



Estudos e Pesquisas em Psicologia

E-ISSN: 1808-4281

revipsi@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Janeiro

Brasil

Alckmin-Carvalho, Felipe; Izwick, Sarah; da Silva Melo, Márcia Helena  
Problemas de comportamento segundo vítimas de bullying e seus professores  
Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 14, núm. 3, 2014, pp. 834-853  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844509008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Problemas de comportamento segundo vítimas de bullying e seus professores**

---

**Behavior problems according to victim of bullying and their teachers**

**Problemas de conducta según victim de bullying y sus maestros profesores**

**Felipe Alckmin-Carvalho\***

Universidade de São Paulo – (IP-USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

**Sarah Izicki\*\***

Universidade de São Paulo – (IP-USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

**Márcia Helena da Silva Melo\*\*\***

Universidade de São Paulo – (IP-USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

### **RESUMO**

O estudo teve como objetivo comparar os escores de problemas de comportamento relatados por adolescentes, vítimas de *bullying*, aos escores reportados por seus professores, e discutir acerca das convergências e divergências, e de suas implicações. Para identificar alvos de *bullying* se utilizou a Escala de Violência Escolar e a versão traduzida do *Peer Assessment*. Na avaliação de problemas de comportamento foram utilizados o *Youth Self Report* e o *Teacher Report Form*. Participaram 50 adolescentes com média de 11,3 anos ( $DP=0,7$ ), matriculados em duas turmas de Ensino Fundamental II (6º e 7º anos) de uma escola pública paulista. Destes, sete (14%) foram identificados como alvos de *bullying*, sendo quatro do gênero masculino. Problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e totais estiveram em nível clínico na maioria das vítimas, segundo o relato dos próprios alunos e de seus professores, que relataram menos problemas de comportamento internalizantes e mais problemas de comportamento externalizantes em comparação ao referido pelos alunos alvos de *bullying*. Houve diferenças estatisticamente significativas em externalizantes ( $Z=-2,31$ ;  $p=0,01$ ). Os resultados encontrados fornecem informações sobre os padrões de interação presentes no grupo avaliado, ratificando a importância de estudos voltados ao tema e de intervenções que visem reduzir e prevenir a ocorrência de *bullying*.

**Palavras-Chave:** *bullying*, violência escolar, problemas de comportamento, múltiplos informantes.

### **ABSTRACT**

The goal of this study was to compare the scores of behavior problems reported by bullied teenagers and their teachers, and to discuss similarities

and differences among them and their implications. The School Violence Scale and the translated version of the Peer Assessment were used to identify teenagers who were targets of bullying. To assess the behavior problems, we used the Youth Self Report and the Teacher Report Form. Fifty teenagers participated in the study, with mean age of 11.3 years ( $SD = 0.7$ ). They were enrolled in two classes of Elementary Education II (6º and 7º grades) of a public school in São Paulo. Seven of them (14%) were identified as targets of bullying, from which four were males. Internalizing, externalizing and total behavior problems reached clinical level in most of the victims, according to themselves and their teachers, who also reported fewer internalizing behavior problems and more externalizing behavior problems when compared to bullied students' reports. There were statistically significant differences for externalizing problems reports ( $Z = -2.31$ ,  $p = 0.01$ ). The results provide information about patterns of interaction present in the evaluated group, confirming the importance of studies regarding this topic, as well as the studies about interventions that can reduce and prevent the occurrence of bullying.

**Keywords:** bullying, school violence, behavioral problems, multiple informants.

## RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo comparar puntuaciones de problemas de comportamiento reportados por adolescentes víctimas de *bullying* a puntajes reportados por sus maestros, y discutir acerca de las similitudes y diferencias, y sus implicaciones. Para identificar las víctimas de intimidación se utilizó la Escala de Violencia Escolar y la versión traducida de la Evaluación por Pares. En la evaluación de problemas de conducta se utilizaron el *Youth Self Report* y el *Teacher Report Form*. Participaron 50 adolescentes, media de 11,3 años ( $DE = 0,7$ ), matriculados en dos clases de Educación Primaria II (6º y 7º años) de una escuela pública de São Paulo. Siete (14%) fueron identificados como víctimas de *bullying*, entre ellos cuatro varones. Internalización, externalización y problemas de comportamiento total atingieron nivel clínico en la mayoría de las víctimas, según informes de los propios y de sus maestros, que reportaron menos problemas de internalización y más problemas de externalización en comparación a los informes de las víctimas de *bullying*. Hubo diferencias estadísticamente significativas en la externalización ( $Z = -2.31$ ,  $p = 0,01$ ). Los resultados proporcionan información acerca de patrones de interacción presentes en el grupo evaluado, lo que confirma la importancia de estudios realizados hasta el tema y las intervenciones que reducen y previenen la aparición de *bullying*.

**Palabras clave:** *bullying*, violência escolar, problemas de comportamento, múltiples informantes.

## 1 Introdução

O *bullying* é uma forma específica de vitimização entre pares, descrito como episódios de violência que ocorrem repetidamente, em um relacionamento no qual há um desequilíbrio de poder entre a vítima e o agressor, sendo difícil para o indivíduo intimidado se defender (Lopes Neto, 2005; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). Topograficamente, os comportamentos de *bullying* podem ocorrer

na forma de abuso físico ou verbal, com a utilização de apelidos, insultos, comentários racistas, homofóbicos, de diferenças religiosas, físicas, econômico-sociais, culturais e políticas ou de uma forma indireta, como a exclusão ou o isolamento sociais (Olweus et al., 1999). Segundo os autores, o termo *bullying* é inadequado quando a provocação é feita de uma forma amigável e brincalhona ou ocorrem brigas ou disputas entre dois estudantes com idade aproximada e condição física e desenvolvimento cognitivo similar.

