



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Comportamentos agressivos entre pares e
competências emocionais em estudantes de 2º e
3º ciclos de escolaridade**

Maria Eugénia Bizai Marques Bicho

Orientação: Profª. Doutora Madalena Melo

Mestrado em PSICOLOGIA

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação

**Comportamentos agressivos entre pares e competências emocionais em
estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade**

Maria Eugénia Bizai Marques Bicho

Orientador/a:

Profª. Doutora Madalena Melo

Évora, julho de 2015

A vos Papá!

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas a quem deixo um sincero agradecimento.

A minha orientadora, Prof^a. Doutora Madalena Melo, por sua exigência e persistência, por não me deixar cair, por concordar e discordar, por ajudar-me a crescer como pessoa e como futura profissional. Obrigada!

Obrigada à Prof^a. Doutora Adelinda Araújo e à Prof^a. Ana Tomás de Almeida, autoras das escalas utilizadas, por terem cedido gentilmente as provas e colaborado na análise das mesmas.

À direção da escola onde foi realizado o estudo, aos professores/as, pais/mães e alunos/as que participaram na investigação, obrigada pela vossa colaboração.

Aos/Às meus/minhas colegas e professores/as pela partilha de experiências, de conhecimentos, de emoções, por terem acompanhado este percurso académico.

Obrigada aos meus filhos, Tomás e Sofia, pela paciência, por compreender e perdoar a ausência da mãe em tantas brincadeiras, por sorrir e esperar que termine de trabalhar para partilhar uma história da escola. *Los quiero mucho!*

Aos meus sogros, Mário e Emília, pelo apoio incondicional, por terem sido incansavelmente mais que avós, como pais para mim.

A vos Colo, por ese mate, por ese abrazo, por haber estado siempre presente, por creer y hacerme creer que era capaz. Y a vos Coty, que a pesar de no ser posible tomar un mate o darte un abrazo, hiciste de la distancia un pequeño pormenor y acompañaste cada paso de esta aventura.

Obrigada às minhas amigas, por insistir, por continuar à espera (quase eternamente) que termine o trabalho para tomar um café.

E por último, só porque é o maior dos meus agradecimentos, ao meu marido, ao meu pilar, ao meu amigo e companheiro... Simplesmente MUITO OBRIGADA por TUDO! Sem ti não teria chegado onde cheguei.

Comportamentos agressivos entre pares e competências emocionais em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade

Resumo

Os comportamentos agressivos entre pares configuram-se um dos principais problemas das relações interpessoais em contexto escolar. Estas interações são fundamentais para o correto desenvolvimento psicológico e social da pessoa. A sua qualidade dependerá das competências emocionais adquiridas. A presente investigação visa perceber como se relacionam as experiências de agressão e vitimação com as competências emocionais. Recorreu-se a uma amostra de 297 estudantes de uma escola de ensino básico, da cidade de Évora. A recolha de informação foi realizada através da Escala de Comportamentos Interpessoais em Contexto Escolar (ECICE) e do Questionário de Inteligência Emocional (EQ-i:YV). Os resultados mostram a existência de relações negativas entre os comportamentos de *bullying* e as competências emocionais. Foi ainda possível verificar diferenças estatisticamente significativas nas situações de *bullying* e nas competências emocionais, em função de variáveis sociodemográficas e de caracterização escolar. Evidencia-se a importância da educação de competências emocionais na prevenção de comportamentos agressivos entre pares em contexto escolar.

Palavras-chave: Comportamentos agressivos entre pares, *Bullying*, Competências emocionais, Inteligência emocional.

Aggressive behavior among peers and emotional skills in students of 5th, 6th and 7th grade

Abstract

Aggressive behavior among peers configure it one of the main problems of interpersonal relationships in schools. These interactions are fundamental to the correct psychological and social development of the person. Their quality depends on the emotional skills acquired. Thus, this research aims to understand how to relate the experiences of aggression and victimization with emotional skills. A sample we used of 297 students of a school of basic education, the city of Évora. Data collection was performed by Interpersonal Behavior Scale in School Context (ECICE) and the EQ-i:YV. The results show the existence of negative relationships between the behaviors of bullying and emotional skills. It was also possible to verify statistically significant differences in bullying situations and emotional skills, according to sociodemographic variables and school characterization. The importance of education of emotional skills to prevent bullying among peers in schools is evident.

Keywords: Aggressive behavior among peers, Bullying, Emotional skills, Emotional intelligence.

Índice Geral

Índice Geral	i
Índice de Figuras	iii
Índice de Tabelas	iii
Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico	3
Capítulo 1 – <i>Bullying</i> , comportamentos agressivos entre pares.....	5
1.1. Problematização e Conceptualização.....	5
1.2. Participantes no ciclo de <i>Bullying</i>	10
Capítulo 2 – Inteligência Emocional/Competências Emocionais.....	19
2.1. Concetualizações teóricas sobre Inteligência Emocional.....	19
2.1.1. Modelo teórico de Salovey - Mayer	20
2.1.2. Modelo teórico de Goleman.....	21
2.1.3. Modelo teórico de Bar-On.....	24
2.2. Relações entre Inteligência Emocional e Competências Emocionais.....	27
Capítulo 3 – Práticas agressivas entre pares e Competências Emocionais – Estudos em contexto escolar.....	31
Parte II - Estudo Empírico	37
Capítulo 1 - Plano Metodológico.....	39
1.1. Objetivos e questões de investigação.....	39
1.2. Participantes.....	40
1.3. Instrumentos.....	41
Capítulo 2 – Procedimentos.....	43
2.1. Recolha de dados	43
2.2. Análise de dados	43
Capítulo 3 - Apresentação dos Resultados.....	47
3.1. Análise psicométrica dos instrumentos	47
3.2. Análise descritiva dos resultados.....	51
3.3. Análise inferencial dos resultados.....	52
Capítulo 4 – Discussão Global dos Resultados	63
Conclusões Gerais	73
Referências	81
Anexos	93

Índice de Figuras

Figura 1. Ciclo do Bullying	9
Figura 2. Competências Emocionais que integram a Inteligência Emocional.....	22
Figura 3. Descrição do Modelo de Bar-On.....	25

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos/as Participantes por Idade, Sexo e Ano de Escolaridade	40
Tabela 2. Estrutura Fatorial e Consistência Interna da ECICE.....	48
Tabela 3. Estrutura Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YV.....	50
Tabela 4. Análise Descritiva da ECICE e do EQ-i:YV	52
Tabela 5. Análise das Diferenças entre as Médias em função do Sexo	53
Tabela 6. Análise das Diferenças entre as Médias em função da Idade	54
Tabela 7. Análise das Diferenças entre as Médias da ECICE em função da Percepção do número de amigos	55
Tabela 8. Análise das Diferenças entre as Médias do EQ-i:YV em função da Percepção do número de amigos	56
Tabela 9. Análise das Diferenças de Médias da ECICE em função dos Sentimentos face à escola.....	56
Tabela 10. Análise das Diferenças de Médias do EQ-i:YV em função dos Sentimentos face à escola.....	57
Tabela 11. Análise das Diferenças de Médias da ECICE em função da Percepção da segurança da escola	58
Tabela 12. Análise das Diferenças de Médias do EQ-i:YV em função da Percepção da segurança da escola.....	58
Tabela 13. Correlações de Pearson (r) entre as dimensões da ECICE e do EQ-i:YV	60

Introdução

A qualidade das relações interpessoais que se estabelecem ao longo da vida constitui-se um importante fator de ajuste psicológico e social, indispensável para o desenvolvimento humano (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006; Matos, 2008; Palácios & Hidalgo, 2007; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

À medida que os adolescentes se desvinculam dos seus pais (embora a família continue a ocupar um lugar importante) as relações com os pares ganham importância, passando a ser o contexto mais influente em termos de socialização (Matos, 2008; Oliva, 2007; Palácios & Hidalgo, 2007; Strecht, 2011).

A escola é um dos principais cenários estruturados para promover o desenvolvimento pessoal de cada aluno/a, as suas capacidades, aprendizagens e interações de qualidade com os/as colegas (Palácios & Hidalgo, 2007; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012; Strecht, 2011).

Um dos problemas que afeta as relações sociais entre pares em contexto escolar é o *bullying*, uma agressão física e/ou psicológica intencional e repetida ao longo do tempo, com efeitos muito negativos no desenvolvimento e saúde mental dos jovens envolvidos e das pessoas que lhe são próximas (Meadows, 2010; Seixas, 2005). Se a escola e a aceitação dos pares são de grande significância para os adolescentes, então não gostar dela ou ser rejeitado pelos/as colegas pode conduzir também a dificuldades de ajustamento social e emocional (Lopes *et al.*, 2006; Neto, 2005; Strecht, 2011).

Perante uma situação de agressão surgem diferentes atitudes que desencadeiam diversas reações emocionais, dependendo da valorização que se tenha feito da situação. Algumas dessas emoções podem ser alteradas ou modificadas por um conjunto de características da personalidade do/a aluno/a que determinam a capacidade em organizar e estruturar o seu próprio comportamento. Aperfeiçoar as relações entre a cognição e a emoção poderia resultar no reconhecimento da capacidade de uma pessoa para lidar com o seu mundo emocional de forma inteligente (Damásio, 2000; Goleman, 1995; Woyciekoski & Hutz, 2010).

O modo como as pessoas reconhecem, expressam e gerem as suas emoções, a forma como as reconhecem nos outros e se relacionam afetivamente com os outros, determinará a qualidade das relações intra e interpessoais estabelecidas (Saarni, 1999a, 1999b; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012), pelo que o conhecimento, desenvolvimento e educação das competências emocionais em crianças e adolescentes converte-se numa ferramenta indispensável para fazer frente a situações problemáticas de vida, nomeadamente situações de *bullying*.

Importa considerar ainda que, da mesma forma que os maus tratos entre pares devem ser vistos desde uma perspetiva ecológica (Melo & Duarte, 2011; Melo & Pereira, 2007, 2012), as competências emocionais devem ser compreendidas a partir de uma estrutura bio-

ecológica, que tenha em conta as pessoas como sistemas dinâmicos, integrados num contexto em permanente mudança, em contínua interação, com histórias e significados próprios atribuídos às experiências vividas (Saarni, 2011).

Assim, pretende-se com esta investigação perceber o modo como os maus tratos entre pares se relacionam com as competências emocionais de estudantes do 2º e 3º ciclos de escolaridade. Este estudo está dividido em duas partes: na primeira é exposto o enquadramento teórico baseado na literatura científica relacionada com os conceitos em análise, e na segunda parte descreve-se o estudo empírico realizado.

O enquadramento teórico está constituído por 3 capítulos. No primeiro capítulo é abordado o fenómeno do *bullying* após uma distinção de outros conceitos relacionados. Também são caracterizados os participantes essenciais deste tipo de comportamento agressivo.

No segundo capítulo, apresentam-se os principais modelos teóricos defensores da inteligência emocional, com especial destaque à teoria de Reuven Bar-on, e a relação entre inteligência emocional e competências emocionais.

No terceiro e último capítulo da primeira parte, são expostos os resultados obtidos por investigadores nacionais e internacionais nos diferentes estudos efetuados em contexto escolar, acerca da relação entre os comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais.

A segunda parte desta investigação, o estudo empírico, é constituída por 4 capítulos.

No primeiro é apresentado o plano metodológico, os objetivos e as questões de investigação, a descrição da amostra e dos instrumentos utilizados.

No segundo capítulo descrevem-se os procedimentos efetuados ao longo da investigação, a recolha e análise de dados obtidos.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados da análise psicométrica dos instrumentos, a análise inferencial e descritiva dos resultados e a análise das relações entre variáveis.

No último capítulo discutem-se de forma global os resultados obtidos em relação aos objetivos propostos no estudo.

Finalmente são apresentadas as conclusões gerais, as limitações e implicações do estudo, as referências utilizadas e um conjunto de anexos que facilitam uma melhor compreensão dos dados expostos.

Parte I
Enquadramento teórico

Capítulo 1 – *Bullying*, comportamentos agressivos entre pares.

A violência interpessoal forma parte de um amplo quadro de problemas sociais que se desenvolvem num contexto tão complexo e importante como é a escola (Del Rey & Ortega 2005). Diz respeito a comportamentos agressivos, antissociais, danos patrimoniais, atos criminosos e delinquentes, entre outros, que dependem não só de fatores internos como também de fatores externos à pessoa (Neto, 2005).

O *bullying*, em particular, compromete a aprendizagem, perturba a qualidade das relações interpessoais e o desenvolvimento sócio emocional das crianças e jovens que o vivem de perto, influenciando o abandono escolar precoce e pondo em causa o clima de segurança e proteção escolar (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

Para Pereira (2008, p.16) “é necessário compreender os fenómenos observados em função da sua importância e significação, em articulação com outros conceitos”, pelo que a seguir, propomo-nos não só diferenciar ideias comumente emparelhadas, como também definir pormenorizadamente os comportamentos agressivos entre pares e conhecer possíveis causas ou consequências, caracterizando cada um dos seus principais participantes.

1.1. Problematização e conceptualização

A agressividade entre pares em contexto escolar é um assunto muito antigo e que de uma forma ou de outra, em algum momento da nossa vida escolar, todos/as experienciamos, assumindo qualquer um dos papéis (agressor/a, vítima e/ou espetador/a).

Atualmente deparamo-nos com diversos casos de violência escolar, de *bullying* especificamente, nos jornais, revistas ou em *sites* de internet, o que faz com que exista a perceção da comunidade em geral, e da escolar em particular, de um aumento significativo de ocorrências e da gravidade destas situações.

Nas últimas duas décadas houve uma mudança na forma como as atitudes agressivas são vistas e analisadas: deixaram de ser ignoradas para merecer uma cuidadosa e pormenorizada investigação, provavelmente, devido às graves consequências evidenciadas nos envolvidos (Boyle, 2005; Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Pereira, 2008).

Antes de caracterizar especificamente os comportamentos agressivos entre pares (ou *bullying*) achamos pertinente esclarecer alguns conceitos do contexto escolar que, por serem ténues as diferenças entre eles, são muitas vezes utilizados de forma errónea, como se fossem sinónimos uns dos outros.

A **violência em contexto escolar** é um fenómeno multidimensional que abrange um amplo leque de comportamentos (indisciplina, agressões físicas, *bullying*, ofensas, ameaças,

roubos, vandalismos, etc.) que podem ocorrer dentro ou fora da escola e entre diferentes pessoas (aluno/a/s, professor/a/s, funcionário/a/s, ex-aluno/a/s, etc.) (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima-APAV, 2011; Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

A Organização Mundial de Saúde (2005) define a violência como:

A utilização intencional do poder ou força física, na forma efetiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação (p. 4)

e a divide em 3 tipos específicos tendo em conta a relação estabelecida entre os participantes:

- violência autodirigida (quem executa o ato violento e a vítima são a mesma pessoa; pode também incluir a automutilação e o suicídio);
- violência coletiva (geralmente motivada por razões sociais, políticas ou económicas, é levada a cabo por um grupo de pessoas contra outro ou contra a comunidade);
- violência interpessoal (ocorre entre indivíduos, em contexto familiar – geralmente em casa, entre pessoas com relação de parentesco – e em contexto comunitário – entre pessoas que podem ou não conhecer-se mas sem relação de parentesco – entre alguns exemplos encontram-se a violência juvenil, assaltos por estranhos, a violação/ataque sexual ou a violência em estabelecimentos como escolas, local de trabalho, lares ou prisões).

De acordo com esta definição, podemos equacionar o termo *bullying* como sendo uma manifestação de violência interpessoal (Martins, 2007), embora sem esquecer que o seu carácter regular diferencia-o, ou seja, enquanto a violência interpessoal em contexto escolar pode restringir-se a um ato isolado, os comportamentos agressivos entre pares não ocorrem ocasionalmente e sim de forma persistente ao longo do tempo, como veremos mais a frente.

Outro conceito comumente relacionado com o *bullying* mas que merece ser elucidado é o de **indisciplina**, uma vez que apenas algumas destas situações podem ser agressões entre pares (Pereira, 2008).

Este fenómeno, também complexo, está claramente associado a contextos sócio-históricos, a valores e políticas educativas dominantes, podendo variar em função de micro-contextos específicos (e.g.: tipos de disciplinas ou unidades curriculares, métodos de ensino, regras de convivência) (Martins, 2011). Isto é, manifesta-se de diversos modos, em graus de intensidade variáveis e tem subjacente múltiplos fatores (de tipo social, familiar, pessoal e escolar) que podem explicar os desequilíbrios que afetam a vida social, escolar e, conseqüentemente, a disciplina na escola/sala de aula (Silva & Neves, 2004).

Os conceitos de disciplina e indisciplina compreendem todos os comportamentos que visem ou não o cumprimento de regras ou normas. Independentemente de como se perspetive a problemática disciplinar, as regras e normas (assim como as infrações resultantes do seu incumprimento) devem ser sempre definidas e entendidas por todos para sustentar e enquadrar o trabalho e a convivência nos diferentes contextos de interação social (Amado, Ferreira, Moreira & Silva, 2009; Pereira, 2008).

Para Silva e Neves (2004), desde uma perspetiva sociológica e pedagógica, a indisciplina em sala de aula é entendida como a manifestação de atitudes, por parte dos alunos, não legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e que perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. As situações de indisciplina remetem para o incumprimento de regras da sala de aula ou da escola que podem colocar em causa a convivência e o respeito mas que nem sempre se evidenciam agressivas.

Apesar de distintos, estes fenómenos parecem estar relacionados (Martins, 2007), pelo que importa conceptualizar o *bullying* para não correr o risco de o perceber como sendo uma parte normal do crescimento da criança ou adolescente (Boyle, 2005), nem o confundir com brincadeiras agressivas ocasionais e sem intencionalidade de fazer mal ou com outras formas de comportamentos indisciplinados comuns na faixa etária entre os 10 e os 14 anos (Strecht, 2011).

Assim, o ***bullying*** é definido como um subtipo de comportamento agressivo gerador de atos violentos que, na maioria das vezes, ocorre dentro das escolas (Harris & Petries, 2003; Olweus, 1995, Salmivalli, 2010), principal microssistema que favorece e onde se desenvolvem as interações entre pares (Lisboa *et al.*, 2002; Melo & Pereira, 2012; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012; Strecht, 2011), com especial frequência nos recreios, devido à diminuída ou ausência de supervisão por parte dos adultos. Não se restringe a uma determinada cultura, a uma zona geográfica, a um nível sócio-económico, a uma faixa etária específica ou ao género da pessoa (APAV, 2011; Seixas, 2009; Olweus, 1995; United Nations Children's Fund, 2014).

Não existe uma tradução literal e unânime na língua portuguesa. *Bully*, em inglês, significa “provocador, agressor” e *bullying*, pode ser traduzido como “intimidação”, o que parece reduzir a complexidade do fenómeno a uma das suas múltiplas manifestações (comportamentos de ameaças).

As crianças ou adolescentes (geralmente vítimas e/ou observadores/as que procuram ajuda) referem-se a esta agressividade com frases como: “fez-me mal”, “empurra-me sempre”, “chamam-lhe nomes, riem-se dele/a”, “está sempre a chatear-me”. Já os adultos (pais/mães, professores/as, auxiliares, etc.) utilizam outros termos: abusar, humilhar, acostrar, agredir, vitimizar ou intimidar.

Na literatura científica, a palavra *bullying* é traduzida de várias formas. Carvalhosa, Lima e Matos (2001) designaram este fenómeno por “provocação/vitimação”, Martins (2009)

chamou-lhe “maus-tratos entre pares” e Melo e Duarte (2011), assim como Pereira (2008), utilizaram a designação “comportamentos agressivos entre pares”. Contudo, após a clarificação do conceito, os/as vários/as autores/as, geralmente, optam por manter o termo original para abarcar a complexidade do processo.

Em países como Espanha, por exemplo, é identificado como “*acoso escolar*” (Del Barco, Castaño & Carroza, 2011) ou “*maltrato/violencia interpersonal*” (Del Rey & Ortega, 2005, 2007), em Itália como “*prepotenze*” (prepotência) (Gini, 2004) e no Brasil como “vitimização entre pares” (Lisboa, Braga & Ebert, 2009). Na Noruega e Dinamarca, inicialmente foi conhecido como “*mobbing*” assim como por “*mobbing*” na Suécia e Finlândia (Harris & Petrie, 2003; Olweus, 1995), mas em toda a literatura internacional se o conhece como *bullying* ou *bully/victim* (Smith, 2013).

Para Dan Olweus (1995), pioneiro no estudo do *bullying*, um/a aluno/a é agredido/a ou converte-se em vítima quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um ou mais estudantes. Estas ações negativas podem ser levadas a cabo por contacto físico, verbal, através de gestos ou da exclusão intencional de um grupo, sem aparente provocação originada pela vítima (Harries & Petrie, 2003; Meadows, 2010; Olweus & Limber, 2010; Pereira, 2008).

Basicamente, o que distingue este processo de outras formas de agressão é: (a) a intencionalidade do comportamento, ou seja, a existência de vontade de magoar a outrem sem uma provocação aparente, (b) as agressões não acontecerem ocasionalmente, pelo contrário, serem regulares e (c) um desequilíbrio de poder entre os intervenientes, sendo a/s vítima/s um alvo fácil para os/as agressores/as (APAV, 2011; Harries & Petrie, 2003; Pereira, 2008).

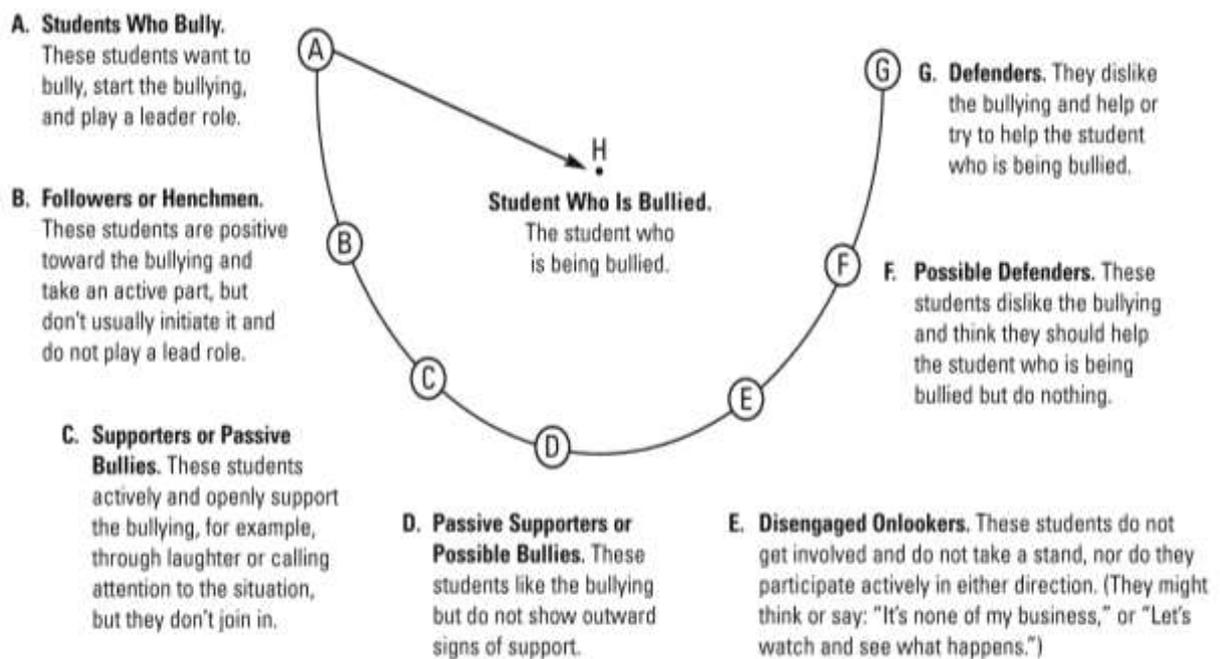
As manifestações do *bullying* podem ser divididas em duas grandes categorias: agressões diretas ou agressões indiretas (Olweus, 1995). No primeiro grupo incluem-se os comportamentos físicos violentos como empurrar, bater, dar pontapés, roubar ou estragar objetos dos colegas, obrigar os colegas a fazer tarefas servis, etc. e as agressões verbais, entre elas, os insultos, chamar nomes, “gozar”, tratar os outros sem respeito, etc. No segundo grupo, *bullying* indireto ou relacional, a agressividade é manifestada de uma forma mais subtil e dolorosa para a vítima, a partir de ameaças, de acusações, difamações, persuadindo um colega a não brincar com o outro, espalhando rumores, dizendo mal de outrem, degradando a imagem social (o que pode resultar na discriminação ou exclusão de um ou mais crianças ou jovens do grupo), provocações relacionadas com o sexo, a etnia ou a portabilidade de uma deficiência, etc. (APAV, 2011; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Martins, 2009; Meadows, 2010; Olweus, 1995; Pereira, 2008).

Com o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como o domínio e familiaridade das crianças e jovens perante estes avanços, as formas tradicionais de intimidações e agressões entre pares sofreram mudanças, especificamente na

manifestação destes comportamentos. Quando o *bullying* é levado a cabo através do computador, telefone ou outro equipamento eletrónico semelhante, é identificado como sendo *cyberbullying* (Almeida, 2014; Amado, Matos, Pessoa, & Jäger, 2009; APAV, 2011; Del Barco, Castaño & Carroza, 2011; Martins, 2011; Neto, 2005; United Nations Children’s Fund, 2014). Os efeitos deste tipo de agressão podem ser proporcionalmente maiores que no *bullying* tradicional, em especial quando a vítima não consegue identificar o/a seu/sua agressor/a e não sabe ou não pode parar o fluxo de publicação de mensagens, fotografias, vídeos, etc. (Almeida, 2014).

Finalmente, o *bullying* pode ser conduzido por um indivíduo ou por um grupo (agressores/as, provocadores/as, *bullies*) e o alvo da agressão pode também ser um indivíduo ou um grupo de crianças e/ou adolescentes (vítima/s, provocados/as). Quem se envolve simultaneamente nestes comportamentos, ou seja, quem provoca e é vítima, designa-se vítima-provocadora (Matos *et al.*, 2009; Seixas, 2005). Mas em maior número encontram-se os/as observadores/as, espectadores/as ou *bystanders*, que em alguns casos olham e não participam, ignorando o acontecido, e noutras situações participam subtilmente defendendo a vítima ou incentivando os/as agressores/as (Meadows, 2010; Melo & Duarte, 2011; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Olweus & Limber (2010) apresentam a este respeito o ciclo de *bullying* onde podem ser identificados todos/as os/as participantes envolvidos/as (figura 1).

