

EFEITOS DA TRANSIÇÃO PARA O 2º CICLO SOBRE O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM BULLYING

Vitor Alexandre Coelho

Académico de Torres Vedras
vitorpcoelho@gmail.com

Marta Marchante

Académico de Torres Vedras

Ana Maria Romão

Académico de Torres Vedras

Fecha de Recepción: 9 Enero 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMO

Nas últimas décadas, o fenómeno do *bullying* tem sido considerado como um problema transversal e transcultural praticamente ubíquo em escolas de todo o mundo. Este problema acarreta danos extensos ao ambiente escolar e ao bem-estar dos alunos.

No presente estudo, empregamos uma metodologia longitudinal, com avaliações durante dois anos letivos consecutivos para analisar se a transição escolar para o 2º ciclo (que em Portugal ocorre um ou dois anos mais cedo do que os relatados em estudos prévios) influencia os comportamentos de vitimização e perpetração de *bullying*, bem como a prevalência de vitimização e perpetração de *bullying* e do medo de ser vítima de *bullying*. O estudo analisa ainda se rapazes e raparigas são igualmente influenciados por esta transição.

Os resultados indicam que, após a transição para o 2º ciclo, os alunos no 5º ano reportam maior incidência de comportamentos de vitimização e perpetração de *bullying*, maior prevalência de vitimização, bem como índices mais altos de medo de ser vítima de *bullying* do que reportavam antes da transição, ou seja, no 4º ano. Os resultados indicam ainda que apenas os rapazes indicam maior prevalência de perpetração de *bullying* após a transição.

Desta forma, é possível concluir que a transição para o 2º ciclo em Portugal contribui para o aumento da vitimização e perpetração de *bullying*, particularmente para os rapazes. Assim, o carácter mais precoce desta transição em Portugal parece agravar o seu impacto sobre a prevalência de *bullying*.

Palavras-chave: *bullying*; vitimização; transição escolar; diferenças de género

ABSTRACT

Does portuguese middle school transition influence students' involvement in bullying? In last few decades, bullying has been considered a widespread transcultural problem across schools around the world. This phenomenon has a strong negative effect upon school climate and students' well-being.

In the present study we have employed a longitudinal approach, with assessment throughout two consecutive school years to analyze if middle school transition (which, in Portugal, takes place one or two years earlier than in previous published studies) influences bullying and victimization prevalence and behaviors, as well as fear of being bullied. The study also analyzes if boys and girls are equally affected by the transition.

Results indicate that, after middle school transition, 5th grade students report a higher prevalence of victimization, higher levels of victimization and bullying behaviors, as well as higher levels of fear of being bullied than before the transition (i.e., 4th grade). The results also indicate that only boys report more often being bullies after the transition.

Thus, it is possible to conclude that middle school transition in Portugal is accompanied by an increase in bullying victimization and perpetration, particularly for boys. Therefore, the earlier timing of middle school transition in Portugal seems to enhance its negative effective upon bullying prevalence.

Keywords: bullying; victimization; school transition; gender differences

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o fenómeno do *bullying* tem vindo a ser considerado como um problema praticamente ubíquo nas escolas. Esta forma de violência interpares é considerada transversal a vários países e culturas, tendo sido estudado enquanto fenómeno escolar e social em muitos países (Coelho, Sousa e Marchante, 2018; Currie et al., 2012; Harris, Bear, Chen, Lisboa e Holst, 2018; Hymel e Swearer, 2015), devido aos seus efeitos nefastos sobre o bem-estar dos alunos (Hymel e Swearer, 2015). O *bullying* está associado a vários problemas de saúde mental como depressão (Ttofi, Farrington, Losel e Loeber, 2011), solidão (Oh et al., 2008) ou um aumento da ansiedade social (Dempsey, Sulkowski, Nichols e Storch, 2009). Adicionalmente, o *bullying* também afeta seriamente o clima escolar (Cross et al., 2018), contribuindo para uma redução do desempenho académico (Ladd, Ettekal e Kochenderfer-Ladd, 2017) e para um aumento do *dropout* (Cornell, Gregory, Huang e Fan, 2013).