Desde as primeiras investigações sobre *bullying*, pesquisadores da área têm descrito quatro formas específicas de envolvimento de crianças e adolescentes no fenômeno, a saber: vítimas ou alvos de *bullying*, agressores ou perpetradores, vítimas-agressoras e testemunhas (Olweus et al., 1999). Os alvos de *bullying*, via de regra, não dispõem de recursos para reagir ou cessar a violência. Geralmente, são pouco sociáveis, têm poucos amigos, são inseguros, passivos, retraídos e ansiosos. Além disso, apresentam a autoestima marcadamente comprometida. Em alguns casos, a autoestima das vítimas pode estar tão prejudicada que ela acredita ser merecedora dos maus-tratos sofridos (Lopes Neto, 2005; Ravens-Sieberer, Kökönyei, & Thomas, 2004).

Há evidências bastante consistentes de que sofrer *bullying* na infância e na adolescência se configura como um fator de risco importante para a instalação e a manutenção de uma série de problemas de comportamento internalizantes, tais como: isolamento, depressão e ansiedade (Ledwell & King, 2013), e externalizantes, a exemplo da agressividade (Vaillancourt, Brittain, McDougall, & Duku, 2013).

Além disso, pesquisadores apontam que ser alvo de *bullying* tem associação com o aparecimento de transtornos psiquiátricos, tais como transtornos do estresse pós-traumático (Albuquerque, Williams, & D'Affonseca, 2013), anorexia e bulimia nervosa (George, 2013), de mau rendimento acadêmico e de evasão escolar (Olweus et al., 1999; Sourander, Helstelä, Helenius, & Piha, 2000). Há, ainda, uma forte associação, verificada em estudos recentes, do engajamento em *bullying* como vítima com a ideação suicida e o suicídio (Espelage & Holt, 2013).

Com relação à prevalência de situações de *bullying*, estudos pesquisadores têm encontrado taxas bastante divergentes. Internacionalmente, Due e Holstein (2008) identificaram a prevalência de *bullying* em uma amostra de 200.000 estudantes de 66 países, por meio do HBSC (Currie, Elton, Todd, & Platt, 1997), encontrando que 32,1% dos participantes foram alvos de *bullying* pelos menos uma vez nos dois últimos meses anteriores à pesquisa e 37,4%, nos 30 dias anteriores. Due et al. (2005), por sua vez, avaliaram, com o mesmo instrumento, a ocorrência de *bullying* em uma amostra de 123.277 estudantes de 28 países, encontrando grande variação nas taxas de vitimização entre pares, com a Suécia

apresentando a taxa mais baixa (6,3%) e a Lituânia, a taxa mais alta (41,4%).

No Brasil, Calbo, Busnello, Rigoli, Schaefer e Kristensen (2009) avaliaram a ocorrência de *bullying* em 143 estudantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, usando o instrumento *Peer Assessment* (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998), e identificaram que 26,5% dos alunos se envolveram em situações de *bullying* como vítimas ou agressores. Malta et al. (2010), por sua vez, utilizando o *Health Behavior in School-aged Children survey* (HBSC; Currie et al., 1997), encontraram que 5,4% de uma amostra de 60.973 escolares relataram ter sido alvo de *bullying* quase sempre ou sempre nos 30 dias anteriores à realização da pesquisa. Rech, Halpern, Tedesco e Santos (2013) avaliaram 1.230 escolares utilizando o questionário KIDSCAPE (Elliott & Kilpatrick, 1999) e encontraram que 10,2% dos estudantes eram vítimas, 7,1% eram agressores, e 2,5%, vítimas-agressores. Por fim, Binsfeld e Lisboa (2010), avaliaram 182 adolescentes por meio do *Peer Assessment*, encontrando que 8,8% dos participantes foram classificados como agressores, 7,7% como vítimas, e 31,2% dos participantes agressores também foram vítimas, ou seja, vítimas-agressores.

A heterogeneidade nos resultados dos estudos nacionais e internacionais referentes à prevalência do *bullying* parece ser consequência das diferenças metodológicas entre estudos, como as características dos instrumentos utilizados na avaliação e as diferenças na operacionalização do fenômeno, como o período em que são considerados os episódios de vitimização (Seixas, 2005).

Há várias maneiras de avaliar problemas de comportamento em jovens, sendo o uso dos questionários que integram o Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (*Achenbach System of Empirically Based Assessment* - ASEBA) uma delas. O Inventário de Comportamentos da Criança (*Child Behavior Checklist* - CBCL), o Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (*Youth Self-Report* - YSR) e a Lista de Verificação Comportamental para Professores (*Teacher's Report Form* - TRF) fazem parte do sistema ASEBA e consistem de questionários padronizados que avaliam problemas comportamentais de crianças e adolescentes. Os questionários são preenchidos pelos pais, jovens e professores, configurando-se como uma das ferramentas de triagem de saúde mental mais comumente usadas em estudos brasileiros que envolvem crianças e adolescentes (e.g.: Paula, Miranda, & Bordin, 2010).

O uso dos instrumentos ASEBA para identificar problemas de comportamento em crianças e adolescentes envolvidos em situações de *bullying* é recente, tanto no Brasil quanto em outros países. Por exemplo, Jiang, Walsh e Augimeri (2011) identificaram o envolvimento em situações de *bullying* utilizando o item 16 do CBCL ("É cruel, intimida ou faz maldade com os outros?") e, para avaliar

o perfil comportamental dos engajados, o relato dos cuidadores foi obtido por meio dos itens de problemas de comportamento do mesmo instrumento. Os resultados apontaram que os agressores tiveram pontuações maiores nos fatores de risco familiares, individuais e totais, além de apresentarem níveis mais elevados de problemas de comportamento do que os não agressores.