Figura 1. Ciclo do *bullying* (Olweus & Limber, 2010, p.125)



1.2. Participantes no ciclo de *Bullying*

O comportamento agressivo entre pares ou *bullying*, é um fenómeno complexo, dinâmico e grupal, com diversas formas, algumas mais cruéis do que outras, que deve ser explicado desde um ponto de vista ecológico, considerando-o resultado de uma interação de fatores individuais (exemplo: personalidade, características físicas) e ambientais (exemplo: famílias, escolas e pares), provenientes dos vários contextos onde a criança ou adolescente esta inserida, sem esquecer os valores sociais e culturais que imperam em relação às interações pessoais (APAV, 2011; Del Barco, Castaño & Carroza, 2011; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Matos et al., 2009; Meadows, 2010; Melo & Duarte, 2011; Olweus & Limber, 2010; Pereira, 2008; Pereira & Melo, 2006; Salmivalli et al., 1996; Seixas, 2009; Vaccari, 2012).

O desequilíbrio de poder, a intencionalidade e o carácter persistente do *bullying* têm implicações marcadamente negativas para qualquer um dos seus participantes. As consequências destes comportamentos agressivos são imediatas e com reflexos ao longo da vida pelo que a ignorância do problema ou do seu significado, o “deixar passar” ou simplesmente o “não querer saber” negligencia e condena o desenvolvimento saudável de qualquer criança, adolescente ou jovem envolvido (Meadows, 2010; Pereira, 2008).

Investigações realizadas em contexto escolar acerca das agressões e vitimizações permitem estabelecer a existência de diferenças em relação ao género, à idade, aos níveis de escolaridade, ao papel desempenhado no *bullying*, ao estatuto no grupo de turma, ao papel dos pares no desencadear e na manutenção dos comportamentos e ao local onde ocorrem estas condutas (entre outras variáveis), ajudando também a perceber e compreender melhor a existência de fatores de risco e de proteção, de padrões comportamentais, das suas manifestações e dos efeitos na vida de quem as experiencia.

Assim, podemos resumir que os resultados sugerem a tendência do fenómeno ocorrer em grupo; dos rapazes envolverem-se mais no *bullying* (tanto como agressores ou como vítimas) do que as raparigas, em especial com condutas agressivas físicas, assumindo elas atitudes de *bullying* verbal e indireto; dos agressores possuírem pequenos grupos de apoiantes e a ser mais aceites do que as vítimas, geralmente rejeitadas; não existirem diferenças significativas relacionadas com o nível sócio-económico dos participantes; as agressões físicas diminuirão com a passagem da infância para a adolescência, ao mesmo tempo em que o número de agressões indiretas aumenta; a frequência de vitimação e agressão serem geralmente maiores na escola do que fora dela, nos tempos livres (APAV, 2011; Binsfeld & Lisboa, 2010; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Catarino & Martins, 2009; Harris & Petrie, 2003; Lisboa et al., 2002; Martins, 2009; Meadows, 2010; Melo & Duarte, 2011; Olweus, 1995; Pereira, 2008; Seixas, 2009; United Nations Children’s Fund, 2014).

Para Farrington e Baldry (2010) são vários os fatores de risco individuais consistentemente relacionados com o *bullying*, embora defendam a necessidade de mais investigação longitudinal para esclarecer se estes são precedentes dos comportamentos agressivos ou se surgem como consequência dos mesmos. Ainda acrescentam que os resultados podem variar dependendo dos diferentes tipos de *bullying* (por exemplo: agressões físicas vs. verbais), dos papéis ocupados pelos participantes (agressores/as, vítimas, espetadores/as, agressores/vítimas), dos subgrupos que se enfrentam (por exemplo: rapazes contra raparigas, alunos/as mais velhos/as contra alunos/as mais novos/as) e dos métodos utilizados para medir o *bullying*.

Em relação ao contexto familiar, Pereira (2008) destaca a importância de elementos como a estrutura e a dinâmica familiar, os estilos parentais, as relações com irmãos ou outros membros da família extensa (Matos, 2008; Meadows, 2010). Del Barco, Castaño e Carroza (2011) insistem no olhar para a família como sendo o centro de comunicação, relação e interiorização de normas de comportamento, sem esquecer o trabalho educativo realizado por eles para controlar e/ou modificar as condutas agressivas (Lopes et al., 2006).

O ambiente escolar também é fundamental para o estabelecimento de relações (Lopes et al., 2006). Todos os integrantes das instituições educativas são responsáveis pelo desenvolvimento do clima social, participando nas crenças e valores de acordo com o momento histórico e cultural que vivem, mudados ou adaptados pelas características pessoais, familiares e sociais que lhe são próprias (Del Barco, Castaño & Carroza, 2011; Strecht, 2011).

Em 2009, Matos et al. desenvolveram um modelo explicativo do impacto de determinados fatores ('satisfação com a escola' e 'sintomas físicos e psicológicos') no envolvimento em situações de *bullying*. De acordo com este modelo, os principais contextos dos/as adolescentes (família, amigos, colegas e professores) estão relacionados com o *bullying* através do impacto na 'satisfação com a escola' e nos 'sintomas físicos e psicológicos'. Para a investigação foram utilizados os dados portugueses do estudo HBSC (*Health Behavior School Aged Children*, edições 1998, 2002 e 2006) e considerados 3 tipos de envolvimento no *bullying*: vítimas puras (sem qualquer envolvimento como provocadores); provocadores/as puros/as (sem qualquer envolvimento como vítimas); duplo envolvimento (envolvimento como vítima e provocador/a). De acordo com os resultados obtidos em relação ao impacto direto da 'satisfação com a escola' e dos 'sintomas físicos e psicológicos' nos 3 tipos de envolvimento em situações de *bullying*, os autores verificaram um impacto negativo da 'satisfação com a escola' nos/as provocadores/as e nos/as alunos/as com duplo envolvimento em situações de *bullying*, sendo os contextos *professores* e *colegas* os fatores mais influentes. Por outro lado, os 'sintomas físicos e psicológicos' apresentaram um impacto positivo em todos os intervenientes em situação de *bullying*, com maior expressão nos/as estudantes com duplo envolvimento. Os contextos com mais influência nos 'sintomas físico e psicológicos' foram a

família e os/as colegas. Os *amigos* foi o único fator que não apresentou ligações significativas com a 'satisfação com a escola' e com os 'sintomas físicos e psicológicos'.

Em geral, todos e cada um destes fatores (individuais, familiares, ambientais) estão na base dos problemas de convivência na escola e devem ser pormenorizadamente percebidos e compreendidos para delinear uma prevenção de comportamentos agressivos entre pares. De igual forma, interessa conhecer as características próprias que a investigação científica tem reunido acerca dos seus principais participantes.

Vítimas

Consideram-se alvos de *bullying* ou vítimas da agressão os/as alunos/as que, de forma repetida e durante algum tempo, sejam expostos/as a ações negativas (especificadas anteriormente), levadas a cabo por outro/a aluno/a ou por um grupo deles/as de forma intencional.

De acordo com Olweus (1995) as vítimas podem ser passivas (o tipo mais comum) ou provocadoras, apresentando estas últimas comportamentos agressivos em resposta às ações negativas sofridas.

Caracterizam-se por serem tímidas, isoladas, inibidas, submissas, sensíveis, com uma perceção negativa de si mesmas e da situação em que se encontram, visto não conseguirem retaliar nem antever opções para provocar uma mudança (APAV, 2011; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Meadows, 2010; Moreno, 2007; Seixas, 2006). São crianças ou adolescentes com medo, inseguras, com falta de confiança, ansiosas, pouco assertivas quando estão em grupo, com dificuldade na interação ou sem domínio de competências sociais (Harris & Petrie, 2003; Neto, 2005; Olweus, 1995). Pelo facto de, muitas vezes, não se conseguirem integrar em grupos, as vítimas procuram cantos isolados e calmos no recreio, provocando o efeito contrário ao esperado, ficando longe da vigilância e proteção dos adultos (Pereira, 2008).

O sentimento de tristeza, ao invés da raiva, pode ser a pior reação da vítima, pois estes alunos têm menos respostas adaptativas para lidar com o *bullying*, chegando mesmo a culpar-se e responsabilizar-se pelas agressões sofridas (Harris & Petrie, 2003; Lisboa et al., 2002).

Segundo Pereira (2008), podem ser bons/as alunos/as e com boas relações com os/as professores/as, o que os/as levaria a falar acerca do assunto de uma forma direta ou indireta. Já Neto (2005) acredita que, em geral, é pouco comum que uma vítima revele o seu sofrimento espontaneamente, por vários motivos: vergonha, medo a represálias, acreditar na incapacidade da escola para encontrar uma solução, possíveis críticas, etc.

As vítimas passivas apresentam reações emocionais muito negativas que reforçam o comportamento do agressor e aumenta a probabilidade de ocorrências futuras. Contrariamente, as vítimas provocadoras ou agressivas têm tendência a não controlar os impulsos, a reagir de

forma agressiva e ansiosa, humilhando os seus colegas para encobrir as suas limitações, irritando e provocando tensão no contexto onde se inserem, levando-as, conseqüentemente, à exclusão do grupo de pares (Catarino & Martins, 2009; Harris & Petrie, 2003; Neto, 2005; Olweus, 1995).

A aceitação pelos pares é fundamental para o desenvolvimento social saudável das crianças. Os comportamentos agressivos podem ser vistos pelos colegas como um fator de distanciamento, dificultando a criação de laços de amizade, conduzindo-os a problemas de ajustamento emocional e social (APAV, 2011; Lopes et al., 2006; Meadows, 2010). Isto já não é tão evidente em adolescentes que percebem os comportamentos agressivos entre rapazes como algo natural, ligado à competitividade e à popularidade de quem os pratica (Catarino & Martins, 2009; Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

Quanto mais novas são as crianças, maior é a probabilidade de serem vítimas dos pares, sofrerem o isolamento social (APAV, 2011; Lopes et al., 2006) e atuarem como agressores em situações de *bullying*, o que se reverte gradualmente com o desenvolvimento físico e emocional próprio da adolescência (Meadows, 2010; Olweus, 1995; Seixas, 2006).

Esta alternância de papéis (entre agressor e vítima) foi constatada por Binsfeld e Lisboa (2010), confirmando dados da literatura que indicam que os papéis sociais do *bullying* não são estanques, mudam conforme o contexto onde a criança ou adolescente se encontra inserida. Estes autores também defendem que, de um modo geral, o fenómeno *bullying* é um fenómeno ansiogénico, podendo as vítimas/agressoras serem mais ansiosas devido à dúvida e medo perante o papel que irão assumir na próxima ocorrência de *bullying* ou por já terem assumido vários papéis na hierarquia de poder e agora temem perder ou ganhar a liderança.

Como vimos anteriormente, as vítimas parecem ser em maior número rapazes e com aspetos diferenciadores do resto dos alunos, por exemplo, estrutura física (fracos, magros ou baixos), cor de pele, do cabelo, utilizar óculos, ter alguma deficiência física ou psicológica (APAV, 2011; Del Barco, Castaño & Carroza, 2011).

Pereira (2008) faz um resumo dos efeitos imediatos e das conseqüências a longo prazo que o *bullying* pode ter nas vítimas. Vidas destruídas, infelizes e sob a sombra do medo parecem ser o resultado mais provável para quem sofre as agressões. A falta de concentração e de auto-estima, a perda de autoconfiança (e da confiança nos outros) e um auto-conceito negativo e depreciativo também são evidentes. Desempenho académico muito fraco, podendo também verificar-se abandono escolar para evitar os confrontos. A conseqüência mais severa é sem dúvida a morte, muitas vezes por suicídio, outras por homicídio. Por último, a autora destaca as dificuldades de ajustamento na adolescência e na vida adulta, particularmente nas relações íntimas.

Agressores/as

Os/As agressores/as ou *bullies* são descritos/as como mais fortes que o alvo e com idade superior à média do grupo; sentem satisfação e prazer na assimetria hierárquica, no domínio de outros, no sofrimento causado a outros; têm opiniões positivas acerca de si mesmo, vendo a sua agressividade (muitas vezes até com adultos) como uma qualidade; envolvem-se regularmente em conflitos; são seguros de si, impulsivos e tipicamente populares, apresentando uma rede de relações interpessoais mais alargada do que as vítimas (APAV, 2011; Del Barco, Castaño & Carroza, 2011; Harris & Petrie, 2003; Matos et al., 2009; Neto, 2005; Olweus, 1995; Pereira, 2008; Seixas, 2006).

As condições familiares adversas (como são exemplo: a desestruturação familiar, o relacionamento afetivo pobre ou inexistente, o estilo parental excessivamente tolerante ou permissivo e a prática de maus-tratos psicológicos e/ou físicos) parecem favorecer o desenvolvimento de condutas agressivas nas crianças (APAV, 2011; Harris & Petrie, 2003; Lisboa et al., 2002; Lopes et al., 2006; Meadows, 2010; Neto, 2005; Pereira, 2008).

Alguns dos fatores individuais que influenciam os comportamentos agressivos entre pares são a hiperatividade (Farrington & Baldry, 2010), os distúrbios comportamentais, as dificuldades de atenção, um desempenho escolar deficiente e a pouca empatia afetiva (APAV, 2011; Neto, 2005).

Binsfeld e Lisboa (2010) alertam para o facto dos/as agressores/as não serem tão felizes quanto parecem ou quanto se espera que sejam (expectativas sociais) por também poderem apresentar sofrimento psíquico, vulnerabilidade e fragilidade como as vítimas; supõem ainda que estas crianças e adolescentes não conseguem sair deste papel, não só porque são reforçadas pelos/as seus/suas colegas a manter o estatuto alcançado, senão porque o repertório comportamental é muito pobre.

Perto de si, os/as agressores/as, mantêm um pequeno grupo de colegas que atua como auxiliar nas agressões ou originador das mesmas. É este grupo que servirá também para diluir ou transferir as responsabilidades pelas ações desenvolvidas (APAV, 2011; Harris & Petrie, 2003; Lopes et al., 2006; Neto, 2005).

Outras consequências do *bullying* para os/as agressores/as são as lesões físicas, a tendência para quebrar as regras escolares, a dificuldade em respeitar as leis e todos os problemas que daí advêm (incluindo a inserção social), a incapacidade de auto-controlo, alta probabilidade de se transformarem em adultos antissociais, delinquentes, com dificuldades no relacionamento afetivo e crença na força/agressividade como solução para todos os problemas (APAV, 2011; Boyle, 2005; Harris & Petrie, 2003; Lopes et al., 2006; Pereira, 2008). Também é comum, em adultos, o maltrato a cônjuges e filhos/as com maior gravidade e a continuidade do

ciclo de abusos por parte dos filhos/as (Del Barco, Castaño & Carroza, 2001; Harris & Petrie, 2003).

Espetadores/as

Os/As espetadores/as são rapazes ou raparigas que, de forma geral, não participam diretamente na agressão mas que, por estarem presentes em cada episódio agressivo, levou os/as investigadores/as a questionarem-se acerca do importante papel que têm na sua origem e manutenção, seja favorecendo o desenvolvimento do *bullying* ou impedindo-o de continuar.

Olweus e Limber (2010) apresentam no ciclo do *bullying*, além dos/as agressores (A) e das vítimas (H), 6 tipos de espetadores/as (cf. Figura 1, p. 9): os/as seguidores (B), são alunos/as com atitudes positivas face ao *bullying*, ativos/as na agressão mas não iniciam o processo nem assumem um papel de liderança; os/as apoiantes ou agressores/as passivos (C), que apoiam aberta e ativamente a agressão (com gargalhadas ou chamando a atenção de outros/as para a situação), contudo não participam nela; os/as apoiantes passivos/as (D), são estudantes que gostam do *bullying* mas não evidenciam qualquer apoio; os/as observadores/as (E), que apenas assistem à agressão mas não se envolvem nem tomam partido; os/as possíveis defensores/as (F), são os/as alunos/as que não gostam dos/as agressores/as e acham que podiam ajudar, mas não fazem nada; e finalmente, os/as defensores/as (G), que ajudam (ou tentam) a vítima porque não gostam nem aceitam as situações de *bullying*.

Também Salmivalli et al. (1996) referem 4 grupos diferentes de espetadores/as: (a) os/as assistentes dos/as agressores/as, (b) os/as reforçados/as dos/as agressores/as, (c) os/as defensores/as da vítima e (d) as testemunhas (que apenas observam o *bullying*). Os/as assistentes e/ou reforçados/as dos/as agressores/as começam por observar os comportamentos agressivos, estimulando-os com palavras, aplaudindo ou rindo e, muitos/as deles/as, os imitam para ganhar popularidade e poder, convertendo-se em agressores/as. Os/as espetadores/as que simpatizam com os/as colegas vitimizados/as condenam o comportamento dos/as agressores/as, impede-os/as de continuar, dão conforto e apoio às vítimas (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Salmivalli, 2010). Os/As que simplesmente observam, transmitem a ideia de que as agressões são normais e inevitáveis. A indiferença é a sua principal característica (Del Barco, Castaño & Carroza, 2011).

Observar outra criança/adolescente quando está a ser agredido/a provoca frequentemente um conflito de emoções: raiva, tristeza, medo e/ou indiferença. Mesmo reconhecendo o *bullying* como uma situação errada, alguns/mas espetadores/as podem não intervir porque não se sentem capazes para o fazer de forma eficaz ou porque temem que o mesmo lhes aconteça (Thornberg & Jungert, 2013). Não conseguir ajudar a vítima poderá provocar sentimentos de culpa nos/as espetadores/as, assim como um contato prolongado com

a violência, poderá reprimir sentimentos de empatia, insensibilizando-os/as para futuros comportamentos agressivos em contexto escolar (Harris & Petrie, 2003; Lopes et al., 2006).

As raparigas parecem ser mais propensas a simpatizar com as vítimas e atuar em sua defesa, apresentam também maior sensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais dos comportamentos agressivos entre pares. Em contrapartida, os rapazes tendem a assistir e reforçar as atitudes dos/as agressores/as, apresentando níveis baixos de empatia e uma maior utilização de mecanismos de “desengajamento moral” (Bandura, 1999, 2002 *cit in* Pereira, 2015, p.50), isto é, mecanismos que justificam os comportamentos cruéis, sem se sentirem culpados ou censurados pela atitude tomada (Pereira, 2015; Salmivalli et al., 1996; Thornberg & Jungert, 2013).

É também difícil para os/as espetadores (da mesma forma que para as vítimas) relatar este tipo de incidentes por medo à retaliação ou porque não têm certeza se os/as professores/as ou funcionários/as da escola estão realmente interessados/as em ajuda-los/las. Para Harris e Petrie (2003) o que muitas vezes acontece é que os/as professores/as querem ajudar mas não sabem como fazê-lo ou então acham que é responsabilidade da administração escolar ou dos/as diretores/as de turma (Silva, Oliveira & Menezes, 2013). Normalmente, os adultos são os últimos a saber da existência destes comportamentos agressivos (Del Barco, Castaño & Carroza, 2011).

Para Pereira (2015) os/as alunos/as mais novos/as têm tendência a atuar como defensores, embora esta disposição pareça sofrer um decréscimo com o avançar dos anos. Salmivalli e Voeten (2004) explicam este decréscimo através da aceitação da prática de comportamentos agressivos como uma norma do grupo em que se inserem, pelo que, a medida que vão crescendo, estes comportamentos são esperados e pedir ajuda ou contar alguém, deixa de ser uma atitude bem vista entre os elementos do grupo.

Em 2012, Thornberg et al. formularam um quadro conceptual que facilitasse a compreensão dos fatores ou motivos que influenciam o comportamento dos/as espetadores/as em situações de *bullying*. De acordo com este quadro conceptual, a decisão de ajudar ou não a vítima dependerá de como os/as espetadores/as definam e avaliem a situação, o contexto social e as suas competências. Os autores reuniram os vários fatores motivacionais em 5 grupos: 1) a interpretação do dano na situação de *bullying*, ou seja, o grau em que a situação é prejudicial influencia a sua motivação para intervir; 2) as reações emocionais, como a empatia, o medo e o prazer ou excitação por testemunharem as agressões; 3) a avaliação social, o impacto das relações e posições sociais (i.e. amizades, *status* social e diferenças de género) com a vítima ou com os/as agressores/as; 4) a avaliação moral, o papel da crença moral de que o *bullying* é errado e não deve acontecer; e 5) a autoeficácia, os/as espetadores decidem intervir ou não com base no quão efetivas acreditam que as suas ações serão.

Num estudo realizado com mais de 6.700 crianças finlandesas, entre os 9 e 11 anos de idade, em que se pretendia conhecer se existia ou não uma associação entre os comportamentos dos/as espetadores/as (reforçador/a do agressor/a vs. defensor/a da vítima) e a frequência do *bullying*, os autores demonstraram que defender a vítima está negativamente relacionado com a frequência do *bullying*, enquanto a relação com o reforço dos/as agressores/as foi positiva e forte. Desta forma, os resultados sugerem que as respostas que os/as espectadores/as têm perante os comportamentos agressivos influencia a frequência do *bullying*, tornando-os/as alvos adequados para intervenções (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011).

Em resumo, muitos efeitos ou consequências, tanto das vítimas, agressores/as, vítimas/agressores/as ou espetadores/as, parecem estar associadas às suas causas, “observando-se um *feedback* permanente entre o *output* e o *input*, reforçando certas tendências e agravando as dificuldades” (Pereira, 2008, p.24).

Segundo Vaccari (2012) lidar com o *bullying* não significa expor os/as participantes a situações humilhantes mas sim romper com o ciclo de violência, contribuindo para o desenvolvimento saudável do/a aluno/a e o melhoramento da qualidade das relações sociais.

Capítulo 2 – Inteligência Emocional/Competências Emocionais.

Damásio (2000, 2005) demonstrou a impossibilidade de separar a emoção da razão (Goleman, 1995, 1999), defendendo que quem estivesse privado das suas emoções, ou pelo contrário, contasse com uma emoção excessiva, veria alteradas as decisões racionais, pondo em causa a qualidade de vida e o bem-estar subjetivo. Ekman (2003) acrescenta que as emoções nos podem salvar a vida mas também causar danos reais, podem levar-nos a agir de maneira apropriada e ao mesmo tempo ter comportamentos que, mais tarde, podemos lamentar terrivelmente (Strech, 2011).

Várias podem ser as situações indutoras de uma emoção (e.g.: recordação e expressão de situações emocionais vividas anteriormente, avaliações reflexivas de alguns momentos importantes, a imaginação, a imitação, a empatia, o incumprimento de normas sociais ou a educação de regras comportamentais e gestões emocionais que devemos assumir; Ekman, 2003) mas algumas dessas emoções resultantes podem ser parcialmente controladas e educadas através do autoconhecimento (Damásio, 2000; Goleman, 1995; Tapia & Marsh, 2006).

A capacidade de reconhecer, gerir e expressar as nossas emoções, de reconhecê-las em outrem, a capacidade para lidar com os problemas quotidianos, com situações stressantes e de manter uma atitude positiva perante a vida, transforma a qualidade das relações interpessoais que estabelecemos, convertendo-nos em indivíduos mais ou menos competentes na vida intrapessoal e interpessoal (Sánchez, Ortega & Menesini, 2012; Strech, 2011).

2.1. Concetualizações teóricas sobre Inteligência Emocional

O século 20 foi dominado pela importância dada à inteligência cognitiva. Entretanto, tornou-se cada vez mais claro que os valores obtidos através de medidas tradicionais de inteligência nem sempre eram bons preditores do sucesso académico ou profissional (Goleman, 1995). Esta aparente incapacidade levou ao desenvolvimento do conceito de Inteligência Emocional (IE) (De Weerd & Rossi, 2012). A sua influência na cultura popular e no mundo académico tem sido rápida e generalizada, estimulando o desenvolvimento de investigações em várias áreas da psicologia (Emmerling & Goleman, 2003; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006), reunindo pesquisas acerca das relações entre pensamentos, emoções e cognições, das reações e interpretações emocionais das pessoas e das funções destas no comportamento inteligente (Woyciekoski & Hutz, 2010).

Com o aparecimento de diferentes conceptualizações da IE, tem-se criado uma interessante mistura de confusão, polémica e oportunidades para mostrar qual a abordagem

que melhor define e mede o constructo (Bar-On, 2010; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). A Enciclopédia de Psicologia Aplicada (Spielberger, 2004, *cit in* Bar-On, 2006, 2010) sugeriu a existência de 3 principais modelos para explicar o conceito: a) modelo das aptidões de Salovey e Mayer (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2004) que define a IE como a capacidade de perceber, gerir e utilizar as emoções para facilitar o pensamento; b) modelo misto de Goleman (1995, 1999) que entende a IE como um amplo leque de competências e habilidades que impulsionam o desempenho eficaz, e o modelo c) modelo misto de Bar-On (1997, *cit in* Bar-On, 2006, 2010) que descreve um conjunto de competências emocionais e sociais interrelacionadas com o impacto no comportamento inteligente.

A continuação, expõem-se as ideias centrais destes autores acerca da IE, com especial destaque do modelo teórico de Reuven Bar-On, autor original da prova utilizada neste estudo para avaliar as competências emocionais dos/as alunos/as.

2.1.1. Modelo teórico de Salovey - Mayer

O modelo de Salovey e Mayer insere-se no grupo de modelos de aptidões, centrados nas aptidões mentais, nas emoções e na relação com a inteligência tradicionalmente definida. Entre os modelos de aptidões, a IE é percebida como uma inteligência qualquer, apenas com a particularidade de lidar com conteúdo emocional.

No início da década de 90, Salovey e Mayer (1990) definiram formalmente, e pela primeira vez, o termo Inteligência Emocional com sendo uma subforma de inteligência social que incluiria a capacidade de perceber as emoções e sentimentos próprios e dos outros, diferenciando-os e utilizando a informação recolhida para orientar pensamentos e ações. Assim, a IE incluiria a avaliação verbal e não-verbal e a expressão das emoções, a regulação da emoção em si e nos outros e a utilização deste conteúdo para uma eficaz resolução de problemas. Estaria relacionada à inteligência geral por ser também uma habilidade mental mas com mecanismos (como a emotividade, a gestão de emoções e os substratos neurológicos) e manifestações (fluência verbal em domínios emocionais, maior transmissão de informação geral sob ameaça emocional) próprios. Pessoas emocionalmente inteligentes seriam mais conscientes dos seus sentimentos e dos sentimentos dos outros contribuindo para um melhor bem-estar (Mayer & Salovey, 1993).

Em 1997, Mayer e Salovey redefiniram a IE considerando-a um conjunto de habilidades adaptativas divididas em 4 domínios:

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth (p. 10).

O primeiro grupo deste modelo (percepção, compreensão e expressão de emoções) baseia-se na identificação das emoções e do conteúdo das mesmas remetendo para a sua correta expressão.