Apesar da abrangência multicultural do *bullying*, existe um certo consenso relativamente à sua definição. A definição mais aceite foi formulada por Olweus (1993) que definiu o *bullying* como um tipo de agressão entre pares, que preenche três critérios adicionais: é intencional, ou seja, tem como objetivo magoar a vítima; repete-se ao longo do tempo; e envolve um desequilíbrio de poder (isto é, o agressor tem mais poder do que a vítima). Na literatura, existem uma grande variedade de formas de *bullying* descritas, mas Harris et al. (2018) concluem que existe um consenso sobre as três principais formas de *bullying* identificadas pela literatura: verbal, física e social/relacional. No entanto, estes autores também concluíram que, nos anos mais recentes, devido ao aumento do uso de computadores e *smartphones* pelos alunos, o *cyberbullying* tem emergido como uma nova forma de *bullying*.

Transição escolar em Portugal

A transição da escola de 1º ciclo em Portugal (denominada primária em vários países) para a escola de 2º ciclo (denominada secundária em vários países) é um dos eventos que provoca maior

estresse na vida dos jovens (Zeedyk et al., 2003) e pode conduzir a impactos negativos no bem-estar psicológico (Arens et al., 2013) e no desempenho académico (Seiffert e Schultz, 2007). Esta transição assume contornos específicos em Portugal, dado que a idade precoce em que ocorre (cerca de 9 anos), mais cedo do que na maioria dos países ocidentais (Arens et al., 2013; Coelho et al., 2016), o que contribui para o aumento do impacto estressante deste evento de vida sobre a vida dos alunos (Coelho, Sousa e Marchante, 2018), afetando a sua auto-estima (Coelho e Romão, 2017) e o seu desempenho académico (Coelho, Marchante e Jimerson, 2016).

Bullying na transição escolar

Vários autores (Cross et al., 2018; Farmer et al., 2015; Pepler et al., 2006) referem que a transição tem um papel importante sobre os comportamentos agressivos entre pares e, em particular sobre o *bullying*. A prevalência do *bullying* parece aumentar após a transição escolar para o 2º ciclo (Cross et al., 2018; Nansel, Haynie, & Simons-Morton, 2007), existindo mesmo um estudo que conclui que mais de metade dos alunos de 6º ano estavam envolvidos em *bullying* (Nansel et al., 2007), como vítimas ou agressores. No entanto, na literatura internacional, não existem muitos estudos longitudinais que analisem a evolução do envolvimento em *bullying* durante a transição para o 2º ciclo. A maioria dos estudos existentes indicam que os comportamentos de *bullying* aumentam durante este período (Cross et al., 2018; Pepler et al., 2006) e que a maioria dos alunos que são perpetradores de *bullying* tendem a manter esse comportamento após a transição escolar (Farmer et al., 2015). No entanto, também existem estudos que apresentam resultados contrastantes, num estudo realizado no Canadá sobre uma transição escolar que ocorreu após o 5º ano, Wang et al. (2016) concluíram que a vitimização diminuiu, enquanto a perpretação se manteve estável. Na maioria destes estudos, o aumento dos níveis de *bullying* após a transição é explicado pela mudança no contexto social dos alunos e pela formação de novas hierarquias, i.e., alguns alunos utilizarão o *bullying* como uma estratégia para ganhar um domínio social no seu novo contexto escolar (Reijntjes et al., 2013).

No entanto, é preciso tomar em consideração que estas transições têm lugar quando os alunos são mais velhos do que ocorre em Portugal, ou seja, ocorreram após o 5º e 6º ano, quando os alunos tinham 10 e 11 anos em média. Adicionalmente, em Portugal existem dois problemas relativamente à estimação da prevalência do *bullying* entre alunos em idade de transição escolar para o 2º ciclo. Primeiro, existem poucos estudos que se tenham focado sobre a prevalência do *bullying* entre alunos do 1º e 2º ciclo (6 aos 12 anos); segundo, existe uma grande discrepância nos números reportados para a prevalência do *bullying* em Portugal nestas idades. Num estudo com alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, Pereira, Mendonça, Neto, Valente e Smith (2004) reportaram valores altos de envolvimento, tanto de vitimização (21.2%) como de agressores (15.5%). Quase uma década depois, num estudo que envolveu um grande número de países europeus, Currie et al. (2012) encontraram 16% de alunos de 11 anos que afirmavam ter sido vítimas de *bullying*, e 7.6% de alunos que admitiam ter sido agressores. Num estudo ainda mais recente, Zequinão, Medeiros, Lise, Trevisol e Pereira (2019) encontraram percentagens mais baixas de alunos envolvidos em *bullying*; 26.3% dos alunos do 3º ao 6º ano admitiram ter estado envolvidos em *bullying* (15.3% como vítimas, 4.6% como agressores e 6.4% como vítimas-agressoras).

