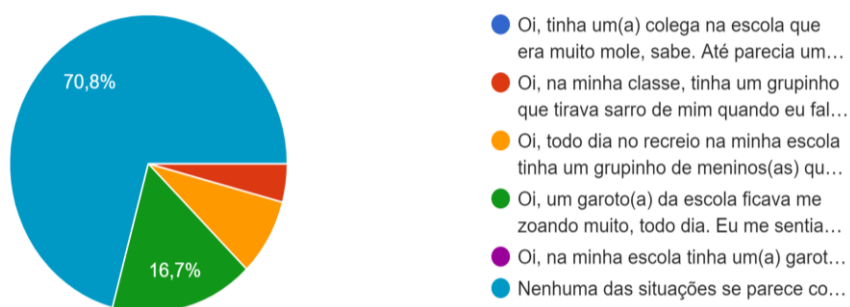
5) Oi, na minha escola tinha um(a) garoto(a) que só tirava notas altas. Todo mundo achava que ele(a) era "bonzinho(a) demais". É por isso que eu sempre zoava com ele(a).

6) Nenhuma das situações se parece com algo que eu vivi ou vi acontecer na minha escola.

Novamente, aplicamos o questionário piloto, agora com mais alternativas ao item sobre a identificação com a situação fictícia, para 24 alunos e alunas de escolas particulares do interior paulista, e evidenciamos que a alternativa seis fora a mais indicada por eles. A figura a seguir nos permite constatar tal conclusão.

Figura 5 – Gráfico de respostas referente ao segundo piloto

24 respostas



Fonte: Elaboração própria

Tínhamos que resolver uma questão que nos pareceu importante: que o fato de não terem se identificado com nenhuma situação das que foram apresentadas pudesse estar relacionado à participação de alunos que têm em suas escolas um trabalho intencional e sistematizado com a convivência. Para resolver essa questão, propusemos mais uma aplicação de um piloto com alunos e alunas de escolas públicas em que não há um trabalho dessa natureza. Participaram dessa aplicação sete alunos e alunas de uma rede pública de ensino municipal do interior paulista.

Constatamos que nesta aplicação as respostas dos alunos e alunas participantes foram diluídas nas alternativas em que se evidenciava a identificação dos respondentes com a situação hipotética apresentada, como podemos notar na figura a seguir.

Figura 6 – Gráfico de respostas referente ao terceiro piloto

7 respostas



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao terceiro bloco de perguntas sobre o sentimento de empatia, e ao quarto bloco de perguntas em relação aos comportamentos pró-sociais não apareceram sugestões ou problemas nas diferentes etapas da aplicação do questionário piloto. Assim, concluímos que poderíamos deixar o questionário com as mesmas perguntas.

4.8 A versão final do instrumento

Após a aplicação de três instrumentos pilotos, concluímos que o questionário tinha o potencial de oferecer dados descritivos das relações em que os estudantes participam na escola. Sendo assim, o instrumento utilizado para a coleta oficial de dados foi composto por 22 itens, divididos nas seguintes sessões:

1) *Bullying*: a percepção de como era a vida do estudante na escola antes da pandemia (seis itens);

2) *As relações com o sentimento da empatia*: as situações que melhor descrevem o que o estudante sente (oito itens);

3) *As condutas pró-sociais*: as situações que melhor descrevem as atitudes do estudante, como, por exemplo, comportamentos de ajuda entre colegas (oito itens).

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 Participantes da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva que contou com a participação de crianças, estudantes de duas diretorias da rede de ensino público estadual paulista, a diretoria Leste 3, na região metropolitana de São Paulo, com 824 respondentes, e a diretoria de Taquaritinga, no interior paulista, com 225 crianças que responderam ao questionário de pesquisa. Foram 1041 crianças dos anos iniciais (4º e 5º anos) que participaram como respondentes, sendo 502 meninos e 539 meninas, cujas idades variam entre 9 e 10 anos, dos quais 538 são estudantes do 4º ano e 503 estudantes do 5º ano.

5.2 O perfil dos estudantes

Entre os participantes do estudo, 51,8% eram do sexo feminino e 48,3% do sexo masculino. Destes, a maioria (42,1%) se declararam brancos, seguido por 37,5% pardos, 9,6% negros, 0,4% de origem oriental (amarelos), 0,8% de indígenas e 9,8% não souberam responder sobre sua raça.

Sobre o uso da tecnologia durante a pandemia, 49,8% das crianças participantes disseram ter computador ou *notebook* em suas casas, e 65,3% afirmaram possuir um aparelho celular. Chama-nos a atenção o fato de que 50,3% dos alunos e alunas indicam não ter computador e 34,7% não ter celular, ferramentas consideradas indispensáveis neste momento em que vivemos, mesmo para crianças desta faixa etária. Contudo, 85,6% dos alunos disseram acessar as redes digitais de suas casas e cerca de 7,01% afirmaram não ter nenhum tipo de acesso à Internet.

Outro dado que nos chamou a atenção refere-se a 9,4% de familiares atingidos pelo desemprego, revelando que a pandemia de Covid-19 afetou a vida de algumas pessoas. Nota-se também pelos dados que 79,8% das crianças têm como principal responsável as suas mães.

5.3 Atendendo ao primeiro objetivo: Verificar como as crianças se identificam com personagens envolvidos em situações hipotéticas de intimidação sistemática entre pares

Os estudantes responderam a questões que nos levaram a identificar a percepção de seu envolvimento em situações hipotéticas de intimidação. Havia seis questões relacionadas a histórias fictícias que se dividiam em quatro opções relacionadas ao bullying em que os

respondentes se identificavam com o que já teriam vivido em sua escola - como vítimas, autores, espectadores de bullying ou em nenhuma das alternativas. Vale lembrar que esta parte do instrumento foi pensada em função da inviabilidade de termos um questionário sobre bullying que se referisse a experiências vivenciadas pelos participantes, pois a coleta se deu exatamente no período pandêmico em que as escolas permaneceram fechadas.

Vejam os resultados que encontramos quanto a *identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying*. Para apresentarmos os resultados encontrados, o total de casos e o percentual são realçados.

Quadro 7 – Identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying

Bullying	Total de casos	Percentual
<i>Vítima</i>		
Não	919	88,28%
Sim	122	11,72%
<i>Autor</i>		
Não	965	92,7%
Sim	76	7,3%
<i>Espectador</i>		
Não	978	93,95%
Sim	63	6,05%
<i>Nenhuma participação</i>		
Não	232	22,29%
Sim	809	77,71%

Fonte: Elaboração própria

Nesta questão verificamos que, em algum momento, 11,72% dos alunos se identificaram como vítimas, 7,3% como autores, 6,05% como espectadores e, por fim, uma maior porcentagem foi encontrada - 77,71% - de alunos que se identificaram na posição de *nunca* terem participado como autores, vítimas ou espectadores de situações de intimidação.

Quem seriam os alunos e alunas que se identificaram como cada um desses personagens? A seguir, apresentamos os resultados encontrados quando buscamos uma

correspondência entre participação em situações de bullying, gênero e percepção sobre a raça/etnia.

Começamos pelas vítimas e não vítimas. Na tabela a seguir, temos os resultados.

Tabela 1 – Correspondência entre vítimas e não vítimas X gênero e raça

Variável	Vítima	
	Não (n=919)	Sim (n=122)
<i>Sou</i>		
Homem	445 (48,42%)	57 (46,72%)
Mulher	474 (51,58%)	65 (53,28%)
<i>Como você se considera</i>		
Amarelo(a) (de origem oriental)	2 (0,22%)	2 (1,64%)
Branco(a)	389 (42,33%)	49 (40,16%)
Indígena	8 (0,87%)	0 (0%)
Não sei	96 (10,45%)	6 (4,92%)
Pardo(a)	338 (36,78%)	52 (42,62%)
Preto(a)	86 (9,36%)	13 (10,66%)

Fonte: Elaboração própria

Vemos pela tabela que a maioria (53,28%) das crianças que indicaram ter sido vítimas em algum momento são meninas. Quanto às questões raciais, notamos que, entre as vítimas, os que mais se destacam são brancos e pardos, representados por 40,16% e 42,62% respectivamente.

Passemos agora às crianças que se identificaram com perfis de autores de bullying nas situações apresentadas. Temos as seguintes características quanto a correspondência entre autor e não autor, gênero e raça/etnia, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 – Correspondência entre autor e não autor X gênero e raça

Variável	Autor	
	Não (n=965)	Sim (n=76)
<i>Sou</i>		
Homem	465 (48,19%)	37 (48,68%)
Mulher	500 (51,81%)	39 (51,32%)
<i>Como você se considera</i>		
Amarelo(a) (de origem oriental)	3 (0,31%)	1 (1,32%)
Branco(a)	412 (42,69%)	26 (34,21%)
Indígena	8 (0,83%)	0 (0%)
Não sei	93 (9,64%)	9 (11,84%)
Pardo(a)	360 (37,31%)	30 (39,47%)

Preto(a) 89 (9,22%) 10 (13,16%)

Fonte: Elaboração própria

Vemos pela tabela que praticamente não há diferenças quanto ao gênero entre as crianças que indicaram ter sido autores e não autores em algum momento. Quanto às questões raciais, notamos que, entre os autores, os que mais se destacam são brancos e pardos, representados por 34,21% e 39,47% respectivamente.

Passemos agora aos que se identificaram com perfis de espectadores de bullying nas situações apresentadas.

Quanto às crianças que se identificaram como espectadores nas situações apresentadas, temos as seguintes características quanto ao gênero e raça/etnia:

Tabela 3 – Correspondência entre espectador e não espectador X gênero e raça/etnia

Variável	Espectador	
	Não (n=978)	Sim (n=63)
<i>Sou</i>		
Homem	477 (48,77%)	25 (39,68%)
Mulher	501 (51,23%)	38 (60,32%)
<i>Como você se considera</i>		
Amarelo(a) (de origem oriental)	3 (0,31%)	1 (1,59%)
Branco(a)	408 (41,72%)	30 (47,62%)
Indígena	8 (0,82%)	0 (0%)
Não sei	97 (9,92%)	5 (7,94%)
Pardo(a)	369 (37,73%)	21 (33,33%)
Preto(a)	93 (9,51%)	6 (9,52%)

Fonte: Elaboração própria

É possível observar pela tabela que 60,32% das crianças que assistem às cenas de intimidação em algum momento são meninas. Quanto às questões raciais, notamos que, entre os espectadores, os que mais se destacam são brancos e pardos, representados por 47,62% e 33,33% respectivamente.

E quanto àqueles que não se identificaram com nenhum dos personagens envolvidos em uma situação de bullying? Quem são?

Tabela 4 – Identificação com quem vivenciou ou não situações de bullying

Variável	Identificação com quem vivenciou ou não situações de bullying	
	Não (n=809)	Sim (n=232)
<i>Sou</i>		
Homem	394 (48,7%)	108 (46,55%)
Mulher	415 (51,3%)	124 (53,45%)
<i>Como você se considera</i>		
Amarelo(a) (de origem oriental)	2 (0,25%)	2 (0,86%)
Branco(a)	345 (42,65%)	93 (40,09%)
Indígena	8 (0,99%)	0 (0%)
Não sei	84 (10,38%)	18 (7,76%)
Pardo(a)	298 (36,84%)	92 (39,66%)
Preto(a)	72 (8,9%)	27 (11,64%)

Fonte: Elaboração própria

Quando separamos aqueles que marcaram a alternativa *nunca ter vivenciado uma situação de bullying*, novamente vemos que, comparando meninos e meninas, as últimas foram as que mais assinalaram essa alternativa, com 51,3% das respostas contra 48,7% dos meninos.

Também notamos que brancos e pardos foram os que mais marcaram essa alternativa - 42,65% e 36,84% respectivamente.

5.4 Atendendo ao segundo objetivo: Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e os níveis de empatia

O segundo objetivo desta pesquisa é verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e os níveis de empatia.

Para tanto, é importante salientarmos o que medimos neste trabalho, na verdade, são ideias sobre empatia e comportamentos pró-sociais e não os próprios sentimentos ou comportamentos.

Os oito itens sobre empatia foram adaptados do *Questionário de empatia multidimensional para crianças* (RICHAUD; LEMOS; OUROS, 2013), que também foi utilizado para sua aplicação na Argentina, por Moreno e Segatore e Tabulo (2019), baseado no modelo da neurociência cognitiva social de Decety e Jackson (2004). O instrumento original é composto por dezessete itens escalados em quatro pontos (*sempre, muitas vezes, algumas vezes*

e *nunca*) agrupados em quatro fatores (regulação emocional, resposta afetiva, tomada de perspectiva e autoconsciência).

Assim, para utilizá-lo em nosso país, fizemos duas grandes adaptações: primeiro, a tradução para o português, para viabilizar uma melhor interpretação, considerando que estaríamos trabalhando com crianças brasileiras, e a segunda adaptação que fizemos diz respeito à redução dos itens do questionário. Isso porque, para obtermos as respostas de uma amostra maior de participantes, como a que tivemos, foi necessário que nossa investigação fizesse parte de um instrumento maior utilizado pelo grupo de pesquisas em que participamos. Tal fator foi preponderante para que fizéssemos uma redução nos itens. Nossa preocupação, assim, deu-se no sentido de cuidar para que, ao reduzir o número de itens do instrumento, não deixássemos de considerá-lo válido para o fim que desejávamos.

Na construção dos itens e para alcançar um escore total que corresponderia à presença da empatia entre as crianças, o instrumento foi pontuado de tal forma que quanto maior o escore, maior seria o grau de empatia. Outro ponto é que as questões 4 e 7 têm as respostas com pontuações invertidas, por exemplo: as respostas na opção *nunca*, que originalmente valiam 1 ponto, passaram a valer 4. A seguir, temos a tabela com as pontuações em todos os itens do instrumento.

Tabela 5 – Pontuação definida para as respostas de cada item (de 1 a 4 pontos)

Assinale a alternativa que melhor descreve o que você sente ou faz.	Sempre	Muitas vezes	Algumas Vezes	Nunca
1. Quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar.	4	3	2	1
2. Percebo quando alguém está chateado.	4	3	2	1
3. Mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la.	4	3	2	1
4. Quando fico com raiva, é difícil me acalmar.	1	2	3	4
5. Quando estou com alguém que está triste, também fico triste.	4	3	2	1
6. Mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste.	4	3	2	1
7. Estou mudando o tempo todo: quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste.	1	2	3	4
8. Quando um colega está feliz eu fico feliz por ele/ela.	4	3	2	1

Fonte: Elaboração própria

Para buscar um índice de confiabilidade para nosso instrumento, realizamos uma análise fatorial exploratória que apontou a existência de três domínios no instrumento de empatia. A análise exploratória consiste em uma análise estatística que separa os itens que tiveram respostas semelhantes, e ela se inicia com o cálculo dos escores brutos (EB) de cada um dos domínios que compõem o instrumento. Esse EB é obtido pela soma dos escores dos itens (q) e dividido pelo número de itens que compõem cada um dos domínios. Esse cálculo é feito utilizando a seguinte fórmula:

$$EB = \frac{q1 + q2 + \dots + qn}{n}$$

A partir do cálculo do EB foi feita a transformação linear (escores de 0 a 100) que seguiu os passos apontados na fórmula a seguir:

$$Escore_{de\ cada\ dominio} = [(EB - 1)/3] \times 100$$

De acordo com a pontuação definida para as respostas de cada item (de 1 a 4 pontos), as respostas encontradas geraram um escore com pontuação de 0 a 100 (a partir da fórmula já apresentada anteriormente), e, assim, quanto maior a pontuação, maiores os níveis de empatia, e quanto menor a pontuação, menores os níveis de empatia.

Os agrupamentos resultaram em três domínios que tiveram a seguinte pontuação, conforme demonstrado na tabela.

Quadro 8 – Pontuação das respostas de empatia em cada domínio

Análises						
Domínio	Escore					
	N	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Domínio 1	1041	61,01	22,10	58,33	0	100
Domínio 2	1041	38,44	27,13	33,33	0	100
Domínio 3	1041	61,77	28,33	66,67	0	100

Fonte: Elaboração própria

Assim, nosso questionário para empatia, de acordo com os domínios formados, teve bons índices de consistência interna com Alfa de Cronbach em 0,628; 0,643 e 0,504, respectivamente para cada domínio.

A seguir, o quadro com os itens classificados em cada domínio.

Quadro 9 – Domínios encontrados na Análise Fatorial para Empatia no instrumento brasileiro

Domínio 1 - Instrumento original: tomada de perspectiva Adaptação para o instrumento brasileiro: descentração cognitiva
2. Percebo quando alguém está chateado.
3. Mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la.
6. Mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste.
8. Quando um colega está feliz eu fico feliz por ele/ela.
Domínio 2 - Instrumento original: resposta afetiva Adaptação para o instrumento brasileiro: respostas emocionais
1. Quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar.
5. Quando estou com alguém que está triste, também fico triste.
Domínio 3 - Instrumento original: regulação emocional Adaptação para o instrumento brasileiro: regulação emocional/autoconhecimento
4. Quando fico com raiva, é difícil me acalmar.
7. Estou mudando o tempo todo: quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste.

Fonte: Elaboração própria

O que podemos compreender quando temos esses três domínios? Para responder a essa questão, foi preciso pensar o que há de comum entre os itens que foram assim classificados e, a partir dessa característica, poder nomear cada um dos domínios encontrados.

No primeiro domínio, por nossa análise, constatamos uma característica peculiar entre os três primeiros itens – 2, 3 e 6 –, em que parece haver uma certa *descentração cognitiva*, que permite ao sujeito certa tomada de perspectiva do outro, o que estaria em conformidade com o instrumento original quanto ao fator nomeado de *tomada de perspectiva*. Neste caso, entendemos que tal descentração cognitiva permite ao sujeito uma separação entre o que sente - *eu e o outro*. Somente o item 8 não estaria correspondendo a esse domínio, mas também não caberia em outro, visto que, no segundo, apesar de parcialmente ter a mesma característica de uma resposta afetiva, se diferencia pelo conteúdo dos dois itens que foram agrupados neste último – vejamos que ele menciona *estar feliz*.

No segundo domínio, ambos os itens 1 e 5 parecem indicar uma resposta afetiva, de acordo com o instrumento original, ou, melhor dizendo, emocional (para estar em consonância

com os estudos piagetianos que separam emoções de sentimentos). Por essa razão, nomeamos esse domínio como *respostas emocionais*, contudo, ao compararmos com o item 8, que estaria no domínio anterior, não são respostas a um mesmo tipo de emoção (felicidade x tristeza).

No terceiro domínio, formado pelos itens 4 e 7, temos outra característica comum aos dois itens: ambos se referem ao que o questionário original chama de *regulação emocional*, porque se refere ao autoconhecimento e ao autocontrole.

A primeira análise que fizemos permitiu-nos responder a seguinte pergunta: Será que o fato de terem se identificado como participantes de alguma situação de bullying - autor, vítima, ou espectador - fazia diferença no que diz respeito a sentirem menos ou mais empatia? Ao mesmo tempo, haveria diferenças entre meninos e meninas que se identificaram ou não com situações hipotéticas de bullying e seus escores de empatia?

Para realizar essas análises, os participantes foram divididos em dois grupos: aqueles que apontaram qualquer forma de participação em situações hipotéticas de bullying – como autores, espectadores ou vítimas - e aqueles que indicaram não ter nenhum envolvimento nessas ações.

Passamos, assim, a apresentar os resultados encontrados nessas correspondências. A seguir, temos a tabela com os resultados dos escores alcançados em cada grupo.

5.5 Correspondência entre a empatia e o fato de alguém ter se identificado com personagens autores, vítimas ou espectadores de bullying

Passemos agora a analisar as correspondências que pudemos encontrar entre aqueles que se identificaram com cada personagem envolvido em uma situação de bullying.

Tabela 6 – Empatia X vítimas e não vítimas

Comparação dos escores entre não vítima/vítima				
Domínio	Não vítima		Vítima	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	60,77 (22,14)	58,33 (0 – 100)	62,77 (21,83)	66,67 (16,67 – 100)
Domínio 2	37,29 (26,62)	33,33 (0 – 100)	47,13 (29,36)	50 (0 – 100)
Domínio 3	63,95 (27,44)	66,67 (0 – 100)	45,36 (29,63)	50 (0 – 100)

Fonte: Elaboração própria

Começemos pelas vítimas. As vítimas são mais empáticas (média de 62,77) que as que não são vítimas (média de 60,77) no primeiro domínio; no segundo domínio, novamente, as vítimas têm mais empatia (média de 47,13) do que as não vítimas (média de 37,29). No terceiro

domínio, temos o contrário: quem tem mais empatia é quem não é vítima (média de 63,95) em comparação com as vítimas (45,36).

Vejamos agora quanto ao gênero feminino e a identificação com ser vítima ou não em situações de bullying.

Tabela 7 – Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como vítima ou não

Domínio	Feminino			
	Não vítima		Vítima	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	62,03 (21,83)	58,33 (8,33 – 100)	65,77 (21,91)	66,67 (16,67 – 100)
Domínio 2	40,44 (26,21)	33,33 (0 – 100)	48,97 (29,59)	50 (0 – 100)
Domínio 3	62,55 (28,55)	66,67 (0 – 100)	43,08 (31,58)	50 (0 – 100)

Fonte: Elaboração própria

As meninas que são vítimas têm maior escore de empatia no domínio 1 (média de 65,77) em comparação às meninas não vítimas (média de 62,03). No segundo domínio, as vítimas têm maior escore (média de 48,97) em comparação às meninas não vítimas (média de 40,44). Finalmente, no terceiro domínio, as meninas que não são vítimas têm maior escore (média de 62,55) em comparação às vítimas (média de 43,08).

Tabela 8 – Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como vítima ou não

Domínio	Masculino			
	Não vítima		Vítima	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	59,44 (22,41)	58,33 (0 – 100)	59,36 (21,42)	58,33 (25 – 100)
Domínio 2	33,93 (26,68)	33,33 (0 – 100)	45,03 (29,2)	50 (0 – 100)
Domínio 3	65,43 (26,14)	66,67 (0 – 100)	47,95 (27,29)	50 (0 – 100)

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao gênero masculino, no domínio 1, aqueles que têm mais empatia são os meninos não vítimas (média de 59,44) em comparação aos meninos vítimas (média de 59,36). No domínio 2, os que têm mais empatia são os meninos que são vítimas (45,03) em comparação aos não vítimas (média de 33,93). Por último, no domínio 3, os que possuem maior escore de empatia são os meninos não vítimas (média de 65,43) em comparação aos meninos vítimas (média de 47,95).

Seriam essas diferenças encontradas estatisticamente significativas? Com o auxílio da tabela 9, temos a primeira resposta a essa pergunta. Comparamos as respostas de empatia no domínio 1 a vítimas, não vítimas e ao gênero.

Tabela 9 – Empatia (domínio 1: descentração cognitiva), gênero X vítima e não vítima

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Vítima VS Não vítima	1,83	0,39	-2,35	6,01
Masculino [Vítima VS Não vítima]	-0,08	0,98	-6,17	6,01
Feminino [Vítima VS Não vítima]	3,74	0,20	-1,98	9,47
Vítima [Feminino VS Masculino]	6,41	0,11	-1,44	14,27
Não vítima [Feminino VS Masculino]	2,59	0,08	-0,27	5,44

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, vemos que no domínio 1 não há diferenças significativas entre os grupos. Isso significa que tanto aqueles que se identificaram como vítimas ou não, sendo meninos ou meninas, não expressam diferentes escores de empatia, ou seja, ser vítima, menina ou não, não se constitui uma variável para ter mais descentração do próprio ponto de vista.

Quanto ao domínio 2, a tabela 10 a seguir nos aponta os resultados.

Tabela 10 – Empatia (domínio 2: respostas emocionais), gênero X vítima e não vítima

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Vítima VS Não vítima	9,82	<0,01	4,74	14,89
Masculino [Vítima VS Não vítima]	11,10	<0,01	3,70	18,49
Feminino [Vítima VS Não vítima]	8,54	0,02	1,58	15,49
Vítima [Feminino VS Masculino]	3,95	0,42	-5,60	13,49
Não vítima [Feminino VS Masculino]	6,50	<0,01	3,03	9,97

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, constatamos que quem é vítima tem maior escore de empatia do que aqueles que não se identificam nesta situação de intimidação. Tanto os meninos quanto as meninas que são vítimas têm mais empatia do que os que não são vítimas. E entre os que não são vítimas, as meninas apresentam mais empatia. Assim, as respostas emocionais (domínio 2) são mais presentes entre as vítimas e entre as meninas e os meninos. Não há, portanto, diferença significativa.

E quanto ao terceiro domínio? A seguir, na tabela 11, temos a resposta para essa questão.