Albores-Gallo, Saucedo-Garcia, Ruiz-Velasco e Roque-Santiago (2011), por seu turno, empregaram o Teste BULL-S (Ramírez, 2006) para identificar as crianças e os adolescentes envolvidos em *bullying* e o CBCL para avaliar seus problemas de comportamento. Foi encontrado que o envolvimento em situações de *bullying* se associou a vários problemas de comportamento, sendo que as vítimas-agressoras foram as que mais apresentaram dificuldades, como comportamento de oposição, comportamentos externalizantes e indicadores de TDAH, seguidas pelos agressores, que apresentaram problemas de comportamento internalizantes e de ansiedade e, em terceiro lugar, pelas vítimas, com escores clínicos nas escalas de depressão e de ansiedade. Nesse estudo, as vítimas e vítima-agressoras apresentaram escores mais elevados nas escalas de oposição e de TDAH do que o grupo controle.

Especificamente sobre o envolvimento em situações de *bullying* como vítima, um estudo longitudinal que acompanhou crianças de oito até 16 anos, utilizando o CBCL e o YSR como instrumentos de rastreamento de problemas de comportamento, apontou que sofrer *bullying* na infância esteve fortemente associado a problemas de comportamento internalizantes aos 16 anos, sobretudo depressão e ansiedade (Sourander et al., 2000).

Uma metanálise que avaliou 18 estudos sobre problemas de comportamento em vítimas de *bullying* encontrou que problemas internalizantes foram, na amostra avaliada (aproximadamente 14.000 alunos em idade escolar), tanto antecedentes como consequentes à vitimização. Isso indica que esses problemas de comportamento funcionam tanto como um fator de risco para ser vitimizado, como também são maximizados quando a criança é vítima de *bullying* na escola (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010). Resultados encontrados por Zwierzynska, Wolke e Lereya (2013), em uma amostra de 3.962 crianças canadenses, apontam na mesma direção.

A respeito do nível de concordância entre informantes na identificação de problemas de comportamento com os instrumentos ASEBA, Salbach-Andrae, Lenz e Lehmkuhl (2009), ao investigarem o grau de concordância entre o TRF, o YSR e o CBCL em uma amostra de 611 crianças e adolescentes encaminhados ao departamento de psiquiatria de um hospital, encontraram de baixa a moderada concordância entre os informantes. As correlações mais fracas foram encontradas entre os professores e os alunos, com baixa

concordância nos escores totais de problemas de comportamento, sendo que os alunos relataram menos problemas de comportamento do que seus professores. Na mesma direção, Grigorenko, Geiser, Slobodskaya e Francis (2010) aplicaram o CBCL (separadamente para pais e mães), o TRF e o YSR, em uma amostra de 841 adolescentes russos. Os resultados apontaram um nível mínimo de concordância entre professores e jovens.

A partir dos estudos sobre concordâncias entre os informantes acima expostos, observa-se que têm sido encontrados resultados heterogêneos. De Los Reyes (2011, 2013) aponta que as explicações mais aceitas entre os pesquisadores e clínicos para as divergências nos resultados se referem tanto a variações na forma como o jovem interage com as pessoas de sua convivência quanto a diferenças na perspectiva do informante (professores e jovens) sobre esses comportamentos, quanto a serem apropriados ou não nas interações sociais estabelecidas. Divergências entre informantes também podem ser decorrentes de variações na idade e na etnia dos informantes, bem como no tipo de problema de comportamento avaliado. Além disso, a presença de depressão e estresse nos informantes parece aumentar a discordância entre os respondentes (Youngstrom, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2000). De Los Reyes, Thomas, Goodman, e Kundey (2013) apontam ainda que a necessidade de atendimento avaliada por pais e professores afeta o relato desses sobre o comportamento da criança.

De um lado, a literatura aponta que conhecer o comportamento de crianças e adolescentes em diferentes contextos é fundamental para elaborar medidas de prevenção e de tratamento adequadas (Rocha, Ferrari, & Silvares, 2011). De outro, nota-se uma escassez de trabalhos nacionais que utilizam múltiplos informantes, presentes nestes diferentes contextos, para a avaliação de problemas de comportamento. Estudos internacionais apontam que os menores níveis de concordâncias entre relatos de problemas de comportamento se dão entre os alunos e seus professores na população geral (Grigorenko et al., 2010; Salbach-Andrae et al., 2009). Sabendo-se da importância dos professores estarem atentos aos problemas de comportamento de seus alunos e às contingências que os selecionam e os mantêm, entende-se a relevância de estudos que visem a verificar essas discordâncias entre docentes e estudantes.

Considerando especificamente os problemas associados à condição de vítima de *bullying*, justifica-se a exploração da concordância entre os relatos pela necessidade da produção de conhecimentos que embasem o delineamento de intervenções mais eficazes voltadas à identificação e à redução de problemas de comportamento em alvos de *bullying*. Além disso, esses conhecimentos podem ser utilizados no desenvolvimento de relações socialmente habilidosas e de níveis

satisfatórios de aprendizagem entre os alunos.

Pesquisas com o objetivo de avaliar os problemas de comportamento reportados por vítimas de *bullying* e as convergências e divergências com o relato de seus professores são inexistentes no Brasil. Isso pôde ser verificado por meio de uma busca bibliográfica realizada pelos autores do presente trabalho na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e no Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), no primeiro semestre de 2014, utilizando-se as palavras-chave em combinação: “*bullying* + professores” e “*bullying* + avaliação”, seguidas de “*bullying* + avaliação” e “*bullying* + múltiplos informantes”, na qual não foram encontradas publicações relacionados à comparação entre relatos de alunos vítimas de *bullying* e de seus professores acerca de seus problemas de comportamento.

Tendo em vista os aspectos acima mencionados, o presente estudo teve como objetivo comparar os escores de problemas de comportamento relatados por adolescentes vítimas de *bullying* aos escores reportados por seus professores e discutir sobre as implicações das concordâncias e divergências.

