

DM

# Competências Socioemocionais e Autoconceito como Fatores Protetores do Bullying e o seu Impacto no Rendimento Escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Daniela Sofia Nascimento Câmara**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

fevereiro | 2025

# **Competências Socioemocionais e Autoconceito como Fatores Protetores do Bullying e o seu Impacto no Rendimento Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Daniela Sofia Nascimento Câmara**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar D'Eça Franco

COORIENTAÇÃO

Maria João Gouveia Pereira Beja

## **Agradecimentos**

Ao longo deste percurso surgiram muitos altos e baixos, contudo, é com muita satisfação que acabo esta etapa tão importante deste longo caminho. Deste modo, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram um pilar ao longo deste processo.

Às minhas orientadoras, Professora Glória Franco e Professora Maria João Beja, o meu obrigada por me auxiliarem e acompanharem neste percurso.

Ao meu namorado, pelo apoio incondicional e amor. Obrigada por me dares força nos momentos bons e maus e fazeres acreditar que posso alcançar mais do que imagino.

À minha família, mãe, irmã, cunhado e sobrinha. Obrigada pela vossa preocupação, atenção e carinho.

Às minhas amigas e colegas, Vera, Margarida, Marília, Petra e Cíntia. Obrigada pela vossa ajuda, disponibilidade e palavras de conforto.

## Resumo

O presente estudo pretende descrever e comparar a auto percepção de *bullying* (vítimas versus não vítimas) com base nas variáveis competências socioemocionais (CSE), autoconceito e rendimento escolar. Assim sendo, a amostra foi composta por 52 jovens da Região Autónoma da Madeira, com idades entre os 15 e 18 anos. A avaliação das variáveis foi realizada através de um questionário sociodemográfico e de auto percepção de *bullying*, a Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais “Para mim é fácil” (Gaspar & Matos, 2015), e a Escala de Avaliação do Autoconceito “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” a versão adaptada para a população portuguesa (Veiga & Leite, 2016). Os resultados revelaram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre vítimas e não vítimas de *bullying* em relação às variáveis CSE, autoconceito e rendimento escolar. Ademais, foi evidenciada uma correlação negativa quase significativa entre autoconceito e auto percepção de *bullying*, ( $r = -0,23$ ,  $p = 0,102$ ), isto é, jovens que percecionam ser vítimas tendem a demonstrar níveis ligeiramente mais baixos de autoconceito. Os dados indicam ademais que o *bullying* nesta amostra é mais predominante em jovens do sexo feminino e em adolescentes em faixas etárias mais novas, nomeadamente, nos 15 anos.

**Palavras-chave:** *Competências socioemocionais; autoconceito; bullying; rendimento escolar*

## Abstract

The present study aims to describe and compare the self-perception of *bullying* (victims versus non-victims) based on the variables of social and emotional skills, self-concept, and academic performance. The sample consisted of 52 young individuals from the Autonomous Region of Madeira, aged between 15 and 18 years. The assessment of the variables was conducted using a sociodemographic and self-perception of *bullying* questionnaire, the Personal and Social Competence Assessment Scale “Para mim é fácil” (“For me, it's easy”) (Gaspar & Matos, 2015), and the Self-Concept Evaluation Scale “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale,” adapted for the Portuguese population (Veiga & Leite, 2016). The results revealed no statistically significant differences between *bullying* victims and non-victims regarding the variables of social and emotional skills, self-concept, and academic performance. Moreover, an almost significant negative correlation was found between self-concept and self-perception of *bullying* ( $r = -0.23$ ,  $p = 0.102$ ), indicating that young people who perceive themselves as victims tend to exhibit slightly lower levels of self-concept. The data indicates that *bullying* in this sample is more prevalent among females and younger teenagers, particularly those aged 15.

**Keywords:** *Socio-emotional skills; self-concept; bullying; academic performance*

## Índice

Introdução.....	1
Enquadramento Teórico.....	3
O Fenómeno do <i>Bullying</i> .....	3
<i>Formas de bullying</i> .....	5
<i>Intervenientes</i> .....	6
<i>Fatores de proteção e de risco face ao bullying</i> .....	8
Competências Socioemocionais .....	9
<i>Desenvolvimento de competências socioemocionais</i> .....	11
Rendimento Escolar.....	12
Autoconceito .....	12
<i>Desenvolvimento do autoconceito</i> .....	13
O Fenómeno do <i>Bullying</i> e o Rendimento Escolar .....	14
O Fenómeno do <i>Bullying</i> e o Autoconceito .....	15
O Fenómeno do <i>Bullying</i> e as Competências Socioemocionais .....	15
Competências Socioemocionais e o Rendimento escolar.....	16
Autoconceito e Rendimento Escolar .....	16
Metodologia.....	17
Objetivos de investigação .....	17
Amostra.....	18
Instrumentos de Medida.....	19
Procedimentos de Recolha de Dados.....	21
Análise de Dados.....	22
Resultados.....	22

Discussão e Conclusões.....	29
Implicações Práticas .....	32
Limitações e Pistas para Futuras Investigações .....	34
Referências Bibliográficas.....	37
Anexos.....	47
Anexo A – Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudo de investigação.....	48
Anexo B – Questionário sociodemográfico e de auto percepção de <i>bullying</i> .....	52

### Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Distribuição da amostra por idade.....	19
<b>Tabela 2.</b> Distribuição da amostra por anos escolares.....	19
<b>Tabela 3.</b> Percentagens de vítimas e não vítimas de <i>bullying</i> .....	23
<b>Tabela 4.</b> Teste de Mann-Whitney para idade e género na auto percepção de <i>bullying</i> ..	24
<b>Tabela 5.</b> Teste de Mann-Whitney para as variáveis auto percepção de <i>bullying</i> (Vítima de <i>bullying</i> ), rendimento escolar, competências socioemocionais e autoconceito .....	25
<b>Tabela 6.</b> Médias, desvios padrão e coeficientes de correlação de Spearman.....	26
<b>Tabela 7.</b> Tabulação cruzada entre competências socioemocionais e auto percepção de <i>bullying</i> .....	27
<b>Tabela 8.</b> Tabulação cruzada entre auto percepção de <i>bullying</i> e rendimento escolar .....	27
<b>Tabela 9.</b> Tabulação cruzada: auto percepção de <i>bullying</i> e autoconceito .....	28
<b>Tabela 10.</b> Tabulação cruzada: género, idade e auto percepção de <i>bullying</i> .....	28

## **Lista de Abreviaturas**

**CASEL** - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*

**CSE** – Competências Socioemocionais

**DP** – Desvio Padrão

**EACSE-CA** – Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais para Crianças e Adolescentes

**OECD** – *Organisation for Economic Co-operation and Development*

**OPP** – Ordem dos Psicólogos Portugueses

**PHCSCS V1-6** – *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* versão resposta de 1 a 6

**RAM** – Região Autónoma da Madeira

**SEL** - *Social and Emotional Learning*

**UNICEF** - *United Nations International Children's Emergency Fund*

## Introdução

A presente investigação tem como principal objetivo descrever e comparar a auto percepção de *bullying* (vítimas versus não vítimas) relativamente às diferenças nas variáveis competências socioemocionais, autoconceito e rendimento escolar. É relevante mencionar, que o estudo tem como foco a auto percepção dos jovens sobre a sua exposição ao fenómeno do *bullying*, analisando, essencialmente, a perspectiva das vítimas e não vítimas sobre essa experiência.

O *bullying* assume-se como um fenómeno complexo e que afeta vários adolescentes e crianças em diversos contextos além do escolar. Assim, são notórias as consequências que o *bullying* acarreta, uma vez que este está intimamente relacionado com o bem-estar e com as relações interpessoais das vítimas. Neste sentido, uma melhor compreensão destas variáveis e interações entre as mesmas, torna-se primordial no desenvolvimento tanto de estratégias de prevenção e intervenção, como também na promoção de ambientes e contextos mais seguros. É cada vez mais patente a dificuldade que os jovens exibem em lidar a nível emocional e social de forma competente com diversas situações, inclusive, perante aspetos relacionados com o *bullying* (Rodríguez-Álvarez et al., 2021), sendo deste modo essencial estudar esta questão e o seu impacto em variáveis tais como o rendimento escolar.

Embora existam inúmeras investigações sobre o *bullying*, rendimento escolar, competências socioemocionais e autoconceito, é verificada uma carência de estudos que integrem estas variáveis de forma abrangente, explorando as suas interações. Como também as associações das variáveis CSE, rendimento escolar e autoconceito face a grupos vítimas e não vítimas de *bullying*. Os dados recentes reforçam a pertinência de estudar este construto, na medida em que, o Observatório Nacional do *Bullying*, iniciativa da Associação Plano i., registou 627 denúncias entre 2020 e 2023 nas regiões do Porto e Lisboa. Assim, comprova-se a significância do problema e a necessidade de atenção. Ademais, uma em cada três crianças

é vítima de *bullying* (United Nations International Children's [UNICEF], 2019), porquanto, realça-se como uma realidade extremamente predominante no quotidiano de muitos jovens a nível global.

O *bullying*, conforme definido por Olweus (1997), é um comportamento agressivo, intencional e repetitivo, caracterizado por um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Este fenómeno, amplamente documentado, está associado a consequências negativas significativas para o desenvolvimento emocional, social e académico, tanto das vítimas como dos agressores (Braga & Lisboa, 2010; Costa & Pereira, 2010).

O autoconceito, constitui um fator determinante no desenvolvimento do indivíduo, influenciado, por sua vez, a forma como este se percebe e interage com o ambiente envolvente. Caracteriza-se, mais especificamente, pela perceção que o sujeito tem de si próprio (Serra, 1988). Este sendo um constructo multidimensional, inclui dimensões académicas, sociais, emocionais e físicas que podem influenciar a forma como os jovens enfrentam diversos desafios, e como gerem situações menos positivas ou adversas, como o *bullying* (Veiga & Leite, 2016). É de referir que os estudos sugerem que um autoconceito positivo está associado a uma maior motivação académica, melhor rendimento escolar e maior resiliência emocional, enquanto um autoconceito negativo pode aumentar a vulnerabilidade a questões emocionais e de rendimento (Henriques, 2009; Lone & Lone, 2016). No contexto do *bullying*, as vítimas frequentemente desenvolvem uma autoimagem negativa, sentindo-se desvalorizadas e excluídas, o que pode impactar a sua capacidade de lidar com desafios diários e comprometer o seu sucesso escolar e bem-estar (Albuquerque & Fragelli, 2022).

As competências socioemocionais, têm sido amplamente reconhecidas como ferramentas essenciais para lidar com desafios interpessoais e promover o sucesso académico. Assentam na capacidade de reconhecer, regular e expressar emoções, como também,

estabelecer relações interpessoais positivas e tomar decisões responsáveis (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL], 2020). A literatura demonstra que a implementação de programas de aprendizagem socioemocional nas escolas tem um impacto positivo direto na melhoria do comportamento e no rendimento escolar (Gonçalves, 2022; Portela-Pino et al., 2021).

Por seu turno, o rendimento escolar é outra variável relevante na análise do fenómeno do *bullying*, uma vez que, jovens envolvidos em situações de *bullying* apresentam menor rendimento académico. Os estudos indicam que a criação de ambientes escolares seguros e de apoio podem melhorar significativamente o rendimento académico, ajudando os alunos a desenvolverem uma relação mais positiva com a aprendizagem e a superarem os desafios associados ao *bullying* (Fernandes et al., 2017).