Tabela 11 – Empatia (domínio 3: regulação emocional/autoconhecimento), gênero X vítima e não vítima

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Vítima VS Não vítima	-18,48	<0,01	-23,72	-13,23
Masculino [Vítima VS Não vítima]	-17,48	<0,01	-25,12	-9,84
Feminino [Vítima VS Não vítima]	-19,48	<0,01	-26,66	-12,29
Vítima [Feminino VS Masculino]	-4,88	0,33	-14,73	4,98
Não vítima [Feminino VS Masculino]	-2,88	0,12	-6,46	0,71

Fonte: Elaboração própria

As respostas de maior empatia do domínio 3 são dadas por não vítimas, tanto meninos quanto meninas. Isso significa que a regulação emocional - o autocontrole - está mais presente, tanto em meninas quanto em meninos quando não são vítimas.

Passemos ao que encontramos quanto aos domínios em relação a autor e não autor, com a tabela abaixo.

Tabela 12 – Empatia X autor e não autor

Domínio	Não autor		Autor	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	60,63 (21,99)	58,33 (0 - 100)	65,79 (23,04)	66,67 (8,33 - 100)
Domínio 2	37,77 (26,7)	33,33 (0 - 100)	46,93 (31)	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	62,64 (27,89)	66,67 (0 - 100)	50,66 (31,56)	50 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Passemos agora a analisar as correspondências que pudemos encontrar entre aqueles que se identificaram com autores e não autores. Os autores são mais empáticos (média de 65,79) em comparação àqueles que não são autores (média de 60,63) no primeiro domínio. No segundo domínio, novamente, os autores têm mais empatia (média de 46,93%) do que os não autores (média de 37,77), e no terceiro domínio temos o contrário: quem tem mais empatia é quem não é autor (média de 62,64) em comparação aos autores (50,66).

5.6 Quanto ao gênero

Vejam agora quanto ao gênero e a identificação com ser autor ou não em situações de bullying.

Tabela 13 – Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como autor ou não

Domínio	Masculino			
	Não autor		Autor	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	58,87 (22,3)	58,33 (0 - 100)	66,44 (21,02)	75 (25 - 100)
Domínio 2	34,34 (26,63)	33,33 (0 - 100)	45,95 (31,77)	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	64,52 (26,1)	66,67 (0 - 100)	50 (32,16)	50 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, os meninos que são autores têm maior escore de empatia no domínio 1 (média de 66,44) em comparação aos meninos não autores (média de 58,87). No segundo domínio, os meninos autores têm maior escore (média de 45,95) em comparação aos meninos não autores (média de 34,34). Finalmente, no terceiro domínio, os meninos que não são autores têm maior escore (média de 64,52) em comparação aos autores (média de 50).

Em relação ao gênero feminino, na próxima tabela temos os resultados.

Tabela 14 – Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como autor ou não

Domínio	Feminino			
	Não autor		Autor	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	62,27 (21,59)	58,33 (8,33 - 100)	65,17 (25,06)	66,67 (8,33 - 100)
Domínio 2	40,97 (26,4)	33,33 (0 - 100)	47,86 (30,63)	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	60,9 (29,37)	66,67 (0 - 100)	51,28 (31,39)	50 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela 14, no domínio 1, as meninas autoras são as que possuem mais empatia (média de 65,17) em comparação às meninas não autoras (média de 62,27). No domínio 2, as meninas que são autoras têm mais empatia (47,86) em comparação às não autoras (média de 40,97). Por último, no domínio 3, as meninas não autoras têm maior escore de empatia (média de 60,9) em comparação às meninas autoras (média de 51,28).

Serão essas diferenças encontradas estatisticamente significativas? Com o auxílio da tabela 15, temos a primeira resposta a essa pergunta - comparamos as respostas de empatia no domínio 1 - autor e não autor em relação ao gênero.

Tabela 15 – Empatia (domínio 1: descentração cognitiva), gênero X autor e não autor

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Autor VS Não autor	5,24	0,04	0,09	10,39
Masculino [Autor VS Não autor]	7,57	0,04	0,19	14,95
Feminino [Autor VS Não autor]	2,90	0,43	-4,28	10,09
Autor [Feminino VS Masculino]	-1,27	0,80	-11,19	8,65
Não autor [Feminino VS Masculino]	3,40	0,02	0,61	6,18

Fonte: Elaboração própria

Com essa tabela podemos observar que os meninos que são autores de bullying têm mais respostas empáticas do que os não autores. Se tomarmos o grupo dos autores em geral, ou não autores, as meninas não autoras têm mais respostas empáticas.

Em relação ao domínio 2, apresentamos, a seguir, a tabela 16 com os resultados.

Tabela 16 – Empatia (domínio 2: respostas emocionais), gênero X autor e não autor

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Autor VS Não autor	9,25	<0,01	2,97	15,54
Masculino [Autor VS Não autor]	11,61	0,01	2,60	20,62
Feminino [Autor VS Não autor]	6,90	0,12	-1,87	15,66
Autor [Feminino VS Masculino]	1,92	0,76	-10,18	14,02
Não autor [Feminino VS Masculino]	6,63	<0,01	3,23	10,03

Fonte: Elaboração própria

O que vemos é que, para o segundo domínio, aqueles que têm maior escore de empatia com diferença significativa entre quem é autor e quem não é são os autores de bullying. Os meninos autores também dão mais respostas empáticas. E entre aqueles que não são autores, encontramos mais respostas empáticas entre as meninas.

Em relação ao domínio 3, apresentamos, a seguir, a tabela 17 com os resultados.

Tabela 17 – Empatia (domínio 3: regulação emocional/autoconhecimento), gênero X autor e não autor

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Autor VS Não autor	-12,07	<0,01	-18,65	-5,49
Masculino [Autor VS Não autor]	-14,52	<0,01	-23,95	-5,08
Feminino [Autor VS Não autor]	-9,62	0,04	-18,80	-0,44
Autor [Feminino VS Masculino]	1,28	0,84	-11,39	13,95
Não autor [Feminino VS Masculino]	-3,62	0,04	-7,17	-0,06

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela vemos aqueles que mais conseguem regular suas emoções quando comparamos autores e não autores de bullying - os que não são autores demonstram mais empatia. Tanto entre os meninos não autores quanto entre as meninas não autoras de bullying encontramos maior escore de empatia, mas, dentro do grupo de não autores, os que demonstram mais empatia são os meninos.

Em relação aos espectadores, temos, a seguir, a tabela com os resultados.

Tabela 18 – Correspondências encontradas entre os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não

Domínio	Não espectador		Espectador	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	60,95 (22,1) 38,05	58,33 (0 - 100)	61,9 (22,34) 44,44	58,33 (16,67 - 100)
Domínio 2	(27,06)	33,33 (0 - 100)	(27,76) 56,61	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	62,1 (28,37)	66,67 (0 - 100)	(27,36)	66,67 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Encontramos nessa tabela que, nos domínios 1 e 2, aqueles que demonstram mais empatia são os espectadores quando comparados a quem não é espectador. E no domínio 3 os que demonstram mais empatia são aqueles que não assistiram a uma situação de bullying.

E em relação ao gênero, começamos pelo masculino, conforme mostrado a seguir.

Tabela 19 – Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não

Domínio	Masculino			
	Não espectador		Espectador	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	59,29 (22,37)	58,33 (0 - 100)	62 (20,84)	58,33 (33,33 - 100)
Domínio 2	34,87 (27,05)	33,33 (0 - 100)	41,33 (29,31)	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	63,73 (26,76)	66,67 (0 - 100)	58 (28,1)	66,67 (0 - 83,33)

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, vemos que os espectadores meninos têm maior escore de empatia nos dois primeiros domínios - 62 e 41,33 -, e os meninos que não assistiram a uma situação de intimidação são os que têm mais empatia no terceiro domínio (63,73).

Quanto ao gênero feminino, vejamos a tabela a seguir.

Tabela 20 – Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não

Domínio	Feminino			
	Não espectador		Espectador	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	62,52 (21,74)	66,67 (8,33 - 100)	61,84 (23,54)	62,5 (16,67 - 100)
Domínio 2	41,08 (26,74)	33,33 (0 - 100)	46,49 (26,89)	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	60,55 (29,76)	66,67 (0 - 100)	55,7 (27,2)	58,33 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Quando observamos a tabela, entre as meninas, as que têm mais empatia são aquelas que dizem não ter assistido a uma situação de bullying, tanto no primeiro (62,52) como no terceiro domínio (60,55). No segundo domínio as meninas que já foram espectadoras têm maior empatia (46,49), e no terceiro domínio as meninas espectadoras apresentaram menor média.

Seriam essas diferenças encontradas estatisticamente significativas? Com o auxílio da tabela 21 temos a primeira resposta para essa pergunta - comparamos as respostas de empatia no domínio 1, espectador e não espectador em relação ao gênero.

Tabela 21 – Empatia (domínio 1: descentração cognitiva), gênero X espectador e não espectador

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Espectador VS Não espectador	1,01	0,73	-4,74	6,76
Masculino [Espectador VS Não espectador]	2,71	0,55	-6,18	11,59
Feminino [Espectador VS Não espectador]	-0,68	0,85	-7,97	6,61
Espectador [Feminino VS Masculino]	-0,16	0,98	-11,31	11,00
Não espectador [Feminino VS Masculino]	3,23	0,02	0,46	6,00

Fonte: Elaboração própria

Afinal, quem demonstra maior empatia com a descentração do seu próprio ponto de vista, tomando a perspectiva do outro? São as meninas que apontam não terem sido espectadoras de bullying, quando comparadas aos meninos deste mesmo grupo de não espectadores, apresentando uma diferença significativa (valor $p < 0,02$).

Quanto ao segundo domínio, vejamos a tabela a seguir.

Tabela 22 – Empatia (domínio 2: respostas emocionais), gênero X espectador e não espectador

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Espectador VS Não espectador	5,93	0,10	-1,08	12,95
Masculino [Espectador VS Não espectador]	6,46	0,24	-4,39	17,31
Feminino [Espectador VS Não espectador]	5,41	0,23	-3,49	14,30
Espectador [Feminino VS Masculino]	5,16	0,46	-8,46	18,78
Não espectador [Feminino VS Masculino]	6,21	<0,01	2,83	9,60

Fonte: Elaboração própria

Notamos que as respostas emocionais são mais encontradas entre o grupo de não espectadoras e meninas, quando comparadas aos não espectadores meninos com diferença significativa (valor $p < 0,01$).

Quanto ao terceiro domínio, vejamos a tabela a seguir.

Tabela 23 – Empatia (domínio 3: regulação emocional/autoconhecimento), gênero X espectador e não espectador

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Espectador VS Não espectador	-5,29	0,16	-12,65	2,08
Masculino [Espectador VS Não espectador]	-5,73	0,32	-17,12	5,66
Feminino [Espectador VS Não espectador]	-4,84	0,31	-14,19	4,50
Espectador [Feminino VS Masculino]	-2,30	0,75	-16,60	12,00
Não espectador [Feminino VS Masculino]	-3,19	0,08	-6,74	0,37

Fonte: Elaboração própria

Vemos que tanto meninos como meninas, quanto quem já assistiu ou não assistiu a situações de bullying apresentam respostas parecidas, não havendo diferenças significativas entre elas.

A segunda análise que fizemos nos permitiu responder a seguinte pergunta: será que o fato de terem se identificado como participantes de alguma situação de bullying fazia diferença no que diz respeito a sentirem menos ou mais empatia? Ao mesmo tempo, haveria diferenças entre meninos e meninas que se identificaram ou não em situações hipotéticas de bullying e seus escores de empatia?

Passamos, assim, a apresentar os resultados encontrados nessas correspondências. A seguir, temos a tabela com os resultados dos escores alcançados em cada grupo.

Tabela 24 – Escores alcançados em cada grupo

Identificação em situações de bullying	Empatia					
	Geral		Masculino		Feminino	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Não	21,35 (3,59)	22 (11 - 31)	21,06 (3,6)	21 (11 - 30)	21,64 (3,56)	22 (13 - 31)
Sim	21,26 (3,27)	21 (12 - 28)	21,03 (3,11)	21 (15 - 28)	21,46 (3,41)	22 (12 - 28)

Fonte: Elaboração própria

É possível verificar através da tabela que a pontuação dos estudantes com maior nível de empatia é daqueles que não se identificaram em situações de bullying (21,35), tanto nos dados gerais quanto nos estudantes do sexo masculino e feminino. Se compararmos meninos e meninas, as que apresentam maior escore de empatia são as meninas, independentemente de terem se identificado ou não em situações de bullying.

Passemos a apresentar agora as correspondências existentes entre os domínios encontrados para a empatia a partir do instrumento brasileiro e os dois grupos formados – sem identificação e com identificação com quem vivenciou situações de bullying. Haveria também diferenças significativas entre os gêneros e os escores de empatia atingidos por nossos

participantes em cada domínio? Passemos a apresentar as respostas a todas essas perguntas. Abaixo, na tabela 25, encontramos os resultados.

Tabela 25 – Identificação ou não com bullying e domínios da empatia

Domínio	Identificação com quem não vivenciou situação de bullying		Identificação com quem vivenciou situação de bullying	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	60,46 (22,18)	58,33 (0 - 100)	62,93 (21,75)	66,67 (8,33 - 100)
Domínio 2	36,73 (26,31)	33,33 (0 - 100)	44,4 (29,09)	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	64,94 (27,36)	66,67 (0 - 100)	50,72 (28,92)	50 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Vimos pela tabela que, no domínio 1 (62,93), o maior escore de empatia encontra-se nas respostas dos participantes do grupo que em algum momento se identificaram em alguma situação de bullying. O mesmo acontece no domínio 2 (44,4), e em relação ao domínio 3 encontramos que aqueles que não se identificaram em situações de bullying são os que têm maior escore de empatia (64,94).

Passemos agora aos resultados quanto ao gênero e aos domínios da empatia. A seguir, temos a tabela com as respostas.

Tabela 26 – Identificação com gênero e domínios da empatia

Domínio	Masculino		Feminino	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	59,43 (22,28)	58,33 (0 - 100)	62,48 (21,85)	66,67 (8,33 - 100)
Domínio 2	35,19 (27,17)	33,33 (0 - 100)	41,47 (26,76)	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	63,45 (26,83)	66,67 (0 - 100)	60,2 (29,59)	66,67 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, podemos notar que, no domínio 1, entre meninos e meninas, as meninas são as que apresentam maior escore de empatia (62,48). O mesmo acontece no segundo domínio (41,47), e no terceiro encontramos que os meninos têm maior escore de empatia (63,45).

Agora, vejamos as correspondências encontradas entre gênero, os escores de empatia e a participação em situações de bullying ao mesmo tempo. Começamos pelos meninos.

Tabela 27 – Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de empatia e a participação em situações de bullying

Domínio	Masculino			
	Identificação com quem não vivenciou situação de bullying		Identificação com quem vivenciou situação de bullying	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	58,86 (22,61)	58,33 (0 - 100)	61,5 (21)	58,33 (25 - 100)
Domínio 2	33,42 (26,35)	33,33 (0 - 100)	41,67 (29,23)	33,33 (0 - 100)
Domínio 3	66,46 (25,9)	66,67 (0 - 100)	52,47 (27,42)	58,33 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

No domínio 1, os que apresentam maior escore de empatia entre os meninos são aqueles que já vivenciaram situações de bullying (61,5). O mesmo acontece no segundo domínio (41,67), e no terceiro encontramos que, entre os meninos, aqueles que têm maior escore de empatia são os que não se identificaram em situações de bullying (66,46).

Na tabela 28 passemos às correspondências quanto às meninas.

Tabela 28 – Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia e a participação em situações de bullying ao mesmo tempo

Domínio	Feminino			
	Identificação com quem não vivenciou situação de bullying		Identificação com quem vivenciou situação de bullying	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	61,97 (21,69)	58,33 (8,33 - 100)	64,18 (22,39)	66,67 (8,33 - 100)
Domínio 2	39,88 (25,92)	33,33 (0 - 100)	46,77 (28,88)	41,67 (0 - 100)
Domínio 3	63,49 (28,63)	66,67 (0 - 100)	49,19 (30,19)	50 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Verificamos que, entre as meninas, quem se identificou com situações de bullying tem maior escore de empatia nos domínios 1 e 2 (64,18 e 46,77), que se referem à descentração cognitiva e à resposta emocional, e no domínio 3 (63,49), como no caso dos meninos, aqueles que têm maior escore de empatia não se identificaram em situações de bullying.

Há diferenças significativas nas análises para cada domínio e suas correspondências sobre ter se identificado em situações de bullying ou não e em relação ao gênero? A tabela 29, a seguir, traz os resultados quanto ao domínio 1.

Tabela 29 – Comparação do escore do domínio 1 entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Sem identificação VS Com identificação	-2,42	0,14	-5,65	0,81
Feminino VS Masculino	2,89	0,08	-0,34	6,12
Masculino [Sem identificação VS Com identificação]	-2,63	0,27	-7,34	2,07
Feminino [Sem identificação VS Com identificação]	-2,21	0,33	-6,64	2,22
Sem identificação [Feminino VS Masculino]	3,11	0,04	0,06	6,15
Com identificação [Feminino VS Masculino]	2,68	0,36	-3,01	8,38

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela notamos as diferenças significativas encontradas no grupo dos estudantes que não se identificaram envolvidos em situações de bullying (sem identificação), entre meninas e meninos - neste caso, as meninas demonstram maior escore de empatia no domínio 1 (descentração cognitiva e tomada de perspectiva) em comparação aos meninos, com diferenças significativas ($p < 0,04$).

A seguir, a partir dos resultados apresentados na tabela 30, veremos se as análises para o domínio 2 (resposta emocional) e suas correspondências sobre ter se identificado em situações de bullying ou não em relação ao gênero terão diferenças significativas.

Tabela 30 – Comparação do escore do domínio 2 entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Sem identificação VS Com identificação	-7,57	<0,01	-11,50	-3,65
Feminino VS Masculino	5,78	<0,01	1,86	9,71
Masculino [Sem identificação VS Com identificação]	-8,25	<0,01	-13,96	-2,54
Feminino [Sem identificação VS Com identificação]	-6,89	0,01	-12,28	-1,51
Sem identificação [Feminino VS Masculino]	6,46	<0,01	2,76	10,16
Com identificação [Feminino VS Masculino]	5,11	0,15	-1,81	12,03

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, no segundo domínio temos as seguintes diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,01$). Entre aqueles que se identificaram e não se identificaram em situação de bullying, os participantes com identificação (hipotética) têm mais empatia. Em relação aos gêneros, os meninos com identificação têm mais empatia e as meninas também.

Entre quem não se identificou ou se identificou em situações de bullying, as meninas que não vivenciaram tais problemas, hipoteticamente, têm mais empatia.

Quanto ao domínio 3, cujos itens tratam sobre regulação emocional, temos os resultados das correspondências encontradas na tabela 31, a seguir.

Tabela 31 – Comparação do escore do domínio 3 entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Sem identificação VS Com identificação	14,14	<0,01	10,09	18,20
Feminino VS Masculino	-3,12	0,13	-7,17	0,94
Masculino [Sem identificação VS Com identificação]	13,99	<0,01	8,08	19,89
Feminino [Sem identificação VS Com identificação]	14,30	<0,01	8,74	19,86
Sem identificação [Feminino VS Masculino]	-2,96	0,13	-6,78	0,86
			-	
Com identificação [Feminino VS Masculino]	-3,28	0,37	10,43	3,88

Fonte: Elaboração própria

O que temos como respostas? Quem tem maior escore de empatia, demonstrando mais autorregulação, são aqueles que não se identificaram hipoteticamente em situações de bullying, e tanto os meninos quanto as meninas apresentam diferenças significativas ($p < 0,01$).

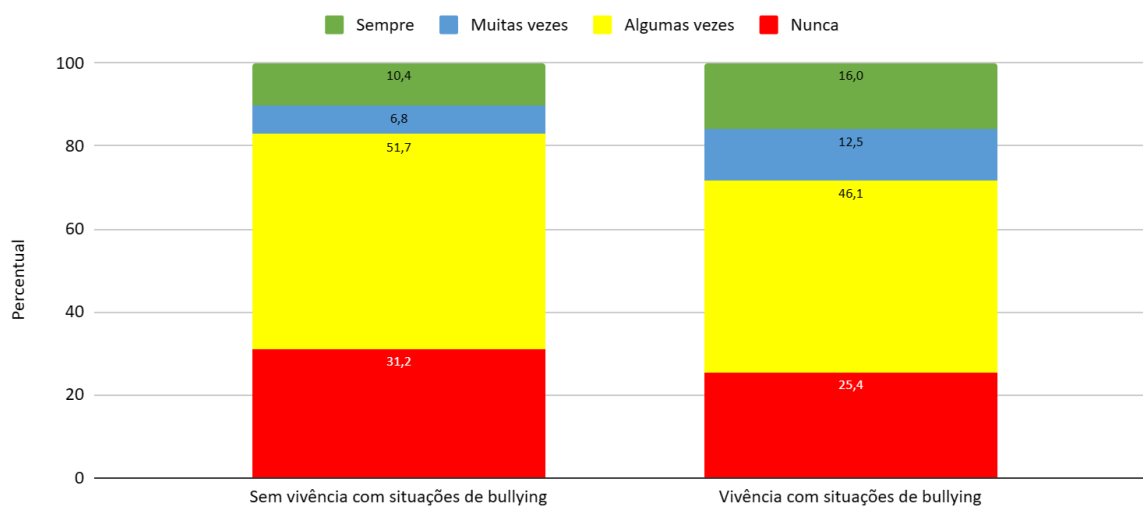
Para uma melhor análise desses resultados, apontamos mais uma pergunta: como as respostas das crianças que se identificaram com personagens em situação de bullying - *com identificação em situações com bullying* - e os que não se identificaram nas histórias contadas - *sem identificação em situações com bullying* - se distribuíram nos diferentes pontos de respostas para cada forma de expressão de empatia?

Veremos que, dos oito itens de empatia, em seis encontramos uma diferença significativa entre quem são os envolvidos e os que não vivenciaram situações de bullying, conforme demonstrado a seguir.

5.7 Primeiro item de empatia: *Quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar*

A seguir, temos o gráfico com os resultados.

Figura 7 – Gráfico: Quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar



Fonte: Elaboração própria

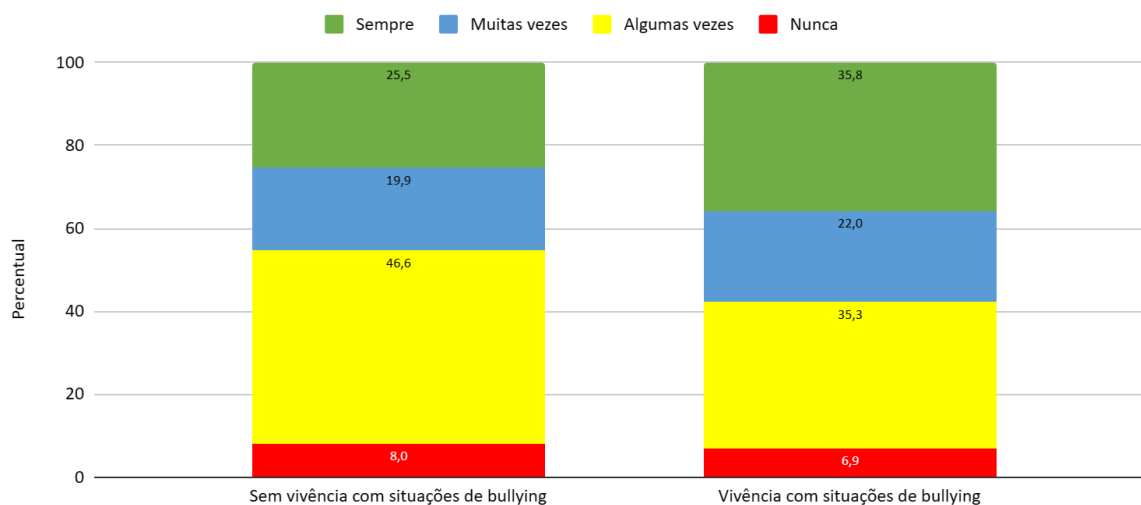
Diante dessa consigna - *quando vejo alguém chorar também tenho vontade de chorar* - podemos observar que, dentre os estudantes que já passaram por situações de bullying, 16% responderam que *sempre* sentem vontade de chorar quando veem alguém chorar, mostrando uma tendência mais empática do que aqueles que nunca passaram por uma situação de bullying. Já em relação ao grupo sem vivência com situações de bullying, um número menor (10,4%) de estudantes quando veem alguém chorar também sentem vontade de chorar, embora a maioria do grupo sem vivência com situações de bullying (51,7%) e os estudantes que já vivenciaram alguma situação de bullying (46,1%) tenham respondido que sentem vontade de chorar apenas *algumas vezes*. O que dizer dessas frequências? Haveria diferença significativa entre os grupos?

Realizamos o teste de associação das respostas e encontramos uma diferença significativa (Valor-p <0,01). Assim, nossos resultados apontam que alunas e alunos que se identificam com personagens que se envolvem em situações de Bullying são mais empáticos quando veem alguém chorar.

5.8 Segundo item de empatia: Percebo quando alguém está chateado

A seguir, temos o gráfico com os resultados.

