

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

Eugénia Bizai¹, Madalena Melo^{1,2},

Adelinda Candeias¹

¹Universidade de Évora (Portugal)

²CIDEHUS.UE

eugeniabizai@hotmail.com,

mmm@uevora.pt, aac@uevora.pt

Resumo

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. 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. 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 demais, determinará a qualidade das relações intra e interpessoais estabelecidas, 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*. 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 (Almeida, 2013) e da adaptação portuguesa do

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On – EQ-i:YV (Candeias, 2014). 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.

Abstract

The quality of interpersonal relationships established throughout life constitutes an important factor of social and psychological adjustment, essential for human development. One of the problems that affect social relationships among peers in schools is bullying, a physical and / or psychological aggression, intentional and repeated over time, with negative effects on development and mental health of young involved and on the people related with them. The way people recognize, express and manage their emotions, how recognize in others and relate emotionally with others, determine the quality of the established intra and interpersonal relationships; so the knowledge, development and education of emotional skills in children and adolescents becomes an indispensable tool to face the problems of life situations, including bullying situations. Thus, this research aims to understand the relationships between the experiences of aggression / victimization and emotional skills. We used a sample of 297 students of a middle school, Of the city of Évora. Data collection was performed by Interpersonal Behavior Scale in School Context – ECICE (Almeida, 2013) and the Portuguese adaptation of the Bar-On Emotional Intelligence Questionnaire – EQ-i: YV (Candeias, 2014). 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, as a function of sociodemographic and school characterization variables. Those results shows the importance of education of emotional skills to prevent bullying among peers.

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

1. 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 (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 incrementam-se, ganham importância, transformam-se no contexto mais influente em termos de socialização (Matos, 2008; 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 et al, 2012; Strecht, 2011).

Se a escola e a aceitação dos pares são de grande significado para os adolescentes, então não gostar dela ou ser rejeitado pelos/as colegas pode conduzir também a dificuldades de ajustamento social e emocional (Neto, 2005; Strecht, 2011).

Os comportamentos agressivos entre pares apresentam-se assim como o principal problema das relações interpessoais em contexto escolar. Também são observadas com frequência na escola condutas violentas e situações de indisciplina mas o *bullying* diferencia-se destas por evidenciar uma intencionalidade na agressão, pela regularidade com que acontece (independentemente da forma que acontece: direta/agressão física ou verbal ou indireta/agressão relacional) e pelo desequilíbrio de poder entre os/as participantes (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 (Seixas, 2009; United Nations Children's Fund, 2014). A vivência repetida e prolongada destas situações negativas e stressantes afeta as relações sociais e desencadeia diversas reações emocionais (Sousa-Ferreira, Ferreira, & Martins, 2014), com efeitos pessoais e sociais, severos e duradouros para qualquer interveniente (Silva, Oliveira, & Menezes, 2013).

Perante uma situação de agressão surgem diferentes atitudes e 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 (Damásio, 2000; Goleman, 1995; Woyciekoski & Hutz, 2010). Isto é, 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, 1999; 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 Inteligência Emocional (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 3 principais modelos de concetualização da IE: o modelo teórico de *Salovey* e *Mayer* que se insere no grupo de modelos de aptidões, centrados nas aptidões mentais, nas emoções e na relação com a inteligência tradicionalmente definida; o modelo teórico de *Goleman* que popularizou o conceito e gerou mudanças na sua definição, incluindo aspetos da personalidade da pessoa; e por último, o modelo teórico de *Bar-On* (perspetiva assumida nesta investigação para a análise e avaliação das competências emocionais), que define a IE 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; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Em vários estudos são evidentes os impactos positivos 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 parece potenciar uma melhor adaptação ao contexto e aumentar 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, pelo que aperfeiçoar as relações entre a cognição e a emoção poderia resultar no reconhecimento das capacidades de uma pessoa para lidar com o seu mundo emocional de forma inteligente (Woyciekoski & Hutz, 2010).

Importa considerar ainda que, da mesma forma que os maus tratos entre pares devem ser vistos desde uma perspetiva ecológica (Carvalhosa, 2009; Melo & Duarte, 2011; Melo & Pereira, 2007, 2012), as competências emocionais devem ser compreendidas a partir de uma estrutura bioecológica, 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).

