



## Universidades Lusíada

Sampaio, Joana Machado

### **A influência das competências socioemocionais sobre a incidência dos comportamentos de bullying**

<http://hdl.handle.net/11067/7790>

#### **Metadados**

**Data de Publicação**

2024

**Resumo**

O bullying é, atualmente, uma grande preocupação nas escolas, representando um desafio significativo para o ambiente escolar. Este fenómeno pode influenciar de forma negativa os alunos, a vários níveis, sugerindo que possa existir uma associação entre o bullying e as competências socioemocionais. Estas competências são consideradas fundamentais tanto no desempenho académico e profissional, como a nível das relações interpessoais, bem-estar e saúde mental. O presente estudo assume o objetivo de ...

Bullying is currently a major concern in schools, thus representing a significant challenge for the school environment. This phenomenon can negatively influence students' school experiences at various levels and possible association between bullying and socioemotional competencies seems to exist. These competencies are considered fundamental not only for academic and professional performance, but also for interpersonal relationships, well-being, and mental health. The present study aims to anal...

**Palavras Chave**

Psicologia, Psicologia da educação, Violência escolar - Ensino básico, Bullying / Teste psicológico - Questionário sobre Comportamentos de Bullying e Cyberbullying, Teste psicológico - Questionário de Avaliação de Competências Cocioemocionais

**Tipo**

masterThesis

**Revisão de Pares**

Não

**Coleções**

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2025-01-31T06:30:42Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada  
Porto

# A influência das Competências Socioemocionais sobre a incidência dos comportamentos de Bullying

---

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2024

---

Joana Machado Sampaio

---



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada  
Porto

# A influência das Competências Socioemocionais sobre a incidência dos comportamentos de Bullying

---

**Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2024

---

**Joana Machado Sampaio**

---

Trabalho efectuado sob a orientação do/a  
**Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho**



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

### **AVISO LEGAL**

O conteúdo desta tese reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, o/a autor(a) declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção referências. O autor, declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## **Declaração sob compromisso de honra**

*(Artigo 6.º, n.º 2 das Normas e orientações para a submissão de trabalhos académicos na plataforma Urkund para deteção de similaridade e plágio)*

Eu, abaixo assinado, tenho consciência de que a prática de plágio consiste numa forma de violação da integridade académica, constituindo um crime punível por lei com relevância nos regimes disciplinar, civil e criminal.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a dissertação/tese apresentada é original e que todas as fontes, incluindo as da minha autoria, estão devidamente identificadas e referenciadas.

Porto, 29 de agosto de 2024

O (A) Estudante

Joana Pachado Sampaio

## **Agradecimentos**

Dizem que, para alcançarmos grandes metas, são necessárias persistência e dedicação. Esta minha jornada acadêmica foi, desde um princípio, uma prova da essencialidade destes elementos.

Confesso que, ao longo deste percurso, foram muitos os momentos nos quais me senti, de alguma forma, perdida e/ou com dificuldade em enxergar a beleza presente no momento. Hoje, olhando para trás, para toda esta trajetória, consigo compreender a sua enorme importância na minha vida. Foi, sem dúvida, uma fase na qual cresci e aprendi imenso, até mesmo nos momentos mais desafiantes e desanimadores, principalmente esses. O percurso acadêmico é um caminho de solo irregular, nem sempre fácil para um jovem que ainda se está a descobrir e está repleto de dúvidas, mas, todas as experiências vividas, as amizades encontradas, valem sempre a pena e dão sentido a toda esta etapa.

Um caloroso agradecimento ao Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho, por todo o seu acompanhamento e disponibilidade para ajudar nesta fase final, sem nunca esquecer a boa disposição, que tornou tudo mais leve. A todos os demais professores, que se cruzaram no meu caminho durante toda esta jornada, um sincero obrigada.

Aos meus amigos e família mais próximos, agradeço-lhes todas as palavras positivas, de afeto e contenção, durante este meu percurso. Foram parte essencial. Aos amigos que fui encontrando ao longo desta minha caminhada, um obrigada carregado de memórias, com esperança de que, sejam estes, os primeiros anos de muitos de companheirismo e amizade.

Por fim, deixo registado um agradecimento especial à pessoa mais importante da minha vida, a minha mãe. A mulher que sempre me inspirou com toda a sua garra e positividade. A que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu mesma não conseguia enxergar o meu próprio potencial. Ela foi, seguramente, uma das razões para eu seguir sempre em frente e nunca desistir.

## Resumo

O *bullying* é, atualmente, uma grande preocupação nas escolas, representando um desafio significativo para o ambiente escolar. Este fenómeno pode influenciar de forma negativa os alunos, a vários níveis, sugerindo que possa existir uma associação entre o *bullying* e as competências socioemocionais. Estas competências são consideradas fundamentais tanto no desempenho académico e profissional, como a nível das relações interpessoais, bem-estar e saúde mental.

O presente estudo assume o objetivo de analisar a relação entre o envolvimento em *bullying* e o nível de competência socioemocionais, assim como a frequência do *bullying* e a variância entre os géneros. Participaram na investigação 454 alunos, 256 (56.4%) do género masculino e 198 (43.6%) do género feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos ( $M=12.51$ ;  $D.P.=1.13$ ), que frequentam o 3º Ciclo do Ensino Básico. Os dados para a realização do presente estudo foram recolhidos através do Questionário de Comportamentos de *Bullying* e *Cyberbullying* (Coelho e Sousa, 2018) e o Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016).

Os resultados obtidos não mostraram uma diferença significativa entre géneros na frequência de vitimização e perpetração por *bullying*, mas revelaram uma maior frequência de vitimização por *bullying* físico nos rapazes quando comparados com as raparigas, não indicando, por sua vez, uma diferença entre géneros no *bullying* relacional. Os dados indicam ainda que alunos envolvidos em *bullying* apresentam níveis significativamente mais baixos de autoestima, mas apenas entre os grupos de vítimas agressoras e não envolvidos. Finalmente, não se encontraram diferenças significativas na consciência social relativamente em função do envolvimento em *bullying* e de consciência social.

A presente investigação contribuiu para o aumento do conhecimento empírico acerca da relação entre o *bullying* e as competências socioemocionais.

*Palavras-chave: bullying, competências socioemocionais*

## Abstract

Bullying is currently a major concern in schools, thus representing a significant challenge for the school environment. This phenomenon can negatively influence students' school experiences at various levels and possible association between bullying and socioemotional competencies seems to exist. These competencies are considered fundamental not only for academic and professional performance, but also for interpersonal relationships, well-being, and mental health.

The present study aims to analyze the relationship between involvement in bullying and levels of socioemotional competence, as well as the frequency of bullying and gender differences. A total of 454 students participated in this study, with 256 (56.4%) male and 198 (43.6%) female students, aged between 11 and 17 years ( $M=12.51$ ;  $SD=1.13$ ), attending the 3<sup>rd</sup> Cycle of Basic Education. Data for this study were collected using the Bullying and Cyberbullying Behavior Questionnaire (Coelho & Sousa, 2018) and the Social and Emotional Competences Evaluation Questionnaire (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016).

The results obtained did not show a significant difference between genders in the frequency of victimization and perpetration of bullying, but they revealed a higher frequency of physical bullying victimization among boys compared to girls. However, no gender differences were indicated in relational bullying. The data also indicate that students involved in bullying have significantly lower levels of self-esteem, but this was only observed among the groups of bully-victims and those not involved. Finally, no significant differences were found in social awareness concerning involvement in bullying and social awareness.

This research has contributed to the empirical knowledge about the relationship between bullying and socioemotional competencies.

*Keywords: bullying, socioemotional competencies*



## Índice

<b>Introdução Teórica</b> .....	1
<i>Bullying</i> .....	2
<i>Definição</i> .....	2
<i>Tipos de Bullying</i> .....	2
<i>Causas e Consequências do Bullying</i> .....	3
<i>Diferença de Género e Idade no Bullying</i> .....	5
<b>Competências SocioEmocionais</b> .....	6
<i>Importância do Desenvolvimento SocioEmocional</i> .....	8
<i>Programas de Aprendizagem SocioEmocional</i> .....	9
<i>Competências-Chave da CASEL</i> .....	10
<i>AutoConsciência</i> .....	10
<i>AutoControlo</i> .....	10
<i>Consciência Social</i> .....	10
<i>Competências Relacionais</i> .....	11
<i>Tomada de Decisão Responsável</i> .....	11
<b>Relação entre o Bullying e as Competências SocioEmocionais</b> .....	11
<i>Bullying e AutoConsciência</i> .....	11
<i>Bullying e AutoControlo</i> .....	12
<i>Bullying e Consciência Social</i> .....	12
<i>Bullying e Competências Relacionais</i> .....	13
<i>Bullying e Tomada de Decisão Responsável</i> .....	14
<b>Hipóteses</b> .....	14
<b>Metodologia</b> .....	15
<b>Participantes</b> .....	15
<b>Instrumentos</b> .....	16
<i>Questionário de Comportamentos de Bullying e Cyberbullying - Short Form—BCBQ-SF (Coelho e Sousa, 2020)</i> .....	16
<i>Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais - QACSE (Coelho et al., 2015; Coelho &amp; Sousa, 2016)</i> .....	17
<b>Procedimento</b> .....	17
<b>Análise Estatística</b> .....	18
<b>Resultados</b> .....	19
<i>Análises Preliminares</i> .....	19
<i>Análises Principais</i> .....	20
<b>Discussão</b> .....	23
<b>Limitações do Estudo</b> .....	26

<b>Estudos Futuros</b> .....	27
<b>Conclusões</b> .....	28
<b>Referências</b> .....	30

## Índice Tabelas

<b>Tabela 1</b>	Frequência de vitimização e perpetração por bullying por género.....	20
<b>Tabela 2</b>	Frequência de vitimização por bullying físico entre géneros.....	20
<b>Tabela 3</b>	Frequência de vitimização por bullying relacional entre géneros.....	21
<b>Tabela 4</b>	AutoEstima – Estatísticas Descritivas por papel no bullying e valor de teste ANOVA.....	22
<b>Tabela 5</b>	Consciência Social – Estatísticas Descritivas por papel no bullying e valor de teste .....	23

## Introdução Teórica

O fenómeno que identificamos como *bullying* é um fenómeno antigo, que ocorre há longos anos (Olweus, 2010; Smith, 2013). Apesar de, hoje em dia, ser um tema mais divulgado e com bastantes referências, apenas começou a ser objeto de pesquisas mais sistemáticas a partir dos anos 1970. No entanto, desde a entrada no novo milénio, aquele que nos encontramos atualmente, o desenvolvimento desta área tem sido massivo (Olweus, 2010).