O segundo domínio (uso das emoções para facilitar o pensamento) remete para a utilização das emoções na melhoria dos processos cognitivos. Esta ligação é importante para uma atenção seletiva, para o autocontrolo e auto-motivação.

O terceiro grupo (compreensão e análise de emoções e utilização do conhecimento emocional) refere-se à capacidade de dar um nome às emoções, interpretar o seu significado, entender sentimentos complexos e diferencia-los.

Finalmente, no quarto e último grupo (regulação reflexiva de emoções para promover o desenvolvimento emocional e intelectual) reporta-se à capacidade de gestão emocional, corresponde à habilidade para experimentar diferentes tipos de emoções permitindo a adaptação social e a resolução de problemas de uma forma eficaz (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Os autores reconhecem a IE como o bom e vantajoso resultado da interação entre as emoções e as cognições porque a emoção torna o pensamento mais inteligente, a inteligência cognitiva ajuda a desenvolver o pensamento acerca das emoções próprias e dos outros e, finalmente, porque esta relação bidirecional faz da pessoa alguém socialmente capaz (Mayer & Salovey, 1997; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Para a medição do constructo, os autores desenvolveram inicialmente o *Multifactor Emotional Intelligence Scale - MEIS* (Mayer, Salovey & Caruso, 1997, cit in Junior & Noronha, 2008) constituído por 12 subescalas que avaliam os 4 aspetos da IE. Posteriormente, este instrumento foi aperfeiçoado dando origem ao *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Esta prova de desempenho permite obter um resultado geral de IE e resultados para os 8 subtestes referentes aos 4 níveis anteriormente citados (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, cit in Junior & Noronha, 2008; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

2.1.2. Modelo teórico de Goleman

Foi com o lançamento do livro “*Emotional Intelligence*”, que Daniel Goleman (1995) popularizou o conceito e gerou mudanças na sua definição, incluindo aspetos da personalidade da pessoa.

Goleman (1995) desenvolveu os seus estudos de IE em contextos escolares, organizacionais, familiares e na área da neurofisiologia. Defende que grande parte do comportamento emocional é estabelecida geneticamente e de acordo com as primeiras experiências de vida. Muitos dos impulsos negativos como a ira, a ansiedade e a melancolia podem ser parcialmente controlados a partir do autoconhecimento.

O autor entende a IE como mais determinante que a cognitiva, pelo que o coeficiente intelectual não seria uma condição necessariamente exclusiva para ter um ótimo desempenho, sim é preciso dominar uma combinação de competências que integram a IE, e não apenas uma ou duas (Goleman, 1999).

Goleman (1999) considera que existem 5 competências inerentes ao conceito IE (figura 2): auto-consciência ou auto-percepção (identificar emoções e sentimentos em si próprio); auto-regulação (saber lidar com as emoções adequadamente); auto-motivação (ser capaz de mobilizar emoções para alcançar objetivos); empatia (atender aos sinais que indicam o que os outros sentem e necessitam); e aptidões sociais (ser capaz de gerir as emoções nos relacionamentos com os outros).

Figura 2. Competências emocionais que integram a Inteligência Emocional (Goleman, 1999)

A - COMPETÊNCIA PESSOAL	
Estas competências determinam a forma como lidamos connosco.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Auto percepção 	<p>Conhecer os próprios estados interiores, preferências, recursos e intuições.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepção emocional: reconhecer as próprias emoções; - Autoavaliação precisa: conhecer os próprios pontos fortes e limitações; - Autoconfiança: certeza da própria capacidade e valor.
<ol style="list-style-type: none"> 2. Autorregulação 	<p>Lidar com os próprios estados interiores, impulsos e recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrolo: lidar com emoções perturbadoras e impulsos; - Merecer confiança: manter padrões de honestidade e integridade; - Ser consciencioso: assumir a responsabilidade pelo desempenho pessoal; - Adaptabilidade: flexibilidade para lidar com as mudanças; - Inovação: sentir-se à vontade e aberto diante de novas ideias, enfoques e novas informações.
<ol style="list-style-type: none"> 3. Motivação 	<p>Tendências emocionais que guiam ou facilitam o alcance de metas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vontade de realização: esforçar-se para melhorar ou satisfazer um padrão de excelência; - Dedicção: alinhar-se com as metas do grupo ou organização; - Iniciativa: estar pronto para agir diante das oportunidades; - Optimismo: persistência das metas e despeito de obstáculos e contrariedades.
B – COMPETÊNCIA SOCIAL	
Estas competências determinam a forma como lidamos com os relacionamentos.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Empatia 	<p>Percepção dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender os outros: pressentir os sentimentos e perspectivas dos outros e assumir um interesse ativo por suas preocupações; - Orientação para o serviço: antever, reconhecer e satisfazer as necessidades dos outros; - Desenvolver os outros: pressentir as necessidades de desenvolvimento dos outros e melhorar sua aptidão; - Alavancamento da diversidade: cultivar oportunidades através de diferentes tipos de pessoas; - Percepção política: ler as correntes emocionais e os relacionamentos de poder de um grupo.
<ol style="list-style-type: none"> 2. Aptidões sociais 	<p>Aptidão natural para induzir nos outros as respostas desejáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influência: implementar táticas eficazes de persuasão; - Comunicação: emitir mensagens claras e convincentes; - Liderança: inspirar e guiar grupos e pessoas; - Catalisador de mudanças: iniciar ou administrar as mudanças; - Gestão de conflitos: negociar e solucionar desacordos; - Formação de vínculos: estimular os relacionamentos produtivos; - Colaboração e cooperação: trabalhar com os outros, com metas comuns; - Capacidade de equipo: criar uma sinergia de grupo, buscando atingir metas coletivas.

A estas competências são-lhe atribuídas características específicas: independentes entre si (cada uma tem contribuições únicas para o desempenho); hierárquicas (as competências assentam umas nas outras, por exemplo, a auto-consciência é essencial para a auto-regulação e a empatia; a auto-regulação e a auto-consciência contribuem para a auto-motivação); necessárias mas não suficientes (possuir uma das capacidades não garante que as pessoas desenvolvam ou exibam as competências associadas, é importante um clima social e relacional promotor dessa capacidade); e finalmente, genéricas (até certo ponto aplicável a todo o tipo de contexto, trabalhos diferentes exigem competências diferentes e/ou níveis diferentes de algumas capacidades).

Numa revisão realizada 7 anos depois, Goleman, Boyatzis e Mckee (2002), *cit in* Bisquerra & Pérez, 2007) propõem apenas 4 níveis (auto-consciência, auto-regulação, consciência social e gestão das relações) e 18 competências.

A cultura também tem um papel importante no desenvolvimento da IE, na dificuldade de equilibrar a razão e a emoção. Desde sempre a educação incentivou as pessoas a serem mais lógicas que emocionais, a não revelarem os sentimentos porque isso poderia significar fraqueza; desde uma visão filosófica, as emoções foram sempre imprevisíveis, irracionais e algo a ser suprimido em favor da lógica e da razão (Emmerling & Goleman, 2003). Mas para Goleman (1995, 1999) ser inteligente emocionalmente não consiste em disfarçar os sentimentos, antes conhecê-los, assim como conhecer as reações e as atitudes geralmente utilizadas. O autor propõe ainda que apenas no equilíbrio entre o pensamento e a emoção são concebidas respostas adequadas às diferentes situações (Goleman, 1995).

Os primeiros passos para o desenvolvimento de um instrumento que avaliasse as competências emocionais foram dados com base numa prova da autoria de Boyatzis (*Self-Assessment Questionnaire – SAQ*). Depois de reconstruídos alguns itens, apresentaram, junto com Goleman, o *Emotional Competence Inventory – ECI* (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

O ECI tem 110 itens que avaliam 20 competências organizadas nos 4 grupos antes referidos e inclui técnicas de avaliação de 360º, entre elas: auto-avaliação, avaliação de pares e de superiores.

Poucas ou nenhuma evidências de validade discriminante e preditiva do ECI parece terem sido publicadas. Investigadores que replicaram estudos mencionam que os resultados obtidos são hesitantes, os conteúdos das competências do ECI sobrepõem-se a 4 das 5 grandes dimensões da personalidade e a conceitos relacionados com motivação e liderança (Van Rooy & Viswesvaran, 2004, *cit in* Conte, 2005).

2.1.3. Modelo teórico de Bar-On

Em 1980, Reuven Bar-On começou a sua revisão sistemática de variáveis as quais acreditava que fossem responsáveis pelo sucesso em geral da pessoa. A ideia central era que uma grande parte desse sucesso estaria determinada por fatores não cognitivos e que a IE poderia ser vista como uma meta-habilidade, compreendida por um conjunto de importantes fatores (motivação, controlo dos impulsos, regulação do humor, empatia, etc.) que determinariam a utilização eficaz de outras habilidades, como a inteligência cognitiva (De Weerd & Rossi, 2012).

Enquadrado nos modelos mistos de IE (por combinar aspetos de personalidade, cognitivos, sociais e emocionais; Mayer, Salovey & Caruso, 2004), Bar-On (2006) propõe o conceito de Inteligência Emocional e Social (IES), definindo-a como *“a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands”* (p.3). Esta definição da IES, entendida como um setor de interação entre competências emocionais e sociais, capacidades e facilitadores, implica conhecer e expressar efetivamente as próprias emoções; perceber e compreender a maneira como as outras pessoas sentem; relacionar-se com os outros de forma adequada, satisfatória e responsável; lidar de forma competente com os desafios, as pressões e as exigências diárias; ser otimista, flexível e realista e enfrentar o *stress* sem perder o controlo (Bar-On, 2002, 2010).

Com o desenvolvimento do modelo, o autor identificou 5 dimensões da IE: **Intrapessoal** (capacidade de estar atento, de compreender e expressar as próprias emoções), **Interpessoal** (capacidade para se manter atento, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, estabelecer e manter relações satisfatórias e responsáveis com os outros), **Gestão de Stress** (capacidade que inclui a tolerância ao *stress* e o controlo dos impulsos), **Adaptabilidade** (capacidade para verificar as emoções objetivamente e avaliar com precisão situações imediatas, ser flexível e ajustar os sentimentos e pensamentos à medida que mudam as situações ou condições, resolver problemas pessoais e interpessoais eficazmente) e **Humor Geral** (capacidade de ser otimista e ter uma atitude positiva perante a vida). Por sua vez, cada uma destas grandes dimensões envolve um conjunto de 15 fatores ou habilidades relacionadas, 10 das quais são consideradas capacidades básicas e aspetos essenciais da IE (autoconsciência emocional, assertividade, autoconsideração, empatia, relações interpessoais, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, resolução de problemas, validação e flexibilidade) e 5 consideradas elementos facilitadores da capacidade global da pessoa para lidar com as demandas e pressões quotidianas de maneira eficaz (autorrealização, independência emocional, responsabilidade social, otimismo e alegria). Na figura 3 descrevem-se as referidas dimensões e habilidades.

Figura 3. Descrição do modelo de Bar-On (Bar-On, 2002, 2006, 2010)

Dimensões	Competências e habilidades avaliadas por cada dimensão
<i>Intrapessoal (D)</i>	<i>Autoconhecimento e Autoexpressão</i>
Autoconsideração (Fat.)	Perceber-se com precisão, entender e aceitar-se a si mesmo
Autoconsciência emocional (Fat.)	Ser consciente e entender as próprias emoções
Assertividade (Fat.)	Expressar de forma eficaz e construtiva as suas emoções
Independência emocional (Facil.)	Ser autossuficiente e não depender emocionalmente dos outros
Autorrealização (Facil.)	Esforçar-se em alcançar os objetivos pessoais e realizar o seu potencial
<i>Interpessoal (D)</i>	<i>Consciência social e relacionamento interpessoal</i>
Empatia (Fat.)	Conhecer e entender como se sentem os outros
Responsabilidade Social (Facil.)	Identificar-se com um grupo social e cooperar com os outros
Relação Interpessoal (Fat.)	Estabelecer relações mutuamente satisfatórias e relacionar-se bem com os outros
<i>Gestão de Stress (D)</i>	<i>Gestão e regulação emocional</i>
Tolerância ao Stress (Fat.)	Gerir de forma eficaz e construtiva as emoções
Controlo dos Impulsos (Fat.)	Controlar de forma eficaz e construtiva as emoções
<i>Adaptabilidade (D)</i>	<i>Gestão da mudança</i>
Validação (Fat.)	Validar objetivamente os próprios sentimentos de acordo com a realidade externa
Flexibilidade (Facil.)	Adaptar e ajustar os sentimentos e pensar em novas situações
Resolução de Problemas (Facil.)	Resolver efetivamente problemas de natureza pessoal e interpessoal
<i>Humor Geral (D)</i>	<i>Automotivação</i>
Otimismo (Facil.)	Ser positivo e ter uma atitude positiva perante vida
Alegria (Facil.)	Sentir-se bem consigo mesmo, com os outros e com a vida em geral

Nota: D = Dimensão; Fat. = Fator; Facil. = Facilitador

Bar-On justifica a escolha do constructo (IES) com as diversas tentativas da literatura científica em combinar componentes emocionais e sociais na formulação de uma definição. Por exemplo, refere a Howard Gardner (1983, *cit in* Bar-On, 2006) quem explica a inteligência pessoal baseado na inteligência intrapessoal (emocional) e a inteligência interpessoal (social), a Carolyn Saarni (1999a, 1999b, 2011) que descreve a competência emocional incluindo 8 habilidades emocionais e sociais interrelacionadas, e até os seus próprios trabalhos onde demonstra a composição de competências intrapessoais e interpessoais na determinação de um comportamento eficaz (Bar-On, 1988, 1997b, 2000, *cit in* Bar-On, 2006).

O modelo de Bar-On acerca da IES não tem só uma estrutura abrangente, como também uma validade fatorial robusta e uma validade preditiva moderada a alta, associada a uma ampla variedade de comportamentos humanos. No artigo *Emotional intelligence: an integral part of positive psychology* (Bar-On, 2010) é apresentado um resumo de resultados empíricos obtidos em vários estudos relacionados com a IE, demonstrando que a IE tem um impacto positivo no desempenho pessoal, na felicidade, no bem-estar e na busca de uma vida mais significativa.

Para avaliar a IES, Bar-On desenvolveu uma das primeiras medidas científicas com este objetivo, o *Emotional Quotient Inventory - EQ-i* (Bar-On, 2006; De Weerdts & Rossi, 2012). Esta medida de autorrelato contém 133 itens curtos aos quais o sujeito (com 17 anos ou mais) deve responder de acordo com uma escala de *Likert* de 5 pontos (1= “muito raramente ou não é verdade para mim”; 5= “muito frequentemente ou verdadeiro para mim”). As respostas individuais devolvem uma pontuação *EQ Total* e uma pontuação por cada uma das 5 principais dimensões: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão de *Stress* e Humor Geral. Encontra-se ainda uma subescala independente, Impressão Positiva, que mede a tendência de fornecer uma resposta distorcida ou negativa exagerada, o nível de respostas socialmente desejadas (Bar-On, 2002).

Mais tarde, foi desenvolvido o *Emotional Quotient Inventory: Youth Version - EQ-i: YV*, uma versão com apenas 60 itens para crianças e jovens dos 7 aos 18 anos, que valoriza os componentes anteriormente referidos (Bar-On, 2002, 2006; Bar-On & Parker, 2004).

Em Portugal, esta versão e outras têm sido alvo de tradução, adaptação e estudo por parte de investigadores da Universidade de Évora (Candeias & Pires, 2014; Candeias & Rebocho, 2007; Candeias & Rebelo, 2010; Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011; Candeias & Rebelo, 2012; Pires, Candeias, Diniz, Rebelo & Varelas, 2012; Pires, Candeias, Rebelo, Varelas & Diniz, 2013; Candeias, Varelas, Rebelo & Diniz, 2013) no âmbito do Projeto RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento. Os resultados encontrados demonstram características psicométricas positivas e favorecem a sua aplicação na avaliação de competências emocionais.

Além desta adaptação, o EQ-i foi traduzido para mais de 30 idiomas (Bar-On, 2006) e validada para outros países em todo o mundo (De Weerdts & Rossi, 2012; Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sáinz, 2012).

Em estudos de validação da prova EQ-i foram reveladas algumas diferenças relativas aos grupos etários. As evidências indicam um crescimento gradual de pontuações obtidas, sendo as mais altas alcançadas em pessoas com mais idade, com um pico aos 50 anos (Bar-On, 2002). Estes dados sustentam a ideia antes defendida de que a IE é uma competência que pode ser educada, treinada e desenvolvida ao longo da vida (Bar-On, 2006). Diferenças em valores obtidos relacionados com o sexo apenas se encontram nas pontuações das subescalas. As mulheres são mais conscientes das suas emoções, mais empáticas, com mais responsabilidade social, têm mais competências interpessoais mas com o aumento da idade demonstram mais competências intrapessoais, realizam uma melhor gestão das emoções e adaptam-se com mais facilidade que os homens às adversidades do dia a dia. Já os homens parecem ser mais autoconfiantes, mais flexíveis e otimistas que as mulheres, resolvem melhor os problemas e lidam melhor com o stress (Bar-On, 2002, 2006; Faria, Pinto, Taveiro & Matias, 2013).

2.2. Relações entre Inteligência Emocional e Competências Emocionais

Perante uma provocação entre pares, tudo pode acontecer e em pouco tempo. Tanto a vítima como o agressor fazem uma avaliação do contexto a partir das emoções sentidas. A escolha do comportamento a ter pode ser decisivo para a concretização do objetivo inicial, e este dependerá do desenvolvimento de atitudes cognitivas e emocionais consequentes às avaliações e interpretações realizadas à situação e ao contexto envolvente (Damásio, 2000; Lazarus, 1993).

Diferentes atitudes desencadeiam diferentes reações emocionais, dependendo da valorização que se tenha feito da situação. Essa diversidade de emoções pode ser alterada ou modificada por um conjunto de características da personalidade do/a aluno/a que determinam a capacidade em organizar e estruturar o seu próprio comportamento. Ou seja, aperfeiçoar as relações entre a cognição e a emoção poderia resultar no reconhecimento da capacidade de uma pessoa para lidar com o seu mundo emocional de forma inteligente (Damásio, 2000; Goleman, 1995; Tapia & Marsh, 2006; Woyciekoski & Hutz, 2010).

É por esta razão que se torna pertinente o estudo da inteligência emocional (IE), não na perspectiva da inteligência mas sim na perspectiva emocional, isto é, entender as dimensões e habilidades que integram o conceito, concretamente, conhecer as competências emocionais (CE).

Anteriormente foi conceptualizado o constructo IE e referidos os principais modelos teóricos, pelo que a continuação apresentam-se diversas perspectivas acerca das CE, de forma a esclarecer a relação entre ambos conceitos.

Goleman, em 1999, definiu a CE como sendo *“uma capacidade adquirida baseada na inteligência emocional”* (p.38), uma parte da IE, o grau de desenvolvimento da IE. Esta expressão inclui tanto competências emocionais como sociais. Já a IE determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas baseadas em 5 dimensões (cf. figura 2), e neste sentido, a nossa CE mostraria até que ponto, traduzimos esse potencial em capacidades. Para o autor, *“apenas possuir um alto grau de inteligência emocional não assegura que uma pessoa terá adquirido competências emocionais”* (p.38). A maturidade emocional é alcançada com as experiências de vida, no transcorrer da vida, não é definida geneticamente nem limitada ao desenvolvimento durante a infância da pessoa.

Segundo Saarni (1999b, 2011), o desenvolvimento emocional das crianças reflete as experiências sociais e os contextos culturais onde estas ocorrem. Assim, as habilidades emocionais adquirem relevância e significado através da interação do sujeito com o contexto, em função da sua história pessoal e dos significados construídos.

A competência emocional é entendida pela autora como a demonstração de autoeficácia (percebida como a confiança e habilidade que o/a aluno/a acredita ter para

alcançar o objetivo desejado) na expressão das emoções em interações sociais. Para que exista autoeficácia é preciso existir um conhecimento das próprias emoções e a capacidade de as gerir para alcançar os resultados desejados. Estes resultados, por sua vez, dependem dos princípios morais e valores éticos que a pessoa possui e que influenciarão as respostas emocionais com o objetivo de promover a integridade pessoal. Fatores individuais, tais como o desenvolvimento cognitivo e o temperamento, podem influenciar o desenvolvimento de competências emocionais, bem como as experiências sociais do passado e as aprendizagens realizadas. Através desta combinação de influências aprende-se o significado de sentir algo e de fazer algo com aquilo que se sente, ganha-se uma habilidade eficaz na gestão das emoções, uma sensação de bem-estar subjetivo e resiliência adaptativa perante futuras situações estressantes (Saarni, 1999a, 1999b).

De forma muito sucinta, são apresentadas 8 habilidades da CE (Saarni, 1999a, 1999b, 2011), as quais desenvolvem-se e expressam-se de diferentes maneiras nas diferentes idades:

1. Consciência (embora limitada) do próprio estado emocional da pessoa;
2. Capacidade de discernir e compreender as emoções dos outros;
3. Habilidade para usar o vocabulário de emoções e suas expressões;
4. Capacidade de envolvimento empático e compreensivo em experiências emocionais;
5. Capacidade para perceber que o estado emocional interior não precisa corresponder à expressão exterior
6. Capacidade de adaptação perante emoções contrárias ou angustiantes;
7. Consciência de que a estrutura ou a natureza dos relacionamentos é, em parte, definido tanto pelo grau de emoção imediata ou autenticidade da expressão e pelo grau de simetria ou reciprocidade no relacionamento; e finalmente,
8. Capacidade de autoeficácia emocional

Saarni (2011) distingue a IE da CE com a justificação de que geralmente a IE é definida sem fazer referência aos valores, crenças e experiências passadas. Refere também que a CE é mais um processo dinâmico do que estanque na pessoa: perante desafios emocionais imediatos a crença na nossa resiliência emocional é fundamental para os superar eficazmente, mas caso essa crença seja frágil (por estar num contexto desconhecido ou porque a experiência social anterior não foi positiva) então a nossa gestão de emoções será ineficaz em relação aos objetivos; todos podemos experienciar incompetência emocional num momento e lugar determinado por não nos sentirmos preparados para essa situação. As habilidades de CE não se desenvolvem isoladamente, a sua progressão está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo.

Bisquerra e Pérez (2007) entendem a CE como *“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”* (p.68). O domínio destas competências potencia uma melhor adaptação ao contexto, aumentando as probabilidades de êxito perante situações mais difíceis de vida. Em relação à IE, apenas a consideram um construto hipotético ainda em debate no campo da psicologia, mas com um ponto em comum nesse debate: a importância e necessidade do desenvolvimento de competências emocionais, para favorecer aspetos como os processos de aprendizagem, as relações interpessoais e a resolução de problemas, entre outros.

Capítulo 3 – Práticas agressivas entre pares e Competências Emocionais – Estudos em contexto escolar

As relações interpessoais em contexto escolar têm vindo a ganhar destaque em investigações nacionais e internacionais, em especial, os comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais dos/as alunos/as envolvidos. É por este motivo, que apresentamos neste capítulo um resumo de alguns resultados obtidos por investigadores, nos últimos 6 anos, em relação a estes conceitos. No entanto, importa referir que apesar da procura e seleção de estudos ter sido realizada com base em situações de *bullying* tradicional, na análise de competências emocionais e de acordo com as características da nossa amostra (alunos/as do 2º e 3º ciclos de escolaridade), importa também aprofundar esta leitura com investigações que incluam e ampliem estes conceitos e as amostras, como são exemplos os estudos de Amado, Matos, Pessoa e Jäger (2009), Hoz et al., (2010), Masum e Khan (2014) e Vale (2009).

A investigação científica evidencia que a IE incide diretamente na qualidade das relações interpessoais, no desempenho escolar e no bem-estar psicológico dos/as alunos/as em geral (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), e dos/as agressores/as, vítimas e espetadores/as de condutas agressivas em particular.

Em 2009, Martins realizou um estudo transversal com alunos/as de escolas situadas nos arredores de Lisboa e no Norte do Alentejo, com o objetivo de relacionar as experiências de agressão e vitimação (em contexto escolar e de lazer) com as competências emocionais, a habilidade para gerir e regular emoções, expressar e nomear emoções e perceber e compreender emoções nos outros.

Os resultados mostram uma correlação negativa entre ser vítima de agressão relacional (indireta) e a componente de regulação emocional, o que significa que quanto mais se admite ter sido vítima de tipo relacional na escola, menos se assinalam itens que remetem para a capacidade de gerir e regular emoções. A autora coloca a dúvida de a competência emocional diminuir pela experiência de vitimação ou se é uma condição prévia de vulnerabilidade que predispõem à vitimação. Todas as formas de vitimação correlacionaram-se negativamente com a competência emocional, embora apenas a de tipo relacional foi estatisticamente significativa. Nas várias formas de agressão, nos dois contextos considerados, não se verificaram relações significativas com a competência emocional.

Um dos objetivos que orientaram a investigação de Sousa, Pereira, Araújo, Portela e Nóbrega em 2012, foi conhecer os sentimentos dos/as jovens que praticam, observam ou são vítimas de *bullying*. A amostra estava constituída por 159 adolescentes (idades compreendidas entre 10 e 14 anos) que frequentavam o 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os resultados obtidos evidenciaram o sofrimento psicológico que este fenómeno causa em qualquer um dos/as

seus/suas participantes. A tristeza, o mal-estar (não especificado) e o medo foram os sentimentos mais frequentes, sobre tudo em vítimas e espetadores/as. Nos/as agressores/as, o mal-estar e a culpa (esta última também presente nos/as espetadores/as) aparecem por vezes depois da ocorrência do comportamento, embora a ausência de sentimentos tenha sido igualmente referida. Os sentimentos mais frequentes pareceram ser o arrependimento, a vergonha, a surpresa e a incapacidade ou impotência para fazer alguma coisa. Os menos frequentes, a revolta, a raiva, insegurança, injustiça, pena e confusão.

No país vizinho, Martorell, González, Rasal e Estellés (2009) estudaram a influência de variáveis como a empatia, o auto-controlo e a impulsividade nos comportamentos agressivos. A amostra foi de 108 alunos/as com idades entre os 9 e os 15 anos. Os autores descrevem um maior número (65%) de sujeitos não envolvidos neste tipo de condutas mas não deixam de chamar a atenção para os 36% que se reconhecem agressivos/as ou semi-agressivos/as, principalmente rapazes. A idade correlaciona-se positivamente com a impulsividade e a empatia mas de forma contrária com os comportamentos agressivos. Os resultados colocam ainda de manifesto a importância da empatia como um elemento favorecedor das relações interpessoais no contexto escolar.

