



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

GABRIELLY MANESCO DA SILVA FELIPPE

**RELAÇÕES ENTRE O *CYBERBULLYING*, SUPORTE  
FAMILIAR E A DEPRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

---

Londrina  
2023



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2023

GABRIELLY MANESCO DA SILVA FELIPPE

**RELAÇÕES ENTRE O *CYBERBULLYING*, SUPORTE  
FAMILIAR E A DEPRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade  
Estadual de Londrina.

**Discente:** Gabrielly Manesco da Silva Felipe

**Orientadora:** Profa. Dra. Katya Luciane de  
Oliveira

**Linha de Pesquisa:** Docência: Saberes e Práticas  
(Linha 2)

Londrina  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

FELIPPE, GABRIELLY MANESCO DA SILVA .

RELAÇÕES ENTRE O CYBERBULLYING, SUPORTE FAMILIAR E A DEPRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II / GABRIELLY MANESCO DA SILVA FELIPPE. - Londrina, 2023.

73 f.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Família. - Tese. 2. Vítima. - Tese. 3. Psicologia. - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GABRIELLY MANESCO DA SILVA FELIPPE

**RELAÇÕES ENTRE O *CYBERBULLYING*, SUPORTE FAMILIAR E A  
DEPRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Katya Luciane de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Satico Ferraz  
Universidade Federal de São Carlos - Ufscar

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andreza Schiavoni  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de março de 2023.

FELIPPE, Gabrielly Manesco da Silva. **Relações entre o *cyberbullying*, suporte familiar e depressão no ensino fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

## RESUMO

O acesso às inúmeras tecnologias vem sendo cada vez mais fácil e, com isso, crianças e jovens estão transcendendo os limites do *bullying* do mundo real e passando para o mundo virtual. O *cyberbullying*, tem sido um problema crítico nas escolas, em toda a sociedade e no mundo, desencadeando adoecimentos mentais. A pesquisa buscou investigar as possíveis relações do *cyberbullying* com o suporte familiar e a depressão. Participaram do estudo estudantes ( $n=212$ ) do ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, a idade média foi de 13,3 anos e 3 meses ( $DP=1,2$ , de um Colégio Estadual em Ivaiporã – PR, sendo sexo masculino ( $n=109$ ) e sexo feminino ( $n=103$ ), que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE. A coleta contou com três instrumentos sendo a Escala de Avaliação do *Cyberbullying* – EAC, Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil – EBADEP-IJ e Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF. Os resultados apontaram que 50,4% ( $n=118$ ) dos alunos passam mais de quatro horas por dia utilizando a *internet* fora do contexto escolar e 55,6% ( $n=130$ ) ficam conectados nas redes sociais na maior parte do tempo, sendo que 71,8% ( $n=168$ ) utilizam celular. A maior dimensão da EAC foi a vítima, obtendo média de 2,5. Já na EBADEP-IJ, a média foi de 23,0 e o desvio padrão de 11,7 e, quanto a classificação de sintomatologia, o “nível de comportamento adequado 2” e “nível leve” ficou igual a 1,7% ( $n=4$ ). Quando ao IPSF, a classificação total foi de 3,8% ( $n=9$ ) classificaram no “nível baixo”, sendo a maior incidência. No que diz respeito a correlação entre os dados, houve correlação moderada entre a dimensão agressor e retaliador ( $r=0,556$ ;  $p=0,032$ ). Por fim, os dados evidenciaram uma relação de dependência prevendo entre 24% entre os comportamentos exibidos na dimensão vítima com aqueles da dimensão retaliador.

**Palavras-chave:** Família. Vítima. Psicologia.

FELIPPE, Gabrielly Manesco da Silva. **Relações entre o *cyberbullying*, suporte familiar e depressão no ensino fundamental II.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

### ABSTRACT

Access to numerous technologies has been increasingly easier and, with that, children and young people are transcending the limits of bullying in the real world and moving to the virtual world. Cyberbullying has been a critical problem in schools, throughout society and in the world, triggering mental illness. The research sought to investigate the possible relationships of cyberbullying with family support and depression. Students (n=212) from elementary school II, 6th to 9th grade, from Colégio Estadual, Ivaiporã - PR, participated in the study, male (n=109) and female (n=103), who signed the Free and Informed Assent Term – TALE. The collection had three instruments being the Cyberbullying Assessment Scale - EAC, Baptista Children's Depression Scale - EBADEP-IJ and Perception of Family Support Inventory - IPSF. The results showed that 50.4% (n=1180) of the students spend more than four hours a day using the internet outside the school context and 55.6% (n=130) are connected on social networks most of the time, being that 71.8% (n=168) use cell phones. The largest dimension of the EAC was the victim, obtaining an average of 2.5. In the EBADEP-IJ, the average was 23.0 and the standard deviation of 11.7 and, regarding the symptomatology classification, the “adequate behavior level 2” and “mild level” was equal to 1.7% (n=4). 9) classified it at "low level", with the highest incidence. With regard to the correlation between the data, there was a moderate correlation between the aggressor and retaliatory dimension ( $r=0.556$ ;  $p=0.032$ ). dependency relationship predicting between 24% between behaviors exhibited in the victim dimension with those in the retaliator dimension.

**Keywords:** Family. Victim. Psychology.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Conselho Nacional de Educação (CNE)  
Conselho Estadual de Educação (CEE),  
Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)  
Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil (EBADEP-IJ)  
Escala de Avaliação do *Cyberbullying* (EAC)  
Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF)  
Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)  
Ministério da Educação (MEC)  
Organização Mundial da Saúde (OMS)  
Plano Nacional da Educação (PNE)  
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)  
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)  
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)  
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição da amostra total por ano escolar. ....	39
<b>Tabela 2</b> - Resposta da quantidade de horas por dia que o aluno utiliza a internet fora do contexto escolar. ....	42
<b>Tabela 3</b> - Resposta em que o aluno fica conectado na maior parte do tempo. ....	42
<b>Tabela 4</b> - Resposta do que prefere utilizar para estudar os conteúdos da aula ou para fazer tarefas/trabalhos. ....	42
<b>Tabela 5</b> - Pontuação nas dimensões do cyberbullying. ....	43
<b>Tabela 6</b> - Dados dos Fatores do IPSF. ....	46

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Dimensão vítima. ....	43
<b>Gráfico 2</b> - Dimensão agressor. ....	44
<b>Gráfico 3</b> - Dimensão retaliador. ....	44
<b>Gráfico 4</b> - Total de pontos na Escala de Depressão. ....	45
<b>Gráfico 5</b> - Fator 1. ....	46
<b>Gráfico 6</b> - Fator 2. ....	47
<b>Gráfico 7</b> - Fator 3. ....	47
<b>Gráfico 8</b> - Total. ....	48

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENAL NO BRASIL .....</b>	<b>13</b>
<b>3 CONSIDERAÇÕES SOBRE TECNOLOGIA, <i>BULLYING</i> E <i>CYBERBULLYING</i> .....</b>	<b>17</b>
<b>4 SUPORTE FAMILIAR E A RELAÇÃO COM O <i>CYBERBULLYING</i> .....</b>	<b>27</b>
<b>6 OBJETIVO .....</b>	<b>38</b>
6.1 OBJETIVO GERAL .....	38
6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	38
<b>7 MÉTODO .....</b>	<b>39</b>
7.1 PARTICIPANTES .....	39
7.2 INSTRUMENTOS E RECURSOS .....	39
7.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	41
<b>8 RESULTADOS .....</b>	<b>42</b>
<b>9 DISCUSSÃO .....</b>	<b>50</b>
<b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>64</b>
12.1 ANEXO A - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO <i>CYBERBULLYING</i> .....	65
11.2 ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO .....	67
12.3 ANEXO C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE .....	68
<b>TERMO DE ASSENTIMENTO .....</b>	<b>69</b>
12.5 ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	71
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>71</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da Linha 2 – Docência: Saberes e Práticas e do Núcleo 2 – Ação Docente, do Programa de Pós-graduação, para qualificação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O presente estudo surgiu a partir da experiência profissional da pesquisadora, observando a importância da conscientização do *cyberbullying* e suas consequências. A relevância do tema aliado à pouca produção em solo brasileiro se intensificou durante a formação da pesquisadora no curso de Psicologia.

A escolha do Ensino Fundamental II se deu devido a fase da adolescência e o luto infantil, onde os infanto-juvenis passam pelo luto infantil relacionados à perda do corpo infantil, dos pais da infância e da criança que até então o jovem vinha sendo, e, conseqüentemente, da identidade. O tema foi escolhido uma vez que o acesso às inúmeras tecnologias vem sendo cada vez mais fácil e, com isso, crianças e jovens estão transcendendo os limites do *bullying* do mundo real e passando para o mundo virtual. O *cyberbullying*, tem sido um problema crítico nas escolas, em toda a sociedade e no mundo. Buscou-se relacioná-lo ao suporte familiar e a depressão, já que o fenômeno tem alto potencial de desencadear adoecimentos mentais na criança ou adolescente como depressão, suicídio e baixa autoestima, além de problemas de relacionamentos que se constroem de maneira instável e de curta duração. O objetivo geral buscou investigar a possível relação do *cyberbullying* com o suporte familiar e a depressão.

Para tanto, o trabalho está organizado da seguinte maneira: no CAPÍTULO 1 discute-se o contexto do ensino fundamental no Brasil e seus direitos educacionais, bem como as Diretrizes Nacionais Curriculares, baseando o CAPÍTULO 2, que oferece considerações sobre a tecnologia, *bullying* e *cyberbullying*, uma vez que a educação vem sofrendo mudanças radicais na metodologia, englobando cada vez mais as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's como *Google Meet* e *Classroom* e, com isso, aumentando a incidência de *cyberbullying* que parte do âmbito escolar, já que é uma forma de transbordar o *bullying*. Antes de entrar afundo no fenômeno, é necessário compreender o que são as TIC's e por seguinte os fenômenos crescentes.

Nos CAPÍTULOS 3 E 4 serão abordados o suporte familiar e a depressão pensando no contexto do *cyberbullying*, pensando na importância do papel da família averiguando o quanto a mesma determina na prevenção e enfrentamento de tais práticas frequentes. A depressão se torna pauta importante pensando nos prejuízos e adoecimentos

psíquicos que uma vítima sofre, além de indícios importantes a ser considerado pensando no agressor e retaliador.

Na sequência, são expostos os objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos que nortearam esse trabalho, como a apresentação dos participantes, instrumentos utilizados na pesquisa e coleta de dados. Por fim, são disponibilizados os resultados do estudo, as referências e os anexos.

## 2 CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

O direito à educação, no Brasil, teve o avanço instituído por meio de muitas lutas, movimentos sociais a favor de uma sociedade mais justa e mais democrática. Em 1824 foi garantida a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, e não a obrigatoriedade, já na primeira Constituição do período republicano, de 1891, nem o princípio da gratuidade é mantido, e somente a partir de 1934, na primeira carta de direitos do nosso país, é que o ensino primário é reconhecido como direito. No texto constitucional de 1934 a obrigatoriedade é incluída e a educação é declarada como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo Estado, sendo indicado o ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. No entanto, não é explicitado claramente a faixa etária em que esse ensino primário seria obrigatório, embora se declare que deveria ser extensivo aos adultos (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999).

A Constituição de 1967, explicita a faixa etária: “Art. 168, § 3º, II – o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;”, além da lei educacional 4.024/61, estabelecer que o ensino primário teria um mínimo de quatro anos e um máximo de seis anos. Isso significa que a obrigatoriedade da frequência à escola permaneceu reduzida a quatro anos. Em 1971, a Lei educacional nº 5.692, instituiu o ensino de primeiro grau com oito anos de duração, estabelecendo a extensão da obrigatoriedade no ensino primário, além de estabelecer diretrizes e bases para o ensino de segundo grau.

Somente no texto constitucional de 1988 que o ensino fundamental é instituído como etapa obrigatória da educação básica. A Constituição da República Federativa do Brasil declara no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208, também da Constituição da República Federativa do Brasil, garante a oferta do ensino fundamental gratuito a todos, estendendo-se para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria pelo não oferecimento ou pela sua oferta irregular.

A Lei Federal nº 9.394 instituiu, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o conceito de educação básica como direito do cidadão e dever do Estado, sendo constituída em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Art. 21). O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, ampliou para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade. Somente na emenda constitucional 059/2009 é que o artigo 208

da Constituição Federal foi alterada: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares elaborados na segunda metade da década de 1990, busca atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica. Uma versão preliminar do documento foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação e encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada em setembro de 1996 foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação para deliberação e em outubro de 1997, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido para o Ensino Fundamental I, pouco menos de um ano depois o material do Ensino Fundamental II foi disponibilizado.

O Ensino Fundamental é um nível de ensino responsável pela educação escolar de crianças e adolescentes de seis a quatorze anos (BRASIL, 1996), sendo regulamentado pelos órgãos superiores como o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), e Conselhos Municipais de Educação, com o intuito de pensar e propor ações mais voltadas para a realidade local. No início de 2006, a Lei 11.274, de 6 de fevereiro, fixa em seu art. 5º, o prazo final para a implementação do ensino fundamental de 9 anos, iniciando-se, obrigatoriamente, o primeiro ano dessa escola, com crianças de 6 anos de idade, que teriam até 2010 para efetivar tal orientação, para tanto foram elaborados alguns documentos como Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013) A finalidade do ensino fundamental de 9 anos é a reorganização da proposta pedagógica, respeitando a criança em suas fases específicas de desenvolvimento cuja justificativa apresentada pelo governo para a ampliação do ensino fundamental é de oportunizar melhores e maiores condições de aprendizagem, aumentando o índice de permanência na escola.

Abrangendo do 6º aos 9º anos, o aluno ingressa aos 11 anos e completa o fundamental aos 14 anos de idade, o ensino fundamental II oferece ao estudante desafios de maior complexidade, que permitem que ele retome as aprendizagens adquiridas no ensino fundamental I e aprofunde os conhecimentos, aumentando assim o seu repertório. Esta fase de

transição exige das instituições de ensino o acompanhamento de cada uma das fases dos alunos, que se tornam cada vez mais aptos para aprender com autonomia, e também para interagir com as pessoas e a realidade. Para promoção de uma aprendizagem mais assertiva o ideal é que as escolas utilizem linguagens e aparatos próprios para este público (MEYER, 2011).

No Brasil, o livro didático deu-se pela primeira vez no Decreto-lei nº1.006, de 30 de dezembro de 1938, com intuito de desenvolver no país “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”. (FREITAS 1993). Em 1945, no Decreto-lei nº 8.460, o livro didático transformou-se em um produto de mercado, surgindo uma crescente especulação comercial. Surgiu, em 1976, a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente.

As reformas educacionais estão ligadas ao desenvolvimento das políticas educacionais que, em geral, promovem transferência de responsabilidades em particular, reforçam uma concepção simplista da educação em um modelo de organização empresarial da escola. A reforma é considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (POPKEWITZ, 1997), uma vez que a escola é a primeira instituição na constituição de valores, sendo uma ruptura dos padrões de regulação social. Também se associa à mudança direcionada a redefinir as condições sociais, possibilitando ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos considerados como os resultados esperados dessa mudança planejada.

As reformas durante os primeiros anos da década de 90 aprovaram a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira em substituição da LDBEN de 1964. A nova LDB formulou, em 2001, o Plano Nacional da Educação, dando maior valorização do Ensino Profissionalizante, gestão democrática, inclusão da educação a distância entre outros.

A descentralização, no Brasil, é o eixo da reforma educacional, e foi tardiamente incluso no movimento de reformas educacionais, ou seja, praticamente nunca teve uma educação elementar centralizada nacionalmente. O Ato Imperial de 1834 inaugurou uma tradição de gestão e responsabilidade não centralizada e vem se perpetuando até hoje no país (WORLD BANK, 2000). Apenas nos anos de 1950/60 surgiu a cena educacional, a responsabilização de maneira mais geral dos municípios pela educação elementar, em consórcio com os estados da federação. Sumariando, o modelo de gestão educacional brasileiro não centralizado nacionalmente.

Atualmente, existem alguns desafios para colocar em prática as reformas educacionais, reconhecendo a rápida expansão recente das matrículas em escolas públicas e estaduais (MENEZES, 2001). As escolas convivem com mais turnos atendendo às pressões da demanda, a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental está próxima de 100%. Existem, conforme indica Melo (1998), três funções que o estado deve executar para beneficiar as escolas públicas, a fim de uma qualidade de ensino: interpretar e disseminar os resultados das avaliações de escolas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, que constata as deficiências de aprendizagem de temas específicos dos currículos e a identificação de escolas com uma proficiência média baixa; a supervisão escolar, uma vez que o distanciamento da secretaria estadual de educação é prejudicial; a formação inicial e continuada do professor focada nos aspectos curriculares identificados na avaliação de escolas como os mais necessitados de atenção.

A escola tradicional predominou, por aproximadamente, três séculos no país e à medida que os preceitos da democracia se expandiram, a educação avançava junto. A concepção de aprendizagem, para estar pertinente com o processo de escolarização, obriga-se a transpassar as fases de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, com o intuito de interagir com o objeto e então construir/reconstruir sentidos (BORDENAVE; PEREIRA, 2005).