2. OBJETIVOS

A presente investigação tem como principal objetivo compreender de que modo os comportamentos agressivos entre pares se relacionam com as competências emocionais dos/as estudantes envolvidos/as. Também pretendemos conhecer como se relacionam as próprias dimensões dos constructos em estudo e as suas variações em função da idade e sexo dos/as participantes, dos sentimentos que apresentam face à escola e das perceções em relação à segurança da escola e ao número de amigos/as que têm na mesma.

3. METODOLOGIA

3.1 Amostra

O estudo foi realizado numa escola pública do ensino básico da cidade de Évora. Participaram 297 estudantes (N=297), dos quais 153 (51,5%) eram do sexo masculino e 144 (48,5%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (M=11,74; DP=1,18). Do total de alunos/as, 90 (30,3%) frequentavam o 5º ano, 114 (38,4%) frequentavam o 6º ano e 93 (31,3%) frequentavam o 7º ano de escolaridade.

3.2 Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de três instrumentos: um questionário sociodemográfico e de caracterização escolar, a Escala do Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar – ECICE (Almeida, 2013) e o Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On – EQ-i:YV (adaptado por Candeias, 2014).

O questionário sociodemográfico e de caracterização escolar é constituído por itens que permitem descrever e caracterizar a amostra através de variáveis como sexo, idade e ano de escolaridade. Compreende ainda uma autoavaliação relativamente aos sentimentos face à escola, à perceção de segurança da mesma e ao número de amigos/as que tem na escola e na turma.

A ECICE é uma versão experimental, composta por 22 itens referentes a comportamentos de *bullying* (situações de vitimação, agressão e observação) aos que o/a estudante deve indicar a frequência da sua ocorrência, numa escala de tipo Likert (1= “Nunca Acontece” a 4= “Acontece Quase sempre”). Para este estudo foram adaptados 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.

Para avaliar as competências emocionais recorreu-se ao EQ-i:YV. Este questionário é utilizado em crianças e jovens dos 7 aos 18 anos, sendo 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 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.

3.3 Procedimentos

A realização desta investigação teve em conta todos os procedimentos de natureza ética e deontológica.

Após a obtenção das necessárias autorizações (órgãos diretivos e pedagógicos do estabelecimento de ensino envolvido e encarregados/as de educação dos/as alunos/as), os/as estudantes foram informados/as dos direitos que lhes assistem, designadamente o direito à não participação, ao anonimato e à confidencialidade. A aplicação dos instrumentos de avaliação foi coletivamente, numa única sessão de aproximadamente 50 minutos de duração, na presença da própria investigadora e do/a professor/a da turma.

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

Antes de realizar a análise inferencial dos resultados, os valores 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 (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. Na variável Perceção do número de amigos 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.

3.4 Resultados

3.4.1 Comportamentos agressivos entre pares

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 permitiu identificar com qualidade 4 fatores explicativos de 56,35% da variância total. Estes fatores correspondem a quatro tipos de situações de *bullying*, correspondentes aos 4 fatores que compõem a escala: Vitimação Verbal, Agressão Verbal, Vitimação Indireta e Agressão Indireta.

Será de notar que foram retirados itens que avaliavam comportamentos agressivos físicos diretos e comportamentos de observação, ficando a escala constituída apenas por itens que refletiam 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 ($M= 1,51$) (e.g. “Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto”) e de Agressão Verbal ($M= 1,35$) (e.g. “Digo mal de outros colegas”), comparativamente com os comportamentos de Vitimação Indireta ($M= 1,22$) (e.g. “Os meus colegas não me deixam participar nas atividades”) e de Agressão Indireta ($M= 1,04$) (e.g. “Espalho boatos/mentiras sobre outros colegas”). Estes resultados sugerem 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. 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-Ferreira et al, 2014) e em investigações internacionais (Bandeira & Hutz, 2012; Del Barco et al, 2011; Matos et al., 2009; Pereira, Silva, & Nunes, 2009; Pitadas, 2011),

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.