Figura 8 – Gráfico: Percebo quando alguém está chateado



Fonte: Elaboração própria

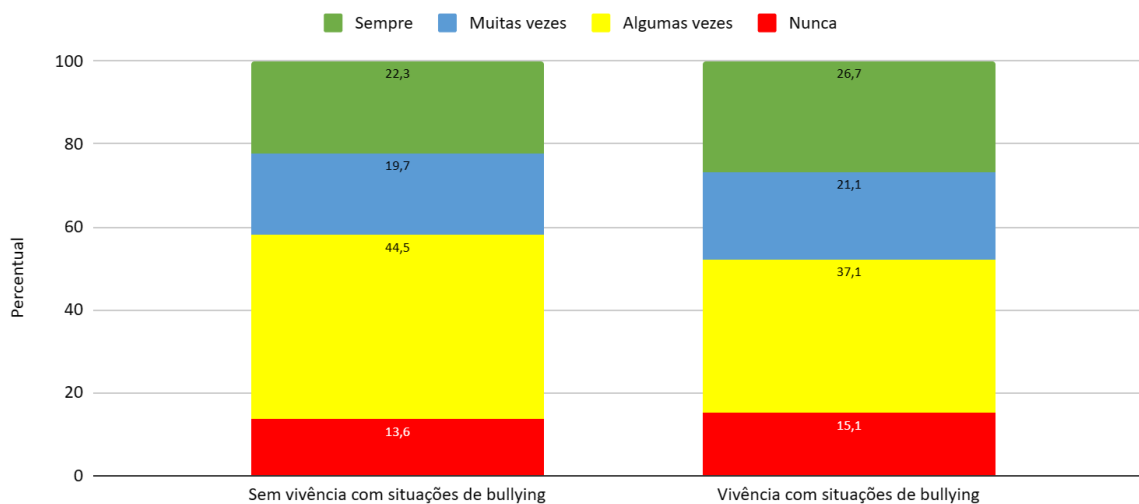
Ao observarmos o segundo item de empatia - *percebo quando alguém está chateado* - as respostas demonstram que os estudantes que conseguem perceber mais o estado de ânimo dos outros colegas são os que já passaram por situações de bullying, indicando um percentual de 35,8% desses alunos que *sempre* conseguem perceber quando alguém está chateado.

Também realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os grupos, e neste segundo item encontramos uma diferença significativa (Valor-p <0,01). Assim, as respostas indicam associação entre bullying e empatia, ou seja, aqueles alunos e alunas que já se envolveram em situações de bullying (pela identificação nas situações hipotéticas) demonstram maior empatia percebendo quando alguém está chateado.

5.9 Terceiro item de empatia: Mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 9 – Gráfico: Mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la



Fonte: Elaboração própria

Podemos observar que através das respostas da pergunta *mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la* que não houve diferença significativa nas respostas dos grupos *sem vivência com situações de bullying* e *vivência com situações de bullying*.

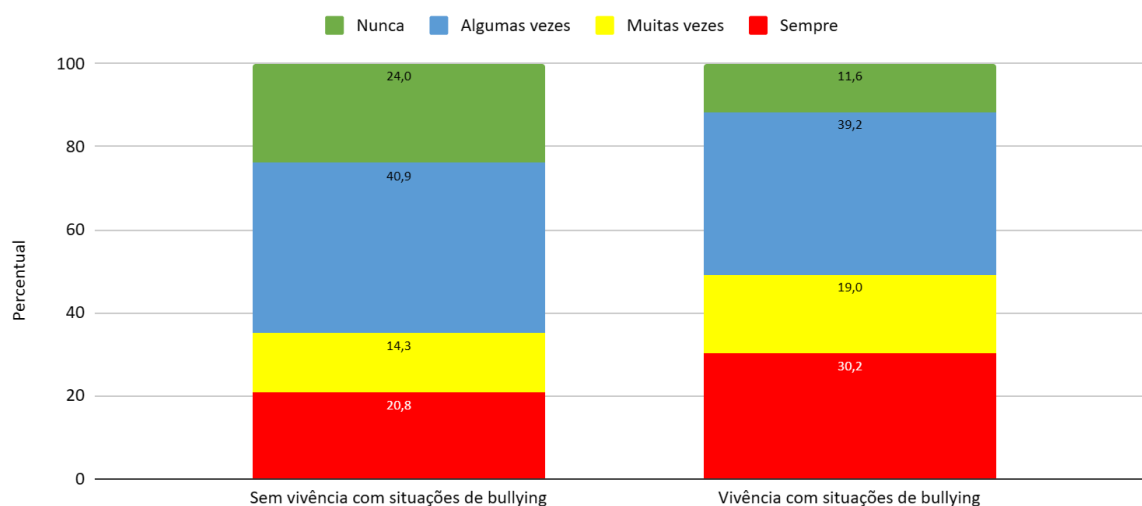
Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os dois grupos e este item, e observamos que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,23) nas respostas. As respostas do terceiro item independem se o estudante teve alguma vivência em situações de bullying ou não, ou seja, não há associação entre os dois grupos categóricos - empatia e bullying -, pois os percentuais são parecidos. Ao observar a tabela é possível visualizar que não há nenhum dado que se destaque de forma muito diferente, visto que as respostas se comportaram praticamente da mesma forma, independentemente de terem ou não vivenciado situações de bullying.

5.10 Quarto item de empatia: Quando fico com raiva, é difícil me acalmar

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Podemos notar que neste quarto item - *Quando fico com raiva, é difícil me acalmar* - as respostas são invertidas, ou seja, as respostas na opção *nunca*, que originalmente valiam 1 ponto, passaram a valer 4. A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 10 – Gráfico: Quando fico com raiva, é difícil me acalmar



Fonte: Elaboração própria

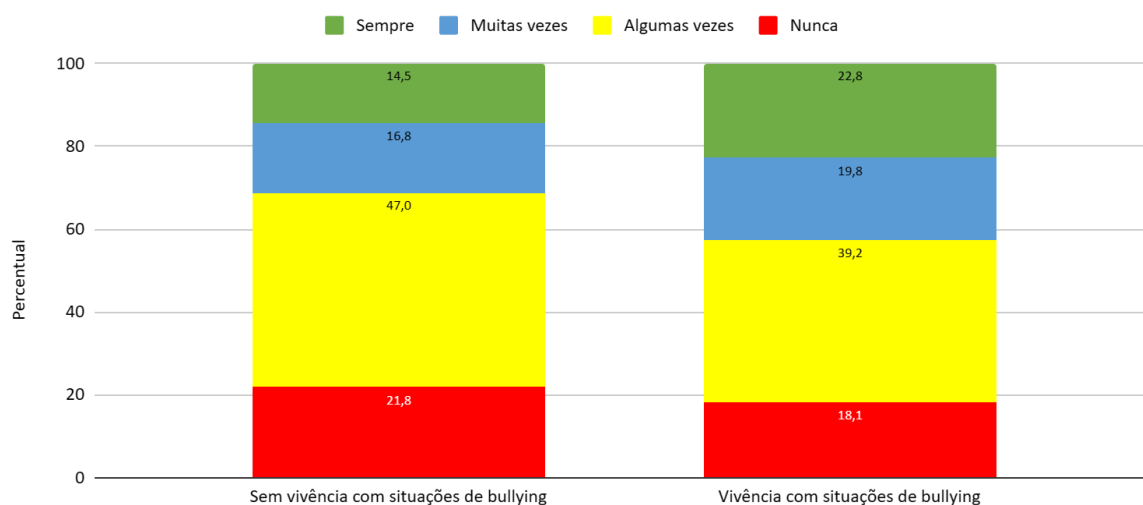
Podemos observar que as respostas do quarto item - *quando fico com raiva é difícil me acalmar* - mostram que os estudantes que passaram por situações de bullying (30,2%) são aqueles que *sempre* têm dificuldade de se acalmarem quando estão com raiva, embora a maioria das respostas dos dois grupos se encontre na opção *algumas vezes*.

Ao realizarmos o teste de associação das respostas, através do Qui-quadrado, entre os grupos e este quarto item, e encontramos uma diferença significativa (Valor-p <0,01). Dessa forma, as respostas indicam associação, pois houve diferença significativa entre os dois grupos apontando que aqueles que não vivenciaram situações de bullying, mesmo hipoteticamente, demonstram maior empatia já que se autorregulam com mais facilidade.

5.11 Quinto item de empatia: Quando estou com alguém que está triste, também fico triste

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 11 – Gráfico: Quando estou com alguém que está triste, também fico triste



Fonte: Elaboração própria

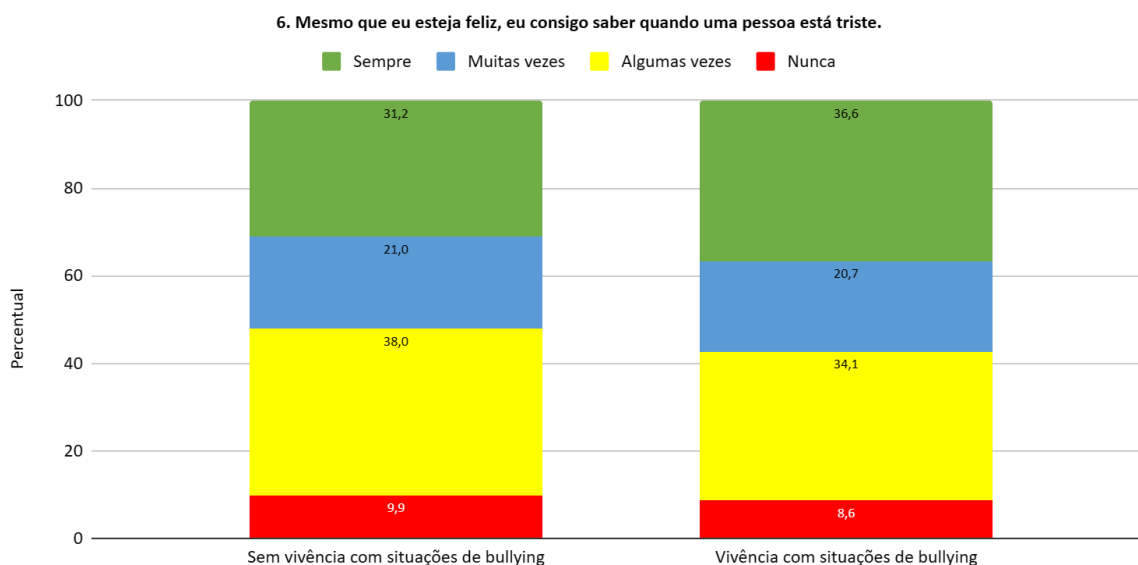
Podemos notar que as respostas deste item - *quando estou com alguém que está triste também fico triste* – mostram que estudantes que vivenciaram situações de bullying têm mais capacidade de sentir tristeza - 22,8% das crianças responderam *sempre*. Se somarmos às respostas *muitas vezes* (19,8%), temos o total de 42,6% de crianças que responderam que *sempre* e *muitas vezes* quando estão com alguém que está triste também ficam tristes. Entretanto, dos estudantes que se identificaram no grupo que não participaram de situações de bullying, a maioria das respostas (47%) das crianças apareceram na opção *algumas vezes*.

Ao realizarmos o teste de associação das respostas, através do Qui-quadrado, entre terem vivenciado ou não situações de bullying e este quinto item de empatia, encontramos uma diferença significativa (Valor-p <0,01) apontando que os estudantes que já se envolveram em formas de intimidação demonstram maior empatia com alguém que está triste, também ficando tristes.

5.12 Sexto item de empatia: Mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 12 – Gráfico: Mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste



Fonte: Elaboração própria

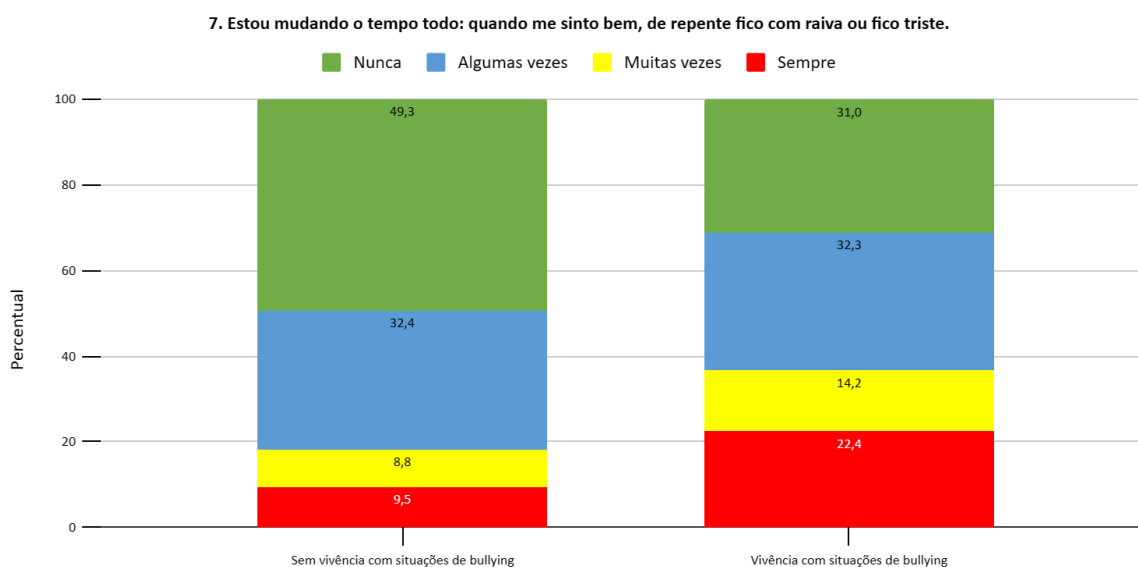
A partir das respostas do sexto item de empatia - *mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste* - é possível observar que a maior percentagem das respostas, se somadas, estão na opção *sempre e muitas vezes*, e tendem a estar no grupo dos estudantes que já participaram de alguma situação de bullying.

Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os grupos e este sexto item, e observamos que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,44) nas respostas entre ter vivenciado situações de bullying ou não para a história da empatia. As respostas do sexto item independem da participação ou não em situações de bullying, ou seja, não há associação entre os dois grupos categóricos - empatia e bullying -, pois os percentuais são parecidos. Ao observar a tabela é possível visualizar que não há nenhum dado que se destaque de forma diferente dos outros, visto que as crianças se comportaram praticamente da mesma forma perante as respostas, independentemente de terem vivenciado situações de bullying ou não.

5.13 Sétimo item de empatia: Estou mudando o tempo todo - quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste

Podemos notar que neste sétimo item, assim como no quarto, as respostas são invertidas, ou seja, as respostas na opção *nunca*, que originalmente valiam 1 ponto, passaram a valer 4. A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 13 – Gráfico: Estou mudando o tempo todo - quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste



Fonte: Elaboração própria

Dentre as respostas do sétimo item de empatia - *estou mudando o tempo todo: quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste* -, as respostas do grupo dos estudantes que já vivenciaram situações de bullying e o grupo que não vivenciou situações de bullying tende a aparecer mais nas opções *nunca* e *algumas vezes*.

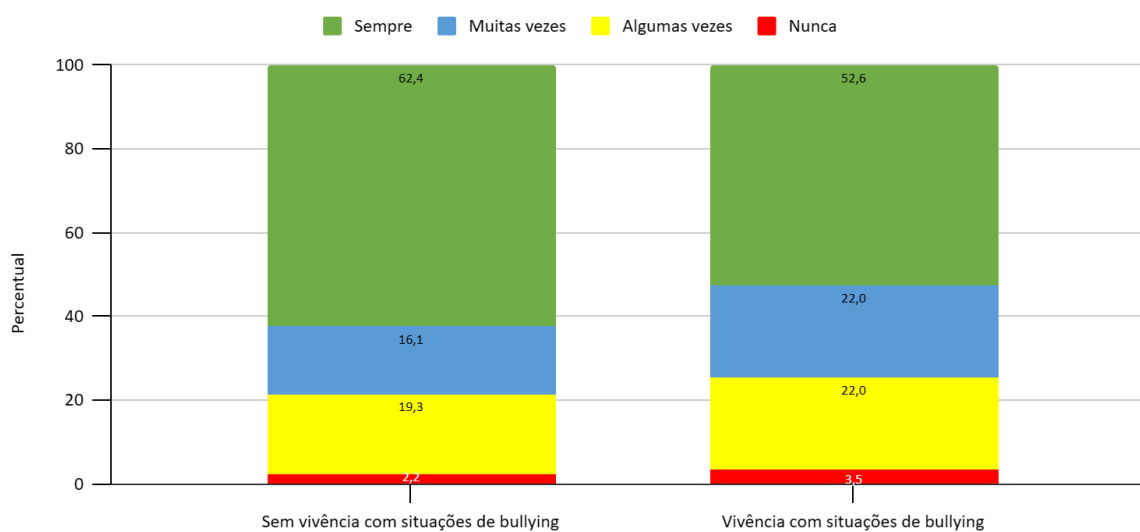
Dos estudantes que já vivenciaram situações de bullying, embora os percentuais possam parecer baixos, 22,4% responderam que sempre estão mudando.

Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado e encontramos uma diferença significativa (Valor-p <0,01). Dessa forma, as respostas indicam associação, mostrando uma interferência e uma diferença nas frequências de empatia, dependendo do grupo em que os estudantes se identificam - os que já vivenciaram situações de bullying ou os que não: aqueles que não se identificaram envolvidos em uma situação de bullying demonstram ter mais consciência de seus estados de ânimo e aqueles que se identificaram com personagens que se envolvem em situações de bullying demonstram maior inconsistência em suas emoções.

5.14 Oitavo item de empatia: Quando um colega está feliz eu fico feliz por ele/ela

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 14 – Gráfico: Quando um colega está feliz eu fico feliz por ele/ela



Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas do oitavo item de empatia - *quando um colega está feliz eu fico feliz por ele/ela* - é possível observar que a maior porcentagem das respostas parece estar na opção *sempre* e tende a estar nos dois grupos. A maioria dos estudantes *sempre* quando um colega está feliz fica feliz por ele ou ela. Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado, entre os grupos e este oitavo item, e observamos que houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,04) indicando que as crianças que não se envolveram em situações, ainda que hipotéticas, de bullying conseguem emitir uma resposta mais afetiva pelo outro.

5.15 Atendendo ao terceiro objetivo: Verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e as condutas pró-sociais

Os oito itens abaixo foram adaptados do questionário multidimensional de prosocialidade para crianças (LEMOS, 2015). Este instrumento é baseado no construto que considera o comportamento pró-social no plano emocional, social e cognitivo, e também foi utilizado na Argentina por Moreno e Segatore e Tabulo (2019). O instrumento original é composto por 23 itens em quatro pontos: *sempre*, *muitas vezes*, *algumas vezes* e *nunca*.

O instrumento relacionado aos comportamentos pró-sociais foi pontuado da mesma maneira que o de empatia, de forma que, quanto maior o escore, melhor o comportamento pró-

social. Assim, as pontuações menores indicam menos comportamentos pró-sociais das crianças. A seguir, temos a tabela com as pontuações.

Quadro 10 – Pontuação definida para as respostas de cada item (de 1 a 4 pontos)

Assinale a alternativa que melhor descreve o que você sente ou faz.	Sempre	Muitas vezes	Algumas Vezez	Nunca
1. Tento consolar quem está triste.	4	3	2	1
2. Escuto com atenção quando as pessoas estão falando.	4	3	2	1
3. Apoio às ideias dos meus colegas.	4	3	2	1
4. Eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda.	4	3	2	1
5. Quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho.	4	3	2	1
6. Quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar.	4	3	2	1
7. Puxo conversa com colegas que não conheço muito, mas sei que estão se sentindo sozinhos.	4	3	2	1
8. Quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo.	4	3	2	1

Fonte: Elaboração própria

Para a adaptação do instrumento destinado às crianças brasileiras, fizemos uma análise para avaliar a confiabilidade interna do instrumento utilizando-nos de uma Análise Fatorial Exploratória, que apontou a existência de dois domínios no instrumento sobre o comportamento pró-social. Iniciou-se da mesma forma que fizemos com o instrumento sobre empatia, isto é, com o cálculo dos escores brutos (EB) a partir da seguinte fórmula:

$$EB = \frac{q1 + q2 + \dots + qn}{n}$$

A partir do cálculo do EB foi feita a transformação linear (escores de 0 a 100) que seguiu os seguintes passos:

$$Escore_{de\ cada\ dominio} = [(EB - 1)/3] \times 100$$

Os domínios formados e os itens de cada um deles foram os seguintes:

Domínio 1: Cooperação e reavaliação do outro para uma convivência positiva;

2. Escuto com atenção quando as pessoas estão falando;
4. Eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda;
5. Quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho;
6. Quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar.

Domínio 2: Atuação em resposta à necessidade do outro;

1. Tento consolar quem está triste;
3. Apoio às ideias dos meus colegas;
7. Puxo conversa com colegas que não conheço muito, mas sei que estão se sentindo sozinhos;
8. Quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo.

O que podemos compreender quando temos esses dois domínios? Para responder a essa questão foi preciso pensar o que há de comum entre os itens que foram assim classificados e, a partir dessa característica, poder nomear cada um dos domínios encontrados.

O instrumento original é baseado no construto que considera o comportamento pró-social no plano emocional, social e cognitivo (LEMOS, 2015). Considera-se que os oito itens apresentados estão divididos e escalados nas seguintes categorias: 1) Cooperação e reavaliação positiva do outro; 2) Doar, compartilhar, consolar e ajudar. Ao fazermos a tradução e adaptarmos para a realidade das crianças brasileiras, na análise da pró-socialidade, os oito itens foram divididos e agrupados em dois domínios, não necessariamente da mesma forma que no instrumento original.

No primeiro domínio, por nossa análise, constatamos uma característica peculiar entre os itens agrupados – 2, 4, 5 e 6 – em que parece haver, como no instrumento original, certa “cooperação e reavaliação do outro”, que permite ao participante a geração de relações sociais na escola, mas, acrescido de um direcionamento, que é a construção de um contexto de convivência positiva: prestar atenção, ajudar quando alguém pede, cumprir com seu compromisso em grupo, entre outros.

No segundo domínio, os itens 1, 3, 7 e 8 parecem indicar uma resposta de se doar, compartilhar, consolar e/ou ajudar o outro. Por essa razão, nomeamos esse domínio como *atuação em resposta à necessidade do outro*.

A primeira análise que fizemos nos permitiu responder a seguinte pergunta: será que o fato de terem se identificado como participantes - autores, vítimas, ou espectadores de alguma situação de bullying - fazia diferença no que diz respeito a ter escores mais elevados de

comportamentos pró-sociais ou não? Ao mesmo tempo, haveria diferenças entre meninos e meninas que vivenciaram ou não situações hipotéticas de bullying e seus escores de comportamento pró-social?

5.16 Correspondência entre o comportamento pró-social e o fato de o participante ter se identificado com personagens - autores, vítimas ou espectadores de bullying - e o nível de pró-socialidade

A pergunta que fazemos agora é: existe correspondência entre o comportamento pró-social e o fato de alguém ter se identificado com personagens autores, vítimas ou espectadores de bullying?

Entre os autores e não autores, meninos e meninas, temos o primeiro domínio, conforme mostrado na tabela a seguir.

Tabela 32 – Comportamento pró-social x autor e não autor

Comparação dos escores entre autor/não autor				
Domínio	Não autor		Autor	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	73,64 (21,08)	75 (0 - 100)	73,46 (21,55)	75 (25 - 100)
Domínio 2	60,61 (22,92)	58,33 (0 - 100)	65,35 (22,28)	66,67 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Passemos agora a analisar as correspondências que pudemos encontrar entre aqueles que se identificaram como autores e não autores de situações de bullying. Os autores têm menos comportamento pró-social (média de 73,46) em relação aos que não são autores (média de 73,64) no primeiro domínio, e no segundo os autores têm mais comportamentos pró-sociais (média de 65,35%) do que os não autores (média de 60,61).

Tabela 33 – Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como autor ou não autor

Domínio	Masculino			
	Não autor		Autor	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	70,72 (21,93)	75 (0 - 100)	72,52 (20,59)	66,67 (33,33 - 100)
Domínio 2	57,4 (23,21)	58,33 (0 - 100)	64,86 (20,43)	66,67 (25 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, os meninos que são autores têm maior escore de comportamento pró-social no domínio 1 (média de 72,52) em comparação aos meninos não autores (média de 70,72). No segundo domínio, da mesma forma, os meninos autores têm maior escore (média de 64,86) em comparação aos meninos não autores (média de 57,4).

Em relação ao gênero feminino, na próxima tabela, temos os resultados.

Tabela 34 – Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de empatia (domínios) e a identificação em situações de bullying como autor ou não

Domínio	Feminino			
	Não autor		Autor	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	76,35 (19,89)	83,33 (16,67 - 100)	74,36 (22,65)	83,33 (25 - 100)
Domínio 2	63,6 (22,25)	66,67 (8,33 - 100)	65,81 (24,17)	58,33 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela 34, no domínio 1, as meninas não autoras têm mais comportamentos pró-sociais (média de 76,35) em comparação às meninas autoras (média de 74,36). Da mesma forma, no domínio 2 quem tem mais comportamento pró-social são as meninas que são autoras (65,81) em comparação com as não autoras (média de 63,6).