Ainda segundo Bordenave e Pereira (2005), para desenvolver competências e habilidades referentes aos conteúdos a serem aprendidos/apreendidos é fundamental a interação entre o sujeito e o objeto de seu aprendizado. Estando adequado seu nível de escolarização à sua fase de desenvolvimento cognitivo, o indivíduo avança nos conteúdos acadêmicos, sociais, afetivos, artísticos, culturais e motores. Ou seja, atualmente o sistema educacional brasileiro procura se atentar às concepções pedagógicas, considerando a discrepância social no ambiente escolar e a multiplicidade cultural em todo o país.

É importante salientar o sistema educacional vem sofrendo mudanças radicais na metodologia, englobando cada vez mais as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's como *Google Meet* e *Classroom* e, com isso, aumentando a incidência de *cyberbullying* que parte do âmbito escolar, já que é uma forma de transbordar o *bullying*. Antes de entrar afundo no fenômeno, é necessário compreender o que são as TIC's e por seguinte os fenômenos crescentes.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE TECNOLOGIA, *BULLYING* E *CYBERBULLYING*

O presente capítulo debruça-se sobre o conceito de *cyberbullying*, visto como um segmento do *bullying*, ou seja, mesmo que a prática comece na escola (com o *bullying*), agora, ela pode ter continuidade no computador de casa (*cyberbullying*) (CASSIDY, JACKSON; BROWN, 2009). A prática do *bullying* sempre ocorreu, entretanto, como a internet potencializa e amplia o poder de agressão, o *cyberbullying* vem sendo cada vez mais frequente. Por mais que ambos conceitos sejam correlacionados (JUVONEN; GROSS, 2008), o fato de que o *cyberbullying* esteja a aumentar, não significa que o *bullying* esteja a diminuir (SAKELLARIOU, CARROL; HOUGHTON, 2012).

Como o *cyberbullying* é praticado via tecnologia, torna-se fundamental a discussão da história da tecnologia, juntamente com a história do homem. É através da compreensão da evolução histórica, dentro dos contextos sócio-culturais de cada época, que podemos compreender melhor a tecnologia. Atualmente, a globalização e o próprio acesso fácil à tecnologia, bem como o empenho a aumentar a inclusão social/digital, favoreceram a multiplicação rápida dos discursos de violência (WIEVIORKA, 2007). Embora as tecnologias ofereçam benefícios e facilitam as atividades humanas, também contribuem para o aparecimento de desafios e crescimento de formas diversas de agressividade.

Se pode-se chamar os primeiros artefatos de instrumentos tecnológicos, seria difícil reduzir a tecnologia numa visão limitante. A história da tecnologia iniciou-se juntamente à história do homem e, por isso, é bastante complexa e com inúmeras ramificações - também enriquecida. O homem tem participação ativa no desenvolvimento da tecnologia e progresso da sociedade, visto que significa razão do saber fazer (RODRIGUES, 2001). O acaso do homem perceber, por exemplo, que duas pedras ao se chocarem poderiam ser lascadas, correspondeu a uma tecnologia, que desenvolvida pelos nossos antepassados, fez surgir uma verdadeira "indústria das lâminas", aperfeiçoadas à medida que o tempo ia passando (VERASZTO *et al.*, 2003). Percebe-se que a tecnologia existia muito antes da ciência, era baseada na experiência, certos materiais e técnicas produziam resultados aceitáveis, enquanto que outros não (VERASZTO, 2004). Hoje em dia a tecnologia é mais refinada, sofisticada, funcional e, conseqüentemente, vem ganhando mais qualidades. Um conceito de tecnologia trazido se dividia em duas concepções: aspecto técnico, que inclui a concepção intelectualista e instrumentalista, e os aspectos organizacionais e culturais (WYNNE, 1983; SCHIENSTOCK, 1994). Em seu novo conceito, baseado em novas demandas e exigências sociais, acaba modificando todo um conjunto de costumes e valores e, por fim, agrega-se à cultura

desenvolvendo tecnologias simbólicas. Portanto, ela não engloba somente os produtos artificiais e os processos de produção, mas também engloba as metodologias, as competências, as capacidades e os conhecimentos necessários para realizar tarefas produtivas.

O aumento da competitividade na era da globalização impera no sistema educacional a necessidade do uso da tecnologia, não só para impedir a estagnação nos moldes tradicionais, mas também para transcender. Nesse sentido, a tecnologia educacional, sistematizada e integrada, vem a fim de dotar a educação, como comenta Evangelista (1997) – culminar em um novo saber. Não se reduz apenas em máquinas, mas em um suporte teórico científico capaz de englobar todas as dimensões que afetam o planejamento e a realização da atividade educacional. Entretanto, as razões pelas quais as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) devem estar presentes no cotidiano das escolas não se esgotam aí, não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens, mas sim de utilizá-las com intuito de construir conhecimentos com e sobre o uso dessas TDICs. É crucial promover a alfabetização e o letramento digital, que compreende características próprias do meio digital, como a digitalidade, interatividade, hipertextualidade, multimídia, virtualidade e conectividade (COLL; RODRÍGUEZ ILLERA, 2010).

Como o professor é o mediador do uso dessas ferramentas, ele precisa estar em constante aperfeiçoamento para utilizá-la tanto a seu favor quanto em favor da educação (SANTOS; FRANÇA; SANTOS, 2007). Essa inserção deve ser capaz de promover raciocínio crítico e criativo, aprendizagem colaborativa que possa garantir a interatividade entre aluno e professor. Visto que a tecnologia ultrapassa os limites institucionais e se articula com outros espaços, quando deveria somente mediar o processo de ensino e aprendizagem, o mediador precisa escolher bem os recursos tecnológicos para que o aprendizado do educando possa ser motivado. Para tanto, o educador deve atentar-se à realidade local e as condições de vida para que os educandos sejam igualmente favorecidos, ou seja, não se restringe privilegiar uma determinada camada social, mas em oferecer seus recursos a todos [toda a sociedade e seus segmentos. Uma alternativa é oferecer tecnologia na escola: computador, notebook, internet, aparelho de som, TV, dentre outros (ALMEIDA, 2000).

Como elucidada Justini (2008), a exclusão digital diz, necessariamente, a exclusão social. O indivíduo excluído se sujeita a dificuldades na sua vivência como cidadão e para o exercício dos seus direitos e deveres. É crucial a inclusão digital para inclusão social (para que participem ativamente da comunidade, governo e sociedade civil) e, nesse sentido, o estar inserido digitalmente torna-se um direito dos cidadãos, um requisito para a sua existência no mundo globalizado (LEMOS; COSTA, 2005, p. 2).

Todavia, ainda existe uma parcela significativa que se encontra excluída os fatores socioeconômicos dificultam os grupos sociais menos favorecidos, que não possuem recursos para adquirir e manter computadores/celulares conectados à internet. O pesar da exclusão digital não está nas dificuldades econômicas, mas na existência de recursos que possibilitem aos indivíduos utilizarem a tecnologia em benefício próprio. Silveira (2001) ressalta que a exclusão digital não se constitui à parte da realidade social, econômica e política, ou seja, não é mera consequência da exclusão social. Ela pode, de fato, influenciar e ser influenciada pela exclusão social.

Para que haja, de fato, inclusão, (TAKARASHI, 2000), algumas práticas devem ser promovidas, como a universalização do acesso em todos os níveis, ou seja, não deve somente viabilizar o crescimento e ampliação das possibilidades e iniciativas de acesso, deve ser qualificado. Matos e Chagas (2008) entendem o acesso qualificado como um acesso de boa qualidade técnica, baixo custo e que seja feito por um indivíduo que tenha capacidade cognitiva para compreender o conteúdo acessado lhe conferindo melhoria em seu padrão de vida.

Os nativos digitais, ou geração Z, usufruem de dispositivos tecnológicos de comunicação e entretenimento desde a infância (PRENSKI, 2001). São indivíduos esculpidos com base na sua dependência com a tecnologia, aprendendo, desde cedo, que há inúmeras fontes de conhecimento, cujas verdades podem ser distintas. De acordo com Issa e Issaias (2016), no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, os sujeitos poderão se deparar com a incapacidade de se concentrar na escrita e na leitura e, falta de memória, e, no desenvolvimento social, poderão enfrentar problemas de saúde, estresse, depressão e isolamento. Visto que a influência desvantajosa por se encontrarem facilmente distraídos na internet, a geração Z está gastando mais tempo em atividades on-line e vivenciando menos a vida real (ISSA; ISSAIAS, 2016; CHEN; YAN, 2016). Ou seja, as crianças estão cada vez mais isoladas, irritadas e desinteressadas pela interação com o outro. Conforme a pesquisa Digital *Diaries* realizada no ano de 2015, pela AVG *Technologies*, constatou-se que cerca de 66% das crianças entre 2 e 5 anos sabiam usar jogos no computador, 46% sabiam como mexer no smartphones e apenas 15% delas eram capazes de amarrar os próprios sapatos.

As crianças nascidas a partir de 2010 formam a mais nova geração, chamada Geração Alpha, cujo marco se deve ao lançamento do primeiro iPad, e desde então os pequenos interagem com o mundo através da tecnologia praticamente desde seu nascimento e, para eles, ela é vista como uma coisa natural, e que faz parte do contexto social. O sociólogo australiano Mark McCrindle, nomeou a geração recente de ALPHA, por dois motivos; por se tratar de uma geração do momento atual com a viabilidade de iniciar um novo ciclo, e por que a palavra Alpha

é a primeira letra do alfabeto grego e simboliza o início. São crianças com pensamentos e habilidades mais rápidas, são frutos dos efeitos distintos que a tecnologia e suas potencialidades proporcionam para seus nativos. Sumariando, os indivíduos estão se desenvolvendo outra forma de vida, devido a sua mentalidade digital, líquida e coletiva no ciberespaço. Os nativos da referida geração são considerados pelos pais como crianças independentes, contestadoras, demonstram ser mais inteligentes, são atentas e mais observadoras.

Todavia, apesar das desvantagens, as novas tecnologias também contemplam vantagens e benefícios como maior agilidade e menos burocracias na efetivação das atividades (VISÕES-ON LINE, 2010). Ela está presente nas escolas, escritórios, produção de alimentos, medicina, ou seja, quase todo o processo na vida do ser humano, oferecendo conforto e eficiência na realização das atividades cotidianas. Antigamente, demoravam meses para estabelecer contato com parentes ou amigos distantes, enquanto hoje é mais rápido, fácil e barato estar conectado à distância através de produtos e aplicativos que, em questão de segundos, é possível a troca de fotos, áudios e mensagens.

Com tais transformações frequentes na sociedade moderna alguns fenômenos estão se intensificando. O termo *bullying* é um anglicanismo, de etimologia inglesa, derivado do verbo *bull*. Começou a ser estudado na década de 1970, na Suécia, e a partir de 1990, na Noruega, o professor Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, começou a investigar o assunto a partir de casos de suicídios ocorridos entre adolescentes, que sofriam agressões na escola, concluiu-se que 01 em cada 07 estudantes participantes estava envolvido com o *bullying* escolar como vítima ou agressor - dando origem a uma campanha nacional anti *bullying*. Olweus (1978) estabeleceu as primeiras seis características para se detectar os casos de *bullying*: ações repetitivas contra a mesma vítima; agressões num período prolongado de tempo; desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima; dificuldade da vítima em se defender; ausência aparente de motivos que justifiquem os ataques; atos de violência ocorridos entre pares.

O *bullying* tem se tornado cada vez mais frequente no ambiente escolar, segundo Oliveira (2004), uma vez que este espaço é marcado pela convivência de muitas crianças e adolescentes, formando grupos afins, de modo que os adultos ali presentes – os profissionais da escola – ficam envolvidos e voltados tão somente para a execução de suas funções administrativas ou pedagógicas, não voltando muita atenção ao que ocorre com os estudantes fora do processo ensino-aprendizagem. Apesar de existir um déficit de estudos sobre *bullying* no âmbito escolar, no dia a dia, esse quadro vem aumentando significativamente, com a ocorrência de casos dentro das instituições de ensino. Algumas vítimas/agressores, quando

encontram um profissional na escola em quem confiam, procuram-lhes para tratar do assunto, outros ocultam esses fatos mantendo-se isolados dos demais ou escondendo as marcas no próprio corpo.

Rigby (2007) conceitua *bullying* como um desequilíbrio de poder, ou seja, ocorre a repetida opressão psicológica ou física de uma pessoa/grupo com menos poder, por uma pessoa/grupo com mais poder. O autor explicita este desequilíbrio com a agressão de uma pessoa à outra ou quando um grupo de pessoas combina para aterrorizar um único indivíduo, entretanto, adverte que também pode ocorrer de forma menos óbvia, como no âmbito psicológico. Enfatiza que o termo não deve ser empregado quando dois alunos têm aproximadamente a mesma força, deve haver, necessariamente, um desequilíbrio nas forças envolvidas - força física e/ou psicológica.

Segundo Almeida (2014), se os comportamentos de *bullying* não forem repreendidos, a tendência é que aumentem com o passar do tempo. Entende-se que a prática tem um grande potencial comprometedor da saúde psíquica, desencadeando a automutilação, além de interferir diretamente na aprendizagem. Entretanto, muitos dos alunos escondem sua dor e suas cicatrizes na tentativa de resolver suas questões sozinhos. Daí a importância de os professores estarem bem informados e atentos a seus estudantes, podendo assim, ajudá-los antes que a situação se agrave.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2015) classifica essa violência escolar em cinco tipos: verbal; física e material; psicológica e moral; sexual; virtual ou *cyberbullying*. Na violência verbal, o agressor insulta, ofende, fala mal e coloca apelidos pejorativos, na física e material ocorre, de fato, contato físico no desejo de machucar fisicamente o outro, por meio de empurrões, chutes, socos, beliscões e pontapés. Na violência psicológica e moral o agressor humilha, constrange, exclui, discrimina, ameaça, intimida, difama; na violência sexual consideram-se atitudes de abusar, violentar e assediar sexualmente a vítima. Por fim, a violência Virtual ou *cyberbullying* compreende violência realizada por meio de ferramentas tecnológicas com conteúdo publicado na internet.

No *bullying* pode estar envolvido a vítima, o agressor, a vítima/agressor e a testemunha. As vítimas possuem alguma diferença em relação ao grupo e, normalmente, não reagem às agressões, são mais inseguras, temem a rejeição e têm poucos amigos. Por sua vez, sofrem psiquicamente, se isolam, sentem desesperança, podem ser passivas, introvertidas e/ou inibidas. Francisco e Libório (2009) afirmam que as vítimas sofrem uma deterioração constante da própria identidade e autoestima. Os agressores do *bullying* são aqueles que agem impiedosamente e, conforme Mezzela (2008) são, comumente, indivíduos que têm pouca

empatia, enquanto a vítima-agressora ocupa duas posições, ou seja, o mesmo tempo em que é vítima também é agressora, descontando as agressões sofridas em outros colegas mais fracos como forma de vingança e/ou compensação.

As testemunhas são representadas pela grande maioria dos alunos, que testemunham as ações dos agressores contra as vítimas, mas não tomam qualquer atitude em relação a isso em razão do temor de se tornarem as próximas vítimas. Silva (2010) divide as testemunhas em três grupos distintos: testemunhas passivas, ativas e neutras. As testemunhas passivas geralmente estagnam-se frente a agressão por medo de se tornarem vítimas, já as testemunhas ativas incitam os atos de violência que presenciam, incentivando os agressores a continuarem com as agressões, podendo ser considerados agressores, sendo muitas vezes os articuladores e se divertindo ao verem a situação que provocaram. Por fim, as testemunhas neutras não demonstram empatia pela vítima de situações de *bullying* (SILVA, 2011).

Como o acesso às inúmeras tecnologias vem sendo cada vez mais fácil, conforme exposto anteriormente, crianças e jovens estão transcendendo os limites do *bullying* do mundo real e passando para o mundo virtual (DIAMANDUROS, DOWNS; JENKINS, 2008; POPOVIC-CITIC, DJURIC; CVETKOVIC, 2011). A nova forma de *bullying*, o *cyberbullying*, tem sido um problema crítico nas escolas, em toda a sociedade e no mundo, por ser mais perigoso e malicioso para a saúde e bem-estar dos jovens, e, conseqüentemente, mais difícil de as escolas aprenderem a lidar. Ocorre que, mesmo que a prática comece na escola (com o *bullying*) e tenha continuidade no computador de casa (*cyberbullying*), a escola tem a responsabilidade de lidar com estes comportamentos proporcionando segurança às vítimas (CASSIDY, JACKSON; BROWN, 2009).

As novas TDICs oportuniza vivenciar a conexão com a *internet*, sendo possível acessar informações e contatar pessoas a qualquer tempo e de qualquer lugar (GIL, 2014). Essa nova cibercultura é subsidiada por um ciberespaço, ou seja, tecnologias digitais, e integra uma diversidade de interações, práticas, concepções, ideologias, opiniões e valores (LÉVY, 1999). Atuar nessa nova cultura, como mencionado acima, requer cada vez mais habilidades em busca do desenvolvimento saudável, visto que a mesma tem gerado mudanças radicais na organização social (FLANING; KIEWRA, 2018).

Existe, ainda, extensa diversidade e a falta de clareza em algumas das conceituações do *cyberbullying*. Esta diversidade gerou inconsistência na definição do termo, além de uma divergência conceitual na condução de pesquisas científicas sobre o tema. Uma das principais conseqüências suscitadas por Tokunaga (2010) quanto à inconsistência de uma definição é a possibilidade da obtenção de respostas incongruentes, uma vez que este é um

fenômeno relativamente novo. A principal incongruência observada é a ausência da palavra “repetidamente”, entretanto, Slonje e Smith (2008), Tokunaga (2010) e Notar, Padgett e Roden (2013) defendem que a necessidade do termo é enfatizada em virtude das propriedades de amplo acesso e compartilhamento de conteúdos da internet, ressaltando que a ausência da repetição em si não elimina os danos suscitados com publicação ou divulgação de materiais destinados a humilhar, constranger, hostilizar ou intimidar (COMPTON; CAMPBELL; MERGLER, 2014).

