

DM

Bullying nos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e Compreensão Emocional

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Emanuel Rodrigues da Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2021

Bullying nos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e Compreensão Emocional

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Emanuel Rodrigues da Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Maria da Glória Salazar D'êça Costa Franco

COORIENTAÇÃO

Maria João Gouveia Pereira Beja



FACULDADE DE ARTES E HUMANIDADES

***Bullying* nos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico
e Compreensão Emocional.**

Emanuel Rodrigues da Silva

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Orientadoras:

Doutora Maria da Glória Salazar D'êça Costa Franco

Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja

Funchal, 2021

RESUMO

A presente investigação pretende relacionar o *bullying* nos alunos do 1º ciclo com a compreensão emocional numa escola pública da Região Autónoma da Madeira. Foi utilizada uma metodologia quantitativa, transversal e correlacional. A amostra de 130 alunos do 1º ciclo do ensino básico, com idades entre os 7 (5,5%) 8 e 9 anos (45,4%) e 10 anos (3,8%), com participantes de ambos os sexos, 50,8% do sexo masculino, e 49,2% do sexo feminino. Para a avaliação das variáveis foram utilizados dois instrumentos adaptados, o *Teste de Compreensão das Emoções: TEC*, e o *Questionário sobre o Bullying*. Neste contexto, verificou-se, que os alunos têm uma perceção efetiva sobre o *bullying* identificando-se como sendo vítima de *bullying* ou como agressor. Neste sentido, as componentes da compreensão emocional, como reconhecimento, desejos, crenças, lembrança, regulação das emoções, emoções mistas, julgamentos morais, estão associadas ao *bullying*, este conduz-nos a uma premissa de que quem percebe que os seus estados emocionais apresentam melhores condições para ultrapassar situações agressivas.

Palavras-chave: *Bullying*, comportamentos agressivos, 1º ciclo do ensino básico, compreensão emocional, inteligência emocional.

ABSTRACT

This research aims to relate bullying in 1st cycle students with emotional understanding in a public school in the Autonomous Region of Madeira. A quantitative, transversal and correlational methodology was used. The sample of 130 students from the 1st cycle of basic education, aged between 7 (5.5%) 8 and 9 years (45.4%) and 10 years (3.8%), with participants of both sexes, 50.8% male, and 49.2% female. To assess the variables, two adapted instruments were used, the Comprehension of Emotions Test: TEC, and the Bullying Questionnaire. In this context, it was found that students have an effective perception of bullying identifying themselves as being a victim of bullying or as an aggressor. In this sense, the components of emotional understanding, such as recognition, desires, beliefs, memory, regulation of emotions, mixed emotions, moral judgments, are associated with bullying, which leads us to a premise that those who perceive that their emotional states present better conditions to overcome aggressive situations.