É fundamental a compreensão do facto do *bullying* não ser apenas um conflito isolado ou fruto de um desentendimento ocasional, mas consiste num padrão de comportamentos que persistem ao longo do tempo (Olweus, 2010). Com o decorrer da evolução das tecnologias, este fenómeno já não se restringe apenas aos comportamentos e/ou comentários desagradáveis ou agressivos de carácter físico, verbal, étnico, relacional ou sexual, dando espaço ao *bullying* através da internet, designado por *cyberbullying* (Seon et al., 2021; Yang et al., 2013). Todos estes comportamentos, podem gerar consequências físicas, emocionais e psicológicas negativas a quem é padecedor deles, sendo capaz de causar dificuldades a nível social, emocional e até académico (Bauman et al., 2013; Neto, 2005). Sendo o *bullying* um fenómeno que acontece, maioritariamente, entre crianças e adolescentes, dentro e fora das escolas, uma estratégia de combate ao mesmo seria consciencializar as crianças e adolescentes do que é o *bullying* e as consequências que advêm do mesmo. O ambiente escolar assume-se como um contexto ideal para a promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças e adolescentes, devido à fase de desenvolvimento em que estes se encontram e pela grande quantidade de tempo ocupado na escola, local no qual se realizam constantes interações (Stewart, 2008).

A aprendizagem socioemocional é reconhecida como o processo através do qual os indivíduos desenvolvem diversas competências sociais e emocionais, apresentando-se como essenciais para o bom desempenho dos estudantes na escola, no trabalho e nos vários contextos ao longo da vida (Zins et al., 2004). Segundo o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2016), a aprendizagem socioemocional define-se como a capacidade de reconhecer, expressar e controlar emoções, estabelecer e manter relacionamentos positivos, construir objetivos saudáveis e oferecer respostas às necessidades de cariz pessoal e social. Estas constituem, também, uma ação preventiva contra o *bullying* (Zins et al., 2004).

Com um desenvolvimento adequado das competências socioemocionais dos alunos, pode observar-se um aumento significativo na capacidade de identificar e gerir as emoções,

assim como melhorias a nível relacional entre os alunos (Blyth et al., 2019; Weissberg et al., 2015), diminuindo comportamentos de risco, podendo contribuir também para a redução dos comportamentos de *bullying* (Blyth et al., 2019). É reconhecido através de várias pesquisas que o *bullying* pode afetar o bem-estar das crianças e/ou jovens de variadas formas (Bauman et al., 2013), até o próprio rendimento escolar (Ladd et al., 2017).

## ***Bullying***

### ***Definição***

O fenómeno do *bullying* consiste na exposição constante de uma criança e/ou adolescente a um conjunto de comportamentos agressivos, de forma direta ou indireta. O *bullying* é definido por Olweus (1993), através de três critérios: a repetição dos comportamentos, nomeadamente, quando um aluno ou um grupo de alunos, frequentemente, ao longo do tempo, causam algum tipo de desconforto ou magoam fisicamente os colegas; o desequilíbrio do poder/força, ou seja, ocorre quando aqueles que praticam comportamentos de *bullying* (agressores) são mais fortes ou veem-se a si mesmos como mais fortes que a vítima; e a intencionalidade, referente ao facto dos agressores terem uma má intenção quanto aos seus atos e criarem uma relação de desigualdade com as vítimas. Assim, será *bullying* se existirem comportamentos agressivos que representam um desequilíbrio de poder e falta de reciprocidade, no qual a vítima tem a falta de mecanismos para evitar a agressão (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010).

Posteriormente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), propôs uma nova definição para o *bullying* escolar, caracterizando o *bullying* como um comportamento direto, de forma presencial e/ou online entre os alunos, que causa danos físicos, emocionais e sociais a estudantes vítimas de comportamentos de *bullying*. Caracteriza o *bullying* como um desequilíbrio de poder que se torna possível ou inibido através das normas sociais, institucionais e do sistema educativo (UNESCO, 2021).

### ***Tipos de Bullying***

Cada tipo de *bullying* possui as suas próprias características, motivações e consequências, porém, todos têm em comum o impacto negativo na saúde mental e no bem-estar daqueles que são vítimas deste tipo de comportamentos (Yang et al., 2013). Esta prática não se limita apenas a uma única forma, mas manifesta-se de diferentes maneiras, desde agressões físicas e verbais até formas mais subtis de exclusão e manipulação social (Smith, 2013). Desta forma, o *bullying* pode ter carácter direto ou indireto e, estes comportamentos, podem ocorrer de forma física, verbal, relacional ou social, sexual, étnica ou através da

internet, denominado por cyberbullying (Seon et al., 2021; Smith, 2010; Yang et al., 2013).

Serrate (2014) caracteriza diferentes tipos de *bullying*: o *bullying* físico consiste em agressões físicas diretas, como pontapés, empurrões, ou qualquer outra forma de agressão física que magoe o outro; o *bullying* verbal tem lugar quando envolve o uso de palavras ofensivas, nomes depreciativos dirigidos diretamente aos colegas, assim como possíveis insultos e provocações que possam humilhar; o *bullying* relacional ou social ocorre quando são espalhados rumores ou boatos sobre um aluno pela escola e/ou entre os próprios colegas, quando passam a rejeitar ou recusar-se a ter interação com algum colega, de forma a excluí-lo dos grupos sociais e lesar a sua reputação, levando ao isolamento social; o *bullying* de caráter sexual acontece a partir do assédio sexual, com a ocorrência de gestos ou toques indesejados, assim como comentários de caráter sexual inapropriados, deixando desconfortáveis os colegas vítimas destes comportamentos. O *bullying* étnico decorre nos casos de discriminação e preconceito com base na etnia dos sujeitos, através de todo o tipo de comentários ou ações inapropriadas (Elamé, 2013). Por sua vez, o *cyberbullying*, remete para o *bullying* realizado através da internet, podendo ser feito a partir de mensagens de texto pelo telemóvel, nas redes sociais, a partir de e-mails, etc., sendo utilizados para de alguma forma assediar e humilhar a vítima (Olweus, 2010; Seon et al., 2021; Smith, 2010). Estas situações podem ocorrer com a partilha de imagens ou mensagens constrangedoras para a vítima, ameaças online de forma direta, criar uma conta falsa em alguma rede social com o propósito de difamar, humilhar ou intimidar a vítima, entre outras (Seon et al., 2021). Nestes casos o *bullying* deixa de ocorrer somente em contexto presencial e estende-se a nível virtual, amplificando assim o seu alcance e impacto (Slonje et al., 2013).

### ***Causas e Consequências do Bullying***

Os fatores que ocasionam este fenómeno são diversos, podendo ser fatores externos, como o ambiente familiar e práticas parentais, ambiente escolar e influência dos pares ou fatores internos, associados a características individuais de cada aluno (Weare e Markham, 2005).

Diferentes autores identificaram fatores de risco associados ao ambiente familiar e práticas parentais, sendo o ambiente familiar disfuncional e as práticas parentais inadequadas, possíveis fatores de risco para a vitimização e/ou perpetração de *bullying* (Chen et al., 2021; Espelage et al., 2015; Farrington e Ttofi, 2020). As práticas parentais que envolvem qualquer tipo de abuso ou negligência, nas quais as crianças e os adolescentes experimentam maus tratos ou falta de cuidados adequados em casa, apresentam uma maior probabilidade de se tornarem

vítimas ou perpetradores de *bullying* (Espelage et al., 2015; Farrington e Ttofi, 2020). Estilos parentais excessivamente punitivos e autoritários ou negligentes e até mesmo inconsistentes, representam fatores de riscos associados ao *bullying* (Chen et al., 2021), assim como, o ambiente familiar disfuncional, caracterizado por constantes conflitos familiares e falta de coesão familiar (Dale et al. 2014; Espelage et al., 2015; Farrington e Ttofi, 2020).

A influência dos pares pode ter também um papel relevante como fator de risco para a envolvimento no *bullying* (Chen et al., 2021), uma vez que, a pressão dos pares e a necessidade de aceitação social, podem levar os adolescentes a participar em comportamentos de *bullying*. As crianças e adolescentes que integram grupos de amigos que exibem comportamentos agressivos ou problemáticos, são mais suscetíveis ao envolvimento no *bullying* (Dale et al. 2014; Espelage et al., 2015).

Fatores relacionados ao ambiente escolar podem ser preditores quanto à envolvimento no *bullying*. Um clima escolar negativo, no qual existe falta de apoio dos professores, com baixa coesão social e ambiente hostil, pode levar ao crescente número de casos de vitimização e perpetuação deste fenômeno (Chen et al., 2021; Dale et al. 2014). As escolas que não são promotoras de um ambiente seguro e acolhedor para os alunos, tendem a maior incidência de casos de *bullying* (Farrington e Ttofi, 2020).

Para além dos fatores externos, os estudos indicam algumas características individuais que podem ser consideradas como fatores de risco para a vitimização e perpetuação de *bullying*, nomeadamente, a baixa autoestima, problemas de saúde mental (depressão e ansiedade) e maior dificuldade de interação social (Chen et al., 2021; Dale et al. 2014; Espelage et al., 2015). Espelage et al. (2015) menciona, ainda, a falta de competências socioemocionais, como a empatia e a capacidade de resolução de conflitos, sendo possíveis preditores de comportamentos associados ao *bullying*.

Aqueles que assumem comportamentos agressivos estão associados a um maior risco de se envolverem em comportamentos de risco: atos de crime, abuso de álcool e outras substâncias e delinquência (Marchante et al., 2022; Olweus, 2010). De acordo com Olweus (2010), os alunos com tendência a este tipo de comportamentos agressivos identificados desde cedo, têm uma maior probabilidade de serem condenados por atos de crime quando adultos.

Os alunos alvos de *bullying* podem enfrentar consequências físicas, emocionais e psicológicas negativas, causando dificuldades a nível social, emocional e até a nível académico, aumentando a chance de depressões e ansiedade (Bauman et al., 2013; Neto, 2005). As experiências de vitimização, podem também causar impacto e consequências negativas no

futuro dos alunos, durante a vida adulta, incluindo problemas de saúde mental, dificuldades sociais e comportamentos de risco (McDougall e Vaillancourt, 2015).

### ***Diferença de Género e Idade no Bullying***

**Género.** Diferentes autores constataram, efetivamente, diferenças relativas ao género tanto na vitimização e perpetuação por, como na perpetuação de *bullying* (Coelho et al., 2016; Currie et al., 2012; Smith et al., 2019). Alguns autores apontam que, em comparação ao género feminino, o género masculino apresenta uma maior tendência a comportamentos agressivos, assim como maior probabilidade de serem vítimas dos mesmos (Currie et al., 2012; Smith et al., 2019). Olweus (2010), observa que as raparigas são expostas a *bullying* praticado, usualmente, pelos rapazes, uma vez que, mais de 50% das raparigas relatam terem sido incomodadas pelo género oposto. Enquanto isso, mais de 80% dos rapazes afirmam ser vítimas de comportamentos de *bullying* também por parte do género masculino, maioritariamente, *bullying* físico.