Em seu conceito, *cyberbullying* é um comportamento executado por meio do uso das tecnologias que, assim como o bullying, tem como característica exclusão social, ameaças, insultos ou envergonhar outra pessoa. Na internet ocorre o desequilíbrio de poder, uma vez que as informações divulgadas não podem ser facilmente controladas e cada visita pode ser considerada como uma repetição da violência, além da possibilidade de anonimato do agressor - independe da sua posição social ou popularidade na escola (SMITH, THOMPSON; DAVIDSON, 2014).

As ferramentas que o agressor pode utilizar para a prática são diversas: mensagens instantâneas, *e-mail*, *SMS*, salas de *chat*, *blogs*, *websites*, jogos *online*, dentre outros. Os fenômenos que ele engloba também são diversos: mensagens ameaçadoras, vírus informáticos, boatos maliciosos, imagens/vídeos embaraçadoras, comentários abusivos, entre outros (BAUMAN, 2009; CAPPADOCIA, CRAIG; PEPLER, 2013; HINDUJA; PATCHIN, 2010; MARÉES; PETERMANN, 2010; MESCH, 2009; POPOVIC-CITIC, DJURIC; CVETKOVIC, 2011; SMITH, 2012; SMITH, 2008; VANDEBOSH; VAN CLEEMPUT, 2009).

Existem três situações principais que configuram a prática de *cyberbullying*: amplitude da audiência, já que a conexão constante é uma realidade que está cada vez mais próxima de se tornar mundial.

A segunda situação, remete ao fato de que o *cyberbullying* é uma agressão/assédio que a vítima comumente tem que reviver repetidas vezes, uma vez que o conteúdo digital é compartilhado e visto por inúmeras pessoas.

Por fim, a terceira é a condição de anonimato que impede à vítima identificar seu agressor, uma vez que as tecnologias digitais disponibilizam condições para que o perpetrador permaneça na invisibilidade (ORTEGA-RUIZ; DEL REY; SÁNCHEZ, 2012; SMITH; COLLAGE, 2006).

Nesta modalidade, diferentemente do *bullying*, a agressão pode ocorrer por vários motivos: ou por não ver a reação da vítima, logo, não ter empatia; ou por achar seu próprio comportamento divertido ou de puro entretenimento, não analisando/compreendendo o

impacto que tem na vítima (KOWALSKI, LIMBER; AGATSTON, 2008; NATIONAL CRIME PREVENTION COUNCIL, 2007); ou simplesmente por vingança (VANDEBOSCH; VAN CLEEMPUT, 2009). Quanto ao agressor, ou *cyberbully*, tem maior probabilidade de já se ter envolvido noutros incidentes de *cyberbullying* como vítima ou espetador (VANDEBOSCH; VAN CLEEMPUT, 2009); existe pouco consenso em relação a idade e gênero, entretanto, alguns autores defendem que são os rapazes a assumirem maioritariamente este papel e que a prevalência é maior nos mais novos (12-15 anos).

Quanto a vítima, se encaixam neste perfil por não se enquadrarem em determinados padrões: vestuário, etnia, aparência física, incapacidades académicas ou atléticas (CASSIDY, JACKSON; BROWN, 2009). O anonimato do agressor aumenta o nível de medo, visto que o autor pode ser qualquer pessoa (inclusive amigos chegados) e até pode haver vários agressores envolvidos (CRUZ, 2011; MARK; RATLIFFE, 2011; SMITH, 2008;). Além disso, por mais que as vítimas bloqueiem os remetentes, o agressor pode adquirir outro nome/perfil ou número (BAUMAN, 2009).

Há de se mencionar, ainda, os oito tipos de *cyberbullying*, de acordo com WILLARD (2007): *flaming*, perseguição (*harassment*), difamação (*denigration*), representação (*impersonation*), *outing*, gozar (*trickery*), excluir (*exclusion*) e *cyberstalking*. O primeiro se refere sobre mensagens de confronto, explícitas, entres dois ou mais indivíduos, que acontece quando um dos indivíduos começa com discursos agressivos e violentos - não ultrapassa o momento de discussão (KOWALSKI, LIMBER; AGATSTON, 2008); a perseguição (*harassment*), diferente do *flaming*, ultrapassa o momento de discussão e envolve o uso de ataques, repetida e persistentemente, à vítima; a difamação (*denigration*) inclui denegrir de forma depreciativa e irreal a reputação de um indivíduo ou as suas relações, uma vez que pode restringir-se a um grupo restrito ou espalhar a um maior número de observadores; na representação (*impersonation*) a identidade digital da vítima é roubada, o agressor invade a conta da vítima e passa-se por ela com intuito de prejudicar reputações, amizades e até mesmo colocar a vida da vítima em perigo e, muitas vezes, ela pode ser criminalmente acusada (KOWALSKI, LIMBER; AGATSTON, 2008); tanto o *outing* quanto o *trickery* objetivam vazar informações íntimas da vítima, entretanto, no *outing* ocorre o compartilhamento de comunicações ou imagens de caráter sexual ou sensível, enquanto no *trickery* o agressor engana a vítima a fim de obter informações pessoais e as divulgam; a *exclusion*, ou “morte social” (SUDNOW, 1967), refere-se a exclusão proposital de um grupo, porque a vítima não encaixa no perfil ou tem algum conflito com alguém do grupo; no *cyberstalking* também ocorre a perseguição, e é o tipo que mais causa pânico na vítima porque as ameaças são constantes e tem

sempre uma conotação de terror ligada a agressão física (KOWALSKI, LIMBER; AGATSTON, 2008).

Existem alguns tipos/métodos relativamente novos sendo percebidos, como *happy slapping*, ou a chapada, que consiste em perseguir a vítima e agredi-la com uma chapada, normalmente no pescoço ou cabeça, enquanto o outro ou o grupo filma a sequência na intenção de divulgar na internet.

Nos E.U.A, o tipo mais comum de chapada é o *hopping*, ou assalto - o grupo inteiro agride a vítima. Um segundo tipo relativamente novo é o *fight*, que consiste em gravar vídeos amadores de lutas entre adolescentes e a vítima será quem perder a luta.

Mason (2008) identifica tipos de papéis exercidos na prática do *cyberbullying*: os agressores por direito creem que são superiores os demais e, por isso, possuem o direito de hostilizar e/ou assediar aquele que ele considera diferente; os alvos dos agressores por direito representam as vítimas; o papel do retaliador é exercido pelo indivíduo que sofreu como vítima de *bullying* e busca a *internet* para revidar a agressão; às vítimas de retaliadores são aquelas que intimidaram alguém que também reagiu com hostilidade, agredindo *on-line* seu perpetrador; os espectadores que apoiam o *bullying* são reconhecidos como aqueles que incentivam, apoiam e/ou assistem as ações de violência sem intervir para ajudar a vítima, enquanto os espectadores que buscam uma solução são aqueles que se envolvem para socorrer ou impedir as intimidações sofridas pela vítima (MASON, 2008; TOGNETTA; BOZZA, 2012).

O *bullying* e o *cyberbullying* são conceitos correlacionados, uma vez que o *cyberbullying* aproveita os meios e as ferramentas da tecnologia de comunicação para praticar o fenômeno *bullying* na internet. Além disso, cerca de 30% dos *bullies*, são também *cyberbullies*; e uma em cada três vítimas de *bullying* também é de *cyberbullying*. Ambos envolvem ações hostis em relações com diferenças de poder e, também, possuem observadores. Infelizmente, embora o *cyberbullying* esteja a aumentar, não significa que o *bullying* esteja a diminuir (SAKELLARIOU, CARROL; HOUGHTON, 2012).

Por mais que os telespectadores sejam uma semelhança, essa característica também se difere. No *cyberbullying*, o mesmo pode escolher se transformar num agressor de segunda linha, perpetuando o ataque inicial, ou simplesmente não participar. Enquanto, no *bullying*, o telespectador tem um papel passivo de glorificar o agressor, dando-lhe audiência e apoiando o ato. Quanto mais gente se colocar no lugar de observador, de acordo com Pereira (2008), maior é a vergonha e humilhação da vítima.

Nas suas diferenças, o que distingue essencialmente são três características: o anonimato do agressor no *cyberbullying*, podendo ser algum conhecido ou não e, conseqüentemente, aumentando a pressão psicológica e o medo. No *bullying*, sabendo quem é o agressor, é passível de ser evitado. A segunda característica relevante é que o *cyberbullying* ultrapassa limite de tempo e espaço, ou seja, diferente do *bullying* que é perpetrado dentro de um espaço, ele pode ocorrer a qualquer hora, de qualquer lugar, “acompanhando” a vítima. A característica do agressor também se difere, enquanto no *bullying* o mesmo tem um perfil popular, fisicamente e emocionalmente agressivo e com boa capacidade física, no *cyberbullying* não existe nenhuma referência, inclusive pode ser o bom aluno com relações boas ou até mesmo alguma vítima de *bullying*.

A família deve ter papel crucial no suporte quando pensasse nas vítimas de *cyberbullying*, e papel determinante dos agressores, visto que esta tem papel fundamental na constituição dos indivíduos, determinação e organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual através das ações e medidas educativas tomadas no âmbito familiar. Por isso, é necessário compreender a dimensão do suporte familiar e o quanto a mesma determina falando de enfrentamento e prevenção.

#### **4 SUPORTE FAMILIAR E A RELAÇÃO COM O *CYBERBULLYING***

Ainda que a organização familiar tenha passado por inúmeras transformações nas últimas décadas, as funções básicas desempenhadas pela instituição familiar no processo de desenvolvimento psicológico permanecem as mesmas, assim como o grupo social que exerce marcada influência sobre a vida dos membros, sendo encarada como um grupo com uma organização complexa, inserido em um contexto social mais amplo com o qual mantém constante interação (BIASOLI-ALVES, 2004). Isso significa que exercem um papel fundamental na constituição dos indivíduos, determinação e organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual através das ações e medidas educativas tomadas no âmbito familiar (DRUMMOND; DRUMMOND FILHO, 1998).

Como a instituição familiar é responsável pelo processo de socialização primária das crianças e dos adolescentes (SCHENKER; MINAYO, 2005), ela tem como finalidade estabelecer formas e limites para as relações estabelecidas entre as gerações mais novas e mais velhas (SIMINONATO-TOZO, 1998), viabilizando a adaptação dos indivíduos às exigências do conviver em sociedade. Por isso, a família é vista como a célula inicial e principal da sociedade (BIASOLI-ALVES, 2004), ou ainda como a unidade básica da interação social (OSÓRIO, 1996) e como o núcleo central da organização humana.

Ela vem sofrendo transformações, como mencionado anteriormente, já que na primeira metade do século XX a dita “família tradicional” predominava, na qual homens e mulheres possuíam papéis específicos, social e culturalmente estabelecidos, havendo um aparato social e cultural que estabelecia como “naturais” alguns papéis atribuídos aos homens e às mulheres (TORRES, 2000). O homem era o “chefe da casa”, o provedor da família, enquanto a mulher era responsável pelo trabalho doméstico, estando envolvida diretamente com a vida familiar, dedicando-se ao cuidado dos filhos e do marido, ou seja, a atividades realizadas no âmbito da vida privada, do lar (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO; SILVA, 2003). As relações entre pais e filhos são marcadas pelas diferenças entre as gerações (FIGUEIRA, 1987), sendo definidas por meio de noções de respeito e autoridade, cujos pais tinham controle absoluto sobre os filhos, sendo extremamente exigentes, principalmente no que dizia respeito à observância das normas e regras sociais.

A partir da segunda metade do século XX a família passou por intensas transformações econômicas, sociais e trabalhistas (SINGLY, 2000), alguns fatores que contribuíram para o surgimento de novos arranjos que mudaram a “cara” dessa instituição

(BIASOLI-ALVES, 2004; ROMANELLI, 2002; SCOTT, 2004) foram o processo de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico, o incremento das demandas de cada fase do ciclo vital, a maior participação da mulher no mercado de trabalho, o aumento no número de separações e divórcios, a diminuição das famílias numerosas, o empobrecimento acelerado, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade, a elevação do nível de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas, as novas concepções em relação ao casamento, as alterações na dinâmica dos papéis parentais e de gênero.

Na nova concepção de família, denominada de “família igualitária” (FIGUEIRA, 1987), homens e mulheres estão atuando em condições mais ou menos semelhantes no mercado de trabalho, levando a uma reorganização dos papéis familiares tradicionais referentes a homens e mulheres (SCAVONE, 2001) evidenciando a importância do papel do homem na família (GREENBERGER *et al.*, 1989; LISBOA, 1987; SCAVONE, 2001), que passa a ser incentivado a manter um maior envolvimento afetivo com os(as) filhos(as), “terminando com a dicotomia: pai distante, figura de autoridade e mãe próxima, figura de afeto”. (LISBOA, 1987, p. 14).

A relação entre pais e filhos também se modificou, não sendo mais baseado na imposição da autoridade e sim na valorização de um relacionamento pautado na possibilidade de diálogo (LISBOA, 1987). A educação das crianças perdeu, portanto, seus aspectos autoritários, elas continuam sendo mantidas sob a vigilância atenta da mãe, porém é levado em consideração a questão da afetividade (CANO, 1997). Entretanto, Caldana (1998) aponta elementos contraditórios nas novas práticas paternas, relacionados a duas vertentes: a falta de um padrão de educação e as rápidas alterações no âmbito das relações familiares frente à passagem de um modelo tradicional para um modelo considerado moderno.

O conceito de família se modifica conforme o tipo de sociedade, o tempo e a sua estrutura social, na medida em que sofre as influências dos acontecimentos sociais, como já mencionado. Macklin aponta diferenças entre a tipologia nuclear tradicional e os novos tipos de família na contemporaneidade: famílias extensas, incluindo o núcleo familiar e agregados três ou quatro gerações; famílias adotivas, que podem ser bi-raciais ou multirraciais; casais que não concebem nem adotam filhos; famílias monoparentais, que vivem com um único progenitor; casais homoafetivos (homoparentais), com ou sem crianças; famílias reconstituídas, após divórcio; várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo.

Uma das consequências desse rápido processo de mudanças é a inexistência de referenciais pessoais claros para a orientação da conduta dos indivíduos. Assim, determinados comportamentos que até há alguns anos atrás eram considerados culturalmente aceitáveis, como é o caso da utilização da força física na educação da criança, atualmente são criticados e proibidos pelos direitos constitucionais (CECCONELLO, DE ANTONI; KOLLER, 2003). Contudo, a família ainda mantém o papel específico que exercia no contexto social e continua a ser uma instituição reconhecida e altamente valorizada.

A família possui um papel primordial no amadurecimento e desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos (OSÓRIO, 1996). A função biológica principal da família é garantir a sobrevivência da espécie humana, fornecendo os cuidados necessários para que o bebê humano possa se desenvolver adequadamente. Em relação às funções psicológicas, podem-se citar três grupos centrais: a) proporcionar afeto ao recém-nascido, aspecto fundamental para garantir a sobrevivência emocional do indivíduo; b) servir de suporte e continência para as ansiedades existenciais, auxiliando-os na superação das “crises vitais”; c) criar um ambiente adequado que permita a aprendizagem empírica que sustenta o processo de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos (OSÓRIO, 1996). E, por fim, a função social da família está na transmissão da cultura de uma dada sociedade aos indivíduos (OSÓRIO, 1996), bem como na preparação dos mesmos para o exercício da cidadania (AMAZONAS; DAMASCENO, SILVA, 2003).

É, também, na família que se adquire os valores, normas, crenças, ideias, modelos e padrões de comportamento necessários para a sua atuação na sociedade (DRUMMOND; DRUMMOND FILHO, 1998; TALLÓN *et al.*, 1999). As normas e os valores introjetadas no interior da família permanecem conosco durante toda a vida, atuando como base para a tomada de decisões e atitudes que apresentamos no decorrer da fase adulta. Além disso, a família continua, mesmo na etapa adulta, a dar sentido às relações entre os indivíduos, funcionando como um espaço no qual as experiências vividas são elaboradas (SARTI, 2004).

Entendendo que a família é base para a tomada de decisões e atitudes que apresentamos no decorrer da fase adulta, é fundamental entender a adolescência, uma vez que é uma das crises mais importantes no contexto familiar (KALINA, 1999; TALLÓN *et al.*, 1999), encarada como uma fase do ciclo de vida familiar, a adolescência apresenta tarefas particulares, que envolvem todos os membros da família. É um período de transição do indivíduo, da infância para a idade adulta, evoluindo de um estado de intensa dependência para uma condição de autonomia pessoal (SILVA; MATTOS, 2004) e de uma condição de necessidade de controle externo para o autocontrole (BIASOLI-ALVES, 2001), sendo marcado

por mudanças evolutivas rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais (MARTURANO, ELIAS; CAMPOS, 2004). É caracterizada pela necessidade de integração social, pela busca da autoafirmação e da independência individual e pela definição da identidade sexual (SILVA; MATTOS, 2004). Os adultos têm um papel central neste processo, pois oferecem a base inicial aos mais jovens, a bagagem de regras e normas essenciais para o social, bem como atuam como modelos (BIASOLI-ALVES, 2001).