Em relação às diferenças entre grupos de idade, os/as alunos/as mais velhos/as (13-15 anos) ($t= 2,030$; $p= ,043$), 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; Matos et al., 2009; Pereira, Silva & Nunes, 2009; Pitadas, 2011), que referem que o pico mais elevado de incidência das agressões entre pares

se evidencia 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 que referem ter “Poucos/as amigos/as” no contexto escolar (turma e escola) apresentam médias significativamente mais elevadas na condição de vítimas de agressões verbais [escola ($t= 2,130$; $p= ,034$); turma ($t= 5,617$; $p= ,000$)] e indiretas [escola ($t= 2,767$; $p= ,006$); turma ($t= 3,992$; $p= ,000$)].

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 ($t= 2,863$; $p= ,005$), o que vai de encontro ao evidenciado noutros estudos. Por exemplo, Martins (2009) 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.

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/As alunos/as envolvidos nos comportamentos agressivos avaliados, apresentam médias mais elevadas na perceção de insegurança da escola, em especial as vítimas de agressão verbal ($t= 4,522$; $p= ,000$) e indireta ($t= 2,649$; $p= ,009$).

3.4.2 Competências Emocionais

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): dimensão Interpessoal, Humor Geral, Adaptabilidade, Gestão de Stress e Intrapessoal. Os 5 fatores extraídos são explicativos de 52,23% da variância total da escala.

Os/As participantes desta amostra percecionaram-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, $M= 3,41$), 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, $M= 2,46$).

Através das análises inferenciais foram evidentes diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino ao nível das competências Interpessoais ($t=3,26$; $p= ,001$), Gestão de Stress ($t=2,47$; $p= ,014$) e Adaptabilidade ($t=2,48$; $p= ,014$). As raparigas reconhecem-se significativamente mais empáticas, percetivas 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). 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 (i.e. dimensão Adaptabilidade).

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 perceção de competências emocionais e sociais quando se consideram crianças e jovens, alcançando resultados mais baixos na adolescência (Ferrándiz et al., 2012; Tanganho, 2015). Nesta investigação, os/as alunos/as mais novos/as (10-12 anos) também obtiveram resultados médios mais elevados em todas as dimensões que avaliam as competências emocionais, com diferenças significativas apenas na dimensão Humor Geral ($t= 2,440$; $p= ,015$).

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 (turma $t= 1,992$; $p= ,047$), Humor Geral [escola ($t= 5,256$; $p= ,000$); turma ($t= 4,357$; $p= ,000$)] e Adaptabilidade (escola $t= 2,322$; $p= ,021$).

Os valores significativos alcançados no EQ-i:YV revelam ainda que são os/as estudantes que gostam da escola os que se percecionam mais capazes para manter uma aparência positiva (i.e. dimensão Humor Geral) ($t= 2,402$; $p= ,017$), para lidar com os problemas quotidianos (i.e. dimensão Adaptabilidade) ($t= 2,986$; $p= ,003$) e para compreender e expressar de forma assertiva os seus sentimentos, pensamentos e crenças (i.e. dimensão Intrapessoal) ($t= 3,472$; $p= ,001$).

Os resultados deste estudo sugerem também que os/as alunos/as com bons níveis de competências emocionais percecionam a sua escola como segura. 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 (Interpessoal $t= 2,563$; $p= ,011$; Humor Geral $t= 3,146$; $p= ,002$; Adaptabilidade $t= 2,833$; $p= ,005$; Gestão de Stress $t= 2,714$; $p= ,007$; Intrapessoal $t= 2,887$; $p= ,004$).

3.4.3 Relações entre os Comportamentos Agressivos entre Pares e as Competências Emocionais

Na tabela 1 é possível observar as correlações existentes entre as dimensões da ECICE, as dimensões do EQ-i:YV, bem como as relações entre o *bullying* e as competências emocionais.

Um 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).

Tabela 1. Correlações de Pearson (r) entre as dimensões da ECICE e do EQ-i:YV

	VV	AV	VI	AI	InterP	HG	A	GS	IntraP
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 .05 ; ** A correlação é significativa ao nível .01

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 vitimas provocadoras (Olweus, 1995), também identificado noutros estudos onde foram avaliados comportamentos agressivos entre pares (Martins, 2009; Seixas, Coelho, & Nicolas-Fischer, 2013; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007).

É de realçar também 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 (Saarni, 2011).

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.

Também são 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, diminuam 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.