Diferenças de género no bullying durante a transição escolar

Pepler et al. (2006) relataram que os rapazes apresentavam um maior nível de perpretação de *bullying* do que as raparigas durante o ano de transição escolar. Num estudo mais recente, Wang et al. (2016), analisando uma transição que tinha ocorrido entre o 5º e o 6º ano de escolaridade, con-

EFEITOS DA TRANSIÇÃO PARA O 2º CICLO SOBRE O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM BULLYING

cluíram que os rapazes apresentavam um maior aumento da vitimização durante a transição, mas que o gênero não era um preditor da evolução da perpetração de *bullying* durante a transição.

Presente estudo

Dada a escassez de estudos que analisam a evolução do fenômeno do *bullying* em alunos que realizam a transição escolar para o 2º ciclo em idades tão precoces (cerca dos nove anos de idade), baseamos as hipóteses para o presente estudo nos resultados reportados da literatura em alunos que realizam esta transição em idades mais avançadas (com mais um ou dois anos de idade).

A quantidade de alunos que relata ser vítima de *bullying* (Hipótese um) e que se assume como agressores (Hipótese dois) aumenta após a transição escolar para o 2º ciclo. Adicionalmente, os comportamentos de vitimização (Hipótese três) e de perpetração de *bullying* (Hipótese quatro) também aumentam do 4º para o 5º ano. Finalmente, também colocamos como hipótese que os alunos de 5º ano (após a transição para o 2º ciclo) relatam ter maior receio de ser vítimas de *bullying* do que no 4º ano (Hipótese cinco). Também hipotetizamos que ambas as coortes abrangidas por este estudo apresentam um padrão similar de evolução relativamente ao *bullying* (Hipótese seis).

Finalmente, dada a total ausência existir uma escassez de estudos publicados sobre a transição de ciclo numa idade tão precoce, também colocamos uma questão de investigação; será a evolução do fenômeno do *bullying* durante a transição para o 2º ciclo igual para ambos os gêneros? (questão de investigação um).

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 410 alunos que inicialmente estavam no 4º ano de escolaridade, dos quais 212 (51.7%) eram rapazes e 198 (48.3%) raparigas, com idades entre os 9 e os 12 anos ($M_{idade} = 9.63$; $DP = 0.98$). Estes alunos que pertenciam a onze escolas do ensino público Português, no Concelho de Torres Vedras. Em Portugal, o 4º ano é o último ano do 1º ciclo. A taxa de *dropout* foi baixa, apenas 13 estudantes (dos quais seis eram rapazes) que preencheram os questionários no final do 4º ano transitaram para escolas de 2º ciclo fora da amostra. As escolas eram extremamente homogêneas relativamente à etnicidade (0.9% de estudantes de nacionalidade brasileira).