Seriam essas diferenças encontradas estatisticamente significativas? Com o auxílio da tabela 35, temos a primeira resposta a essa pergunta - comparamos as respostas de comportamento pró-social no domínio 1, autor e não autor em relação ao gênero.

Tabela 35 – Comportamento pró-social (domínio 1), gênero X autor e não autor

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Autor VS Não autor	-0,09	0,97	-4,99	4,81
Masculino [Autor VS Não autor]	1,81	0,61	-5,22	8,83
Feminino [Autor VS Não autor]	-1,99	0,57	-8,83	4,85
Autor [Feminino VS Masculino]	1,84	0,70	-7,60	11,27
Não autor [Feminino VS Masculino]	5,63	<0,01	2,98	8,28

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, vemos que ser autor de bullying ou não e ser menino ou menina não faz diferença para ter um comportamento pró-social. Mas, dentre aqueles que se identificaram como não autores, as meninas apresentam maior escore de comportamento pró social, e essa diferença é significativa ($p < 0,01$).

Quanto ao segundo domínio, a seguir, temos a demonstração da tabela com os resultados.

Tabela 36 - Comportamento pró-social (domínio 2), gênero X autor e não autor

Comparação	Diferença		Intervalo de confiança (95%)
	estimada	Valor-p	
Autor VS Não autor	4,84	0,07	-0,47 10,15
Masculino [Autor VS Não autor]	7,46	0,05	-0,14 15,07
Feminino [Autor VS Não autor]	2,21	0,56	-5,19 9,62
Autor [Feminino VS Masculino]	0,95	0,86	-9,28 11,17
Não autor [Feminino VS Masculino]	6,20	<0,01	3,33 9,07

Fonte: Elaboração própria

Novamente, no domínio 2, não há diferença significativa para as respostas de pró-socialidade entre ser autor de bullying ou não. Mas, entre os meninos, aqueles que são autores, em comparação aos não autores, têm mais respostas pró-sociais. E entre os não autores, as meninas têm mais respostas pró-sociais que os meninos, com diferenças significativas (valor $p < 0,01$).

Em relação aos espectadores, ser espectador de bullying ou não faz diferença para ter um comportamento pró-social? Vejamos as respostas para cada domínio, conforme a tabela a seguir.

Tabela 37 – Correspondências encontradas entre os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não

Comparação dos escores entre espectador/não espectador				
Domínio	Não espectador		Espectador	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	73,97 (21,12)	75 (0 - 100)	68,25 (20,24)	66,67 (16,67 - 100)
Domínio 2	60,92 (22,95)	58,33 (0 - 100)	61,64 (22,23)	58,33 (16,67 - 100)

Fonte: Elaboração própria

A partir das informações da tabela, encontramos, nos domínios 1 e 2, que aqueles que demonstram ter mais comportamentos pró-sociais são os não espectadores, quando comparados a quem é espectador. Em relação ao gênero, começamos pelo masculino.

Tabela 38 – Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não

Domínio	Masculino			
	Não espectador		Espectador	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	71,17 (21,9)	75 (0 - 100)	64,67 (19,73)	58,33 (33,33 - 100)
Domínio 2	57,76 (23,06)	58,33 (0 - 100)	61,67 (23,69)	58,33 (16,67 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela, vemos que os não espectadores meninos têm maior escore de comportamento pró-social no primeiro domínio (com média de 71,17), e no segundo, os meninos espectadores são os que têm maior escore de comportamento pró-social, apresentando uma média de 61,67. Quanto ao gênero feminino, vejamos a tabela a seguir.

Tabela 39 – Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como espectador ou não

Domínio	Feminino			
	Não espectador		Espectador	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	76,63 (20,02)	83,33 (16,67 - 100)	70,61 (20,48)	75 (16,67 - 100)
Domínio 2	63,92 (22,46)	66,67 (0 - 100)	61,62 (21,53)	62,5 (16,67 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Quando observamos a tabela, entre as meninas, as que apresentam mais comportamentos pró-sociais são aquelas que dizem não ter assistido a uma situação de bullying, tanto no primeiro domínio (média de 76,63), como no segundo (média de 63,92).

Seriam essas diferenças encontradas estatisticamente significativas? Com o auxílio da tabela 40, temos a primeira resposta a essa pergunta - comparamos as respostas de empatia no domínio 1, espectador e não espectador em relação ao gênero.

Tabela 40 – Comportamento pró-social (domínio 1), gênero X espectador e não espectador

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Espectador VS Não espectador	-6,26	0,02	-11,71	-0,82
Masculino [Espectador VS Não espectador]	-6,51	0,13	-14,93	1,91
Feminino [Espectador VS Não espectador]	-6,02	0,09	-12,92	0,89
Espectador [Feminino VS Masculino]	5,95	0,27	-4,62	16,51
Não espectador [Feminino VS Masculino]	5,46	<0,01	2,83	8,08

Fonte: Elaboração própria

Aqueles que não são espectadores de bullying apresentam maior escore do que aqueles que já assistiram uma situação de bullying (valor $p < 0,02$). E, no grupo de não espectadores, as meninas têm mais respostas pró-sociais do que os meninos, com diferença significativa (valor $p < 0,01$).

Em relação ao domínio 2, a seguir temos a tabela com os resultados.

Tabela 41 – Comportamento pró-social (domínio 2), gênero X espectador e não espectador

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Espectador VS Não espectador	0,81	0,79	-5,11	6,72
Masculino [Espectador VS Não espectador]	3,91	0,40	-5,24	13,06
Feminino [Espectador VS Não espectador]	-2,30	0,55	-9,80	5,21
Espectador [Feminino VS Masculino]	-0,04	0,99	-11,53	11,44
Não espectador [Feminino VS Masculino]	6,17	<0,01	3,31	9,02

Fonte: Elaboração própria

Ter assistido a uma situação de bullying ou não não faz diferença para uma melhor resposta de comportamento pró-social. Entre os não espectadores, as meninas apresentam respostas mais pró-sociais do que os meninos, com diferença significativa (valor $p < 0,01$).

E quanto aos que se identificam como vítimas, será que ser vítima de bullying ou não faz diferença para ter um comportamento pró-social? Vejamos as respostas para cada domínio, conforme a tabela a seguir.

Tabela 42 – Comportamento pró-social X vítima e não vítima

Domínio	Comparação dos escores entre vítima/não vítima			
	Não vítima		Vítima	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	74,06 (21)	75 (0 - 100)	70,36 (21,67)	75 (16,67 - 100)
Domínio 2	60,51 (22,81)	58,33 (0 - 100)	64,34 (23,38)	66,67 (8,33 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Começamos pelas vítimas. As não vítimas são mais pró-sociais (média de 74,06) do que as vítimas (média de 70,36) no primeiro domínio. No segundo, as vítimas têm mais comportamentos pró-sociais (média de 64,34) quando comparamos com as não vítimas (média de 60,51).

Vejamos agora quanto ao gênero e a identificação com ser vítima ou não em situações de bullying.

Tabela 43 - Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como vítima ou não

Domínio	Masculino			
	Não vítima		Vítima	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	71,78 (21,93)	75 (0 - 100)	63,6 (19,65)	66,67 (16,67 - 100)
Domínio 2	57,9 (23,17)	58,33 (0 - 100)	58,33 (22,6)	58,33 (8,33 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Os meninos que não são vítimas têm maior escore de comportamento pró-social no domínio 1 (média de 71,78) em comparação aos meninos vítimas (média de 63,6). No segundo domínio, as vítimas têm maior escore (média de 58,33) em comparação aos meninos não vítimas (média de 57,9).

Em relação ao gênero feminino, vejamos a tabela a seguir.

Tabela 44 – Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de comportamento pró-social (domínios) e a identificação em situações de bullying como vítima ou não

Domínio	Feminino			
	Não vítima		Vítima	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	76,2 (19,87)	83,33 (16,67 - 100)	76,28 (21,76)	83,33 (25 - 100)
Domínio 2	62,96 (22,21)	66,67 (0 - 100)	69,62 (22,94)	75 (25 - 100)

Fonte: Elaboração própria

No domínio 1 aqueles que têm mais comportamentos pró-sociais são as meninas vítimas (média de 76,28). No domínio 2, novamente, aquelas que têm mais comportamentos pró-sociais são as meninas que são vítimas (69,62), em comparação às não vítimas (média de 62,96).

Seriam essas diferenças encontradas estatisticamente significativas? Com o auxílio da tabela 45, temos a primeira resposta a essa pergunta - comparamos as respostas de empatia no domínio 1, vítimas e não vítimas em relação ao gênero.

Tabela 45 – Comportamento pró-social (domínio 1), gênero X vítima e não vítima

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Vítima VS Não vítima	-4,05	0,04	-8,00	-0,09
Masculino [Vítima VS Não vítima]	-8,18	<0,01	-13,95	-2,42
Feminino [Vítima VS Não vítima]	0,09	0,98	-5,33	5,51
Vítima [Feminino VS Masculino]	12,69	<0,01	5,25	20,12
Não vítima [Feminino VS Masculino]	4,42	<0,01	1,71	7,12

Fonte: Elaboração própria

Aqueles que têm uma melhor resposta de comportamento pró-social são os que não se identificaram como vítimas. Entre os meninos, os não vítimas têm mais respostas pró-sociais. E tanto entre as vítimas quanto as não vítimas, as meninas apresentam respostas mais pró-sociais do que os meninos, com diferença significativa (valor $p < 0,01$).

Passemos às comparações entre a identificação como vítimas em situações de bullying, e as respostas de comportamento pró-social para o segundo domínio.

Tabela 46 – Comportamento pró-social (domínio 2), gênero X vítima e não vítima

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)	
Vítima VS Não vítima	3,54	0,11	-0,75	7,84
Masculino [Vítima VS Não vítima]	0,43	0,89	-5,83	6,69
Feminino [Vítima VS Não vítima]	6,66	0,03	0,77	12,55
Vítima [Feminino VS Masculino]	11,28	<0,01	3,20	19,36
Não vítima [Feminino VS Masculino]	5,05	<0,01	2,12	7,99

Fonte: Elaboração própria

Vemos pela tabela que, entre as meninas, aquelas que se identificam como vítimas de bullying apresentam respostas mais pró-sociais do que as não vítimas (valor $p < 0,03$). Quando pensamos no grupo das vítimas e não vítimas, as meninas têm mais respostas pró-sociais do que os meninos, com diferença significativa (valor $p < 0,01$).

5.17 Grupos: os que se envolveram e os que não se envolveram em situações de bullying

Procedemos, da mesma forma como na empatia, buscando a correspondência entre os domínios encontrados para o comportamento pró-social e o bullying, considerando para essa análise dois grupos distintos: os que já se envolveram e os que não se envolveram em situações de bullying. Lembremos que aqui não há separação entre a identificação com um determinado

personagem envolvido em situação de bullying. O que levamos em consideração é a afirmação de que, em alguma situação descrita, houve a identificação com qualquer personagem ou não.

Tabela 47 – Escores alcançados em cada grupo

Identificação em situações de bullying	Comportamento pró-social					
	Geral		Masculino		Feminino	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Não	24,12 (4,56)	24 (8 - 32)	23,48 (4,71)	24 (8 - 32)	24,72 (4,34)	25 (12 - 32)
Sim	24,27 (4,6)	25 (11 - 32)	23,38 (4,35)	24 (12 - 32)	25,04 (4,68)	26 (11 - 32)

Fonte: Elaboração própria

É possível verificar através da tabela a quase inexistência de diferenças em relação aos escores de maior comportamento pró-social dos estudantes entre os grupos que vivenciaram ou não situações de bullying. Entretanto, o grupo que mostra uma maior pontuação de comportamento pró-social é o feminino, independentemente de terem vivenciado situações de bullying ou não.

Estas respostas estão distribuídas com o auxílio da tabela 48, entre aqueles que se identificaram com personagens em situação de bullying e aqueles que não se identificaram com essa forma de violência.

Tabela 48 – Identificação ou não com bullying e domínios de comportamento pró-social

Domínio	Identificação com quem não vivenciou situação de bullying			Identificação com quem vivenciou situação de bullying		
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	(Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	(Mín-Máx)
Domínio 1	74,24 (20,98)	75 (0 - 100)		71,48 (21,42)	75 (16,67 - 100)	
Domínio 2	60,06 (22,89)	58,33 (0 - 100)		64,08 (22,7)	66,67 (0 - 100)	

Fonte: Elaboração própria

Vemos que entre aqueles que não se identificaram em alguma situação de bullying e os que já se identificaram em alguma situação de bullying as respostas no domínio 1 apresentam o maior escore de comportamento pró-social entre os que não vivenciaram. No domínio 2, pelo contrário, quem já se identificou em situações de bullying apresenta maior escore de comportamento pró-social.

Quanto ao gênero, apresentamos as correspondências na tabela a seguir.

Tabela 49 – Identificação com gênero e domínios de comportamento pró-social

Domínio	Masculino		Feminino	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	70,85 (21,82)	75 (0 - 100)	76,21 (20,09)	83,33 (16,67 - 100)
Domínio 2	57,95 (23,08)	58,33 (0 - 100)	63,76 (22,38)	66,67 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Pela tabela podemos notar que as meninas têm maior escore de comportamento pró-social nos dois domínios.

Quando comparamos todas as variáveis em conjunto, temos a seguinte situação, demonstrada na tabela 50.

Tabela 50 – Correspondências encontradas entre gênero masculino, os escores de comportamento pró-social e a participação em situações de bullying

Domínio	Masculino			
	Identificação com quem não vivenciou situação de bullying		Identificação com quem vivenciou situação de bullying	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	71,81 (22,23)	75 (0 - 100)	67,36 (19,97)	66,67 (16,67 - 100)
Domínio 2	57,17 (23,36)	58,33 (0 - 100)	60,8 (21,92)	58,33 (8,33 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Entre os meninos, aqueles que não se identificaram em situações de bullying apresentam maior escore de comportamentos pró-sociais em comparação aos que já se identificaram em tais situações no primeiro domínio, e no segundo domínio temos aqueles que já se identificaram em situações de bullying com maior escore de comportamento pró-social.

Quanto às meninas, vejamos a tabela a seguir.

Tabela 51 – Correspondências encontradas entre gênero feminino, os escores de comportamento pró-social e a participação em situações de bullying

Domínio	Feminino			
	Identificação com quem não vivenciou situação de bullying		Identificação com quem vivenciou situação de bullying	
	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)	Média (DP)	Mediana (Mín-Máx)
Domínio 1	76,55 (19,47)	83,33 (16,67 - 100)	75,07 (22,07)	83,33 (16,67 - 100)
Domínio 2	62,81 (22,11)	66,67 (8,33 - 100)	66,94 (23,06)	70,83 (0 - 100)

Fonte: Elaboração própria

Os resultados visualizados nos indicam que entre as meninas, aquelas que não se identificam com personagens em situações de bullying têm maior escore de comportamento pró-social no domínio 1, enquanto que, no domínio 2, as meninas que já vivenciaram situações de bullying têm maior escore de pró-socialidade.

A tabela a seguir demonstra se tais diferenças são estatisticamente significativas.

Tabela 52 – Comparação do escore do domínio 1 (comportamento pró-social) entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)
Sem identificação VS Com identificação	2,96	0,06	-0,10 6,03
Feminino VS Masculino	6,22	<0,01	3,16 9,29
Masculino [Sem identificação VS Com identificação]	4,45	0,05	-0,01 8,90
Feminino [Sem identificação VS Com identificação]	1,48	0,49	-2,72 5,68
Sem identificação [Feminino VS Masculino]	4,74	<0,01	1,85 7,63
Com identificação [Feminino VS Masculino]	7,71	<0,01	2,30 13,11

Fonte: Elaboração própria.

Podemos notar pela tabela que as meninas, quando comparadas aos meninos, têm maior escore de comportamento pró-social e isso independentemente de terem ou não se identificado em uma situação de bullying, com diferença significativa (valor $p < 0,01$).

Passemos ao segundo domínio de comportamento pró-social.

Tabela 53 – Comparação do escore do domínio 2 de comportamento pró-social entre ter se identificado em situações de bullying ou não e gênero

Comparação	Diferença estimada	Valor-p	Intervalo de confiança (95%)
Sem identificação VS Com identificação	-3,88	0,02	-7,20 -0,56
Feminino VS Masculino	5,89	<0,01	2,57 9,21
Masculino [Sem identificação VS Com identificação]	-3,63	0,14	-8,47 1,20
Feminino [Sem identificação VS Com identificação]	-4,12	0,08	-8,68 0,43
Sem identificação [Feminino VS Masculino]	5,64	<0,01	2,51 8,77
Com identificação [Feminino VS Masculino]	6,13	0,04	0,27 11,99

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela 53, em relação ao segundo domínio, os participantes que já se identificaram em situações de bullying apresentam maior escore de comportamento pró-social em relação aos que não se identificaram em tais situações, com diferença significativa (valor $p < 0,02$). Vemos também que, tanto as meninas que já se identificaram quanto as que não se identificaram são mais pró-sociais do que os meninos, apresentando também diferenças significativas (valor $p < 0,04$ e $< 0,01$).

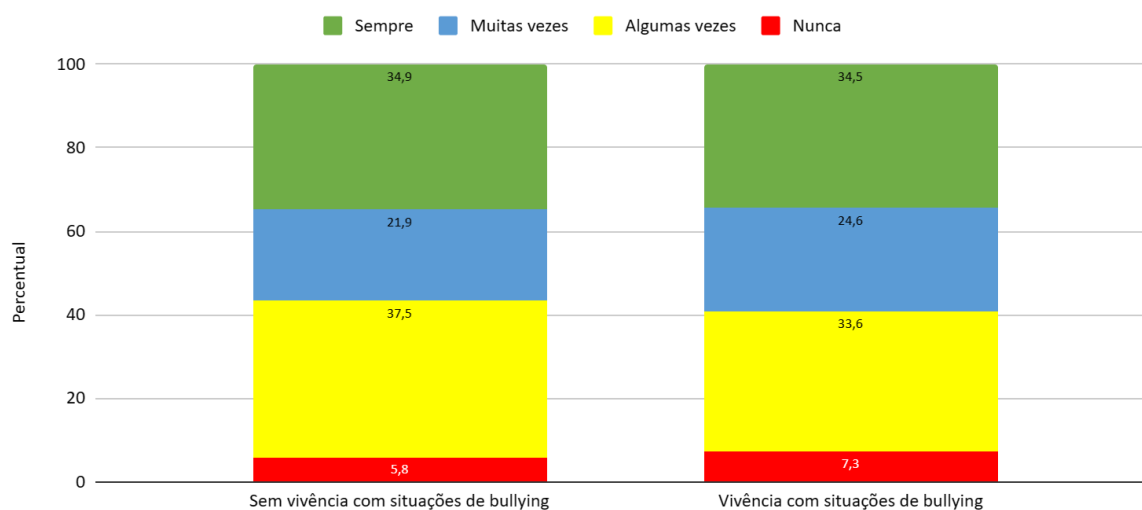
Para uma melhor análise desses resultados, apontamos mais uma pergunta: como as respostas das crianças que se identificaram com personagens em situação de bullying (*com identificação em situações com bullying*) e os que não se identificaram com as histórias contadas (*sem identificação em situações com bullying*) se distribuíram nos diferentes pontos de respostas para cada forma de expressão de comportamento pró-social?

Apresentamos, como na empatia, item por item, pois veremos que em dois dos oito itens de comportamento pró-social encontramos uma diferença significativa entre aqueles que estão envolvidos em situação de bullying e os que não vivenciaram situações de bullying.

5.18 Primeiro item de comportamento pró-social: Tento consolar quem está triste

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 15 – Gráfico: Tento consolar quem está triste



Fonte: Elaboração própria

Podemos observar que nas respostas da questão *tento consolar quem está triste* não houve diferença significativa nos grupos *sem vivência com situações de bullying* e *vivência com situações de bullying*.

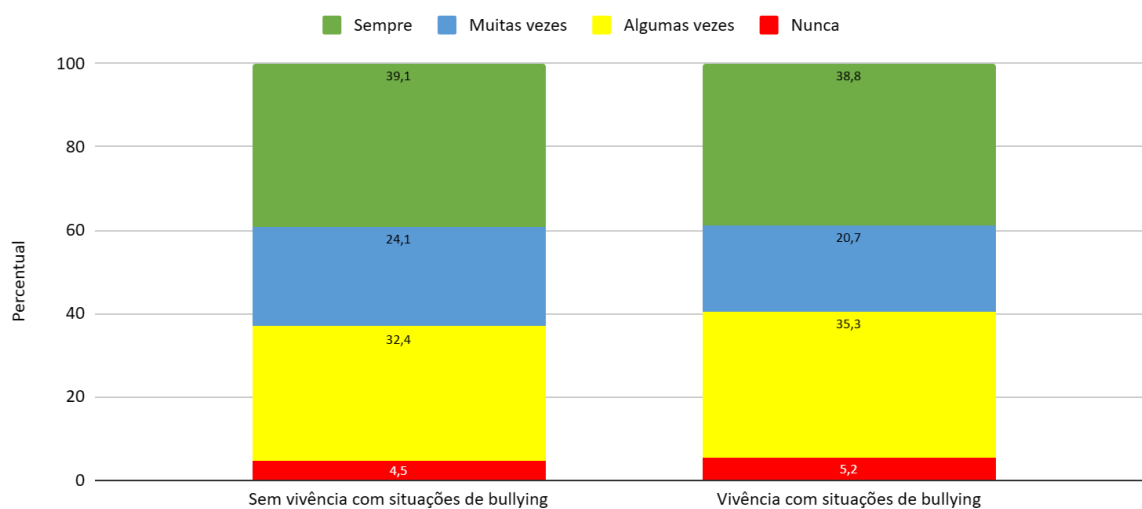
Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os dois grupos e este item, e foi possível observar que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,58). As respostas não dependem do fato de o estudante ter tido alguma vivência em situações de bullying ou não, ou seja, não há associação entre os dois grupos categóricos - empatia e bullying -, pois os percentuais são parecidos. Ao observar a tabela é possível afirmar que não há nenhum dado que se destaque de forma muito diferente, visto que

as crianças se comportaram praticamente da mesma forma perante as respostas, independentemente de terem vivenciado situações de bullying ou não.

5.19 Segundo item de comportamento pró-social: Escuto com atenção quando as pessoas estão falando

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 16 – Gráfico: Escuto com atenção quando as pessoas estão falando



Fonte: Elaboração própria

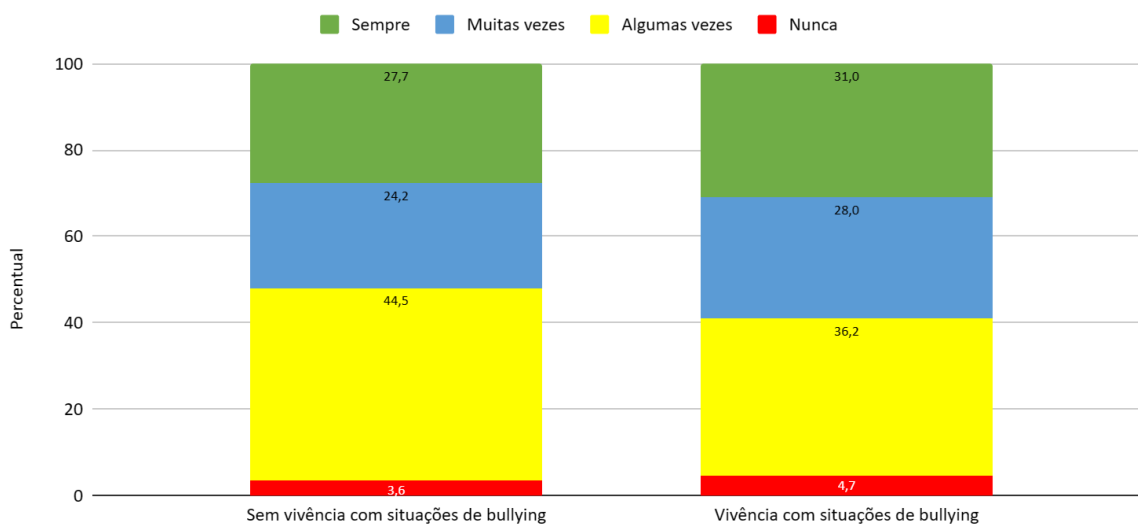
A partir das respostas do segundo item de comportamento pró-social - *escuto com atenção quando as pessoas estão falando* - é possível observar que a maior porcentagem das delas está na opção *sempre* e no grupo *sem vivência com situações de bullying*, indicando 39,1%. Entretanto, o grupo daqueles que já vivenciaram situações de bullying indica uma porcentagem de 38,8% de estudantes que responderam *sempre*.

Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os grupos e este segundo item, e observamos que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,66) nas respostas entre os grupos dos que participaram e não participaram de situações de bullying para a história do comportamento pró-social. As respostas do segundo item independem do grupo em que a criança se identifica, ou seja, não há associação entre os dois grupos categóricos - comportamento pró-social e bullying, pois os percentuais são parecidos.