Garaigordobil e Oñederra (2010) atestaram, com uma amostra de 248 alunos/as de 12 a 16 anos, que os/as adolescentes vítimas de *bullying* apresentavam um baixo nível de IE, pouca capacidade para enfrentar situações stressantes, baixo auto-conceito e auto-estima, excessiva sensibilidade às críticas, tendência para ter pensamentos negativos e recordar constantemente situações adversas do passado, pouca tolerância à frustração, pouco otimismo e entusiasmo para desenvolver ou aceitar atividades desafiantes. Os agressores também apresentaram um baixo nível de IE, poucas atitudes que contribuem para atuar com eficácia, uma baixa capacidade para aceitar desafios sem os abandonar perante o fracasso, uma tendência para sobrestimar as experiências desfavoráveis e finalmente, pouca responsabilidade.

Uma investigação diferente foi realizada por Elipe, Ortega, Hunter e Del Rey (2012), com 5759 estudantes adolescentes de Andaluzia. Os autores pretenderam analisar se a IE percebida (IEP) permitia discriminar entre, por um lado, os/as implicados/as e os/as não implicados/as em comportamentos agressivos, e por outra parte, entre os/as diferentes implicados/as (vítimas, agressores/as e vítimas-agressores/as) em 3 tipos de comportamentos agressivos: o *bullying* tradicional, o *cyberbullying* pela internet e o *cyberbullying* pelo telemóvel. Este objetivo foi alcançado apenas em relação ao *bullying* tradicional, onde parece que uma baixa capacidade de auto-regulação emocional e uma intensa atenção para as emoções diferenciam os/as alunos/as envolvidos em condutas agressivas dos que não estão envolvidos. As vítimas (tantos puras como vítimas-agressores/as) têm mais probabilidades de mostrar níveis baixos de consciência emocional.

Contrariamente ao que era esperado, a IEP não realizou discriminações em situações de *cyberbullying*, o que é cautelosamente justificado pelos autores com a ideia de que, provavelmente nestes casos, o processamento emocional seja mais elaborado e menos espontâneo por as partes não estarem em contato direto, o que obrigaria a uma interpretação emocional do outro. Também a duração do envolvimento nestes comportamentos não parece influenciar a IEP dos/as estudantes da amostra.

Da alargada revisão teórica realizada por Sánchez, Ortega e Menesini (2012), com base no modelo de competências emocionais de Carolyn Saarni, pode afirmar-se que tanto agressores/as como vítimas encontram dificuldades no reconhecimento das emoções nos outros e não tanto neles/as próprios/as, tendo os/as agressores/as uma certa dificuldade em descrever as emoções das vítimas e estas em reconhecer as emoções em situações neutras ou novas. Também altos níveis de raiva e fúria são identificados nos dois grupos de participantes, assim como dificuldades na gestão da vida emocional perante transgressões morais significativas.

As investigações revistas pelas autoras mostram (como já foi referido anteriormente) que os/as agressores/as são pouco sensíveis e frios/as perante a dor dos outros, expressando falta de empatia, orgulho e pouca culpa durante as agressões. Esta indiferença não significa que eles/as não tenham conhecimentos das regras e normas sociomorais apenas utilizam mecanismos sociocognitivos que lhes permitem desconectar-se da situação em benefício próprio. A falta de habilidades para regular a vergonha faz com que apresentem reações hostis quando são humilhados.

Contrariamente, as vítimas têm alta sensibilidade moral perante o sofrimento dos outros, o que faz com que se sintam culpadas, envergonhadas, inseguras e incompetentes quando são envolvidas em experiências de transgressão moral ou pela situação social que vivem na escola, favorecendo o isolamento e a escassa participação em atividades sociais, chegando a ser desadaptadas na regulação do comportamento social. Em relação às estratégias para enfrentar as situações agressivas, foram apresentados dois grupos de vítimas: as que possuem poucos recursos e habilidades para reagir, podendo ser emotivas e impulsivas ou com reações agressivas, mas ineficazes ante a resolução do problema; e um segundo perfil, mais eficaz, as que procuram ajuda e apoio dos outros para terminar com o maltrato. A perceção de controlo, a persistência no tempo no papel de vítima e a experiência emocional relacionada com estas situações têm um papel na determinação das estratégias a utilizar. Os/As agressores/as parecem não ter muita dificuldade para enfrentar situações difíceis embora com tendência a utilizar estratégias de externalização com mais frequência que as vítimas.

Em resumo, as autoras concluem que tanto agressores/as como vítimas de *bullying* apresentam escassas competências emocionais mas em áreas diferentes, o que se irá refletir no tipo de intervenção a definir.

Em 2013, Solís, Cabrero e Martínez analisaram a relação entre a culpa e a vergonha com o maltrato entre iguais. Esta investigação realizou-se com 350 estudantes, de 3 escolas públicas da cidade de México, de 12 a 14 anos de idade. Os resultados indicaram que as situações reportadas com mais frequência (tanto por agressores/as como por espetadores/as) associadas ao sentimento de culpa foram as de maltrato verbal e físico. Os/As alunos/as agressores/as parecem apresentar algumas dificuldades na regulação das emoções (em especial da culpa) e esta escassa competência pode estar a contribuir para o envolvimento em condutas agressivas.

Os dados obtidos no questionário que avalia a vergonha, desde o ponto de vista do/a agressor/a, advertem para a importância de que a não aprovação, por parte dos pares, deste tipo de comportamentos suscita neles/as muitas vezes a vergonha, podendo impedir o desenvolvimento destas condutas.

Alguns/Algumas alunos/as classificados/as como espetadores/as reportaram a ausência de pensamentos e sentimentos durante o maltrato por não ser este o problema deles/as, nem a sua responsabilidade ajudar os/as colegas maltratados/as. Outros/as, evidenciaram tristeza pela situação e aborrecimento perante o/a agressor/a e por não poder ajudar. Ainda houve quem se sentisse impotente e com medo de se converterem em vítimas.

Thornberg et al. (2012) pretenderam explicar melhor quais os fatores que motivam os/as espetadores/as a atuar ou não em situações de *bullying*. Entre os resultados obtidos, destacamos aqui a influencia das reações emocionais, como é o caso da empatia que se associa positivamente com a ajuda das vítimas e do medo a ser vitimizado ou a excitação pela audiência de colegas perante a agressão que se correlacionam de forma negativa, contribuindo para o aumento dos comportamentos agressivos entre pares.

Na Grécia, Kokkinos e Kipritsi (2011) alcançaram resultados semelhantes aos descritos na literatura. Os rapazes reportam mais condutas agressivas diretas e indiretas que as raparigas. Os comportamentos agressivos correlacionaram-se de forma negativa com a IE, a empatia cognitiva e a autoeficácia geral e académica. Em relação à vitimização também encontraram uma correlação negativa com a IE, a empatia afetiva e cognitiva e a autoeficácia geral. A IE, a empatia cognitiva e o género, apresentam-se como variáveis significativamente preditivas dos comportamentos agressivos e de vitimação (Justo, Carvalho & Kristensen, 2014).

Também Alsaraireh (2013), na Jordânia, obtém como resultado mais significativo do seu estudo realizado com 361 alunos de escolas particulares do 7º, 8º e 9º ano, que a IE e o desempenho académico se relacionam negativamente com os comportamentos agressivos entre pares.

De um conjunto de escolas privadas de Karachi (Paquistão), foram selecionados 140 adolescentes com 12 a 16 anos de idade, para integrar a amostra da investigação realizada por

Shahzad, Belgum e Khan (2013). Novamente aqui é forte a associação entre a IE e os comportamentos agressivos. A IE serve como fator de proteção contra o *bullying*. Aqueles/as que são emocionalmente inteligentes têm maior capacidade para perceber, compreender e regular as suas emoções de forma adequada, e são menos propensos/as a envolverem-se em condutas agressivas por terem um bom conhecimento das consequências das mesmas. Os autores ainda destacam o papel dos/as pais/mães e dos padrões de vinculação estabelecidos no desenvolvimento emocional e social dos/as filhos/as (Justo, Carvalho & Kristensen, 2014; Melo & Duarte, 2011; Saarni, 2011).

Apesar da amostra ser pequena (68 adolescentes de uma escola na Austrália), Lomas, Stough, Hansen e Downey (2012) examinaram a relação entre a IE e os comportamentos agressivos entre pares. Os resultados indicaram que pontuações baixas na capacidade de entender as emoções nos outros relacionam-se com uma maior expressividade de comportamentos agressivos. Segundo os autores, estes/as adolescentes podem apresentar dificuldades na compreensão das consequências adversas que as suas ações têm sobre os outros. Também pontuações baixas no controlo e gestão das próprias emoções e na utilização destas na tomada de decisões foram preditores significativos da vitimação entre pares. A propensão para ser vítimas dos comportamentos agressivos entre pares está relacionada com as competências da IE. Para os autores, esta baixa capacidade em controlar as respostas emocionais e cognitivas nas relações interpessoais podem representar o desequilíbrio característico entre os/as participantes do *bullying* em contexto escolar.

Parte II
Estudo Empírico

Capítulo 1 - Plano Metodológico

1.1. Objetivos e Questões de Investigação

Os comportamentos agressivos entre pares (ou *bullying*) e as competências emocionais constituem-se conceitos complexos. O primeiro tem sido um dos principais problemas das relações interpessoais, e o segundo, é o responsável pela qualidade dessas relações, fundamentais para o desenvolvimento saudável da pessoa.

Por este motivo, o presente estudo tem como principal objetivo compreender melhor de que modo os comportamentos agressivos entre pares se relacionam com as competências emocionais dos/as estudantes envolvidos/as.

Constituem-se também objetivos desta investigação a análise psicométrica dos instrumentos utilizados, a análise das relações entre as dimensões de cada instrumento e a variação destas relações em função da idade, sexo dos/as participantes e das variáveis independentes em estudo.

Para atingir os objetivos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- Quais são as dimensões subjacentes na Escala de Comportamentos Interpessoal em Contexto de Escola (ECICE) e no Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (EQ-i:YV)?
- Que tipo de relação existe entre as dimensões das próprias escalas em estudo?
- Será que existem diferenças em relação ao sexo dos/as participantes nos resultados obtidos nas dimensões da ECICE e do EQ-i:YV?
- Será que existem diferenças em relação a idade dos/as participantes nos resultados obtidos nas dimensões da ECICE e do EQ-i:YV?
- Será que existem diferenças na perceção do número de amigos/as que têm, tanto na escola como na turma, ao nível dos comportamentos agressivos entre pares e das competências emocionais?
- Será que existem diferenças nos sentimentos face à escola ao nível dos comportamentos agressivos entre pares e das competências emocionais?
- Será que existem diferenças na perceção de segurança da escola ao nível dos comportamentos agressivos entre pares e das competências emocionais?
- Qual a relação existente entre os comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais?

1.2. Participantes

Os procedimentos de amostragem desta investigação são não probabilístico conveniente (Maroco, 2007), com recurso à população adolescente que frequenta o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, numa escola pública do distrito de Évora.

Foram distribuídos 318 questionários e recolhidos 304, embora 7 destes tenham sido excluídos por apresentar respostas incompletas ou dadas ao acaso.

A amostra final do presente estudo é constituída por um total de 297 participantes (N=297), 153 (51,5%) do sexo masculino e 144 (48,5%) do sexo feminino. A idade varia entre os 10 e os 15 anos, sendo a média 11,74 e o desvio-padrão de 1,18. Do total de participantes, 90 (30,3%) alunos/as frequentam o 5º ano, 114 (38,4%) frequentam o 6º ano e 93 (31,3%) frequentam o 7º ano de escolaridade.

Na Tabela 1 é apresentada a distribuição dos/as participantes por idade, sexo e ano de escolaridade.

Tabela 1. *Distribuição dos participantes por idade, sexo e ano de escolaridade*

Idade	Sexo			Ano de Escolaridade				
	Masculino	Feminino	Total	5º Ano	6º Ano	7º Ano	Total	
10	n	23	21	44	44	0	0	44
	%	7,7	7,1	14,8	14,8	0,0	0,0	14,8
11	n	42	50	92	42	49	1	92
	%	14,1	16,8	31,0	14,1	16,5	0,3	31,0
12	n	43	41	84	3	46	35	84
	%	14,5	13,8	28,3	1,0	15,5	11,8	28,3
13	n	29	25	54	1	14	39	54
	%	9,8	8,4	18,2	0,3	4,7	13,1	18,2
14	n	13	6	19	0	5	14	19
	%	4,4	2,0	6,4	0,0	1,7	4,7	6,4
15	n	3	1	4	0	0	4	4
	%	1,0	0,3	1,3	0,0	0,0	1,3	1,3
Total	N	153	144	297	90	114	93	297
	%	51,5	48,5	100,0	30,3	38,4	31,3	100,0

1.3. Instrumentos

A recolha de dados foi realizada através de um questionário sociodemográfico e de caracterização escolar, da Escala do Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar – ECICE (Almeida, 2013) e do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On - EQ-i:YV (Candeias, 2014).

Questionário Sociodemográfico e de Caracterização Escolar

O protocolo é constituído por questões que permitem descrever e caracterizar a amostra através de variáveis como: o sexo, a idade, o ano de escolaridade em que o aluno se encontra. Ainda compreende uma autoavaliação enquanto aluno/a, o número de retenções, os sentimentos pela escola, a perceção em relação à segurança da mesma e o número de amigos/as que percebe ter na escola e na turma.

Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar – ECICE

Esta escala foi desenvolvida em 2013 por Ana Tomás de Almeida (Universidade do Minho) e gentilmente cedida pela autora para esta investigação. É composta por 22 itens referentes a comportamentos de *bullying* (situações de vitimação, agressão e observação) aos que o/a estudante deve indicar numa escala de tipo Likert (1= "Nunca Acontece" a 4= "Acontece Quase sempre") a frequência da sua ocorrência. Após obter autorização da autora para a sua utilização no presente estudo, adaptaram-se os itens 21 “Na escola, vejo os meus melhores amigos a serem maltratados por outros alunos da escola” e 22 “Na escola, vejo os meus melhores amigos a maltratarem outros alunos da escola” retirando de ambos a expressão “melhores” para poder abarcar um maior número de alunos/as.

A prova é uma versão experimental, estando neste momento a ser desenvolvidos estudos para a sua validação.

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On – EQ-i:YV

O questionário de Inteligência Emocional foi traduzido por Candeias (2014) e pretende avaliar a inteligência emocional em jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos de idade. É constituído por 60 itens agrupados em 6 subescalas: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão do Stress, Humor Geral e Impressão Positiva. As respostas são dadas através da utilização de uma escala de tipo Likert, de 1 (muito raramente é verdadeiro para mim) a 4 (muito frequentemente é verdadeiro para mim).

A versão utilizada neste estudo foi gentilmente cedida pela autora, e corresponde a uma revisão não publicada que se encontra em desenvolvimento no Projeto RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/104884/2008) e coordenado pela Universidade de Évora.

A primeira versão do questionário aplicada pelo Projeto RED foi traduzida para a língua portuguesa, adaptada e estudada por Candeias e Rebocho (2007) da versão original de Bar-On e Parker (2004). Era composto por 60 itens distribuídos pelas mesmas 6 dimensões acima referidas e avaliados por uma escala numérica de tipo Likert, onde 1=Nunca; 2=Às vezes; 3=Quase sempre e 4=Sempre. Inclui também uma subescala (Índice de Inconsistência) desenhada para a identificação de respostas dadas ao acaso (Bar-On & Parker, 2004). Os estudos de Candeias e Rebocho (2007) revelaram, para a escala total, um índice de consistência interna de .87 enquanto as suas dimensões obtiveram índices a variar entre .69 (Gestão de Stress) e .86 (Adaptabilidade).

Capítulo 2 – Procedimentos

2.1. Recolha de Dados

Para a realização desta investigação foram tidos em conta todos os procedimentos de natureza ética e deontológica. Deste modo, numa fase inicial, foi solicitada autorização às entidades necessárias e aos autores dos instrumentos para utilização dos mesmos. A seguir, foram formalizados os pedidos de autorização à Escola Básica Manuel Ferreira Patrício (anexo I) e aos/às Encarregados/as de Educação dos/as alunos/as envolvidos/as na investigação (anexo II). Para além disso, os/as alunos/as foram informados/as dos direitos que lhes assistem, designadamente o direito à não participação, ao anonimato e à confidencialidade.

Após a obtenção de respostas afirmativas aos pedidos de autorização realizados teve início a recolha de dados. Durante o 3º período do ano letivo 2013/2014, foram aplicados coletivamente os instrumentos de avaliação com uma breve descrição dos objetivos do estudo (anexo III), num tempo aproximado de duração de 30 a 40 minutos e na presença da própria investigadora para garantir o esclarecimento de dúvidas existentes.

2.2. Análise de Dados

Os dados recolhidos foram analisados e tratados estatisticamente através do *software* de análise estatística IBM® SPSS® Statistics (versão 22).

Numa primeira fase, procedeu-se à construção da base de dados e à correção de eventuais erros, através da verificação das frequências de respostas, da análise das medidas de tendência central (média e moda) e das medidas de dispersão (desvio-padrão) (Maroco, 2007; Martins, 2011).

A seguir, realizou-se o tratamento dos *missings* identificados e a recodificação de itens de sentido inverso.

Numa segunda fase, procedeu-se à análise psicométrica das escalas utilizadas, onde foram realizadas análises estatísticas da validade de constructo (análise fatorial) e de fiabilidade ou consistência interna (alfa de Cronbach), para garantir a qualidade dos dados obtidos (Pallant, 2005).

A fiabilidade (precisão ou *reliability*) refere-se à capacidade de consistência de uma medida e existe quando os dados fornecidos pelo instrumento de avaliação variam pouco quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, ou seja, indica o grau em que as escalas utilizadas estão livres de erros aleatórios; já a validade é uma comprovação empírica de que o

instrumento está a medir o constructo pretendido (Maroco & Garcia-Marques, 2006; Pallant, 2005).

A validade de constructo foi avaliada através do método de Análise Fatorial Exploratória, seguido de uma rotação Varimax. Este procedimento permite saber quantos e quais são os fatores avaliados pelo instrumento, assim como fazer corresponder os itens a cada fator, tendo em consideração a carga fatorial de cada item nos fatores e a covariância entre o fator e o item (Almeida & Freire, 2008; Damásio, 2012). Os critérios utilizados para excluir um item foram: a) a saturação inferior a 0.40, b) a saturação superior a 0.40 em dois fatores, e c) a falta de coerência com a interpretação teórica. A validade da análise fatorial de componentes principais foi verificada através do teste de esfericidade de Bartlett e do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Damásio, 2012; Maroco, 2007).

A fiabilidade foi assegurada pela análise de consistência interna, medida através do Coeficiente *Alpha de Cronbach* (Maroco, 2007; Pallant, 2005).

Para descrever os resultados foram utilizadas as medidas adequadas à natureza das variáveis, isto é, frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio padrão), assim como os valores mínimos e máximos.

No que concerne à interpretação dos resultados das escalas, é de salientar que pontuações mais altas nas dimensões da ECICE representam maiores níveis de envolvimento do/a aluno/a em comportamentos agressivos entre pares, bem como pontuações elevadas no Questionário de Inteligência Emocional - EQ-i:YV revelam um maior grau de perceção da competência emocional analisada.

Antes de analisar as diferenças entre médias, os valores obtidos na variável idade e em cada uma das restantes variáveis independentes foram organizados em dois grupos (e.g. *idade*: 10-12 anos e 13-15 anos; *sentimentos face à escola*: não gosto e gosto) de maneira a facilitar a compreensão e interpretação dos mesmos.

Para comparar as médias entre grupos independentes, tendo em consideração o sexo, os grupos de idade dos/as alunos/as, a perceção que têm em relação ao número de amigos (na escola e na turma), o sentimento face à escola e a perceção de segurança que a escola transmite, utilizámos o teste *t-Student*, uma vez que permite verificar se há (ou não) diferenças significativas entre dois grupos de médias (Martins, 2011; Maroco, 2007).

Consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre as médias cujo *p-value* seja inferior ou igual a 0.05, para os quais se assume que existem diferenças significativas entre os grupos (Martins, 2011; Maroco, 2007).

As relações entre as variáveis foram calculadas através do Coeficiente de Correlação de Pearson – *r*. Este consiste num teste que averigua se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas, assim como a direção em que estão associadas (positiva ou negativa).

O coeficiente de correlação compreende um ponto numa escala entre -1 e 1, quanto mais perto de um destes limites, mais forte é a relação entre as duas variáveis, mas um valor igual a zero revela ausência de correlação e independência das variáveis em causa (Almeida & Freire, 2008). Segundo Pestana e Gageiro (2008), resultados de r inferiores a .20 (ou -.20) são considerados muito baixos, indicando uma relação muito fraca entre as variáveis; resultados de r entre .20 e .39 (ou entre -.20 e -.39) são baixos, revelando relações fracas entre as variáveis; valores de r entre .40 e .69 (ou entre -.40 e -.69) são considerados médios, revelando uma relação moderada entre as variáveis; valores de r entre .70 e .89 (ou entre -.70 e -.89) são considerados altos, revelando associações fortes; e valores de r entre .90 e 1.00 (ou entre -.90 e -1.00) são considerados muito altos, revelando associações muito fortes entre as variáveis em estudo.

Capítulo 3 - Apresentação dos Resultados

3.1. Análise Psicométrica dos Instrumentos

Com o intuito de responder às questões de investigação e assegurar as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados no presente estudo, foram realizadas análises estatísticas da validade de constructo e de fiabilidade ou consistência interna.

Análise Fatorial e Consistência Interna da ECICE

Após a verificação dos pressupostos estatísticos, foram realizadas várias análises fatoriais exploratórias da ECICE tendo sido retirados os itens que tinham uma saturação inferior a 0.40, os que saturavam em mais do que um fator com valores superiores a 0.40 e os que saturavam em fatores incoerentes com a interpretação teórica. A última análise fatorial nos indicou 4 fatores explicativos de 56,35% da variância total.

Verificámos a sua validade através dos testes de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1126,05$; $gl = 105$; $p < 0,001$) e de Keyser-Meyer-Olkin ($KMO = .79$), que nos indicaram que as variáveis estão relacionadas e que a matriz de correlações apresenta um índice médio (Maroco, 2007).

No primeiro fator da escala encontram-se agrupados 4 itens relacionados com comportamentos verbais de vitimação pelo que foi denominado **Vitimação Verbal**. Este fator representa 27,25% da variância total.

O segundo fator, explicativo de 12,52% da variância, está formado por 4 itens representativos de agressões verbais entre pares, por exemplo “Gozo com outros colegas”, pelo que foi designado **Agressão Verbal**.

O fator 3, **Vitimação Indireta**, está constituído por 3 itens que evidenciam comportamentos agressivos por isolamento ou intimação sofridos pelas vítimas. A sua variância é de 8,25%.

Por último, o quarto fator tem associados 3 itens relacionados com comportamentos de agressão por isolamento ou intimação levados a cabo pelos pares. Este fator, denominado **Agressão Indireta**, representa 7,75% da variância.

Em relação à análise da consistência interna, Nunnally (1978) refere que um instrumento é classificado como tendo fiabilidade adequada quando o *Alpha* tem um valor mínimo de .70. Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um *Alpha* de .60 é considerado aceitável, desde que os resultados obtidos sejam interpretados com prudência (DeVellis, 1991, *cit in* Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Assim sendo, os índices aceitáveis do Coeficiente *Alpha de Cronbach* obtidos no estudo da consistência interna desta escala, permite-nos verificar a sua fiabilidade (Almeida & Freire, 2008) e prosseguir com as análises atrás definidas.

A Vitimação Verbal é das 4 dimensões da escala a que melhor índice apresenta ($\alpha = ,83$) e o fator Agressão Indireta ($\alpha = ,40$) aquele que menor índice revela.

Na tabela 2 apresentamos a estrutura fatorial, obtida após a rotação *varimax*, bem como os pesos fatoriais de cada item, o número de itens de cada fator, os valores próprios, a percentagem de variância explicada e o Coeficiente *Alpha de Cronbach*.

Tabela 2. *Estrutura Fatorial e Consistência Interna da ECICE*

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
1.4.Os meus colegas dizem mal de mim	,837	,127	,130	,056
1.3.Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto	,780	,275	,099	-,005
1.5.Os meus colegas espalham boatos/mentiras sobre mim	,741	-,032	,110	,210
1.7.Os meus colegas gozam comigo	,738	,175	,349	,034
1.17.Gozo com outros colegas	,095	,786	,059	,098
1.13.Chamo nomes a outros colegas que os ofendem	,133	,774	,003	-,040
1.14.Digo mal de outros colegas	,162	,612	,017	,099
1.11.Ignoro outros colegas, "não faço caso deles"	,050	,512	,262	,373
1.8.Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo	,139	-,036	,771	-,050
1.2.Os meus colegas não me deixam participar em atividades	,122	,101	,738	,047
1.1.Os meus colegas ignoram-me, "não fazem caso de mim"	,378	,059	,614	,087
1.19.Obrigo outros colegas a fazer coisas que não querem	,080	-,011	,012	,780
1.15.Espalho boatos/mentiras sobre outros colegas	,113	,082	,007	,664
1.16.Estrago coisas de outros colegas	,027	,377	-,038	,428
Nº de Itens	4	4	3	3
Valores próprios	4,09	1,88	1,24	1,16
Percentagem de variância explicada	27,25	12,52	8,25	7,75
<i>Alpha de Cronbach</i>	,83	,68	,63	,40

Análise Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YV

Tal como indicado na bibliografia existente sobre o EQi-YV e em estudos anteriormente realizados (Bar-On, 2006; Bar-On & Parker, 2004; Candeias & Rebelo, 2010; Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011; Ferrándiz et al., 2012) a análise fatorial deste questionário foi forçada a 5 fatores e excluídos os itens que englobam a escala Impressão Positiva. Também foram retirados os itens que preenchiam os critérios atrás referidos, embora a maioria dos itens tivesse peso fatorial adequado no fator teoricamente esperado. Os 5 fatores extraídos são explicativos de 52,23% da variância total da escala.

O teste de Bartlett ($\chi^2 = 4922,84$; $gl = 666$; $p < 0,001$) e o de Keyser-Meyer-Olkin (KMO = .88), indicaram-nos que as variáveis estão relacionadas e que a matriz de correlações apresenta um índice bom (Maroco, 2007).

O conjunto de itens que se agrupa no primeiro fator refere-se à habilidade de relacionar-se com os outros, à capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros (Candeias & Pires, 2014). O autor do modelo deu-lhe o nome de competência **Interpessoal** (Bar-On, 2006). Este fator é explicativo de 24,95 % da variância e contém itens como: item 2 “Compreendo bem como as outras pessoas se sentem”, item 14 “Sou capaz de respeitar os outros” e item 20 “Ter amigos é importante”.