## **2 Método**

### **2.1 Participantes**

Participaram do estudo 50 adolescentes matriculados em duas turmas de Ensino Fundamental II, uma de 6º e uma de 7º ano, com média de 11,3 anos ( $DP=0,7$ ), provenientes de uma escola pública do município de São Paulo localizada em uma região de baixa renda. Deste total, sete participantes (14%) foram identificados como vítimas de *bullying* por meio da Escala de Violência Escolar (EVE) e da Lista de Características dos Amigos de Sala de Aula (LCASA), sendo quatro meninos e três meninas.

Foram incluídos na pesquisa os adolescentes presentes nos dias em que as avaliações foram realizadas. Participaram também um professor responsável pela disciplina de matemática e uma professora de Português. Ambos os professores lecionam para a classe por pelo menos seis meses antes da realização da pesquisa, permanecendo junto aos alunos por aproximadamente 8 horas por semana período recomendado pelos autores dos instrumentos destinado à avaliação de problemas de comportamento pelos professores (Achenbach & Rescorla, 2001).

### **2.2 Instrumentos**

#### **2.2.1 Para identificar vítimas de *bullying***

- a) Escala de Violência Escolar – versão estudante (EVE) (Stelko-Pereira, 2012). Escala autoaplicável, preenchida pelos alunos, com evidência de validade (validade de conteúdo e indicadores de consistência interna), demonstrada (Stelko-Pereira, Williams, & De Freitas, 2010), utilizada com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os adolescentes são considerados vítimas de bullying quando os escores ficam um desvio-padrão acima da média da classe.
- b) Lista de características dos amigos de sala de aula (LCASA) – versão traduzida do *Peer Assessment* (Rubin et al., 1998). Instrumento sociométrico com evidências de validade (validade de conteúdo e indicadores de consistência interna verificadas (Lisboa, 2005), composto por trinta afirmativas que descrevem características comportamentais de colegas da sala de aula. O respondente deve escrever o(s) nome(s) de seu(s) colega(s) ao lado das características que, em sua opinião, mais o(s) identifica(m). As afirmativas são agrupadas em três fatores: Fator 1, relativo a características pró-sociais; Fator 2, correspondente a características de comportamento agressivo; e Fator 3, relativo a características comportamentais de vitimização. No presente estudo, foi realizada a avaliação do Fator 3. Os adolescentes com o número de citações acima de um desvio-padrão acima da média da classe são avaliados como vítima de *bullying*.

### **2.2.2 Para avaliar problemas de comportamento em vítimas de bullying**

- a) Inventário de Autoavaliação para Adolescentes – Versão brasileira do *Youth Self Report/11-18* (YSR/11-18; Achenbach & Rescorla, 2001)<sup>1</sup>.

Instrumento de triagem, de autopreenchimento, com evidências de validade apresentadas (de conteúdo, de consistência interna e de propriedades psicométricas) que permite avaliar a ocorrência de problemas de comportamento em adolescentes com idades entre 11 e 18 anos. O inventário é dividido em duas partes: a primeira é composta por itens destinados à avaliação das competências dos jovens, incluindo prática de esportes, atividades extraescolares, relacionamentos com amigos e desempenho acadêmico; a segunda parte do YSR inclui uma lista com 105 itens, que se referem à avaliação de problemas emocionais/comportamentais (e.g.: “Comporto-me de maneira infantil para a minha idade”, “Machucou-me de propósito” ou “Já tentei me matar”), e outros 14 itens, que correspondem a comportamentos socialmente desejáveis (e.g.: “Sou bastante honesto(a)” e “Tento ajudar os outros quando posso”) e que

compõem a escala Aspectos Positivos.

As escalas de problemas de comportamentos (utilizadas no presente estudo) são reunidas em três índices gerais: (1) Problemas de Comportamentos Internalizantes (Depressão/Ansiedade; Retraimento e Queixas Somáticas), (2) Problemas de Comportamento Externalizantes (Violação de Regras e Comportamento Agressivo) e (3) Problemas de Comportamento Totais (soma dos de Problemas de Comportamento Internalizantes, Externalizantes acrescidos de Problemas de Problemas de Sociabilidade, Problemas de Pensamento e Problemas de Atenção).

As questões sobre problemas de comportamento que podem ser pontuadas em 0=não é verdadeira, 1= um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira ou 2=Muito verdadeira ou frequentemente verdadeira. Os escores de problemas de comportamento podem ser classificados em não-clínicos, clínicos ou limítrofes. Segundo as normas brasileiras (Rocha, 2012), os pontos de corte são: inferior a 60 para a categoria não-clínica; entre 60 e 63 para a categoria limítrofe e maior que 63 para categoria clínica.

b) Lista de Verificação Comportamental para Professores – Versão brasileira do *Teacher Report Form/6-18* (TRF/6-18) (Achenbach & Rescorla, 2001)<sup>2</sup>.

A Lista de Verificação Comportamental para Professores foi desenvolvida com o objetivo de obter relatos dos professores sobre seus alunos de 6 a 18 anos. Trata-se de um instrumento de triagem, de autopercepção, e constituído de duas partes: a primeira, que avalia o funcionamento adaptativo (FA), e a segunda, que avalia os problemas de comportamento que integram o repertório comportamental infanto-juvenil. O FA constitui uma escala geral e se refere a uma pontuação global obtida a partir da soma dos escores em cinco itens ou subescalas: (1) desempenho acadêmico (DA) e grau de dedicação nos trabalhos escolares; (2) adequação do comportamento da criança no ambiente escolar; (3) nível de aprendizagem e (4) o quanto feliz ela é. Nesta escala geral, as crianças e os adolescentes que obtiverem escores abaixo ou igual a 40 estão incluídas na faixa clínica.