5.20 Terceiro item de comportamento pró-social: Apoio as ideias dos meus colegas

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 17 – Gráfico: Apoio as ideias dos meus colegas



Fonte: Elaboração própria

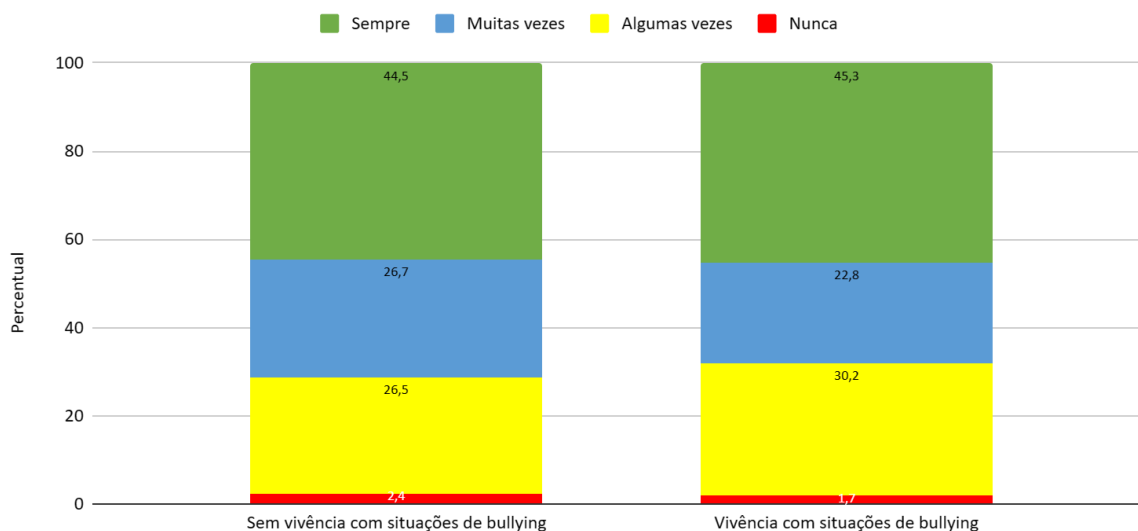
Podemos observar que nas respostas da questão *apoio as ideias dos meus colegas* não há diferença significativa nas respostas dos grupos *sem vivência com situações de bullying* e *vivência com situações de bullying*.

Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os dois grupos e este item, e observamos que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,15) nas respostas. As respostas do terceiro item independem se o estudante teve alguma vivência em situações de bullying ou não, ou seja, não há associação entre os dois grupos categóricos - comportamento pró-social e bullying, pois os percentuais são parecidos.

5.21 Quarto item de comportamento pró-social: Eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 18 – Gráfico: Eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda



Fonte: Elaboração própria

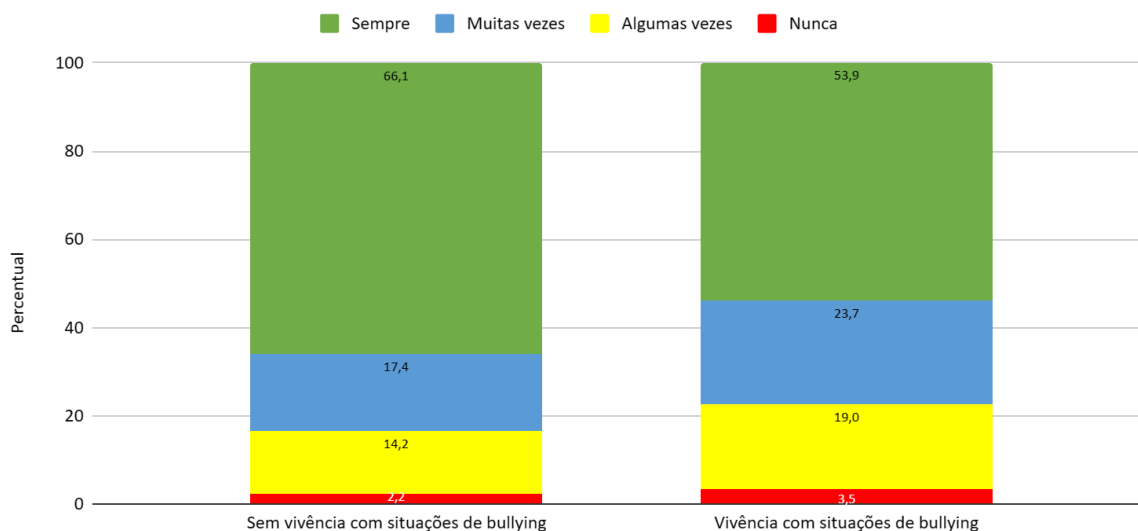
A partir das respostas do quarto item de comportamento pró-social - *eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda* - é possível observar que a maior percentagem das respostas está na opção *sempre* e tende a estar no grupo dos estudantes que já participaram de alguma situação de bullying.

Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os grupos e este item, e pudemos observar que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,51) nas respostas entre ter ou não vivenciado situações de bullying para a história do comportamento pró-social. As respostas do quarto item independem da participação em situações de bullying, ou seja, não há associação entre os dois grupos categóricos - comportamento pró-social e bullying.

5.22 Quinto item de comportamento pró-social: Quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 19 – Gráfico: Quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho



Fonte: Elaboração própria

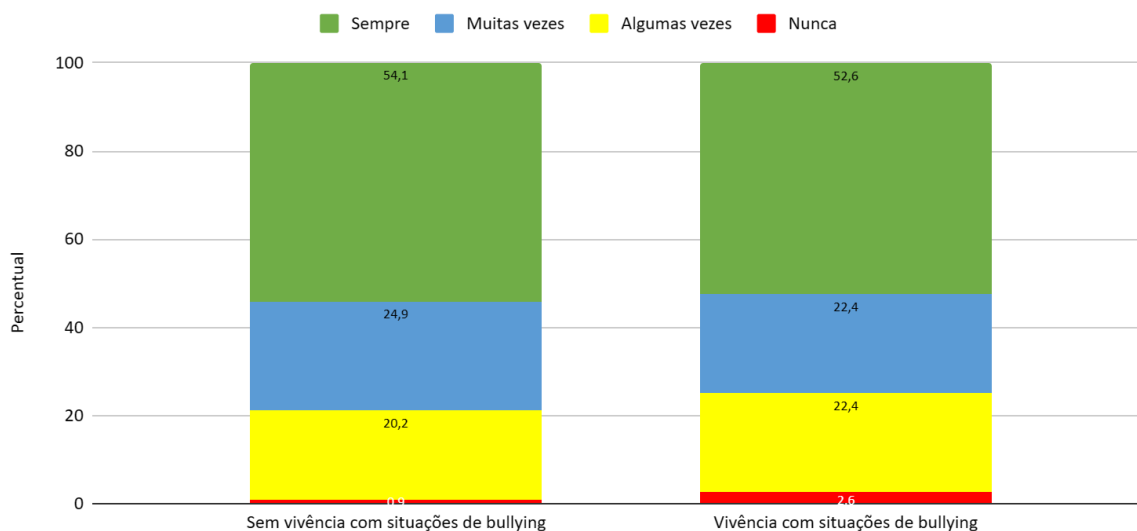
Dentre as respostas do quinto item de comportamento pró-social - *quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho* -, as respostas do primeiro grupo, dos estudantes que não participaram de situações de bullying, tendem a ter mais respostas na opção *sempre* (66,1%), enquanto o grupo de estudantes que já participaram de alguma situação de bullying possuem 53,9% de respostas na opção *sempre*.

Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado e encontramos uma diferença significativa (Valor-p <0,01). Dessa forma, as respostas indicam associação, mostrando uma interferência e uma diferença nas frequências de comportamento pró-social, dependendo do grupo em que os estudantes se identificam - os que já vivenciaram situações de bullying ou os que não. Interessantemente, aqueles que já passaram por uma situação de bullying tendem a ter menos comportamentos pró-sociais para cumprir trabalhos em grupo.

5.23 Sexto item de comportamento pró-social: Quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 20 – Gráfico: Quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar



Fonte: Elaboração própria

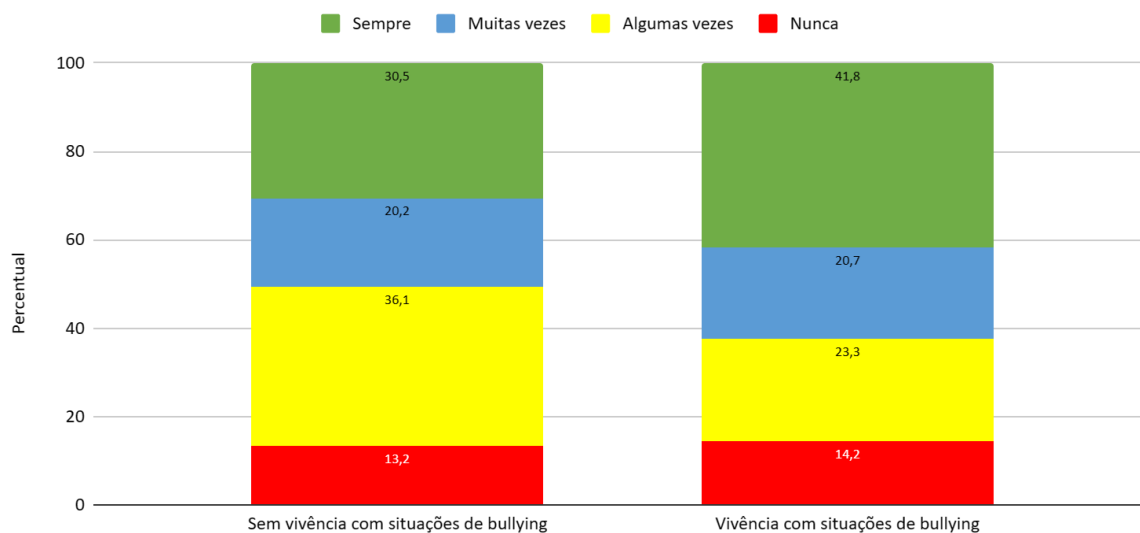
A partir das respostas do sexto item de comportamento pró-social - *quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar* - é possível observar que a maior porcentagem das respostas está na opção *sempre*, com 54,1%, e tende a estar no grupo dos estudantes que não participaram de alguma situação de bullying, enquanto 52,6% dos estudantes que já participaram de alguma situação de bullying também responderam *sempre*.

Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os grupos e este item, e foi possível observar que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,15) nas respostas entre ter vivenciado ou não situações de bullying para a história do comportamento pró-social. As respostas do sexto item independem da participação em situações de bullying, pois os percentuais são parecidos.

5.24 Sétimo item de comportamento pró-social: Puxo conversa com colegas que não conheço muito, mas sei que estão se sentindo sozinhos

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 21 – Gráfico: Puxo conversa com colegas que não conheço muito, mas sei que estão se sentindo sozinhos



Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas do sétimo item de comportamento pró-social - *puxo conversa com colegas que não conheço muito, mas sei que estão se sentindo sozinhos* - é possível observar que a maior porcentagem das respostas parece estar na opção *sempre* (41,8%) em relação ao grupo de estudantes que já participaram de alguma situação de bullying.

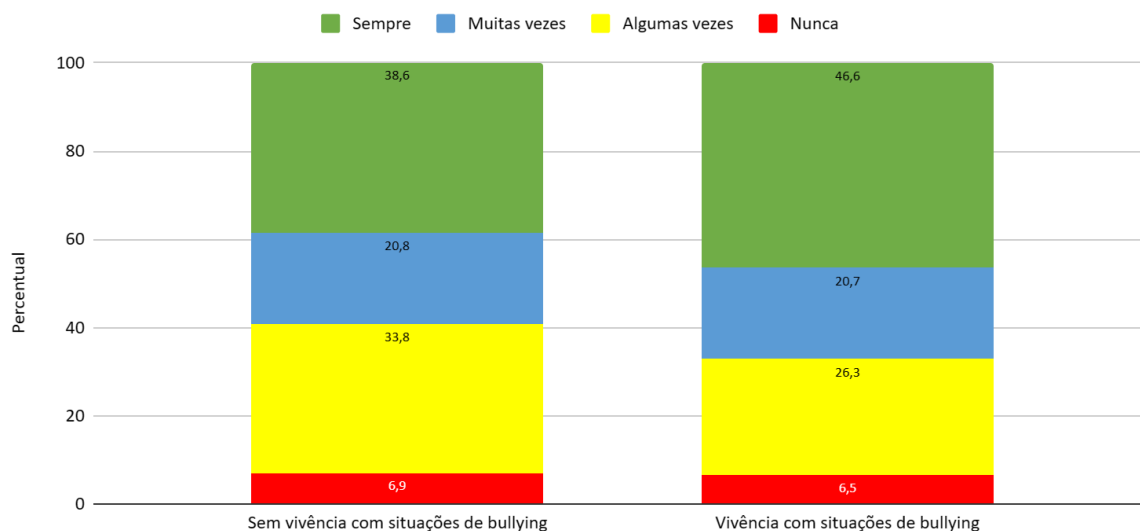
Em relação às respostas dos participantes do grupo de estudantes que já vivenciaram situações de bullying, a maioria (41,8%) afirma que *sempre* puxam conversa com colegas que não conhecem muito, mas sabem que estão se sentindo sozinhos - os estudantes que se encontram nesse grupo conseguem fazer isso com mais facilidade.

As respostas indicam uma associação e foi encontrada uma diferença significativa (Valor-p <0,01). Dessa forma, as respostas mostram uma interferência e uma diferença nas frequências de comportamento pró-social, dependendo dos grupos de estudantes que já vivenciaram alguma situação de bullying ou não: aqueles que se envolveram em alguma situação de intimidação demonstram ter maiores escores de comportamentos pró-sociais.

5.25 Oitavo item de comportamento pró-social: Quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo

A seguir, temos a demonstração do gráfico com os resultados.

Figura 22 – Gráfico: Quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo



Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas do oitavo item de comportamento pró-social - *quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo* - é possível observar que a maior porcentagem das respostas parece estar na opção *sempre*, com 46,6%, e tende a estar no grupo de estudantes que já participaram de alguma situação de bullying, enquanto o grupo sem vivência em situações de bullying indica 38,6% de respostas na opção *sempre*.

Realizamos o teste de associação das respostas através do Qui-quadrado entre os grupos e este oitavo item, e observamos que não houve uma diferença estatisticamente significativa (Valor-p <0,11) nas respostas entre ter vivenciado situações de bullying ou não para a história do comportamento pró-social.

5.26 Um resumo para os achados desta investigação

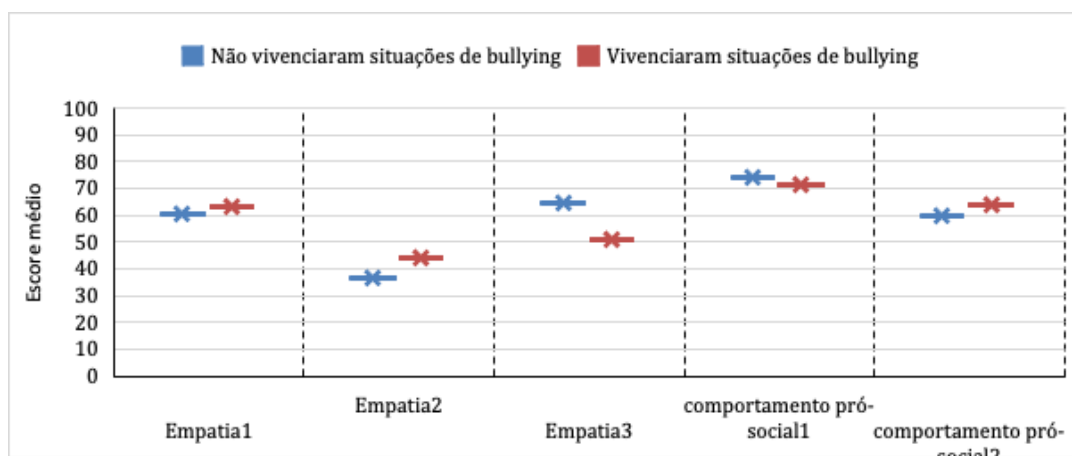
Resumidamente, encontramos o seguinte em relação ao bullying:

1- A maior parte da amostra de participantes (77,71%) não se identificou com algum personagem envolvido em uma situação de bullying.

2- Dentre os que se identificaram com algum personagem envolvido em uma situação de bullying, 11,72% identificaram-se como vítimas, 7,3% como autores e 6,05% como espectadores.

5.27 Quanto à empatia e ao comportamento pró-social entre os que se identificaram em situações de bullying e os que não se identificaram em situações de bullying

Figura 23 – Gráfico: Vivências de bullying



Fonte: Elaboração própria

1) Aqueles que se identificaram em situações de bullying têm mais descentração e tomada de perspectiva (domínio 1 da empatia) do que aqueles que não se identificaram em uma situação hipotética de bullying;

2) Aqueles que se identificaram em situações de bullying apresentam mais respostas emocionais (domínio 2 da empatia) do que aqueles que não vivenciaram;

3) Aqueles que não se identificaram ou não vivenciaram situações de bullying têm maior escore quanto a sua regulação emocional (domínio 3 da empatia) do que aqueles que já se identificaram em alguma situação de bullying;

4) Aqueles que não se identificaram ou vivenciaram alguma forma de bullying têm maior escore de comportamento pró-social em se tratando do domínio 1 (cooperação e reavaliação positiva do outro) do que aqueles que já vivenciaram;

5) Aqueles que já se identificaram em alguma situação de bullying apresentam respostas mais pró-sociais quanto ao segundo domínio (doar, compartilhar, consolar e ajudar) do que aqueles que não vivenciaram.

5.28 Quanto a relação entre empatia e a identificação com cada personagem envolvido em situação de bullying, observamos o seguinte:

Sujeitos que se identificaram com personagens que já vivenciaram alguma situação de bullying no papel de espectador, autor ou alvo da agressão mostram maior empatia no primeiro e no segundo domínio da empatia que está relacionado a descentração cognitiva e à emissão de respostas afetivas.

Contudo, quem mostrou maior empatia regulando suas próprias emoções (terceiro domínio da empatia) como as pesquisas anteriores já indicaram, foram aqueles que não se identificaram com personagens envolvidos em situação de bullying.

5.29 Quanto à relação entre pró-socialidade e a identificação com cada personagem envolvido em situação de bullying, observamos que:

Meninos e meninas que não se identificaram com algum personagem que já vivenciou uma forma de bullying apresentam maior cooperação e avaliação positiva do outro (domínio 1 do comportamento pró-social).

Já aqueles que se identificaram com personagens envolvidos em alguma situação de bullying foram aqueles que se mostraram mais propensos a doar, compartilhar, consolar e ajudar (domínio 2 da pró-socialidade).

5.30 Sobre a relação entre empatia, pró-socialidade, participação em bullying e gênero, temos o seguinte:

1) As meninas se mostraram mais empáticas que os meninos, dentre aqueles que não se identificaram em situações de bullying;

2) As meninas se mostraram com maior escore de comportamento pró-social dentre os que não se envolveram em situações de bullying e dentre os que se identificaram como vítimas em situações de bullying.

Sabe, com essa pandemia me sinto triste, porque minha mãe foi mandada embora do serviço e nem sempre temos o que comer, porque essa pandemia veio para atrapalhar a vida da minha mãe. Vejo minha mãe sempre tomar os remédios controlados dela. É... vejo ela chorar muito. Queria às vezes comer carne, frutas, todo dinheirinho da pensão minha e dos meus irmãos. Minha mãe paga aluguel e mesmo assim falta. Ela tem que fazer faxina doente para pagar, é difícil e sofro. Muito. Porque sinto falta do meu padrasto (...) e cuidava de mim como pai, queria ver ele com minha mãe. Às vezes quero sumir, mas sei que mamãe vai sofrer. Queria roupa nova, sapatos e um celular para estudar, mas não dá para a mamãe comprar (aluno/aluna participante da investigação).

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Perfil dos participantes

No questionário proposto para as crianças participantes desta investigação, deixamos um espaço para que aqueles que se sentissem à vontade ou necessidade pudessem se expressar livremente, deixando-nos um recado. A princípio, não tínhamos como objetivo categorizar tais respostas. Na verdade, diante de nossa preocupação com as emoções e sentimentos das crianças, esse espaço se configurava como uma oportunidade, e foi pensado como uma forma de pedido de ajuda para aqueles que desejassem assim fazer. Entre as mensagens que os participantes enviaram, duas delas nos chamaram a atenção diante dos dados do perfil que encontramos em nossa investigação.

Eu queria ter um aparelho para fazer minha lição, tenho um colega que tem, e eu pedi para minha mãe, mas 'não tem de onde tirar', ela disse (aluno/aluna participante da investigação).

Gostaria de ganhar um celular pra poder estudar sem precisar pedir celular pra minha mãe e usar um Wi-fi bom sem ter que usar Internet do celular (aluno/aluna participante da investigação).

Tais mensagens são exemplos representativos dos 9,4% dos familiares desses alunos e alunas que foram atingidos pelo desemprego, revelando que a pandemia de COVID-19 afetou a vida de várias pessoas, resultado comum encontrado em investigações anteriores e já presentes na literatura atual (ITAOUÍ; MAINARDES; GOMES, 2021). Também nos chama a atenção que 50,3% dos alunos e alunas indicam não ter computador e 34,7% não ter celular - ferramentas consideradas indispensáveis neste momento em que vivemos.

Esses dados estão em consonância com outras investigações atuais. Segundo a pesquisa de 2019 do TIC Educação, 39% dos estudantes brasileiros de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa. Gusso *et al.* (2020) apresentam uma reportagem feita no Brasil sobre alunos e alunas que não têm acesso à internet e nem computadores, e destacam a complexidade do problema da situação socioeconômica das famílias brasileiras (GUSSO *et al.*, 2020).

Para além dessas questões, nossa investigação mostrou indícios de que já havia, antes da pandemia da COVID 19 problemas nas relações interpessoais de nossos alunos e alunas.

A proposta que nós fizemos nesta investigação era buscar uma correspondência entre o envolvimento em situações de bullying, ser mais ou menos empático e ter maior ou menor comportamento pró-social.

Durante a pandemia, não seria possível cumprir com o objetivo de mensurar a participação em situações de intimidação sem a convivência na escola. A solução pensada foi a de criar situações hipotéticas as quais os participantes poderiam se identificar com os personagens envolvidos. O fato é que nossa intenção foi dar aos participantes a possibilidade de se identificarem com personagens que, em situações hipotéticas, fossem autores, vítimas ou espectadores de bullying. Contudo, o instrumento utilizado em nossa pesquisa para reconhecer o envolvimento em situações de bullying nos pareceu bastante limitado ao observarmos o número de respostas emitidas pelos participantes de nossa investigação.

De qualquer forma, sabemos que as frequências de bullying, quando comparadas a outros problemas de convivência escolar, são inferiores, por exemplo, em relação às indisciplinas ou transgressões às regras. Outra hipótese a ser considerada é que o fato de haver pouca discussão sobre o fenômeno no ambiente escolar pode levar à ignorância ou indiferença em relação ao fenômeno (VASCONCELOS; FERREIRA, 2021). Vale lembrar também que o fato de 77,71% das respostas de nossas crianças optando pela alternativa de não terem se identificado em nenhuma situação parecida nos mostrou uma possível ineficiência de nossas questões: como crianças, com seu pensamento, muitas vezes, pré-lógico, nossos participantes se apegaram, não ao personagem em si e sim, ao conteúdo de suas histórias, ou seja, à exatamente, suas ações.

Ainda que com limitações, diante de situações hipotéticas de bullying, os participantes dessa pesquisa apontaram que este problema recorrente acontecia em suas escolas. Das respostas sobre o fato de se identificarem com personagens envolvidos em intimidações, 11,72% dizem respeito a respostas que indicam a experiência da vitimização por seus pares; 7,3% indicam que vitimizaram seus pares e 6,05% são respostas dos participantes da pesquisa que indicam o testemunho de situações de bullying ocorridos em suas escolas antes da pandemia.

Certamente, essa condição não é diferente do que já apontava a literatura atual. Numa pesquisa conduzida por Lapa (2019), vimos que em um total de 2513 respondentes, 16,4% dos adolescentes diziam já terem sido vitimizados em suas escolas, 12,62% declararam serem autores desse tipo de violência e 46,56% já haviam assistido situações dessa natureza.

Em consonância com esses resultados, uma pesquisa realizada antes da pandemia (em 2019) conduzida com adolescentes que incluem as diretorias de ensino em que estudam as crianças participantes desse estudo, vimos que 28,05% dizem já terem sido vitimizados, e 59,82% assistiram cenas desse tipo de violência em suas escolas em determinado período de tempo (TOGNETTA, 2022).

Outra questão, também importante, foi notar as diferenças de gênero nas respostas dos personagens de bullying: a maioria das crianças que indicaram ter sido vítimas em algum momento, são meninas. Sobre os autores, praticamente não há diferença entre menino e menina nas respostas. E a maioria das crianças que assistem às cenas de intimidação, também são meninas.