Instrumento

Bullying and cyberbullying. Foram utilizadas as escalas de vitimização e de perpetração de *bullying* do Questionário de Comportamentos de *Bullying* e *Cyberbullying* (QCBC; Autores, 2016). O QCBC é um questionário de autorrelato composto por 34 itens, baseado no Olweus Bully-Victim Questionnaire Revised (Olweus, 1996). As escalas de vitimização ($\alpha = .79$; $.82$ no presente estudo) e de perpetração de *bullying* ($\alpha = .77$; $.78$ no presente estudo) são compostas, cada uma, por oito itens que descrevem comportamentos de vitimização (ex.: “Ignoraram-me de propósito, puseram-me de lado ou excluíram-me de atividades”); ou de perpetração de *bullying* (ex.: “Bati, pontapeei ou empurrei violentamente outro alunos”). A cada aluno é pedido para avaliar a frequência de vitimização ou perpetração de *bullying*, durante o ano letivo prévio, numa escala de cinco-pontos (1 = *Nunca ocorreu*; 2 = *Apenas uma ou duas vezes durante o ano letivo*; 3 = *Dois a três vezes por mês*; 4 = *Uma vez por semana*; 5 = *Várias vezes por semana*). A estrutura bi-factorial do QCBC está bem comprovada por Análises Factoriais Exploratórias e Confirmatórias numa amostra de 1039 alunos (Autores, 2016). O questionário inclui ainda quatro itens em que, após ser fornecida aos alunos uma definição de *bullying* (i.e., frequente, intencional e com uma diferença de forças envolvidas), é-lhes pedi-

do para avaliarem a frequência de vitimização e perpetração de *bullying*, medo de ser vítima de *bullying* futuramente e percepção de que os outros alunos possam ser defensores das vítimas de *bullying*. Os três primeiros destes itens foram utilizados no presente estudo.

Procedimento

A aplicação dos questionários teve lugar nas salas regulares dos alunos e na presença dos seus professores (professor titular no 4º ano; diretor de turma no 5º ano). As avaliações tiveram lugar após a aprovação das direções dos Agrupamentos e o consentimento dos encarregados de educação; o estudo seguiu os regras deontológicas enunciadas no Código de Ética e Deontologia da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Os questionários foram aplicados em dois momentos diferentes; no final do 4º ano e do 5º ano para cada grupo. O primeiro grupo frequentou o 4º ano em 2014/15 e o 5º ano em 2015/16, enquanto o segundo frequentou os mesmos anos letivos no ano seguinte. No primeiro momento (T1, junho do 4º ano), ou seja, antes da transição para o 2º ciclo, além do QCBC, os alunos também preencheram um questionário demográfico; no 2º momento (T2, junho do 5º ano), os alunos apenas preencheram o QCBC. Em ambos os momentos, os questionários foram aplicados por um dos quatro psicólogos educacionais do Projeto Atitude Positiva, cuja função era ler em voz alta os itens, explicar a intenção do estudo, assegurar aos alunos a natureza confidencial do estudo e apoiar os alunos que necessitassem de ajuda. Os alunos demoraram cerca de 20 minutos, em média, por turma a preencherem os questionários. Se um aluno não estivesse presente em sala, o psicólogo voltava à escola para lhe aplicar o questionário (n = 21).

Análise de Dados

Inicialmente, Testes T de Student para amostras independentes foram utilizados para analisar se existiam diferenças entre rapazes e raparigas nos níveis iniciais das várias variáveis em estudo. Para poder testar as variáveis em estudo, foram realizadas ANOVAs de medidas repetidas com o «tempo» (final do 4º ano vs. final do 5º ano) como fator intrassujeitos e o «género» (rapazes vs. raparigas) como fator intersujeitos. De seguida, de forma a analisar a estabilidade dos resultados foram realizadas ANOVAs de medidas repetidas $2 \times 2 \times 2$, com «tempo» (final do 4º ano vs. final do 5º ano) como fator intrassujeitos e «género» (rapazes vs. raparigas) e «ano de implementação» (1 vs. 2) como fatores intersujeitos. A medida utilizada para estimar o tamanho do efeito usada foi o eta quadrado parcial (η^2) derivado da ANOVA. Cohen (1988) sugere que os valores de .01, .06 e .14 devem ser interpretados como efeitos pequenos, médios e grandes, respetivamente.