O diálogo assume um papel ainda mais importante, apesar de muitas vezes os adolescentes buscarem se fechar em seu “mundo” próprio, justamente devido à essa tendência à reclusão e a busca de refúgio na fantasia e no devaneio. A falta de diálogo no ambiente familiar pode, portanto, acarretar ou acentuar algumas dificuldades, principalmente no relacionamento, podendo afetar até mesmo o bem-estar e a saúde psíquica dos adolescentes. Assim, além do recurso do diálogo, quando a família busca desde cedo estabelecer relações de respeito, confiança, afeto e civilidade entre seus membros, tende a lidar com essa fase do desenvolvimento de uma maneira mais adequada e com menos dificuldades do que uma outra família na qual tais valores não foram praticados (DRUMMOND; DRUMMOND FILHO, 1998).

A família também participa no envolvimento de crianças e adolescentes com o *bullying* escolar, um dos comportamentos interpretados como positivos, além de representar um fator significativo de proteção, é o suporte aos filhos que viabiliza o rompimento do ciclo de violência e abusos, fortalecendo-os a desenvolverem mecanismos de enfrentamento para lidar com o *bullying*/vitimização. Outro comportamento positivo que apresenta probabilidade menor dos filhos se envolverem em situações de *bullying* é se reunir com os amigos, compartilhar ideias, ajudar nas tarefas escolares de casa e conversam com os filhos (SHETGIRI; *et al.* 2012). Famílias democráticas que estimulam comportamentos de não violência, que aceitam as dificuldades, diferenças e aparência dos filhos diminui as chances de envolvimento dos mesmos em situações agressivas (LEE, SOONG, 2012; GEORGIU; FANTI, 2010; CHAUX; MOLANO; PODLESKY, 2009).

O clima familiar é o elemento básico para se explicar comportamentos de *bullying* na escola, por exemplo, famílias de agressores e vítimas são menos funcionais do que as famílias de alunos sem envolvimento com *bullying* (MURRAY-HARVEY; SLEE, 2010). As vítimas que apresentam mais dificuldades na negociação e cooperação com os pais são mais propensas a ter dificuldades correspondentes à competência social (NATION *et al.*, 2008), famílias que provocam seus filhos em relação a aparência física e padrões inadequados são significativamente associados com a tendência a se envolver em situações de *bullying* (GOFIN;

AVITZOUR, 2012; JANKAUSKIENE *et al.*, 2008; LEMSTRA *et al.*, 2012; NATION *et al.*, 2008).

Além disso, pais que irritam-se com seus filhos aumentam as probabilidades de envolvimento e perpetração do *bullying* escolar, logo, os fatores parentais contribuem para os comportamentos e a capacidade de desenvolver relações interpessoais adoecidas e, conseqüentemente, na relação com o *bullying* (LEMSTRA *et al.*, 2012; SHETGIRI *et al.* 2012). Ou seja, os sentimentos negativos podem refletir em frustração e modelagens de respostas emocionais voltadas para a adoção de comportamentos problemáticos.

No que diz respeito ao *cyberbullying*, a família também exerce papel fundamental na prevenção e enfrentamento. O controle parental na internet é crucial, alguns dos *softwares* como o *Social Shield*, *Microsoft Family Safety* e *Eset Parental Control*, auxiliam nesse processo para que a criança ou adolescente não se torne um menor abandonado digital, e assim, de fácil aliciação. Os pais têm o dever de vigilância, conforme artigo 932, do Código Civil, e David Lyonna (2013) afirma que vigilância líquida é menos uma forma delineada de observação e mais uma orientação. Por ser líquido, o monitoramento se insinua, se dilui em diversos mecanismos de controle no cotidiano do menor, inclusive pela fiscalização digital. A prática de *cyberbullying* por menores, nos termos dos artigos 932, inciso I, 933 e 1.634, do Código Civil e 5º, inciso X, da Constituição Federal, enquanto estiverem sob o cuidado dos pais, gera responsabilidade a esses pela indenização dos danos decorrentes da prática do ato.

Por fim, a família deve cobrar das instituições a preparação de professores e outros profissionais do ensino para prevenção do *bullying* e *cyberbullying*, abordando o tema em salas de aula, promovendo campanhas, encorajando a denúncia, além de desenvolver e fazer cumprir regras claras sobre os limites e conseqüências de atos de violência. Tanto as vítimas quanto os agressores e espectadores necessitam de amparo, orientações e intervenções. Também compete à família ouvir e observar mudanças comportamentais indicadoras de problemas, como isolamento, queda no rendimento, evitação ou resistência em ir para a escola, necessidade de mudar de colégio e transtornos psicológicos.

Visto que o *cyberbullying* engloba grandes adoecimentos mentais na criança ou adolescente como, principalmente, depressão, suicídio e baixa autoestima, é necessário debruçar-se mais nos sintomas da depressão e relacioná-lo com o os prejuízos acarretados no âmbito escolar. O sentimento de impotência, tristeza e desajuste com o meio tendem a ter conseqüências no desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental, como baixo desenvolvimento e rendimento escolar, visto que o cansaço, a dificuldade de concentração, as alterações da memória, a astenia e adinamia são complicações da depressão infantil.



## 5 ASPECTOS DA DEPRESSÃO FRENTE AO CYBERBULLYING EM ESCOLARES

O termo depressão foi usado pela primeira vez em 1960, designando um estado de desânimo ou perda de interesse pela vida que emergiu com o declínio das crenças mágicas e supersticiosas que fundamentavam o entendimento dos transtornos mentais até então (QUEVEDO; GERALDO, 2013). Freud, em 1917, publica “Luto e Melancolia” conceituando a melancolia como forma patológica do luto, Karl Abraham também publicou diversos artigos sobre a psicose maníaco-depressiva. No final do século XX, a depressão passa a ser considerada como forma atenuada da melancolia a qual domina a subjetividade contemporânea (ROUDINESCO, 2000).

A depressão é uma doença psiquiátrica, crônica e recorrente, cujos critérios são, por um lado, um estado de ânimo irritável e, por outro, falta de motivação e diminuição do comportamento instrumental adaptativo. além de alterações do apetite, do sono, da atividade motora, cansaço, baixo conceito de si mesmo, baixa autoestima, sentimentos de culpa, dificuldades para pensar ou se concentrar, indecisão, ideias de morte e/ou de suicídio e tentativas de suicídio (MÉNDEZ; OLIVARES; ROS, 2005). Atualmente, é a alteração afetiva mais estudada e falada, com características que podem traduzir uma patologia grave ou ser apenas mais um sintoma do sujeito diante de uma situação real de vida.

Segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), classificação mais recentemente publicada, estipula nove critérios para depressão, dos quais cinco devem estar presentes, que devem estar presentes por pelo menos duas semanas, representem uma alteração em relação ao funcionamento anterior e que um deles seja obrigatoriamente humor deprimido ou perda de interesse ou prazer. São estes os critérios: humor deprimido na maior parte do dia, acentuada diminuição de interesse ou prazer em todas ou quase todas as atividades na maior parte do dia, perda ou ganho significativo de peso ou redução ou aumento no apetite, insônia ou hipersonia quase diária, agitação ou retardo psicomotor quase todos os dias, fadiga ou perda de energia quase todos os dias, sentimentos de inutilidade ou culpa excessiva ou inapropriada quase todos os dias, capacidade diminuída para pensar, se concentrar ou tomar decisões quase todos os dias e pensamentos recorrentes de morte, ideação suicida recorrente sem um plano específico, tentativa de suicídio ou plano específico para cometer suicídio.

Embora a ocorrência seja mais alta durante a adolescência e no início da vida adulta, a depressão pode afetar as pessoas em qualquer fase da vida, variando em gravidade, de branda até muito grave, ocorrendo esporádica, recorrente ou crônica e sendo mulheres as mais

vulneráveis aos estados depressivos em virtude da oscilação hormonal a que estão expostas principalmente no período fértil (GRUBITS; GUIMARÃES, 2014). Os sintomas cognitivos consistem em pensamentos negativos, baixa autoestima e sensação de culpa pelos fracassos, duvidando de sua capacidade de fazer algo para melhorar sua vida, enquanto os sintomas físicos incluem mudança de apetite, perturbações do sono, fadiga, perda de energia, pequenas dores e mal-estares.

Em uma relação do *bullying* e *cyberbullying* com a depressão, nota-se que quando sofrido pode desencadear adoecimentos mentais na criança ou adolescente como depressão, suicídio e baixa autoestima, além de problemas de relacionamentos que se constroem de maneira instável e de curta duração (SILVA, 2010; SAMPAIO, 2015). Ou seja, o *bullying* e a depressão eclodem no mesmo período. A falta de consciência, a aceitação e o silêncio, segundo Santos (2009), vêm tornando as vítimas do *bullying* prisioneiras da tristeza e depressão.

Uma lista deixada por Silva (2009) contém os sintomas de vítimas que precisam ser levados em consideração: falta de vontade de ir à escola, sentir-se mal perto da hora de sair de casa, pedir para trocar de escola, medo de ir e voltar da escola, pedir para ser levado à escola, mudar frequentemente o trajeto entre a casa e a escola, apresentar baixo rendimento escolar, voltar da escola, repetidamente, com roupas ou livros rasgados, chegar muitas vezes em casa com machucados inexplicáveis, tornar-se uma pessoa fechada, angustiada, ansiosa e/ou deprimida, além de apresentar baixa autoestima, pesadelos, ideação e tentativa suicida.

Como citado, sintomas de depressão são frequentes em vítimas de *bullying* e *cyberbullying*. Os sentimentos de desamparo e falta de poder para se defender diante do *cyberbullying* aumentam e a sensação de medo e sofrimento emocional contribuem para o surgimento de sintomas depressivos. Investigações de diversos países reforçam a associação e na pesquisa de Mitchell, Ybarra e Finkelhor (2007) a ocorrência de sintomas de depressão foi 2,5 vezes maior nos adolescentes que reportaram vitimização nos últimos doze meses. Wang, Nansel e Iannotti (2011) analisaram as respostas de 7.313 adolescentes norte-americanos, os resultados apontaram que os adolescentes pertencentes aos grupos dos agressores, vítimas ou vítimas-agressoras, de todas as formas do fenômeno relataram níveis mais elevados de depressão em comparação com o grupo não envolvido com qualquer forma de agressão. Low e Espelage (2013), numa investigação longitudinal, reportaram que na medida em que os episódios de vitimização online aumentam, ocorre elevação da frequência da sintomatologia depressiva apresentada pelos indivíduos.

Segundo Friedberg e McClure (2004), sentimento de impotência, tristeza e desajuste com o meio tendem a ter consequências no desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental, como baixo desenvolvimento escolar e dificuldade em socialização. Ballone (2004) relata que na fase escolar, o cansaço, a dificuldade de concentração, as alterações da memória, a astenia e adinamia são as complicações da depressão infantil que afetam muito o rendimento escolar e a aprendizagem. A depressão e o fracasso escolar diminuem o nível de auto-estima podendo levar a criança a apresentar desde isolamento social até transtornos de conduta.

O baixo rendimento poderá aumentar os sentimentos de angústia e preocupação (BALLONE, 2004), e conseqüentemente desinteresse escolar, dificuldades de atenção e de concentração. Sommerhalder e Stela (2001) afirmam que a depressão influencia negativamente na aprendizagem, uma vez que a depressão interfere em suas funções cognitivas, como a atenção, a concentração, a memória e o raciocínio. Nessa perspectiva, Cruvinel e Boruchovitch (2004) observam que os sintomas de depressão têm relação com o baixo rendimento escolar, para as autoras as crianças que apresentam sintomas depressivos sofrem com sentimentos relacionais à tristeza, baixa estima e tais sentimentos se associam de forma negativa na realização das tarefas e por conseguinte em seu desempenho escolar.

O fenômeno também pode ser relacionado, em alguns casos, com o suicídio. O termo foi mencionado pela primeira vez em 1737 por Desfontaines, e tem origem no latim, em que “sui”, significa “si mesmo” e “caederes” equivale a “ação de matar”. Como a vítima encontra-se em estado de pressão psicológica, o adolescente se vê sem saída e a única maneira de poder aliviar este sofrimento seria cometendo suicídio. Segundo Feijó (1999) o aumento nas taxas de tentativa de suicídio em adolescentes tem intensificado, demonstrando um indício que a vítima se encontra em crise por conta do seu sofrimento causado pelo *bullying* e comete esse ato para aliviar seu sofrimento ou para mostrar aos demais que o mesmo está sofrendo e pedindo ajuda. Ainda conforme o autor, a baixa autoestima afeta muitos os adolescentes e, com isso, os deixa mais suscetíveis ao fato. O indivíduo em crise se encontra em uma luta para manter o equilíbrio entre si e o meio, o que a leva a ver a morte como única saída (SEMINOTTI; PARANHOS; THIERS, 2006).

A autoestima é um fator importante na adolescência, uma vez que é nessa fase em que as mudanças corporais acontecem e o adolescente não está preparado para tal acontecimento. O *bullying* enquanto questão física implica em xingamentos relacionados ao corpo, como por exemplo peso, sexualidade e pele. Vítimas do *bullying* sentem a sua autoestima

prejudicada e a crise de identidade aparece quando a autoestima está baixa e o adolescente se sente confrontado em relação ao que ele quer realmente ser.

Pensando na epidemiologia, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), mais de 800 mil pessoas tiram a própria vida por ano, sendo destacada como a segunda maior causa de mortes entre os jovens de 15 a 29 anos de idade. No Brasil, conforme os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade, no ano de 2017 em média 11 mil pessoas tiram a própria vida, sendo apontada como a quarta maior causa de morte entre 15 a 29 anos, cujo ato é maior entre os homens.

Concluindo, as psicopatologias que estão entre as principais implicações à saúde dos envolvidos nas práticas de *cyberbullying* são insônia, depressão, uso de drogas, ideação suicida e suicídio, estresse, solidão, ansiedade, baixo rendimento escolar ou baixa concentração. Brunnet (2018) afirma que vítimas tem menos horas de sono e menos apetite do que pessoas que sofreram outras formas de violência, além de ter aproximadamente oito vezes mais chances de levar uma arma para escola do que outros estudantes que não tiveram essa experiência. Como no *cyberbullying* as mensagens instantâneas, o assédio atinge mais pessoas rapidamente devido à velocidade de propagação, leva rapidamente a sentimentos de depressão e desespero (TOGNETTA, VINHA, 2010; CAGLIARI, 2014).

Ferreira e Deslandes (2018) identificou em seu estudo revisado, *Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde*, que tanto as vítimas quanto os agressores tem saúde psicológica e comportamental negativa, podendo ocorrer inclusive evasão escolar, isolamento social, depressão, ideação suicida e suicídio. O autor enfatiza que as dinâmicas de *cyberbullying* dependem das ações e representações de cada pessoa envolvida nesse círculo de violência, os agressores, vítimas, espectadores, educadores e pais.

Schreiber e Antunes (2015) aponta também como efeito do *cyberbullying* a fobia social, que representa um problema grave de saúde mental com diferentes formas de apresentação, sendo a mais comum o medo de ser humilhado ou ridicularizado em situações sociais, logo, a interação social torna-se ameaçadora. Podendo apresentar atitudes inadequadas ou sintomas de ansiedade como tremor, rubor, sudorese excessiva e desatenção. A interação social torna-se mais ameaçadora se for associada a um descontrole motor observável em comportamentos como beber, comer ou escrever.

Existe, ainda, intenso aumento de práticas homofóbicas, ou seja, as vítimas que não são heterossexuais costumam sofrer ainda mais com as agressões, sendo expostas a níveis mais intimidadores, agressivos, que abalam psicológica e emocionalmente a vítima

intensamente, causando depressão, ansiedade, paranoia, psicose, entre outros sintomas psicopatológicos causados diretamente por agressões por meio do *cyberbullying*. Isso vem ocorrendo uma vez que o jovem se depara com a diversidade sexual e não tem conscientização de tais diferenças, respeito com os demais e têm uma reação contra essas diversidades, seja baseada em tolerância e respeito ou seguem o caminho da intimidação e agressão (GARAIGORDOBIL; LARRAIN, 2020).

## 6 OBJETIVO

### 6.1 OBJETIVO GERAL

Este estudo buscou investigar a possível relação do *cyberbullying* com o suporte familiar e a depressão.

### 6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Descrever o comportamento dos participantes quanto a quantidade de horas por dia que utiliza a internet; em que fica conectado na maior parte do tempo; e para estudar os conteúdos da sala ou para fazer tarefas/trabalhos escolares prefere utilizar qual instrumento;

Averiguar a pontuação obtida pelos alunos nas dimensões da Escala de Avaliação do *Cyberbullying* – EAC;

Analisar a pontuação obtida pelos alunos na Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil – EBADEP-IJ;

Avaliar a pontuação obtida pelos alunos no Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF;

Buscar relações entre a pontuação das dimensões do *cyberbullying* e os demais construtos estudados;

Averiguar relação de dependência entre as dimensões da Escala de Avaliação do *Cyberbullying* – EAC.

## 7 MÉTODO

Esta pesquisa descritiva com delineamento correlacional se dispôs da participação de estudantes que estiveram presentes para atender etapas para a coleta de dados que ocorreu de forma presencial no primeiro semestre letivo de 2022 na escola parceira à pesquisa.