Também o tipo de *bullying* difere por género, nos estudos de Olweus (1993), é citada a predominância dos diferentes tipos de *bullying* nos dois géneros. Segundo o autor, *bullying* físico, que engloba todo o tipo de agressões, desde empurrões, pontapés etc., é, maioritariamente, realizado pelo género masculino, enquanto no género feminino as agressões e os comportamentos mais violentos são menos usuais. O mesmo foi reportado por vários outros autores (VonMarées e Peterman 2010; Williams e Guerra, 2007), que associaram o género masculino a formas diretas de *bullying*, de carácter físico e também verbal, estando envolvidos nestes tipos de *bullying* mais frequentemente em comparação às raparigas. Também encontraram uma maior probabilidade do género masculino se envolver, maioritariamente, na prática do *bullying* de carácter físico e serem vítimas do mesmo.

Entre as raparigas, são frequentes atitudes associadas ao *bullying* de carácter verbal e/ou relacional e social, como o uso de palavras depreciativas e inconvenientes dirigidas aos colegas, assim como atitudes que possam deixar de parte os mesmos, excluindo-os dos grupos e até espalhando boatos e rumores pela escola. No entanto, Williams e Guerra (2007), ao contrário de Olweus (1993), não encontraram diferenças entre os dois géneros a nível do *bullying* verbal.

A diferença reportada por Olweus (1993) neste tipo de *bullying* poderia ocorrer devido às diferenças relacionada às competências socioemocionais, uma vez que, as raparigas, frequentemente, tendem a maiores níveis de consciência social (Coelho e Sousa, 2018), podendo assim, em vez da agressão física, alcançar de forma mais natural o uso de outros tipos



de atitudes, mais centradas na componente social e/ou emocional para afetar as vítimas destes comportamentos (Coelho e Sousa, 2018; Olweus, 1993).

No estudo realizado por Cook et al. (2010), as conclusões retiradas do mesmo não são tão consistentes relativamente aos outros autores quanto à diferença entre os géneros feminino e masculino na prática e vitimização por *bullying*. Algumas análises efetuadas pelo autor afirmam, de facto, uma maior propensão do género masculino no envolvimento de comportamentos de *bullying*, enquanto em outras análises, não são encontradas distinções significativas entre ambos os géneros.

**Idade.** A idade dos indivíduos também constitui um fator importante relativamente à participação em comportamentos de *bullying*, tendo esta variável sido estudada por determinados autores, que através das suas pesquisas e estudos na área, mostram a existência, a nível global, de uma diminuição de práticas associadas ao *bullying*, assim como da vitimização, com o decorrer do tempo e o crescimento dos sujeitos, na adolescência (Coelho et al., 2016; Hymel e Swearer, 2015; Smith et al., 2019).

Nas crianças em idade pré-escolar, o *bullying* pode manifestar-se, maioritariamente, de forma indireta e com menor prevalência, sendo mais raros os casos de *bullying*, com tendência a aumentar para formas mais diretas do mesmo, em idades correspondentes ao ensino primário. Contudo, é na pré-adolescência que ocorrem mais casos de *bullying*, diminuindo com o crescimento, durante a adolescência (Hymel e Swearer, 2015). Também Smith et al. (2019), numa pesquisa, observa uma diminuição da vitimização e comportamentos de *bullying* no início da adolescência, nos rapazes.

Em Portugal, também se constatou que a vitimização baixa os seus valores durante o ensino básico, com uma percentagem de 13,7% em alunos de 12 anos e, posteriormente, uma percentagem de 7,6% em alunos de 14 anos (Coelho et al., 2016).

### **Competências SocioEmocionais**

As competências socioemocionais são importantes para o desenvolvimento de habilidades saudáveis, associadas à resolução de problemas, capacidade de lidar com diversas dificuldades e a manutenção da saúde e bem-estar (Eklund et al., 2018), sendo estas a autoconsciência, autocontrolo, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável (CASEL, 2016).

A Organização Mundial da Saúde (2020), sublinha a importância das competências socioemocionais atualmente, uma vez que, nos últimos anos, tem-se assistido ao declínio da saúde mental nos indivíduos e a um aumento significativo da ansiedade.

Atualmente, aceita a noção de que as competências socioemocionais desempenham um papel fundamental quanto ao relacionamento positivo entre os alunos e a gestão das suas emoções e comportamentos (CASEL, 2016). Devido a uma necessidade de promoção da saúde mental e das competências socioemocionais, serem possíveis de serem moldadas ao longo do tempo, levaram ao desenvolvimento de diversos programas com o objetivo de desenvolver estas competências (Durlak et al., 2011).

Entre as abordagens às competências socioemocionais tem-se destacado a Aprendizagem SocioEmocional, esta foi definida pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) como um processo a partir do qual os indivíduos desenvolvem a inteligência social e emocional, de maneira a alcançar uma forma saudável de compreender e gerir as emoções que podem surgir em diversos momentos, como os momentos de conflito, estabelecer e manter relações positivas com os demais e ser capaz de tomar decisões de forma responsável (CASEL, 2021).

O desenvolvimento destas competências é fundamental para uma boa adaptação e integração dos jovens na sociedade, assim como, estarem preparados para dar respostas às necessidades que surjam conforme o seu crescimento com o decorrer do tempo (Greenberg et al., 2023). Competências essas que, futuramente, poderão ser um auxílio no desenvolvimento de interesses e expectativas quanto à vida, possibilitando a estes jovens uma visão mais positiva e confiante quanto ao seu futuro (Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015). O desenvolvimento socioemocional inclui um impacto positivo a nível académico, comportamental, emocional e social, sendo visíveis melhorias desde a redução de problemas comportamentais e diminuição de comportamentos de risco, como o consumo de álcool e outras substâncias (Blyth et al., 2019). Reduzidas competências socioemocionais podem afetar negativamente não só a saúde mental, como a disposição das crianças e jovens no ambiente escolar e o seu desempenho académico (Meltzer et al., 2000).

O ambiente escolar assume-se como um contexto ideal para a promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças e adolescentes, devido à fase desenvolvimental na qual estes se encontram e pela grande quantidade de tempo ocupado na escola, possibilitando a realização de diversas e constantes interações neste contexto (Stewart, 2008). Desta forma, as escolas foram escolhidas como locais nos quais estes programas atuam (Greenberg, 2023). Tem sido gerada uma visão das escolas como um ambiente ideal para

alcançar, de forma mais aproximada, as crianças e jovens mais vulneráveis e com maior dificuldade na gestão emocional e interação social, sendo assim um ambiente no qual é favorável a implementação de programas de caráter socioemocional (Collishaw et al., 2010).

### ***Importância do Desenvolvimento SocioEmocional***

Durante o período da adolescência, é frequente o surgimento de conflitos relacionados a várias possíveis questões, como os conflitos a nível da identidade, com o início da própria percepção das mudanças a nível físico e de pensamento, tornando-se cada vez mais conscientes das exigências e expectativas da sociedade e dos grupos nos quais estão inseridos (Eisenstein, 2005; Sadock e Sadock, 2007). A partir destes conflitos, podem surgir problemas a nível comportamental e até a nível da saúde, podendo-os acompanhar até à idade adulta (Yeager, 2017).

Em alguns jovens pode observar-se determinados antecedentes que aumentam a probabilidade de adotarem comportamentos de risco, como características e fatores de caráter pessoal e familiar: baixos níveis de autocontrolo e competências sociais; manifestação de comportamentos violentos/agressivos; presença de conflitos graves no contexto familiar; estilos parentais permissivos ou autoritários; escasso nível de vinculação entre os jovens e os seus pais (Simões, 2007; Whittaker et al., 2011).

De acordo com Coelho et al. (2016), a promoção das competências socioemocionais referidas pela CASEL, implementadas em contexto escolar, está associada a vários benefícios, nomeadamente, a promoção da autoimagem positiva, redução de comportamentos antissociais e, conseqüentemente, o aumento dos comportamentos pró-sociais, relações mais positivas com os outros e até melhorias no rendimento escolar. Desta forma, as competências socioemocionais constituem uma base sólida para o desenvolvimento positivo da aprendizagem cognitiva, social e emocional (Greenberg, 2023).

Os programas de promoção de aprendizagem socioemocional são técnicas de intervenção que visam promover competências sociais, emocionais e até académicas, a nível universal, permitindo aos jovens desenvolverem-se, tornando-se menos vulneráveis quanto a atitudes e comportamentos desviantes (Wigelsworth et al., 2022), contribuindo para a prevenção e redução destes mesmos comportamentos (Greenberg, 2023). As aprendizagens destas competências permitem aos jovens a oportunidade de um crescimento consciente, preparando-se ao longo da sua adolescência para o seu futuro como parte integrante na sociedade, sendo capazes de criar interações seguras nos vários contextos (Jagers et al., 2015). Vários estudos demonstram a existência de um impacto positivo destas competências no

desenvolvimento saudável na adolescência, assim como um melhor rendimento acadêmico e a redução de comportamentos desviantes (Deerin, 2005; Durlak et al., 2011; Sun e Shek, 2012; Zins e Elias, 2006). Os jovens com níveis de competências socioemocionais elevados têm uma maior probabilidade de sucesso na conclusão do ensino secundário e de ingressarem com êxito no ensino superior, alcançando, posteriormente, carreiras profissionais estáveis (Greenberg et al., 2017; Hawkins et al., 2008).

### ***Programas de Aprendizagem SocioEmocional***

As pesquisas realizadas mostram que, as competências socioemocionais, podem ser adquiridas e polidas ao longo da infância e da adolescência, durante os anos escolares (Weissberg, 2019), uma vez que, as competências sociais e emocionais não são fixas ou estáticas (Feinstein, 2015). Para o desenvolvimento e promoção destas competências, surgiram então alguns programas de implementação (Durlak et al., 2011).

Presentemente, o referencial teórico mais utilizado é designado por *Social and Emotional Learning* (SEL). Surgiu em 1994, pelas mãos de um grupo de especialistas na área da educação e saúde, presentes numa conferência do *Fetzer Institute*, em Michigan, nos Estados Unidos da América (Greenberg et al., 2023). A SEL consiste num conjunto de abordagens e estratégias educacionais com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos (Weissberg, 2019). Os resultados esperados da implementação deste programa incluem a melhoria no desempenho académico, das relações interpessoais, a redução de possíveis comportamentos desviantes e a preparação dos alunos para os desafios que podem surgir ao longo das suas vidas e crescimento (Weissberg, 2019).