RESULTADOS

Tabela 1

Estatísticas descritivas, organizadas por género, para as variáveis dependentes relativas a comportamentos e papéis de bullying durante a transição escolar para o 2º ciclo

	Rapazes (N= 212)		Raparigas (N= 198)	
	4º ano M (DP)	5º ano M (DP)	4º ano M (DP)	5º ano M (DP)
Vitimização	1.30 (0.65)	2.05 (1.21)	1.19 (0.60)	1.58 (0.94)
Bullying	1.19 (0.53)	1.47 (0.76)	1.04 (0.23)	1.16 (0.47)
Comp. vitimização	1.33 (0.51)	1.71 (0.71)	1.22 (0.42)	1.45 (0.57)
Comp. perpetração	1.15 (0.25)	1.31 (0.43)	1.06 (0.14)	1.10 (0.22)
Medo de ser vítima	1.93 (1.22)	2.06 (1.45)	2.56 (1.41)	3.40 (1.33)

Análise Preliminar

As estatísticas descritivas, organizadas por género, podem consultadas na Tabela 1. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre géneros na vitimização [$t(408) = 2.40$; $p < .05$]; perpetração de *bullying* [$t(408) = 4.56$; $p < .001$]; nos comportamentos de perpetração de *bullying* [$t(408) = 3.77$; $p < .001$], com os rapazes a apresentarem valores superiores. Também se encontraram diferenças significativas na variável medo de ser vítima de *bullying* [$t(408) = -4.85$; $p < .001$]. Não se observaram diferenças significativas entre géneros relativamente aos comportamentos de vitimização [$t(408) = 1.78$; $p = .076$].

Evolução do Bullying durante a Transição Escolar para o 2º ciclo

Para analisar se existiram diferenças entre os níveis médios de vitimização, perpetração de *bullying*, medo de ser vítima de *bullying*, comportamentos de vitimização e de perpetração de *bullying* antes e depois da transição para o 2º ciclo foram empregues ANOVAS de medidas repetidas a dois fatores, num plano misto 2×2 (intrasujeitos: 'tempo'; intersujeitos: 'género'), para cada uma das variáveis dependentes. Todas as variáveis registaram um aumento significativo entre o final 4º e o final do 5º ano: vitimização [$F(1, 390) = 184.09$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .318$]; perpetração de *bullying* [$F(1, 390) = 60.88$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .134$]; comportamentos de vitimização [$F(1, 390) = 317.92$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .447$]; comportamentos de perpetração de *bullying* [$F(1, 390) = 104.38$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .209$]; medo de ser vítima de *bullying* [$F(1, 390) = 344.103$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .466$].

Relativamente a diferenças entre géneros, foram encontradas diferenças significativas em todas as variáveis: vitimização [$F(1, 388) = 16.08$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .039$]; perpetração de *bullying* [$F(1, 388) = 7.21$; $p = .008$; $\eta_p^2 = .018$]; comportamentos de vitimização [$F(1, 388) = 14.10$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .035$]; comportamentos de perpetração de *bullying* [$F(1, 388) = 26.30$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .063$]; medo de ser vítima de *bullying* [$F(1, 388) = 5.71$; $p = .017$; $\eta_p^2 = .014$]. Em todas as variáveis os rapazes apresentam maiores aumentos do que as raparigas durante a transição para o 2º ciclo.

Estabilidade dos resultados entre as duas coortes

Finalmente, de forma a analisar de os resultados encontrados eram estáveis para ambas as coortes (2014/16 e 2015/17) da amostra do presente estudo, foram realizadas ANOVAS de medidas repetidas $2 \times 2 \times 2$, com «tempo» (pré-teste vs. pós-teste) como fator intrasujeitos e «grupo» (intervenção vs. controlo) e «ano de implementação» (0 vs. 1) como fatores intersujeitos. Efetivamente, quatro das cinco variáveis em estudo apresentaram resultados similares para ambas as coortes em estudos: vitimização [$F(1, 388) = 3.59$; $p = .059$; $\eta_p^2 = .009$]; perpetração de *bullying* [$F(1, 388) = 2.20$; $p = .139$; $\eta_p^2 = .006$]; comportamentos de vitimização [$F(1, 388) = 3.79$; $p = .052$; $\eta_p^2 = .010$]; comportamentos de perpetração de *bullying* [$F(1, 388) = 0.04$; $p = .951$; $\eta_p^2 = .000$]. No entanto, existiram diferenças significativas entre as coortes relativamente à variável medo de ser vítima de *bullying* [$F(1, 388) = 17.31$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .042$], com os alunos do segundo coorte (2015/17) a apresentarem níveis mais elevados e os rapazes deste grupo a apresentarem um maior aumento durante a transição para o 2º ciclo.