No que diz respeito à empatia, sabemos que é um sentimento que gera a comoção com o estado emocional do outro com quem se convive (ARÁN; LÓPES; RICHAUD, 2014). Em estudos anteriores (LA TAILLE, 2006; 2009; TOGNETTA, 2009) vimos que quanto mais conseguimos reconhecer nossos sentimentos, mais somos capazes de reconhecer os sentimentos das outras pessoas, e quanto mais conseguimos reconhecer os sentimentos e estados de ânimo nos outros, mais nos aproximamos das ações morais que tanto desejamos.

Assim, é evidente o papel das escolas em promover um ambiente favorável para o desenvolvimento desse sentimento tão importante às relações interpessoais. Por essas razões, a dimensão da empatia presente no questionário aplicado nesta investigação possibilita tanto a professores pensarem nas ações promotoras desse sentimento, quanto aos respondentes se autoavaliarem sobre o quanto têm sido empáticos em suas relações com os outros.

6.2 Personagens de bullying: autores, vítimas e espectadores e os níveis de empatia

Em relação aos alunos que se identificaram como vítimas de agressão, podemos observar sobre as comparações, na tabela 9, que tanto meninos como meninas, vítimas ou não vítimas, no domínio 1 de empatia (descentração) não apresentam diferentes escores. Apenas no domínio 2 (tabela 10), as respostas emocionais são mais presentes entre as vítimas do que entre quem não é vítima.

Em relação ao domínio 3 (tabela 11), a regulação emocional está mais presente, tanto em meninas quanto em meninos quando não são vítimas.

Os dados mostram que alunos que foram vítimas de agressão parecem ser mais empáticos quanto às respostas afetivas, indicando maior capacidade de compreender e responder às experiências afetivas de seus pares (DECETY; JACKSON, 2004). Talvez o que explique essa questão é exatamente o que algumas pesquisas têm descrito como características da vítima de bullying: elas conseguem perceber os estados de ânimo das outras pessoas com facilidade, mas apresentam maior dificuldade para essa percepção com seus próprios estados de ânimo. É exatamente essa a continuidade do resultado que encontramos, ou seja, nossa análise mostrou que aqueles que não se identificam como personagens vítimas de bullying

apresentam maior empatia em relação ao domínio 3 (regulação emocional). Esse resultado está em consonância com Menesini, Camodeca e Nocentini (2010), que descobriram que a vitimização está relacionada a baixos níveis de empatia.

No que diz respeito aos alunos e alunas que se identificaram como autores de bullying, pudemos observar, pelas comparações na tabela 15 quanto ao primeiro domínio da empatia, que aqueles que se identificaram como personagens autores de bullying apresentaram respostas mais empáticas (descentração cognitiva) do que aqueles que não são autores, ainda que quanto ao gênero não haja diferenças significativas. Em relação ao domínio 2 (tabela 16), aqueles que têm maior escore de empatia, novamente, são os autores em comparação aos não autores.

No entanto, no terceiro domínio (vide tabela 17), aqueles que se identificaram como autores de bullying, em comparação a quem não é autor, demonstram menos empatia quanto à regulação de suas emoções. Novamente, não há diferenças entre o gênero.

Interessantemente, Moreno e Segatore e Tabulo (2019) já encontraram esses resultados quando analisaram as pontuações de empatia dos alunos autores de bullying, que mostraram baixos escores na regulação emocional. No caso desta pesquisa citada, os autores apontaram que os baixos escores nos alunos agressores explicariam dificuldades na resposta afetiva. Contudo, em nosso caso, talvez pela forma com que os fatores se organizaram, não foi o que encontramos, já que aqueles que se identificaram como vítimas e como autores parecem ter mais respostas afetivas do que os que não se identificaram com esses personagens.

Sobre a não diferença entre gêneros quanto aos que se identificam como autores de bullying, nossos resultados corroboram com uma pesquisa que também apontou entre autores desse tipo de violência níveis baixos de autoestima, satisfação com a vida e empatia, em ambos os gêneros feminino e masculino (ESTEVEZ *et al.*, 2018).

Sobre os participantes que se identificaram como espectadores, quando analisamos os dados apresentados nas tabelas 21, 22 e 23 percebemos que, mesmo entre os diferentes grupos formados com relação ao gênero e à participação em situações de bullying, não encontramos diferenças significativas.

Ainda que não tenhamos encontrado diferenças estatisticamente significativas, notamos que quando comparamos os dados gerais do domínio 3, tanto dos autores, vítimas e espectadores, observamos que os primeiros apontaram uma média de 50,66 (tabela 12). Enquanto isso, as vítimas apresentaram uma média de 45,36 (tabela 6) e os espectadores 56,61 (tabela 18), sendo, portanto, a maior média, o que indica uma maior pontuação nesse domínio de empatia, mostrando também correlações positivas de regulação emocional com as ações realizadas pelos estudantes espectadores. Para Decety e Jackson (2004), a regulação emocional

é essencial para o controle e modulação da intensidade das emoções. Novamente, os resultados dessa investigação estão próximos a estudos anteriores que mostraram correlações positivas de regulação emocional com as ações realizadas pelos estudantes espectadores (MORENO; SEGATORE; TABULO, 2019).

Outra forma de evidenciarmos possíveis correspondências entre a empatia e a participação em situações de bullying foi separar as respostas de nossos participantes em dois grupos – aqueles que se identificaram com personagens em situações de bullying e aqueles que não se identificaram com essas situações.

Quando analisamos as correspondências entre os grupos e cada domínio encontrado para a empatia, vemos que quando falamos da descentração cognitiva como um dos elementos da empatia não temos diferenças entre os grupos, ou seja, identificar-se ou não com um personagem envolvido em uma situação de bullying não faz diferença para ser empático quando tratamos de respostas que mostram a descentração cognitiva presente na empatia. Contudo, dentre aqueles que não se identificam em situações de bullying, as meninas têm maior escore de empatia, como podemos observar na tabela 24 - Escores alcançados em cada grupo.

Quando analisamos os resultados quanto ao segundo domínio (tabela 30) – das respostas afetivas –, vemos que o envolvimento em situações de bullying faz diferença em relação à escolha de respostas mais empáticas. O mesmo não aconteceu quanto ao terceiro domínio (tabela 31), pois os alunos que não se identificaram em situações de bullying apresentam maior escore de empatia, apontando ter maior regulação emocional comparados aos que já se identificaram em alguma situação de bullying.

Nos três domínios não há diferenças entre os gêneros, a não ser quando localizamos exatamente quem não se identifica com situações de bullying. Neste grupo, em dois dos três domínios (1 e 2), as meninas têm mais empatia que os meninos. Garaigordobil e Galdeano (2006) investigaram a empatia em crianças, com uma amostra composta por 139 participantes, de 10 a 12 anos, e destacaram diferenças significativas entre meninos e meninas, com pontuações mais altas nas meninas em comparação aos meninos.

Hernández (2012) também considera que a empatia é uma habilidade mais comum em mulheres entre 12 a 17 anos do que em homens desta mesma idade. Os resultados de sua investigação, feita também através de testes estatísticos, mostraram essas diferenças significativas entre a pontuação de empatia das meninas em relação aos meninos, apontando que as meninas têm pontuações mais altas (HERNÁNDEZ, 2012).

Esses resultados já foram antecipados há muito tempo também por outros pesquisadores, que encontraram, entre as meninas, pontuações de empatia mais altas

(EISENBERG; LENNON, 1983). Os estudos atuais também mostram que isso se estende para a vida adulta. Um estudo recente afirma que, durante a vida adulta, as mulheres parecem mostrar maior habilidade de empatia cognitiva em comparação aos homens (GUTIÉRREZ-COBO *et al.*, 2021).

6.3 Análise de distribuição dos diferentes pontos de respostas dos estudantes que se identificaram com personagens e os que não se identificaram, para cada forma de expressão de empatia

Ao analisarmos os itens *quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar* e *quando alguém está triste também fico triste*, agrupados no segundo domínio, foi possível observar que estudantes que já vivenciaram alguma situação de bullying tendem a ser mais empáticos nas situações com diferença estatisticamente significativa. Para Richaud, Lemos e Ouros (2013), um dos aspectos da empatia é a resposta afetiva a outra pessoa. O fato de esses estudantes se identificarem com personagens envolvidos em situações de bullying pode ter sido um facilitador para a compreensão e a resposta afetiva a alguém. Salientamos que, do ponto de vista dos domínios formados na análise exploratória que fizemos buscando a confiabilidade de nosso instrumento, ambas as respostas são parte do domínio 2 que chamamos de *respostas emocionais*.

Por outro lado, vimos que o fato de estar envolvido ou não em uma situação de bullying não faz diferença quanto à tomada de perspectiva do outro - *mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la* e *mesmo que eu esteja feliz consigo perceber quem está triste* foram correspondências encontradas entre os dois grupos. Neste caso, ambas as respostas fazem parte do primeiro domínio formado a partir da análise fatorial que fizemos e que foi chamado de *descentração cognitiva ou tomada de perspectiva do outro*.

Contudo, as alunas e os alunos que passaram por situações de bullying demonstram sentir dificuldade de se acalmarem ao responderem a quarta questão - *quando fico com raiva, é difícil me acalmar*. Segundo Richaud, Lemos e Ouros (2013), esse item da empatia se refere à regulação emocional, ou seja, um mecanismo de autorregulação para modular seus próprios estados de ânimo. Vemos que aqueles que já se envolveram em situações de bullying sinalizam ter mais dificuldade para se acalmarem.

Ainda sobre este aspecto, outro resultado que nos chamou a atenção foi que os estudantes que já vivenciaram alguma forma de bullying também apresentam maiores frequências quanto à seguinte questão: *estou mudando o tempo todo, quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste*. Para ambas as situações, a regulação emocional foi maior

no grupo de alunos e alunas que não se mostraram envolvidos em situações de bullying. Este resultado evidencia as mudanças de humor presentes nas crianças que já vivenciaram situações de bullying e dialogam com estudos atuais que apontam que a questão da mudança de humor repentina é presente em alunos que vivenciam alguma forma de bullying (AMORIM *et al.*, 2021).

Em resumo, vimos que as crianças que já vivenciaram alguma forma de bullying, interessante, tendem a emitir mais respostas emocionais do que aquelas que não vivenciaram. Uma das hipóteses para esse fato é o seguinte: se o indivíduo já passou por essa experiência, pode apresentar mais facilidade de emitir uma resposta emocional. Forte e Castro (2020) pesquisaram a experiência do bullying e as possibilidades de reconhecimento de estudantes da rede pública de ensino. Os alunos e alunas que relataram já terem sofrido bullying em algum momento reconheceram vários sentimentos e experiências, caracterizando a dor e o sofrimento experienciados em situações de bullying.

Por outro lado, alunos e alunas que não se identificaram como envolvidas em situações de bullying apresentaram-se mais conscientes de seus afetos, demonstrando autoconhecimento e autocontrole, itens que formam o domínio 3 – *regulação emocional*.

Os demais itens - *mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la; mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste* - evidenciam que não há diferenças entre as respostas dos participantes, independentemente de terem ou não vivenciado situações de bullying.

Do ponto de vista da psicologia genética piagetiana (PIAGET, 1932, 1994), a empatia - ou, como considerada por Piaget, a simpatia - é um dos primeiros sentimentos morais presentes no despertar do senso moral. É ela que, ainda que sem a conservação necessária para estabelecer uma hierarquia de valores na identidade de uma criança, pode mover os passos de quem está ainda aprendendo a conviver (LA TAILLE, 2006, 2009; TOGNETTA, 2009).

6.4 Os comportamentos pró-sociais

Diante das mensagens que os participantes enviaram através dessa investigação, resolvemos começar apresentando esta sessão com uma mensagem deixada por uma criança que indica um comportamento pró-social.

Nesse momento em que vivemos de pandemia vamos ter mais amor ao próximo e ajuda no que for preciso, pois precisamos uns dos outros (aluno/aluna participante da investigação).

Sabemos que o comportamento pró-social é caracterizado por ações realizadas voluntariamente para aumentar o bem-estar do outro com quem se convive. A pró-socialidade não somente contribui para o bem-estar do destinatário da ação como melhora relações interpessoais (EISENBERG; FABES; SPINRAD, 2006).

É evidente o papel das escolas em promover um ambiente favorável para o desenvolvimento dessa ação tão importante para as relações interpessoais. Foi por isso que a dimensão da pró-socialidade se tornou presente no questionário aplicado nesta investigação e possibilita tanto a professores pensarem nas ações promotoras desse comportamento quanto aos respondentes se autoavaliarem sobre o quanto têm ajudado na relação com os outros.

Podemos observar sobre as comparações - nas tabelas 35 e 36 - que os participantes que se identificaram como autores de bullying, tanto meninos como meninas, e tanto no primeiro quanto no segundo domínio de comportamento pró-social não apresentam diferentes escores.

Sobre os participantes que se identificaram como espectadores, analisamos as comparações no domínio 1 (tabela 40), e constatamos que aqueles que não se identificam como espectadores têm mais comportamentos pró-sociais.

Novamente, no domínio 2 (tabela 41), sobre - atuação em resposta à necessidade do outro, as respostas não têm diferenças significativas entre meninas e meninos que assistiram a situações de bullying.

Em relação às comparações entre os participantes que se identificaram como vítimas e não vítimas de bullying, nas respostas do domínio 1 (tabela 45), aqueles que apresentaram maior nível de comportamento pró-social foram os do grupo *não vítima*. No domínio 2 (tabela 46), se identificar ou não como vítima não faz diferença para a pró-socialidade, contudo, em ambos os casos as meninas apresentam maior nível de pró-socialidade em comparação aos meninos.

6.5 Grupos: os que se identificaram em situações de bullying e os que não se identificaram em situações de bullying

Quando agrupamos nossos participantes entre os que já se envolveram e os que não se envolveram em situações de bullying, as respostas de nossos participantes às oito afirmações sobre o comportamento pró-social apontaram algumas características interessantes: o fato de se identificarem com personagens em situações de bullying não faz diferença para as respostas do primeiro domínio, mas o mesmo não acontece com o segundo. Nele, quem se identifica com algum personagem envolvido em situações de bullying demonstra escores mais elevados de pró-socialidade. Isso significa dizer que, para cooperar e avaliar a condição do outro, buscando uma convivência positiva, é indiferente ter se envolvido (se identificado, em nosso caso) em situações de bullying, mas faz diferença quanto à atuação em resposta à necessidade do outro – nesses casos, quem se envolveu em situações de bullying apresenta maiores escores de pró-socialidade. Lembremos que, nesta análise, não importava o tipo de personagem envolvido. Contudo, se juntarmos ambas as análises (por personagens e por grupos), o que fica evidente é a questão de gênero: em ambos os casos – para o domínio 1 e para o 2 - o gênero impõe uma diferença: as meninas são mais pró-sociais do que os meninos. Remetemo-nos a dados de estudos anteriores que nos ajudaram a discutir e a fortalecer nossos estudos nesta investigação. Freitas (2019), em sua dissertação, identificou que o comportamento pró-social de crianças brasileiras é mais frequente em crianças do sexo feminino. Na Argentina, Richaud e Mesurado (2016) conduziram uma investigação com 221 crianças entre 10 a 13 anos e mostraram que as formas de afeto positivo teriam mais importância para as meninas, porque as emoções seriam mais valorizadas para elas do que para os meninos e, portanto, as primeiras apresentaram uma maior força motivadora no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Resultados comuns a esses já foram apontados em investigações anteriores que analisaram a intencionalidade de comportamentos pró-sociais e descobriram que as meninas apresentam níveis mais altos de comportamentos pró-sociais emocionais em comparação com os meninos - isto é, aqueles comportamentos pró-sociais que envolvem ajudar os outros quando estão passando por circunstâncias emocionais difíceis (CARLO; RANDALL, 2002).

Em relação à discussão dos dados gerais de cada item de comportamento pró-social, foi possível observar um aspecto interessante: em seis das oito situações expostas para avaliação do comportamento pró social não houve diferença entre se identificar com personagens envolvidos ou não envolvidos em situações de bullying. Somente em duas situações, em especial, o fato de já terem passado por uma situação de bullying (ainda que pela identificação

com personagens envolvidos) fez com que suas respostas fossem mais pró-sociais em trabalhos em grupo e para puxar conversa com aqueles que estão isolados.

Nossos dados parecem nos indicar que o comportamento pró-social é menos impactado do que a empatia, independentemente do envolvimento em situações de bullying, pois ter ou não vivenciado tais problemas não faz diferença em relação à maioria dos itens de comportamento pró-social.

Por fim, os dados dessa pesquisa mostraram que a frequência da opção *sempre* do comportamento pró-social é maior em comparação à frequência *sempre* da empatia. Assim, as crianças tendem a sentir menos e a agir mais. Então, por que será que as crianças tendem a ser mais pró-sociais e menos empáticas, se compararmos? Porque estamos falando de crianças, e isso faz parte do desenvolvimento. O fato é que, para Piaget, o ato de fazer vem antes de compreender. Se assim acreditarmos, as ações expressas no instrumento para a avaliação da pró-socialidade indicam comportamentos, o que nos permite pensar sobre essa característica da infância que é a ação. Certamente, a efetiva conservação do comportamento pró-social na vida das pessoas pede por cognições, emoções e ações minuciosas por quem considera as necessidades de outrem.

O fato é que nossos dados reverberam a necessidade de desenvolvermos programas antibullying nas escolas, de modo que estes transformem as relações. Concordamos com Moore e Eisenberg (1984) sobre a necessidade de atribuir a responsabilidade para conservar o comportamento pró-social das crianças, contanto que não tenham natureza autoritária, pois a escola precisa ser um espaço em que se possa conversar, trocar ideias, falar sobre seus medos, e, assim, permita o sentimento de ser escutado, acolhido, reconhecido e ser valor.

Finalmente, possibilitar espaços para o desenvolvimento e a conservação de comportamentos pró-sociais é tarefa da escola e, para isso, é preciso um trabalho intencional e que se apresente no cotidiano das relações, conforme temos defendido. É necessária uma reorganização do currículo educacional, tendo em vista a urgente intervenção aos problemas que assolam nossas crianças e a possibilidade do desenvolvimento de programas que visem a comportamentos pró-sociais, diminuindo comportamentos agressivos e melhorando a convivência. Da mesma forma, será preciso lembrar que a empatia, ainda que presente no despertar do senso moral (LA TAILLE, 2006) é também passível de ser cultivada, visto que, ao princípio do desenvolvimento moral, ela está presente na relação que a criança tem com os outros. Contudo, se não forem oferecidas oportunidades suficientes para seu desenvolvimento e reflexão, haverá pouca chance de servir como uma sensibilidade à dor do outro capaz de transformar-se em um critério de avaliação moral.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desta investigação aponta que conhecer como se percebem, o que vivem e sentem aqueles que convivem deve ser condição para qualquer trabalho que se proponha à melhoria do clima e da própria convivência na escola. A utilização do instrumento para um diagnóstico do clima relacional e da convivência na escola - sobre como pensam estudantes dos anos iniciais em relação ao bullying, a empatia e a pró-socialidade (foram as dimensões consideradas nesta investigação) permite tanto o diagnóstico dos problemas e das dificuldades vivenciadas pelos alunos e alunas por quem educa, quanto à própria tomada de consciência sobre as ações assertivas diante dos problemas e dos sentimentos alheios.

É preciso destacar que entendemos as limitações dessa pesquisa quanto a várias questões. Primeiramente, nosso instrumento apresentou uma limitação quanto ao item de perfil que se refere à mãe como responsável pela família. Não temos certeza se os respondentes entenderam essa responsabilidade como aquela que pode predizer que os lares brasileiros são conduzidos pelas mulheres.

E também novos trabalhos poderão discutir outras questões para além das questões aqui tratadas, como por exemplo, a questão da religião influenciando no posicionamento moral dos sujeitos e a diferença que, nesta pesquisa, não foi analisada quanto aos anos de escolarização – 4º e 5º anos.

Em relação ao instrumento utilizado referente às perguntas sobre a identificação com personagens de bullying, utilizadas para atender ao primeiro objetivo específico - Verificar como crianças se identificam com personagens envolvidos em situações hipotéticas de intimidação sistemática entre pares - talvez tenha havido falta de clareza nas situações hipotéticas. Essa limitação se passou devido às dificuldades que vivenciamos com um fato histórico: a pandemia do COVID-19 que dificultou que as crianças pudessem refletir e se identificar com os personagens de bullying, visto que elas não estavam no cotidiano da escola, devido à necessidade de distanciamento social imposta neste momento.

O fato é que ao mesmo tempo, esse instrumento também nos mostrou que as crianças sofreram com as consequências do isolamento social. No momento em que as crianças responderam ao questionário houve a interrupção das aulas presenciais e alunos e alunas foram impedidas de conviver com seus pares. Assim, apresentaram outras preocupações, como as que apresentamos na discussão dos resultados: aumentaram as desigualdades e exclusões educacionais - algumas delas vinculadas ao acesso às plataformas digitais, como o fato de não ter acesso a computadores e celulares e condições adequadas para estudar - e problemas

familiares que afetam a saúde mental, fatos que acabaram impactando suas vidas como foi visto em outra investigação conduzida com os mesmos participantes coordenada pela professora Luciene Tognetta sobre os sofrimentos emocionais.

Ao fazermos a correspondência entre a empatia e o fato de alguém ter se identificado com personagens - autores, vítimas ou espectadores de bullying, conseguimos, ao menos em partes, responder ao problema de pesquisa – Haverá relações entre o envolvimento em situações de bullying, o sentimento de empatia e as condutas pró-sociais apontados por crianças escolarizadas? Será que o fato de terem se identificado como participantes de alguma situação de bullying faz diferença no que diz respeito a sentirem menos ou mais empatia?

Podemos observar que sim, ao menos em partes, porque encontramos respostas diferentes nos três domínios de empatia (descentração/tomada de perspectiva, respostas emocionais e regulação emocional), influenciadas pela identificação com cada personagem de bullying.

Quando nos propusemos a verificar se há relação entre a identificação com personagens envolvidos em situações hipotéticas de bullying e as condutas pró-sociais, também encontramos correspondências interessantes: ao fazermos a correspondência entre comportamento pró-social e o fato de alguém ter se identificado com personagens - autores, vítimas ou espectadores de bullying e os escores de pró-socialidade, conseguimos, responder ao problema de pesquisa – Será que o fato de terem se identificado como participantes de alguma situação de bullying faz diferença no que diz respeito a ter mais ou menos comportamentos pró-sociais ou não? Vimos, exatamente, que não se envolver como vítima e nem como espectador faz diferença para ter maior escore de comportamento pró-social quanto a buscar uma convivência positiva entre as pessoas. Também notamos que as meninas apresentam comportamentos pró-sociais mais evoluídos em várias das comparações realizadas entre elas e os meninos.

Em relação aos participantes que se identificaram como vítimas de bullying, as respostas do domínio 1 as meninas vítimas apresentaram maior nível de comportamento pró-social, sobre: Cooperação e reavaliação do outro para uma convivência positiva em relação aos meninos. Novamente no domínio 2, sobre: Atuação em resposta à necessidade do outro, entre meninas e meninos vítimas, as meninas vítimas têm mais respostas pró-sociais do que os meninos, com diferença significativa.

Se compararmos os resultados dos estudantes sem vivência em situações de bullying e os que já vivenciaram situações de bullying, em relação à empatia e aos comportamentos pró-sociais as crianças mostraram ser mais pró-sociais (característica da idade) e menos empáticas.

Os achados dessa investigação mostraram que meninas do grupo sem vivência com situações de bullying têm maior escore de empatia quando comparadas aos meninos desse mesmo grupo. E os escores de comportamento pró-social também mostraram uma maior pontuação de comportamento pró-social no sexo feminino, independentemente de terem vivenciado situações de bullying ou não.

Certamente, conhecer o fenômeno bullying a ponto de indicá-lo, reconhecer-se como personagem que passa pelo problema e ao mesmo tempo pensar sobre a sua própria experiência sobre sentir e atuar na relação entre pares são condições para que as interações sociais na escola sejam promotoras de uma convivência melhor.

Nossa investigação aponta que as crianças tendem, pelas próprias características da idade, a mais agir do que passar por uma espécie de reflexão sobre os seus próprios sentimentos e dos demais. Também aponta a importância da interação entre gêneros para que se possa superar barreiras do sexismo que, muitas vezes, estigmatiza o controle das emoções e mesmo a sensibilidade ao estado do outro como algo que deve ser apenas do feminino.

Certamente, os resultados que encontramos ao verificar uma correspondência entre o segundo domínio da empatia que se refere às respostas emocionais e ter se envolvido em uma situação de bullying não querem dizer que será preciso que os alunos e alunas passem por situações de problemas para que consigam perceber quem está triste, quem chora e, sim, a necessidade de que se possa oferecer oportunidades de se colocarem no lugar do outro nas situações conflituosas no cotidiano. Da mesma forma, quando nosso estudo sobre empatia aponta que aqueles que não se envolveram em situações de bullying mais conseguem se controlar e se autoconhecer, será preciso lembrar o quanto as experiências de transformar em palavras os sentimentos infantis é uma necessidade nas escolas.