Neste contexto, o presente estudo propõe-se a explorar as relações entre *bullying* face às competências socioemocionais, autoconceito e rendimento escolar, com o objetivo de compreender as diferenças entre os jovens que percecionam ser vítimas de *bullying* e os que percecionam não ser afetados pelo fenómeno do *bullying*.

## **Enquadramento Teórico**

### **O Fenómeno do *Bullying***

O *bullying*, é uma variável presente de forma significativa na vida de muitas crianças e adolescentes tendo sido observado como um processo constante no percurso de diversos jovens. De acordo com a literatura, o fenómeno do *bullying* acarreta efeitos negativos na qualidade de vida do jovem em diversos níveis, sejam estes, a nível físico ou psicológico, no estabelecimento de relacionamentos ou na aprendizagem (Braga e Lisboa, 2010).

A palavra “*bullying*” derivada do inglês, é muitas vezes referida como maus-tratos/agressão entre pares, intimidação ou provocação em Portugal. Este fenómeno revela

estar presente não só a nível nacional como também internacional, com características e formas de expressão semelhantes em diversos países (Braga & Lisboa, 2010; Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009), sendo possível afirmar que este é um acontecimento a nível global. É de salientar, que esta problemática é geralmente associada às escolas, no entanto, pode decorrer noutros ambientes e em qualquer classe social, sexo, religião ou cultura (Valente, 2020).

De acordo com a literatura é possível afirmar que são diversas as noções referentes a este aspeto, na medida em que, de acordo com autores como Pepler e colaboradores (2006), este conceito encontra-se associado a uma dificuldade no estabelecimento de relações com os demais, havendo assim, uma necessidade de recorrer a uma vertente agressiva com o intuito de afirmar o poder perante o outro. Apesar de não ser consensual na literatura, no que toca à designação e à definição do *bullying* (Canavêz, 2015; Nóbrega, 2015) é possível afirmar que este aspeto se refere a um conjunto de ações negativas a nível, físico, psicológico ou social, ao longo de um determinado período, em que o sujeito que incorpora o papel de agressor pretende magoar o outro de forma consciente e deliberada (Nóbrega, 2015).

Desta forma, e de acordo com Costa e colaboradores (2013), o *bullying* abrange comportamentos agressivos e de intimidação que visam causar prejuízo aos demais. Assim sendo, e de acordo com Olweus (1997), existem três condições fundamentais para identificar situações de *bullying*, nomeadamente, o aspeto repetitivo da agressão física ou psicológica, a intencionalidade do comportamento e o desequilíbrio de poder presente na agressão (vítima/agressor). O *bullying* é essencialmente qualquer tipo de maltrato psicológico, verbal, físico, social ou sexual contínuo num determinado período (Valente, 2020). Sendo assim, nesta relação desigual de poder o agressor se afirma perante o outro, escolhendo indivíduos com características específicas e sem recursos de defesa para tal comportamentos agressivos. Neste sentido, os agressores obtêm poder sobre a vítima através de fatores físicos, como por

exemplo a idade, tamanho e força, ou a partir de aspetos sociais, tais como, popularidade e apoio de outros jovens (Costa & Pereira, 2010).

De acordo com o estudo de Dulmus e colaboradores (2006) algumas vítimas de *bullying* tendem a exibir mais tarde comportamentos agressivos, podendo inclusivamente assumir o papel de agressores, criando, por sua vez, um ciclo de vitimização e agressão. Estes jovens, conhecidos como "*bully-victims*", experienciam tanto a agressão como a vitimização, sendo frequentemente caracterizados por um maior número de dificuldades emocionais e comportamentais.

### ***Formas de bullying***

É possível identificar várias formas de *bullying*, no entanto, as mais comuns são o *bullying* físico, psicológico ou verbal e o *cyberbullying*. O *bullying* físico caracteriza-se por comportamentos agressivos de natureza física, como empurrões, agressões, utilização de armas ou pontapés direcionados à vítima. Este tipo de comportamento é o mais evidente, uma vez que, pode deixar marcas visíveis. Por sua vez, o *bullying* psicológico corresponde à manipulação, humilhação, insultos e ameaças por parte do agressor visando o mal-estar a nível psicológico. O *cyberbullying*, constitui uma das mais recentes formas de *bullying* e consiste na utilização de tecnologias para o insulto, humilhação e perseguição da vítima (Valente, 2011).

Outra forma de *bullying* que merece destaque é o socioemocional, caracterizado pelo espalhar de rumores, difamação, isolamento social e exclusão do indivíduo, com o intuito de fazê-lo sentir excluído. É de referir que jovens do sexo masculino apresentam maior predisposição para serem vítimas de *bullying* físico, verbal ou *cyberbullying*, enquanto jovens do sexo feminino têm uma maior probabilidade de serem alvo de *bullying* socioemocional (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2022).

Um outro aspeto a apontar corresponde à direccionalidade dos comportamentos de *bullying*, os quais, podem assumir uma conotação direta ou indireta. Neste sentido, agressões físicas e verbais constituem uma forma direta, enquanto, o espalhar informação humilhante sobre a vítima e a exclusão social constituem uma forma indireta de *bullying* (Barros et al., 2019).

### ***Intervenientes***

Conforme salientado por Costa e Pereira (2010), os principais agentes envolvidos numa situação de *bullying* são, o agressor e a vítima, ou seja, uma interação entre duas partes. Contudo, é fundamental destacar que o fenómeno do *bullying* não se limita àquela única interação, podendo verificar-se situações com uma dinâmica mais complexa, caracterizada pelo envolvimento de grupos.

Existe frequentemente uma terceira parte envolvida, composta pelos indivíduos que testemunham o ocorrido, designados como observadores. Os observadores integram o contexto do *bullying*, uma vez que, presenciam os atos, mas tendem a adotar uma postura maioritariamente passiva, frequentemente devido a uma relação de intimidação com o agressor. Essa dinâmica leva-os, em muitos casos, a reforçar o comportamento agressivo ou a manter uma posição neutra face às ações negativas testemunhadas (Fernandes, 2012).

O agressor, é frequentemente descrito na literatura como alguém com maior força física, popularidade entre os pares e uma predisposição para comportamentos de risco. Melin e Pereira (2016) identificam várias características específicas que o definem, entre elas, destacam-se: (a) sexo, com uma predominância do sexo masculino; (b) idade, com jovens mais velhos que as vítimas frequentemente ocupando o papel de agressor; (c) aspeto físico, com o agressor geralmente apresentando uma constituição mais robusta e mais força do que a vítima; (d) competências e atributos, sendo que, em rapazes, essas competências se refletem em tarefas que envolvem aptidão física, enquanto em raparigas observam-se comportamentos

como difamação e manipulação; (e) posicionamento social, em que, embora possam ter um estatuto de popularidade variado (médio, baixo ou alto), recebem o apoio de um grupo, que pode ser pequeno ou grande; (f) desempenho escolar, podendo ter notas médias, altas ou baixas, mas possuindo maioritariamente uma postura negativa em relação à escola e à aprendizagem; e (g) ambiente familiar, onde muitos jovens crescem em lares com falta de coesão familiar, ausência de afeto, uso de castigo físico e uma aprendizagem inadequada de como resolver conflitos, frequentemente recorrendo à violência.

A posição de vítima está associada a múltiplos fatores: etnia, classe social baixa, cultura, religião e características de personalidade (Neto, 2005). Diversos estudos apontam que as vítimas de *bullying* tendem a apresentar um autoconceito menos positivo em comparação a outros jovens (Fernandes, 2012). De acordo com Melin e Pereira (2016), as vítimas, podem ser tanto do sexo masculino como feminino, embora exista uma ligeira prevalência para o masculino. No que diz respeito à idade e aspeto físico, as vítimas são geralmente jovens da mesma faixa etária do agressor ou mais novas, com uma aparência mais frágil, ou associada a características físicas como o peso e a altura. Quanto às competências e atributos, tendem a ser menos assertivas, com competências sociais limitadas, o que resulta numa menor aceitação social e uma maior tendência para a exclusão. Em relação ao desempenho escolar, as vítimas podem ter notas altas, médias ou baixas, mas o impacto prolongado do *bullying* pode levar a uma diminuição do seu desempenho escolar ao longo do tempo. Por fim, no que diz respeito à família, geralmente possuem uma ligação próxima com os seus familiares, sendo frequentemente caracterizadas por um elevado sentido de proteção familiar (Melin & Pereira, 2016).

Em complemento, de acordo com Amado e colaboradores (2012), as vítimas apresentam menor rendimento escolar, maior isolamento e relutância em ir à escola. Ademais,

o seu ambiente escolar é negativamente afetado. Os agressores, por sua vez, apresentam dificuldade de relacionamento afetivo, baixo rendimento escolar e um menor autocontrole.

### ***Fatores de proteção e de risco face ao bullying***

O estudo dos fatores de risco e de proteção, associados ao desenvolvimento de comportamentos agressivos, como o *bullying*, reveste-se de extrema importância no delineamento de programas de prevenção e intervenção. Visto que, a identificação destes permite não só compreender as causas subjacentes ao fenómeno do *bullying*, mas também desenvolver intervenções mais eficazes que possam reduzir a incidência de comportamentos de *bullying*.

Deste modo, entende-se por fator de risco variáveis que corroboram o início de um comportamento problemático, isto é, fatores que aumentam a probabilidade de dado comportamento ocorrer, e por fator protetor os recursos ou características que diminuem ou moderam a nível interno e externo esse risco (Arrais e Araujo, 2017). Assim sendo, a identificação de fatores de risco e de proteção proporciona uma visão mais holística do fenómeno, permitindo abordar não apenas os fatores que favorecem a agressão, mas também aqueles que promovem comportamentos mais adaptativos.

Segundo Farrington (2020), os fatores de risco mais evidenciados num estudo realizado em Londres com jovens entre os 14 e 18 anos para a prática de *bullying* foram os seguintes: (a) baixo rendimento académico; (b) comportamentos de alto risco; (c) baixa supervisão parental; (d) fatores socioeconómicos; (e) rede de amigos; e (f) família numerosa.

Relativamente aos fatores de proteção, foram constatados numa revisão sistemática de estudos sobre a interrupção da vitimização contínua: (a) boas habilidades sociais; (b) rendimento escolar positivo; (c) amigos pró-sociais; e (d) família apoiante e com alto nível de afeição (Farrington, 2020).

Fernandes e colaboradores (2017), mencionam o ambiente familiar como um fator assíduo para a ocorrência de *bullying*, dado que, é neste meio que o jovem adquire variadas competências, como por exemplo, comportamentos, valores e determinadas condutas sociais.

É de destacar que o autoconceito pode atuar como um fator protetor do *bullying*, uma vez que, segundo Marques (2021), adolescentes com um autoconceito mais elevado apresentam menores níveis de problemas comportamentais. As competências socioemocionais por seu turno, podem adquirir também esta vertente de proteção, sendo que, permitem aos jovens desenvolver estratégias eficazes para lidar com conflitos e gerir as suas emoções de forma ajustada (Bizai et al., 2017). Machado e colaboradores (2024), realçam a importância das competências socioemocionais, inclusivamente algumas competências específicas, tais como, resiliência emocional, relacionamento com os outros, amabilidade, autogestão, e abertura que podem auxiliar na minimização de comportamentos de *bullying*.