O segundo fator, **Humor Geral**, contém itens que fazem referência à opinião que a pessoa tem sobre si mesma e à capacidade de manter uma aparência positiva (Bar-On, 2006; Candeias & Pires, 2014), por exemplo: item 40 “Sinto-me bem comigo mesmo”, item 50 “Gosto das coisas que faço” e item 19 “Penso que vai correr tudo bem”. A variância explicada por este fator é de 8,65 %.

No fator 3, que explica 6,98 % da variância, agrupam-se os itens que definem a **Adaptabilidade**, a capacidade da pessoa para lidar com os problemas quotidianos (Candeias & Pires, 2014). São exemplos destes itens: “Sou bom a resolver problemas” (item 48), “Tento responder perguntas difíceis de diferentes formas” (item 12).

O quarto fator, **Gestão de Stress**, explica 6,48 % da variância e refere-se à capacidade de controlo que temos para fazer frente a situações stressantes de forma tranquila, sem explosões de ira (Bar-On, 2006; Candeias & Pires, 2014). Alguns itens são: “Irrito-me com facilidade” (item 35), “Tenho conflitos com os outros” (item 21) e “É difícil esperar pela minha vez” (item 49).

Finalmente, no quinto fator encontram-se agrupados os itens que fazem referência às capacidades, competências e habilidades que pertencem à própria pessoa (Bar-On, 2006; Candeias & Pires, 2014), sendo exemplos: item 17 “Falo com facilidade sobre os meus sentimentos” e item 31 “Consigo descrever os meus sentimentos com facilidade”. O fator **Intrapessoal** é explicativo de 5,17 % da variância.

No que respeita à fiabilidade do EQ-i:YV, obtivemos nas suas 5 dimensões índices que variaram entre ,74 (considerado respeitável) para a subescala Gestão de Stress e ,88 (considerado muito bom) para a subescala Adaptabilidade. Na subescala Intrapessoal o Coeficiente *Alpha de Cronbach* foi de ,82 e nas restantes (Interpessoal e Humor Geral) foi de ,87.

Na tabela 3 é apresentada a estrutura fatorial obtida, assim como os pesos fatoriais de cada item, o número de itens por cada fator, os valores próprios, a percentagem de variância explicada e o Coeficiente *Alpha de Cronbach* de cada fator.

Tabela 3. Estrutura Fatorial e Consistência Interna do EQ-i:YV

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
2.10.Consigo perceber como se sentem as outras pessoas	,713	,126	,195	-,095	,096
2.5.Preocupo-me com o que acontece aos outros	,691	-,020	,060	,099	,194
2.59.Sei quando os outros estão aborrecido, mesmo que não me digam	,674	,147	,168	-,011	,024
2.14.Sou capaz de respeitar os outros	,673	,165	,127	,205	,050
2.55.Percebo quando um dos meus amigos não está feliz	,653	,227	,099	-,036	,010
2.36.Gosto de ajudar os outros	,636	,207	,122	,161	,072
2.2.Compreendo bem como as outras pessoas se sentem	,617	,122	,240	-,100	,064
2.24.Tento não magoar os sentimentos das outras pessoas	,604	,027	,154	,168	,135
2.20.Ter amigos é importante	,578	,346	,078	-,069	-,089
2.45.Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas	,535	,136	,115	,249	-,075
2.60.Gosto da minha aparência	,070	,807	,176	,003	,077
2.56.Gosto do meu corpo	,046	,802	,084	-,008	,027
2.47.Gosto de ser como sou	,207	,787	,120	,124	-,027
2.40.Sinto-me bem comigo mesmo	,224	,702	,097	,016	,235
2.50.Gosto das coisas que faço	,280	,596	,200	,008	,068
2.29.Sei que as coisas vão correr bem	,286	,552	,201	,060	,239
2.9.Sinto-me seguro de mim mesmo	,182	,521	,161	-,124	,285
2.19.Penso que vai correr tudo bem	,265	,506	,176	,001	,317
2.22.Compreendo perguntas complicadas (difíceis)	,053	,151	,807	,097	,045
2.30.Consigo pensar em boas respostas, para responder às perguntas difíceis	,153	,107	,788	,080	,134
2.34.Quando quero consigo encontrar várias maneiras de responder a uma pergunta difícil	,175	,120	,769	-,040	,068
2.44.Quando tenho de responder a perguntas difíceis, penso em muitas soluções	,236	,182	,720	-,043	,137
2.48.Sou bom a resolver problemas	,191	,175	,698	,131	,167
2.38.Consigo encontrar diferentes maneiras de resolver os problemas	,316	,258	,612	-,126	,143
2.12.Tento responder perguntas difíceis de diferentes formas	,209	,070	,599	,011	,181
2.35.NEG Irrito-me com facilidade	,098	,237	,038	,725	-,049
2.58.NEG Quando me aborreço, ajo sem pensar	,021	-,037	,050	,661	-,044
2.54.NEG Aborreço-me com facilidade	,053	-,015	-,027	,648	,005
2.46.NEG Quando me aborreço com alguém, é por muito tempo	,090	-,138	,014	,581	,120
2.21.NEG Tenho conflitos com outros	,100	,040	,033	,563	-,051
2.26.NEG Tenho mau feitio	,160	,181	-,157	,530	-,012
2.6.NEG É-me difícil controlar a minha raiva	-,162	,058	,123	,514	-,056
2.49.NEG É difícil esperar pela minha vez	,004	-,188	-,001	,448	,093
2.43.É fácil dizer aos outros como me sinto	-,008	,164	,193	,075	,789
2.31.Consigo descrever os meus sentimentos com facilidade	,070	,102	,223	,007	,776
2.17.Falo com facilidade sobre os meus sentimentos	,088	,173	,180	,060	,750
2.7.É-me fácil dizer aos outros como me sinto	,123	,119	,052	-,127	,729
Nº de Itens	10	8	7	8	4
Valores próprios	9,23	3,19	2,58	2,39	1,91
Percentagem de variância explicada	24,94	8,65	6,98	6,48	5,17
Alpha de Cronbach	,87	,87	,88	,74	,82

3.2. Análise Descritiva dos Resultados

Em primeiro lugar é apresentada a análise descritiva das variáveis independentes que constam do questionário sociodemográfico e de caracterização escolar (exceto as variáveis já analisadas e descritas: idade, sexo, ano de escolaridade). A seguir, é realizada uma descrição dos valores obtidos na análise descritiva da ECICE e do EQ-i:YV.

Em relação à autoavaliação que os/as participantes fazem da sua qualidade como alunos/as, 30 (10,1%) responderam que se consideram muito bons/boas alunos/as, 136 (45,8%) bons/boas alunos/as, 129 (43,4%) julgam-se nem bons/boas nem maus/más alunos/as e apenas 2 (0,7%) maus/más alunos/as.

Do total de alunos/as (n=297), 59 (19,9%) referem ter ficado retidos num ano, pelo menos 1 vez (n=41; 13,8%), 2 vezes (n=16; 5,4%) e 3 vezes (n=2; 0,7%)

No que respeita ao gosto pela escola, 16,8% (n=50) revelam gostar muito, 49,2% (n=146) dos/as alunos/as gosta da escola, para 30,3% (n=90) parece ser indiferente, ou seja, não gostam nem desgostam da escola e 11 (3,7%) alunos/as dos/as entrevistados/as dizem não gostar da escola.

Já a maioria dos/as participantes (n= 213, 71,7%) percebe a escola como um lugar seguro, mas ainda 16,9% a percebe como sendo pouco segura ou insegura (15,2% e 1,7% respetivamente).

Relativamente à percepção do número de amizades, a maioria dos/as estudantes considera ter muitos/as amigos/as, tanto na escola (n= 193; 65%) como na sua turma (n=238; 80,1%), 96 (32,3%) alunos/as têm alguns/algumas amigos/as na escola e 50 (16,8%) na sua turma. Só 5,7% refere ter poucos/as amigos/as na escola (n=8, 2,7%) e na turma (n=9, 3,0%) e nenhum/a dos/as inqueridos/as respondeu que não tinham amigos/as na escola e/ou na sua turma.

Como se pode observar na tabela 4, relativamente à ECICE, a média mais alta de respostas é 1,51 da dimensão Vitimação Verbal e a mais baixa é 1,04 da dimensão Agressão Indireta, o que sugere que a ocorrência de comportamentos agressivos entre pares nesta amostra é pouco frequente. Apesar das médias serem baixas, foram identificadas algumas situações claras de vitimação e agressão depois de terem sido extremados os resultados⁽¹⁾: 35 (11,8%) estudantes referem ser vítimas de agressão verbal com muita frequência, 15 (5%) reconhecem agredir verbalmente os/as colegas com muita frequência e 6 (2%) alunos/as dizem sofrer agressões indiretas com muita frequência. Não foram identificadas situações muito frequentes de agressão indireta.

Em relação à análise do EQ-i:YV, verificou-se (cf. tabela 4) uma seleção reiterada da opção 3: “Frequentemente” e 4: “Muito frequentemente” nos itens da dimensão Interpessoal

(1) Os resultados obtidos nas categorias “Nunca Acontece” e “Acontece Pouco” foram agrupados na categoria “Pouco Frequente”, e os resultados das categorias “Acontece Muitas Vezes” e “Acontece Quase sempre” foram agrupados na categoria “Muito Frequente”

(M= 3,41), sugerindo que os/as alunos/as se percebem como sendo empáticos, competentes na participação construtiva e cooperativa de atividades de grupo e no estabelecimento e manutenção de relações.

Os itens que revelam uma menor competência, isto é, os itens onde os/as alunos/as assinalaram mais vezes a opção 1: “Muito raramente” ou 2: “Raramente” são itens cujo conteúdo remetem para o autoconhecimento, a compreensão e expressão dos seus próprios sentimentos e crenças, a aceitação e respeito a si mesmo e o autocontrolo e gestão de pensamentos e ações para se sentir emocionalmente independente (dimensão Intrapessoal, M= 2,46).

Em anexo é apresentada uma análise descritiva pormenorizada da ECICE e do EQ-i:YV (anexo IV).

Tabela 4. *Análise Descritiva da ECICE e do EQ-i:YV*

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	
ECICE	Vitimação Verbal	1,51	,58	1,00	4,00
	Agressão Verbal	1,35	,39	1,00	2,75
	Vitimação Indireta	1,22	,34	1,00	3,67
	Agressão Indireta	1,04	,14	1,00	2,00
EQ-i:YV	Interpessoal	3,41	,48	1,10	4,00
	Humor Geral	3,33	,57	1,00	4,00
	Adaptabilidade	2,91	,59	1,00	4,00
	Gestão de Stress	2,74	,55	1,13	4,00
	Intrapessoal	2,46	,76	1,00	4,00

3.3. Análise Inferencial dos Resultados

Com o objetivo de responder às questões de investigação, foram analisadas as diferenças entre grupos no que diz respeito aos comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais.

Como foi referido anteriormente, os resultados obtidos nas variáveis Idade, Perceção do número de amigos, Sentimentos face à escola e Perceção de segurança da escola foram

divididos em dois grupos por variável, para uma melhor compreensão e interpretação dos mesmos.

a) Diferença de médias em relação ao Sexo (*t-Student*)

Conforme apresentado na tabela 5, não existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo dos/as alunos/as envolvidos em comportamentos agressivos entre pares.

Em relação às competências emocionais, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre participantes do sexo masculino e do sexo feminino nas dimensões Interpessoal ($t=3,26$; $p=,001$), Gestão de Stress ($t=2,47$; $p=,014$) e Adaptabilidade ($t=2,48$; $p=,014$) em três dimensões.

Desta forma, as raparigas parecem relatar uma maior capacidade para escutar e compreender os sentimentos dos outros, assim como para se manterem tranquilas perante situações stressantes. Em contrapartida, os rapazes parecem apresentar mais competências para lidar com os problemas quotidianos, identificando e implementando soluções adequadas e ajustando as emoções, pensamentos e comportamentos quando mudam as situações ou as condições.

Tabela 5. *Análise das Diferenças entre as Médias em função do Sexo*

	Dimensão	Sexo		<i>t</i> (295)	<i>p</i>
		Masculino (n=153) Média (DP)	Feminino (n=144) Média (DP)		
ECICE	Vitimação Verbal	1,52 (.61)	1,49 (.54)	,318	,750
	Agressão Verbal	1,37 (.38)	1,33 (.42)	,810	,419
	Vitimação Indireta	1,24 (.38)	1,19 (.29)	,912	,362
	Agressão Indireta	1,06 (.16)	1,03 (.11)	1,549	,122
EQ-i:YV	Interpessoal	3,32 (.47)	3,50 (.48)	3,260	,001
	Humor Geral	3,37 (.53)	3,27 (.61)	1,568	,118
	Adaptabilidade	3,01 (.58)	2,85 (.60)	2,479	,014
	Gestão de Stress	2,67 (.53)	2,82 (.57)	2,465	,014
	Intrapessoal	2,49 (.79)	2,44 (.71)	,541	,589

b) Diferença de Médias em relação aos grupos de Idade (*t-Student*)

Como se pode verificar na tabela 6, existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias da dimensão Agressão Verbal ($t= 2,030$; $p= ,043$) da ECICE e da dimensão Humor Geral ($t= 2,440$; $p= ,015$) do EQ-i:YV.

Assim sendo, os/as alunos/as com idades compreendidas entre os 13-15 anos relatam um maior envolvimento em comportamentos agressivos verbais.

Em relação às competências emocionais, são os/as estudantes mais novos/as (10-12 anos) os/as que se avaliam como sendo mais otimistas, alegres e com uma atitude positiva perante as diversas situações de vida.

Tabela 6. *Análise das Diferenças de Médias em função da Idade*

	Dimensão	Grupos de Idade		t (295)	p
		10-12 (n=220) Média (DP)	13-15 (n=77) Média (DP)		
ECICE	Vitimação Verbal	1,50 (,57)	1,53 (,59)	,352	,725
	Agressão Verbal	1,33 (,39)	1,43 (,43)	2,030	,043
	Vitimação Indireta	1,23 (,34)	1,19 (,34)	,813	,417
	Agressão Indireta	1,04 (,13)	1,05 (,16)	,698	,486
EQ-i:YV	Interpessoal	3,44 (,49)	3,33 (,43)	1,740	,083
	Humor Geral	3,37 (,56)	3,19 (,58)	2,440	,015
	Adaptabilidade	2,95 (,61)	2,88 (,57)	,852	,395
	Gestão de Stress	2,76 (,57)	2,68 (,49)	1,108	,269
	Intrapessoal	2,48 (,75)	2,42 (,78)	,604	,546

c) Diferença de Médias em relação à Perceção do número de amigos/as (*t-Student*)

Antes de analisar os resultados importa referir que a opção de resposta “Nenhum/a amigo/a” não foi selecionada pelos/as participantes desta amostra, pelo que não foi considerada na formação dos grupos. De acordo com os resultados apresentados na tabela 7, existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Vitimação Verbal e Vitimação Indireta, em relação à perceção que os/as alunos/as têm do número de amigos/as, tanto na escola como na turma.

As vítimas de agressões verbais ($t= 2,130$; $p= ,034$) percebem ter “Poucos/as amigos/as” na escola, o que também acontece com a percepção do número de amigos/as que acreditam ter na turma ($t= 5,617$; $p= ,000$).

O mesmo ocorre com as vítimas de comportamentos agressivos indiretos, por isolamento social ou intimação, que tanto na escola ($t= 2,767$; $p= ,006$), como na turma ($t= 3,992$; $p= ,000$) percebem ter “Poucos/as amigos/as”.

Tabela 7. Análise das Diferenças entre as Médias da ECICE em função da Percepção do número de amigos

Dimensões	Na escola				Na turma			
	Poucos (n=104) Média (DP)	Muitos (n=193) Média (DP)	t (295)	p	Poucos (n=59) Média (DP)	Muitos (n=238) Média (DP)	t (295)	p
Vitimação Verbal	1,61 (,66)	1,46 (,52)	2,130	,034	1,87 (,78)	1,42 (,48)	5,617	,000
Agressão Verbal	1,36 (,41)	1,35 (,39)	,325	,745	1,42 (,46)	1,34 (,38)	1,437	,152
Vitimação Indireta	1,29 (,39)	1,18 (,30)	2,767	,006	1,37 (,49)	1,18 (,28)	3,992	,000
Agressão Indireta	1,04 (,12)	1,05 (,15)	,389	,697	1,06 (,18)	1,04 (,12)	,875	,383

Conforme apresentado na tabela 8, na dimensão Humor Geral, existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias da percepção dos/as estudantes quanto ao número de amigos/as que têm na escola ($t= 5,256$; $p= ,000$) e na turma ($t= 4,357$; $p= ,000$). Isto significa que os/as estudantes com maior capacidade para se sentir satisfeitos consigo mesmo e com os outros, otimistas e com uma atitude positiva, relatam ter muitos/as amigos/as na escola e na turma.

Na subescala Adaptabilidade verificamos uma diferença de médias significativa ($t= 2,322$; $p= ,021$) na percepção do número de amigos/as na escola. Os/as participantes com boas habilidades para lidar com os problemas quotidianos e ajustar as suas emoções e condutas perante as mudanças, revelam ter “Muitos/as amigos/as” na escola.

Também na dimensão Interpessoal a diferença é estatisticamente significativa ($t= 1,992$; $p= ,047$), ou seja, os/as alunos/as mais empáticos, com maior capacidade para estabelecer e manter boas relações, com competências para ser construtivos e cooperativos quando inseridos num grupo, afirmam ter muitos/as amigos/as na turma.

Tabela 8. Análise das Diferenças de Médias do EQ-i:YV em função da Percepção do número de amigos

Dimensões	Na escola				Na turma			
	Poucos (n=104) Média (DP)	Muitos (n=193) Média (DP)	t (295)	p	Poucos (n=59) Média (DP)	Muitos (n=238) Média (DP)	t (295)	p
Interpessoal	3,35 (,44)	3,44 (,51)	1,526	,128	3,29 (,43)	3,44 (,49)	1,992	,047
Humor Geral	3,09 (,54)	3,45 (,55)	5,256	,000	3,05 (,54)	3,39 (,55)	4,357	,000
Adaptabilidade	2,82 (,56)	2,99 (,61)	2,322	,021	2,85 (,52)	2,95 (,62)	1,230	,220
Gestão de Stress	2,74 (,56)	2,75 (,55)	,176	,860	2,69 (,53)	2,76 (,56)	,753	,452
Intrapessoal	2,35 (,76)	2,53 (,75)	1,932	,054	2,29 (,77)	2,51 (,75)	1,901	,058

d) Diferença de Médias em relação aos Sentimentos face à escola (t-Student)

Os resultados expostos na tabela 9 mostram uma diferença estatisticamente significativa na dimensão Vitimização Verbal ($t= 2,863$; $p= ,005$), em relação aos sentimentos face à escola.

Esta diferença mostra que os/as alunos que se reconhecem como vítimas de agressões verbais relatam não gostar da escola de forma significativamente superior do que aqueles/as que gostam.

Tabela 9. Análise das Diferenças de Médias da ECICE em função dos Sentimentos face à escola

Dimensão	Sentimentos		t (295)	p
	Não gosto (n=101) Média (DP)	Gosto (n=196) Média (DP)		
Vitimização Verbal	1,64 (,63)	1,44 (,54)	2,863	,005
Agressão Verbal	1,40 (,39)	1,33 (,40)	1,499	,135
Vitimização Indireta	1,26 (,42)	1,19 (,29)	1,681	,094
Agressão Indireta	1,04 (,14)	1,04 (,13)	,277	,782

De acordo com os resultados apresentados na tabela 10, são visíveis diferenças significativas entre as médias das dimensões Humor Geral ($t= 2,402$; $p= ,017$), Adaptabilidade ($t= 2,986$; $p= ,003$) e Intrapessoal ($t= 3,472$; $p= ,001$) do QIE em relação aos sentimentos dos/as alunos/as face à escola.

Isto significa que os/as estudantes com maior capacidade para compreender e expressar as próprias emoções e necessidades, que se percebem mais alegres e otimistas, que enfrentam as diversas situações de vida de uma forma positiva, procurando resolver problemas quotidianos de forma eficaz, gerindo as emoções, os sentimentos e as condutas para se adaptar a mudanças ou condições novas, gostam muito da escola que frequentam.

Tabela 10. *Análise das Diferenças de Médias do EQ-i:YV em função dos Sentimentos face à escola*

Dimensão	Sentimentos		t (295)	p
	Não gosto (n=101) Média (DP)	Gosto (n=196) Média (DP)		
Interpessoal	3,34 (.44)	3,45 (.49)	1,864	,063
Humor Geral	3,22 (.56)	3,38 (.56)	2,402	,017
Adaptabilidade	2,79 (.61)	3,01 (.58)	2,986	,003
Gestão de Stress	2,71 (.53)	2,76 (.56)	,710	,478
Intrapessoal	2,26 (.77)	2,57 (.73)	3,472	,001

e) **Diferença de Médias em relação à Perceção de segurança da escola (*t-Student*)**

Conforme os resultados apresentados na tabela 11, na análise de diferenças entre médias realizada à ECICE em relação à perceção que os/as participantes têm acerca da segurança da escola, obtiveram-se diferenças significativas na dimensão Vitimização Verbal ($t= 4,522$; $p= ,000$) e Vitimização Indireta ($t= 2,649$; $p= ,009$). De acordo com tais resultados, os/as alunos/as vítimas de agressões verbais e de isolamento ou intimação percebem a sua escola como insegura.

Tabela 11. *Análise das Diferenças de Médias da ECICE em função da Percepção de segurança da escola*

Dimensão	Segurança		t (295)	p
	Insegura (n=50) Média (DP)	Segura (n=247) Média (DP)		
Vitimação Verbal	1,84 (.71)	1,44 (.53)	4,522	,000
Agressão Verbal	1,41 (.44)	1,34 (.39)	1,113	,267
Vitimação Indireta	1,33 (.37)	1,19 (.33)	2,649	,009
Agressão Indireta	1,05 (.12)	1,04 (.14)	2,649	,543

De acordo com os resultados apresentados na tabela 12, todas as dimensões do EQ-i:YV mostram diferenças estatisticamente significativas entre as médias em relação à percepção que os/as estudantes têm de segurança da sua escola.

Estes resultados sugerem que os/as alunos/as com bons níveis de competências emocionais (i.e., com capacidade para compreender e expressar as próprias emoções, para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para manter a tranquilidade frente a situações stressantes, sem explosões de ira, para lidar com os problemas quotidianos eficazmente, mantendo uma atitude positiva, otimista e alegre) percebem a sua escola como segura.

Tabela 12. *Análise das Diferenças de Médias do EQ-i:YV em função da Percepção de segurança da escola*

Dimensão	Segurança		t (295)	p
	Insegura (n=50) Média (DP)	Segura (n=247) Média (DP)		
Interpessoal	3,25 (.43)	3,44 (.49)	2,563	,011
Humor Geral	3,09 (.63)	3,37 (.55)	3,146	,002
Adaptabilidade	2,72 (.61)	2,98 (.59)	2,833	,005
Gestão de Stress	2,55 (.57)	2,78 (.54)	2,714	,007
Intrapessoal	2,19 (.82)	2,52 (.73)	2,887	,004

Análise das Relações entre as Variáveis (Correlações de Pearson)

Na tabela 13 é possível observar as correlações existentes entre as dimensões da própria ECICE, as dimensões do próprio EQ-i:YV, bem como, as relações entre as dimensões da ECICE e as dimensões do EQ-i:YV.

Relativamente as correlações entre as dimensões da própria ECICE, verifica-se a existência de relações significativas positivas entre todas as dimensões da escala. As dimensões Agressão Verbal e Agressão Indireta ($r = ,360$; $p < ,01$) correlacionam-se de forma fraca, sendo a correlação entre as dimensões Vitimação Verbal e Vitimação Indireta ($r = ,463$; $p < ,01$) de forma moderada. Os resultados obtidos sugerem que os/as alunos/as que relatam um maior envolvimento em comportamentos agressivos verbais, relatam um maior envolvimento em comportamentos agressivos indiretos, por isolamento social ou intimação. O mesmo acontece de forma inversa: se os relatos de envolvimento em agressões verbais diminuem, os relatos de envolvimento em agressões indiretas também diminuem.

Em relação à dimensão Vitimação Verbal, ainda se verificam correlações significativas positivas e fracas com as dimensões Agressão Verbal ($r = ,333$; $p < ,01$) e Agressão Indireta ($r = ,203$; $p < ,01$). Estas relações sugerem que um/a aluno/a que relate mais comportamentos de vitimação verbal (e.g. chamam-me nomes, gozam comigo) irá relatar mais comportamentos agressivos verbais (e.g. gozo com outros colegas) e indiretos (e.g. espalho boatos). O mesmo se verifica em sentido contrário.

Ainda a dimensão Vitimação Indireta correlaciona-se de forma significativa positiva e fraca com a dimensão Agressão Verbal ($r = ,229$; $p < ,01$) e muito fraca com a dimensão Agressão Indireta ($r = ,131$; $p < ,05$). Os resultados sugerem que os/as estudantes que revelam ser alvos de agressão indireta (e.g. ameaçam-me, não me deixam participar) também irão relatar um maior envolvimento como agressores/as, recorrendo a comportamentos agressivos verbais e indiretos. O mesmo acontece no sentido inverso.

Quanto à análise das correlações entre as dimensões do próprio EQ-i:YV, verifica-se a existência de correlações significativas positivas fracas entre as dimensões Intrapessoal e Interpessoal ($r = ,237$; $p < ,01$), Humor Geral ($r = ,385$; $p < ,01$) e Adaptabilidade ($r = ,390$; $p < ,01$). Tais resultados sugerem que uma maior capacidade para compreender as próprias emoções, para expressar e defender de forma assertiva os sentimentos, os pensamentos, crenças e direitos próprios e para se respeitar e aceitar a si mesmo, está associada a uma maior capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para manter uma aparência positiva perante a vida, ser otimista e alegre e saber lidar com os problemas quotidianos. O mesmo acontece no sentido inverso.