Keywords: Bullying, aggressive behavior, 1st cycle of basic education, emotional understanding, emotional intelligence.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Resumo | i |
| Abstract..... | ii |
| Capítulo I – <i>Bullying</i> | 2 |
| Capítulo II – Compreensão emocional e bullying | 4 |
| Capítulo III – Método | 7 |
| Objetivos da investigação..... | 7 |
| Participantes | 7 |
| Instrumentos | 9 |
| Procedimentos | 10 |
| Capítulo IV – Apresentação dos resultados..... | 11 |
| Capítulo V – Discussão e Considerações finais | 31 |
| Discussão..... | 31 |
| Considerações finais..... | 38 |
| Referências Bibliográficas | 39 |
| Anexos | 46 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – <i>Frequência relativa ao sexo e a idade dos alunos</i> | 8 |
| Tabela 2 – <i>Frequência de alunos que se percebem como sendo ou não Vítimas</i> | 11 |
| Tabela 3 – <i>Frequência e percentagem das respostas relativas à reação dos Agressores</i> | 12 |
| Tabela 4 – <i>Frequência e percentagem de respostas relativas à reação entre a vítima e agressor</i> | 13 |
| Tabela 5 – <i>Frequência e percentagem das respostas relativas às situações de violência a que o aluno assistiu</i> | 13 |
| Tabela 6 – <i>Frequência de respostas relativas a quem estava envolvido</i> | 14 |
| Tabela 7 – <i>Frequência e percentagem com que te aconteceram as seguintes agressões</i> | 15 |
| Tabela 8 – <i>Frequência com que as pessoas que te insultaram, agrediram e/ou chatearam eram</i> | 17 |
| Tabela 9 – <i>Frequência de respostas de quem eram as pessoas que te chatearam, insultaram e/ou agrediram eram</i> | 17 |
| Tabela 10 – <i>Frequência de respostas onde foste agredido, ameaçado e/ou insultado</i> | 18 |
| Tabela 11 – <i>Frequência de respostas relativas a gravidade da agressão</i> | 19 |
| Tabela 12 – <i>Frequência de respostas relativas a reação perante a violência</i> | 20 |
| Tabela 13 – <i>Frequência de respostas relativas a reação como te sentiste</i> | 21 |
| Tabela 14 – <i>Frequência de respostas relativas a qual foi a tua reação</i> | 21 |
| Tabela 15 – <i>Frequência de respostas relativas a reação contaste a alguém</i> | 22 |
| Tabela 16 – <i>Frequência do grupo de estudo e o isolamento no recreio e vítima de bullying</i> | 23 |
| Tabela 17 – <i>Compreensão emocional e grupo de estudo</i> | 24 |
| Tabela 18 – <i>Associação de respostas relativas a dimensão do TEC e a reação. (Como te sentiste?)</i> | 25 |
| Tabela 19 – <i>Associação de respostas relativas a dimensão do TEC e a reação. (Qual foi a tua reação?)</i> | 27 |
| Tabela 20 – <i>Associação de respostas relativas dimensão do TC e a percepção. (Como te sentiste?)</i> | 29 |

O comportamento agressivo entre alunos tornou-se um fenômeno universal, situações de violência com proporções assustadoras Neto (2005), Francisco e Libório (2009).

De acordo com vários autores (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009; Neto, 2005; Oliveira & Votre, 2006), é de consenso geral que o fenômeno do *bullying* configura-se como um tipo de violência que ocorre, principalmente, na escola (Yoshinaga, 2015).

Assim sendo, e segundo Amaral (2015), existem fortes evidências de que as competências emocionais e o comportamento agressivo, assim como o fenômeno do *bullying* no 1º ciclo do ensino básico estão negativamente relacionados.

Para Garaigordobil e Oñederra (2010), a compreensão emocional em vítimas de *bullying* mostraram que estes jovens apresentam um *deficit* no processo da compreensão emocional, o que afeta diretamente o desempenho escolar, com maior prevalência nos problemas sociais, ansiedade, depressão e agressividade (López, Soto-Rubio, e Rico, (2015). Desta forma, o objetivo deste estudo foi o de analisar sistematicamente as evidências disponíveis sobre o *bullying* e a sua relação com a compreensão emocional.

CAPÍTULO I – BULLYING

***Bullying* no contexto escolar**

Os primeiros estudos sobre o fenômeno *bullying* em contexto escolar surgem na década de 1970 na Escandinávia (Olweus, 1978 citado por Berger, 2007). Motivo de muita atenção de toda a comunidade escolar, e dos pais, e no âmbito social, dos média, tanto a nível nacional como internacional. Olweus (1978, 1999, 2001 citado por Hymel & Swearer, 2015). Segundo Vasconcelos (2018), o *bullying* na escola dá-se quando os alunos estão em condições diferentes, quando são expostos às suas dificuldades, à falta de habilidade em realizar certas atividades, sendo o motivo para ser o alvo de comportamentos agressivos por parte dos outros colegas. sendo visto por alguns deles como uma simples brincadeira.

Recentes estudos neurobiológicos centrados na análise das vítimas de *bullying* em contexto escolar revelam que o constante abuso dos colegas, leva a que a vítima apresente sintomas elevados de depressão ao longo do tempo, assim como o risco de um aumento dos problemas de saúde mental (Gini, Pozzoli, Lenzi & Vieno, 2014).

As crianças que são cronicamente vítimas de agressões têm grandes probabilidades de serem infelizes na escola, e como consequência verificarem-se sucessivas faltas as aulas e eventualmente o abandono da escola (Beran & Li, 2008; Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin, 2005).