### **Competências Socioemocionais**

As competências socioemocionais, são caracterizadas como a capacidade do indivíduo em lidar com desafios, compreender e reconhecer as emoções que experienciam de forma competente. Relacionam-se com a capacidade de comunicação, interação e expressão emocional eficaz, permitindo que o sujeito desenvolva relações interpessoais saudáveis e tome decisões ponderadas em diferentes contextos da vida (Carneiro, 2022).

A literatura tem enfatizado a importância do desenvolvimento da educação socioemocional como uma ferramenta essencial para a prevenção do *bullying* e de outras problemáticas associadas ao bem-estar psicológico e social dos jovens. Neste sentido, a promoção de competências como o pensamento crítico, a comunicação assertiva, a criatividade, a atenção plena e a resiliência podem auxiliar na redução de comportamentos agressivos e fomentar um ambiente escolar mais positivo e inclusivo (Silva, 2020).

De acordo com a CASEL (2020), as competências socioemocionais podem ser organizadas em cinco grandes domínios fundamentais: (a) autoconsciência; (b) autogestão; (c) consciência social; (d) habilidades de relacionamento; e (f) tomada de decisão responsável. A autoconsciência refere-se à capacidade do indivíduo de compreender as suas próprias emoções, pensamentos e valores, reconhecendo o impacto destes fatores no seu comportamento. Trata-se de um processo de autorreflexão contínuo, permitindo que os jovens desenvolvam uma identidade positiva e uma maior confiança em si mesmos. A autogestão, por sua vez, envolve a capacidade de regular emoções, pensamentos e comportamentos de forma adaptativa em diferentes situações. Esta competência inclui o desenvolvimento da autodisciplina, do controlo emocional e da capacidade de estabelecer e atingir objetivos. Deste modo, jovens com uma autogestão desenvolvida tendem a lidar melhor com situações adversas e a demonstrar maior persistência na resolução de desafios académicos e sociais. A consciência social, diz respeito à capacidade de compreender e respeitar diferentes perspetivas e demonstrar empatia para com os outros. Este aspeto é promotor do respeito mútuo e reduz a propensão para comportamentos discriminatórios ou agressivos. As habilidades de relacionamento, referem-se à capacidade de construir e manter relações saudáveis e interagir de forma positiva com os outros. Estas competências incluem a comunicação eficaz, a escuta ativa e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva. Por fim, a tomada de decisão responsável, envolve a capacidade de fazer escolhas conscientes, considerando as consequências das suas ações para si próprio e para os outros. Esta competência permite que os jovens desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo, fundamental para a tomada de decisões assertivas e alinhadas com valores sociais positivos.

A implementação de programas educativos focados nestas competências, tem mostrado resultados de sucesso na promoção do sucesso académico e do bem-estar emocional dos jovens (Durlak et al., 2011). Posto isto, escolas que adotam metodologias de

aprendizagem socioemocional observam melhorias no desempenho dos alunos, na sua capacidade de resolver conflitos e na redução de comportamentos disruptivos.

O fortalecimento das competências socioemocionais pode ocorrer ao longo da vida, sendo influenciado por experiências pessoais, interações sociais e estratégias individuais de autorregulação. A utilização de estratégias como a prática da atenção plena, a reflexão sobre emoções e comportamentos, o desenvolvimento da empatia e a comunicação assertiva podem contribuir significativamente para o crescimento pessoal e para a melhoria das relações interpessoais (Araujo & Pinheiro, 2024; Vilaverde, 2019).

### ***Desenvolvimento de competências socioemocionais***

Como mencionado anteriormente, de modo a desenvolver as competências socioemocionais deve ser realizado todo um trabalho em redor do desenvolvimento de determinadas competências.

Assim sendo, a implementação de programas que promovam a aprendizagem social e emocional, têm revelado grande impacto no comportamento do adolescente. Posto isto, é de mencionar um estudo recente que comparou várias meta-análises referentes a programas baseados na SEL (social and emotional learning) aplicados nas escolas que produziram benefícios para os alunos participantes, tanto nos resultados académicos como comportamentais, persistindo efeitos a longo prazo. Estes programas ajudam a compreender, expressar e regular adequadamente os sentimentos, mas também a gerir as relações com os outros, a comunicar e a resolver conflitos (Portela-Pino et al., 2021).

Segundo Gonçalves (2022), é fundamental o desenvolvimento de competências socioemocionais, na medida em que, o investimento nestas permite a prevenção de problemáticas do foro mental como também um acrescido rendimento escolar e regulação a nível comportamental e emocional.

## **Rendimento Escolar**

O rendimento escolar ou académico, consiste no modo de avaliar o aluno ao longo do processo de aprendizagem, estando maioritariamente ligado aos resultados obtidos pelo mesmo. “As classificações conseguidas são um dos indicadores recorrente nos estudos em que se analisa o rendimento escolar, uma vez que para estas classificações contribuem não só conhecimentos e competências específicas” (Coelho, 2020, p.13), contribuindo também o envolvimento do aluno e o comportamento. Não obstante, é relevante mencionar que este conceito é alvo de críticas por alguns investigadores e não se assume como consensual na literatura, uma vez que “o rendimento académico inclui múltiplas abordagens e perspetivas” (Pimentel, 2022).

De acordo com Gonçalves (2022), em Portugal, o rendimento escolar corresponde a um procedimento que resulta de dois tipos de avaliação, designadamente, a formativa e a sumativa. A sumativa resulta do juízo global do professor referente às capacidades do discente e a formativa consiste num processo contínuo e sistemático.

## **Autoconceito**

A literatura revela que o autoconceito se refere à percepção que o sujeito detém de si próprio. Esta perspetiva de si mesmo, pode ser formada com base no feedback proporcionado por outros indivíduos com os quais interage no seu quotidiano ou através da visão que o sujeito possui da sua performance em situações específicas (Serra, 1988). É de salientar que, o autoconceito pode ser influenciado pela relação indivíduo-ambiente, e por sua vez, as interpretações que o sujeito faz do meio (Saciotto & Abaid, 2021). De acordo com Serra (1988), o construto pode ser dividido em vários tipos: académico, social, emocional e físico.

O autoconceito “corresponde às auto-avaliações de carácter mais cognitivo em dimensões específicas (estrutura multidimensional) que o sujeito considera, que contribuem para o autoconceito global” (Fernandes, 2012, p. 16).

O autoconceito é constituído por três componentes principais: (a) a forma como uma pessoa se vê a si própria, isto é, a sua auto imagem; (b) o valor que a pessoa positivo ou negativo que a pessoa atribui a si própria, ou seja, a autoestima; e (c) A autoimagem de uma pessoa não precisa, necessariamente, de refletir a realidade e pode ser influenciada por diversos fatores, como a influência dos pais, dos amigos, dos média, entre outros (Sampthirao, 2016).

Um estudo realizado por Ybrant (2008), revelou que o feedback social positivo contribui para o desenvolvimento saudável do autoconceito. Em contrapartida, o feedback social negativo aumenta a probabilidade de os jovens experienciarem sentimentos de ansiedade, tristeza e depressão, além de estarem mais propensos a manifestar comportamentos agressivos (Ybrant, 2008, Leite & Veiga, 2016).

O modelo de Shavelson e colaboradores (1976) descrevem o autoconceito como uma estrutura organizada, multidimensional e hierárquica. No topo da hierarquia está o autoconceito global, que reflete uma visão geral e relativamente estável do indivíduo sobre si próprio. Este encontra-se subdividido em dimensões académicas e não académicas, sendo que a última abrange áreas sociais, emocionais e físicas. Cada uma destas dimensões é composta por subdomínios mais específicos, como, por exemplo, a capacidade física e a aparência no caso do autoconceito físico. É de destacar que, com o crescimento e o amadurecimento, a estrutura do autoconceito torna-se diferenciada e multifacetada, o que enfatiza a influência das interações sociais, e a natureza descritiva e avaliativa das perceções. Este modelo sugere que mudanças nos níveis específicos, como conquistas ou interações em áreas particulares, podem impactar o autoconceito global de forma significativa.

### ***Desenvolvimento do autoconceito***

De acordo com Carneiro e colaboradores (2003), o autoconceito desenvolve-se ao longo de um processo contínuo, influenciado tanto pelas vivências pessoais quanto pelas

relações interpessoais. Nesse sentido, a forma como os outros reagem aos comportamentos expressos, seja de maneira positiva ou negativa, desempenha um papel fundamental na construção do autoconceito.

O autoconceito começa a desenvolver-se desde a infância (Valente, 2011). Desde cedo, a criança adquire e compreende o ambiente e as interações ao seu redor, num processo de troca de informação com o meio envolvente que contribui para a evolução e consolidação do seu *self*. Entre os cinco e os sete anos, a percepção da criança ainda é fortemente influenciada pelas pessoas do seu meio. Já dos sete aos 11 anos, o *self* torna-se progressivamente mais realista, acompanhado por uma maior autoconsciência. De acordo com a teoria do desenvolvimento de Piaget, a partir do estágio pré-operatório, as crianças começam a perceber-se como entidades separadas do ambiente, desenvolvendo as primeiras noções de identidade (Kebach, 2017).

### **O Fenómeno do *Bullying* e o Rendimento Escolar**

De modo a deter um maior entendimento relativamente às relações já existentes na literatura entre as variáveis deste estudo, é possível constatar, de acordo com Rusteholz e colaboradores (2021), que o rendimento escolar e o *bullying* apresentam maioritariamente uma relação negativa. De acordo com Costa e Pereira (2010), os maus-tratos podem possuir impacto sobre o rendimento escolar da vítima e do agressor, refletindo-se na baixa motivação para frequentar a escola e em níveis reduzidos de auto-estima. Isto pode ser evidenciado através de estudos como o de Strøm e colaboradores (2013), que explorou o rendimento académico em adolescentes que sofriam de *bullying* e violência nas escolas da Noruega. Nesta investigação, os autores concluíram que alunos em escolas com níveis altos de *bullying* tendem a dispor de um rendimento académico mais baixo. Noutro estudo, Juvonen e colaboradores (2011), constataram que os alunos que demonstraram maior vitimização

apresentavam um menor rendimento escolar, existindo deste modo, uma relação negativa entre as variáveis.

É de mencionar ainda, um estudo realizado por Quental e Veiga (2010) que analisou a vitimização entre pares no Ensino Básico, nos 4.º e 6.º anos de escolaridade. A investigação revelou que os alunos vítimas de *bullying* apresentaram um rendimento escolar inferior em comparação com os seus pares não vítimas.

### **O Fenómeno do *Bullying* e o Autoconceito**

O'Moore e Kirkham (2001), realizaram uma investigação que englobava crianças e jovens com idades compreendidas entre os oito e 18 anos, concluindo que vítimas e agressores revelavam um autoconceito mais baixo quando comparados com outros jovens não envolvidos em situações de *bullying*.

De acordo com um estudo de Marsh e colaboradores (2001), existe uma relação negativa entre autoconceito e o *bullying*, tanto em jovens que são vítimas e adolescentes agressores. Assim sendo, quanto mais frequentes forem as situações de *bullying*, menor será o autoconceito.