Tabela 13. Correlações de Pearson (r) entre as dimensões da ECICE e do EQ-i:YV

	Vitimação Verbal	Agressão Verbal	Vitimação Indireta	Agressão Indireta	Interpessoal	Humor Geral	Adaptabilidade	Gestão de Stress	Intrapessoal
Vitimação Verbal	-								
Agressão Verbal	,333**	-							
Vitimação Indireta	,463**	,229**	-						
Agressão Indireta	,203**	,360**	,131*	-					
Interpessoal	-,150**	-,214**	-,165**	-,193**	-				
Humor Geral	-,226**	-,093	-,170**	-,094	,489**	-			
Adaptabilidade	-,179**	-,108	-,148*	-,054	,473**	,466**	-		
Gestão de Stress	-,168**	-,297**	-,085	-,156**	,163**	,066	,061	-	
Intrapessoal	-,101	-,096	-,063	,029	,237**	,385**	,390**	,013	-

** . A correlação é significativa ao nível .01

* . A correlação é significativa ao nível .05

Verificam-se ainda correlações significativas positivas moderadas entre as dimensões Interpessoal e Humor Geral ($r = ,489$; $p < ,01$) e Adaptabilidade ($r = ,473$; $p < ,01$), e entre esta última e Humor Geral ($r = ,466$; $p < ,01$). Estas relações sugerem que os/as estudantes que se percebem com mais capacidade para compreender e experienciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membro construtivo e cooperativo de um grupo, também se percebem com capacidades para manter uma atitude positiva, para ver o lado bom das coisas, para ser alegre e boa companhia, para identificar, definir, gerir e implementar possíveis soluções quando surgem os problemas, para validar as próprias emoções, ajustando-as quando se alteram as situações ou condições. O mesmo se verifica no sentido inverso.

Por fim, existe ainda uma correlação significativa positiva entre as dimensões Interpessoal e Gestão de Stress ($r = ,163$; $p < ,01$), embora seja muito fraca. Este resultado sugere uma associação entre uma maior capacidade para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros e uma maior capacidade de controlo para manter a tranquilidade e fazer frente a situações stressantes, sem explosões de ira. Verifica-se o mesmo no sentido inverso.

Em relação as correlações entre as várias dimensões da ECICE e do EQ-i:YV, a Vitimação Verbal apresenta uma correlação fraca com a dimensão Humor Geral ($r = - ,226$; $p < ,01$). Apresenta ainda correlações significativas negativas muito fracas com as dimensões Interpessoal ($r = - ,150$; $p < ,01$), Adaptabilidade ($r = - ,179$; $p < ,01$) e Gestão de Stress ($r = - ,297$; $p < ,01$). Desta forma, um/a aluno/a que relate mais comportamentos de vitimação verbal irá relatar uma menor capacidade para manter uma aparência positiva, otimista e alegre, para lidar com os problemas quotidianos, para manter a tranquilidade perante situações stressantes e para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros. O mesmo verifica-se no sentido inverso.

Quanto à dimensão Vitimação Indireta, apresenta correlações significativas negativas muito fracas com as dimensões Interpessoal ($r = - ,165$; $p < ,01$), Humor Geral ($r = - ,170$; $p < ,01$) e Adaptabilidade ($r = - ,148$; $p < ,05$). Os resultados sugerem que os/as alunos/as que mais referem ser ignorados/as, isolados/as socialmente ou ameaçados/as pelos/as colegas, têm menor capacidade para entender os sentimentos dos outros, para manter uma atitude positiva e para lidar com os problemas quotidianos. O mesmo acontece no sentido inverso.

Ainda verifica-se a existência de correlações significativas negativas fracas entre a dimensão Agressão Verbal e as dimensões Interpessoal ($r = - ,214$; $p < ,01$) e Gestão de Stress ($r = - ,297$; $p < ,01$). Assim, quanto maior é o envolvimento dos/as estudantes em comportamentos agressivos verbais (e.g. chamar nomes ou gozar), menor é a percepção que têm das suas capacidades empáticas, das habilidades para estabelecer relações satisfatórias,

para ser membro cooperativo de um grupo e para manter o controlo e a tranquilidade perante situações stressantes, sem explosões de raiva. O mesmo se verifica no sentido inverso.

Relativamente à dimensão Agressão Indireta, correlaciona-se significativamente de forma negativa e muito fraca também com as dimensões Interpessoal ($r = - ,193$; $p < ,01$) e Gestão de Stress ($r = - ,156$; $p < ,01$). O que sugere que os/as alunos/as que mais agridem indiretamente (e.g. espalham boatos) os/as colegas, apresentam menor capacidade para compreender os sentimentos dos outros, para controlar a impulsividade e resistir a adversidades sucessivas e situações stressantes. O mesmo acontece no sentido inverso.

Em resumo, importa realçar que, apesar das relações serem fracas ou muito fracas, as dimensões da ECICE e do EQ-i:YV correlacionam-se negativamente. Isto sugere que um maior envolvimento em situações de *bullying* estará associado a níveis baixos de competências emocionais, ou no sentido inverso, a perceção de boas competências emocionais por parte dos/as alunos/as poderá estar associada a um menor número de relatos de comportamentos agressivos entre pares.

Capítulo 4 – Discussão Global dos Resultados

A discussão aqui apresentada pressupõe uma síntese global dos resultados anteriormente expostos.

A análise psicométrica dos resultados permitiu aferir e confirmar a qualidade dos instrumentos utilizados nesta investigação para medir as dimensões pretendidas de forma válida e fiável, possibilitando realizar conclusões válidas sobre os resultados obtidos através da análise inferencial.

Dimensões da ECICE

Relativamente à ECICE, esta mostrou identificar com qualidade 4 situações de *bullying*, correspondentes aos 4 fatores que compõem a escala: Vitimação Verbal, Agressão Verbal, Vitimação Indireta e Agressão Indireta.

Importa lembrar que, durante a análise fatorial, foram retirados itens que avaliam comportamentos agressivos físicos diretos e comportamentos de observação, ficando a escala constituída apenas por itens que refletem comportamentos agressivos de tipo verbal e indiretos.

De acordo com a análise descritiva realizada, foi possível observar que os/as participantes apresentam médias mais elevadas ao nível dos comportamentos de Vitimação Verbal (e.g. “Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto”) e de Agressão Verbal (e.g. “Digo mal de outros colegas”), comparativamente com os comportamentos de Vitimação Indireta (e.g. “Os meus colegas não me deixam participar nas atividades”) e de Agressão Indireta (e.g. “Espalho boatos/mentiras sobre outros colegas”). Assim sendo, a tipologia de *bullying* mais frequente entre os/as alunos/as desta amostra são os comportamentos verbais. Resultados semelhantes encontram-se em estudos com a população portuguesa (Martins, 2009; Matos & Gonçalves, 2009; Matos et al., 2009; Melo & Duarte, 2011; Pitadas, 2011; Sousa et al., 2012; Sousa-Ferreira, Ferreira & Martins, 2014) e em investigações internacionais (Bandeira & Hutz, 2012; Castilla, Barrón & Palanca, 2011; Craig, Pepler & Blais, 2007; Del Barco, Castaño & Carroza, 2011). Este tipo de *bullying* não é tão visível como são as agressões físicas, pelo que muitas vezes passa despercebido perante os/as colegas, professores/as e/ou familiares, mas deixam igualmente marcas graves e profundas nas vítimas, afetando a sua imagem e autoestima (Pereira, Silva & Nunes, 2009; Sánchez, Gutiérrez, Delgado & Rodríguez, 2010).

Através da análise inferencial dos dados obtidos, não foram evidentes diferenças significativas entre as médias dos grupos, em relação ao sexo dos/as participantes. Tanto

rapazes como raparigas referem, igualmente, participar em situações de *bullying* verbal e indireto, como vítimas e/ou agressores/as. Resultados similares foram encontrados por Martins (2005), Pitadas (2011) e Sousa-Ferreira, Ferreira e Martins (2014). Ainda importa notar que, embora sem significância estatística, existe uma ligeira prevalência dos rapazes nas situações de *bullying* avaliadas, em conformidade com as investigações que referem uma maior frequência do sexo masculino em comportamentos de vitimação e agressão (Bandeira & Hutz, 2012; Carvalhosa, Lima & Santos, 2001; Craig, Pepler & Blais, 2007; Brinsfeld & Lisboa, 2010; Del Barco, Castaño & Carroza, 2011; Melo & Duarte, 2011; Sánchez, Gutiérrez, Delgado & Rodríguez, 2010; Seixas, 2006; Smith, 2013). Contudo, estes estudos ainda mostram que os rapazes se diferenciam das raparigas na expressão desses comportamentos, isto é, o sexo masculino apresenta médias superiores em comportamentos de vitimação e agressão de tipo verbal e físico, em relação às raparigas que referem um envolvimento maior em comportamentos agressivos relacionais. No nosso estudo, estes resultados verificam-se parcialmente, visto as raparigas apresentarem médias inferiores aos rapazes também nas agressões indiretas. Uma possível interpretação desta diferença pode relacionar-se com o facto das raparigas desta amostra exibirem mais capacidades de gestão de *stress*, o que parece diminuir a propensão do envolvimento no *bullying* indireto ou relacional (Gower et al., 2014); por outro lado, os rapazes apresentam neste estudo menos competências empáticas do que as raparigas, o que aumenta a tendência para participar em agressões entre pares (Castilla, Barrón & Palanca, 2011).

Em relação às diferenças entre grupos de idade, os/as alunos/as mais velhos/as (13-15 anos), em comparação com os/as mais novos/as (10-12 anos), apresentam uma participação significativamente superior como agressores/as verbais (e.g. “Chamo nomes a outros colegas que os ofendem”) em situações de *bullying*. Os resultados corroboram as investigações neste âmbito (Del Barco, Castaño & Carroza, 2011; Díaz-Aguado, Arias & Seone, 2004; Martins, 2005; Matos et al., 2009; Pereira, Silva & Nunes, 2009; Pitadas, 2011; Sousa et al., 2012), que referem que o pico mais elevado de incidência das agressões entre pares evidencia-se por volta dos 13 anos de idade, com um progressivo decréscimo a partir dos 15-16 anos (Carvalhosa, 2007; Sánchez, Gutiérrez, Delgado & Rodríguez, 2010).

Ainda em relação às análises de diferenças ao nível da perceção do número de amigos/as que os/as participantes deste estudo têm na escola e na turma, verificou-se que os/as alunos/as com médias significativamente mais elevadas na condição de vítimas de agressões verbais e indiretas, referem ter “Poucos/as amigos/as” no contexto escolar. Estes resultados parecem ir ao encontro de investigações que confirmam que alunos/as com baixos níveis de competências emocionais (como é o caso das vítimas deste estudo) tendem a apresentar uma diminuição da quantidade e qualidade das relações interpessoais (Candeias,

Varelas, Rebelo & Diniz, 2013). Também outros estudos referem uma baixa perceção de suporte social de pares por parte de adolescentes vitimizados (Davidson & Demaray, 2007; Martins, 2005; Melo & Duarte, 2011; Pitadas, 2011; Rigby, 2000; Seixas, 2006).

O isolamento social em que tendencialmente vivem as vítimas, poderá provocar uma diminuição das oportunidades para experienciar interações sociais positivas, assim como, da qualidade dos seus relacionamentos. Consequentemente, poderá aumentar o comprometimento da sua adaptabilidade em determinadas situações sociais e a vulnerabilidade perante as agressões dos/as colegas (Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Meadows, 2010; Rigby, 2000; Seixas, Coelho & Nicolas-Fischer, 2013).

Os resultados deste estudo também evidenciam que, em relação aos sentimentos face à escola, são os/as alunos/as que não gostam da escola que apresentam, de forma significativamente superior, mais comportamentos de vitimação de cariz verbal. Martins (2005) refere que, de uma forma geral, tanto as vítimas como os/as agressores/as e os/as espetadores não parecem sentir-se confortáveis com a escola, em aspetos diferentes e de acordo com o papel que ocupam no *bullying*, sendo este sentimento mais evidente nas vítimas. Segundo a literatura (Grossi & Santos, 2009; Matos et al., 2009), a satisfação com escola tem um impacto negativo nos comportamentos agressivos entre pares, pelo que se constitui como fator de proteção dos mesmos.

A maioria dos/as participantes nesta investigação percebe a escola como sendo um local seguro, contudo 17% dos/as alunos/as a percecionam como insegura. Os/Aas alunos/as envolvidos nos comportamentos agressivos avaliados, apresentam médias mais elevadas na perceção de insegurança da escola, em especial as vítimas de agressão verbal e por isolamento ou intimação. Outros estudos (Matos & Gonçalves, 2009; Matos et al., 2009) realçam a importância da correlação positiva entre a perceção de insegurança da escola e os relatos de vitimação em comportamentos agressivos, ou seja, quanto mais percecionam a escola como sendo insegura maior é o número de relatos de vítimas de *bullying*. Pereira (2008) refere que as vítimas são pessoas com medo, inseguras, ansiosas e com dificuldade de se integrarem em grupos, pelo que procuram lugares isolados da escola, ficando longe da vigilância e proteção dos adultos, o que aumenta a probabilidade de continuarem a ser vitimizadas. Estes comportamentos poderão, consequentemente, levar ao desenvolvimento de perceções de uma escola insegura.

Outro dado relevante que resulta deste estudo prende-se com o facto de existirem associações positivas significativas entre todas as dimensões da ECICE. Assim, pode-se inferir que os/as alunos/as vitimizados/as podem ser, simultaneamente, vítimas de agressão verbal e vítimas indiretas, por isolamento social ou intimação. De modo semelhante, os/as alunos/as que utilizam comportamentos verbais para agredir os pares também recorrem a

comportamentos mais subtis e indiretos, como ignorar, isolar ou ameaçar. Estes resultados estão em conformidade com estudos nacionais e internacionais (Grossi & Santos, 2009; Melo & Duarte, 2011; Pitadas, 2011).

Destacam-se também as correlações positivas entre a vitimação e a agressão verbal e indireta, o que sugere que algumas pessoas estejam envolvidas em situações de *bullying* verbal e indireto, simultaneamente, como vítimas e agressores/as e não pertençam apenas a uma destas categorias. Estas relações poderão evidenciar a existência do grupo denominado vítimas provocadoras (Olweus, 1995), também identificado noutros estudos onde foram avaliados comportamentos agressivos entre pares (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Martins, 2005, 2009; Seixas, Coelho & Nicolas-Fischer, 2013; Solberg, Olweus & Endresen, 2007). As vítimas provocadoras utilizam comportamentos agressivos em resposta às ações negativas sofridas, têm alguma tendência para não controlar os impulsos, irritando e humilhando os/as colegas para ocultar as suas limitações, provocando tensão no contexto onde se inserem (Catarino & Martins, 2009; Harris & Petrie, 2003; Neto, 2005); apresentam uma atitude desfavorável face à escola e às expectativas de futuro (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001), bem como sentimentos elevados de rejeição, irritabilidade e solidão (Seixas, Coelho & Nicolas-Fischer, 2013).

Dimensões do EQ-i:YV

Em relação ao EQ-i:YV verificou-se uma estrutura fatorial conforme com a estrutura proposta pelos autores do instrumento original, também encontrada em outros estudos com amostras nacionais e internacionais (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011; Ferrándiz et al., 2012; Tanganho, 2015; Ugarriza & Pajares, 2005): dimensão Interpessoal, Humor Geral, Adaptabilidade, Gestão de Stress e Intrapessoal.

Os/As participantes desta amostra percecionam-se com boas capacidades para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, para estabelecer e manter relações satisfatórias e ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (i.e. dimensão Interpessoal), enquanto acham comparativamente menor a capacidade de autoconhecimento, de autocontrolo, a habilidade para expressar os próprios sentimentos e pensamentos com convicção, para se respeitar e aceitar a si mesmos (i.e. dimensão Intrapessoal). Também se percecionam otimistas e positivos/as perante as diversas situações de vida (i.e. dimensão Humor Geral), flexíveis e realistas, capazes de produzirem mudanças e soluções para lidar com os problemas quotidianos (i.e. dimensão Adaptabilidade), mas com menos competências para controlar a impulsividade e a tolerância ao *stress* (i.e. dimensão Gestão de Stress). De acordo com a literatura, o início da adolescência é caracterizado por um maior investimento nas

relações entre pares (Strech, 2011), o que poderia influenciar a boa percepção de competências interpessoais; também é esperado um desenvolvimento da compreensão, do reconhecimento e da expressão de emoções mais complexas (tais como o orgulho, a vergonha ou o constrangimento) do próprio e de outros, e que sejam visíveis capacidades para gerar soluções e estratégias diferenciadas quando é necessário lidar com situações estressantes (Saarni, 2011). Resultados semelhantes aos alcançados neste estudo foram obtidos por Faria, Pinto, Taveira e Matias (2013), embora os autores refiram uma maior frequência de capacidades intrapessoais nos/as participantes do seu estudo.

Através das análises inferenciais foram evidentes diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino ao nível das competências Interpessoais, Gestão de *Stress* e Adaptabilidade. As raparigas reconhecem-se significativamente mais empáticas, perceptivas e compreensivas em relação aos sentimentos dos outros, com maior capacidade para estabelecer e manter relações satisfatórias (i.e. dimensão Interpessoal), sem perder a calma perante situações adversas (i.e. dimensão Gestão de *Stress*). Estas características, especialmente ao nível da dimensão Interpessoal, foram também identificadas por outros autores (Bar-On, 2002, 2006; Castilla, Barrón & Palanca, 2011; Chávez & Del Águila, 2005; Ferrándiz et al., 2012; Moreno, 2007; Schokman et al., 2014; Tapia & Marsh, 2006; Ugarriza & Pajares, 2005). Gower et al. (2014) ainda acrescentam que, de acordo com os seus resultados, as competências de gestão de *stress* podem ser um importante fator de proteção na população feminina vulnerável a comportamentos agressivos. Já os rapazes diferenciam-se significativamente das raparigas na dimensão Adaptabilidade, ou seja, os rapazes desta amostra apresentam maior capacidade para identificar, definir, gerar e implementar soluções para os problemas quotidianos e ajustar as emoções, os pensamentos e os comportamentos quando as situações e condições se alteram. Resultados semelhantes foram encontrados noutras investigações (Chávez & Del Águila, 2005; Ferrándiz et al., 2012; Matos, 2013). Ainda para Bar-On (2006), os rapazes mostram um otimismo e um autoconhecimento das emoções e sentimentos superior ao evidenciado pelo sexo feminino, mas estes resultados não foram evidenciados neste estudo.

No que diz respeito aos grupos de idade, e ainda que Bar-On e Parker (2000, *cit in* Bar-On, 2002) relatem um incremento com a idade da IE autopercebida, vários estudos realizados com o EQ-i:YV referem um decréscimo na percepção de competências emocionais e sociais quando se consideram crianças e jovens, alcançando resultados mais baixos na adolescência (Ferrándiz et al., 2012; Tanganho, 2015; Ugarriza & Pajares, 2005).

Nesta investigação, os/as alunos/as mais novos/as também obtiveram resultados médios mais elevados em todas as dimensões que avaliam as competências emocionais, com diferenças significativas apenas na dimensão Humor Geral, o que sugere que os/as alunos/as mais novos/as (10-12 anos) se percecionam mais otimistas e alegres, sentem-se bem consigo

mesmo e com os outros e conseguem manter uma atitude positiva perante as diversas situações de vida, em comparação com os/as alunos/as mais velhos/as (13-15 anos). Estes resultados podem dever-se a características da adolescência, etapa de desenvolvimento que atravessam os/as estudantes mais velhos/as da nossa amostra. A adolescência é caracterizada por ser uma fase confusa, de mudanças físicas e psicológicas significativas, uma fase que ocasiona aos jovens momentos de instabilidade, incertezas e insegurança. Nesta etapa espera-se que os/as alunos/as apresentem uma melhor capacidade de análise crítica das situações que enfrentam (Strech, 2011), que sejam mais conscientes e realistas em relação às suas competências e habilidades, o que pode refletir-se em níveis mais baixos de autopercepção emocional.

Os resultados deste estudo mostram que os/as alunos/as com boas competências emocionais, em geral, relatam ter “Muitos/as amigos/as” na escola e/ou na turma. Só existem diferenças significativas nas dimensões Interpessoal, Humor Geral e Adaptabilidade, ou seja, os/as estudantes com muitos/as amigos/as percebem-se mais empáticos/as, com mais habilidades para estabelecer e manter relações satisfatórias, para ser membros construtivos e cooperativos de um grupo (i.e. dimensão Interpessoal); são mais alegres, divertidos, otimistas e com uma atitude positiva perante a vida (i.e. dimensão Humor Geral); conseguem lidar com os problemas do dia a dia de forma mais eficaz, e apresentam mais capacidades para validar e ajustar as emoções, os pensamentos e os comportamentos quando surgem mudanças repentinas (i.e. dimensão Adaptabilidade). Outros autores (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001) obtiveram resultados semelhantes, confirmando a evidência de uma relação positiva entre o desenvolvimento destas competências e a quantidade e qualidade do suporte social, isto é, os/as adolescentes com boas capacidades para estabelecer e manter relações interpessoais, satisfeitos/as com as relações estabelecidas, com habilidades para identificar expressões emocionais e com comportamentos mais adaptativos, apresentam um maior número de amigos/as e de apoio social (Saarni, 1999b). Ter amigos/as é um indicador de boas competências interpessoais e de um bom ajustamento psicológico e, por outro lado, ter amigos/as com quem partilhar experiências pode contribuir para um melhor ajustamento psicológico (Oliva, 2007).

Os valores significativos alcançados no EQ-i:YV revelam ainda que são os/as estudantes que gostam da escola os que se percebem mais capazes para manter uma aparência positiva (i.e. dimensão Humor Geral), para lidar com os problemas quotidianos (i.e. dimensão Adaptabilidade) e para compreender e expressar de forma assertiva os seus sentimentos, pensamentos e crenças (i.e. dimensão Intrapessoal). Alguns autores verificaram uma relação negativa entre a satisfação da escola e as diferentes situações de *bullying* (vitimação, agressão e duplo envolvimento), permitindo-lhes considerar a satisfação dos/as

alunos/as com a escola ou o gostar da escola um fator de proteção para o surgimento de comportamentos agressivos entre pares (Matos et al., 2009).

Para finalizar, será de realçar as relações positivas que se verificam entre as dimensões do próprio EQ-i:YV. Estes resultados são coerentes com outros estudos que demonstram que pessoas com bons níveis de competências emocionais têm tendência para conhecer as próprias emoções e compreender ainda melhor os sentimentos dos outros, para se adaptar social e emocionalmente, estabelecendo e gerindo relações interpessoais de qualidade. Também são pessoas tendencialmente satisfeitas com a vida, otimistas e afáveis (Mavrovelli & Sánchez-Ruiz, 2011). De acordo com a literatura, as competências emocionais não se desenvolvem isoladamente uma da outra e sua progressão está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo da criança e adolescente. Por exemplo, a visão sobre as emoções dos outros cresce na interação com o desenvolvimento da consciência de sua própria experiência emocional, com a capacidade de empatia e com a capacidade de compreender as causas das emoções e as consequências dos comportamentos (Saarni, 2011).

Relações entre as dimensões da ECICE e do EQ-i:YV

Conhecer a relação existente entre os comportamentos agressivos entre pares em contexto escolar e as competências emocionais dos/as seus/suas participantes foi um dos grandes motores da presente investigação.

Se analisamos pormenorizadamente as relações entre as várias dimensões da ECICE e do EQ-i:YV podemos observar que quanto maior é a frequência de envolvimento em situações de *bullying*, independentemente do papel na participação (vítima e/ou agressor/a), menos evidentes são as capacidades para escutar e compreender as emoções dos outros, para estabelecer e manter relações saudáveis com os outros, para realizar em grupo trabalhos construtivos e cooperativos, respeitando outras opiniões. O mesmo acontece em sentido inverso, se as capacidades interpessoais aumentam, diminuem tendencialmente os comportamentos de vitimação e agressão entre pares. Outras investigações referem que os/as adolescentes com uma menor compreensão das emoções dos outros podem não entender as consequências de suas ações e não compreender o impacto negativo que o comportamento agressivo tem sobre os outros. Tanto agressores/as como vítimas apresentam dificuldades no reconhecimento das emoções nos outros e poucas capacidades para estabelecer relações interpessoais satisfatórias (Garaigordobil & Odeñera, 2010); especialmente os/as agressores/as, tendem a mostrar poucos sentimentos empáticos e de culpa perante o sofrimento dos outros, experienciando orgulho pelos seus atos e indiferença pelos outros,

incentivados pela reputação social e pelos benefícios pessoais (Castilla, Barrón & Palanca, 2011; Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

Também foram visíveis associações negativas entre as dimensões Vitimação Verbal, Agressão Verbal e Indireta da ECICE e a dimensão Gestão de Stress do EQ-i:YV. Estas correlações sugerem que, perante o aumento de situações de vitimação verbal e agressões verbais e indiretas, diminuem as capacidades para tolerar o *stress* e controlar os impulsos; ou em sentido inverso, quanto mais capacidades apresentem os/as alunos/as para resistir ou retardar os impulsos, mantendo-se tranquilos/as e sem explosões de ira em situações stressantes, menor será a frequência de participações em situações de *bullying*, como vítimas verbais e agressores verbais e indiretos ou relacionais. Estes resultados vão ao encontro de estudos que referem que tanto vítimas como agressores/as apresentam pouca capacidade para enfrentar situações stressantes (Garaigordobil & Odeñera, 2010) e que o baixo autocontrolo das emoções pode levar a responder impulsivamente e com agressividade perante um determinado conflito (Pelegrín & Fayos, 2008). Outras investigações associam a falta de controlo dos impulsos e as reações hostis e ansiosas aos participantes com duplo envolvimento (vítimas agressivas) no *bullying* (Harris & Petrie, 2003; Catarino & Martins, 2009).

Ainda foi verificada outra relação significativa, na medida em que aumentam os relatos de vitimação verbal e indireta, diminuem as capacidades dos/as alunos/as para se manterem otimistas e com perspetivas positivas diante situações adversas, sendo menos flexíveis e realistas, menos efetivos na criação e implementação de soluções para os problemas quotidianos, e com menos capacidades para gerar e adaptar-se às mudanças que possam surgir. Estes resultados são coerentes com os autores que referem que as vítimas podem não ser capazes de interpretar corretamente as situações de conflito nem de imaginar soluções adequadas para a sua resolução (Garaigordobil & Odeñera, 2010; Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012). Também para Elipe, Ortega, Hunter e Del Rey (2012) todos os envolvidos neste fenómeno percebem-se como pouco competentes para gerir as suas emoções, mas são as vítimas as que apresentam maior dificuldade em compreender o que estão a sentir emocionalmente, aspeto que poderia estar relacionado com as estratégias pouco adaptativas que os impede de sair destas situações. Ainda outros autores referem que pontuações baixas nestas competências de gestão e controlo emocional estão associadas a níveis mais elevados de relatos de vitimação entre adolescentes (Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012). Um dos aspetos que distinguem o *bullying* de outros comportamentos violentos é o desequilíbrio de poder, pelo que talvez uma menor capacidade para controlar respostas emocionais e cognitivas nas relações interpessoais represente esse mesmo desequilíbrio (Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012).