### 7.1 PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de 234 estudantes do ensino fundamental II, 6º ao 9º anos, de uma escola pública da cidade de Ivaiporã. Do total, 49,6% ( $n=116$ ) eram do sexo feminino e 50,4% ( $n=118$ ) do sexo masculino. A idade média foi de 13,3 anos e 3 meses ( $DP=1,2$ ), sendo 11 anos a idade mínima e 16 anos a idade máxima. Na Tabela 1 abaixo é apresentada a distribuição de participantes por ano escolar.

**Tabela 1** - Distribuição da amostra total por ano escolar.

ANO ESCOLAR	<i>N</i>	%
6º	47	20,1
7º	50	21,4
8º	83	35,5
9º	53	22,6
<b>TOTAL</b>	234	100

**Fonte:** produzido pela autora (2023).

### 7.2 INSTRUMENTOS E RECURSOS

Foram empregados três instrumentos. O instrumento destinado a investigar o cyberbullying é a Escala de Avaliação do *Cyberbullying* – EAC, avaliando a percepção do estudante sobre os papéis desempenhados no *cyberbullying*, elaborada por Beluce e Oliveira (2019). O instrumento firma-se em três categorias: vítimas, agressor e retaliador, sendo 12 (1 a 12) questões relacionadas às vítimas, 7 (13 a 19) pertinentes ao agressor praticante desse bullying virtual e 7 (20 a 27) concernentes ao retaliador. Entre as proposições que integra esse instrumento, encontra-se: “Fizeram (incitaram) pessoas me ofender e/ou tirar sarro de mim em grupos de mensagens instantâneas (*WhatsApp*, *Messenger*, outros)” e “Compartilhei mensagens

(*WhatsApp, Messenger, e-mail*, outros) íntimas de um(a) colega/amigo(a) o colégio”. O questionário adota a uma escala do tipo likert de três pontos, estabelecida em “sempre”, “às vezes” e “nunca”. Dessa maneira, atribui-se o valor 2 para opção “sempre”, o valor 1 para as alternativas selecionadas com a opção “às vezes” e o valor 0 para opção “nunca”. O instrumento apresenta apenas evidências de sua validade de conteúdo estando em estudo no momento outras evidências (ANEXO 11.1)

O Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF é o segundo instrumento, que foi aplicado em 10% dos alunos ( $n=20$ ). O Inventário, desenvolvido por Makilin Nunes Baptista, tem como objetivo avaliar o quanto as pessoas percebem as relações familiares em termos de afetividade, autonomia e adaptação entre os membros, e é composto por 42 afirmações relacionadas a situações familiares, em que o sujeito deve marcar a frequência com que cada uma delas acontece em sua família. É uma escala do tipo *Likert*, de três pontos, com variação de zero a dois, e com pontuação mínima de zero e máxima de 84 pontos, dividido em três dimensões: afetivo, com 21 itens sobre relações afetivas positivas, carinho, proximidade, clareza em papéis e regras dos integrantes da família e habilidade na resolução de problemas; Adaptação Familiar, com 13 itens sobre sentimentos negativos sobre a família, tais como raiva, isolamento, exclusão, vergonha, incompreensão e interesse, sendo que este fator deve ser pontuado inversamente; e Autonomia Familiar, com 8 itens sobre relações de confiança, liberdade e privacidade. Os índices de fidedignidade baseados no alfa de *Cronbach* demonstraram que a dimensão 1 apresentou alfa de 0,91; a dimensão 2, alfa de 0,90; a dimensão 3, alfa de 0,78, além do valor de 0,93 para o inventário total. Quanto maior a pontuação no instrumento, melhor o suporte familiar percebido pelo sujeito, esse instrumento é privativo do psicólogo e, portanto, protegido. Dessa forma, exemplos de itens são: “Acredito que minha família tenha mais problemas emocionais do que as outras famílias”; “Há ódio em minha família”; “Viver com minha família é desagradável”; “Minha família me irrita”; “Eu sinto vergonha da minha família”.

O terceiro instrumento, Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil – EBADEP-IJ, também desenvolvido por Baptista (2018), aplicado em 10% dos alunos ( $n=20$ ). Tem por objetivo avaliação da sintomatologia depressiva, auxiliando no rastreamento e nas diferentes fases do tratamento. O material, investiga a frequência, intensidade e duração de sintomas, contendo 27 itens de sintomatologia depressiva auto respondidos.

É composto por uma escala do tipo *Likert*, de três pontos, variando de zero a dois, com pontuação mínima de zero e máxima de 100 pontos, e apresenta 24 descritores, que são: humor deprimido, perda ou diminuição de prazer, choro, desesperança, desamparo,

indecisão, sentimento de incapacidade e inadequação, carência ou dependência, negativismo, esquiva de situações sociais, queda de produtividade, inutilidade, autocrítica exacerbada, culpa, diminuição da concentração, pensamento de morte, autoestima rebaixada, falta de perspectiva sobre o presente, alteração de apetite, alteração de peso, insônia ou hipersonia, lentidão ou agitação psicomotora, fadiga e irritação. Esse instrumento é privativo do psicólogo e, portanto, protegido. Dessa forma, exemplos de itens são: “Sinto-me sozinho”; “Sinto-me sem energia”; “Sinto-me feio”; “Viver está sendo difícil para mim”; “Estou mais agressivo”; “Gosto de mim como eu sou”.

### 7.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme autorização no Anexo 11.5. A coleta contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/UEL, atendendo aos preceitos da Resolução nº 510/2016 e aos complementos do Conselho Nacional de Saúde. Ressalta-se que os pais/responsáveis pelos alunos, todos menores de idade que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, consentiram com a coleta ao assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A coleta foi coletiva, após a aprovação das instituições e do Comitê de Ética em Pesquisa/UEL, e teve duração de 20 minutos. Foi realizada a aplicação da Escala de Avaliação do *Cyberbullying* nos alunos que aceitaram participar (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE) da pesquisa e que obtiveram autorização. Em seguida, foram selecionados 20 alunos, de forma aleatória, por sorteio, para que respondessem o Inventário de Percepção de Suporte Familiar e a Escala Baptista de Depressão Infante-Juvenil. O tempo de duração da aplicação foi de 20 minutos para cada teste psicológico.

## 8 RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilha *Excel*® e submetidos ao método de análise e estatística descritiva e inferencial a partir do programa IBM SPSS *Statistics for Windows*®, versão 22.0. Os resultados a seguir serão apresentados por ordem dos objetivos específicos. No que diz respeito ao primeiro objetivo, qual seja, descrever o comportamento dos participantes quanto a quantidade de horas por dia que utiliza a *internet*; em que fica conectado na maior parte do tempo; e para estudar os conteúdos da sala ou para fazer tarefas/trabalhos escolares prefere utilizar qual instrumento; foi empregada a estatística descritiva, as Tabelas 2, 3 e 4 apresentam os dados dos participantes.

**Tabela 2** - Resposta da quantidade de horas por dia que o aluno utiliza a internet fora do contexto escolar.

ALTERNATIVAS	<i>N</i>	%
UMA HORA POR DIA	35	14,9
DE DUAS A TRÊS HORAS POR DIA	53	22,6
DE TRÊS A QUATRO HORAS POR DIA	28	12,0
MAIS DE QUATRO HORAS POR DIA	118	50,4

Fonte: produzido pela autora (2023).

**Tabela 3** - Resposta em que o aluno fica conectado na maior parte do tempo.

ALTERNATIVAS	<i>N</i>	%
REDES SOCIAIS	130	55,6
SITES DE VÍDEOS <i>ON-LINE</i>	55	23,5
SITES DE BUSCA	9	3,8
SITES PARA JOGOS	40	17,1

Fonte: produzido pela autora (2023).

**Tabela 4** - Resposta do que prefere utilizar para estudar os conteúdos da aula ou para fazer tarefas/trabalhos.

ALTERNATIVAS	<i>N</i>	%
COMPUTADOR	64	27,4
TABLET	2	0,9
CELULAR	168	71,8

Fonte: produzido pela autora (2023).

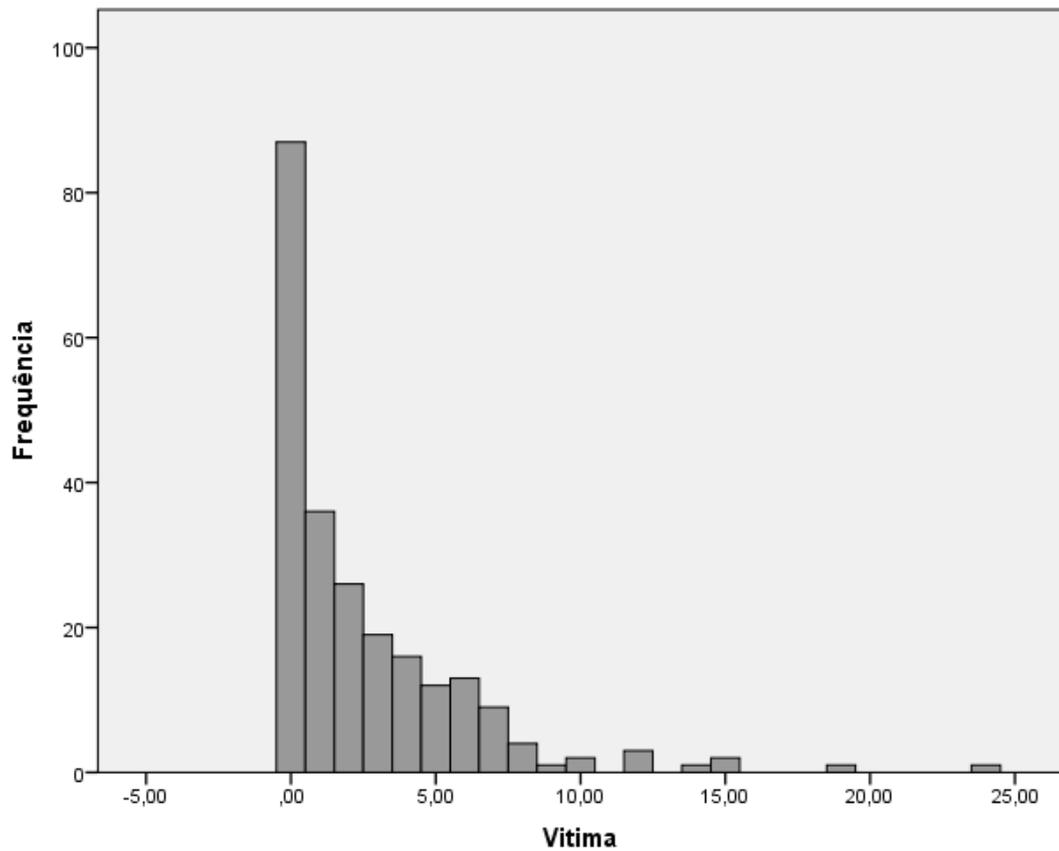
Visando responder ao segundo objetivo específico e averiguar a pontuação obtida pelos alunos nas dimensões da Escala de Avaliação do *Cyberbullying* – EAC, foi empregada estatística descritiva. A Tabela 5 apresenta os dados obtidos.

**Tabela 5** - Pontuação nas dimensões do cyberbullying.

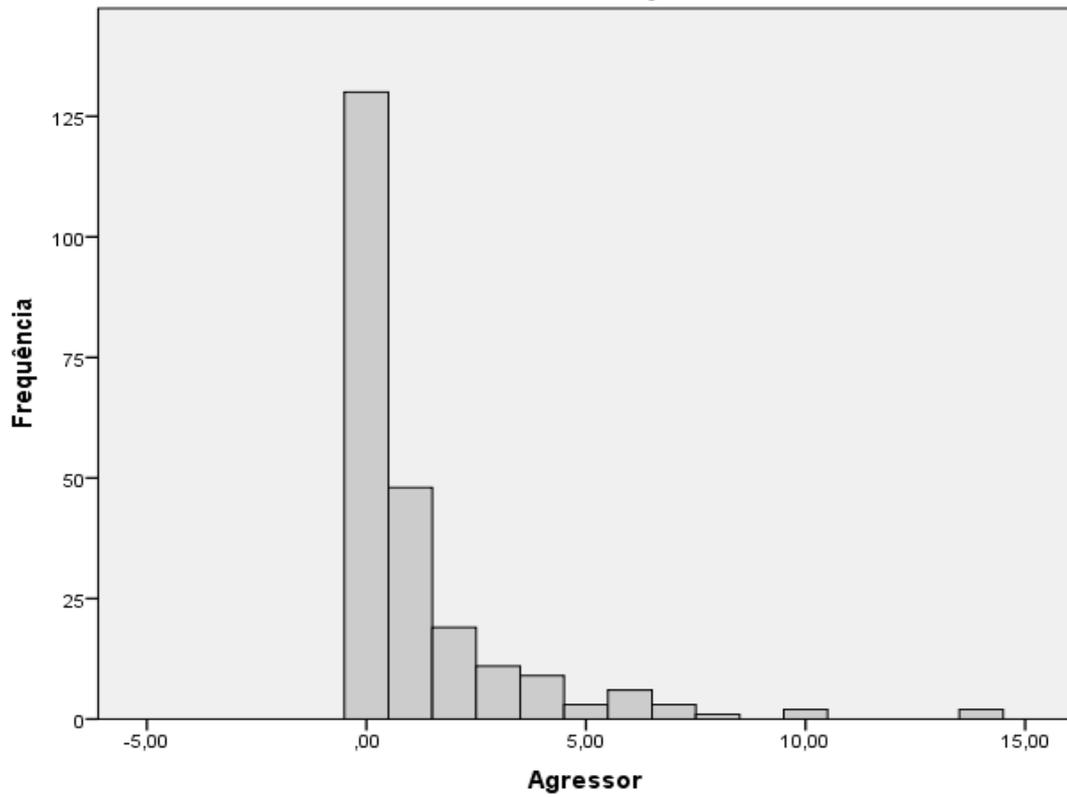
DIMENSÕES DO CYBERBULLYING	M	DP	PONTUAÇÃO MÁXIMA	PONTUAÇÃO MÍNIMA	N DE ITENS	M POR ITEM
VITIMA	2,5	3,4	24	0	12	0,20
AGRESSOR	1,2	2,1	14	0	7	0,17
RETALIADOR	1,3	3,4	16	0	7	0,18

Fonte: produzido pela autora (2023).

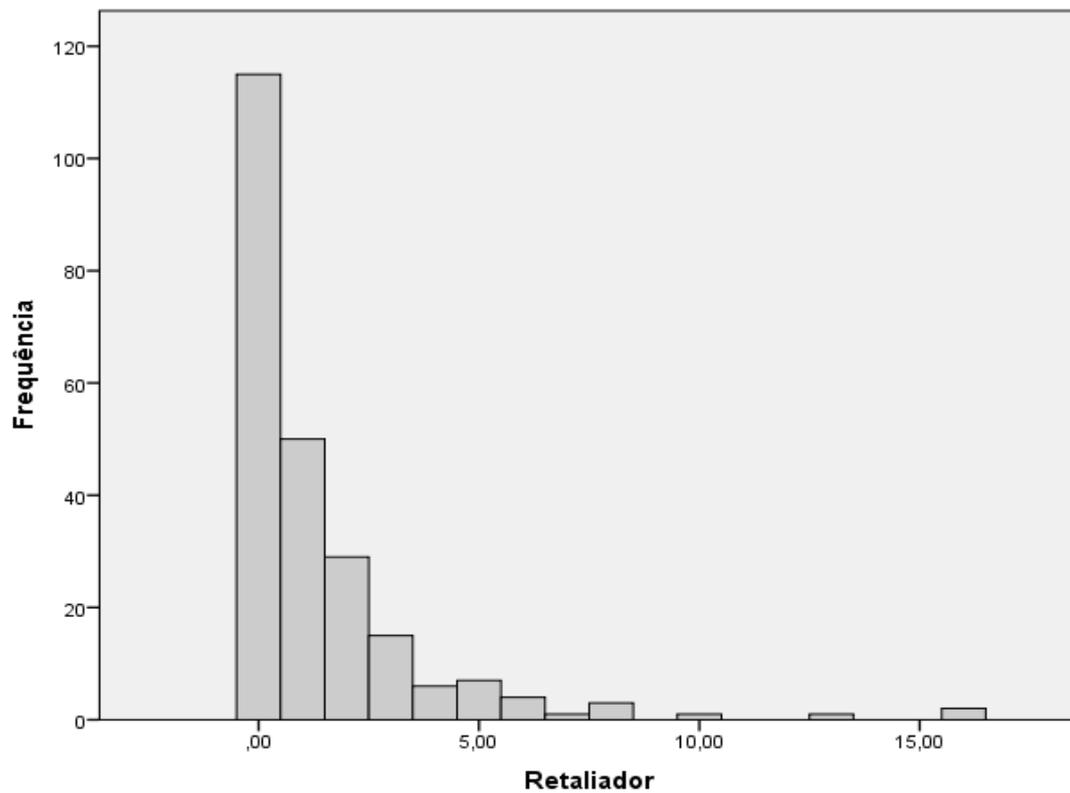
Conforme visto na Tabela 5, foi possível observar que a dimensão vítima apresentou a maior média de pontuação na dimensão. A distribuição da pontuação dos participantes em cada dimensão da escala de *cyberbullying* pode ser vista nos Gráficos 1, 2 e 3.

**Gráfico 1** - Dimensão vítima.

Fonte: produzido pela autora (2023).