A segunda parte da avaliação, referente aos problemas comportamentais, é composta por 113 itens (havendo possibilidade de o respondente acrescentar até cinco dificuldades), os quais devem ser pontuados com: 0=não é verdadeira, 1= um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira ou 2=Muito verdadeira ou frequentemente verdadeira. Os comportamentos são agrupados em oito subescalas, que avaliam os aspectos internalizantes e externalizantes e o funcionamento global, cujos escores acima ou iguais a 60 são incluídos na faixa clínica do questionário. Um exemplar do

questionário pode ser visualizado no endereço eletrônico: <http://www.aseba.org/forms/trf.pdf>.

### **2.3 Procedimentos**

As avaliações foram realizadas de forma coletiva (com exceção dos professores, que preencheram o TRF individualmente), na própria instituição escolar durante seu horário de funcionamento, em sala disponibilizada pela direção da escola. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade em que foi desenvolvido o estudo. As avaliações aconteceram em dois momentos: no primeiro, os adolescentes foram convidados a responder à escala EVE (Stelko-Pereira, 2012) e ao LCASA (Rubin et al., 1998), sendo ambos destinados à identificação de *bullying*; no segundo, as vítimas de *bullying* identificadas anteriormente, tiveram o perfil comportamental avaliado por meio da aplicação do YSR e do TRF.

### **2.4 Análise dos dados**

As vítimas de *bullying* foram identificadas a partir de um desvio padrão acima das médias das classes, tanto no LCASA quanto no EVE. As médias dos escores de problemas de comportamento foram obtidas e analisadas por meio do programa *Assessment Data Manager* (ADM), utilizado para a correção dos instrumentos ASEBA. As análises estatísticas foram realizadas utilizando-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17. Para comparar as medianas dos escores de problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e totais, assim como os escores das subescalas do YSR e do TRF, foi utilizado o teste Z de *Wilcoxon*, uma vez que trata-se de uma mesma amostra avaliada duas vezes, por diferentes informantes, e os dados apresentaram distribuição não-paramétrica. Adotou-se nível de probabilidade de 95% ( $p < 0,05$ ) para a rejeição das hipóteses de nulidade.

## **3 Resultados**

Inicialmente foram avaliados 50 adolescentes, com média de 11,3 anos ( $DP=0,7$ ), provenientes de duas turmas de Ensino Fundamental II. Deste total, sete (14%) foram identificados como vítimas de *bullying* por meio do EVE e do LCASA. No que se refere aos problemas de comportamento situados na faixa clínica, obteve-se, por meio dos dois instrumentos utilizados, que a maioria dos adolescentes avaliados como vítimas de *bullying* apresentou problemas internalizantes (cinco adolescentes pelo autorrelato

e quatro pelo relato do professor), externalizantes (cinco pelo autorrelato e seis pelo relato do professor) e totais (cinco pelo autorrelato e sete pelo relato do professor).

A Figura 1 compara a distribuição das medianas, dos escores máximos e mínimos dos alunos vítimas de *bullying* em comportamentos internalizantes, externalizantes e totais, de acordo com o autorrelato e com o relato dos professores. Trata-se de uma figura do tipo *boxplot*<sup>3</sup>, utilizada para comparação visual dos escores referentes aos problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, reportados por vítimas de *bullying* e por seus professores.

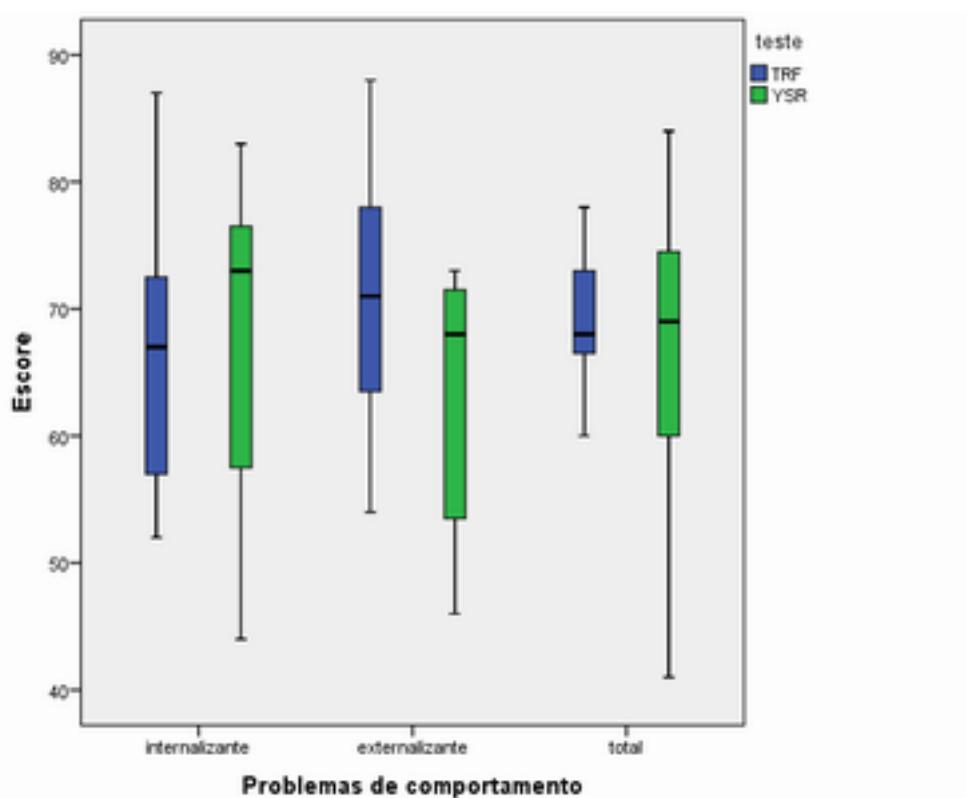


Figura 1. Representação da distribuição dos escores de problemas de comportamento relatados por vítimas de *bullying* (YSR) e por seus professores (TRF).