Definição do *bullying*

Uma revisão da literatura sobre o *bullying* no contexto escolar leva-nos ao trabalho pioneiro de Olweus (1994), em que o *bullying* é definido como uma forma de agressão interpessoal caracterizada pela sua intencionalidade em causar dor ou desconforto na vítima de forma repetitiva e ao longo do tempo com o objetivo nítido de desequilíbrio de poder, real ou percebido, entre o agressor e a vítima, dando forma ao abuso de poder sendo uma grande distinção entre *bullying* e outras formas de agressão (Fernandes & Seixas, 2012).

A definição convencional de *bullying* inclui três características: a agressão intencional, a diferença de poder entre o agressor e a vítima, e por último a repetição do ato de agressividade (Olweus, 2013; Solberg & Olweus, 2003).

Diferentes tipos de *bullying*

A definição convencional de *bullying*, é um conceito tão amplo e abrangente o que pode potencializar uma grande controvérsia sobre o seu significado, severidade e relação com outros constructos, podendo orientar a muitos outros comportamentos proibidos, como o de agressão criminal, extorsão, crimes de ódio e assédio sexual, assim este inclui três características; a agressão intencional, a diferença de poder entre o agressor e a vítima, e por último a repetição do ato de agressividade (Olweus, 2013; Solberg & Olweus, 2003). Estes comportamentos apresentam vários critérios sendo a agressão intencional amplamente inclusivo e uma vez que o *bullying* pode ser de natureza física, verbal ou social (Gladden, 2014). A diferença de poder entre agressor e vítima, a segunda característica que distingue o *bullying* e o distingue de outras formas de agressão. Neste contexto a forma ou tamanho físico e a força do agressor são factíveis em casos de *bullying* físico. O *bullying* verbal e social requer a determinação de um diferencial de poder e uma avaliação do status dos pares da sua autoconfiança ou capacidade cognitiva (Olweus, 2013). A falta de poder da vítima poder ter origem na sua orientação sexual, na pertença a uma minoria étnica, por deficiência ou participação em determinados grupos raciais ou étnicos (Greif & Furlong, 2006). Contudo, um individuo rodeado por amigos ganha um poder temporário sobre um adversário, um poder interpessoal e não um atributo estático, porque pode variar entre situações e circunstâncias (Cornell & Limber, 2015).

Para Smith et al. (2000), uma outra forma de agressão é o *cyberbullying* é um comportamento agressivo e intencional que se repete com frequência ao longo do tempo por um indivíduo ou grupo, pelo uso dispositivo eletrônicos em que a vítima não consegue defender-se (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Machimbarrena, 2017).

CAPÍTULO II – COMPREENSÃO EMOCIONAL

Definição da compreensão emocional

A primeira definição científica de Inteligência Emocional data de 1990 graças a Salovey e Mayer (1990), estes dois autores, definiram como “a capacidade de monitorar os sentimentos e emoções de si mesmo e dos outros, de discriminá-los e de usar essas informações para orientação de sua própria ação e pensamento”, López, Soto-Rubio, & Rico, (2015).

Gardner, 1994, define inteligência como "a capacidade de resolver problemas ou produzir produtos valiosos em uma ou mais culturas".

A compreensão emocional é uma componente fundamental da competência emocional, sendo que estes autores também a definem como “a habilidade sociocognitiva de reconhecer e interpretar as emoções dos outros (Pavarini, Loureiro & Sousa, 2011). É um conceito que engloba um aglomerado de componentes relacionadas com as emoções, tais como a sua própria identificação, a compreensão das suas reações, a compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais como os desejos, medo e crenças.

Outros autores definem a compreensão emocional, como um procedimento mental, um processo que interpreta as expressões, possui a capacidade de manifestar e transmitir tarefas, crenças, correlacionando-as com a resolução. Com isto a compreensão da emoção torna-se um dos componentes mais importantes da compreensão das causas naturais, das consequências e é responsável pelo autocontrolo e regulação das emoções. Neste sentido os vários aspetos da compreensão das emoções, desenvolve-se com a idade (Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004).