**Gráfico 2 - Dimensão agressor.**

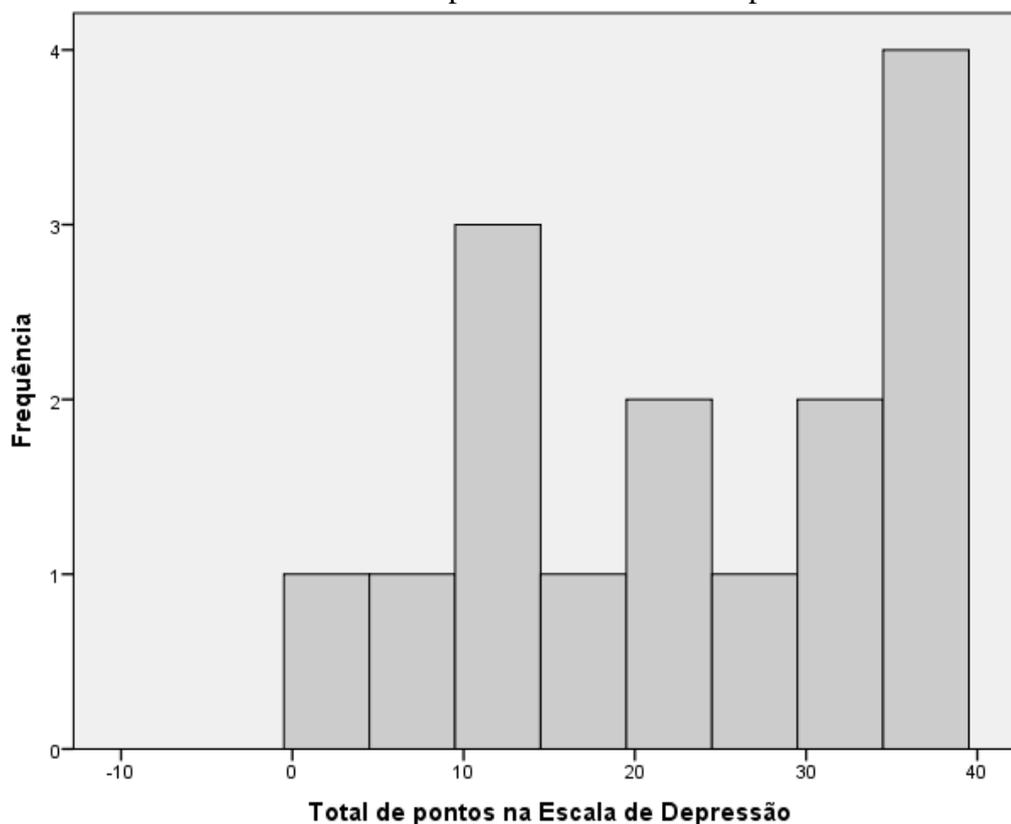
Fonte: produzido pela autora (2023).

**Gráfico 3 - Dimensão retaliador.**

Fonte: produzido pela autora (2023).

Em relação ao terceiro objetivo específico, qual seja, analisar a pontuação obtida pelos alunos na Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil – EBADEP-IJ, foi possível observar que a média foi de 23,0, o desvio padrão foi de 11,7, a pontuação máxima de 39 e a mínima de 2 pontos. Quanto a classificação foi possível observar que 2,1% ( $n=5$ ) dos participantes foram classificados no “nível de comportamento adequado 1” de sintomatologia; 0,9% ( $n=2$ ) dos participantes foram classificados no “nível de comportamento adequado 2” de sintomatologia; 1,7% ( $n=4$ ) dos participantes foram classificados no “nível leve” de sintomatologia; e 1,7% ( $n=4$ ) foram classificados no “nível moderado” de sintomatologia. Lembrando que tal Escala foi realizada em apenas 20 alunos selecionados aleatoriamente, dos demais (93,6%,  $n=219$ ). A Figura 4 apresenta distribuição dos participantes desta Escala.

**Gráfico 4 - Total de pontos na Escala de Depressão.**



**Fonte:** produzido pela autora (2023).

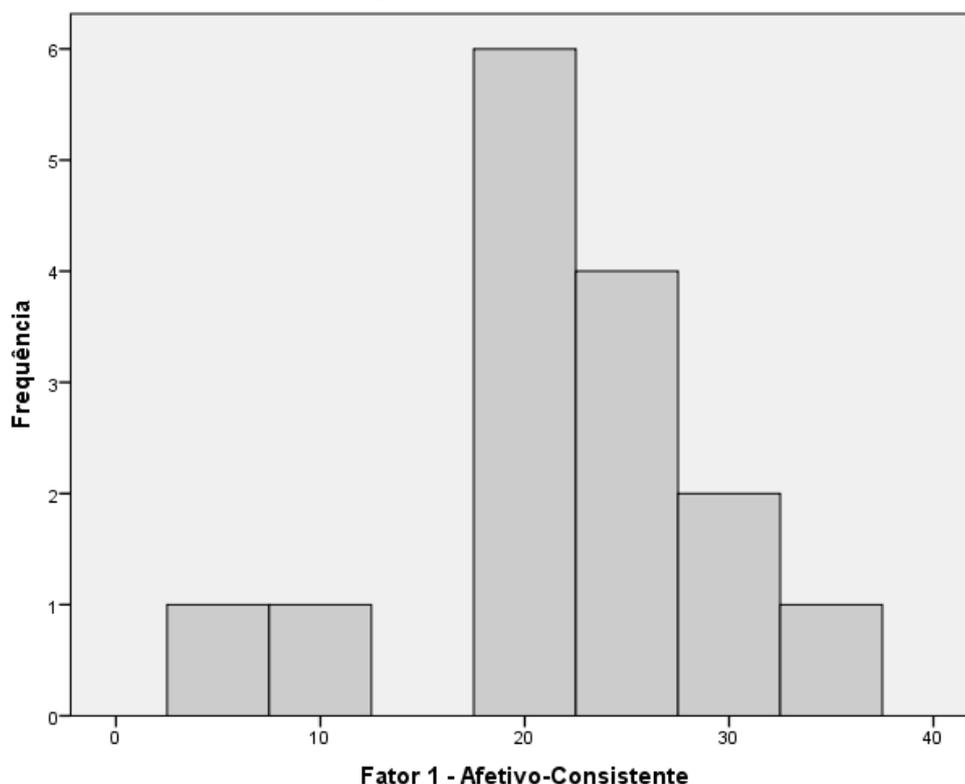
Quanto ao quarto objetivo específico, qual seja, avaliar a pontuação obtida pelos alunos no Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF, foram avaliados três fatores: Fator 1 – Afetivo-Consistente; Fator 2 – Adaptação Familiar; Fator 3 – Autonomia. A Tabela 6 apresenta os dados obtidos nos fatores.

**Tabela 6 - Dados dos Fatores do IPSF.**

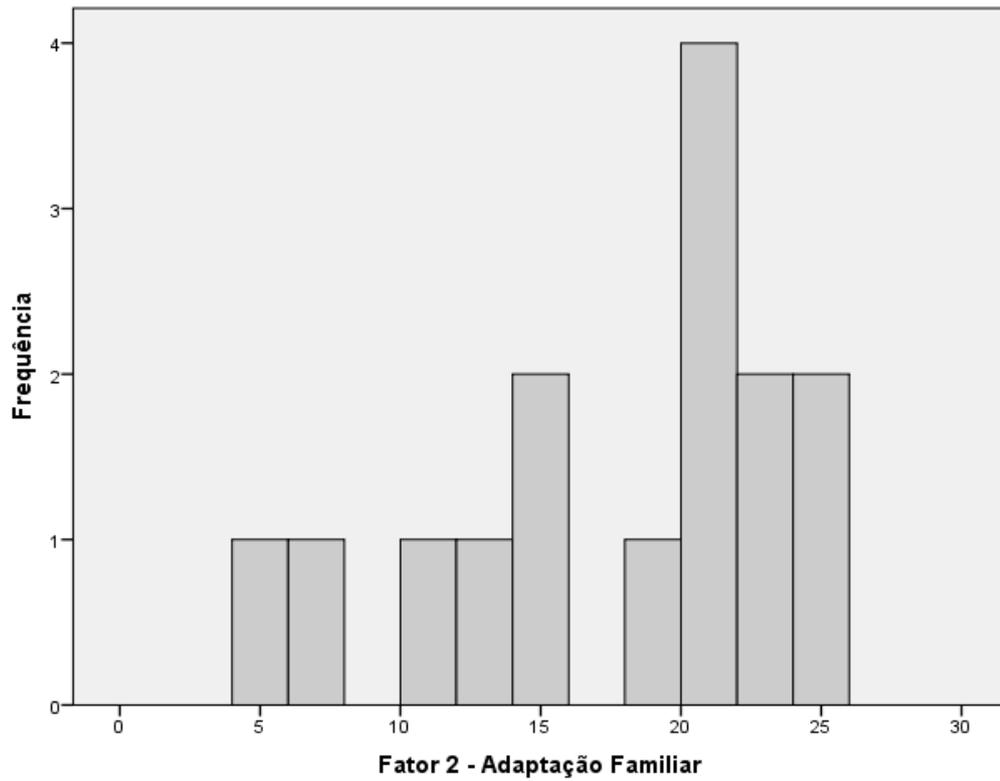
FATORES	<i>M</i>	<i>DP</i>	PONTUAÇÃO MÁXIMA	PONTUAÇÃO MÍNIMA	N DE ITENS	<i>M POR TENS</i>
<b>F1</b>	23,0	6,9	33	5	21	1,09
<b>F2</b>	21,8	6,2	24	5	13	1,6
<b>F3</b>	7,2	3,1	12	2	8	0,9
<b>TOTAL</b>	46,3	13,5	64	18	42	1,10

**Fonte:** produzido pela autora (2023).

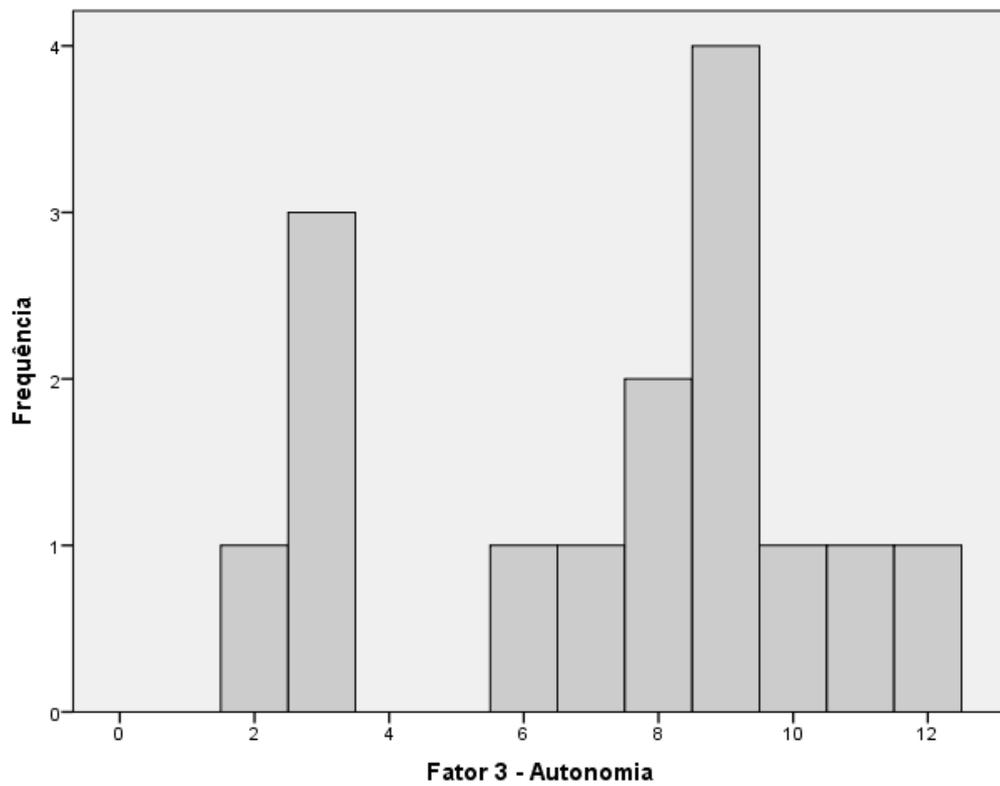
Quanto a classificação do Fator 1, 3,0% ( $n=7$ ) se classificaram no “nível baixo”; 2,6% ( $n=7$ ) no “nível médio-baixo); e 0,9% ( $n=2$ ) no “nível médio-alto”. Em relação ao Fator 2, 2,6% ( $n=6$ ) dos participantes se classificaram no “nível baixo”; 2,1% ( $n=5$ ) se classificaram no “nível médio-baixo”; 1,3% se classificaram no “nível médio-alto”; e apenas 0,4% ( $n=1$ ) classificou no “nível alto”. Por fim, no Fator 3, 5,1% ( $n=12$ ) dos participantes se classificaram no “nível baixo”; e 1,3% ( $n=3$ ) se classificaram no “nível médio-baixo). Em relação a classificação total, 3,8% ( $n=9$ ) dos participantes de classificaram no “nível baixo”; 1,7% ( $n=4$ ) dos participantes se classificaram no “nível médio-baixo”; e 0,9% ( $n=2$ ) se classificaram no “nível médio-alto”. Nos gráficos 5, 6, 7 e 8 mostram os dados obtidos em cada fator e na pontuação total.

**Gráfico 5 - Fator 1.**

**Fonte:** produzido pela autora (2023).

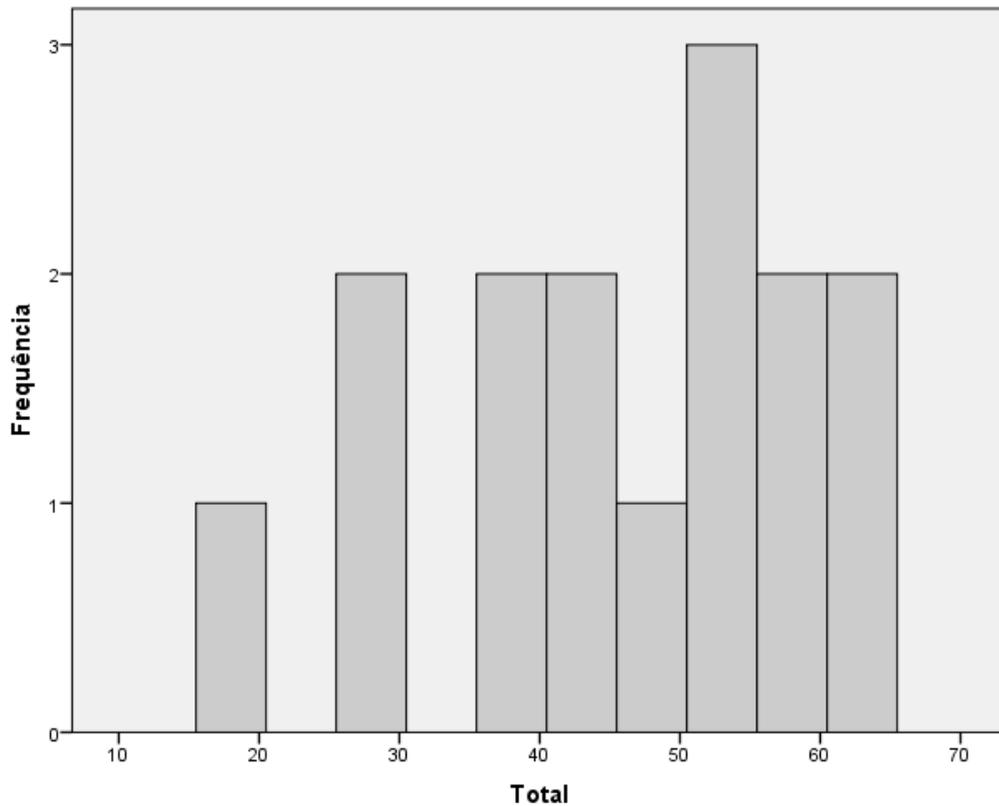
**Gráfico 6 - Fator 2.**

Fonte: produzido pela autora (2023).

**Gráfico 7 - Fator 3.**

Fonte: produzido pela autora (2023).

Gráfico 8 - Total.



Fonte: produzido pela autora (2023).

Com a finalidade de atender ao quinto objetivo específico, qual seja, buscar correlações entre a pontuação das dimensões do *cyberbullying* e os demais construtos estudados, foi empregada a correlação de *Pearson*. Os dados não evidenciaram correlação significativa entre as dimensões do *cyberbullying* com o suporte familiar e a depressão. Contudo, houve correlação moderada entre a dimensão vítima do *cyberbullying* com a dimensão retaliador ( $r=0,549$ ;  $p=0,034$ ) e entre a dimensão agressor e retaliador ( $r=0,556$ ;  $p=0,032$ ).

Por fim, buscou-se averiguar relação de dependência entre as dimensões da Escala de Avaliação do *Cyberbullying* – EAC e, para tanto, foi empregada a análise de regressão simples pelo método *Enter*. Os dados podem ser vistos na Tabela 6.

Tabela 7 – Regressão linear para a dimensão retaliador

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	R	R <sup>2</sup> AJUSTADO	F	B	T	P
VÍTIMA	0,549	0,248	(1, 13)=5,620	0,549	2,999	0,010
AGRESSOR	0,556	0,256	(1, 13)=5,805	0,556	-2,2409	0,032

Fonte: produzido pela autora (2023).