A Figura 1 indica que, na amostra avaliada, os problemas de comportamento do tipo externalizante foram mais relatados pelos professores do que pelos alunos alvo de *bullying*, ao passo que os problemas internalizantes foram relatados pelos alunos mais frequentemente. O teste de *Wilcoxon* indicou que apenas a diferença nos relatos dos professores e dos alunos acerca de problemas de comportamento externalizantes foi estatisticamente significativa ( $Z=-2,31$ ;  $p=0,01$ ).

A Tabela 1 descreve as médias e os desvios padrões dos escores das subescalas de problemas de comportamento relatados pelos alunos e por seus professores.

Tabela 1

*Média e desvio padrão das subescalas avaliadas por alunos e professores*

		Depressão Ansiedade	Isolamento	Queixas somáticas	Problemas sociais	Problemas pensamento	Problemas atenção
<b>YSR</b>	<b>Media</b>	67,6	63,6	67,3	65,6	62,6	63,7
	<b>DP</b>	12,1	10,8	14,8	10,5	11,9	15
<b>TRF</b>	<b>Média</b>	70,7	64,3	51,7	71,6	50	62,7
	<b>DP</b>	13,5	16,8	4,5	6,8	0	7,4
<b>Valor p</b>		n.s.*	n.s.*	p=0,02	n.s.*	p=0,02	n.s.*

\* n.s.=não significativo (maior que 0,05)

Embora não tenham sido verificadas diferenças significativas em problemas de comportamento internalizantes, a análise das subescalas de internalização, a partir do mesmo teste, apontou que houve diferenças estatisticamente significativas nas subescalas de queixas somáticas ( $Z=-2,201$  e  $p=0,02$ ) e de problemas de pensamento <sup>4</sup> ( $Z=-2,201$  e  $p=0,02$ ), relatadas mais frequentemente por alunos vítimas de *bullying*. Comportamentos de quebrar regras também atingiram diferenças estatisticamente significativas, mas foram relatados mais frequentemente pelos professores ( $Z=-2,023$  e  $p=0,04$ ). Por fim, ainda que não tenham sido verificadas diferenças significativas quanto à subescala de comportamento agressivo, vale ressaltar que seis dos sete alunos obtiveram escores mais elevados no relato dos professores do que em seu próprio relato.

#### 4 Discussão

A presente pesquisa teve como objetivo comparar o relato de adolescentes vítimas de *bullying* sobre seus problemas de comportamento com o relato de seus professores acerca destes problemas. Dentre os resultados encontrados, destaca-se que os comportamentos dos tipos internalizante, externalizante e totais estiveram em nível clínico na maioria das vítimas que constituíram a amostra do estudo, segundo o relato dos próprios alunos e de seus professores. Este resultado vai ao encontro dos dados apontados pela literatura relativos ao fato do envolvimento em *bullying* se associar à presença de problemas de comportamento (Albores-Gallo et al., 2011; Ledwell & King, 2013; Sourander et al., 2000; Vaillancourt et al., 2013), sendo a condição de vítima tanto um fator de risco como

uma consequência do desenvolvimento desses problemas (Reijntjes et al., 2010; Zwierzynska et al., 2013).

Os resultados encontrados produzem informações sobre os padrões de interação presentes no grupo avaliado, ratificando a importância de estudos voltados ao tema e do delineamento de intervenções que visem a reduzir e prevenir a ocorrência do fenômeno nas instituições escolares. Vale destacar que, embora os instrumentos ASEBA sejam para rastreamento, e não para diagnóstico, os escores na faixa clínica indicam necessidade de acompanhamento destas crianças por um profissional de saúde.

Encontrou-se, ainda, que os professores relataram menos problemas de comportamento internalizantes e mais problemas de comportamento externalizantes em comparação ao referido pelos alunos alvos de *bullying*, havendo diferenças estatisticamente significativas nos escores de problemas de comportamento externalizantes. Este resultado corrobora com dados de estudos realizados com população geral, em que os docentes tendem a avaliar mais problemas de comportamento externalizantes e menos problemas internalizantes (e.g. Grigorenko et al., 2010; Salbach-Andrae et al., 2009). Frente a este resultado, colocam-se em questão as expectativas que professores têm com relação ao comportamento socialmente desejável de seus alunos, e ainda, como estes respondem às normas e às demandas da instituição escolar. Tem-se como hipótese que pelos problemas de comportamento externalizantes gerarem impacto direto no contexto da sala de aula, podendo comprometer o andamento da aula, estes são mais frequentemente observados pelos professores do que pelos próprios alunos.

Estudos têm priorizado as análises globais (escores internalizantes, externalizantes e totais) dos problemas de comportamento avaliados, sendo que menos frequentemente são apresentadas as comparações entre as oito subescalas dos instrumentos utilizados. Tendo em vista a necessidade de avaliações mais específicas, nesse estudo, optou-se por explorar as diferenças de escores nas subescalas de problemas de comportamento. Observou-se que os escores de queixas somáticas e de problemas de pensamento, referidos por alunos e professores, atingiram diferenças estatisticamente significativas. Levanta-se a hipótese de que tais comportamentos correspondem a problemas de difícil acesso para os professores, mediante observação dos comportamentos, mas que podem ou não chamar a atenção do próprio adolescente que se comporta, a depender do seu nível de desenvolvimento de repertórios de auto-observação. Sabendo-se que o relato dos estudantes alvos de *bullying* acerca dessas subescalas atingiu níveis clínicos, diferentemente do relato dos professores, comprehende-se a importância de pesquisas que busquem um entendimento mais amplo das diferenças encontradas e

da elaboração de estratégias que instrumentalizem os professores a identificarem, em seus alunos, essas dificuldades.