DISCUSSÃO

O presente artigo visava analisar se a transição escolar para o 2º ciclo, que em Portugal decorre numa idade mais precoce, influenciava a frequência de comportamentos de *bullying* e vitimização, bem como o número de alunos que se assumem como vítimas ou perpetradores de comportamentos agressivos. Em Portugal, os alunos encontram-se num momento do ponto de vista do desenvolvimento diferente dos seus colegas em outros países. E de facto, os resultados apoiaram a maioria das hipóteses formuladas, confirmado o forte impacto que a transição escolar para o 2º ciclo em Portugal apresenta sobre os comportamentos e os papéis de *bullying*.

Em primeiro lugar, a quantidade de alunos que relatou ser vítima de *bullying* aumenta no 5º ano, bem como aumentou o número de comportamentos de vitimização que os alunos reportaram. Estes resultados, que apoiam as hipóteses um e três, estão alinhados com o que foi encontrado anteriormente na maioria da literatura (Cross et al., 2018; Farmer et al., 2015; Pepler et al., 2006) sobre quando esta transição ocorre com alunos um ou dois anos mais velhos.

Em segundo lugar, após a transição também aumentam a quantidade de alunos que admitem serem agressores e a quantidade de comportamentos de perpetuação de *bullying*, confirmando as hipóteses dois e quatro. Também este resultado está alinhado com a literatura (Cross et al., 2018; Nansel et al., 2007), e é consistente com o pressuposto de Reijntjes e colaboradores (2013) que afirmam que, com a mudança de escola, as dinâmicas sociais também mudam, novas hierarquias são formadas e as crianças aprendem a agredir os colegas como estratégia para ganhar dominância social neste novo contexto.

Em terceiro lugar aumenta também o medo de ser vítima de *bullying* após a transição, confirmando a hipótese cinco. Será importante salientar que esta é a única variável onde foram encontradas evoluções significativamente entre gêneros, i.e., apesar das raparigas terem apresentado níveis superiores de medo de ser vítima de *bullying* no 4º ano, foi nos rapazes que mais aumento o medo de ser vítima de *bullying* durante a transição.

Relativamente ao papel do género, e contrariamente ao reportado por vários autores (Pepler et al., 2006; Wang et al., 2016), não encontramos diferenças significativas entre gêneros nem na incidência da vitimização perpetrada de *bullying*, nem nos comportamentos de vitimização ou perpetuação de *bullying*. Assim, a incidência de vitimização e de perpetuação de *bullying*, os comportamentos de vitimização e de perpetuação de *bullying* aumentam na transição para o 2º ciclo, em ambos os gêneros, apesar de os rapazes apresentarem níveis superiores de vitimização, de perpetuação de *bullying* e ainda de comportamentos de perpetuação de *bullying*.

CONCLUSÃO

É possível concluir com este estudo, que em Portugal, o período de transição para o 2º ciclo, que ocorre mais precocemente do que na maioria dos outros países europeus, é um período crítico relativamente ao fenómeno do *bullying*. Esta transição está associada a um forte aumento de incidência e perpetuação de *bullying*, de comportamentos de vitimização e de perpetuação de *bullying* e de medo de ser vítima de *bullying*. Aumento este que foi essencialmente estava para ambas as coortes analisadas e é notório tanto para as raparigas, como para os rapazes. Desta forma, será crucial que os alunos durante este período possam ser apoiados, com programas estruturados que ajudem a diminuir este fenómeno, com medidas escolares que promovam melhores dinâmicas sociais e com recursos especializados para intervir e salvaguardar o bem-estar dos envolvidos nos vários papéis deste fenómeno (Hymel e Swearer, 2015). Adicionalmente, estes resultados apoiam os autores que defendem a relevância do aspeto desenvolvimentista ao invés de aspeto contextual no aumento do fenómeno do *bullying* com as transições escolares (Wang et al., 2016).