Os dados evidenciam que houve uma relação de dependência prevendo 24% entre os comportamentos exibidos na dimensão vítima com aqueles da dimensão retaliador. Do mesmo modo, também houve uma relação de 25% entre os comportamentos da dimensão agressor com aqueles do retaliador.

## 9 DISCUSSÃO

A discussão exposta neste capítulo está em consonância com as etapas anteriormente descritas para apresentação dos resultados. Tais etapas ocorreram em dois momentos, a saber: resultados das análises que buscaram as validações de conteúdo e os índices alcançados com a aplicação dos instrumentos que mensuraram a relação do cyberbullying, suporte familiar e a depressão no ensino fundamental II.

Para fins de elucidação, convém explicitar que a primeira e a segunda etapas trataram dos procedimentos e análises efetivados para o cumprimento do primeiro objetivo previsto, direcionado à estruturação e avaliação dos instrumentos utilizados para esta pesquisa. Os demais objetivos foram atendidos com o desenvolvimento da segunda etapa.

Em relação as tramites com o colégio, ocorreram sem quaisquer obstáculos: a) escolha devido ao parentesco entre a direção e pesquisadora; b) aceite à pesquisa tanto da direção quanto equipe pedagógica; c) aprovação da pesquisa pelo Núcleo Regional de Educação – Ivaiporã; d) cooperação dos alunos e seus familiares com a rapidez do retornos dos termos; e) cooperação dos professores cedendo tempo e espaço da sala de aula.

Convém salientar que as etapas de coleta de dados só deram início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/UEL, atendendo aos preceitos da Resolução nº 510/2016 e aos complementos do Conselho Nacional de Saúde. Ressalta-se que os pais/responsáveis pelos alunos, todos menores de idade que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, consentiram com a coleta ao assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A escolha do Colégio Estadual

Tendo em vista os resultados apresentados anteriormente, este capítulo tem por finalidade discutir tais dados, com base na literatura, de acordo com a ordem dos objetivos expostos previamente. No que diz respeito ao primeiro objetivo, qual seja, descrever o comportamento dos participantes quanto a quantidade de horas por dia que utiliza a *internet*, 50,4% utilizam mais de quatro horas por dia ( $n=118$ ); em que fica conectado na maior parte do tempo, 55,6% ficam conectados em redes sociais ( $n=130$ ); e para estudar os conteúdos da sala ou para fazer tarefas/trabalhos escolares prefere utilizar qual instrumento, 71,8% utilizam celular ( $n=168$ ). Tais dados corroboram com a afirmativa de Heninz (2017) de que a Geração Alpha está conectada em rede, qual diante do olhar do infans está a tela do tablet, do smartphome e do iphone.

Vale mencionar o estudo realizado por Simão *et al.* (2017b), que alcançou resultados semelhantes. A faixa etária do estudo é semelhante à desta pesquisa e, ao examinar

questões relacionadas ao *cyberbullying* e o uso seguro da *internet*, os pesquisadores identificaram que as redes sociais são os recursos que os alunos indicam como aqueles em que mais sofreram agressões *on-line*.

Visando responder ao segundo objetivo específico e averiguar a pontuação obtida pelos alunos nas dimensões da Escala de Avaliação do *Cyberbullying* – EAC, foi possível observar que a dimensão vítima apresentou a maior média de pontuação na dimensão. As vítimas se encaixam neste perfil por não se enquadrarem em determinados padrões: vestuário, etnia, aparência física, incapacidades acadêmicas ou atléticas (CASSIDY, JACKSON; BROWN, 2009). A dimensão é maior visto que a vítima costuma apresentar incapacidade — física ou psicológica — de dar uma resposta suscetível de reequilibrar a situação, facilitando a repetição premeditada dos atos de agressão.

A prevalência do *cyberbullying* entre os estudantes do ensino médio é prevista na literatura que investiga esse fenômeno. Mishna (2012), Slonje, Smith e Frisén (2012), Tokunaga (2010), entre outros, reportam o predomínio do *cyberbullying*, especialmente entre os adolescentes (12 a 15 anos), ou seja, final do ensino fundamental e início do ensino médio. Neste estudo, foi possível observar que a dimensão vítima apresentou a maior média de pontuação na dimensão ( $m=2,5$ ), e logo depois a dimensão retaliador ( $m=1,3$ ), ambos com o desvio padrão de 3,4.

Nos últimos anos, pesquisas têm ressaltado a necessidade da aplicação da análise confirmatória em muitos instrumentos destinados à mensuração do *cyberbullying*. A revisão sistemática de literatura desenvolvida por Berne *et al.* (2013) sobre escalas de *cyberbullying* evidenciou que a maioria das medidas publicadas não avaliava propriamente o *cyberbullying*, mas questões relacionadas a esse construto e, ainda, que mais de 50% dos testes não indicavam adequadamente os procedimentos estatísticos realizados para obtenção dos índices de confiabilidade e validade. Diante desses apontamentos, foi de extrema importância selecionar escala EAC, elaborada por Beluce e Oliveira (2019), que corrobora com a adequabilidade do modelo fatorial estruturado nas três dimensões descritas.

Em relação ao terceiro objetivo específico, qual seja, analisar a pontuação obtida pelos alunos na Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil – EBADEP-IJ, foi possível observar que a média foi de 23,0, o desvio padrão foi de 11,7, a pontuação máxima de 39 e a mínima de 2 pontos, cuja maior foi de 2,1% ( $n=5$ ) dos participantes que foram classificados no “nível de comportamento adequado 1”. Tal nível se refere a “comportamento positivo”, ou seja, não apresentando indícios de sintomatologia depressiva.

Quanto ao quarto objetivo específico, qual seja, avaliar a pontuação obtida pelos alunos no Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF, foram avaliados três fatores: Fator 1 – Afetivo-Consistente, refletindo perguntas que versam sobre a expressão de afetividade entre os membros familiares; Fator 2 – Adaptação Familiar, sendo expresso por perguntas referentes a sentimento e comportamentos negativos em relação a família; Fator 3 – Autonomia, distribuídas em questões que podem assinalar relações de confiança, liberdade e privacidade entre os membros. Quanto a classificação do Fator 1, 3,0% ( $n=7$ ) se classificaram no “nível baixo”, em relação ao Fator 2, 2,6% ( $n=6$ ) dos participantes se classificaram no “nível baixo” e no Fator 3, 5,1% ( $n=12$ ) dos participantes se classificaram no “nível baixo”. Nota-se que o nível baixo foi comum nos três fatores, ou seja, é ruim a percepção de suporte familiar, que tem como principais descritores: comunicação, conflitos, resolução de problemas, vínculo/coesão, afeto/emoção, intimidade, diferenciação/individuação e regras.

Com a finalidade de atender ao quinto objetivo específico, qual seja, buscar correlações entre a pontuação das dimensões do *cyberbullying* e os demais construtos estudados, houve correlação significativa entre as dimensões do *cyberbullying* com o suporte familiar e a depressão. Tais resultados condizem com Murray-Harvey e Slee (2010) quando dizem que a família e o clima familiar são importantes no envolvimento de crianças e adolescentes com o *cyberbullying*, um dos comportamentos interpretados como positivos, além de representar um fator significativo de proteção, é o suporte aos filhos que viabiliza o rompimento do ciclo de violência e abusos, fortalecendo-os a desenvolverem mecanismos de enfrentamento para lidar com tais fatos. Assim como os dados de correlação com a depressão, visto que sintomas de depressão são frequentes em vítimas de *bullying* e *cyberbullying*. Os sentimentos de desamparo e falta de poder para se defender diante do *cyberbullying* aumentam e a sensação de medo e sofrimento emocional contribuem para o surgimento de sintomas depressivos.

Também, houve correlação moderada entre a dimensão vítima do *cyberbullying* com a dimensão retaliador ( $r=0,549$ ;  $p=0,034$ ) e entre a dimensão agressor e retaliador ( $r=0,556$ ;  $p=0,032$ ), lembrando que o papel do retaliador é exercido pelo indivíduo que sofreu como vítima de *bullying* e busca a *internet* para revidar a agressão; às vítimas de retaliadores são aquelas que intimidaram alguém que também reagiu com hostilidade, agredindo *on-line* seu perpetrador; os espectadores que apoiam o *bullying* são reconhecidos como aqueles que incentivam, apoiam e/ou assistem as ações de violência sem intervir para ajudar a vítima, enquanto os espectadores que buscam uma solução são aqueles que se

envolvem para socorrer ou impedir as intimidações sofridas pela vítima (MASON, 2008; TOGNETTA; BOZZA, 2012).

Cabe destacar que entre os coeficientes obtidos, maior valor se referindo à correlação entre o retaliador e a vítima é prevista pela literatura científica que trata desta temática, posto que o retaliador no *cyberbullying* é aquele que ao vivenciar a intimidação/agressão busca meios *on-line* para exercer a agressividade contra o seu perpetrador, ou seja, atuará também como um agressor. Nesta perspectiva, quanto mais o retaliador se perceber vivenciando o papel de vítima, maior será sua busca para infligir os mesmos tipos de sofrimentos ao seu ofensor/agressor (WILLARD, 2007; MASON, 2008; SLONJE; SMITH, 2008; TOKUNAGA, 2010; SMITH; STEFFGEN, 2013).

No sexto e último objetivo, buscou-se averiguar relação de dependência entre as dimensões da Escala de Avaliação do *Cyberbullying* – EAC e observou-se relação de dependência prevendo 24% entre os comportamentos exibidos na dimensão vítima com aqueles da dimensão retaliador. Do mesmo modo, também houve uma relação de 25% entre os comportamentos da dimensão agressor com aqueles do retaliador.

Revela-se preocupante a quantidade considerável de alunos que se reconheceram com um ou mais papéis exercidos no *cyberbullying*. Em face dos resultados discutidos neste capítulo, salienta-se a necessidade de implementação de programas institucionais no contexto escolar, que proporcionem aos professores os conhecimentos requeridos para ensinar o estudante a utilizar as TDIC em prol do seu desenvolvimento cognitivo e emocional, conscientizando e distanciando o aluno de sua aplicação em práticas sociais destrutivas para si e os demais.

Entre as muitas recomendações de estratégias para o enfrentamento do *cyberbullying*, citam-se as que recebem destaque na literatura: a implantação de programas e/ou formações que orientem os estudantes a relatarem, o quanto antes, o ocorrido aos pais, professores e gestores; a denúncia ao *site* ou o mantenedor do serviço/página *on-line*; a interrupção imediata da comunicação com o agressor; o cuidado com senhas; e o arquivamento do conteúdo agressivo (FEINBERG; ROBEY, 2009; SLONJE; SMITH; FRISÉN, 2012; SOUZA; SIMÃO; CAETANO, 2014). Ao tratarem das estratégias de enfrentamento do *cyberbullying*, Souza, Simão e Caetano (2014) salientam que a primeira ação para o combate é identificar a ocorrência da intimidação virtual. Diante dos resultados desta estratégia primária, a pesquisadora proporcionou uma devolutiva para toda a equipe pedagógica e apresentou possíveis estratégias de enfrentamento com efetividade comprovada para redução da frequência de tal fenômeno.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rapidez com que as TDIC evoluíram ocasionou distinções geracionais historicamente sem precedentes. A maioria dos alunos participantes desconhecem um mundo em que as pessoas não tenham à mão *smartphones*, contas em redes sociais, plataformas de vídeos *on-line* para assistir e ser assistido e *sites* de busca que “respondem” à maior parte dos seus questionamentos. Entretanto, infelizmente vem sendo conduzido ao uso inadequado, alienado, irresponsável e, até mesmo, prejudicial. Entre as possibilidades do uso negativo das tecnologias digitais se sobressai a prática do *cyberbullying*.

Esta pesquisa teve por finalidade investigar a possível relação do *cyberbullying* com o suporte familiar e a depressão. Nesse sentido, verificou-se que ela conseguiu atender aos propósitos do trabalho de forma satisfatória, trazendo importantes contribuições para o ambiente escolar.

Saber identificar a prática do *cyberbullying* entre os estudantes é fundamental para enfrentar o assédio/agressão *on-line*. Quanto a esse processo de reconhecimento, considera-se que a escala EAC atuou como um eficaz instrumento de avaliação do *cyberbullying* e forneceu ao professor os subsídios que nortearam as estratégias de enfrentamento adequadas. Identificada a existência de agressões *on-line*, o professor, além de contatar imediatamente a equipe pedagógica da instituição e os pais, deve dispor de competências para dialogar adequadamente com os envolvidos, apoiar a vítima e para ensinar os estudantes a utilizar a *internet* com segurança, ética e criteriosidade.

Contudo, uma limitação deste estudo foi o sorteio de apenas 10% dos alunos para os dois instrumentos – Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil – EBADEP-IJ e Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF. No caso em questão, os instrumentos se referem a testes psicológicos, devidamente reconhecidos pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI, desenvolvido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Dessa forma, a aplicação foi reduzida devido aos seguintes fatos: custo; potencialização dos riscos da pesquisa, devido ao teor das questões.

Ressalta-se, entretanto, que os dados levantados contribuíram para uma campanha de conscientização realizada pela equipe pedagógica após a devolutiva inicialmente proposta, e, dessa forma, verifica-se a importância de psicólogos no ambiente escolar, além de uma constante conscientização em combate ao *cyberbullying*.

É possível asseverar que, em linhas gerais, este estudo contemplou seus objetivos. Considera-se que os achados são importantes, pois forneceram subsídios tanto para

promover a campanha de conscientização como para combater o uso inadequado/prejudicial dessas tecnologias, contribuindo com informações e meios para identificar a prática do *cyberbullying*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. T. de. Recomendações para a prevenção do *cyberbullying* em contexto escolar: uma revisão comentada dos dados da investigação. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 1, p. 77-91, 2014.

ALMEIDA, M. E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

AMAZONAS, M. C. L. A.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M. S.; SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicologia em Estudo**, 8 (especial), 11-20. 2003.

BALLONE, G. J. **Depressão na infância**. 2004.

BAUMAN, S. Cyberbullying: a virtual menace. In: CHANDANA, G. (Ed.), **Cyberbullying – A menace**. Hyderabad, Índia: Amicus Books, 2009.

BIASOLI-ALVES, Z. M. Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. In: BIASOLI-ALVES, Z. M.; FISCHMAN, R. (Orgs.), **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância** (p.7993). São Paulo: EDUSP, 2001.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. In: C. R. ALTHOFF; I. ELSÉN; R. G. NITSCHKE (Orgs.), **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**. p. 91-106. Florianópolis: Papa-livro. 2004.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. O Congresso Nacional**. Invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a seguinte. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/SEB/SEIF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 8.460, de 17 de Setembro de 1992**. Concede antecipação de reajuste de vencimentos e de soldos dos servidores civis e militares do Poder Executivo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8460consol.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8460consol.htm). Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, C. T. S. **A prática dos círculos restaurativos como política pública de prevenção ao bullying e ao cyberbullying nas escolas: uma análise a partir da lei 13.474/2010 (RS) e da sua implantação pelas coordenadorias regionais de educação do vale do rio Pardo e Taquari.** Tese (Doutorado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Direito - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014.

CALDANA, R. H. L. A criança e sua educação no início do século: autoridade, limites e cotidiano. **Temas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 87-103. 1998.

CANO, M. A. A. **percepção dos pais sobre sua relação com os filhos adolescentes: reflexos da ausência de perspectivas e as solicitações de ajuda.** Tese de Livre Docência. Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto. 1997.

CASSIDY, W.; JACKSON, M.; BROWN, K. N. Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. **School Psychology International**, v. 30, n. 4, p.383-402. 2009.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, n. 8 (esp.), p. 45-54. 2003.

CHAUX, E.; MOLANO, A.; PODLESKY, P. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. **Aggressive Behavior**, v. 35, n. 6, p. 520-529. 2009.

CHEN, Quan; YAN, Zheng. Does multitasking with mobile phones affect learning? A review. **Computers in Human Behavior**. v. 54, p. 34-42, 2016.

CNJ. **BULLYING.** BRASÍLIA: CNJ, 2010.

COLL, C.; RODRÍGUES ILLERA, J. L. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. *In:* COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.) **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 289-310.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. **Pranchas projetivas para a avaliação da autorregulação emocional de alunos do ensino fundamental.** Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2004.

DRUMMOND, M.; DRUMMOND FILHO, H. **Drogas: a busca de respostas** São Paulo: Loyola, 1998.

FEIJÓ, M. C. C. Validação brasileira da "Maternal-Fetal Attachment Scale". **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, v. 51, n. 4, p. 52-62. 1999.

FERREIRA, T. R. DE S. C.; DESLANDES, S. F. Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 10. 2018.

FIGUEIRA, S. A. **Uma nova família?** O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FLANING, A. E.; KIEWRA, K. A. What college instructors can do about student cyber-slacking. **Educational Psychology Review**, v. 30, n. 2, p. 585-597. 2018.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREITAS, B. et al. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIEDBERG, R. D.; MCCLURE, J. M., Trabalhando com os pais [Working with the parentes]. *In*: FRIEDBERG, R. D.; MCCLURE, J. M. **A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes** [Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents]. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

GEORGIU, S. N.; FANTI, K. A. A transactional model of bullying and victimization. **Social Psychology of Education**, v.13, n. 3, p. 295-311. 2010.

GIL, Henrique. A passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0* e... *Web 3.0*: potenciais consequências para uma «humanização» em contexto educativo. **Educativ: boletim informativo**, Castelo Branco, p. 1-2, 2014.