### **O Fenómeno do *Bullying* e as Competências Socioemocionais**

Relativamente à relação entre *bullying* e competências socioemocionais, segundo Rodríguez-Álvarez (2021), alguns estudos evidenciam que vítimas de *cyberbullying* apresentam baixas competências socioemocionais, enquanto outros estudos não encontraram diferenças significativas entre as mesmas. Não obstante, em conformidade com a literatura, parece haver uma relação entre a falta de habilidades sociais e emocionais e a probabilidade de o aluno em questão ser vítima de *bullying*. Este aspeto pode ser evidenciado no estudo de Rodríguez-Álvarez e colaboradores (2021), que afirma que fracas habilidades de relacionamento em rapazes e baixa autogestão em raparigas são responsáveis por uma parte substancial da probabilidade de um sujeito ser ou não vítima de *bullying*.

## **Competências Socioemocionais e o Rendimento escolar**

No que diz respeito à ligação entre rendimento escolar e as competências socioemocionais, é de ressaltar que esta última, potencia o reforço de atitudes e um desenvolvimento mais favorável, gerando, por conseguinte, um acrescido envolvimento a nível escolar, e, por seu turno, um rendimento escolar mais positivo. A literatura tem realçado ativamente o papel das competências socioemocionais, especialmente, a aceitação pelos pares no sucesso escolar do indivíduo (Gonçalves, 2022).

De acordo com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) (2024), competências como a persistência, controlo emocional e curiosidade, estão associadas a um melhor desempenho em disciplinas como matemática e artes.

## **Autoconceito e Rendimento Escolar**

No que toca, às relações patentes entre o autoconceito e as variáveis analisadas neste estudo, é de mencionar a existência de uma influência significativa do autoconceito no rendimento escolar. Com base nesta afirmação, é pertinente mencionar o estudo de Lone e Lone (2016), que verificou uma relação significativa entre estas duas variáveis. Assim sendo, alunos com elevados níveis de autoconceito revelaram um melhor rendimento académico, em contrapartida, jovens com baixos níveis de autoconceito apresentaram um menor rendimento escolar. Contudo, nesta investigação foi possível denotar que a variável do sexo apresentou algumas oscilações, na medida em que, no sexo feminino esta relação não foi significativa, contrariamente ao sexo masculino.

É ainda de referir um outro estudo que analisou a possível relação entre as variáveis do autoconceito e rendimento académico (Kumari, 2013). Observou-se uma relação positiva e significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar dos alunos do ensino médio. Assim sendo, alunos que vivenciam situações negativas tendem a possuir um autoconceito

académico mais baixo e, por conseguinte, a sua motivação e persistência nas atividades e tarefas académicas tornam-se igualmente inferiores (Henriques, 2009).

### **Metodologia**

Relativamente à metodologia subjacente ao estudo, é de referir que o mesmo dispõe de uma metodologia quantitativa, através da utilização de um plano de investigação não experimental ou investigação por inquérito. Esta abordagem, permite recolher dados de forma sistemática e objetiva, possibilitando a análise estatística das relações entre variáveis. A escolha desta metodologia justifica-se pela necessidade de identificar padrões e associações entre as variáveis em estudo, sem a manipulação direta das mesmas, permitindo assim uma maior generalização dos resultados obtidos (Bryman, 2012). Ademais, o estudo possui um cariz correlacional (estudo de relação) e corresponde a um estudo transversal (Coutinho, 2011). É de mencionar ainda que este se assume como um estudo descritivo e comparativo na medida em que pretende não só analisar as relações entre as variáveis, mas também descrever as mesmas em função de dois grupos distintos, nomeadamente, as vítimas e não vítimas de *bullying*. O carácter descritivo do estudo permite explorar e caracterizar os dados obtidos, identificando tendências e padrões existentes entre os grupos analisados (Creswell & Creswell, 2017).

### **Objetivos de investigação**

Neste estudo serão analisadas as potenciais relações entre as variáveis competências socioemocionais, autoconceito, *bullying* e rendimento escolar. O objetivo geral deste estudo é descrever e comparar a auto percepção de *bullying* que percecionam ser vítimas de *bullying* e de jovens que não percecionam ser vítimas do fenómeno do *bullying* em função das variáveis das competências socioemocionais, autoconceito e rendimento escolar. Esta investigação tem como objetivos específicos:

1. Identificar quantos jovens percebem ou não ser vítimas de *bullying*;
2. Analisar as diferenças de género na auto percepção de *bullying*;
3. Explorar as diferenças de idade na auto percepção de *bullying*;
4. Verificar se existem diferenças no autoconceito entre vítimas e não vítimas;
5. Relacionar as competências socioemocionais dos jovens vítimas e não vítimas de *bullying*;
6. Comparar o rendimento escolar de jovens vítimas e não vítimas de *bullying*;
7. Examinar possíveis relações entre auto percepção *bullying* competências socioemocionais rendimento escolar e autoconceito.

### **Amostra**

A população-alvo escolhida insere-se na faixa etária dos 15 aos 18 anos. A escolha destas idades em específico, derivou da necessidade de compreender de forma mais aprofundada o efeito dos aspetos integres desta investigação neste público-alvo, uma vez que, fenómenos tais como o *bullying* são mais predominantes na adolescência (Cabrera, 2019). Posto isto, a amostra foi recolhida através de uma amostragem por conveniência de jovens residentes na Região Autónoma da Madeira (RAM), com predominância nos concelhos do Funchal, Calheta e Câmara de Lobos. Esta contou inicialmente com um total de 64 participantes, contudo, 12 indivíduos dessa amostra não cumpriam os critérios necessários, restando, por sua vez, 52 participantes, sendo 28 destes do sexo feminino (53,8%), 23 do sexo masculino (44,2%), e um “outro” (1,9%). A tabela 1, apresenta a distribuição da amostra por idade, cuja faixa etária corresponde a uma idade média de 16,02 anos ( $DP = 1,15$ ).

**Tabela 1.***Distribuição da amostra por idade*

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
15	25	48,1
16	9	17,3
17	10	19,2
18	8	15,4

N = 52

A tabela 2, indica o ano escolar frequentado pelos participantes, onde é possível constatar que dois jovens se encontram a frequentar o 8º ano (3,8%), 21 participantes encontram-se no 9º ano (40,4%), 15 no 10º ano (28,8%), cinco no 11º ano (9,8%), sete no 12º ano (13,5%) e dois no 1º ano de licenciatura (3,8%). Relativamente às médias dos participantes, foi utilizada uma escala de um a cinco valores, desta forma, o valor médio destes valores é de 3,62 valores ( $DP = 0,66$ ).

**Tabela 2.***Distribuição da amostra por anos escolares*

<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
8º ano	2	3,8
9º ano	21	40,4
10º ano	15	28,8
11º ano	5	9,6
12º ano	7	13,5
1º ano de licenciatura	2	3,8

N = 52

**Instrumentos de Medida**

No que toca aos instrumentos, de modo a mensurar a variável do *bullying* foi realizado um questionário sociodemográfico e de auto percepção de *bullying* que pretendeu aludir a questões relacionadas com fatores tais como: a idade, sexo, ano de escolaridade, retenção prévia, média, questões relacionadas com a percepção do fenómeno do *bullying*. (percepção de ter sido vítima, agressor ou observador). Por seu turno, para a variável do

rendimento escolar foram utilizadas as notas, mais especificamente, as médias dos alunos do ano escolar em questão, que serão apuradas através deste questionário sociodemográfico.

Relativamente à variável competências socioemocionais, esta foi medida através da Escala de Avaliação de Competências Pessoais e Sociais “Para Mim é Fácil” (EACSE-CA) (Gaspar & Matos, 2015). Neste sentido, esta escala possui um total de 43 itens, numa escala tipo *Likert* de cinco pontos ( $1 = Nunca$  a  $5 = Sempre$ ). No que diz respeito às propriedades psicométricas, esta revela deter uma boa consistência interna para a escala total ( $\alpha=0,92$ ). Por seu turno, as cinco dimensões avaliadas neste instrumento correspondem aos seguintes fatores, nomeadamente, competências básicas (CB) composto por oito itens (e.g. “Para mim é fácil dizer “obrigado””), resolução de problemas (RP) composta por quinze itens (e.g. “Para mim é fácil saber o que fazer em situações complicadas”), regulação emocional (RE) composta por sete itens (e.g. “Para mim é fácil acalmar-me quando tenho uma situação difícil”), relações interpessoais (RI) composta por oito itens (e.g. “Para mim é fácil começar e manter uma conversa”) e definição de objetivos (DO) composta por cinco itens (e.g. “Para mim é fácil esquecer-me de tarefas importantes, quando estou a fazer algo”) (Gaspar & Matos, 2015).

Para analisar a variável do autoconceito, foi utilizada a escala desenvolvida originalmente por Piers e Hertzberg (2002), “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” versão com respostas de um a seis (PHCSCS V1-6) adaptada para a população portuguesa (Veiga & Leite, 2016). A presente escala é composta por 30 itens, com variações de resposta de seis pontos ( $1 = Discordo totalmente$  a  $6 = Concordo totalmente$ ), detendo uma consistência interna adequada para a escala total ( $\alpha=0,87$ ). A mesma avalia seis dimensões todas estas compostas por cinco itens, nomeadamente, ansiedade (An) (e.g. “Tenho medo muitas vezes”), aparência física (Af) (e.g. “Sou bonito(a)”), comportamental (Co) (e.g. “Meto-me em muitas brigas”), popularidade (Po) (e.g. “Sinto-me posto de parte”), felicidade

(Fe) (e.g, “Sou uma pessoa feliz”) e estatuto intelectual (Ei) (e.g, “Faço bem os meus trabalhos escolares”) (Veiga & Leite, 2016).

### **Procedimentos de Recolha de Dados**

A recolha de dados para a presente investigação consistiu primeiramente pela submissão de componentes, como o consentimento informado, e os questionários utilizados, à apreciação da Comissão de Ética da Universidade da Madeira. Após a obtenção de parecer favorável, deu-se início ao processo de recolha de dados, assegurando que todos os participantes estivessem devidamente informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, bem como o direito de recusa ou desistência a qualquer momento. Para os menores de idade, o consentimento foi obtido tanto dos jovens quanto dos seus representantes legais. Todos os dados recolhidos foram tratados de forma anónima e confidencial, sendo codificados para garantir que os participantes não pudessem ser identificados. As informações foram armazenadas em ambiente seguro, acessível apenas ao investigador principal, e serão destruídas após o período estipulado de retenção de dados, em conformidade com as normas éticas e de proteção da privacidade.

Os dados foram recolhidos por meio de uma amostragem por conveniência, utilizando protocolos distribuídos a uma amostra acessível ao investigador. A investigação incluiu a entrega de um protocolo em papel, acompanhado de um envelope, que continha os seguintes documentos: (a) um consentimento informado direcionado aos representantes legais dos participantes e aos jovens dispostos a participar no estudo (Anexo A); (b) um questionário sociodemográfico e de auto percepção de *bullying* com os instrumentos EACSE-CA “Para mim é fácil” (Gaspar & Matos, 2015) e a versão portuguesa da PHSCS V1-6 (Veiga & Leite, 2016) (Anexo B); e (c) uma folha de instruções destinada aos participantes, com o objetivo de tornar o processo de preenchimento mais claro e eficaz.