Vale destacar que, mesmo sendo considerados inadequados, os problemas de comportamento têm função e foram selecionados e mantidos no repertório comportamental porque produzem consequências consideradas boas ou porque evitam situações aversivas, e deste modo tentam a se repetir em situações análogas, no futuro. Embora essa relação exista, muitas vezes é difícil descrever as variáveis ambientais que controlam os comportamentos inadequados dos alunos. Neste sentido, torna-se promissor o treinamento dos professores para identificar não apenas a topografia das respostas que consideram inadequadas, mas, também, a sua função, ou seja, descrever e manejar as variáveis ambientais que contribuem para o desenvolvimento de problemas de comportamento.

Por outro lado, comportamentos de quebrar regras foram mais frequentemente relatados pelos professores do que pelos alunos, atingindo diferenças estatisticamente significativas. A partir deste resultado, questiona-se, de um lado, se as regras da escola são claras e funcionais, e de outro, se estas atendem às necessidades dos alunos e se são úteis à formação acadêmica e à convivência em sala de aula. Outro ponto a discutir é a necessidade dos professores serem consistentes no manejo dos comportamentos de seus alunos, a fim de estimular comportamentos pró-sociais e evitar problemas de comportamento.

Analogamente às subescalas referidas anteriormente, pode-se levantar a hipótese de que a quebra de regras (p.ex. desrespeitar as regras em casa, na escola ou em outros lugares, matar aula, fugir de casa) se trata de um problema que prejudica o andamento da aula e, assim, o trabalho do professor, mesmo quando não traz sofrimento ao próprio aluno. Tendo em vista o fato de que tal percepção do educador acerca do estudante pode trazer implicações negativas para o relacionamento estabelecido com o adolescente (Del Prette & Del Prette, 2001) e, como resultado, para seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social (Dee, 2005; Luckner & Pianta, 2011; Rolland, 2012), identifica-se a necessidade de medidas voltadas à promoção de interações sociais mais habilidosas, por meio do rearranjo das condições em que ocorrem tais interações, de modo que sejam desenvolvidos comportamentos mais adequados e incompatíveis com esses problemas de comportamento. As mesmas análises podem ser feitas em relação às diferenças observadas nos escores dos comportamentos agressivos, os quais podem trazer prejuízos ao andamento da aula, sem que sejam percebidos como um problema pelos próprios alunos, de forma a não chamarem sua atenção. Salienta-se, no entanto, que as análises dos dados relativos à agressividade devem ser feitas com cautela, tendo em vista a

ausência de diferenças estatisticamente significativas.

Em termos gerais, o presente estudo indicou diferenças significativas no relato dos professores e dos alunos avaliados como alvo de *bullying* acerca de alguns de seus problemas de comportamento, sugerindo a necessidade de estudos futuros se voltarem à investigação dos motivos das divergências encontradas, para que se possam delinear estratégias de intervenção voltadas ao *bullying* que levem em consideração a prevenção ou redução dos problemas de comportamento a ele associados, sejam como antecedentes ou consequentes do envolvimento no fenômeno. Por exemplo, sugere-se verificar se as diferenças encontradas se devem à presença dos comportamentos relatados pelos alunos fora do ambiente escolar, de modo a não poderem ser percebidos pelo professor – sendo necessárias intervenções nestes outros contextos –, ou se resultam da falta de instrumentalização dos educadores para identificar esses problemas – tornando-se importantes intervenções junto aos professores.

Ao se analisar os resultados apresentados, não se pode deixar de considerar as limitações do estudo. Primeiramente, aponta-se o número reduzido de participantes, o que diminui a possibilidade de generalização dos dados encontrados. Em segundo lugar, deve-se mencionar o uso do TRF, que, embora traduzido para a língua portuguesa e utilizado em larga escala em pesquisas nacionais, não apresenta, até o momento, evidências de validade para a população brasileira. O instrumento, embora avalie a frequência dos problemas de comportamentos, não abrange a intensidade ou o nível de sofrimento/prejuízo associado. Tendo em vista estes aspectos, além de pesquisas que apresentem evidências de validade do TRF, recomendam-se estudos futuros a serem conduzidos com uma amostra maior e que utilizem outros instrumentos para avaliar os problemas de comportamento dos alunos a partir da perspectiva dos professores. Por fim, destaca-se a utilização de instrumentos de autorrelato e de nomeação por pares permitem uma avaliação indireta do comportamento, por meio do relato verbal do indivíduo que se comporta. A fim de produzir avaliações mais compreensivas, seria interessante, em estudos futuros, empregar métodos de avaliação direta do comportamento dos participantes, com forma de complementar os resultados.

Destaca-se que a convergência entre informantes, embora possa oferecer ao pesquisador e ao clínico maior segurança para entender e intervir com a criança, não deve ser entendida como verdade e a divergência como um erro de medida que necessita de uma resolução metodológica. Cabe nos questionar, a exemplo de De Los Reyes et al. (2013), se a avaliação de convergências é o único método para interpretar padrões de resultados entre diferentes avaliadores do comportamento infantil. Nesse sentido, assume-se aqui que as

discrepâncias entre os informantes têm seu valor na medida em que nos indica olhar para as perspectivas, características e demandas próprias de cada informante; em outras palavras, não se pode conhecer e intervir sobre o comportamento de uma criança sem que se faça o mesmo em relação ao seu ambiente físico e social que, em grande medida, seleciona e mantém seu repertório comportamental.

## Referências

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youths, and Families.
- Albores-Gallo, L., Sauceda-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Albuquerque, P. P. D., Williams, L. C. D. A., & D'Affonseca, S. M. (2013). Long term effects of bullying and posttraumatic stress disorder: a literature review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 91-98.
- Binsfeld, A. R., & Lisboa, C. S. D. M. (2010). Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 4(1), 74-105.
- Calbo, A. S., Busnello, F. de B., Rigoli, M. M., Schaefer, L. S., & Kristensen, C. H. (2009). Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), 73-80.
- Currie, C. E., Elton, R. A., Todd, J., & Platt, S. (1997). Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey. *Health Education Research*, 12(3), 385-397.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. São Paulo: Artmed.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: does race, ethnicity, or gender matter?. *The American Economic Review*, 95(2), 158-165.
- De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the special section: More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 1-9.
- De Los Reyes, A. (2013). Strategic objectives for improving understanding of informant discrepancies in developmental psychopathology research. *Development and psychopathology*, 25(3), 669-682.