Isso tudo para concluir que há uma necessidade de reorganização do currículo educacional tendo em vista a urgente intervenção aos problemas que assolam nossas crianças, inserindo o desenvolvimento da empatia e dos comportamentos pró-sociais como objetivos intencionais do currículo.

As escolas brasileiras ainda não superaram o bullying. Em nossa análise, vimos os números absolutos de estudantes que se identificaram com personagens envolvidos em situações de bullying – foram 232 estudantes. Isso indica que o bullying acontece, e ainda há falta de espaços e propostas sistematizadas para a mediação de conflitos em cada unidade escolar, além da falta da formação adequada para que professoras e professores contribuam para a construção de uma convivência mais positiva na escola.

Os dados que foram coletados na análise desta investigação, mostram-se alinhados à bibliografia consultada, referente ao tema do bullying. Conseguiu-se confirmar que, apesar do número ser pequeno em comparação ao número total de participantes na investigação, uma porcentagem de estudantes que se identificam como autores, vítimas e espectadores de bullying, esta situação acontece em qualquer instituição.

Assim, a proposta dessa investigação é de que a escola seja um espaço para atender a crianças e aponta a necessidade do trabalho urgente e importante a partir da empatia e dos comportamentos pró-sociais. Isto posto, é preciso lembrar que parte deste trabalho intencional, como temos defendido, apresenta-se no cotidiano das relações. Segundo a proposta construtivista que sustenta nossos trabalhos, não se ensina competências socioemocionais por livros, e sim pelo estabelecimento de relações de confiança e respeito mútuo presentes nos trabalhos em pequenos grupos, nas discussões sobre as regras de convivência, na cooperação entre os pares e na aplicação de sanções por reciprocidade e formas de resolução de conflitos que permitam a reparação e a tomada de consciência por parte de quem age mal. Em uma palavra, é recomendado que a escola seja um espaço de acolhida, de escuta e partilha, onde crianças tenham oportunidades de escolhas e de falarem o que sentem.

Essa investigação mostra a importância de professores pensarem nas ações promotoras do sentimento da empatia e das condutas pró-sociais, e dos respondentes se autoavaliarem sobre o quanto têm sido empáticos e o quanto têm ajudado em suas relações com os outros. Buscamos mostrar que o desenvolvimento afetivo e, conseqüentemente, da moralidade de meninas e meninos é muito necessário, porque, como já dizia Piaget (1932, 1994), essa dimensão humana só pode ser plenamente desenvolvida em situações de cooperação em que alunas e alunos experimentam regularmente situações de respeito mútuo, discussões coletivas das regras e a vivência de valores como a empatia, a solidariedade, os comportamentos pró-sociais e a convivência democrática.

É importante que a escola se prepare com temáticas, como o respeito à diversidade humana, o combate às desigualdades, o conhecimento sobre práticas restaurativas e a constituição de espaços de mediação de conflitos, além de estudos sobre o desenvolvimento dos aspectos afetivos de crianças. Para tanto, é necessária uma formação continuada de professoras e professores que oportunize espaços de diálogo em que sejam discutidos os papéis que os profissionais da educação têm no que se refere ao preparo das alunas e alunos para conviverem respeitosamente.

Por fim, destacamos que, para além da promoção da convivência, é preciso que a escola seja um espaço de rejeição à violência - bullying. Dessa forma é relevante o papel da escola

em discutir e refletir sobre o seu espaço, seus métodos, se atualizar, buscar formações continuadas, parcerias com as universidades, para que a educação possa cumprir o seu papel em prol de crianças. O fato é que o bullying, é apenas uma das violências que acometem nossos alunos e alunas, têm sua prática tão comum, e que muitas vezes passa despercebido por professores e professoras, porém traz consequências a curto e longo prazo irreparáveis a quem sofre.

O bullying cometido contra meninos e meninas têm características peculiares. Requer a promoção de um ambiente saudável, seguro e de acolhimento, por isso, a importância da empatia que pode ser vista como elemento essencial para grandes possibilidades de discussão sobre o bullying e outros conflitos. Considera-se o fortalecimento de programas antibullying como as equipes de ajuda, a formação desses estudantes, como um caminho possível para a intervenção e prevenção a essa forma de violência tão cruel. Incentivar o acolhimento, a escuta ativa, os espaços de diálogos de estudantes que se veem como possíveis autores, espectadores, e alvos, poderá diminuir a incidência do bullying.

Continuamos, enfim, com o desejo de que a promoção da convivência ética seja compromisso das escolas e que consolide e garanta aos nossos alunos e alunas o preparo para conviver respeitosamente na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens.** Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil; OEI; MEC, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%A2ncias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.
- ABREU, E. L. **A influência das informações repassadas pela mídia na descentração social de julgamentos sociomoraís.** 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5010812. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ADAMU, A.; ATENA, B.; SOLOMON, M. Determinants of prosocial behavior among secondary and preparatory school students. **Euromentor Journal**, v. XII, n. 1, p. 87-107, Mar. 2021. Disponível em: <https://euromentor.ucdc.ro/EUROMENTORMarch2021.pdf#page=87>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ADLER, A. **El sentido de la vida.** Barcelona: Luis Miracle, 1935.
- AHN, H.; CHIN, Y. Bystander's role in the con of bullying research trends and task. **The Journal of Yeolin Education**, v. 22, n. 4, 95-117, 2014.
- ALEMÁN, J. A.; FERMÍN, K. C. C. El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. **Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales**, n. 19, p. 9-27, 2020. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/comunitania/article/view/26636>. Acesso em: 11 dez. 2020.
- ALVES, S. M. **A Relação entre capacidades empáticas, depressão e ansiedade em jovens.** 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6920?locale=pt_BR. Acesso em: 11 mar. 2021.
- ARÁN F. V.; LÓPEZ, M. B.; RICHAUD, M. C. Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. **Cuadernos de Neuropsicología**, v. 6, n. 1, p. 63-83, 2012.
- ARENDDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ASHER, J. **Os 13 Porquês.** Ática, 2009.
- ASHRAFI, A. *et al.* Bullying victimization among preadolescents in a community-based sample in Canada: a latent class analysis. **BMC Research Notes**, v. 13, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13104-020-04989-4>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ASSIS, O. Z. M. Direito à educação e prática pedagógica. *In*: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. (org.) **Proepre**: fundamentos teóricos. Campinas, SP: Unicamp/FE/LPG, 2000. p. 17-35.

AUMENTAM os casos de violência nas escolas. **Apeoesp**, 16 mar. 2020.
<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. *et al.* **Bullying**: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú, 2006.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. **Innovación educativa**, n. 27, p. 5-18, 2017. Disponível em:
<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/4278>. Acesso em: 12 dez. 2020.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. **Boletín de Psicología**, n. 95, p. 7-28, mar., 2009. Disponível em:
<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N95-1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ELVIRA, N. A. Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. **Revista INFAD de Psicología**, v. 7, n. 1, 2014, p. 257-266. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791027.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

AZEVEDO, F. K. *et al.* Bullying escolar: estudo realizado em escolas públicas de Vale do Sol, RS, Brasil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 25, n. 268, p. 27-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v25i268.2274>. Acesso em: 13 mar. 2021.

AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, p. 208-219, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/MBLhpNqGMXD6QmnqXrYB7kS/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BAIDEN, P; TADEO, S. K. Investigating the association between bullying victimization and suicidal ideation among adolescents: Evidence from the 2017 Youth Risk Behavior Survey. **Child Abuse & Neglect**, v. 102, 2020. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213420300727>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/NbpMpgSfMS3xnpddKdzCphp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, n. 3, p. 193-209, 1999.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. A. **Desengajamento moral**: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

BATSON, C. D. **Altruism in Humans**. New York, USA: Oxford University Press, 2011.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological bulletin**, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/15420847_The_Need_to_Belong_Desire_for_Interpersonal_Attachments_as_a_Fundamental_Human_Motivation. Acesso em: 15 jun. 2021.

BAYAR, Y.; SAYIL, M.; KINDAP TEPE, Y. The relationship of autonomous motivation to prosocial behavior: Mediator role of prosocial friends and friendship quality among Turkish adolescents. **Research on Education and Psychology**, v. 4, n. 1, p. 98-113, 2020. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/rep/issue/51863/701385>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BERAN, T. N; GINGER H. J. L. **A model of achievement and bullying**: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ787459>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BJÄREHED, M; THORNBERG, L.; WANSTROM, L.; Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. **The Journal of Early Adolescence**, v. 40, n. 1, p. 28-55, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431618824745>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BLOOM, P. The baby in the well: The case against empathy. **The New Yorker**, v. 20, May 2013. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2013/05/20/the-baby-in-the-well>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BLOOM, P. **Contra la empatía**: argumentos para una compasión racional. Taurus, 2018a.

BLOOM, P. **O que nos faz bons ou maus**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018b.

BLOMQVIST, K.; SAARENTO-ZAPRUDIN, S; SALMIVALLI, C. Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student - and context- related factors predicting disclosure. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 61, p. 151-159, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30707442/>. Acesso em: 05 set. 2020.

BOMFIM, S. A. B. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda**: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7734474. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais**: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3628474. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

CALMAESTRA VILLÉN, J. **Cyberbullying**: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto. 2011. Tese (Doutorado) – Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, 2011. Disponível em: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/5717/9788469490976.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CAMINO, C.; LUNA, V.; RIQUE, J. O conceito de empatia na Psicologia. *In*: HUTZ, C. S.; SOUZA, L. K. (org.). **Estudos em psicologia do desenvolvimento e da personalidade**: uma homenagem à Ângela Biaggio. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 171-188. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340581307_O_Conceito_de_Empatia_na_Psicologia. Acesso em: 15 set. 2020.

CAMODECA, M; NAVA, E. **The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates**. 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0886260520934438>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CAPRARA, G. V.; ALESSANDRI, G.; EISENBERG, N. Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. **Journal of personality and social psychology**, v. 102, n. 6, p. 1289-1303, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/51669559_Prosociality_The_contribution_of_traits_values_and_self-efficacy_beliefs. Acesso em: 12 mar. 2021.

CAPRARA, G. V.; STECA, P. Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 24, n. 2, p. 191-217, 2005.

CARAVITA, S.C.; DI BLASIO, P.; SALMIVALLI, C. Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. **Social Development**, v. 18, p. 140-163, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARLO, G. *et al.* Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. **Journal of Early Adolescence**, v. 23, p. 107-134, 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/17211168.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CARLO, G.; RANDALL, B. A. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 31, n. 1, p. 31-44, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014033032440>

CARRENO MARTINEZ, R. Efecto del Programa BETA - PUCV sobre la conducta prosocial y la responsabilidad social de sus alumnos: Un análisis con regresión por discontinuidad. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 2, p. 41-53, 2015. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art03.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

CHAUX, E. **Educación, convivencia y agresión escolar**. Bogotá, Colômbia: Ediciones Uniandes. 2012. Disponível em: <https://translanguage.files.wordpress.com/2013/06/primeras-paginas-educacion-convivencia-agresion-escolar.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLLELL, J.; ESCUDÉ, C. El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. **Anuario de Psicología Clínica y de la Salud**, v. 2, p. 9-14, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28203415_El_acoso_escolar_un_enfoque_psicopatologico/link/0a85e536c9d3b503db000000/download. Acesso em: 25 nov. 2020.

COMTE-SPONVILLE, A., FERRY, L. **A sabedoria dos modernos: dez questões para o nosso tempo**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 430-442.

COSTA, T. A.; BARBOSA, E. Dignidade humana em Adam Smith: a conciliação entre liberalismo e moral. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 21, n. 1, p. 195-205, 2021. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/2121>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CROCHICK, J. L. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. **Psicologia USP**, v. 30, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/DxFBvMddr9GQHkwrMgGmf3r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2020.

CUADRA-MARTÍNEZ, D. *et al.* Comportamiento prosocial en una escuela chilena: Una intervención basada en la subjetividad del estudiantado. **Revista Electrónica Educare** (Educare Electronic Journal), v. 24, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000200148&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 16 mar. 2021.

DA COSTA TENÓRIO, M. M. *et al.* A percepção de psicólogos acerca da automutilação em jovens. **Revista Científico**, v. 19, n. 40, p. 67-86, 2019.

DA COSTA, K. M. R; MIRANDA, C. E. S. Associação entre bullying escolar e suicídio: uma revisão integrativa da literatura. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 12, n. 31, p. 312-327, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69815>. Acesso em: 16 jun. 2020.

DARWALL, S. Empathy, Sympathy, Care. **Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition**, v. 89, n. 2/3, p. 261-282, 1998. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4320822>. Acesso em: 16 fev. 2021.

DAUD, R. P. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras,

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6308300. Acesso em: 16 nov. 2020.

DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 44, p. 113-136, 1983. Disponível em: https://www.academia.edu/1966558/Measuring_individual_differences_in_empathy_Evidence_for_a_multidimensional_approach. Acesso em: 13 mar. 2021.

AMORIM, D. K. M. *et al.* O bullying nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 1481-1491, 2021.

DECETY, J.; JACKSON, P. H. The functional architecture of human empathy. **Behavioural and Cognitive Neuroscience Review**, v. 3, n. 2, p. 71-100, 2004.

DEKOVIC, M.; GERRIS, J. R. M. Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 15, n. 3, p. 367-386, 1994. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Developmental-analysis-of-social-cognitive-and-and-Dekovi%C4%87-Gerris/c55b4a7c4e67ed51974b54e815f7ff3da4fb366c>. Acesso em: 15 out. 2020.

DEL BARRIO, C. *et al.* Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? **Revista Pediatría de Atención Primaria**, v. VII, n. 25, p. 75-100, jan./mar. 2005.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DO NASCIMENTO MASCARENHAS, S. A.; MARTÍNEZ, J. M. A. Ocorrência do bullying/cyberbullying na universidade: uma pesquisa com estudantes da Amazônia. **Amazônica**, v. 6, n. 1, p. 186-200, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3915956>. Acesso em: 11 out. 2020.

DUTRA, M. P. *et al.* Empatia e comportamento pró-social: intervenção educacional na infância. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, PB: CONEDU, 2017. v. 1. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 20 jul. 2020.

EISENBERG, N. The development of reasoning regarding prosocial behavior. *In*: EISENBERG, N. (Ed.). **The development of prosocial behavior**. New York: Academic Press, 1982. p. 219-249.

EISENBERG, N. The Development of Empathy-Related Responding. *In*: CARLO, G.; EDWARDS, C. P. (Eds.). **Moral motivation through the life span**. University of Nebraska Press, 2005. p. 73-117. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-08753-004>. Acesso em: 17 jul. 2021.

EISENBERG, N.; FABES, R. A.; SPINRAD, T. L. Prosocial development. *In*: EISENBERG, N.; FABES, R. A.; SPINRAD, T. L. (Eds.). **Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development**. New York: Wiley, 2006. v. 3, p. 646-718.

EISENBERG, N.; LENNON, R. Sex differences in empathy and related capacities. **Psychological**, v. 94, p. 100-131, 1983.

EISENBERG, N.; MUSSEN, P. H. **The roots of prosocial behavior in children**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ESPINOSA, A.; FERRÁNDIZ SALAZAR, J.; ROTTENBACHER DE ROJAS, J. M. Valores, comportamento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto de 2007. **Liberabit**, v. 17, n. 1, p. 49-58, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v17n1/a06v17n1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ESTÉVEZ LÓPEZ, E.; JIMÉNEZ GUTIÉRREZ, T. I.; MORENO RUIZ, D. **Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems**. *Psicothema*, 2018.

ETXEARRIA, I. *et al.* Design and Evaluation of a Programme to Promote Prosocial-Altruistic Behaviour in the School. **Journal of Moral Education**, v. 23, n. 4, p. 409-425, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248958572_Design_and_Evaluation_of_a_Programme_to_Promote_Prosocial-Altruistic_Behaviour_in_the_School/link/53f5b34f0cf22be01c3f9300/download. Acesso em: 05 fev. 2021.

FALCONE, E. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-32 jun. 1999. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2020.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. p. 91-213.

FARENZENA, R. Bullying escolar: a (in)visibilidade do fenômeno e dos protagonistas crianças. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, p. 329-347, 28 jul. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11426>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FARHAT, F. I. B.; BOZZA, T. C. L. Ciberagressão e ciberempatia: a vida virtual entre os alunos. *In*: TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. 1. ed. Americana, SP: ADONIS, 2020. p. 61-84.

FARHAT, F. I. B.; KNOENER, D. F. As ações de tutoria preparatórias para a escolha dos membros das Equipes de Ajuda. *In*: TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Passo a passo para a implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais**: as Equipes de Ajuda. 1. ed. Americana, SP: ADONIS, 2020. p. 67-114.

- FERREIRA, J. N. **A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193247/ferreira_jn_me_sjrp.pdf?sequencia=3&isAllowed=y. Acesso em: 04 nov. 2021.
- FISCHER, R. M. (Coord.). **Bullying escolar no Brasil**. Relatório Final. São Paulo, 2010.
- FORTE, L. D. P.; CASTRO, E. H. B. Experienciando o bullying: possibilidades de auto reconhecimento do ser-si-mesmo de alunos da rede pública de ensino. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 25, n. 2, p. 188-211, jul./dez. 2020.
- FREITAS, C. R. **Pró-socialidade em adolescentes: um programa de intervenção**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/334632/1/Freitas_ClaudiaReginaDe_D.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.
- FREITAS, I. D. S. **Prevenção à violência e promoção de comportamentos pró-sociais em pré-escolares: uma avaliação de necessidades**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3773026. Acesso em: 16 jul. 2020.
- FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S.; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 93-112, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3318>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- FRICK, L. T. *et al.* Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1152–1181, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12380>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- GALVÃO, L. K. S. **Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais**. 2010. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7012/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- GARAIGORDOBIL, M.; GALDEANO, P. G. Empatía en niños de 10 a 12 años. **Psicothema**, v. 18, n. 2, p. 180-186, 2006.

GASTAL, C. A.; PILATI, R. Escala de necessidade de pertencimento: adaptação e evidências de validade. **Psico-usf**, v. 21, p. 285-292, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/VnsBqwhLRbknDZ9k3jPS9MS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GIESLER, M.; JUAREZ, A. “I Have Served to Tell”: A Qualitative Study of Veterans’ Reactions on Participating in a Living Library Project. **Journal of Veterans Studies**, v. 5, n. 1, p. 34–44, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338354722_I_Have_Served_to_Tell_A_Qualitative_Study_of_Veterans'_Reactions_on_Participating_in_a_Living_Library_Project. Acesso em: 08. out. 2020.

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, p. 603-608, abr. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/4354757/Bullies_have_enhanced_moral_competence_to_judge_relative_to_victims_but_lack_moral_compassion. Acesso em: 08 out. 2020.

GONÇALVES, C. C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6197395. Acesso em: 15 out. 2020.

GORDON, M.; GREEN, J. 34 Roots of empathy: changing the world, child by child. **Education Canada**, v. 48, n. 2, p. 34-36, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ790153>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GRAHAM S; JUVONEN J. Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. **Developmental Psychology**, v. 34, p. 587–638, 1998. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ570739>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GRIESE, E. R.; BUHS, E. S. Prosocial behavior as a protective factor for children’s peer victimization. **Journal of youth and adolescence**, v. 43, n. 7, p. 1052-1065, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258036583_Prosocial_Behavior_as_a_Protective_Factor_for_Children%27s_Peer_Victimization. Acesso em: 12 mar. 2021.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

GUTIÉRREZ M.; ESCARTÍ A.; PASCUAL C. Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. **Psicothema**, v. 23, n. 1, p. 13-19, 2011. Disponível em: <http://www.psicothema.com/PDF/3843.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GUTIÉRREZ-COBO, M. J. *et al.* Does our cognitive empathy diminish with age? The moderator role of educational level. **International Psychogeriatrics**, p. 1-8, 2021.

HARDY, S. A.; CARLO, G. Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? **Child development perspectives**, v. 5, n. 3, p. 212-218, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/229948988_Moral_Identity_What_Is_It_How_Does_It_Develop_and_Is_It_Linked_to_Moral_Action. Acesso em: 22 jul. 2020.

HASTINGS, P. D.; UTENDALE, W. T.; SULLIVAN, C. The socialization of prosocial development. *In*: GRUSEC, J. E.; HASTINGS, P. D. (Eds.). **Handbook of socialization: Theory and research**. Guilford Publications. Nova York: Guilford Press, 2007. p. 638-664. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/283998128_The_socialization_of_prosocial_development/link/5877c0df08ae8fce492fd381/download. Acesso em: 23 jul. 2020.

HAWKINS, D. L.; PEPLER, D. J.; CRAIG, W. M. Naturalistic observations of peer interventions in bullying. **Social Development**, v. 10, p. 512-527, 2001. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2001-05565-005>. Acesso em: 12 ago. 2020.

HERNÁNDEZ, A. N. La empatía y su relación con el acoso escolar. **REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 11, n. 22, p. 35-54, 2012.

HODGES, E. V. E., PERRY, D. G. Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 76, n. 4, p. 677-685, 1999. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.76.4.677>. Acesso em: 12 ago. 2020.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: Implications for caring and justice**. New York, USA: Cambridge University Press, 2003.

HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. *In*: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (Eds.). **Handbook of moral behavior and development**. New York, EUA: Psychology Press, 1991.

HOFFMAN, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. *In*: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (org.). **Empathy and its development**. New York, USA: Cambridge University Press, 1990. p. 47-79.

HOFFMAN, M. L. Empathy and moral development: implications for caring and justice. *In*: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Ed.). **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 2000.

HUANG, F. L.; CORNELL, D. G. School Teasing and Bullying After the Presidential election. **Education Researcher**, v. 48, n. 2, p. 69-83, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X18820291>. Acesso em: 12 jul. 2020.

IGLESIAS, F. Desengajamento moral. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.) **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. 2008. p. 165-176.

ITAOU, B. F.; MAINARDES S. L. A.; GOMES, D. P. A pobreza e o aumento do desemprego durante a pandemia: impactos da crise pós covid-19. **Serviço Social Em Debate**,

v. 4, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5703>. Acesso em: 9. jan. 2022.

JAMES, A. School bullying. **Research Briefing**, NSPCC, 2010. Disponível em: https://iamnotscared.pixel-online.org/data/database/publications/384_NSPCC%20Briefing.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

GABRIEL, G. J.; MARTINS, R. A. Contribuições do ensino de arte para prevenção da violência. **Colloquium Humanarum**, v. 17, p. 1-12, dez 2020. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3339>. Acesso em: 18 jul. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M.; ESCARTÍ CARBONELL, A.; PASCUAL BAÑOS, M. D. C. Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. **Psicothema**, 2011.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. Bullying in Schools: the power of bullies and the plight of victims. **Annual Review of Psychology**, n. 65, p. 159-185, 2014. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-010213-115030>. Acesso em: 11 out. 2020.

KHANOLAINEN, D.; SEMENOVA, E.; MAGNUSON, P. ‘Teachers see nothing’: exploring students’ and teachers’ perspectives on school bullying with a new arts-based methodology. **Pedagogy, Culture & Society**, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2020.1751249>. Acesso em: 12 out. 2020.

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 2019. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7732523. Acesso em: 15 nov. 2020.

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

KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. G. Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estudos de Psicologia**, p. 223-262, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/8n983NySqWYnPkmgYVWpnh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KRZYNARIC, R. **O poder da empatia: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo**; Tradução Maria Luiza X. De A. Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KRZARNIC, R. The empathy effect: How empathy drives common values, social justice and environmental action. **Friends of the Earth: see things differently**, mar. 2015. Disponível em: <https://policy.friendsoftheearth.uk/sites/default/files/documents/2019-02/empathy-effect.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LAPA, L. Z. **Valentes contra o bullying**: a implantação das Equipes de Ajuda, uma experiência brasileira. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181907>. Acesso em: 16 nov. 2020.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, p. 9-17, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/6gBDyv6Lnmw4ZyPrfX3rhcR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2020.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/xmvVfw4wNhhJVw53SZfQZLy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2020.

LA TAILLE, Y. Construção da consciência moral. **Prima Facie Revista de Ética**, p. 7-30, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

LÄTSCH, D.; STAUFFER, M.; BOLLINGER, M. Evaluation of the Roots of Empathy program in Switzerland, years 2015 to 2017. **Full Report**, 2017. Disponível em: https://rootsofempathy.org/wp-content/uploads/2020/09/ROE_FullReport1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

LEADBEATER, B. J.; THOMPSON, K.; SUKHAWATHANAKUL, P. Enhancing Social Responsibility and Prosocial Leadership to Prevent Aggression, Peer Victimization, and Emotional Problems in Elementary School Children. **American Journal of Community Psychology**, v. 58, p. 365-376, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27686887/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LEMOS, V. N. (org.). Avances en investigación en recursos socio cognitivos y afectivos en la niñez media y tardía. *In*: REUNIÓN NACIONAL, 15.; ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO, 4., Tucumán, 2015. **Actas [...]**. Tucumán, Argentina, 2015. p. 91-105. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281406007>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? *In*: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (org.). **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 9-24.