Os pressupostos da SEL, são preconizados pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), fundada por indivíduos que estavam também presentes na conferência do *Fetzer*. A CASEL, elaborou programas de forma a serem implementados desde o ensino pré-escolar até ao secundário, tendo como o principal objetivo a promoção de cinco competências socioemocionais, abrangendo componentes comportamentais, cognitivas e afetivas, nomeadamente, a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável (CASEL, 2021).

## ***Competências-Chave da CASEL***

***AutoConsciência.*** A autoconsciência caracteriza-se pelo reconhecimento das emoções e pensamentos, tanto dos próprios como das emoções manifestadas pelos demais, assim como, as consequências dos seus comportamentos (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017). A autoconsciência compreende também o autoconceito e a autoestima (Ross et al., 2019), podendo esta ser associada, em alguns casos, à motivação acadêmica e relações mais positivas e saudáveis (Baumeister et al., 2003; Mantz et al., 2018).

***AutoControlo.*** O autocontrolo caracteriza-se pela capacidade de gestão e controlo dos próprios pensamentos, comportamentos e emoções. Este é fundamental no reconhecimento e compreensão das próprias emoções, beneficiando tomadas de decisão ponderadas e permitindo a avaliação de situações de forma calma, ponderando as opções, assim como a melhor gestão dos impulsos. Pode facilitar o foco dos alunos nas tarefas e/ou atividades, concentrando-se mais facilmente, sem distrações (CASEL, 2021). Inclui ainda a automotivação e a capacidade de adiar gratificações e/ou recompensas, desenvolvendo a capacidade de manter o foco nos objetivos académicos, com utilização de competências de planeamento e organização e até tomada de iniciativa nas tarefas (CASEL, 2021; Taylor et al., 2017). Pesquisas recentes indicam que níveis mais elevados de autocontrolo estão relacionados com uma redução de problemas no comportamento (Franken et al., 2016) e com um melhor e mais elevado desempenho académico (Duckworth et al., 2019).

***Consciência Social.*** A consciência social está relacionada com a empatia pelo outro, reconhecimento de emoções, compreensão da diversidade, boa comunicação e o ser parte integrante de uma cidadania responsável (CASEL, 2021). Esta tem início na infância e vai sendo ensinada e polida ao longo da vida através de diversos contextos, a partir de interações com outras pessoas e ambientes nos quais os indivíduos estão inseridos (Feinstein, 2015). A promoção da consciência social é uma competência fundamental através da qual é possível ser desenvolvida a empatia pelos outros e conseguir pôr-se no lugar do outro, reconhecendo as emoções, com consciência das consequências e compreensão da diversidade, sendo capazes de respeitar as diferenças que coexistem na sociedade (CASEL, 2021). Vários estudos, nos últimos anos, têm mencionado uma relação significativa entre níveis mais elevados de consciência social e a redução de comportamentos externalizantes (Li et al., 2015).

**Competências Relacionais.** As competências relacionais caracterizam-se pela aptidão de criar e manter relações positivas com diferentes pessoas e grupos, a capacidade de saber comunicar de forma clara e assertiva, o saber implementar a escuta ativa, a cooperação e saber gerir de forma cordial os conflitos que possam surgir (CASEL, 2021). Durante a adolescência, a qualidade dos relacionamentos que vão sendo estabelecidos, servirão como uma base para os futuros contextos relacionais, portanto, é fundamental a promoção das competências relacionais, de forma a possibilitar relacionamentos e interações saudáveis e estáveis desde cedo (Farley e Kim-Spoon, 2014).

**Tomada de Decisão Responsável.** A tomada de decisão responsável envolve a capacidade de realizar escolhas de forma ética e informada, considerando as consequências das próprias ações, tendo em conta o bem-estar próprio e dos outros (CASEL, 2021). Segundo Ross et al. (2019) é frequente, na fase da adolescência, o aumento da tendência a tomadas de decisões mais arriscadas, contudo, com o decorrer dos anos, com maior maturidade cerebral, observa-se um aumento da gestão positiva das decisões, não cedendo tão facilmente às pressões dos pares (Albert et al., 2013; Ross et al., 2019).

### **Relação entre o *Bullying* e as Competências SocioEmocionais**

As diversas competências socioemocionais e o nível das mesmas, mais elevado ou mais reduzido, são capazes de incentivar ou, pelo contrário, desencorajar e até servir de fator protetor quanto ao envolvimento na prática do *bullying* (Cook et al., 2010; Fanti e Henrich, 2015; Jenkins et al., 2016).

As cinco competências socioemocionais definidas pela CASEL, constituem habilidades de caráter social e emocional que promovem um grau elevado de conscientização relativamente ao reconhecimento das próprias emoções e dos outros, tornando-se capazes de criar mais facilmente empatia com os colegas, colocando-se no lugar do outro, assim como a fomentação do espírito de cooperação e ajuda (CASEL, 2021; Taylor et al., 2019). Estas competências podem assim, ser cruciais para a compreensão do *bullying* e os seus motivos, considerando a natureza social do mesmo (CASEL, 2013; Hymel e Swearer, 2015; Weissberg et al., 2015).

### ***Bullying* e AutoConsciência**

Esta competência foi definida como a capacidade de compreensão das próprias emoções, sentimentos, valores e objetivos pessoais, sendo capaz de construir uma visão positiva de si e daquilo que é capaz de realizar (Weissberg et al., 2015). A autoestima é

considerada um elemento-chave incluído na autoconsciência (Ross et al., 2019). Algumas pesquisas mencionam o facto de as vítimas assim como os agressores, possuírem baixos níveis de autoestima comparando com aqueles não envolvidos no *bullying* (Fanti e Henrich, 2015; O'Moore e Kirkham, 2001).

Nos estudos de Coelho e Sousa (2018) e Coelho e Marchante (2021), observou-se, durante o período de estudo, uma redução significativa da autoestima nas vítimas de comportamentos de *bullying* em comparação aos alunos que não têm qualquer tipo de envolvimento no *bullying*, sendo perceptível uma maior redução da autoestima no género masculino em comparação ao feminino. O estudo de Coelho e Sousa (2018) revela ainda que as vítimas dos comportamentos de *bullying* possuem níveis de autoestima mais baixos do que aqueles que praticam estes mesmos comportamentos.

### ***Bullying e AutoControlo***

O autocontrolo define-se como a capacidade de controlo de impulsos e determinadas reações emocionais e/ou comportamentais nos contextos sociais e interações (CASEL, 2021; Gresham et al., 2011). Alguns autores mencionam que, a dificuldade na gestão das emoções e autocontrolo são possíveis preditores do aumento da quantidade de jovens adolescentes vítimas de *bullying* nos anos correspondentes ao liceu, assim como, os estudantes com baixos níveis de autocontrolo e gestão de impulsos são mais propensos a desenvolverem comportamentos de prática de *bullying*, sendo estes os agressores (Busch et al., 2015; Jenkins et al., 2016; Unnever e Cornell, 2003).

O estudo de Coelho e Marchante (2021), indica que a maioria dos alunos envolvidos no *bullying*, apresentam uma diminuição do autocontrolo ao longo do período analisado. Contudo, o ano escolar na qual cada aluno se encontra e o tamanho das turmas, foram, neste caso, preditores significativos do autocontrolo. Segundo o estudo, alunos do 7º ano e de turmas maiores, isto é, com mais número de alunos, apresentam níveis mais elevados de autocontrolo.

### ***Bullying e Consciência Social***

Esta competência socioemocional consiste na capacidade de os indivíduos reconhecerem as diferenças nos contextos social e relacional, sendo capazes de serem empáticos e compassivos com os outros e respeitarem as diferentes opiniões e valores que coexistem na sociedade (CASEL, 2015, 2021). A falta de consciência social pode influenciar significativamente o comportamento dos estudantes, adotando mais facilmente

comportamentos hostis e agressivos nas interações de caráter social, podendo tornar-se agressores (Nickerson et al., 2008). A consciência social e a empatia neste contexto, são possíveis preditores na diminuição da prática de *bullying* (Jenkins et al., 2016; Nickerson et al., 2008; Stavrinides et al., 2010; vanNoorden et al., 2015).

No estudo de Coelho e Marchante (2021), concluem que, os estudantes que intimidam outros colegas e também as vítimas de *bullying*, ambos apresentam níveis iniciais mais baixos de consciência social do que os estudantes não envolvidos. Também foi possível observar neste estudo que, as raparigas e as vítimas de comportamentos de *bullying*, apresentam níveis iniciais mais elevados de consciência social do que os rapazes e os estudantes não envolvidos no *bullying*.

### ***Bullying e Competências Relacionais***

As competências relacionais são fundamentais para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, possibilitando uma boa capacidade de comunicação, clara e assertiva e respeito pelas normas sociais (Weissberg et al., 2015; Zych et al., 2018). A pressão dos pares e o ambiente/contexto são influenciadores na prática do *bullying*, sendo as competências relacionais uma componente crucial a compreensão deste fenómeno (Barboza et al., 2009).

Rodkin e Hodges (2003), mencionam o fator das crianças e jovens serem capazes de construir laços de amizade e mantê-los ao longo do tempo, como uma componente importante quanto ao *bullying*, uma vez que, os estudantes com poucos amigos tendem a ser as vítimas de *bullying*. Frequentemente, estas vítimas apresentam relações e interações pouco consistentes com os colegas (Nansel et al., 2004). Também Buch et al. (2015) concluíram que os estudantes envolvidos no *bullying*, como vítimas ou agressores, usualmente, apresentam relações mais pobres com os pares, assim como falta de desenvolvimento das competências sociais e relacionais. Outras pesquisas mencionam que os agressores alcançam determinada popularidade e reconhecimento social positivo através do “domínio” dos outros colegas (Sentse et al., 2015).

Já de acordo com Coelho e Sousa (2018), não existiam diferenças significativas nas competências relacionais entre qualquer papel relacionado ao *bullying*, talvez pelo facto do estudo não ter como foco apenas a avaliação destas competências em específico. Por sua vez, no estudo de Coelho e Marchante (2021), observa-se uma redução das competências relacionais nos alunos que praticam comportamentos de *bullying*, assim como nas vítimas, em comparação aos alunos sem qualquer envolvimento neste tipo de comportamentos.