## **Análise de Dados**

Para a análise dos dados utilizou-se o software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – versão 29.0). No que toca aos procedimentos estatísticos, foram realizadas diversas etapas no decorrer do presente estudo, tais como, o cálculo da consistência interna dos instrumentos, através do Alfa de Cronbach, a análise descritiva das variáveis em estudo, a classificação das CSE e do autoconceito em níveis baixo, médio ou alto, como também, dos níveis do rendimento escolar em positivo ou negativo, os testes de *Mann-Whitney* e as correlações de Spearman com o propósito de analisar as associações entre as variáveis e a análise de tabulação cruzada (crosstabs).

A classificação do rendimento escolar foi realizada de forma dicotômica, dividindo os participantes em dois grupos: rendimento escolar positivo e rendimento escolar negativo, com base nas médias do rendimento escolar (um a cinco). Além disso, a correlação de Spearman foi utilizada para examinar as relações entre auto percepção de *bullying*, competências socioemocionais, autoconceito e rendimento escolar, devido à natureza não paramétrica das variáveis analisadas.

Além das correlações, foram realizados testes *Mann-Whitney* com o objetivo de comparar as diferenças entre os grupos de vítimas e não vítimas de *bullying* em relação às variáveis de competências socioemocionais (CSE), autoconceito, rendimento escolar, género e a idade. Ademais, a análise de tabulação cruzada (crosstabs) foi utilizada para explorar a distribuição das variáveis de género, idade, rendimento escolar, autoconceito e competências socioemocionais em função da auto percepção de *bullying*.

## **Resultados**

A presente investigação analisou as potenciais relações entre as variáveis competências socioemocionais (CSE), autoconceito, auto percepção de *bullying* e rendimento escolar, conforme delineado nos objetivos do estudo.

De modo a ir de encontro com o primeiro objetivo, nomeadamente, identificar quantos jovens percecionam ou não ser vítimas de *bullying*, foram realizadas análises descritivas. Nestas foi constatado que dos 52 participantes, 28 (53, 8%) percecionam ser vítimas de *bullying* e 24 (46,2%) não consideram ser vítimas deste fenómeno. Estes dados podem ser consultados na tabela 3.

**Tabela 3.**

*Percentagens de vítimas e não vítimas de bullying*

<b>Vítima</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	28	53,8
Não	24	46,2

N = 52

Ademais, e tendo em conta que o presente estudo assume uma distribuição não normal, foram realizados testes de *Mann-Whitney* para a análise das variáveis em função da auto percepção de *bullying* (ser ou não vítima de *bullying*). De acordo com a tabela 4, é possível constatar que as variáveis da idade e do género com base nos valores de p (0,467 para a idade e 0,527 para o género) não apresentam diferenças significativas na auto percepção de *bullying* dos participantes. Assim, com base nestes dados e referindo o segundo e terceiro objetivo desta investigação, é evidenciado que as vítimas e não vítimas do fenómeno não apresentam diferenças estatisticamente significativas em relação as estas duas variáveis analisadas.

**Tabela 4.***Teste de Mann-Whitney para Idade e Género na Auto Percepção de Bullying*

Variável	Vítima de <i>bullying</i>	N	M (Rank)	U	Z	p
Idade	Sim	28	25,18	299	-0,727	0,467
	Não	24	28,04			
Género	Sim	28	25,43	306	-0,633	0,527
	Não	24	27,75			

Nota: N= Número de Participantes. M(Rank) = Média dos Ranks. U=Estadística U de *Mann-Whitney*. Z= Valor de Z para o teste. p = valor de significância.

A tabela 5, por sua vez, corresponde ao teste de *Mann-Whitney* para as variáveis auto percepção de *bullying* (vítima de *bullying*), rendimento escolar, competências socioemocionais e autoconceito. Posto isto, e relativamente ao objetivo quatro, o valor apresentado de  $p = 0,102$ , o que indica não existir uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos a respeito da componente do autoconceito, assim sendo, este não se assume como um fator diferenciador entre vítimas versus não vítimas. No que diz respeito às competências socioemocionais e o rendimento escolar, é de ressaltar que ambos apresentam valores estatisticamente não significativos. Neste sentido, o valor das CSE de  $p = 0,315$  e o do rendimento escolar  $p = 0,697$ , isto é, maior que 0,05 tendo em conta o objetivo cinco e seis, demonstra que tanto as CSE como o rendimento escolar não distinguem significativamente as vítimas de não vítimas de *bullying*.

**Tabela 5.**

*Teste de Mann-Whitney para as variáveis auto percepção de bullying (Vítima de bullying),  
Rendimento escolar, Competências socioemocionais e Autoconceito*

Variável	Vítima de <i>bullying</i>	N	M (Rank)	U	Z	p
Rendimento Escolar	Sim	28	25,86	318	-0,389	0,697
	Não	24	27,25			
CSE	Sim	28	25,21	300	-1,004	0,315
	Não	24	28,00			
Autoconceito	Sim	28	27,79	300	-1,636	0,102
	Não	24	25,00			

Nota: N= Número de Participantes. M(Rank)= Média dos Ranks. U=Estatística U de Mann-Whitney. Z= Valor de Z para o teste. p= valor de significância.

Para além dos testes *Mann-Whitney* realizados foram ainda analisadas as correlações de Spearman que se encontram apresentadas na tabela 6. Nesta foi evidenciado que a idade possui uma correlação forte e significativa com o ano escolar como esperado ( $r = 0,67$ ,  $p < 0,001$ ), uma vez que, à medida que a idade dos participantes aumenta, estes tendem a avançar para anos escolares mais elevados. O género, a idade e o ano escolar não apresentam correlações significativas com a auto percepção de *bullying*, as CSE, o autoconceito ou o rendimento escolar. Por sua vez, as competências socioemocionais e o autoconceito não apresentam relações significativas com outras variáveis. Todavia, é de realçar que a correlação entre o autoconceito e auto percepção de *bullying*  $r = -0,23$ , com um valor de  $p = 0,087$ , apesar de não ser estatisticamente significativa possui uma tendência para uma relação negativa. Por fim, o rendimento escolar não revela correlações significativas com a auto percepção de *bullying* nem com as CSE ou o autoconceito.

**Tabela 6.***Médias, desvios padrão e coeficientes de correlação de Spearman*

Variável	M	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. Género <sup>a</sup>	1.48	0.54	--						
2. Idade	16.02	1.15	.02	--					
3. Ano Escolar	3.00	1.25	-.18	.67***	--				
4. Vítima B.	1.46	0.50	.09	.10	.24	--			
5. CSE	2.02	0.42	-.05	.05	.02	.14	--		
6. Autoconceito	2.06	0.24	.10	-.08	-.13	-.23	-.01	--	
7. Rend. Esc.	0.60	0.50	.03	.06	.25	.05	.04	.04	--

N = 52. <sup>a</sup> - Feminino = 1, Masculino = 2. Ano escolar, 1 = 8º ano, 2 = 9º ano, 3 = 10º ano, 4 = 11º ano, 5 = 12º ano, 6 = 1º ano de licenciatura. Vítima B. = Vítima de atos de *bullying*, Não = 2, Sim = 1. CSE = Competências socioemocionais, Competências baixas = 1, Competências médias = 2, Competências altas = 3. Autoconceito, Baixo = 1, Médio = 2, Alto = 3. Rend. Esc. = Rendimento Escolar, Negativa = 0, Positiva = 1. \*p < .05. \*\*p < .01. \*\*\*p < .001.

De modo a obter uma visão mais clara das distribuições pelas variáveis analisadas em função da auto percepção de *bullying* foram realizadas tabulações cruzadas. Posto isto, na tabela 7 é possível observar que o nível de competências médias predomina em ambos os grupos (vítimas e não vítimas). Foi averiguado que os quatro jovens que percecionam ser vítimas de *bullying* apresentam competências baixas, enquanto nenhum jovem do grupo dos que percecionam não ter sido vítimas de *bullying* apresentou competências baixas. Contudo e relativamente às competências altas, três jovens vítimas de *bullying* e dois não vítimas apresentaram competências altas.

**Tabela 7.***Tabulação cruzada entre competências socioemocionais e auto percepção de bullying*

CSE	Vítima de <i>bullying</i> : S	Vítima de <i>bullying</i> : N	Total
CB	4	0	4
CM	21	22	43
CA	3	2	5
Total	28	24	52

Nota: CB= Competências Baixas, CM= Competências Médias, CA= Competências Altas. S= Sim, N= não.

Na tabela 8 é apresentada a distribuição do rendimento escolar em função da auto percepção de *bullying*. É evidenciado que jovens que percebem ser vítimas de *bullying* têm maior rendimento escolar negativo (12) do que os que não percebem ser vítima de *bullying* (9). Por seu turno, em relação ao rendimento positivo, ambos os grupos demonstram valores semelhantes (vítimas=16 e não vítimas = 15).

**Tabela 8.***Tabulação cruzada entre auto percepção de bullying e rendimento escolar*

RE	Vítima de <i>bullying</i> : S	Vítima de <i>bullying</i> : N	Total
Negativo	12	9	21
Positivo	16	15	31
Total	28	24	52

Nota: RE= Rendimento escolar. S= Sim, N= não.

A tabela 9 consiste na distribuição do autoconceito entre vítimas versus não vítimas. O autoconceito encontra-se caracterizado por médio (AM) e alto (AA). É de destacar que nenhum participante apresentou um baixo autoconceito. A amostra, nomeadamente, ambos os grupos apresentam maioritariamente um autoconceito médio. Por seu turno, nas vítimas de

*bullying*, 3 participantes apresentaram um autoconceito alto enquanto nos jovens que não percebem ser vítima de *bullying* não revelaram nenhum sujeito com autoconceito alto.

**Tabela 9.**

*Tabulação cruzada: auto percepção de bullying e autoconceito*

Autoconceito	Vítima de <i>bullying</i> : S	Vítima de <i>bullying</i> : N	Total
AM	25	24	49
AA	3	0	3
Total	28	24	52

Nota: AM= Autoconceito Médio, AA = Autoconceito Alto. S= Sim, N= não.

Por fim, na tabela 10, é possível verificar que existe uma maior prevalência ligeira de auto percepção de *bullying* no género feminino, particularmente em jovens vítimas de *bullying* (16), além disso, é possível constatar também que a auto percepção de *bullying* está mais patente na faixa etária dos 15 anos.

**Tabela 10.**

*Tabulação cruzada: Género, Idade e auto percepção de bullying*

Variável	Categoria	Vítima de <i>bullying</i> : S	Vítima de <i>bullying</i> : N	Total
Género	Feminino	16	12	28
	Masculino	12	11	23
	Outro	0	1	1
Idade	15	14	11	25
	16	6	3	9
	17	5	5	10
	18	3	5	8
Total		28	24	52

Nota: S= Sim, N= não.

## Discussão e Conclusões

Tendo por base os resultados obtidos, e fazendo referência ao primeiro objetivo deste estudo, nomeadamente, identificar quantos jovens percecionam ou não ser vítimas de *bullying*, foi constatado que dos 52 participantes, mais de metade da amostra, mais especificamente, 53, 8% dos jovens consideram ser vítimas do fenómeno do *bullying*. Estes dados revelam a predominância desta variável, na faixa etária selecionada, ou seja, em jovens adolescentes. Segundo Salmivalli e colaboradores (2021), apesar do *bullying* estar presente na vida do indivíduo relativamente cedo, é na adolescência que este é mais evidente.