Para terminar, é possível inferir a partir das correlações obtidas que, em geral, os/as alunos/as que percebem ter menos competências emocionais, encontram-se tendencialmente, mais envolvidos/as em situações de *bullying* na escola, seja como vítimas e/ou agressores/as verbais e/ou indiretas. Isto é, quanto maior é a participação em comportamentos de vitimação e agressão, menor é a percepção de competências emocionais, em qualquer uma das suas dimensões. Estes resultados respondem assim à última questão de investigação colocada e corroboram outras investigações realizadas neste sentido (Elipe, Ortega, Hunter & Del Rey, 2012; Garaigordobil & Odeñera, 2010; García-Sancho, Salguero & Fernández-Berrocal, 2014; Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Schokman et al., 2014) que defendem que os/as adolescentes com competências emocionais mais desenvolvidas são menos propensos a tornar-se participantes de situações de *bullying*.

Conclusões Finais

O presente estudo teve como principal objetivo compreender melhor a relação entre os comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade. A pertinência desta temática foi realçada a partir da revisão da literatura apresentada no enquadramento teórico e cujas principais conclusões se descrevem a seguir.

Com a entrada na adolescência, as relações interpessoais incrementam-se e ganham outro significado, em especial as relações com colegas e amigos/as, que se transformam no contexto mais influente em termos de socialização (Matos, 2008; Strecht, 2011).

Um dos principais problemas que afeta em grande medida estas relações sociais são os comportamentos agressivos entre pares (ou *bullying*) (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Meadows, 2010; Seixas, 2005; Pereira, 2008). Em contexto escolar, são observadas com frequência condutas violentas e situações de indisciplina, mas o *bullying* diferencia-se destas por evidenciar uma intencionalidade na agressão, pela regularidade com que acontecem (independentemente da forma que acontece: direta/agressão física ou verbal ou indireta/agressão relacional) e pelo desequilíbrio de poder entre os/as participantes (Harries & Petrie, 2003; Olweus & Limber, 2010).

Investigações nacionais e internacionais realizadas nas últimas décadas mostram que o *bullying* é uma situação real, presente no quotidiano das instituições de ensino do mundo inteiro. Não se restringe a uma determinada cultura, a uma zona geográfica, a um nível socioeconómico, a uma faixa etária específica ou ao género da pessoa (APAV, 2011; Seixas, 2009; United Nations Children's Fund, 2014). A vivência repetida e prolongada destas situações negativas e stressantes desencadeia diversas reações emocionais (Martins, 2005; Sousa-Ferreira, Ferreira & Martins 2014), com efeitos pessoais e sociais, severos e duradouros para qualquer interveniente (Pereira, 2015; Silva, Oliveira & Menezes, 2013), pelo que prevalece a necessidade de um reconhecimento e identificação destas situações nas escolas e a programação de uma eficaz prevenção e precoce intervenção, com todos os contextos próximos dos/as alunos/as envolvidos/as.

Por outro lado, a qualidade das relações interpessoais podem ser determinadas pela forma como as pessoas reconhecem, expressam e gerem as próprias emoções e as emoções dos outros, como se relacionam com outras pessoas e lidam com os desafios, as pressões e as exigências do quotidiano. Assim sendo, as competências emocionais constituem-se um importante fator de ajuste psicológico e social (Lopes et al., 2006; Matos, 2008; Saarni, 1999a, 1999b; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

Uma aparente incapacidade da inteligência cognitiva como preditor do sucesso académico ou profissional (Goleman, 1995) levou ao desenvolvimento do constructo de IE (De Weerd & Rossi, 2012) e a consequentes investigações em várias áreas da psicologia. Atualmente não existe um consenso em relação à sua definição nem ao método indicado para a sua avaliação, mas são destacadas na literatura duas formas globais de entender a IE: como um conjunto de aptidões cognitivas implicadas no processamento da informação emocional ou como uma combinação de aspetos da personalidade, cognitivos, sociais e emocionais (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Neste sentido, foram descritos os 3 principais modelos de conceitualização da IE, tendo assumido nesta investigação a perspetiva de Reuven Bar-On, que a define como um conjunto interrelacionado de competências, habilidades e facilitadores emocionais que determinam a forma como nos conhecemos e expressamos, como compreendemos e nos relacionamos com os outros, e como enfrentamos os desafios e as exigências diárias (Bar-On, 2006, 2010).

Evidencia-se em vários estudos o impacto positivo das competências emocionais no desempenho pessoal, académico e profissional, na felicidade e no bem-estar de qualquer pessoa (Bar-On, 2010; Ferrándiz et al., 2012; Goleman, 1999). O domínio destas competências potencia uma melhor adaptação ao contexto e aumenta as probabilidades de êxito perante situações difíceis com que as pessoas são confrontadas (Bisquerra & Pérez, 2007), em especial as crianças e adolescentes em contexto escolar. Aperfeiçoar as relações entre a cognição e a emoção pode resultar no reconhecimento das capacidades de uma pessoa para lidar com o seu mundo emocional de forma inteligente (Woyciekoski & Hutz, 2010).

Neste sentido, é fundamental oferecer aos estudantes oportunidades que visem o desenvolvimento e a promoção de competências emocionais e sociais para a prevenção de comportamentos desajustados (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Martins, 2009), permitindo a cada pessoa refletir acerca da forma como se sente consigo mesmo e como se relaciona com os outros, encontrar alternativas adequadas para responder a diferentes situações e trabalhar as expectativas face ao futuro (Cacheiro & Martins, 2012; Matos et al., 2009).

Num primeiro momento do estudo empírico, procedeu-se à análise psicométrica dos instrumentos utilizados, apresentando estruturas fatoriais e índices de consistência interna adequadas, que permitem aferir e confirmar a qualidade dos mesmos para avaliar os constructos em estudo. Estas evidências empíricas acerca da ECICE e do EQ-i:YV contribuem para um melhor desenvolvimento dos instrumentos, visto que ambos se encontram em fase de adaptação e validação para a população portuguesa.

Quanto às diferenças na ECICE e no EQ-i:YV em relação às variáveis sociodemográficas e de caracterização escolar estudadas conclui-se que nesta amostra a

ocorrência de comportamentos agressivos entre pares é superior nos rapazes (embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas). Este resultado pode estar relacionado com a boa percepção que as raparigas têm das suas capacidades para tolerar o *stress* e controlar os impulsos, para compreender os sentimentos dos outros e para estabelecer relações mutuamente satisfatórias, sendo membro cooperativo e construtivo em atividades de grupo. Realçam-se os resultados obtidos em função da idade, isto é, os/as alunos/as mais velhos/as (que nesta amostra corresponde ao grupo 13-15 anos) mencionam um envolvimento em situações de *bullying* significativamente superior como agressores/as verbais e uma autopercepção inferior de competências emocionais, em comparação com os/as estudantes mais novos/as (10-12 anos) que se percebem significativamente mais alegres, otimistas e positivos perante a vida, o que pode estar associado a características próprias da pré-adolescência e adolescência. Ainda se destaca o impacto negativo das agressões verbais e indiretas nas vítimas, que referem não gostar da escola que frequentam, percebem-na como sendo insegura, além de referir ter poucos/as amigos/as no contexto escolar, comparativamente a uma avaliação oposta realizada pelos/as estudantes que se percebem com boas competências emocionais.

Relativamente às correlações, foram encontradas relações positivas entre as dimensões da ECICE, sugerindo um duplo envolvimento dos/as alunos/as em situações de *bullying* e a utilização simultânea de comportamentos verbais e indiretos durante as agressões. No que respeita às associações entre as dimensões do EQ-i:YV, os resultados apontam relações significativas positivas entre as subescalas (com exceção da dimensão Gestão de *Stress*, que apenas correlaciona com a dimensão Interpessoal de forma muito fraca), o que vai ao encontro dos autores que afirmam que as competências emocionais não se desenvolvem isoladamente uma da outra (Saarni, 2011).

A dimensão Gestão de *Stress* correlaciona-se também, embora de forma negativa, com as dimensões Vitimação Verbal, Agressão Verbal e Agressão Indireta da ECICE, o que nos leva a pensar na necessidade de reforçar o ensino-aprendizagem de estratégias para a gestão de conflitos, oferecendo ferramentas (especialmente a participantes do *bullying*) que lhes permitam fazer frente a situações stressantes e controlar os comportamentos impulsivos, utilizando técnicas de trabalho cooperativo e de ajuda entre pares.

De referir ainda a correlação negativa da dimensão Interpessoal com todas as dimensões da ECICE, o que revela a importância da promoção de capacidades para escutar, compreender e apreciar os sentimentos dos outros na prevenção de comportamentos agressivos entre pares. De facto, nesta amostra, observou-se uma percentagem baixa de ocorrência de *bullying* e uma boa percepção de capacidades interpessoais entre os/as estudantes envolvidos/as.

Apesar das correlações entre os comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais serem fracas, são evidentes relações negativas, sugerindo que um maior envolvimento em situações de *bullying* esteja associado a níveis baixos de competências emocionais. Os resultados obtidos nesta investigação permitem-nos pensar e entender as competências emocionais como fatores de proteção para o desenvolvimento de comportamentos agressivos entre pares e contribuir para um melhor entendimento destes complexos constructos, revelando-se também fundamentais no delineamento de programas de prevenção e intervenção em contexto escolar.

Não nos podemos esquecer de referir a importância de olhar para o *bullying* e as competências emocionais tendo em consideração as pessoas como sistemas dinâmicos, integrados em diferentes contextos, em permanente mudança, em contínua interação, com histórias e significados próprios atribuídos às experiências vividas e que poderão influenciar os efeitos esperados na relação destes constructos (Davis, 2013; Melo & Duarte, 2011; Melo & Pereira, 2007, 2012; Saarni, 2011). Assim, a escola apresenta-se como um espaço comum entre os/as profissionais que a integram e a família, a comunidade em geral e as crianças e adolescentes em particular; um lugar que acolhe centenas de alunos/as durante a maior parte do dia, promotora e testemunha do desenvolvimento físico, cognitivo e social dos/as alunos/as, um lugar privilegiado para pôr em prática políticas e programas que primem pela prevenção de comportamentos agressivos entre pares e a educação de competências emocionais e sociais em alunos/as de todas as idades (Saavedra & Machado, 2010).

Implicações para a Intervenção Psicológica

Os resultados encontrados neste estudo revelam-se de interesse para a compreensão dos comportamentos agressivos entre pares e da sua associação com as competências emocionais, mas não menos importante é o valor que têm na determinação e eficácia de iniciativas criadas para intervir na problemática do *bullying*, pelo que deveriam ser considerados no planeamento e implementação de programas educacionais em todos os níveis.

Verifica-se que o *bullying* forma parte da realidade das escolas, que os seus efeitos são devastadores, comprometendo a aprendizagem e influenciando o precoce abandono escolar, o insucesso académico e o bem-estar físico e psicológico dos/as participantes (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009). É imprescindível que se deixe de olhar para este fenómeno como algo que “só acontece aos outros”, uma “brincadeira entre miúdos/as” ou uma situação “normal da idade”. Neste sentido, as escolas deveriam em primeiro lugar aceitar e reconhecer que o problema existe e, a seguir, discutir abertamente acerca dos fatores que poderiam estar a influenciar os comportamentos agressivos entre pares (Martins, 2005; Matos et al., 2009).

O fenômeno de *bullying* não envolve apenas a tríade vítima-agressor/a-espetador/a, também está diretamente relacionado com outros fatores do contexto familiar (figuras de referência, experiências vividas em casa, estilos parentais, vinculação, etc.), do contexto escolar (professores/as, técnicos/as auxiliares, colegas, estrutura física e organização da escola, etc.) e da comunidade (instituições, atividades de tempos livres, comunicação social, etc.), pelo que os programas de prevenção deveriam considerar, além do próprio indivíduo, quatro domínios sociais para uma intervenção: a escola, a turma/colegas, a família e a comunidade em geral (Martins, 2005; Olweus & Limber, 2010; Saavedra & Machado, 2010).

O programa OBPP (*Olweus Bullying Prevention Program*) foi desenhado para reduzir o *bullying* e melhorar a qualidade das relações interpessoais, tendo definido vários elementos a considerar em cada um dos níveis a intervir, e entre os quais se destacam:

- a) ao nível da escola - organização de uma comissão coordenadora para as práticas preventivas do *bullying*; desenvolvimento de políticas que mostrem o repúdio e desaprovação de todo o tipo de procedimentos violentos; treino de comportamentos de prevenção por parte de todo o *staff* escolar; reuniões em grupos para discussão de temáticas de *bullying*; envolvimento dos/as pais/mães;
- b) ao nível da turma – definir e fazer cumprir regras de toda a escola acerca do *bullying*; realizar reuniões semanais com todos/as os/as alunos/as para discussão de assuntos relacionados;
- c) ao nível individual - supervisionar as atividades dos/as alunos/as; fazer reuniões com os/as envolvidos/as no *bullying*, em separado; aplicar planos de intervenção individual de acordo com necessidades;
- d) ao nível da comunidade - envolver membros da comunidade na comissão coordenadora; desenvolver parcerias escola-comunidade para apoiar programas de prevenção; promover a partilha de mensagens anti-*bullying* e de boas práticas para a sua prevenção (Olweus & Limber, 2010).

Neste sentido, a formação, o acompanhamento e apoio a professores/as, técnicos/as auxiliares e pessoal administrativo também é fundamental para mudar atitudes e condutas e adquirir instrumentos necessários para fazer frente a situações de agressões entre pares. Também vimos que a literatura reforça a importância e a relação que existe entre os estilos parentais, a vinculação com os/as cuidadores/as e a aprendizagem dos/as filhos/as, pelo que incluir as pessoas que integram o sistema familiar nos programas preventivos e de intervenção contribuirá para o aumento de um sentimento de apoio, segurança e compromisso por parte dos/as alunos/as. Promover o conhecimento acerca dos comportamentos agressivos entre pares e das suas consequências, assim como os aspetos ligados às competências emocionais

e sociais serão determinantes na autoconsciência, no autocontrolo das emoções e na melhor percepção dos/as filhos/as, crucial para uma saudável relação familiar.

A prevenção da ocorrência do *bullying*, de sentimentos e percepções negativas por parte dos/as implicados/as em comportamentos agressivos, pode ser realizada com a incorporação em programas/intervenções de inovações educativas, de metodologias de enfoque socio-afetivo e de estilo cooperativo (Graczyk et al., 2002; Ocáriz, Lavega, Mateus & Rovira, 2014), com o fomento de valores morais baseados em princípios de igualdade, preocupação, tolerância e empatia pelos sentimentos dos outros, em especial pelas vítimas (Cowie & Fernández, 2006; Moreno, 2007; Pereira, 2008; Salmivalli, 2010), com o ensino de práticas democráticas, com a supervisão em espaços escolares críticos e a promoção de um bom clima de convivência em sala de aula, entre outros.

Seria fundamental também a adoção, por parte da escola, de programas de aprendizagem social e emocional (ASE), que proporcionem instrumentos necessários para o desenvolvimento de competências pessoais nos domínios cognitivo, afetivo e comportamental. Os programas de ASE de qualidade agrupam estas competências em cinco principais categorias (Cacheiro & Martins, 2012; Graczyk et al., 2002):

- 1) Autoconsciência: conhecer e gerir os próprios sentimentos; efetuar uma avaliação realística das próprias capacidades; reforçar o sentido de autoconfiança;
- 2) Consciência Social: perceber e compreender o que os outros estão a sentir; aceitar diferentes perspetivas, sendo capaz de assumir a própria perspetiva; apreciar e interagir de forma positiva e responsável com os outros, mantendo o respeito pelas diferenças;
- 3) Tomada de decisão responsável: desenvolver a capacidade de identificar problemas, estabelecer objetivos adaptativos e resolver problemas de forma construtiva;
- 4) Autorregulação: lidar com as emoções de forma adaptativa para facilitar as tarefas quotidianas; ser consciencioso e saber adiar gratificações para obter objetivos;
- 5) Aptidões sociais: lidar com as emoções envolvidas nos relacionamentos de forma eficaz; estabelecer e manter relações saudáveis, baseadas na cooperação, na negociação de soluções para os conflitos; procurar ajuda quando necessário.

A ASE é um processo através do qual é possível adquirir capacidades que permitam o desenvolvimento positivo da criança e adolescente, tornando-os/as capazes de lidar com situações negativas e stressantes (Cacheiro & Martins, 2012; Graczyk et al. 2002).

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, acreditamos que a intervenção, tanto com raparigas como com rapazes envolvidos/as (ou não) em comportamentos agressivos, deveria centrar-se na alfabetização emocional, valorizando a estabilidade emocional dos/as estudantes da mesma forma em que são valorizados outros aspetos, nomeadamente a concretização de metas curriculares. O desenvolvimento de competências

emocionais e sociais pode beneficiar a diminuição de ocorrências de *bullying* e a construção de ambientes educativos saudáveis e condicentes com as expectativas dos/as estudantes, pelo que garantir que os/as alunos/as sejam social e emocionalmente aptos é essencial para o sucesso escolar e, sobretudo, para o sucesso na vida.

Em resumo, sabemos que quanto mais reiteradas e prolongadas sejam as agressões, maiores serão os danos no desenvolvimento biopsicossocial e no bem-estar das crianças e adolescentes envolvidos/as, pelo que impera a necessidade de uma avaliação e intervenção precoce, adaptada ao desenvolvimento atual dos/as alunos/as e a suas necessidades. Deste modo o desenvolvimento de competências emocionais e sociais e a prevenção de situações de *bullying* em contexto escolar poderá ser mais eficaz.

Limitações e Sugestões para Futuras Investigações

Como acontece em qualquer outra investigação, nesta também existem limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados e apontadas no sentido de melhorar futuros estudos.

A primeira limitação está relacionada com os instrumentos utilizados para a recolha de informação. Como foi referido anteriormente, tanto a ECICE (Almeida, 2013) como o EQ-i:YV (Candeias, 2014) são provas que se encontram em estudo, pelo que carecem de dados de comparação relacionados com a sua validação. Assim sendo, é importante que sejam realizadas novas investigações que permitam colmatar esta limitação e corroborar, ou não, os resultados obtidos neste estudo.

Outra limitação identificada relaciona-se com o número de itens dos instrumentos utilizados. Durante a análise fatorial da ECICE foi necessário eliminar os 4 únicos itens representativos dos comportamentos agressivos físicos e de observação. Um maior número de itens em cada tipo de comportamento a avaliar, poderia ter facilitado e melhorado a estrutura fatorial da escala, enriquecendo conseqüentemente, os resultados finais do presente estudo, pelo que se propõe para futuras investigações um aumento de itens na respetiva escala. Em relação EQ-i:YV, o número elevado de itens e a estrutura dos mesmos tornou a prova longa e de difícil compreensão para alguns/mas alunos/as, em especial para os/as mais novos/as.

Por outro lado, importa referir que o facto de serem poucas as investigações nacionais, recentes e relevantes acerca da relação entre os dois conceitos em estudo, os comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais, dificultou a discussão dos resultados obtidos.

Os resultados do presente estudo constituem-se uma boa base de informação para outras investigações e contribuem para um melhor entendimento do fenómeno *bullying* em

Portugal, através da caracterização de vítimas e agressores/as verbais e indiretos, associadas às competências emocionais. Em investigações futuras, seria interessante: a) utilizar a ECICE e o EQ-i:YV em outras populações e com amostras mais amplas; b) considerar outros tipos de envolvimento em situações de *bullying*, como é o caso dos comportamentos de vitimação e agressão física e dos/as espetadores/as; e c) analisar outras variáveis relacionadas com o contexto familiar (padrões de vinculação, estilos parentais, etc.), com o contexto escolar (espaços críticos, ambiente em sala de aula, atitudes dos/as professores/as, suporte social, etc.) e com características individuais (portador/a de alguma deficiência ou perturbação, etnia, condições físicas, aluno/a com retenções, etc.).

Referências

- Almeida, A. T. (2013). *Escala de Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar – ECICE*. Versão para investigação, não publicada.
- Almeida, A. T. (2014). Recomendações para a prevenção do *cyberbullying* em contexto escolar: Uma revisão comentada de dados da investigação. *Revista da Educação, Ciência e Cultura*, 19(1), pp. 77-91.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação (5ª ed)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alsaraireh, K. (2013). The prediction of emotional intelligence, self-esteem, and academic achievement of bullying in middle school. *Journal of Education and Practice*, 4(15), pp. 8-14.
- Amado, J., Ferreira, E., Moreira, S. & Silva, E. (2009). Ambiente disciplinar em escolas do primeiro ciclo: As normas e as regras de convivência. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.197-213). Braga: Universidade do Minho.
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T. & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. *Interações*, 13, pp. 301-326.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima - APAV (2011). *Manual Crianças e Jovens vítimas de violência: Compreender, intervir e prevenir*. Lisboa: APAV.
- Bandeira, C. & Hutz, C. (2012). Bullying: prevalência, implicações e os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), pp. 35-44.
- Bar-On, R. (2002). Inteligência social e emocional: Visões do Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (pp.266-283). Brasil: Artmed Editora.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), pp. 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), pp. 54-62.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2004). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth version (Bar-On EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Binsfeld, A., & Lisboa, C. (2010). Bullying: Um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. *Interpersona* 4 (1), pp. 74-105.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), pp.61-82.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2002). Agrupando as competências da inteligência emocional: visões do Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.).

- Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho (pp.252-265). Brasil: Artmed Editora.
- Boyle, D.J. (2005). Youth Bullying: Incidence, Impact, and Interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, 55(3), pp. 22-24.
- Cacheiro, C. M. & Martins, M. J. (2012). Promoção de competências sócio-emocionais em crianças de ensino básico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 20(1), pp. 155-169.
- Candeias, A. A. (2014). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (EQ-i:YV)*. Versão para investigação, não publicada.
- Candeias, A. A. & Pires, H. (2014). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On para alunos de 6-18 anos: Tradução e adaptação para português do manual da equipa de investigação de Altas Habilidades da Universidade de Múrcia – Espanha (Revisto)*. Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A. A., & Rebelo, N. (2010). Inteligência emocional, inteligência abstracta e competências académicas em alunos do 1º ciclo do ensino básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 1(1), pp. 79-87.
- Candeias, A. & Rebelo, N. (2012). Estudos de caracterização dos perfis atitudinais e emocionais em alunos do ensino EB. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD: Revista de Psicología*, 1(2), pp. 143-154.
- Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2011). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn EQ-i:YV). Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino: Simpósio conduzido no *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Candeias, A. & Rebocho, M. (2007). Estudo da interacção entre inteligências múltiplas, inteligência geral e aptidão académica num grupo de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Comunicação apresentada no *III Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica e XII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. João Pessoa-PB, Brasil.
- Candeias, A., Varelas, D., Rebelo, N. & Diniz, A. (2013). Validade estrutural do questionário de inteligência emocional. Estudo com alunos do ensino básico português. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da psicologia e educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalhosa, S. (2007). O Bullying nas Escolas Portuguesas. Comunicação apresentada no *Seminário "Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar"* (pp. 1-5).
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(19), pp. 523-537.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interacções*, 13, pp. 125-146.

- Castilla, I., Barrón, R. & Palanca, C. (2011). Educación emocional y violencia escolar. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero & R. Cabello (Coords.). *Actas del II Congreso internacional de Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (pp.443-447). Salamanca: Fundación Botín.
- Catarino, M. & Martins, M. (2009). A agressão e vitimação entre pares em contexto escolar – Estudo de caso no 5º ano de uma escola da cidade de Beja. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 118-132. Braga: Universidade do Minho.
- Champion, K., Vernberg, E. & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology* 24, pp. 535–551.
- Chávez, N. & Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventário BARON ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, pp. 11-58.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, pp. 1105-1119.
- Conte, J. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp. 433–440. DOI: 10.1002/job.319
- Cowie, H. & Fernández, F. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, vol. 4(2), pp. 291-310.
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What Works?. *School Psychology International*, 28(4), pp. 465–477. DOI: 10.1177/0143034307084136
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (8 ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2005). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (24 ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, B. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), pp. 213-228.
- Davidson, L. & Demaray, M. (2007). Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing-Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review*, 36(3), pp. 383-405.
- Davis, S. (2013). Can 'emotionally intelligent' coping promote adaptation in young people?. *The Psychology of Education Review*, 37(2), pp. 5-12.
- Del Barco, B., Castaño, E. & Carroza, T. (2011). *Acoso escolar y cyberbullying en centros de educación secundaria y primaria en Extremadura*. Cáceres: Grupo de Investigación GIPES
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 805-832.

- Del Rey, R. & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, pp.77-89.
- De Weerd, M. & Rossi, G. (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of psychometric aspects in the dutch speaking part of Belgium. In G. Rossi (Ed.) *Psychology - Selected Papers* (pp. 145-172). In Tech. Retrieved from: <http://www.intechopen.com/books/psychologyselected-papers/the-bar-on-emotional-quotient-inventory-eq-i-evaluation-of-psychometric-aspects-in-afllemish-populat>
- Díaz-Aguado, M., Arias, R. & Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescência (Vol. 1). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible también en: <http://www.mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm>.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), pp. 169-181.
- Emmerling, R. J. & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1(1), pp. 1-32. Retrieved from <http://www.eiconsortium.org>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, pp. 97-116.
- Faria, L., Pinto, J., Taveira, M. & Matias, D. (2013). Inteligência emocional em contexto educativo: Resultados de um estudo com adolescentes. In L. Almeida, A. Araújo, A. Cabral, J. Cruz, J. Morais & M. Simões (orgs.). *Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios sociais e educação: Culturas e práticas* (pp. 160-175). Vila Nova de Gaia: Edições ISPGaya.
- Farrington, D. & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1) pp. 4-16.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(supl.), pp. 7-12.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. & Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17, pp. 309-339. DOI: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), pp. 243-256. DOI: 10.1989/ejep.v3i2.63

- García-Sancho, E., Salguero, J. & P. Fernández-Berrocal (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, pp. 584–591.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: an overview of intervention programmes. *School Psychology International*, 25(1), pp. 106-116.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. & Zins, J. (2002). Critérios para avaliar a qualidade de programas escolares de aprendizagem social e emocional. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (pp.286-299). Brasil: Artmed Editora.
- Grossi, P. & Santos, A. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), pp. 249-267.
- Gower A., Shlafer, R., Polan, J., McRee, A., McMorris, B., Pettingell, S. & Sieving, R. (2014). Brief report: Associations between adolescent girls' social-emotional intelligence and violence perpetration. *Journal of Adolescence*, 37, pp. 67–71.
- Harris, S. & Petrie, G. (2003). *Bullying. The Bullies, the victims, the bystanders*. Oxford: A Scarecrow Education Book.
- Hoz, F., Lugo, N., Chaparro, L., Gonzalez, G., Espinosa, J. & Jiménez, J. (2010). Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, 13 (24), pp. 306-328.
- Junior, A. & Noronha, A. (2008). Parâmetros psicométricos do Mayer Salovey Caruso emotional intelligence test – MSCEIT. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), pp. 145-153.
- Justo, A., Carvalho, J. & Kristensen, C. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: A influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), pp.510-523. DOI: 10.15309/14psd150214.
- Kokkinos, C. & Kipritsi, E. (2011). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15(1), pp. 41-58. DOI: 10.1007/s11218-011-9168-9
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Reviews Psychology*, 44, pp. 1-21.
- Lisboa, C., Braga, L. & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), pp. 59-71. DOI: 10.4013/ctc.2009.21.07
- Lisboa, C., Koller, S., Ribas, F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. & De Marchi, R. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), pp. 345-362.

- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. & Downey, L. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, pp. 207–211.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006) Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), pp. 65-90.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios.
- Martins, M. J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (23), pp. 401-425.
- Martins, M. J. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, 15(2), pp. 51-78.
- Martins, M. J. (2009). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Interacções*, 13, pp. 187-207.
- Martins, M. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Profforma*, 03, pp. 1-6.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), pp. 69-78.
- Masum, R. & Khan, I. (2014). Examining the relationship between emotional intelligence and aggression among undergraduate students of Karachi. *Educational Research International*, 3(3), pp. 36-41.
- Matos, A. R. (2013). *O bullying no contexto escolar: Impacto de um projeto de intervenção, na diminuição da vitimização e do bullying, e sua relação com a inteligência emocional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa.
- Matos, M. (2008). A saúde do adolescente: O que se sabe e quais são os novos desafios. *Análise Psicológica*, 2(26), pp. 251-263.
- Matos, M. & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas escolas: Comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), pp. 3-15.
- Matos, M., Simões, C., Gaspar, T. & Equipa do Projeto Aventura Social (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interacções*, 13, pp. 98-124.
- Mavrovelli, S. & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 112–134.

- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), pp. 433-442.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), pp. 197-215.
- Meadows, S. (2010). *The child as social person*. New York: Routledge.
- Melo, M. & Duarte, M. (2011). Comportamentos agressivos entre pares e padrões de vinculação: um estudo com jovens adolescentes. *Revista AMAzônica*, 6(1), pp. 7-26.
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, XI, 15(2), pp. 41-54.
- Melo, M. & Pereira, T. (2012). Intervenção psicológica em contextos educativos: A emergência de um modelo ecológico-desenvolvimental. In T. Pereira & D. Albuquerque (eds.), *Do MUS-E ao MUSEpe: 14 anos de intervenção na EB1 e comunidade da Cruz da Picada de Évora* (pp. 206-221). Évora: Edições Aloendro.
- Moreno, M. (2007). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios e cols., *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva* (Vol.1, Cap.15, p.287-305). Porto Alegre: Artmed.
- Neto, A. (2005). Bullying - Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5 Supl.), pp.164-172.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M. & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), pp.309-326.
- Oliva, A. (2007). Desenvolvimento social durante a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & cols., *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia educativa* (Vol.1, Cap. 19, pp. 350-367). Porto Alegre: Artmed.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), pp. 124-134. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- OMS (Organização Mundial de Saúde) (2005). *Violence Prevention Alliance. Building global commitment for violence prevention*. Geneva: OMS. Retrieved from <http://www.who.int/iris/handle/10665/43200#sthash.3T7hh4zC.dpuf>

- Palácios, J. & Hidalgo, V. (2007). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & cols., *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva* (Vol.1, Cap.13, pp.252-267). Porto Alegre: Artmed.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Pelegrín, A. & Fayos, E. G. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), pp. 5-20.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2 ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.
- Pereira, B., Silva, M. & Nunes, B. (2009). Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), pp. 455-466.
- Pereira, S. (2015). *“Vejo, não vejo...” Os fatores motivacionais que levam os observadores a ajudar ou não as vítimas de bullying* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora.
- Pereira, T. & Melo, M. (2006). O fenómeno do bullying, da agressão e da vitimação em contexto escolar... Efeitos do programa “Outra(s) Forma(s) de Brincar” numa escola de 1º ciclo do distrito de Évora. In N. R. Santos, M. L. Limas, M. M. Melo, A. A. Candeias, M. L. Grácio & A. A. Calado (Orgs.), *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2-24). Évora: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5th ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, H., Candeias, A., Diniz, A., Rebelo, N. & Varelas, D. (2012). Aferição do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On para estudantes do Ensino Básico Português. *I Seminário Nacional RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento*. Évora: Universidade de Évora.
- Pires, H., Candeias, A., Rebelo, N., Varelas, D. & Diniz, A. (2013). Socio-emotional competences in portuguese youngsters: Developing of assessment tools for parents. *INPACT 2013: International Psychological Applications Conference and Trends* (pp. 358-360). Madrid.
- Pitadas, P. (2011). *Maus tratos entre iguais e percepção de suporte social: Um estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Saarni, C. (1999a). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. *Symposium, Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models*. New Mexico.
- Saarni, C. (1999b). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

- Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/SaarniANGxp1.pdf>
- Saavedra, R. & Machado, C. (2010). Prevenção universal da violência em contexto escolar. In C. Machado (Ed.) *Vitimologia: das novas abordagens teóricas às velhas práticas de intervenção* (pp.137-169). Braga: Edições Psiquilíbrios.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, pp. 112-120. DOI:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, pp.1-15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), pp. 246–258. DOI:10.1080/01650250344000488
- 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), pp. 668–676. DOI:10.1080/15374416.2011.597090
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), pp. 185-211.
- Sánchez, M., Gutiérrez, R., Delgado, M. & Rodríguez, J. (2010). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, pp.1-13.
- Sánchez, V., Ortega, R. & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de psicología*, 28(1), pp. 71-82.
- Schokman, C., Downey, L., Lomas, J., Wellhamc, D., Wheaton, A., Simmons, N. & Stougha, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, pp. 194–200.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(23), pp. 97-110.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares: Bem estar e ajustamento escolar* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra.
- Seixas, S. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de bullying: contributos da neurobiologia. *Interações*, 13, pp. 63-97.
- Seixas, S., Coelho, J. & Nicolas-Fischer, G. (2013). Bullies, victims and bully-victims: Impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, pp. 53-75.

- Shahzad, S., Begum, N. & Khan, A. (2013). Understanding emotions in adolescents: Linkage of trait emotional intelligence with aggression. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(3), pp. 386-394.
- Silva, M. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, 12(2), pp. 37-57.
- Silva, J., Oliveira, J, & Menezes, M. (2013). Violência no contexto escolar: O bullying nas turmas do Ensino fundamental da escola pública do município de Manaus e suas influências no processo ensino aprendizagem. In L. Almeida, A. Araújo, A. P. Cabral, J. Cruz, J. C. Morais & M. Simões (Orgs.), *Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura “Desafios sociais e educação: culturas e práticas”* (pp.344-362). Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Smith, P. (2013). School bullying. *Sociologia, problemas e práticas*, 71, pp. 81-98. DOI:10.7458/SPP2012702332
- Solberg, M., Olweus, D. & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77. pp. 441 -464.
- Solís, I., Cabrero, B. & Martínez, M. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), pp. 1047-1075.
- Sousa, M., Pereira, B., Araújo, B., Portela, A. & Nóbrega, M. (2012). Comportamentos agressivos na escola: Sua relação com a autoestima e a qualidade do suporte social. In L. S. Almeida, D., Silva, D. & A. Franco (Orgs.), *Atas II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*, (pp. 802-811). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Sousa-Ferreira, T., Ferreira, S. & Martins, H. (2014). *Bullying nas Escolas de Guimarães: Tipologias de Bullying e Diferenças entre Géneros*. *PsiLogos*, 12(1), pp. 25-42.
- Strecht, P. (2011). *O vento à volta de tudo. Uma viagem pela adolescência*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Tanganho, C. (2015). *Inteligência emocional, atitudes face à escola e sucesso escolar: Estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora.
- Tapia, M. & Marsh, G. (2006). A validation of the emotional intelligence inventory. *Psicothema*, 18, pp. 55-58.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), pp.475–83. DOI:10.1016/j.adolescence.2013.02.003
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), pp.247–52. DOI:10.5811/westjem.2012.3.11792

- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, pp. 11-58.
- United Nations Children's Fund. (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York: UNICEF.
- Vaccari, V. (2012). Resiliência e bullying: a possibilidade da metamorfose diante da violência. *O Mundo da Saúde*, 36(2), pp.311-317.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, pp. 129-146.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. (2010). Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade?. *Psico-USF*, 15(2), pp. 151-159.

Anexos

Anexo I – Pedido de Autorização à Escola



Exma. Sra.
Diretora do Agrupamento de escolas Manuel
Ferreira Patrício
Dra. Isabel Maria Silvestre Pires Gomes

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, a mestranda Maria Eugénia Bizai Marques Bicho, sob a orientação da Prof^a. Doutora Madalena Melo, está a desenvolver uma investigação subordinada à temática dos comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais em estudantes de 2^o e 3^o ciclos de escolaridade.

Pretende-se estudar como se relacionam os comportamentos agressivos entre pares e as competências emocionais, especificamente, compreender melhor o entendimento e a comunicação que os envolvidos em experiências de agressão e vitimação realizam acerca das suas emoções, se desenvolvem a capacidade de ouvir, entender e avaliar as emoções nos outros e se gerem as mudanças necessárias para conseguir lidar com os problemas quotidianos. A concretização desta investigação implica que uma amostra de estudantes responda de forma voluntária a um questionário (exemplar em anexo), expressando anonimamente a sua opinião em relação a um conjunto de afirmações.

Desta forma, torna-se imprescindível a colaboração do agrupamento que V. Ex.^a dirige, pelo que se solicita autorização para que os/as alunos/as do 5^o, 6^o e 7^o ano da escola sede respondam aos referidos questionários. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente o consentimento informado de todos os participantes. Informa-se ainda que já foi solicitada a necessária autorização à Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, fevereiro de 2014

**Anexo II – Pedido de autorização aos/às
Encarregados/as de Educação**



Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação

Exmo/a Sr/a. Encarregado/a de Educação

Eu, Maria Eugénia Bizai Marques Bicho, estudante do Mestrado em Psicologia - especialização em Psicologia da Educação - da Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação, sob orientação da Prof.^a Doutora Madalena Melo. Para a elaboração deste estudo é imprescindível a colaboração dos/as alunos/as do 2.º e 3.º ciclos, uma vez que o tema da minha investigação é “Comportamentos agressivos entre pares e competências emocionais em estudantes de 2.º e 3.º ciclos de escolaridade”.

A fim de possibilitar a concretização deste estudo, venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a a autorização para que o/a seu/sua educando/a possa participar como voluntário/a na resposta aos questionários que pretendo aplicar. Os mesmos destinam-se à recolha de dados sobre o estudo em causa e os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os/as alunos/as.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Évora, fevereiro de 2014

Mestranda-Maria Eugénia Bizai

Orientadora-Prof.^a Doutora Madalena Melo

Autorização

Eu (nome) _____,
Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____,
declaro que autorizo a sua participação na resposta aos questionários do presente estudo.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo III – Questionários

Os questionários que se seguem foram selecionados para realizar um estudo científico na área da psicologia.

Os dados recolhidos são absolutamente **confidenciais**. A tua participação é **voluntária e anónima**. Ninguém, excepto a investigadora, terá acesso às tuas respostas.

Pedimos que respondas a cada item com a maior **sinceridade e dedicação** possível.
Não existem respostas certas ou erradas.

Obrigada pela tua colaboração! 😊

Maria Eugénia Bizai - 2014

Parte I. Questionário Sócio-demográfico

Antes de começar a responder aos questionários, preenche a seguinte informação.

Ano de escolaridade: _____ **Idade:** _____ **Sexo:** masculino feminino

Concelho onde resides: _____

Consideras-te:

muito bom aluno bom aluno nem bom nem mau aluno mau aluno

Já ficaste retido nalgum ano de escolaridade?

não sim - Quantas vezes: _____

Gostas da tua escola?

gosto muito gosto nem gosto nem desgosto não gosto nada

Sentes que a escola é:

muito segura segura pouco segura insegura

Na tua escola:

tens muitos/as amigos/as

tens alguns/mas amigos/as

tens poucos/as amigos/as

não tens amigos/as

Na tua turma:

tens muitos/as amigos/as

tens alguns/mas amigos/as

tens poucos/as amigos/as

não tens amigos/as

Parte II. Escala do Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar – ECICE

(Adaptado de A. T. Almeida, 2013)

Lê atentamente cada afirmação e escolhe apenas uma resposta para cada pergunta, aquela que expressa melhor a tua vivência na escola, no atual ano letivo.

1	2	3	4	
NUNCA ACONTECE	ACONTECE POUCO	ACONTECE MUITAS VEZES	ACONTECE QUASE SEMPRE	
1	2	3	4	1. Os meus colegas ignoram-me, “não fazem caso de mim”.
1	2	3	4	2. Os meus colegas não me deixam participar nas atividades.
1	2	3	4	3. Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto.
1	2	3	4	4. Os meus colegas dizem mal de mim.
1	2	3	4	5. Os meus colegas espalham boatos/mentiras sobre mim.
1	2	3	4	6. Os meus colegas estragam coisas minhas.
1	2	3	4	7. Os meus colegas gozam comigo.
1	2	3	4	8. Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo.
1	2	3	4	9. Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que eu não quero.
1	2	3	4	10. Os meus colegas agredem-me fisicamente (empurram-me, batem-me...).
1	2	3	4	11. Ignoro outros colegas, “não faço caso deles”.
1	2	3	4	12. Não deixo outros colegas participar nas atividades.
1	2	3	4	13. Chamo nomes a outros colegas que os ofendem.
1	2	3	4	14. Digo mal de outros colegas.
1	2	3	4	15. Espalho boatos/mentiras sobre outros colegas.
1	2	3	4	16. Estrago coisas de outros colegas.
1	2	3	4	17. Gozo com outros colegas.
1	2	3	4	18. Ameaço outros colegas para lhes meter medo.
1	2	3	4	19. Obrigo outros colegas a fazer coisas que eles não querem.
1	2	3	4	20. Agrido fisicamente outros colegas (bato, empurro...).
1	2	3	4	21. Na escola, vejo os meus amigos a serem maltratados por outros alunos da escola.
1	2	3	4	22. Na escola, vejo os meus amigos a maltratarem outros alunos da escola.

Parte III. Questionário de Inteligência Emocional de Bar- On

(Adaptação revista por A. Candeias, 2014)

Lê atentamente as seguintes afirmações e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. Escolhe uma e apenas UMA resposta para cada questão. Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde a todas as afirmações com total sinceridade, só tu sabes o que pensas de ti próprio/a.

1	2	3	4	
MUITO RARAMENTE	RARAMENTE	FREQUENTEMENTE	MUITO FREQUENTEMENTE	
É VERDADEIRO PARA MIM				
1	2	3	4	1. Gosto de me divertir.
1	2	3	4	2. Compreendo bem como as outras pessoas se sentem.
1	2	3	4	3. Consigo ficar calmo, mesmo quando estou aborrecido.
1	2	3	4	4. Sou feliz.
1	2	3	4	5. Preocupo-me com o que acontece aos outros.
1	2	3	4	6. É-me difícil controlar a minha raiva.
1	2	3	4	7. É-me fácil dizer aos outros como me sinto.
1	2	3	4	8. Gosto de todas as pessoas que conheço.
1	2	3	4	9. Sinto-me seguro de mim mesmo.
1	2	3	4	10. Consigo perceber como se sentem as outras pessoas.
1	2	3	4	11. Sei como me manter calmo.
1	2	3	4	12. Tento responder perguntas difíceis de diferentes formas.
1	2	3	4	13. Penso que, a maioria das coisas que faço, são bem feitas.
1	2	3	4	14. Sou capaz de respeitar os outros.
1	2	3	4	15. Fico muito aborrecido com algumas coisas.
1	2	3	4	16. É fácil para mim adaptar-me (entender) às coisas novas.
1	2	3	4	17. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.
1	2	3	4	18. Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas.
1	2	3	4	19. Penso que vai correr tudo bem.
1	2	3	4	20. Ter amigos é importante.
1	2	3	4	21. Tenho conflitos com os outros.
1	2	3	4	22. Compreendo perguntas complicadas (difíceis).
1	2	3	4	23. Gosto de rir.
1	2	3	4	24. Tento não magoar os sentimentos das outras pessoas.
1	2	3	4	25. Penso num problema até conseguir resolvê-lo.
1	2	3	4	26. Tenho mau feitio.
1	2	3	4	27. Nada me incomoda.
1	2	3	4	28. É difícil falar dos meus sentimentos mais profundos.
1	2	3	4	29. Sei que as coisas vão correr bem.
1	2	3	4	30. Consigo pensar em boas respostas, para responder às perguntas difíceis.
1	2	3	4	31. Consigo descrever os meus sentimentos com facilidade.
1	2	3	4	32. Sei como me divertir.
1	2	3	4	33. Devo dizer a verdade.
1	2	3	4	34. Quando quero consigo encontrar várias maneiras de responder a uma pergunta difícil.
1	2	3	4	35. Irrito-me com facilidade.

1	2	3	4	36. Gosto de ajudar os outros.
1	2	3	4	37. Sinto-me infeliz.
1	2	3	4	38. Consigo encontrar diferentes maneiras de resolver os problemas.
1	2	3	4	39. São necessárias muitas coisas para que eu me aborreça.
1	2	3	4	40. Sinto-me bem comigo mesmo.
1	2	3	4	41. Faço amigos com facilidade.
1	2	3	4	42. Considero-me o melhor em tudo o que faço.
1	2	3	4	43. É fácil dizer aos outros como me sinto.
1	2	3	4	44. Quando tenho de responder a perguntas difíceis, penso em muitas soluções.
1	2	3	4	45. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.
1	2	3	4	46. Quando me aborreço com alguém, é por muito tempo.
1	2	3	4	47. Gosto de ser como sou.
1	2	3	4	48. Sou bom a resolver problemas.
1	2	3	4	49. É difícil esperar pela minha vez.
1	2	3	4	50. Gosto das coisas que faço.
1	2	3	4	51. Gosto dos meus amigos.
1	2	3	4	52. Não tenho dias maus.
1	2	3	4	53. Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos.
1	2	3	4	54. Aborreço-me com facilidade.
1	2	3	4	55. Percebo quando um dos meus amigos não está feliz.
1	2	3	4	56. Gosto do meu corpo.
1	2	3	4	57. Mesmo quando as coisas se complicam, não desisto.
1	2	3	4	58. Quando me aborreço, ajo sem pensar.
1	2	3	4	59. Sei quando os outros estão aborrecidos, mesmo que não me digam.
1	2	3	4	60. Gosto da minha aparência.

Obrigada pela tua colaboração! 😊

**Anexo IV – Análise Descritiva
da ECICE e do EQ-i:YV**

ECICE	N	Média	Mediana	DP	Min.	Max.
1.1.Os meus colegas ignoram-me, "não fazem caso de mim"	297	1,32	1,00	,510	1	4
1.2.Os meus colegas não me deixam participar em atividades	297	1,22	1,00	,461	1	4
1.3.Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto	297	1,60	1,00	,715	1	4
1.4.Os meus colegas dizem mal de mim	297	1,51	1,00	,673	1	4
1.5.Os meus colegas espalham boatos/mentiras sobre mim	297	1,41	1,00	,740	1	4
1.6.Os meus colegas estragam coisas minhas	297	1,14	1,00	,359	1	3
1.7.Os meus colegas gozam comigo	297	1,52	1,00	,712	1	4
1.8.Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo	297	1,11	1,00	,374	1	4
1.9.Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que eu não quero	297	1,04	1,00	,189	1	2
1.10.Os meus colegas agridem-me fisicamente (empurram-me, batem-me...)	297	1,22	1,00	,470	1	3
1.11.Ignoro outros colegas, "não faço caso deles"	297	1,40	1,00	,640	1	4
1.12.Não deixo a outros colegas participar nas atividades	297	1,11	1,00	,342	1	4
1.13.Chamo nomes a outros colegas que os ofendem	297	1,45	1,00	,630	1	4
1.14.Digo mal de outros colegas	297	1,23	1,00	,437	1	3
1.15.Espalho boatos/mentiras sobre outros colegas	297	1,06	1,00	,245	1	2
1.16.Estrago coisas de outros colegas	297	1,05	1,00	,212	1	2
1.17.Gozo com outros colegas	297	1,33	1,00	,507	1	3
1.18.Ameaço outros colegas para lhes meter medo	297	1,06	1,00	,302	1	3
1.19.Obrigo outros colegas a fazer coisas que não querem	297	1,02	1,00	,129	1	2
1.20.Agrido fisicamente outros colegas (bato, empurro...)	297	1,18	1,00	,428	1	4
1.21.Na escola, vejo os meus amigos a serem maltratados por outros alunos da escola	297	1,82	2,00	,704	1	4
1.22.Na escola, vejo os meus amigos a maltratarem outros alunos da escola	297	1,54	1,00	,667	1	4

EQ-i:YV	N	Média	Mediana	DP	Min.	Max.
2.1.Gosto de me divertir	297	3,75	4,00	,596	1	4
2.2.Compreendo bem como as outras pessoas se sentem	297	3,21	3,00	,689	1	4
2.3.Consigo ficar calmo, mesmo quando estou aborrecido	297	2,84	3,00	,898	1	4
2.4.Sou feliz	297	3,63	4,00	,645	1	4
2.5.Preocupo-me com o que acontece aos outros	297	3,41	4,00	,673	1	4
2.6.NEG É-me difícil controlar a minha raiva	297	2,63	3,00	1,061	1	4
2.7.É-me fácil dizer aos outros como me sinto	297	2,49	3,00	,990	1	4
2.8.Gosto de todas as pessoas que conheço	297	3,14	3,00	,832	1	4
2.9.Sinto-me seguro de mim mesmo	297	3,33	3,00	,783	1	4
2.10.Consigo perceber como se sentem as outras pessoas	297	3,23	3,00	,753	1	4
2.11.Sei como me manter calmo	297	3,04	3,00	,927	1	4
2.12.Tento responder perguntas difíceis de diferentes formas	297	2,93	3,00	,804	1	4
2.13.Penso que, a maioria das coisas que faço, são bem feitas	297	2,83	3,00	,736	1	4
2.14.Sou capaz de respeitar os outros	297	3,46	4,00	,730	1	4
2.15.NEG Fico muito aborrecido com algumas coisas	297	2,10	2,00	,856	1	4
2.16.É fácil para mim adaptar-me (entender) às coisas novas	297	3,06	3,00	,777	1	4
2.17.Falo com facilidade sobre os meus sentimentos	297	2,39	2,00	,916	1	4
2.18.Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas	297	3,13	3,00	,726	1	4
2.19.Penso que vai correr tudo bem	297	3,18	3,00	,767	1	4
2.20.Ter amigos é importante	297	3,83	4,00	,525	1	4
2.21.NEG Tenho conflitos com outros	297	3,01	3,00	,834	1	4
2.22.Compreendo perguntas complicadas (difíceis)	297	2,73	3,00	,788	1	4
2.23.Gosto de rir	297	3,80	4,00	,537	1	4
2.24.Tento não magoar os sentimentos das outras pessoas	297	3,40	4,00	,825	1	4
2.25.Penso num problema até consegui resolvê-lo	297	3,23	3,00	,741	1	4
2.26.NEG Tenho mau feito	297	3,06	3,00	,881	1	4
2.27.Nada me incomoda	297	2,42	2,00	,776	1	4
2.28NEG.É difícil falar dos meus sentimentos mais profundos	297	2,24	2,00	1,016	1	4
2.29.Sei que as coisas vão correr bem	297	3,12	3,00	,806	1	4
2.30.Consigo pensar em boas respostas, para responder às perguntas difíceis	297	2,95	3,00	,756	1	4
2.31.Consigo descrever os meus sentimentos com facilidade	297	2,53	3,00	,882	1	4
2.32.Sei como me divertir	297	3,66	4,00	,617	1	4
2.33.Devo dizer a verdade	297	3,65	4,00	,603	1	4
2.34.Quando quero consigo encontrar várias maneiras de responder a uma pergunta difícil	297	3,04	3,00	,781	1	4

EQ-i:YV	N	Média	Mediana	DP	Min.	Max.
2.35.NEG Irrito-me com facilidade	297	2,65	3,00	1,006	1	4
2.36.Gosto de ajudar os outros	297	3,53	4,00	,663	1	4
2.37.NEG Sinto-me infeliz	297	3,21	3,00	,931	1	4
2.38.Consigo encontrar diferentes maneiras de resolver os problemas	297	3,04	3,00	,768	1	4
2.39.São necessárias muitas coisas para que eu me aborreça	297	2,74	3,00	,913	1	4
2.40.Sinto-me bem comigo mesmo	297	3,52	4,00	,683	1	4
2.41.Faço amigos com facilidade	297	3,38	4,00	,731	1	4
2.42.Considero-me o melhor em tudo o que faço	297	2,08	2,00	,822	1	4
2.43.É fácil dizer aos outros como me sinto	297	2,45	2,00	,958	1	4
2.44.Quando tenho de responder a perguntas difíceis, penso em muitas soluções	297	2,99	3,00	,801	1	4
2.45.Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas	297	3,40	4,00	,820	1	4
2.46.NEG Quando me aborreço com alguém, é por muito tempo	297	2,83	3,00	,907	1	4
2.47.Gosto de ser como sou	297	3,53	4,00	,762	1	4
2.48.Sou bom a resolver problemas	297	2,84	3,00	,760	1	4
2.49.NEG É difícil esperar pela minha vez	297	2,51	3,00	,941	1	4
2.50.Gosto das coisas que faço	297	3,43	4,00	,704	1	4
2.51.Gosto dos meus amigos	297	3,72	4,00	,624	1	4
2.52.Não tenho dias maus	297	2,43	2,00	,819	1	4
2.53.NEG Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos	297	2,33	2,00	,959	1	4
2.54.NEG Aborreço-me com facilidade	297	2,76	3,00	,882	1	4
2.55.Percebo quando um dos meus amigos não está feliz	297	3,38	4,00	,721	1	4
2.56.Gosto do meu corpo	297	3,23	3,00	,890	1	4
2.57.Mesmo quando as coisas se complicam, não desisto	297	3,25	3,00	,760	1	4
2.58.NEG Quando me aborreço, ajo sem pensar	297	2,49	3,00	,893	1	4
2.59.Sei quando os outros estão aborrecido, mesmo que não me digam	297	3,23	3,00	,736	1	4
2.60.Gosto da minha aparência	297	3,27	3,00	,830	1	4