### ***Bullying e Tomada de Decisão Responsável***

Esta competência caracteriza-se pela capacidade de refletir e ponderar as decisões antes de as pôr em prática, tendo em conta o seu bem-estar, assim como o dos outros indivíduos (CASEL, 2021). Sobre esta competência existem poucos estudos, em grande parte porque a sua identificação como uma das cinco competências-chave é um dos elementos que distingue a abordagem CASEL de abordagens anteriores. No entanto, Zych et al. (2018) menciona que os agressores apresentam, frequentemente, níveis mais baixos de tomada de decisão responsável se compararmos com as vítimas e alunos que não estão envolvidos no *bullying*. Enquanto, Coelho e Sousa (2018) concluíram que os alunos envolvidos em *bullying*, apresentavam níveis mais baixos de tomada de decisão responsável em comparação aos alunos que não estão envolvidos nestes comportamentos.

### **Hipóteses**

O *bullying* é um fenómeno complexo, que tem ganhado cada vez mais destaque nas pesquisas atuais (Smith e Berkun, 2021; Olweus, 2010). Este pode ter implicações significativas negativas no desenvolvimento emocional e social das crianças e jovens, levando a possíveis consequências como problemas a nível da saúde mental e física, dificuldade na interação social e baixo desempenho académico (Bauman et al., 2013; McDougall; Vaillancourt, 2015). Alguns estudos indicam uma associação entre a vitimização e a perpetração de *bullying* com níveis mais baixos de competências socioemocionais (Busch et al., 2015; Coelho e Sousa, 2018; Jenkins et al., 2016) e, também, diferenças entre o género feminino e o masculino relativamente à envolvimento em *bullying* (Coelho et al., 2016; Currie et al., 2012; Smith et al., 2019). A compreensão desta relação é relevante para a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes num futuro, promovendo também o desenvolvimento socioemocional positivo (Chen et al., 2021). Compreender a relação entre o *bullying* e as competências socioemocionais, não aprofunda apenas o conhecimento teórico sobre o tema, mas também fornece bases empíricas para a formulação de políticas educativas e intervenções práticas (Espelage et al., 2015). Assim, o principal objetivo do presente estudo será aprofundar a compreensão das dinâmicas de vitimização e perpetração de *bullying* em contexto escolar, com foco na sua relação com as competências socioemocionais, bem como a possível existência de diferenças entre géneros nesta relação.

Em função do enquadramento conceptual e dos objetivos desta investigação, foram construídas as seguintes hipóteses:

**H1:** A frequência de vitimização e de perpetração por *bullying* varia consoante o género.

**1A:** Os rapazes são mais frequentemente vítimas de *bullying* físico que as raparigas.

**1B:** As raparigas são mais frequentemente vítimas de *bullying* relacional do que os rapazes.

**H2:** O envolvimento em *bullying* está associado a níveis mais baixos de autoestima.

**2A:** as vítimas de *bullying* apresentam níveis mais baixos de autoestima do que alunos não envolvidos em *bullying*.

**2B:** Os alunos que apresentam maior frequência de agressão por *bullying* evidenciam níveis mais baixos de autoestima do que alunos não envolvidos em *bullying*.

**H3:** O envolvimento em *bullying* está associado a níveis mais baixos de consciência social.

**3A:** as vítimas de *bullying* apresentam níveis mais baixos de consciência social do que alunos não envolvidos em *bullying*.

**3B:** Os alunos que apresentam maior frequência de agressão por *bullying* evidenciam níveis mais baixos de consciência social do que alunos não envolvidos em *bullying*.

### **Metodologia**

Como o presente estudo tem como intuito verificar a associação entre as variáveis *bullying* e as competências socioemocionais, isto é, verificar como estas se relacionam, de acordo com a tipologia de Montero e León (2007), a investigação utilizou uma metodologia transseccional de carácter quantitativo empírico do tipo ex-post facto.

### **Participantes**

A amostra é constituída por um total de 454 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos ( $M=12.51$ ;  $D.P.=1.13$ ), que frequentam o 7º e 8º ano de escolaridade. Do total, 256 (56.4%) são do género masculino e 198 (43.6%) do género feminino. Os participantes deste estudo pertencem a três escolas diferentes: Escola Básica e Secundária de Dom Manuel Martins, situada no distrito de Setúbal (106 alunos; 23.3%); Escola Básica e Secundária de São Bento (Ínfias), localizada no concelho de Vizela, no distrito de Braga (156 alunos; 23.3%); e Escola Básica Marquês de Pombal, situada em Pombal, no distrito de Leiria (192 alunos; 42.3%).

No que concerne ao ano de escolaridade, os alunos distribuíram-se da seguinte forma: 382 alunos (84.1%) do 7º ano e 72 alunos (15.9%) do 8º ano de escolaridade.

## Instrumentos

### ***Questionário de Comportamentos de Bullying e Cyberbullying - Short Form—BCBQ-SF (Coelho e Sousa, 2020)***

A versão original do BCBQ - Questionário de Comportamentos de Bullying e Cyberbullying (BCBQ; Coelho et al., 2016) foi desenvolvida no âmbito do projeto “Atitude Positiva”. Posteriormente, foi desenvolvida uma versão reduzida do BCBQ (BCBQ-SF; Coelho e Sousa, 2018). É um instrumento de autorrelato que engloba 34 itens, e inclui duas escalas (de oito itens cada), que descrevem comportamento como vítima e agressor em situações de *bullying*, correspondentes a diferentes tipos de *bullying* (verbal, físico, material, étnico, de natureza sexual, difamação e ameaças); perpetração do *bullying* (ex: “Eu chamei nomes maldosos, fiz piadas ou provoquei”), vítima de *bullying* (ex.: “Eles espalharam boatos ou mentiras sobre mim”).

Os vários itens avaliam a frequência da perpetuação de *bullying* ou a vitimização, pedindo aos participantes que relatem como foram vítimas do *bullying* durante o ano letivo anterior, numa escala de cinco pontos (1 = Nunca aconteceu; 2 = Uma ou duas vezes durante o ano escolar; 3 = duas a três vezes por mês; 4 = Uma vez por semana; 5 = Várias vezes por semana). A subescala de vitimização é complementada por seis itens (principalmente para uso prático em escolas), que pedem aos alunos para fornecer mais informações sobre situações de vitimização (por exemplo, “Contou a alguém que esta situação ocorreu?”). Presentemente, este instrumento está desenvolvido e validado para a população portuguesa (Coelho et al., 2016; Coelho e Sousa, 2020), apresentando boas propriedades psicométricas, como por exemplo consistência interna: subescala de intimidação ( $\alpha = 0.77$ ); subescala de vitimização ( $\alpha = 0.79$ ).

O questionário apresenta ainda quatro itens que avaliam os papéis dos alunos no *bullying*, dois destes itens avaliam a perceção dos alunos de serem agressores ou vítimas, após receberem uma definição de *bullying* (ou seja, frequente, diferencial de poder e intenção negativa), e solicitados a avaliar a sua perceção numa escala de cinco pontos (1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Frequentemente; 5 = Quase sempre). O comportamento de defensor e o medo de ser intimidado são também avaliados, através de um item único do BCBQ e utilizando a escala de resposta (“Os outros alunos tentam impedir o *bullying*?”; “Tens medo de sofrer *bullying* na tua escola?”).

***Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais - QACSE (Coelho et al., 2015; Coelho & Sousa, 2016)***

Também no âmbito do projeto “Atitude Positiva”, foi construído o Questionário de Avaliação de Competências SocioEmocionais, um instrumento desenvolvido e validado para a população portuguesa (QACSE; Coelho & Sousa, 2016). Este questionário apresenta versões destinadas ao preenchimento por vários informantes (alunos e professores), tendo no presente estudo sido apenas utilizada a versão de autorrelato pelos alunos.

No total, o questionário engloba 39 itens, distribuídos por seis escalas e respondidos numa escala de resposta num formato Likert de 4 pontos (A=Nunca; B=Algumas vezes; C=Freqüentemente; D=Sempre). No entanto, no presente estudo apenas foram utilizadas as quatro escalas que avaliam competências socioemocionais, num total de 25 itens: autocontrolo (avaliação das atitudes de foro emocional e comportamental perante episódios desafiantes, bem como a responsabilidade e respeito pelas normas sociais; ex.: “Espero pela minha vez sem ficar nervoso(a)” 7 itens;  $\alpha=.73$ ); consciência social (avaliação da preocupação e do grau de consideração com os outros, particularmente, indivíduos com dificuldades ou que parecem de rejeição grupal; ex.: “Ajudo o(a)s outro(a)s quanto têm problemas”; 7 itens;  $\alpha=.87$ ); competências relacionais (avaliação da capacidade de comunicação clara, estabelecimento e manutenção de relações sociais, cooperação e iniciativa em trabalhos de grupo; 7 itens;  $\alpha=.71$ ; ex.: “Quando há problemas escolhem-me como árbitro(a) ou juiz(a)"); tomada de decisão responsável (avaliação do aluno em tomar decisões, tendo em conta diversas alternativas, tais como, o reconhecimento das consequências positivas e negativas de cada escolha; ex.: “Considero várias alternativas antes de tomar uma decisão”; 4 itens;  $\alpha=.77$ ) (Coelho e Sousa, 2020).

Vários estudos demonstraram as boas qualidades psicométricas deste instrumento (Coelho et al., 2015; Coelho e Sousa, 2016; Coelho e Sousa, 2020). Acima, foram apresentados os valores de consistência interna reportados em Coelho et al. (2015). No estudo realizado por Coelho et al. (2015), também a análise fatorial exploratória se mostrou adequada, explicando 42.2% da variância. O seu preenchimento tem uma duração de cerca de 10 minutos, e score das escalas é obtido através do somatório dos itens da escala.

## **Procedimento**

O presente projeto de investigação, está integrado num projeto mais vasto, aprovado e desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD/2122/DSE/2), coordenado pelo docente da instituição Vítor Alexandre Coelho. Este

projeto está aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada Norte – Porto, de acordo com o parecer UL/CE/CIPD/2308.

Antes de recrutar os participantes, as Academias da iniciativa *Gulbenkian Academies of Knowledge*, solicitaram a aprovação dos conselhos escolares. Após a aprovação, os formulários de consentimento informado foram enviados aos pais ou responsáveis legais dos alunos que frequentavam as escolas, cujos diretores haviam concordado em participar no início do ano letivo. Uma vez preenchidos, estes formulários foram devolvidos ao diretor de turma.

Como a presente tese é parte de um estudo maior, foram utilizados apenas os questionários de autorrelatos administrados no primeiro de três momentos: i) Tempo 1 (T1, outubro de 2021), correspondente ao início da implementação do programa PAUMS SEL (ou seja, avaliação básica de competências socioemocionais).