Relativamente ao segundo objetivo, designadamente, analisar as diferenças de género na auto percepção de *bullying*, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas, no entanto, foi constatada uma ligeira prevalência de jovens do género feminino que reportaram ser vítimas. Com base na literatura, não é consensual em que género é mais experienciado o fenómeno, todavia, de acordo com Smith e colaboradores (2019), é evidenciada maior presença desta variável no género masculino.

Face ao terceiro objetivo, explorar as diferenças de idade na auto percepção de *bullying*, foi evidenciado que não existem diferenças estatisticamente significativas, contudo, é de mencionar que é possível observar uma maior prevalência de *bullying* aos 15 anos. De acordo com a literatura, este fenómeno está mais patente em jovens na faixa etária dos 12 aos 15 anos (Menesini & Salmivalli, 2017), sendo deste modo, constatado neste estudo que os jovens que assinalaram ser vítimas de *bullying* encontram-se em idades mais jovens.

O objetivo quatro, nomeadamente, verificar se existem diferenças no autoconceito entre vítimas e não vítimas, os resultados deste estudo indicaram uma relação negativa entre o autoconceito e a auto percepção de *bullying*. Por seu turno, estes dados vão de encontro com o que a literatura aponta, uma vez que as vítimas de *bullying* tendem a apresentar um

autoconceito mais baixo em comparação com jovens que não são vítimas (Braga & Simões, 2012). Assim sendo, as experiências de vitimização podem afetar a autoestima dos jovens, tornando-os mais vulneráveis a desenvolver uma visão negativa de si mesmos. Neste sentido, é de ressaltar que o autoconceito é um fator crucial, e a sua relação com o *bullying* sugere que, para prevenir ou diminuir os efeitos do *bullying*, é fundamental promover um autoconceito positivo e saudável nos jovens.

Fazendo referência ao objetivo cinco e seis, relacionar as competências socioemocionais dos jovens vítimas e não vítimas de *bullying* e comparar o rendimento escolar de jovens vítimas e não vítimas de *bullying*, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas. Estudos anteriores indicam que as CSE, especialmente habilidades como regulação emocional e resolução de conflitos, são fundamentais para a resiliência dos jovens em face de situações adversas, como o *bullying* (Masten, 2001). A regulação emocional, por exemplo, permite aos jovens controlarem suas reações emocionais em situações de adversas, o que pode reduzir a probabilidade de envolvimento em comportamentos agressivos ou de se tornarem vítimas de *bullying*. Relativamente ao rendimento escolar, a literatura aponta que os jovens envolvidos em situações de *bullying* tendem a apresentar um desempenho académico inferior (Strøm, 2013). Todavia, neste estudo, não foi possível confirmar uma diferença significativa entre o rendimento escolar de vítimas e não vítimas de *bullying*, apesar de alguns jovens vítimas apresentarem um rendimento escolar negativo. Esta falta de evidência pode ser atribuída ao tamanho limitado da amostra, que pode não ter proporcionado o poder estatístico necessário para detetar diferenças significativas. Ademais, o rendimento escolar é influenciado por uma multiplicidade de fatores, incluindo o apoio escolar, a motivação e as condições socioeconómicas, por exemplo, o que pode ter interferido com os resultados obtidos.

O último objetivo, que pretendia examinar possíveis relações entre a auto percepção do *bullying*, as competências socioemocionais, o rendimento escolar e o autoconceito, revelou não existirem relações estatisticamente significativas. No entanto, a literatura aponta para uma possível interligação entre estas variáveis, como demonstrado em diversos estudos. Relativamente à relação entre *bullying* e rendimento escolar, os estudos evidenciam que jovens que experienciam *bullying* tendem a apresentar um rendimento escolar inferior (Juvonen et al., 2011; Strøm et al., 2013). Por seu turno, a literatura indica uma relação negativa entre o autoconceito e o *bullying* (Marsh et al., 2001; O'Moore & Kirkham, 2001). Da mesma forma, a ligação entre autoconceito e rendimento escolar é amplamente relatada, com estudos como os de Lone & Lone (2016) e Kumari (2013) a demonstrar que um autoconceito mais elevado está associado a um melhor desempenho académico. Estudos como os de Rodríguez-Álvarez e colaboradores (2021) indicam que baixos níveis de competências socioemocionais podem estar relacionados com uma maior vulnerabilidade ao *bullying*. Apesar da ausência de relações estatisticamente significativas neste estudo, a literatura reforça a importância de continuar a investigar estas variáveis e as suas interações. A inexistência de correlações pode ser explicada por limitações metodológicas.

Este estudo destaca a importância de uma abordagem integrativa para compreender as relações entre *bullying*, competências socioemocionais, autoconceito e rendimento escolar. Esta abordagem alinha-se com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que sugere que o comportamento do indivíduo é influenciado por interações entre fatores individuais e contextuais. De acordo com este modelo, os contextos nos quais os indivíduos se inserem, como a família, a escola e os pares, desempenham um papel crucial na formação de suas experiências e comportamentos. Esta perspetiva ecológica, fortalece a ideia de que o *bullying* não deve ser analisado apenas como um fenómeno interpessoal, mas também como um

processo interligado a fatores emocionais, sociais e acadêmicos, que devem ser considerados de forma integrada.

As implicações deste estudo são significativas, pois não só ampliam o entendimento das interações entre *bullying*, competências socioemocionais, autoconceito e rendimento escolar, mas também abrem caminho para investigações futuras que explorem essas relações de forma mais abrangente e integrada.

### **Implicações Práticas**

Os resultados obtidos neste estudo destacam a complexidade das relações entre auto percepção de *bullying*, autoconceito, competências socioemocionais e rendimento escolar. Todavia, e embora não tenham sido observadas diferenças estatisticamente significativas entre vítimas e não vítimas de *bullying*, os dados e a literatura sugerem que, mesmo sem uma evidência clara, é de extrema importância reforçar as competências socioemocionais dos adolescentes, principalmente aquelas relacionadas com a regulação emocional, resolução de problemas e o relacionamento interpessoal. O desenvolvimento destas competências pode não só auxiliar na diminuição dos comportamentos agressivos, mas também favorecer a criação de ambientes mais inclusivos e empáticos. A título de exemplo, e fazendo referência a programas educativos que visam o desenvolvimento destas competências, destacam-se as abordagens propostas pela CASEL (2020), que defendem a implementação de programas sistemáticos nas escolas para melhorar as habilidades sociais e emocionais dos jovens. Estes programas têm demonstrado ser eficazes na promoção e redução de comportamentos agressivos, na melhoria de relações interpessoais e na criação de um ambiente escolar mais acolhedor e positivo. Durlak et al. (2011) reforçam esta abordagem, uma vez que, de acordo com os autores os programas de competências socioemocionais promovem benefícios tanto para os estudantes como para a comunidade escolar como um todo.

Ademais, a tendência para uma relação negativa entre o *bullying* e o autoconceito justifica a necessidade de intervenções específicas para fortalecer o autoconceito dos jovens. Partindo do ponto que o *bullying* contribui para uma imagem negativa de si mesmo, é essencial a implementação de atividades que promovam a valorização pessoal, como programas de autoestima e reforçar a aplicação de feedback positivo, tanto de professores quanto de colegas. Por sua vez, estes aspetos podem ajudar os jovens a desenvolver um senso de identidade mais robusto e saudável, o que, pode auxiliá-los a lidar de forma mais ajustada com as experiências de vitimização e a melhorar a sua adaptação escolar (Henriques, 2009; O'Moore & Kirkham, 2001).

Tendo por base os resultados, é evidenciada uma ligeira relação negativa entre rendimento escolar e auto percepção de *bullying*, o que pode significar que o impacto do *bullying* possui uma conotação negativa e prejudicial ao rendimento académico. Assim sendo, alguns estudos apontam que intervenções personalizadas podem melhorar o rendimento escolar e reduzir o impacto de situações adversas como o *bullying* (Juvonen et al., 2011).

A prevalência de *bullying* entre jovens do sexo feminino e na faixa etária dos 15 anos, como revelado pelos dados, indica a necessidade de campanhas de sensibilização e programas educativos adaptados a estes grupos específicos. Ao focar na prevenção do *bullying* e na promoção de comportamentos sociais positivos, tais campanhas podem desempenhar um papel fundamental na redução da incidência deste fenómeno. A implementação de programas educativos nas escolas, particularmente aqueles adaptados a grupos mais vulneráveis, pode ajudar a diminuir as taxas de *bullying* e a aumentar a conscientização sobre as suas consequências (Amado et al., 2012).

Para concluir, destaca-se a importância de uma abordagem colaborativa entre escolas e famílias. A realização de sessões formativas para pais e professores podem ajudá-los a

identificar sinais de *bullying* e a oferecer apoio emocional e acadêmico adequado. A criação de parcerias entre escolas e serviços de saúde mental, também é crucial para garantir que os jovens em risco tenham acesso ao apoio necessário. Estas intervenções pró-ativas podem ajudar a criar ambientes escolares mais inclusivos, prevenindo a exclusão social e promovendo o sucesso acadêmico e emocional (Jennings & Greenberg, 2009; Juvonen & Graham, 2014).

### **Limitações e Pistas para Futuras Investigações**

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados e na formulação de futuras investigações. Primeiramente, é importante destacar o tamanho da amostra, que foi constituída por 52 participantes, o número reduzido de participantes pode comprometer a generalização dos resultados, uma vez que uma amostra maior poderia proporcionar uma maior representatividade da população-alvo. Adicionalmente, a média etária dos participantes situou-se em torno dos 16 anos, com uma faixa etária que variava de 15 a 18 anos. A maior parte dos participantes era composta por estudantes do ensino secundário da RAM, um contexto geográfico específico que limita a aplicabilidade dos resultados a outras populações ou faixas etárias. Deste modo, há a necessidade de replicar este estudo em diferentes regiões e com amostras mais diversificadas para verificar a consistência dos resultados em contextos mais amplos e diversos (Farrington, 2020).

Por seu turno, a utilização de um desenho transversal no estudo impede a análise de relações causais entre *bullying*, competências socioemocionais, autoconceito e rendimento escolar. Este tipo de desenho oferece uma visão limitada do fenómeno, sem permitir o acompanhamento de como as variáveis analisadas interagem ao longo do tempo. Neste sentido, e de modo a obter uma compreensão mais profunda das interações entre as componentes presentes na investigação, é essencial a realização de estudos longitudinais, que

permitam analisar a evolução dos fatores ao longo do tempo (Zangirolami-Raimundo et al.,2018).

Outro aspeto relevante é o uso de medidas autorreportadas, como o questionário de auto percepção de *bullying* e as escalas de competências socioemocionais e autoconceito. A subjetividade destas medidas pode introduzir viés nas respostas, uma vez que os participantes podem subestimar ou ampliar as suas experiências com o *bullying*, o que impacta a precisão dos dados obtidos. Segundo autores como Kohlsdorf e Costa Júnior (2017) fatores como a desejabilidade social, ou a tendência de responder de acordo com o que se considera socialmente desejável e aceitável, podem interferir nos resultados das pesquisas, especialmente quando se utilizam medidas de autorrelatos. Além disso, a compreensão dos itens pelos participantes também pode afetar a qualidade das respostas.