MARTELA, F.; RYAN, R. M. The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. **Journal of personality**, v. 84, n. 6, p. 750-764, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jopy.12215>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MARTINS, J. J.; KÄMPF, R. **Preconceito e Repetição**: Diferentes maneiras de entender o bullying. Curitiba, PR: Positivo, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/viewFile/26561/pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

MARTÍ-VILAR, M.; CORELL-GARCÍA, L.; MERINO-SOTO, C. Systematic review of prosocial behavior measures. **Revista de Psicología**, v. 37, n. 1, p. 349-377, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20493/20393>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MATOS, M. G.; GONÇALVES, S. M. P. Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. **Psicologia, Saúde e doença**, v. 10, n. 1, p. 3-15, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36219059001.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MATOS, V. J. *et al.* Autoestima e bullying: uma revisão integrativa. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 557-590, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1904>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MATOS, V. J. A. *et al.* Bullying, preconceito e autoestima: discutindo as principais relações e distinções. **Psicologia argumento**, v. 38, n. 102, p. 647-668, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/26561/pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

MENESINI, E.; CAMODECA, M.; NOCENTINI, A. Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 28, n. 4, p. 921-939, 2010.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>, 2002. Acesso em: 18 mar. 2021.

MESTRE, M. V.; FRÍAS, M. D.; SAMPER, P. La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. **Psicothema**, v. 16, n. 2, p. 255-260, 2004. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MESTRE, M. V. Desarrollo prosocial: crianza y escuela. **Revista Mexicana de Investigación en Psicología**, v. 6, n. 2, p. 115- 134, 2014. Disponível em: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142b.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- MONTEIRO, R. P. *et al.* Valores sociais atenuam sintomas depressivos em vítimas de bullying. **Psico**, v. 51, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.1.29342>
- MONTINI, L. S.; STHEPAN, F. **A prática da automutilação na adolescência**. 2020. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/caderno/article/view/551/548>. Acesso em: 08 out. 2020.
- MOORE, B.; EINSENBURG, N. The development of altruism. *In*: WHITEHURST, G. J. (Ed.). **Annals of Child Development**. Greenwich: JAI Press. 1984. v. 1, p. 107-174.
- MORENO, C. B., SEGATORE, M. E.; TABULLO, A. J. Empatía, conducta prosocial y bullying: las acciones de los alumnos espectadores (en línea). **Estudios sobre Educación**, v. 37, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9259>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOTA, C. P.; DIAS, D.; ROCHA, M. Vinculação aos pares e comportamentos de bullying na adolescência: o efeito mediador da autoestima. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 38, n. 1, p. 48-65, 2020. Disponível em: <redalyc.org/jatsRepo/799/79963266005/html/index.html>. Acesso em: 10 out. 2020.
- MYERS, C.; COWIE, H. How can we prevent and reduce bullying amongst university students? **International Journal of Emotional Education**, v. 8, n. 1, p. 109–119, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282005181_Bullying_Among_University_Students_Cross-National_Perspectives/link/5fb6494392851c933f3d7cba/download. Acesso em: 12 out. 2020.
- NASCIMENTO, D. T. Violência e bullying na escola. **Revista Ibero-americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 7, n. 8, p. 767–786, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i8.2012>
- NAYLOR, P. Y.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of Adolescence**, n. 22, p. 467-479, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/4207741/The_effectiveness_of_peer_support_systems_in_challenging_school_bullying_the_perspectives_and_experiences_of_teachers_and_pupils. Acesso em: 14 out. 2020.
- NETO, L. Bullying comportamento agressivo entre estudantes. Bullying aggressive behavior among students Aramis. **Jornal de pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2020.

O'CONNELL, P.; PEPLER, D.; CRAIG, W. Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. **Journal of Adolescence**, v. 22, 437-452, 1999. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.620.7079&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

OCDE. PISA. **Programme for International Student Assessment**. 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

OCHI, M. *et al.* School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. **Child and adolescent psychiatry and mental health**, v. 14, p. 1-7, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341242067_School_refusal_and_bullying_in_children_with_autism_spectrum_disorder/link/5fc4d6cb299bf104cf9546a5/download. Acesso em: 02 nov. 2020.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. 4, p. 495-510, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23420286>. Acesso em: 02 nov. 2020.

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

ORTEGA, R. R. **Agressividade injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza, 2010.

ORTEGA, R. R. *et al.* **La convivência escolar: que és y como abordala**. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998. Disponível em: <https://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaqosarioortega.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de Bioestatística**. São Paulo: Thomson 2004.

PEREIRA, W. **O Julgamento de Nuremberg e o de Eichmann em Jerusalém: O cinema como fonte de prova documental e estratégia pedagógica**, 2009. Disponível em: http://dhnet.org.br/direitos/anthist/nuremberg/eichmann_nuremberg_israel.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. Oxford University Press, 2004. v. 1.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: F. Alcan, 1932.

PIAGET, J. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant**. Centre de documentation universitaire, 1954.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIFERRER, F. M. Un programa de educación moral. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 201, p. 28-30, 1992.

PIKAS, A. The common concern method for the treatment of mobbing. *In*: ROLAND, E.; MUNTHE, E. **Bullying**: An international perspective. London: David Fulton, 1989. p. 91-105.

PINHO, V. D.; FALCONE, E. M. O.; SARDINHA, A. O papel preditivo da habilidade empática sobre o perdão interpessoal. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1507-1518, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 fev. 2021.

PIQUEIRA, C. **Bullying-não...isso magoa**: Comportamentos violentos entre crianças/adolescentes em contexto escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) – Instituto Piaget, 2019. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29449/1/Carmina%20Piqueira.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

PLITT, L. O bem-sucedido projeto antibullying que a Finlândia está exportando à América Latina. **BBC NEWS**, 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39930242>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RABELO, A. L. A.; HEES, M. A. G.; PILATI, R. A Moderação da Prosocialidade entre o Priming e a Intenção de Gentileza. **Psico**, v. 43, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/11694>. Acesso em: 18 mar. 2021.

REDONDO, J.; INGLÉS, C. J.; GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M. Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. **Anales de Psicología / Annals of Psychology**, v. 30, n. 2, p. 482–489, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>. Acesso em: 18 mar. 2021.

RIBEIRO, J.; KOLLER, S.; CAMINO, C. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 43-53, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/MV698LZT5k8L44TZVvsPcCj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2021.

RIBEIRO, M. C. **O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying**: implicações para aprendizagem escolar. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3632014. Acesso em: 12 nov. 2020.

RICHAUD, M. C.; LEMOS, V. N.; OROS, L. B. Cuestionario Multidimensional de Empatía para Niños de 9 a 12 años. *In: CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA*, 34., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/29156938/Cuestionario_multidimensional_de_empat%C3%ADa_para_ni%C3%B1os_de_9_a_12_a%C3%B1os. Acesso em: 16 fev. 2021.

RICHAUD, M. C.; MESURADO, B. Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. **Acción Psicológica**, v. 13, n. 2, p. 31-42, 2016.

RIQUE, J.; CAMINO, C. P. S. O perdão interpessoal em relação a variáveis psicossociais e demográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, 2010, p. 525-532. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Bkz5XF7sgjDjQt5vZVqsQbH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ROCHE, R. **Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia**. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona España, 1997. Disponível em: http://www.prosocialidad.org/castellano/docs/028_RR_edu_pro.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

ROCHE, R.; SOL, N. **Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas: para adolescentes en entornos familiares y escolares**. Blume, 1998.

RODRIGUES, A. L. L. S. M.; RAMOS, M. F. H.; SILVA, E. P. Moral disengagement and bullying in school context. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, e44210111699, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11699>. Acesso em: 19 jul. 2020.

RODRIGUEZ DE BEHRENDIS, M.; IRAZUSTA, C.; TISCORNIA, M. C. El rol de los espectadores en el bullying: una perspectiva desde el grupo-aula. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA*, 10.; *JORNADAS DE INVESTIGACIÓN*, 25.; *ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR*, 14., 2018, Buenos Aires. **Actas [...]**. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2018. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-122/754.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Editora Ágora, 2006.

RUIZ, R. O.; MORA-MERCHÁN, J. A. Violencia escolar: el problema del maltrato entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 270, p. 46-50, 1998.

RUMBLE, A. C.; VAN LANGE, P. A. M.; PARKS, C. D. The benefits of empathy: When empathy may sustain cooperation in social dilemmas. **European Journal of Social Psychology**, 40, p. 856–866, 2010. Disponível em: <https://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Cooperation.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

RUSSO, G. A. *et al.* Concordância com afirmativas de desengajamento moral: um estudo experimental com jovens. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 38, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/QCmLSgJTvGGNHgCYHcrkmVc/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SABBAG, G. M. **Práticas educativas maternas e comportamento pró-social infantil**. 2017. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180430>. Acesso em: 19 mar. 2021.

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

SALMIVALLI, C.; PEETS, K. Intimidações, vítimas e relacionamentos agressores-vítima na meia infância e no início da adolescência. *In*: RUBIN, K. H.; BUKOWSKI, W. M.; LAURSEN, B. (Eds.). **Handbook of peer interações, relacionamentos, and groups**. The Guilford Press, 2009. p. 322-340.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. **International Journal of Behavioral Development**, v. 28, p. 246-258, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258143801_Connections_between_attitudes_group_norms_and_behaviour_in_bullying_situations/link/5412a3880cf2bb7347daf10e/download. Acesso em: 13 nov. 2020.

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

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. D. S.; ROAZZI, A **Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia**. *Psicologia: ciência e profissão*, 29, 212-227, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/NKFMxtzhbKtMbYHWnW63pPc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SAMPSON, R. **Bullying in Schools**. New York, NY: Center for Problem-Oriented Policing, 2009.

SANMARTIN, J. Concepto y tipos. *In*: SERRANO, A. (Ed.). **Acoso y violencia en la escuela**. 1. ed. Barcelona: Editorial Ariel. S.A., 2006. p. 21-32.

SANTOS, N. C. P. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino**: para que a convivência ética seja valor. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

SCHONERT-REICHL, K. A. *et al.* Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. **School Mental Health**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>

SEPAROVIC, E. A empatia e a mediação de conflitos - uma perspectiva baseada na comunicação não-violenta. **J²-Jornal Jurídico**, v. 2, n. 1, p. 63-78, 2019. Disponível em: <https://revistas.ponteditora.org/index.php/j2/article/view/199/127>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SIBOLD, J. *et al.* Bullying Environment Moderates the Relationship Between Exercise and Mental Health in Bullied US Children. **The Journal of School Health**, v. 90, n. 3, p. 194-199, mar. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31859403/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SILVA DREYER, C. L.; MARTÍNEZ GUZMÁN, M. L. Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 2, p. 129-138, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441203.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. *In*: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Eds.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 187-205.

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

SONG, J; OH, I. Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. **School Psychology International**. v. 38, n. 3, p. 319-336, 2017.

SOUZA, A. **Quando a mão que acolhe é igual a minha**: a ajuda em situações de (cyber) bullying entre adolescentes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181590>. Acesso em: 10 nov. 2020.

STUEBER, K. **Measuring Empathy**. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781444367072.wbiee736>. Acesso em: 19 fev. 2021.

SVETLOVA, M.; NICHOLS, S. R.; BROWNELL, C. A. Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping. **Child development**, v. 81, n. 6, p. 1814–1827, 2010.

SYVERTSEN, A. K; FLANAGAN, C. A.; STOUT, M. Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 1, p. 219–232, 2009. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.577.9452&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

THOMSEN, J. Schoolkids using Trump's words to bully classmates: report. **The Hill**, 2017. Disponível em: <http://thehill.com/blogs/blog-briefing-room/336582-kids-quote-trumpto-bully-each-other-at-school-report>. Acesso em: 19 jun. 2021.

THORNBERG, R.; POZZOLI, T.; GINI, G.; JUNGERT, T. Unique and interactive effects of moral emotions and moral disengagement on bullying and defending among school children. **The Elementary School Journal**, v. 116, n. 2, p. 322-337, 2015.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. *In*: PONTES, A.; DE LIMA, V. S: **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.

TOGNETTA, L. R. P. **Sentimentos e virtudes**: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si. 2006. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOGNETTA, L. R. P. Violência da escola X violência na escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, PR: PUC, 2008.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com a afetividade na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

TOGNETTA, L. R. 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.; ROSÁRIO, P. J. S. L. F.; AVILÉS, J. M. M. A. Desengajamento moral e bullying: desafios da convivência na escola. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R.; TOGNETTA, L. A. (org.). **Desengajamento moral**: Teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015. p. 243-284.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/28856>. Acesso em: 19 jul. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369-384, jan./mar 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p369/pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A.; LAPA, L. Z. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 3, p. 397-410, 2019. DOI: [http:// dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506](http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4506)

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C.: **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008. ISBN 9788573911107. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. Educação. **Revista do Centro de Educação**. v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2354>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.) **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral**. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; FODRA, S. M.; BONI, G. L. Capítulo 3. Os grandes ataques em escolas: o que sabemos? *In*: TOGNETTA, L. R. P. (org.). Bullying e convivência em escolas sem paredes. **Coleção Retratos da convivência na escola**. 3. ed. Americana, SP: Adonis, v. 2, 2020. p. 85-100.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1498–1523, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14096>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TOGNETTA, L. R. P. **Coleção Retratos da Convivência na Escola**. Americana: Adonis, 2020b.

TOGNETTA, L. R. P. **Passo a passo da implementação de um sistema de Apoio entre iguais: As equipes de ajuda**. Americana: Adonis, 2020c.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Positive coexistence and bullying prevention: the contributions of the support system between equals – a study between the spanish and brazilian experiences. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-20, 2020d. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14391>. Acesso em: 19 jun. 2021.

TOGNETTA, L. R. P. **Quando a preocupação é compartilhada: intervenções aos casos de bullying**. Americana: Adonis, 2020e.

TORREGO, J. C. (Coord.) **Mediación de conflictos en instituciones educativas**. Manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea, 2000.

TUR-PORCAR, A. *et al.* Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. **Acción psicológica**, v. 13, n. 2, p. 3-14, 2016. Disponível: <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v13n2/1578-908X-acp-13-02-00003.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: Paris, UNESCO, 2019. Disponível em: <https://preeu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCO-Relatorio-Violencia-Escolar-e-Bullying.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

UNESCO. **COVID-19 impact on education**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 8 fev. 2021.

VALENTE, F. S. P. **Bullying em crianças**: um estudo qualitativo sobre as vítimas, os agressores e o papel dos observadores. Dissertação (Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco) – Instituto Politécnico de Portalegre, 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/32340>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VAN RYZIN, M. J.; ROSETH, C. J. Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. **Aggressive behavior**, v. 45, n. 6, 2019, p. 643-651.

VASCONCELOS, F. M. S.; FERREIRA, H. M. Bullying entre meninas e o desafio da construção de resiliência na escola. **Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 34-61, jun. 2021. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250294>. Acesso em: 27 jan. 2022.

VELOSO, V. R. *et al.* Vitimização por bullying e fatores associados em estudantes brasileiros com idade de 13 a 17 anos: estudo populacional. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rbepid/2020.v23/e200097/pt>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P.; DE ASSIS, O. Z. M. A construção de personalidades éticas e o papel da escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E A ESCOLA DO FUTURO, 8., 2015, Recife. **Anais [...]**. Recife, PE: Fecomércio PE/SESC/SENAC, 2015. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto%201%20Telma%20Vinha.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443009>. Acesso em: 19 jul. 2020.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; TOGNETTA, L. R. P. Convivência ética: um programa de transformação em escolas públicas. In: ASSIS, O. Z. M. (org.). **A educação do século XXI à luz do construtivismo piagetiano**. 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2018. p. 83-102.

WARNEKEN F.; TOMASELLO M. Ajuda e cooperação aos 14 meses de idade. **Infância**, v. 11, n. 3, p. 271-294, 2007.

WENTZEL, K. R.; BARRY, C. M.; CALDWELL, K. A. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 2, p. 195-203, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carolyn-Barry/publication/232493135_Friendships_in_Middle_School_Influences_on_Motivation_and_School_Adjustment/links/56faad9408ae1b40b804d3dd/Friendships-in-Middle-School-Influences-on-Motivation-and-School-Adjustment.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

WILLIAMS, D. R.; MEDLOCK, M. M. Health effects of dramatic societal events—Ramifications of the recent presidential election. **New England Journal of Medicine**, v. 376, p. 2295-2299, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1056/NEJMms1702111>. Acesso em: 15 set. 2020.

WILLIAMS, G. C. *et al.* Longitudinal associations between bullying and alcohol use and binge drinking among grade 9 and 10 students in the COMPASS study. **Canadian Journal of Public Health**, v. 111, p. 1024-1032, 2020.

WISPÉ, L. History of the concept of empathy. *In*: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (org.). **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 17-37.

WREGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da Psicologia Moral. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5022799. Acesso em: 15 set. 2020.

YUSUF, A. *et al.* Prevalence and correlates of being bullied among adolescents in Indonesia: Results from the 2015 Global School-based Student Health Survey. **International journal of adolescent medicine and health**, 2019. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/journals/ijamh/ahead-of-print/article-10.1515-ijamh-2019-0064/article-10.1515-ijamh-2019-0064.xml>. Acesso em: 19 jul. 2020.

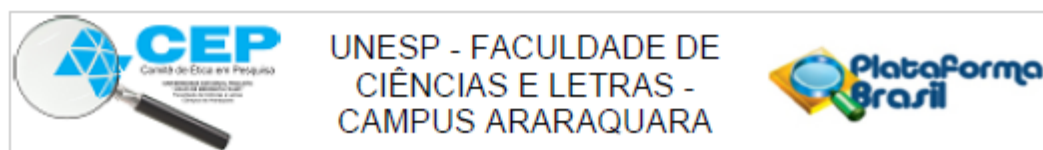
ZAMBIANCO, D. D. P. **As competências socioemocionais**: Pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10127644. Acesso em: 15 nov. 2020.

ZEQUINÃO, M. A. *et al.* Associação entre bullying escolar e o país de origem: um estudo transcultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100207. Acesso em: 19 jul. 2020.

ANEXOS**Anexo 1** – Link questionário

Perguntas do questionário da pesquisa. Disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdzaC6uIQkx0Nt5J4vot2IkHYqfTAbrCamgh_518L8khDKeg/viewform. Acesso em: 8 fev. 2021.

Anexo 2 – Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Correspondências entre empatia, pró-sociabilidade e a intimidação entre pares em escolas públicas.

Pesquisador: LARISSA DI GENOVA BONI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42330421.6.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO-CNPQ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.531.431

Apresentação do Projeto:

"Esse trabalho busca encontrar relações entre a frequência do bullying, a empatia e comportamento pró-social em adolescentes do Ensino Fundamental II de escolas públicas nas percepções dos alunos. A amostra da pesquisa será selecionada de forma intencional e por conveniência. Contará com alunos do Ensino Fundamental II de escolas públicas que compõem três Diretorias de Ensino da Rede Estadual de São Paulo: Taquaritinga, Suzano e a Leste 3. Esta investigação é parte de um "guarda-chuva" de pesquisas sobre a temática da implantação da convivência em escolas, mais especificamente de um Programa de Melhoria da Convivência nas escolas públicas do Estado de São Paulo num projeto com a Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, por meio do Edital de Pesquisa - "Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública". "Essa investigação soma-se a outras pesquisas nacionais e internacionais que buscam a compreensão de um fenômeno em prol da formação de pessoas cujas ações pró-sociais e mais empáticas estejam presentes em um cenário contemporâneo."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

"Investigar na percepção de adolescentes, as possíveis relações entre a frequência do bullying, a empatia e pró-sociabilidade".

Endereço: Rod. Araraquara- Jau Km1

Bairro: CENTRO

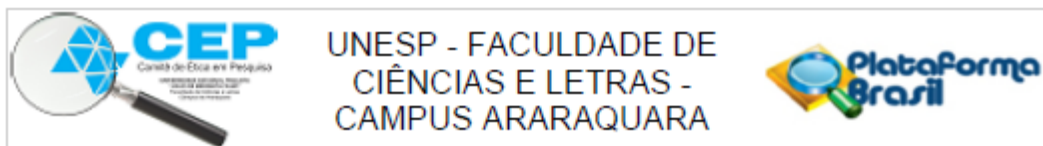
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.531.431

Objetivos específicos:

- Identificar os papéis dos envolvidos em situações de bullying (autor, alvo e espectador)
- Investigar a presença da empatia e a pró-sociabilidade em autores, alvos e espectadores.
- Analisar as relações entre empatia, pró-sociabilidade e bullying".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a). Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado.

Benefícios:

"Deixamos claro, que o participante não terá nenhum benefício direto ao responder o questionário. Contudo, esperamos que a pesquisa em ação, possa trazer uma visão sobre os problemas levantados e estratégias de intervenção".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se pesquisa exploratória de caráter descritivo que envolve dados quanti e qualitativos a amostra (definida por cálculo amostral formulado estatisticamente) será formada por alunos de Ensino Fundamental II das três diretorias de ensino da Educação Pública do Estado de São Paulo". "Os dados serão descritos com alunos voluntários de escolas que participaram do projeto que corresponde ao Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública".
 Nº de participantes da pesquisa 100. Aplicação de três questionários com perguntas fechadas a serem respondidas de maneira on-line.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE e Termo de Assentimento estão adequados.

Recomendações:

não há

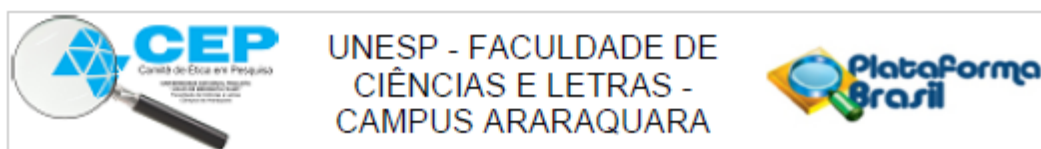
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 29/01/2021, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-001
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.531.431

meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1690188.pdf	18/01/2021 08:58:38		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Larissa_assinado.pdf	18/01/2021 08:53:50	LARISSA DI GENOVA BONI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Instrumentos_pesquisa.pdf	15/01/2021 15:12:30	LARISSA DI GENOVA BONI	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Comite.pdf	15/01/2021 15:04:20	LARISSA DI GENOVA BONI	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	15/01/2021 15:02:01	LARISSA DI GENOVA BONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LARISSA.pdf	15/01/2021 14:57:50	LARISSA DI GENOVA BONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Larissa.pdf	15/01/2021 14:54:19	LARISSA DI GENOVA BONI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 09 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

Anexo 3 – Instrumento de pesquisa ‘crianças’

1. Temos aqui quatro alunos que contam o que acontece com eles na escola. Quando você pensa em como era a sua vida na escola, marque um X na história que mais se parece com o que você vivia. Você pode marcar uma ou mais histórias.

() Oi, tinha um(a) colega na escola que era muito mole, sabe. Até parecia um bebê. Para tudo ele(a) chorava. Coloquei um apelido nele(a): Baby chorão. A classe caiu na risada e todo mundo adorou. Eu mexia com ele(a) só para irritá-lo(a) e todo mundo ria.

() Oi, na minha classe, tinha um grupinho que tirava sarro de mim quando eu falava e todo mundo caía na risada.

() Oi, todo dia no recreio na minha escola tinha um grupinho de meninos(as) que ameaçavam e/ou zombavam de um (a) colega que não tinha muitos amigos(as). Esse grupinho sempre derrubava os lanches dele(a). Eu ficava olhando de longe e tinha vontade de ir lá e fazer alguma coisa.

() Oi, um garoto(a) da escola ficava me zoando muito, todo dia. Eu me sentia muito sozinho(a) e não entendia por que ele(a) fazia isso comigo.

() Oi, na minha escola tinha um(a) garoto(a) que só tirava notas altas. Todo mundo achava que ele(a) era "bonzinho(a) demais". É por isso que eu sempre zoava com ele(a).

() Nenhuma das situações se parece com algo que eu vivi ou vi acontecer na minha escola.

2. Assinale a alternativa que melhor descreve o que você sente ou faz. (EMPATIA)

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
1- Quando vejo alguém chorar, também tenho vontade de chorar.				
2. Percebo quando alguém está chateado.				
3. Mesmo que outra pessoa pense diferente de mim eu consigo entendê-la.				
4. Quando fico com raiva, é difícil me acalmar.				
5. Quando estou com alguém que está triste, também fico triste.				
6. Mesmo que eu esteja feliz, eu consigo saber quando uma pessoa está triste.				

7. Estou mudando o tempo todo: quando me sinto bem, de repente fico com raiva ou fico triste.				
8. Quando um colega está feliz eu fico feliz por ele/ela.				

3. Assinale a alternativa que melhor descreve o que você sente ou faz. (COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL).

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
1. Tento consolar quem está triste.				
2. Escuto com atenção quando as pessoas estão falando.				
3. Apoio às ideias dos meus colegas.				
4. Eu me ofereço para ajudar os colegas que precisam de alguma ajuda.				
5. Quando trabalho em grupo, cumpro com a minha parte do trabalho.				
6. Quando alguém me pede ajuda, eu estou disposto a ajudar.				
7. Puxo conversa com colegas que não conheço muito mas sei que estão se sentindo sozinhos.				
8. Quando um colega está sendo injustiçado eu o defendo.				