Os questionários foram preenchidos online, através da utilização de computadores escolares ou *tablets* fornecidos pela iniciativa, de forma a garantir que nenhuma informação individual fosse perdida. Os mesmos psicólogos educacionais foram responsáveis pela administração dos questionários em todos os momentos da avaliação, que ocorreram durante as aulas pré-agendadas. Os alunos completaram os questionários na presença dos professores levando, aproximadamente, 25 minutos para terminar. Nos casos em que os alunos estavam ausentes durante a recolha de dados, o psicólogo educacional retornou na semana seguinte ( $n = 43$ ).

### **Análise Estatística**

As análises estatísticas foram implementadas utilizando os dados recolhidos na presente investigação. Para o tratamento dos dados e realização de análises estatísticas, recorreu-se ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences*, para *Windows* (versão 28.0; IBM SPSS). Na fase inicial da análise, procedeu-se à realização da análise exploratória de dados através das estatísticas descritivas, incidindo sobre o cálculo de percentagens, médias, frequências e desvios-padrões.

De maneira a testar as hipóteses colocadas na presente investigação, foram empregues dois testes diferentes: Test-t para amostras independentes e Análise de Variância (*ANOVA*). Foi utilizado o Test-t para testar as primeiras hipóteses, sendo necessário comparar valores entre dois grupos. A *ANOVA* fatorial, por sua vez, era a análise estatística mais adequada para a análise das seguintes hipóteses, dado que foi necessário comparar valores entre quatro grupos (Pallant, 2020).

Previamente às análises principais, foram verificados os pressupostos necessários para utilização dos testes paramétricos de diferença de médias, nomeadamente, a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variância. A avaliação da normalidade dos dados da amostra foi realizada através do teste de *Shapiro-Wilk*. A homogeneidade de variância foi avaliada recorrendo ao teste de *Levene*. O critério seguido foi enunciado por (Marôco, 2018), i.e., pode-se considerar que existe homogeneidade de variância quando é detetado um valor de  $p$  superior a .05.

## Resultados

### *Análises Preliminares*

Para que fosse possível realizar os Testes T, foi necessário verificar se os pressupostos estavam cumpridos. Através dos resultados obtidos foi possível verificar que as variáveis não apresentavam uma distribuição normal ( $p < .05$ ). Todavia, foram realizadas análises de acordo com a estatística paramétrica, uma vez que, a amostra apresenta um  $n$  superior a 30 e de acordo com a literatura a violação desta suposição não acarreta problemas maiores (Pallant, 2020).

Posteriormente, foi realizada a análise da homogeneidade da variância. Relativamente ao primeiro Teste  $t$  que compara a frequência de vitimização e perpetração por *bullying* com os géneros, a nível da vitimização, o valor de significância é maior que .05 ( $p = .108$ ), verificando-se a homogeneidade de variâncias. Assim, o Teste  $t$  correspondente pode ser interpretado sob a suposição de variâncias iguais. Relativamente à frequência de perpetração por *bullying*, o valor de significância é menor que .05 ( $p = .001$ ), verificando-se a falta de homogeneidade de variâncias. Assim, do teste foi interpretado com base na linha onde se assume variâncias iguais não assumidas. Relativamente à frequência de vitimização por *bullying* físico entre os géneros, os resultados do teste de *Levene* mostraram a falta de homogeneidade de variâncias, com um valor inferior a .05 ( $p = .001$ ), devendo o teste ser interpretado também na linha que assume as variâncias iguais não assumidas. Por último, quanto à frequência de vitimização por *bullying* relacional entre os géneros, o teste de *Levene* mostrou um valor superior a .05 ( $p = .201$ ), verificando-se variâncias iguais assumidas.

Também, para que fosse possível a utilização de ANOVAS foram também verificados os pressupostos, começando pelo pressuposto de normalidade. Através dos resultados obtidos foi possível verificar que a mostra apresenta uma distribuição normal ( $p > .05$ ).

Posteriormente, existiu a análise de homogeneidade da variância. Foi verificado que todas as variáveis apresentaram homogeneidade de variância. Relativamente à variável da

autoestima, esta apresenta um valor de .194 no teste de *Levene* ( $p >.05$ ) e a variável da consciência social apresenta um valor de .657 ( $p >.05$ ). Possibilitando assim, a utilização do teste ANOVA, complementado pela aplicação de um teste post-hoc, que possibilitou a a comparação entre os grupos.

### **Análises Principais**

Para avaliar a hipótese 1, ou seja, se a frequência de vitimização (*CVit*) e perpetração por *bullying* (*CBul*), foi utilizado o Teste-t para amostras independentes, cujos resultados são apresentados na tabela 1.

Tabela 1

*Frequência de vitimização e perpetração por bullying por género*

	<i>M</i>		<i>D.P.</i>		<i>t</i>	<i>d.f.</i>	<i>Sig.</i>
	<i>Masc</i>	<i>Fem</i>	<i>Masc</i>	<i>Fem</i>			
CVit	1.40	1.40	0.63	0.52	-0.12	446	.454
CBully	1.23	1.26	0.52	0.24	2.82	376	.003

De acordo com os resultados apresentados na tabela 1, em média, as crianças de ambos os géneros, não apresentam uma diferença estatisticamente significativa quanto à frequência de comportamentos de vitimização,  $t(446) = -0.12, p \gg$ . No entanto, quanto à frequência de perpetração por *bullying* entre os géneros, é possível verificar diferenças estatisticamente significativas,  $t(376) = 2.82, p = .003$ .

Tabela 2

*Frequência de vitimização por bullying físico entre géneros*

	<i>M</i>		<i>D.P.</i>		<i>t</i>	<i>d.f.</i>	<i>Sig.</i>
	<i>Masc.</i>	<i>Fem</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fem</i>			
QCB2	1.38	1.24	0.80	0.66	2.00	444	.023

Relativamente à hipótese 1A, de acordo com os resultados do Teste t para amostras independentes, existem diferenças significativas relativamente à frequência de vitimização por *bullying* quanto ao tipo de *bullying* físico entre os géneros,  $t(444) = 2.00$ ,  $p = .023$ .

De acordo com os dados descritivos, apresentados na tabela 2, existe uma maior frequência de comportamentos de vitimização dos alunos do género masculino ( $M = 1.38$ ,  $D.P. = 0.80$ ), do que das raparigas ( $M = 1.24$ ,  $D.P. = 0.66$ ), confirmando a hipótese 1A.

Tabela 3

*Frequência de vitimização por bullying relacional, entre géneros*

	<i>M</i>		<i>D.P.</i>		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
	<i>Masc.</i>	<i>Fem</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fem</i>			
BulRelVit	3.18	3.26	0.80	0.66	-.431	447	.333

Quanto à hipótese 1B, que pretende analisar se existem diferenças significativas na frequência de vitimização por *bullying* relacional de acordo com o género, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos,  $t(447) = -.431$ ,  $p = .333$ ). Logo, não se pode concluir que as raparigas apresentam uma média superior de comportamentos de vitimização relacional ( $M = 3.26$ ,  $D.P. = 0.66$ ) em comparação aos rapazes ( $M = 3.18$ ,  $D.P. = 0.80$ ), (tabela 3).

A análise das hipóteses H2 (2A e 2B) foi realizada através de uma *ANOVA*, para a comparação entre diferentes grupos (tabela 4).



Tabela 4

*AutoEstima - Estatísticas Descritivas por papel no bullying e valor de teste ANOVA*

Papel <i>Bullying</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Não envolvido	36.44	8.27		
Vítima	33.54	10.01	5.75	.001
Agressor	34.22	9.26		
Vítima agressora	30.91	8.31		

Relativamente à H2, os resultados obtidos revelaram a existência de diferenças significativas entre os grupos envolvidos e não envolvidos em *bullying* e a autoestima,  $F(3,443) = 5.75$ ;  $p = .001$ ), confirmando a existência de diferenças entre alunos envolvidos em diferentes papéis de *bullying* (tabela 4). No entanto, de acordo com os resultados do teste de *Tukey* realizado, para a comparação entre todos os grupos, foi possível observar que existem diferenças estatisticamente significativas apenas entre os grupos de alunos não envolvidos e os alunos vítimas agressoras ( $p = .003$ ). Assim, os resultados não apoiam as hipóteses 2A e 2B, isto é, não foi comprovado que as vítimas de *bullying* apresentam níveis mais baixos de autoestima que os alunos não envolvidos (2A), ( $p = .061$ ), assim como não se encontraram diferenças estatisticamente significativas relativamente aos alunos que apresentam maior frequência de agressão por *bullying* e a evidência de níveis de autoestima mais baixos ( $p = .507$ ), rejeitando a hipótese 2B.

A análise das hipóteses H3 (3A e 3B) foi realizada também através de uma ANOVA, para a comparação entre os diferentes grupos (tabela 5).

**Tabela 5***Consciência social – Estatísticas Descritivas por papel no bullying e valor de teste ANOVA*

BullyRole	M	DP	F	Sig.
Não envolvido	12.92	4.22		
Vítima	13.10	4.41		
Agressor	12.13	4.15	1.85	.115
Vítima Agressora	11.30	3.90		

Relativamente à H3, os resultados obtidos não revelaram a existência de diferenças significativas entre os grupos envolvidos e não envolvidos em *bullying* e a consciência social,  $F(3,444) = 1.85$ ;  $p = .115$ ), rejeitando a hipótese de que os envolvidos em *bullying* tendem a apresentar um nível de consciência social mais baixo (tabela 5).

Para além da rejeição da H3, segundo o teste de *Tukey*, rejeita-se, conseqüentemente, as hipóteses 3A e 3B, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas na consciência social entre alunos vítimas de *bullying* em comparação aos alunos não envolvidos ( $p = .989$ ). Do mesmo modo, não se verifica qualquer diferença estatisticamente significativa quanto aos níveis de consciência social entre os alunos agressores e os alunos não envolvidos em *bullying* ( $p = .739$ ).

### Discussão

O presente estudo teve como intuito analisar de que forma o género, a perpetração por *bullying* e conseqüente vitimização do mesmo se relacionam entre si e de que maneira é que estas variáveis influenciam diversas competências socioemocionais, como a autoestima e consciência social, em crianças do 7º e 8º ano de escolaridade.

A análise estatística, permitiu avaliar três hipóteses principais (H1, H2 e H3) e as suas respetivas sub-hipóteses (1A, 1B; 2A, 2B; 3A, 3B). Estas foram contruídas a partir da informação presente na literatura, baseada em artigos científicos, de forma a, posteriormente, perceber se estas hipóteses são apoiadas ou rejeitadas pelo presente estudo e análise de resultados.