Outro fator que representa uma limitação importante foi a falta de exploração de variáveis relacionadas com a família e os ambientes envolventes, como o apoio parental e as condições socioeconómicas, que podem desempenhar um papel fundamental no comportamento dos adolescentes. Ademais, é de destacar o ambiente escolar, que pode tanto reforçar quanto mitigar o *bullying*, este, por sua vez, não foi devidamente explorado neste estudo. A incorporação dos fatores mencionados pode fornecer uma visão mais abrangente das dinâmicas sociais que influenciam o comportamento dos jovens e as suas competências socioemocionais, sendo, portanto, essenciais em investigações futuras.

A aplicação dos questionários exclusivamente em formato papel é outra limitação do estudo, uma vez que, esta abordagem pode reduzir a acessibilidade ao estudo, especialmente para os adolescentes que estão mais familiarizados com a tecnologia e os dispositivos digitais. A transição para o formato online, como sugerido por Hill e Hill (2012), poderia facilitar a recolha de dados, aumentar a taxa de resposta e ampliar o alcance geográfico do estudo, tornando-o mais acessível a uma amostra mais ampla de participantes. Além disso, a

utilização das notas escolares como única medida de rendimento escolar pode ser uma limitação, visto que, as notas nem sempre refletem com precisão a aprendizagem do indivíduo. Assim sendo, fatores como a motivação, o empenho são aspetos que não são evidenciados através das notas, e que poderão ser uma mais-valia para uma avaliação mais completa do rendimento escolar. Segundo Gomes (2010), métodos de avaliação mais abrangentes para além das notas poderiam fornecer uma visão mais precisa do desempenho dos jovens.

Considerando as limitações mencionadas acima, é possível apontar algumas direcções para futuras investigações. Deste modo, estudos com amostras mais amplas e mais diversificadas são necessárias para garantir a generalização dos resultados. É fundamental, que novas investigações contemplem uma abordagem metodológica mais abrangente, que inclua tanto métodos quantitativos como qualitativos. Visto que, a utilização de entrevistas e estudos longitudinais, por exemplo, poderia proporcionar uma visão mais contextualizada e dinâmica do *bullying*, permitindo captar o fenómeno em diferentes momentos e contextos. A investigação de Neves e colaboradores (2017), sobre a criação de uma escala para identificar participantes do *bullying* destaca a relevância de metodologias diversificadas para uma compreensão mais aprofundada do problema.

Outra abordagem importante seria a análise do papel do ambiente escolar na dinâmica do *bullying*. Assim, elementos como a relação dos alunos com os professores, a presença de programas de prevenção no ambiente escolar e o apoio dos pares poderiam atuar como mediadores ou moderadores nas associações entre *bullying*, competências socioemocionais e rendimento escolar.

Todas estas abordagens seriam cruciais para entender melhor as interações entre o *bullying* e outras variáveis, como as competências socioemocionais, o autoconceito e o rendimento académico. Em suma, é de destacar que a superação das limitações do presente

estudo pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre as relações as variáveis, fornecendo dados mais robustos para o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes face á auto percepção do fenómeno.

### Referências Bibliográficas

- Albuquerque, P. P., & Fragelli, R. M. (2022). Impactos do Bullying na Autoestima e Autoimagem. *Revista Psicologia e Saúde, 14*(4), 57-69.  
<https://doi.org/10.20435/pssa.v14i4.1844>
- Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2012). Fatores escolares da problemática do bullying. *Revista Diversidades, 38*, 11-15. <https://www02.madeira-edu.pt/>
- Araujo, M. R., & Pinheiro, V. P. G. (2024). Prática da atenção plena e educação socioemocional na escola: uma revisão integrativa da literatura. *Humanidades e Tecnologia (finom), 50*(1), 115-130.
- Arrais, A. R., & Araujo, T. C. C. F. (2017). Depressão pós-parto: uma revisão sobre fatores de risco e de proteção. *Psicologia. Saúde & Doenças, 18*(3), 828-845.  
<https://doi.org/10.15309/17psd180316>
- Barros, P. C., Carvalho, J. E., & Pereira, B. O. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar.
- Bizai, E., Melo, M., & Candeias, A. (2017). Competências emocionais e Comportamentos agressivos entre pares em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade.
- Braga, L. L., & Lisboa, C. (2010). Estratégias de Coping para Lidar com o Processo de Bullying: Um Estudo Qualitativo. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 44*(2), 321-331.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641013>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Cabrera, A. F., Guerrero, A. J. M., Sánchez, J. S. P., & Rodríguez-García, A. M. (2019). Bullying among teens: Are ethnicity and race risk factors for victimization? A bibliometric research. *Education Sciences*, 9(3), 220.  
<https://doi.org/10.3390/educsci9030220>
- Canavêz, F. (2015). A escola na contemporaneidade: uma análise crítica do bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 271-278.  
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192832>
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Carneiro, M. B. F. (2022). *Competências socioemocionais na infância e na adolescência*. [Dissertação de Mestrado, Universidades Lusíada de Lisboa]. Repositório das Universidades Lusíada. <http://hdl.handle.net/11067/6361>
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*, 5(13), 125-146. <https://doi.org/10.25755/int.400>
- Coelho, A. M. M. F. (2020). *A Relação entre o rendimento escolar, as competências socioemocionais e os hábitos e método de estudo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada do Porto]. Repositório das Universidades Lusíada.  
<http://hdl.handle.net/11067/5906>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020).  
<https://casel.org/>

- Costa, P. J. F. D. S., & Pereira, B. O. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar.
- Costa, P., Farenzena, R., Simões, H., & Pereira, B. (2013). Adolescentes portugueses e o bullying escolar: estereótipos e diferenças de género. *Interações*, 9(25), 180-201. <https://doi.org/10.25755/int.2857>
- Coutinho, C.P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dulmus, C. N., Sowers, K. M., & Theriot, M. T. (2006). Prevalence and Bullying Experiences of Victims and Victims Who Become Bullies (Bully-Victims) at Rural Schools. *Victims & Offenders*, 1(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/15564880500498945>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Farrington, D. P. (2020). The importance of risk factors for bullying perpetration and victimization. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 667-669. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.04.003>
- Fernandes, R. N. (2012). *A percepção dos alunos face ao seu envolvimento face a comportamentos de bullying, e o seu autoconceito e auto-estima*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2338>

- Fernandes, G., Yunes, M. A. M., & Taschetto, L. R. (2017). Bullying no ambiente escolar: o papel do professor e da escola como promotores de resiliência. *Revista sociais e Humanas*, 30(3). <https://doi.org/10.5902/2317175827701>
- Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 199-211.
- Gomes, C. M. A. (2010). Avaliando a avaliação escolar: notas escolares e inteligência fluida. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 841-849.
- Gonçalves, J. A. S. (2022). *Preditores socioemocionais do rendimento académico de alunos do 5º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório da U.Porto. <https://hdl.handle.net/10216/141518>
- Henriques, P. C. M. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1033>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). Investigação por questionário (No. 2ª ed.). Sílabo.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. [10.1177/0272431610379415](https://doi.org/10.1177/0272431610379415)
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.

- Kebach, P. (2017). Da ação à compreensão: Um passeio pela teoria de Piaget. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 8(2), 79-104.  
[10.36311/1984-1655.2016.v8n2.05.p79](https://doi.org/10.36311/1984-1655.2016.v8n2.05.p79)
- Kohlsdorf, M., & da Costa Junior, Áderson L. (2017). O autorrelato na pesquisa em psicologia da saúde: desafios metodológicos. *Psicologia Argumento*, 27(57), 131–139.  
<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19763>
- Kumari, A., & Chamundeswari, S. (2013). Self-concept and academic achievement of students at the higher secondary level. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 105.  
<http://dx.doi.org/10.5296/jsr.v4i2.3909>
- Lone, P. A., & Lone, T. A. (2016). A study on relation between self-concept and academic achievement among secondary school students of Jammu District. *Journal of Education and Practice*, 7(31), 19–23.
- Machado, G. M., Mose, L. B., Bastos, R. V. S., Freitas, C. P. P., & Carvalho, L. F. (2024). Violência e bullying no contexto escolar: Análise multinível das variáveis escolares e dos estudantes. *Avaliação Psicológica*, 23(3), 355-367.  
<https://doi.org/10.15689/ap.2024.2303.10>
- Marques, A. M. (2021). *Interrelações entre bullying, autoconceito e empatia: um estudo exploratório numa Escola TEIP*. [Tese de Doutorado]. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/35275>
- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Melin, F. M. O., & Pereira, B. (2016). Perfis dos intervenientes no bullying escolar: atitudes e comportamentos na agressão entre pares. In B. Pereira, A. J. G. Barbosa, & L. M. Lourenço (Eds.), *Estudos sobre bullying: família, escola e atores* (pp. 179-209). Curitiba: CRV.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240–253.  
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81, 164-172. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>
- Neves, N., Pocinho, M., & Garcês, S. (2017). Agressor, vítima e testemunha: Construção e validação de uma escala de identificação dos participantes do bullying (QIPB). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 3(45), 147-157.
- Nóbrega, F. P. A. (2015). *Bullying, envolvimento parental e percurso curricular um estudo com alunos do 3º ciclo numa escola rural da Região Autónoma da Madeira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório da Universidade da Madeira. <https://repositorio.uma.pt/handle/10400.13/873>
- Observatório Nacional do Bullying. (2023). Relatório de atividades 2020-2023. Associação Plano i. <https://www.associacaoplanoi.org/observatorio-nacional-do-bullying/>

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12, 495-510.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP]. (2022). *Vamos falar sobre bullying*. <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt>
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behaviour*, 32(4), 376-384. <https://doi.org/10.1002/ab.20136>
- Pimentel, P. R. A. (2022). *Perceção do apoio dos professores e rendimento académico de estudantes do ensino superior em Moçambique*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/81156>
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: Differences by gender. *Sustainability*. 13(9), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su13094807>
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Yubero S., Navarro R., & Larrañaga E. (2021). Relationship between socio-emotional competencies and the overlap of bullying and 13 cyberbullying behaviors in primary school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 686-696. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030049>

- Rusteholz, G., Mediavilla, M., & Jiménez, L. P. (2021). Impact of Bullying on Academic Performance: A Case Study for the Community of Madrid.  
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3785919>
- Sacilotto, A. L., & Abaid, J. L. W. (2021). Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. *Barbarói*, 58, 30-46.  
<https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i58.4320>
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046.  
<https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Samphirao, P. (2016). Self-concept and interpersonal communication. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 177-189.
- Serra, A. S. V. (1988). O auto-conceito. *Análise psicológica*, 6, 101-110.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3),407-441.  
[10.3102/00346543046003407](https://doi.org/10.3102/00346543046003407)
- Silva, M. M. C. D. (2020). *O desenvolvimento de componentes socioemocionais como forma de prevenção ao bullying na escola: uma análise das competências gerais da BNCC*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul].  
Repositório Institucional UERGS.  
<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1729>

- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child abuse & neglect, 37*(4), 243-251.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]* (2019). UNICEF poll: More than a third of you - ng people in 30 countries report being a victim of online bullying (Press Release). Disponível em: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-poll-more-third-you-ng-people-30-countries-report-being-victim-online--bullying>
- Valente, F. S. P. (2020). *Bullying em crianças: um estudo qualitativo sobre as vítimas, os agressores e o papel dos observadores*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/32340>
- Valente, L. F. D. (2011). *Auto-conceito no pré-escolar: Comparação das auto-percepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do ISPA.  
<http://hdl.handle.net/10400.12/4631>
- Veiga, F. H., & Leite, A. (2016). Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico* (pp. 77-89). Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Vilaverde, R. J. F. (2019). Explorando a relação entre mindfulness disposicional, empatia, atenção e o reconhecimento de emoções em faces e vozes [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte.