GOFIN, R.; AVITZOUR, M. Traditional versus internet bullying in Junior High School students. **Maternal and Child Health Journal**, v. 16, n. 8, p. 1625-1635. 2012.

GREENBERGER, E.; *et al.* Contributions of a supportive work environment to parents well-being and orientation to work. **American Journal of Community Psychology**, v. 17, n. 6, p. 755-783. 1989.

ISSA, Tomayess; ISAIAS, Pedro. Internet factors influencing generations Y and Z in Australia and Portugal: A practical study. **Information Processing & Management**, v. 52, n. 4, p. 592-617, 2016.

JANKAUSKIENE, R., KARDELIS, K., SUKYS, S., & KARDELIENE, L. Associations between school bullying and psychosocial factors. **Social Behavior and Personality**, v. 36, n. 2, p. 145-161. 2008.

JUVONEN, Jaana; GROSS, Elisheva F. Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. **Journal of School health**, v. 78, n. 9, p. 496-505, 2008.

KALINA, E. **Psicoterapia de adolescentes: teoria, técnica e casos clínicos.** (C. R. A. SILVA, Trad.). 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KOWALSKI, R. M.; LIMBER, S. P.; AGATSTON, P. W. **Cyber bullying: Bullying in the digital age**. Blackwell Publishing, 2008.

LARRAIN, E.; GARAIGORDOBIL, M. El Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación-Sexual [Bullying in the Basque Country: **Prevalence and differences depending on sex and sexual orientation**]. *Clínica y Salud*, v. 31, n. 3, p. 147–153. 2020.

LEE, C. H.; SONG, J. Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean Middle School students. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 27, n. 12, p. 2437-2464. 2012.

LEMOS, André. COSTA, Leonardo Figueiredo. Um modelo de inclusão digital. O caso da cidade de Salvador. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. 2, n. 6, 2005.

LEMSTRA, M. E., *et al.* Risk indicators and outcomes associated with bullying in youth aged 9-15 years. **Canadian Journal of Public Health-Revue Canadienne De Sante Publique**, v. 103, n. 1, p. 9-13. 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999.

LISBOA, M. R. A. **A sagrada família**: a questão do gênero em famílias católicas. 1987. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Programa de pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1987.

LOW, S.; ESPELAGE, D. Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. **Psychology of Violence**, v. 3, n. 1, 39-52. 2013.

MACKLIN ED. Nontraditional family forms: A decade of research. *Journal of Marriage and the Family* 1980; 4:902-922.

MARTURANO, E.; ELIAS, L.; CAMPOS, M. O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. *In*: MARTURANO, E. M.; LINHARES, LOUREIRO, M. B. M.; S. R. (Orgs.), **Vulnerabilidade e proteção**: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar (p. 251-288). São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP, 2004

MASON, Kimberly L. *Cyberbullying*: A preliminary assessment for school personnel. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 4, p. 323-348, 2008.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. *In*: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-28.

MÉNDEZ, F. X.; OLIVARES, J.; ROS, M. C. Características clínicas e tratamento da depressão na infância e adolescência. *In*: CABALLO, V. E.; SIMÓN, M. A., **Manual de**

**Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente:** Transtornos gerais. p.139-185. São Paulo, SP: Santos, 2005.

MEZZELA, Rita. O que é bullying? **Construir Notícias**, v. 7, n. 40, p. 5-7, maio/jun. Recife, 2008.

MEYER, S. B. Relação terapêutica. Em: B. Range (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: Um diálogo com a psiquiatria*. São Paulo: Artmed. 2011.

MITCHELL, K. J.; YBARRA, M.; FINKELHOR, D. The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. **Child Maltreatment**, v. 12, n. 4, p. 314-324. 2007.

MURRAY-HARVEY, R.; SLEE, P. T. School and home relationships and their impact on school bullying. **School Psychology International**, v. 31, n. 3, p. 271-295. 2010.

NATION, M., *et al.* Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 18, n. 3, p. 211-232. 2008.

OLWEUS, Dan. **Agression in the schools: bullies and whipping boys**. Washington: Hemisphere, 1978.

ORTEGA, R., DEL REY, R. Y SÁNCHEZ, V. **Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil**. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, 2012.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

PRENSKI, M.: Digital Natives Digital Immigrants. *In*: PRENSKI, Marc. *On the Horizon*. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 2 dez. 2022.

QUEVEDO, J.; GERALDO, S. A. **Depressão: [recurso eletrônico] Teoria e Clínica**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 23.

RIGBY, K. **Bullying in schools and what to do about it**. Camberwell, Victoria: Acer Press, 2007.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. *In*: Grinspun, M.P.S.Z. (org.). **Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001: 75-129.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SAKELLARIOU, T.; CARROLL, A.; HOUGHTON, S. Rates of Cyber Victimization and Bullying among Male Australian Primary and High School Students. **School Psychology International**, v. 33, p. 533-549. 2012.

SANTOS, Josiel Almeida.; FRANÇA, Kleber Vieira; SANTOS, Lúcia Silveira Brum dos. **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Licenciatura em Matemática do Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2007.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p.11-28. 2004.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, p. 707-717, 2005.

SCHREIBER, Fernando Cesar de Castro; ANTUNES, Maria Cristina. *Cyberbullying: do virtual ao psicológico*. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 109-125, jan. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2015000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 abr. 2021.

SEMINOTTI, Elisa Pinto; PARANHOS, Mariana Esteves; THIERS, Valéria de Oliveira. Intervenção em crise e suicídio: análise de artigos indexados. **Recuperado**, v. 17, n. 04, p. 2010, 2006.

SHETGIRI, R.; LIN, H.; AVILA, R. M.; FLORES, G. Parental characteristics associated with bullying perpetration in us Children aged 10 to 17 years. **American journal of public health**, v. 102, n. 12, p.2280-2286. 2012.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, V.; MATTOS, H. Os jovens são mais vulneráveis às drogas? In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Orgs.), **Adolescência e drogas**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-44.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SIMINONATO-TOZO, S. M. P.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. O cotidiano e as relações familiares em duas gerações. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 8; n.14/15, p. 137-150. 1998.

SINGLY, F. de. O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C; SINGLY, F. DE; CICCHELLI, V. (Orgs.). **Família e individualização** (p.13-19). Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. Cyberbullying: Another main type of bullying? **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 49, p. 147-154. 2008.

SOMMERHALDER, A.; STELA, F. Depressão na infância e o papel do professor. [Resumo]. **Arquivos de neuro-psiquiatria**, v. 59, suplemento 1, 200. 2001..

SOUZA, Sidclay Bezerra; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; CAETANO, Ana Paula. Cyberbullying: percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica [online]**. 2014, v. 27, n. 3, p. 582-590. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427320>. Acesso em: 21 de agr. 2022.

Sudnow, David. **Passing on: The Social Organization of Dying**. Prentice Hall, 1967.

TALLÓN, M. A.; FERRO, M. J.; GÓMEZ, R.; PARRA, P. Evaluacion del clima familiar en una muestra de adolescentes. **Revista de Psicologia Geral y Aplicada**, p. 451-462. 1999.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SAÚDE, SEXUALIDADE E GÊNERO, 8, 2010, **Anais eletrônicos**. Actas do ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal., 2010. p. 487-494.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Cristina Leite. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 23, n. 24, p. 162-178, 2012.

Tokunaga, R. S. Following You Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization. **Computers in Human Behavior**, v. 26, p. 277-287. 2010.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-94.

VANDEBOSCH, H.; VAN CLEEMPUT, K. Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. **New Media & Society**, v. 11, n. 8; p. 1349–1371. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461444809341263>. Acesso em: 23 dez 2022.

VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

VERASZTO, E. V., SILVA, D., SIMON, F. O., BARROS FILHO, J., BRENELLI, R. P. (b) **O caráter multidisciplinar da Educação Tecnológica: desenvolvendo atividades práticas contextualizadas a partir de uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Desafios da Educação neste século: pesquisa e formação de professores. Cruz Alta/RS: Centro Gráfico UNICRUZ, 2003, v.2, p.109-120.

WANG, J; NANSEL, T. R.; IANNOTTI, R. J. Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. **The Journal of Adolescent Health**, v. 48, n. 4, p. 415-417. 2011.

WIEVIORKA, Michel. Introduction. *In*: WIEVIORKA, M. (Dir.). **Les Sciences Sociales em mutation**. Paris: Éditions Sciences Humaines, 2007.

WILLARD, Nancy E. **Cyberbullying and cyberthreats**: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Champaign, IL: Research Press, 2007.

**ANEXOS**

12.1 ANEXO A - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO *CYBERBULLYING*

## QUESTIONÁRIO - DADOS INICIAIS

**I- Identificação do estudante:**

a) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

b) Idade: \_\_\_\_\_

c) Ano escolar que está cursando: \_\_\_\_\_ no município de \_\_\_\_\_

**Questão 1.** Quantas horas por dia você usa a *internet*?a) ( ) uma hora por dia  
dia

c) ( ) de três a quatro horas por dia

b) ( ) de duas a três horas por dia

d) ( ) mais de quatro horas por dia

**Questão 2.** Na maior parte do tempo em que você fica conectado (usa a *internet*), você utiliza:

a) ( ) redes sociais (Facebook, Instagram ou outros)

c) ( ) sites de busca (Google, Bing, outros)

b) ( ) sites de vídeos (You Tube, Vimeo, Twitch, outros)

d) ( ) sites para jogos on-line

**Questão 3.** Para estudar os conteúdos da aula ou para fazer tarefas/trabalhos escolares, você prefere utilizar um:a) ( ) computador  
(smartphone)

b) ( ) tablet

c) ( ) celular

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DO *CYBERBULLYING* – EAC (Fundamental)**

Nº	Perguntas	Sempre	Às vezes	Nunca
1	Me ofenderam nas redes sociais ( <i>Facebook, Twitter, Instagram</i> ou outros).			
2	Enviaram mensagens pelo celular ( <i>Whatsapp, Messenger</i> , outros) para me ofender.			
3	Postaram imagens minhas que eu não gostaria que ninguém visse nas redes sociais ( <i>Facebook, Twitter</i> , outros).			
4	Criaram uma conta falsa e enviaram mensagens em redes sociais como se fosse eu.			
5	Recebi, mais de uma vez, mensagens ( <i>Whatsapp, Messenger, e-mail</i> , outros) me ameaçando.			
6	“Trollaram” (zombar/provocar de forma maldosa) comigo nas redes sociais ( <i>Facebook, Twitter</i> , outros)			
7	Fizeram pessoas me ofenderem ou zombarem de mim em salas de bate-papo (chats)			
8	Fizeram pessoas me ofenderem ou tirarem sarro de mim em grupos de mensagens instantâneas ( <i>Whatsapp, Messenger</i> , outros).			
9	Filmaram enquanto me batiam e depois postaram o vídeo na <i>internet</i> para que outros pudessem zombar de mim.			

Nº	Perguntas	Sempre	Às vezes	Nunca
10	Compartilhei fotos com alguém em quem confiava e essa pessoa enviou ( <i>Whatsapp</i> ; <i>Messenger</i> , <i>e-mail</i> , outros), sem a minha permissão, essas fotos para todo mundo.			
11	Há algum tempo, alguém me persegue enviando várias mensagens me ofendendo nas redes sociais ( <i>Whatsapp</i> , <i>e-mail</i> , <i>Facebook</i> , outros).			
12	Um (a) ex-amigo (a) postou nas redes sociais fotos minhas na <i>internet</i> porque terminei a amizade com ele (a).			
13	Fiz, várias vezes, comentários maldosos sobre um (a) colega nas redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> ) e nos grupos de mensagens instantâneas ( <i>Whatsapp</i> , <i>Messenger</i> ).			
14	Enviei, repetidamente, mensagens agressivas ou provocativas para meus colegas utilizando o <i>Whatsapp</i> ou <i>Messenger</i> ,			
15	Compartilhei mensagens ( <i>Whatsapp</i> , <i>Messenger</i> , <i>e-mail</i> , outros) pessoais de um (a) colega/amigo (a).			
16	“Trollei” (zombei, provocar de forma maldosa) um (a) colega.			
17	Postei comentários ( <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> , <i>Instagram</i> ou outros) maldosos/agressivos sobre um (a) colega.			
18	Fiz pessoas ofenderem ou zombarem de um (a) colega.			
19	Compartilhei, sem permissão, vídeos de um (a) colega/amigo (a).			
20	Postei na <i>internet</i> ( <i>Whatsapp</i> , <i>Facebook</i> , outros) fotos de um (a) ex-amigo (a) com quem estou muito chateado/bravo.			
21	Postei nas redes sociais ( <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> , outros) comentários maldosos/agressivos sobre alguém que fez o mesmo comigo antes.			
22	Enviei mensagens ( <i>Whatsapp</i> , <i>Messenger</i> , <i>e-mail</i> , outros) maldosas/ofensivas sobre alguém que fez o mesmo comigo antes.			
23	Criei uma conta falsa e enviei mensagens como uma outra pessoa que costumava me ofender.			
24	“Trollei” alguém que fez o mesmo comigo antes.			
25	Fiz pessoas ofenderem ou zombarem de um (a) colega que fez o mesmo comigo antes.			
26	Postei nas redes sociais ( <i>Facebook</i> ; <i>Twitter</i> , outros) fotos/vídeos pessoais de alguém que fez o mesmo comigo antes.			
27	Compartilhei mensagens ( <i>Whatsapp</i> , <i>Messenger</i> , <i>e-mail</i> , outros) com fotos/vídeos de alguém que fez o mesmo comigo antes.			

## 11.2 ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Gabrielly Manesco da Silva Felipe**, brasileira, solteira, Psicóloga, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº **107.098.619-40**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado "**RELAÇÕES ENTRE O CYBERBULLYING, SUPORTE FAMILIAR E A DEPRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**", a que tiver acesso nas dependências do Colégio Estadual [ ]

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, 02/09/21.

Ass. Gabrielly M. da S. Felipe  
Gabrielly Manesco da Silva Felipe

## 12.3 ANEXO C - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Co-Participante

Ivaiporã, 02 de setembro de 2021.

Ilma, Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colégio Estadual [REDACTED],  
estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "RELAÇÕES ENTRE O  
CYBERBULLYING, SUPORTE FAMILIAR E A DEPRESSÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II" sob a responsabilidade de Gabrielly Manesco da Silva Felipe, nas  
nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em  
28/02/2022.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão  
alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, bem como de que o presente trabalho  
deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

## 12.4 ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE ASSENTIMENTO****“RELAÇÕES ENTRE O *CYBERBULLYING*, SUPORTE FAMILIAR E A DEPRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II”**

Prezado(a) aluno(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“RELAÇÕES ENTRE O *CYBERBULLYING*, SUPORTE FAMILIAR E A DEPRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II”**, a ser realizada no próprio colégio. O objetivo da pesquisa é investigar a possível relação do *cyberbullying* com o suporte familiar e depressão. Sua participação é muito importante e ela se daria através do preenchimento de três questionário abordando os respectivos fenômenos: *cyberbullying*, suporte familiar e depressão. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.

A pesquisa não causará danos às dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. Caso haja algum desconforto ao responder as escalas ou a necessidade de quaisquer participantes de conversar sobre quaisquer itens será disponibilizado plantão psicológico. Os benefícios esperados são o mapeamento psíquico dos alunos, as ocorrências de *cyberbullying*, a compreensão dos construtos da pesquisa e a contribuição para a produção do conhecimento de modo que a instituição possa conscientizar sobre a ocorrência do fenômeno e suas consequências.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Pesquisador responsável: Gabrielly Manesco da S Felipe, Avenida Maranhão, nº 1864, Ivaiporã - PR; (43) 99651-5474, [gabymfelippe@gmail.com](mailto:gabymfelippe@gmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Ivaiporã, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Pesquisadora Responsável**  
**Gabrielly Manesco da Silva Felipe**  
RG: 12.789.283-0

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## 12.5 ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****“RELAÇÕES ENTRE *CYBERBULLYING*, SUPORTE FAMILIAR E DEPRESSÃO  
NO ENSINO FUNDAMENTAL II”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **“RELAÇÕES ENTRE O *CYBERBULLYING*, SUPORTE FAMILIAR E DEPRESSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II”**, a ser realizada no próprio colégio. O objetivo da pesquisa é investigar a possível relação do *cyberbullying* com o suporte familiar e depressão. A participação se dará através do preenchimento de três questionário abordando os respectivos fenômenos: *cyberbullying*, suporte familiar e depressão. Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao adolescente. As informações do estudante sob sua responsabilidade para os fins desta e de outras pesquisas futuras serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da jovem. Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem o(a) adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

A pesquisa não causará danos às dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. Caso haja algum desconforto ao responder as escalas ou a necessidade de quaisquer participantes de conversar sobre quaisquer itens será disponibilizado plantão psicológico. Os benefícios esperados são o mapeamento psíquico dos alunos, as ocorrências de *cyberbullying*, a compreensão dos construtos da pesquisa e a contribuição para a produção do conhecimento de modo que a instituição possa conscientizar sobre a ocorrência do fenômeno e suas consequências.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também

que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Pesquisadora responsável: Gabrielly Manesco da S Felipe, Avenida Maranhão, nº 1864, Ivaiporã - PR; (43) 99651-5474, [gabymfelippe@gmail.com](mailto:gabymfelippe@gmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Ivaiporã, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Pesquisadora responsável**

**Gabrielly Manesco da Silva Felipe**

RG: 12.789.283-0

**Assentimento Livre e Esclarecido da Criança**

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_