Quanto à H1, ou seja, a frequência de vitimização e de perpetração por *bullying* relativamente ao género, a análise demonstrou não haver diferenças estatisticamente significativas quanto à frequência de vitimização por *bullying* entre géneros, mas mostrou haver diferenças quanto à perpetração de *bullying* e o género, indicando que há mais raparigas com maior frequência de comportamentos de *bullying* ( $\mu = 1.26$ ) em comparação aos rapazes ( $\mu = 1.23$ ). Este resultado tende a discordar da tendência apresentada em diferentes estudos que afirmam que a perpetração de comportamentos agressivos é, maioritariamente, verificada por rapazes e não raparigas (Currie et al., 2012; Smith et al., 2019). Possivelmente este resultado deve-se ao facto de quando avaliado o *bullying* relacional, discutido abaixo, ter havido mais raparigas a perpetrar este tipo de comportamento que rapazes, ainda que não haja diferenças significativas.

Em relação à vitimização por *bullying* físico quanto ao género (1A), a análise demonstrou haver diferenças, indicando que os rapazes têm tendência a sofrer mais *bullying* físico que as raparigas, confirmando então a 1A. Comprovando os nossos resultados, um estudo realizado por Olweus (2010), relatou que mais de 80% dos rapazes afirmam ser vítimas de comportamentos de *bullying* por parte do género masculino, maioritariamente, de carácter físico. Williams e Guerra (2007) e VonMarées e Peterman (2010), também indicam uma maior probabilidade de o género masculino estar envolvido em formas diretas de *bullying* e ser vítima de *bullying* físico em comparação às raparigas.

No que concerne à sub-hipótese 1B, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas quanto à maior frequência de vitimização por *bullying* relacional no género feminino, contudo há um maior relato de crianças do género feminino que apresentam maior frequência de vitimização deste tipo de *bullying* ( $\mu = 3.26$ ) em relação ao género masculino ( $\mu = 3.18$ ). Ainda que não haja significância estatística, conseguimos ver que há uma tendência para o género feminino apresentar comportamentos de vitimização de *bullying* relacional, como mostram diferentes estudos. Segundo Olweus (2010), as raparigas, são mais frequentes atitudes associadas ao *bullying* relacional. No entanto, outros autores não encontraram nas suas pesquisas, diferenças significativas quanto à vitimização por *bullying* relacional entre os géneros (Cook et al., 2010; Williams e Guerra, 2007), não havendo um consenso quanto ao *bullying* relacional. Nesta perspetiva, a 1B não garante uma maior frequência de vitimização por *bullying* relacional no género feminino, o que vai de encontro às pesquisas de Cook et al. (2010) e Williams e Guerra (2007), que também não encontraram diferenças significativas nos seus estudos.

A comprovação da H2, ou seja, a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto ao envolvimento do *bullying* e a níveis de autoestima mais baixo, é corroborado pela literatura, que afirma haver uma relação entre comportamentos de *bullying* e níveis baixos de autoestima nos mesmos alunos que o praticam, em relação àqueles que não têm estes padrões de comportamentos agressivos (Fanti e Henrich, 2015; O'Moore e Kirkham, 2001). Contudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na análise das sub-hipóteses 2A (“As vítimas de *bullying* apresentam níveis mais baixos de autoestima do que alunos não envolvidos em *bullying*”) e 2B (“Os alunos que apresentam maior frequência de agressão por *bullying* evidenciam níveis mais baixos de autoestima do que alunos não envolvidos em *bullying*”).

O teste de *Tukey* comparou quatro grupos: vítimas, agressores, vítimas agressoras e não envolvidos. Verificou-se a H2, pois as diferenças estatisticamente significativas estão presentes nos grupos intitulados de vítima agressora e não envolvidos, que não foram analisados nas sub-hipóteses. Quanto às vítimas e agressores, não se verificam diferenças estatisticamente significativas quanto à sua associação com níveis mais baixos de autoestima. Desta forma, as sub-hipóteses não se confirmam (2A e 2B), não sendo consistente com os estudos de diferentes autores que indicam uma relação entre o envolvimento no *bullying* e níveis mais baixos de autoestima (Coelho e Marchante, 2021; Fanti e Henrich, 2015; O'Moore e Kirkham, 2001).

Nos estudos de Coelho e Sousa (2018) e Coelho e Marchante (2021), observou-se, durante o período de estudo, uma redução significativa da autoestima nas vítimas de comportamentos de *bullying* em comparação aos alunos que não tiveram qualquer tipo de envolvimento no mesmo. O presente estudo, apenas avaliou a relação entre o *bullying* e a autoestima num primeiro momento, assim, se fossem realizados mais momentos de avaliação poderia, quiçá, existir alguma diferença significativa na 2A e 2B.

Quanto à terceira hipótese (H3) e as respectivas sub-hipóteses (3A e 3B), não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de consciência social e os alunos envolvidos (vítimas e agressores) e não envolvidos em *bullying*. Ao longo da análise da literatura nota-se, efetivamente, alguma escassez quanto a pesquisas que relacionam o *bullying* com a consciência social. No entanto, de acordo com estudo de Coelho e Marchante (2021), sugerem que, os estudantes que intimidam outros colegas e também as vítimas de *bullying*, apresentam níveis mais baixos de consciência social do que os alunos não envolvidos. Outros autores referiram também o facto de a falta de consciência social poder influenciar,

significativamente, o comportamento dos estudantes levando-os, posteriormente, a adotar mais facilmente comportamentos hostis e agressivos nas interações de caráter social, podendo tornar-se agressores (Jenkins et al., 2016; Nickerson et al., 2008). Nesta perspectiva, o presente estudo não confirma esta relação entre o envolvimento em *bullying*, como vítima ou agressor, e os baixos níveis de consciência social. Na análise realizada não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis. Assim como mencionado anteriormente, se fossem realizados mais momentos de avaliação poderia vir a existir, posteriormente, alguma diferença significativa na 2B, como nos outros estudos citados.

Em síntese, os resultados do presente estudo, divergem ligeiramente dos resultados dos estudos supracitados, dado que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em várias das hipóteses propostas. Contudo, através da análise estatística descritiva, conseguimos estabelecer uma relação comparativa entre os nossos dados e os dados de outros estudos. As hipóteses e sub-hipóteses confirmadas foram a H1 (quanto à perpetração), a 1A e a H2, mas não de sobrevalorizar os resultados que não foram considerados significativos. Tendo em conta os diferentes resultados deste estudo em comparação aos artigos aqui abordados, é possível de compreender de uma forma mais extensa o *bullying* e de que forma este se caracteriza tendo em conta a forma como é praticado e por quem e como é que isso se reflete no desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, é importante reconhecer as limitações deste estudo e algumas necessidades para futuras pesquisas.

### **Limitações do Estudo**

Em seguida, são apresentadas possíveis limitações a encontrar neste estudo, que devem ser consideradas durante a análise dos resultados obtidos. Em primeiro lugar, a amostra do estudo conta com 454 alunos e, apesar de ser uma amostra substancial, podem ainda existir limitações associadas. Tal amostra pode, ainda assim, não refletir a diversidade necessária na população estudantil do 7º e 8º ano. Fazem parte da amostra, alunos de três diferentes escolas, no entanto, a variedade das políticas escolares e ambientes sociais, podem influenciar as experiências de *bullying* e o nível de competências socioemocionais (Collishaw et al., 2010). Assim, os resultados obtidos, podem ser específicos para as escolas que fazem parte da amostra e não serem representativos de outras instituições.

Uma outra limitação, está associada ao facto de a amostra ser, exclusivamente, composta por alunos de 7º e 8º ano, deixando de parte outros anos de escolaridade. Ademais, a

amostra é composta, predominantemente, por alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade, com um número significativamente menor de alunos de 8º ano.

Fazendo referência, ainda, aos questionários preenchidos pelos alunos, o uso dos mesmos, sendo questionários de autorrelato, pode apresentar limitações inerentes. No momento de preenchimento do Questionário de Comportamentos de *Bullying* e *Cyberbullying* (Coelho e Sousa, 2018), não existe uma garantia da precisão nas respostas dos alunos. Esta pode ser comprometida, uma vez que, os alunos, podem fornecer respostas que considerem mais aceitáveis e favoráveis socialmente, não refletindo, totalmente, as suas experiências pessoais reais (Paulhus e Vazire, 2007; Tourangeau e Yan, 2007). Além disso, a precisão dos dados, pode ainda ser comprometida devido à variação na compreensão das questões por parte dos alunos ou à possível distorção intencional das respostas (Chan, 2009).

Neste presente estudo, são analisadas através das hipóteses H2 e H3 e as suas respetivas sub-hipóteses, apenas duas de cinco competências socioemocionais definidas pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), nomeadamente, a autoconsciência (autoestima) e a consciência social, deixando de parte uma análise das restantes competências e o envolvimento em *bullying*. Não foram realizadas análises para todas as cinco competências socioemocionais.

## **Estudos Futuros**

Em termos metodológicos, em estudos futuros, tendo em consideração as limitações apresentadas anteriormente, sugere-se uma ampliação do número de participantes que compõem a amostra. Ainda, uma diversificação quanto aos anos de escolaridade, além do 7º e 8º ano, para que possa ser feita uma análise quanto à vitimização e perpetração por *bullying* ao longo dos diferentes anos de escolaridade, permitindo a compreensão e a comparação dos comportamentos de *bullying* nos diferentes anos. Para além disso, sugere-se o aumento do número de escolas em análise. Com um maior número de escolas é possível aumentar a representatividade da amostra, permitindo uma visão mais abrangente do fenómeno estudado e garantindo a oportunidade de explorar um maior número de contextos educacionais. De igual modo, seria significativo analisar as restantes competências socioemocionais, nomeadamente, autocontrolo, competências relacionais e tomada de decisão responsável, para além daquelas analisadas no presente estudo, autoconsciência (autoestima) e a consciência social. Desta

forma, permitindo aprofundar o entendimento de como se relacionam cada uma das competências, isoladamente, com o envolvimento em *bullying*.

### Conclusões

O desenvolvimento deste estudo foi acompanhado pela vontade de aprofundar a compreensão das dinâmicas de vitimização e perpetração de *bullying* em contexto escolar, com foco na sua relação com as competências socioemocionais.

Os resultados obtidos através do presente estudo, mostraram tanto concordância como contraste com diferentes estudos supracitados, na literatura. Não foram, no geral, encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto à vitimização nos géneros, no entanto, foram encontradas quanto à perpetração. Avaliando, particularmente, o *bullying* físico e relacional entre os géneros, os resultados confirmaram a tendência a uma maior frequência de vitimização por *bullying* físico nos rapazes, assim como sugerido em estudos anteriores, embora não se tenha verificado diferenças estatisticamente significativas quanto a uma maior frequência de vitimização por *bullying* relacional nas raparigas, ainda que, exista uma ligeira predominância de vitimização entre as raparigas.