<http://hdl.handle.net/10071/19086>

Zangirolami-Raimundo, J., Echeimberg, J. O., & Leone, C. (2018). Research methodology topics: Cross-sectional studies. *Journal of Human Growth and Development. Journal of Human Growth and Development*, 28(3), 356-360.

<http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.152198>

## **Anexos**

## Anexo A – Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudo de investigação



### **Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação**

**Identificação do Investigador:** Daniela Sofia Nascimento Câmara

**Título do estudo:** Competências socioemocionais e autoconceito como fatores protetores do *bullying* e o seu impacto no rendimento escolar

**Enquadramento:** O fenómeno do *bullying* é uma variável extremamente presente na vida de várias crianças e adolescentes. Deste modo, este tem sido observável ao longo dos anos como algo constante no percurso de vários jovens, sendo comprovado pela literatura efeitos negativos na qualidade de vida do jovem em diversos níveis, sejam estes, a nível físico ou psicológico, no estabelecimento de relacionamentos ou na aprendizagem.

Este estudo propõe-se a investigar se as competências socioemocionais e o autoconceito assumem-se como fatores protetores do *bullying*, e verificar o seu impacto no rendimento escolar. Deste modo, compreender estas relações complexas e multidimensionais é primordial para um melhor entendimento das competências socioemocionais e autoconceito como possíveis variáveis potenciadoras de uma maior resiliência a nível académico face a situações de *bullying*.

**Explicação do estudo:** A investigação terá como objetivo o estudo da relação entre as competências socioemocionais, o autoconceito, rendimento escolar e auto percepção de *bullying* do participante. Assim proceder-se-á à distribuição de um protocolo em papel que inclui um questionário sócio demográfico, a escala “Para mim é fácil” de Gaspar e Matos (2013) e a adaptação portuguesa da escala “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” de Veiga (2012). O requisito para a participação neste estudo consiste no pertencer a uma determinada faixa etária, nomeadamente, dos 15 aos 18 anos.

**Condições e financiamento:** É de referir que este estudo não recebe financiamento de qualquer entidade. Não há pagamento de deslocações ou contrapartidas oferecidas aos participantes. A pesquisa é conduzida de forma voluntária, sem prejuízos assistenciais ou

outros. É importante ressaltar o estudo receber parecer favorável da Comissão de Ética, quando aplicável.

**Anonimato e confidencialidade:** É importante salientar que o questionário é confidencial, e os seus dados serão exclusivamente utilizados para recolha e tratamento de dados e publicações referentes ao presente estudo. Assim sendo, é de mencionar que o questionário é anónimo, garantindo, deste modo, a preservação da identidade do participante. É de ressaltar ainda que os dados serão destruídos no final da investigação.

Qualquer dúvida poderá contactar a investigadora através do seguinte email: [danielasofiacamara@hotmail.com](mailto:danielasofiacamara@hotmail.com)

**Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.**

**Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.**

Assinatura de quem pede consentimento:

---



### **Declaração de Consentimento para Menores**

Eu, [Nome do responsável/representante do menor] declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela(s) pessoa(s) que abaixo assina(m). Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar que o menor participe neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o menor participe neste estudo e permito a utilização dos seus dados, que de forma voluntária são fornecidos, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram, com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador(a).

Nome: \_\_\_\_\_

BI/CC N.º \_\_\_\_\_ Data ou validade \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Grau de parentesco ou tipo de representação: \_\_\_\_\_

Assinaturas legíveis e manuscritas dos investigadores/responsáveis do estudo

\_\_\_\_\_

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



### **Declaração de Consentimento do Participante**

Eu, [*nome*] declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Assinatura legível e manuscrita: \_\_\_\_\_

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

Anexo B – Questionário sociodemográfico e de auto percepção de *bullying***Questionário Sociodemográfico e de Percepção de Bullying**

A participação neste estudo é voluntária sendo que poderá desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento. Este questionário é anónimo, sendo solicitado o preenchimento das questões com honestidade. Não existem respostas certas ou erradas.

Por favor, preenche os dados solicitados e assinala com uma cruz (x) nos espaços correspondentes.

1. Idade \_\_\_\_ anos
2. Género: Feminino:  Masculino:  Outro:
3. Ano escolar que frequenta \_\_\_\_
4. Média atual (nota que tiveste no final do 1º período) \_\_\_\_
5. Já reprovou algum ano? Sim  Não . Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_
6. Da tua perspetiva, descreve o bullying numa palavra ou numa frase.  
\_\_\_\_\_
7. Da tua perspetiva, já estiveste envolvido em atos de bullying? Sim  Não
8. Consideras ter sido vítima de atos de bullying? Sim  Não . Se a resposta à pergunta for sim, responder às restantes perguntas, se for não, passar para a pergunta 9.
- 8.1. Qual foi a duração deste acontecimento? Dias:  Meses:  Anos:
- 8.2. Estas situações de bullying eram algo constante (aconteceu diversas vezes)  ou eram algo pontual (aconteceram uma vez)
- 8.3. Da tua perspetiva, achas que as ocorrências destes atos influenciaram os teus estudos? Sim  Não
9. Alguma vez, praticaste atos de bullying a outro colega? Sim  Não
10. Alguma vez, observaste um colega numa situação de bullying? Sim  Não

10.1. Se sim, como reagiste perante esta situação? Nada  Intervi  Chamei um adulto  Outro

**Questionário: “Para mim é fácil” Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais para crianças e adolescentes (EACSE-CA) de Tânia Gaspar e Margarida Gaspar de Matos.**

**Por favor, preenche os dados solicitados e assinala com uma cruz (x) nos espaços correspondentes indicando a frequência com que experiencias os respetivos itens.**

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Para mim é fácil escutar outras pessoas.					
2. Para mim é fácil começar e manter uma conversa.					
3. Para mim é fácil fazer perguntas.					
4. Para mim é fácil dizer “obrigado”.					
5. Para mim é fácil ir falar a uma pessoa que não conheço.					
6. Para mim é fácil dar elogios.					
7. Para mim é fácil pedir ajuda.					
8. Para mim é fácil pedir desculpa.					
9. Para mim é fácil compreender os meus sentimentos.					
10. Para mim é fácil mostrar os meus sentimentos.					
11. Para mim é fácil compreender os sentimentos dos outros.					
12. Para mim é fácil pedir autorização.					
13. Para mim é fácil partilhar coisas.					
14. Para mim é fácil “controlar-me”.					
15. Para mim é fácil defender os meus direitos.					
16. Para mim é fácil fazer uma queixa.					
17. Para mim é fácil acalmar-me quando tenho uma situação difícil.					
18. Para mim é fácil dizer não quando me tentam convencer de algo.					
19. Para mim é fácil lidar com os colegas da					

escola.					
20. Para mim é fácil lidar com os professores.					
21. Para mim é fácil saber o que fazer em situações complicadas.					
22. Para mim é fácil, quando tenho um problema, perceber o que me aconteceu.					
23. Para mim é fácil saber o que quero.					
24. Para mim é fácil reconhecer o que sei fazer bem.					
25. Para mim é fácil compreender os meus problemas.					
26. Para mim é fácil fazer escolhas.					
27. Para mim é fácil ajudar alguém que precisa de ajuda					
28. Para mim é fácil, quando estou triste, começar a fazer alguma coisa que me faça sentir melhor.					
29. Para mim é fácil mudar o meu comportamento para conseguir o que quero.					
30. Para mim é fácil iniciar uma nova tarefa, mesmo quando já estou cansado(a).					
31. Para mim é fácil ficar nervoso quando as coisas não correm da forma que quero.					
32. Para mim é fácil não me lembrar dos meus objectivos quando aparecem pequenos problemas.					
33. Para mim é fácil esquecer-me de tarefas importantes, quando estou a fazer algo verdadeiramente divertido.					
34. Para mim é fácil ter dificuldade em prestar atenção durante uma aula aborrecida.					
35. Para mim é fácil falar calmamente, sem me enervar, quando tenho uma zanga com alguém.					
36. Para mim é fácil acalmar-me quando estou entusiasmado(a).					
37. Para mim é fácil saber quando vou começar a chorar.					
38. Para mim é fácil não fazer coisas exageradas quando estou zangado(a).					
39. Para mim é fácil concentrar-me no meu trabalho, mesmo quando os meus colegas estão a falar.					
40. Para mim é fácil deixar-me levar pelas emoções, quando me entusiasmo.					
41. Para mim é fácil não fazer uma coisa, quando sei que não a devo fazer.					

42. Para mim é fácil encontrar alguém que me ajude quando preciso.					
43. Para mim é fácil perceber quando estou a viver uma situação difícil e é melhor pedir ajuda.					

**Questionário:** Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” versão reduzida a 30 itens em escala 1-6 (PHCSCS V1-6) de Feliciano Veiga.

Neste questionário seguem-se um conjunto de afirmações que descrevem aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e assinala de 1 a 6, na medida em que esta descreve o que achas de ti próprio.

	① Discordo totalmente	② Discordo muito	③ Mais em desacordo do que em acordo	④ Mais de acordo do que em desacordo	⑤ Concordo muito	⑥ Concordo totalmente
1. Tenho medo muitas vezes.						
2. Sou bonito(a).						
3. Meto-me frequentemente em sarilhos.						
4. Sinto-me posto de parte.						
5. Sou uma pessoa feliz.						
6. Faço bem os meus trabalhos escolares.						
7. Choro facilmente.						
8. Tenho uma cara agradável.						
9. Meto-me em muitas brigas.						
10. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas						

brincadeiras e nos desportos.						
<b>11.</b> Sou infeliz.						
<b>12.</b> Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.						
<b>13.</b> Sou nervoso(a).						
<b>14.</b> Tenho o cabelo bonito.						
<b>15.</b> Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.						
<b>16.</b> Os meus colegas de turma troçam de mim.						
<b>17.</b> Sou alegre.						
<b>18.</b> Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.						
<b>19.</b> Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.						
<b>20.</b> A minha aparência física desagrada-me.						
<b>21.</b> Faço muitas coisas más.						
<b>22.</b> Tenho dificuldades em fazer amizades.						
<b>23.</b> Tenho sorte.						
<b>24.</b> Sou um membro importante da minha turma.						
<b>25.</b> Sou uma pessoa tímida.						
<b>26.</b> Sou forte.						
<b>27.</b> Porto-me mal em casa.						
<b>28.</b> Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.						
<b>29.</b> Estou triste muitas vezes.						
<b>30.</b> Esqueço o que aprendo.						

**Obrigada pela tua colaboração!**