- De Los Reyes, A., Thomas, S. A., Goodman, K. L., & Kundey, S. M. (2013). Principles underlying the use of multiple informants' reports. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 123-149.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Due, P., & Holstein, B. E. (2008). Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 209-222.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.
- Elliott, M., & Kilpatrick, J. (1999) KIDSCAPE survey of young offenders: How to stop Bullying: A KIDSCAPE training guide. Recuperado em 14 de abril, 2014, de <http://www.kidscape.org.uk/>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 27-31.
- George, M. (2013). Bullying increasingly listed as responsible for eating disorders. *British Journal of School Nursing*, 8(1), 45-55.
- Grigorenko, E. L., Geiser, C., Slobodskaya, H. R., & Francis, D. J. (2010). Cross-informant symptoms from CBCL, TRF, and YSR: Trait and method variance in a normative sample of Russian youths. *Psychological Assessment*, 22(4), 893-911.
- Jiang, D., Walsh, M., & Augimeri, L. K. (2011). The linkage between childhood bullying behaviour and future offending. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 128-135.
- Ledwell, M., & King, V. (2013). Bullying and Internalizing Problems Gender Differences and the Buffering Role of Parental Communication. *Journal of Family Issues*, 34(6), 792-803.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lopes Neto, A. (2005). *Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-72.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Malta, D. C., Silva, M. A., Mello, F. C., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. Crespo, C., Carvalho, M.G.O., Silva, M.M.A., Porto, D. L.

- (2010). Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3065-3076.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: *Bullying* prevention program. *Boulder, Colorado, Editora: Center for the Study and Prevention of Violence*.
- Paula, C. S., Miranda, C. T., & Bordin I. A. (2010). Saúde mental na infância e adolescência: revisão dos estudos epidemiológicos brasileiros. In E. Lauridsen-Ribeiro & W. Y. Tanaka (Eds.), *Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS* (pp. 75-92). São Paulo: Editora Hucitec.
- Ramírez, F. C. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(9), 333-352.
- Ravens-Sieberer, U., Kökönyei, G., & Thomas C. (2004). School and health. In C. Currie, Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., & Picket, W. (Eds.), *Young people's health in context. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (pp. 184-196). Denmark: World Health Organization.
- Rech, R. R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 164-170.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252.
- Rolland, R. G. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools a meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435.
- Rocha, M. M. (2012). *Autoavaliação de competências e problemas de comportamento entre adolescentes brasileiros: um estudo de validação do Inventário de Autoavaliação para Jovens (YSR/2001)*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Rocha, M. M. D., Ferrari, R. A., & Silvares, E. F. D. M. (2011). Padrões de concordância entre múltiplos informantes na avaliação dos problemas comportamentais de adolescentes: implicações clínicas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(3), 948-964.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg & Damon, W. (Eds.). *Handbook of child psychology* (pp. 571-

- 599). New York, NY: Wiley.
- Salbach-Andrae, H., Lenz, K., & Lehmkuhl, U. (2009). Patterns of agreement among parent, teacher and youth ratings in a referred sample. *European Psychiatry*, 24(5), 345-351.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 23(2), 97-110.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881.
- Stelko-Pereira, A. C. (2012). *Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia* Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Stelko-Pereira, A. C., Williams, L. C. A., & Freitas, L. C. (2010). Validade e consistência interna do Questionário de Prevalência de Violência Escolar: Versão Estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 403-11.
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1203-1215.
- Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: a prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(2), 309-323.
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 68(6), 1038-1050.

#### **Endereço para correspondência**

##### **Felipe Alckmin-Carvalho**

Departamento de Psicologia Clínica

Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo - Brasil

Av. Professor Mello Moraes, 1721, Prédio F, Sala 19, Cidade Universitária, CEP 05508-030, São Paulo – SP, Brasil

Endereço eletrônico: felipcarvalho@usp.br

##### **Sarah Izicki**

Departamento de Psicologia Clínica

Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo - Brasil

Av. Professor Mello Moraes, 1721, Prédio F, Sala 19, Cidade Universitária, CEP 05508-030, São Paulo – SP, Brasil

Endereço eletrônico: sarahizicki@gmail.com

##### **Márcia Helena da Silva Melo**

Departamento de Psicologia Clínica  
Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo - Brasil  
Av. Professor Mello Moraes, 1721, Prédio F, Sala 19, Cidade Universitária, CEP  
05508-030, São Paulo – SP, Brasil  
Endereço eletrônico: mmelo@usp.br

Recebido em: 17/06/2014  
Reformulado em: 03/10/2014  
Aceito para publicação em: 06/10/2014

### **Notas**

\* Mestre em Psicologia Clínica (Instituto de Psicologia da USP). Professor do Departamento de Saúde III - Universidade Nove de Julho.

\*\* Mestranda pelo Programa de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

\*\*\* Pós-doutorado. Professora Doutora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

<sup>1</sup> Um exemplar do questionário pode ser visualizado no endereço eletrônico: <http://www.aseba.org/forms/ysr.pdf>

<sup>2</sup> Um exemplar do questionário pode ser visualizado no endereço eletrônico: <http://www.aseba.org/forms/trf.pdf>

<sup>3</sup> O boxplot é formado pelo primeiro e terceiro quartil e pela mediana. As hastas inferiores e superiores se estendem, respectivamente, do quartil inferior até o menor valor não inferior ao limite inferior e do quartil superior até o maior valor não superior ao limite superior (Dancey & Reidy, 2006).

<sup>4</sup> Embora os problemas de pensamento não sejam classificados nem como internalizantes nem como externalizantes, estes interferem nos escores totais do YSR e do TRF.