Foi ainda verificada outra relação significativa: à medida 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.

Importa também realçar que, apesar das relações serem fracas ou muito fracas, as dimensões da ECICE e do EQ-i:YV se correlacionam negativamente. Estes resultados permitem inferir que, em geral, os/as alunos/as que percecionam 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 perceção de competências emocionais, em qualquer uma das suas dimensões. Estes resultados corroboram outras investigações realizadas neste sentido (Elipe, Ortega, Hunter, & Del Rey, 2012; 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*.

4. Conclusões

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.

Quando analisamos o *bullying* e as competências emocionais devemos ter 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 (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).

O *bullying* é parte da realidade das escolas, 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 (Carvalho, 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”. Este fenómeno 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 eficaz intervenção: a escola, a turma/colegas, a família e a comunidade em geral (Olweus & Limber, 2010; Saavedra & Machado, 2010).

Acreditamos que a intervenção se deveria centrar 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, assim como a promoção do envolvimento dos/as estudantes na escola (quer a nível cognitivo, quer a nível afetivo e interpessoal) pode contribuir para 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.

Os resultados do presente estudo constituem uma 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. Poderão também contribuir para o delineamento de programas de intervenção junto da comunidade escolar, que possibilitem a promoção de competências emocionais e o envolvimento dos/as alunos/as na escola, como forma de prevenir situações de agressão entre pares.

NOTAS:

(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”

Referências

- Almeida, A. T.** (2013). *Escala de Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar – ECICE*. Versão para investigação, não publicada.
- Bandeira, C. & Hutz, C.** (2012). Bullying: prevalência, implicações e os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 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.), 13-25.
- Bar-On, R.** (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bisquerra, R. & Pérez, N.** (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82.
- Candeias, A. A.** (2014). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (EQ-i:YV)*. Versão para investigação, não publicada.
- 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.
- Carvalhosa, S.** (2007). O Bullying nas Escolas Portuguesas. Comunicação apresentada no Seminário “Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar”. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalhosa, S.** (2009). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 129-134.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C.** (2009) A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interações*, 13, 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.
- Damásio, A.** (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (8ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.

- 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
- 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), 169-181.
- 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, 309-339. DOI: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814
- García-Sancho, E., Salguero, J., & P. Fernández-Berrocal (2014).** Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 584-591.
- Goleman, D. (1995).** *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (1999).** *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Grossi, P. & Santos, A. (2009).** Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 249-267.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. (2012).** Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207–211.
- Martins, M. J. (2009).** Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Interações*, 13, 187-207.
- Matos, M. (2008).** A saúde do adolescente: O que se sabe e quais são os novos desafios. *Análise Psicológica*, 2(26), 251-263.
- Matos, M. & Gonçalves, S. (2009).** Bullying nas escolas: Comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), 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. *Interações*, 13, 98-124.
- Mavrovelli, S. & Sánchez-Ruiz, M. (2011).** Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004).** Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3),197-215.
- Melo, M. & Duarte, M. (2011).** Comportamentos agressivos entre pares e padrões de vinculação: um estudo com jovens adolescentes. *Revista AMAzônica*, 6(1), 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), 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.
- Neto, A. (2005).** Bullying - Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5 Supl.), 64-172.
- 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),124-134. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- 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* (pp.252-267). Porto Alegre: Artmed.
- 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), 455-466.
- 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.
- Saarni, C. (1999).** *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.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012).** El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24,1-13.
- Sánchez, V., Ortega, R. & Menesini, E. (2012).** La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de psicología*, 28(1), 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, 194–200.
- Seixas, S. (2009).** Diferenças de género nos comportamentos de bullying: contributos da neurobiologia. *Interações*,13, 63-97.

- Seixas, S., Coelho, J., & Nicolas-Fischer, G. (2013).** Bullies, victims and bully-victims: Impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75.
- Solberg, M., Olweus, D., & Endresen, I. (2007).** Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Sousa-Ferreira, T., Ferreira, S., & Martins, H. (2014).** *Bullying nas Escolas de Guimarães: Tipologias de Bullying e Diferenças entre Géneros. PsiLogos*, 12(1), 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.
- United Nations Children's Fund. (2014).** *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York: UNICEF.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. (2010).** Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade? *Psico-USF*, 15(2), 151-159.