Relativamente ao envolvimento em *bullying* e as competências socioemocionais (autoestima e consciência social), a literatura sugeria uma possível relação entre o *bullying* e níveis mais baixos destas competências. A nível da autoestima, esta mostrou-se significativa, confirmando a hipótese de que o envolvimento em *bullying* está associado a níveis mais baixos de autoestima. Apesar deste resultado, de entre os grupos avaliados (vítimas, agressores, vítimas agressoras e não envolvidos), quanto às vítimas e aos agressores, isoladamente, não se verificaram diferenças significativas relativamente aos alunos não-envolvidos, apenas no grupo de vítimas agressoras. Relativamente ao envolvimento em *bullying* e a consciência social, não foram apresentados resultados significativos, não confirmando a hipótese de que o envolvimento em *bullying* está associado a níveis mais baixos de consciência social, assim como mencionado em outros estudos.

Assim como mencionado anteriormente, é importante relembrar que existem sempre possíveis limitações, acima citadas, no presente estudo, que devem ser tidas em consideração quando analisados os resultados obtidos. A observação destas limitações permite-nos a possibilidade de melhoria em estudos futuros e a constante aprendizagem.

Em síntese, a presente tese destaca a importância das competências socioemocionais como um fator determinante na prevenção do *bullying*. Promover estas competências nas

escolas pode levar à prevenção de comportamentos negativos associados ao *bullying*. Mesmo não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas em todas as hipóteses propostas, é essencial reconhecer o valor destas competências e promovê-las nas escolas, criando assim um ambiente mais seguro para os alunos, prevenindo também o baixo desempenho escolar que pode ser uma das grandes consequências do *bullying*.



## Referências

- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The teenage brain: Peer influences on adolescent decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36, 341-350. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>.
- Blyth, D., Weissberg, R. P., & Durlak, J. (2019) Applied social and emotional learning (SEL) research that fosters quality practice at scale. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 4-6. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0041>
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232. <https://doi.org/10.1177/0265407594112004>
- Busch, V., Laninga-Wijnen, L., vanYperen, T. A., Schrijvers, A. J. P., & De Leeuw, J. R. J. (2015). Bidirectional longitudinal associations of perpetration and victimization of peer bullying with psychosocial problems in adolescents: A cross-lagged panel study. *School Psychology International*, 36, 532-549. <https://doi.org/10.1177/0143034315604018>

- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 15, 574-586. <https://doi.org/10.1080/03033910.1994.10558031>
- Chan, D. (2009). So why ask me? Are self-report data really that bad? In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity and fable in the organizational and social sciences* (pp. 309-336). Routledge.
- Chen, J., Zhu, L., & Chui, W. H. (2021). A meta-analysis on the effectiveness of parent training programs to prevent and intervene in adolescent bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 30(1), 114-127. <https://doi.org/10.1177/15248380209156>
- Coelho, V.A., & Marchante, M. (2021). A multilevel analysis of the influence of bullying participant roles upon the trajectories of adolescents' social and emotional competencies. *School Psychology International*, 42(3), 306-323. <https://doi.org/10.1177/0143034321988972>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). A Multilevel analysis of the relation between Bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(12), 5122–5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2020b). Bullying and Cyberbullying Behaviors Questionnaire: Validation of a short form. *International Journal of School and Educational Psychology*, 8(1), 3–10. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1522282>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2020). Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 431-440. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1863>
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). “Atitude Positiva”: Um resumo de 12 anos de resultados de aplicação de programas de Aprendizagem Socioemocional. In R. Raimundo & A. M. Pinto, *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 371-396). Coisas de Ler.

- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., & Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37(3), 223–239. <https://doi.org/10.1177/0143034315626609>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2016). *SEL Impact*. <http://www.casel.org/impact/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL. (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. <http://www.casel.org/what-is-sel>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *Overview of SEL*. <https://casel.org/overview-sel/>
- Collishaw, S., Maughan, B., Natarajan, L., & Pickles, A. (2010). Trends in adolescent emotional problems in England: A comparison of two national cohorts twenty years apart. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 885–894. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02252.x>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020149>
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123–130. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00145-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00145-1)
- Craig, W., & Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–59. <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>
- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying on the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22–36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., et al. (Eds). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. *Health Behaviour in*

*Schooled Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey.* Health Policy for Children and Adolescents. No. 6. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Deerin, G. (2005). Giving youth the social and emotional skills to succeed. *New Directions for Youth Development*, 108, 117-125. <https://doi.org/10.1002/yd.146>

Dale, J., Russell, R., & Wolke, D. (2014). Intervening in primary care against childhood bullying: An increasingly pressing public health need. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 107(6), 219-223. <https://doi.org/10.1177/0141076814525071>

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373–399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>

Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A Meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eisenstein, E. (2005). Adolescência: Definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2), 6–7. <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf>.

Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review*, 47(3), 316–326. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017.0116.V47-3>

Elamé E. *Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge*. Springer Milano; Milan, Italy: 2013.

Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205–220. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>

Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M., & Polanin, J. R. (2015). Clinical trial of Second Step middle-school program: Impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and

- sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464-479.  
<https://doi.org/10.17105/spr-15-0052.1>
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 35, 5-29.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0272431613519498>
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433–440. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009>.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2020). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 138-146.  
<https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>
- Feinstein, L. (2015). *Social and emotional learning: Skills for life and work*. Early Intervention Foundation. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/411489/](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411489/).
- Franken, A., Moffitt, T. E., Steglich, C. E. G., Dijkstra, J. K., Harakeh, Z., & Vollebergh, W. A. M. (2016). The role of self-control and early adolescents' friendships in the development of externalizing behavior: The SNARE study. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1800–1811. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0287-z>.
- Frey, K., Edstrom, L., & Hirschstein, M. (2010). *School bullying. A crisis or an opportunity?* In S. Jimerson & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 403–415). New York: Routledge.
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056–1069.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22487>.
- Greenberg, M. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools [Brief]*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-brief>

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26, 27–44. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022662>
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. e Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 162(12), 1133–1141. <https://doi.org/10.1001/archpedi.162.12.1133>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512. <http://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70, 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Kuiper, R. A., & Pesut, D. J. (2004). Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: Self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4), 381-391. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02921>.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T., & Puura, K. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00049-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00049-0)
- Jagers, R. J., Harris, A., & Skoog, A. (2015). A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 167-180). The Guilford Press.

- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence, 15*, 259-278. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15388220.2014.986675>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics, 112*, 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*, 826-841. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000177>
- Li, X., Bian, C., Chen, Y., Huang, J., Ma, Y., Tang, L., & Yu, Y. (2015). Indirect aggression and parental attachment in early adolescence: Examining the role of perspective taking and empathetic concern. *Personality and Individual Differences, 86*, 499–503. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.008>.
- Loeber, R., & Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 759-768. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.52.5.759>
- Magnusson, D., Stattin, H., & Duner, A. (1983). *Aggression and criminality in a longitudinal perspective*. In S. A. Mednick (Ed.), *Prospective studies of crime and delinquency* (pp. 277-301). The Hague, the Netherlands: Kluwer Nijhoff.
- Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research, 11*(1), 137–157. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6>
- Marchante, M., Alexandre Coelho, V., & Romão, A. M. (2022). The influence of school climate in bullying and victimization behaviors during middle school transition. *Contemporary Educational Psychology, 71*, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102111>
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics 25* (5.<sup>a</sup> ed.). ReportNumber.

- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300-310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R., & Ford, T. (2000). *The mental health of children and adolescents in Great Britain*. London: Office for National Statistics.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., & the HBSC group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730–746. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. <https://doi.org/10.1001%2Fjama.285.16.2094>
- Neto, L. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164–172. <https://doi.org/10.1590/s0021-75572005000700006>
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. A. (2010). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 1–29. <https://www.researchgate.net/publication/228654357>
- O'Moore, A. M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/ab.1010>



- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (7.<sup>a</sup> ed.). Open University Press: McGraw-Hill.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224-239). The Guilford Press.
- Rigby, K., Cox, I., & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian school children. *The Journal of Social Psychology*, *137*, 357-368. <https://doi.org/10.1080/00224549709595446>
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four Questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, *32*, 384-400. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>
- Ross, K. M., Kim, H., Tolan, P. H., & Jennings, P. A. (2019). An exploration of normative social and emotional skill growth trajectories during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *62*, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.006>.
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2007). *Compêndio de psiquiatria: Ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. Artes Médicas.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-ABI%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-ABI%3E3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 246-258. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of*

- Clinical Child and Adolescent Psychology, 40(5), 668–676.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining Bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 943–955. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7>
- Seon, Y., Swank, J. M., & Smith-Adcock, S. (2021). A Social Interest–Activity Typology of Bystander Behavior in School Bullying. *The Journal of Individual Psychology*, 77(1), 24–39. <https://doi.org/10.1353/jip.2021.0002>
- Serrate, R. (2014). Bullying: Características e tipos. *Revista de Psicologia e Educação*, 31(2), 14-27.
- Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Slonje, R., Smith P. K. & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32.  
<http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81–98.  
<https://doi.org/10.7458/SPP2012702332>
- Smith, P. K., & Berkun, F. (2021). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 26(sup1), 240-253.  
<https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1279740>
- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S., & Gorzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Stavrídes, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30, 793–802.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2010.506004>

- Stewart, D. E. (2008). Implementing mental health promotion in schools: A process evaluation. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(1), 32-41. <https://doi.org/10.1080/14623730.2008.9721755>
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*, 105(3), 541-559. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9786-9>
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7)
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859-883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147. <https://doi.org/10.1177/0886260502238731>
- VanNoorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- VonMarées, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools: Genderdifferences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International*, 31, 178-198, <https://doi.org/10.1177/0143034309352416>
- Weare, K. & Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion & Education*, 12(3-4), 118-122. <https://doi.org/10.1177/10253823050120030104>

- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice* (pp. 3-9). Guilford Press.
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65–69. <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
- Whittaker, J., Harden, B., See, H., Meisch, A., & Westbrook, T. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to early head start toddlers' social–emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 74–86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.007>
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898–924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- World Anti-Bullying Forum (2021). *Presenting a proposed revised definition of school bullying*. Working paper, UNESCO.
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations>
- Yang, S. J., Stewart, R., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., Dewey, M. E., Maskey, S., Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22, 309–318. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0374-6>
- Yeager, D. S. (2017). Social-emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94. <https://doi.org/31-52.10.1353/foc.2017.0004>

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1– 13). National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning (SEL): What does the research say?*. Teachers College Press: New York. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>

Zych, I., Beltra'n-Catala'n, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidactica*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>