Limitações e Estudos Futuros

Uma das limitações do presente estudo consiste na impossibilidade de comparar alunos da mesma idade que transitam e não transitam no período do 4º ao 5º ano, pois todos os alunos da presente amostra transitam de escola neste período. Assim, num futuro estudo, tal análise apenas poderá ser possível incluindo alunos de ensino privado, dado que algumas escolas privadas possuem todos os ciclos de estudo, apesar de incluírem uma mudança de um regime de monodocência no 1º ciclo para um de pluridocência no 5º ano.

Adicionalmente, seria relevante realizar um estudo transcultural em que os alunos transitam

EFEITOS DA TRANSIÇÃO PARA O 2º CICLO SOBRE O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM BULLYING

para o 2º ciclo em idades diferentes para aprofundar a compreensão sobre o papel de fatores contextuais (a transição por si só) e dos fatores individuais (desenvolvimentistas) sobre o fenómeno de *bullying*.

REFERÊNCIAS

- Arens, A. K., Katrin Arens, A., Yeung, A. S., Craven, R. G., Watermann, R. e Hasselhorn, M. (2013). Does the timing of transition matter? Comparison of German students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *International Journal of Educational Research*, 57, 1–11. doi:10.1016/j.ijer.2012.11.001
- Coelho, V. A., Marchante, M. e Jimerson, S. R. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 558–569. doi:10.1007/s10964-016-0510-6
- Coelho, V. A. e Romão, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber)bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 218–226. doi:10.1016/j.chb.2018.04.048
- Coelho, V. A., Sousa, V. e Marchante, M. (2018). Positive transition to middle school: A multilevel model analysis of a Portuguese school adjustment program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20, 160–171. doi:10.1177/1098300717750872
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P. e Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37, 223–239. doi:10.1177/0143034315626609
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. e Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105, 138–149. doi:10.1037/a0030416
- Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Pearce, N., Barnes, A., Burns, S., ... Runions, K. (2018). Impact of the Friendly Schools whole-school intervention on transition to secondary school and adolescent bullying behaviour. *European Journal of Education*, 53, e0001. doi:10.1111/ejed.12307
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., et al. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Health Policy for Children and Adolescents. No. 6. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R. e Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 46, 962–972. doi:10.1002/pits.20437
- Farmer, T., Irvin, M., Motoca, L., Leung, M., Hutchins, B., Brooks, D. e Hall, C. (2015). Externalizing and internalizing behavior problems, peer affiliations, and bullying involvement across the transition to middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23, 3–16. doi:10.1177/1063426613491286
- Harris, A. B., Bear, G. G., Chen, D., Lisboa, C. S., & Holst, B. (2018). Perceptions of bullying victimization: Differences between once-retained and multiple-retained students in public and private schools in Brazil. *Child Indicators Research*. doi:10.1007/s12187-018-9604-x
- Hymel, S. e Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
- Ladd, G. W., Ettekal, I. e Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109, 826–841. doi:10.1037/edu0000177

- Nansel, T. R., Haynie, D. L. e Simons-Morton, B. G. (2007). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment* (pp. 49–65). New York, NY: Haworth Press.
- Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L. e Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(4), 553–566.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. e Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, *32*, 376–384. doi:10.1002/ab.20136
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. e Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, *25*, 241–254. doi:10.1177/0143034304043690
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Olthof, T., van de Schoot, R., Aleva, L. e van der Meulen, M. (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse & Neglect*, *37*, 224–234. doi:10.1016/j.chiabu.2012.12.004
- Seifert, T., & Schulz, H. (2007). The effects of pubertal timing and school transition on preadolescents' well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, *22*, 219–234. doi:10.1177/0829573507302674
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. e Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health: CBMH*, *21*(2), 80–89.
- Wang, W., Brittain, H., McDougall, P., Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development? *Child Abuse & Neglect*, *51*, 237–248. doi:10.1016/j.chiabu.2015.10.004
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. e Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school. *School Psychology International*, *24*, 67–79. doi:10.1177/0143034303024001010
- Zequinão, M. A., de Medeiros, P., Lise, F. A., Trevisol, M. e Leite, M. B. (2019). Associação entre bullying escolar e o país de origem: um estudo transcultural. *Revista Brasileira de Educação*, *24*. doi:10.1590/s1413-24782019240013