Sendo assim, a compreensão das emoções refere-se à capacidade das crianças identificarem e de reconhecerem as suas emoções, como se sentem e como se manifestam em diferentes contextos emocionais (Denham et al., 2003). Na opinião de vários autores o funcionamento da compreensão emocional é uma das componentes da competência emocional que envolve um nível de autoconsciência que permita sentimentos e comportamentos sociais adequados para a existência de uma boa saúde mental (Izard et al., 2001; Schultz, Izard, & Abe, 2005; Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Fases do desenvolvimento da compreensão emocional

O desenvolvimento das competências emocionais resulta dos encadeamentos e desenvolvimento das competências nas crianças entre os 3 e 12 anos, seja na mente, nas habilidades verbais e nas cognitivas e de um modo geral em diferentes contextos, sejam familiares, escolares e sociais.

Os autores Pons, Harris e Rosnay (2004), realizaram uma pesquisa sobre a compreensão das emoções nas crianças, referindo nove componentes em função do nível de desenvolvimento, podendo estas ser agrupadas em três fases: uma fase externa (3-6 anos) remetendo ao reconhecimento de expressões emocionais, compreendendo que os fatores externos conseguem provocar emoções, e entendendo que a lembrança de uma situação passada pode causar uma reação emocional; uma fase mental (5-9 anos) da compreensão emocional está inserida num processo de aquisição de conhecimentos de emoções como resultado de crenças e desejos individuais, e da percepção das diferenças entre as emoções reais e aparentes; e uma fase reflexiva (8-12 anos) leva-nos a compreensão das emoções múltiplas, às emoções morais, como a culpa e o controle mental da emoção (Franco & Santos, 2015).

Importância da compreensão emocional

É de real importância o desenvolvimento da compreensão emocional durante os primeiros anos de vida em que a criança desenvolve as aptidões e competências que vão facilitar as interações com pares e adultos, revelando ser a chave para o desenvolvimento e compreensão emocional em idade do pré-escolar, constituindo parte integral do seu desenvolvimento. Os diferentes períodos do desenvolvimento da criança vão confinando a complexidade das experiências emocionais desde o seu nascimento, a imitar as expressões faciais dos adultos desde os primeiros dias de vida, sendo estas as componentes básicas da experiência emocional, através de comportamentos expressivos (como sorrir) (Cardoso, 2011).

Diversos estudos corroboram que trabalhar a Inteligência Emocional, apresenta inúmeras vantagens na sua compreensão, como a autoconsciência na medida em que utilizarmos a inteligência emocional teremos mais consciência de quem somos, o que sentimos e como agimos nas situações emocionais (Caro, 1997). Também promove o

bem-estar nas relações entre pares, tornando-as mais harmoniosas e positivas (Díaz-Loving, 2002). Um equilíbrio emocional permitirá controlar e compreender melhor nossas emoções ter um comportamento mais equilibrado (Dayton, 2009). Este trabalho fomenta a motivação, para objetivos mais promissores e mais satisfatórios se a compreensão emocional for bem desenvolvida (Goleman, 1998). Para (Caballo, 2008) ter uma vida emocionalmente equilibrada, ter empatia e compreender e se adaptar melhor ao nosso meio social pode aumentar muito o nosso bem-estar psicológico (López, Soto-Rubio, & Rico, 2015).

Vários estudos dos autores (Grewall, Brackett e Salovey, 2006) afirmam que a inteligência emocional, é um processo educativo, contínuo e permanente, que visa a promover a compreensão emocional como habilidades que podem ser aprendidas ao longo do ciclo de vida (Ambrona Benito, TLópez-Pérez, & Márquez-González, 2014).

Compreensão emocional e o bullying

A compreensão emocional é fundamental para o desenvolvimento social da criança, remetendo para uma capacidade de identificar as próprias emoções e as emoções dos outros (Machado et al., 2008), fomentando assim a interação social, o estabelecer de relações positivas, e o sucesso acadêmico (Teles, 2015).

Neste sentido, vários estudos demonstram que o impacto do fenómeno *bullying*, tem efeitos negativos não só para as vítimas, mas também para os agressores e até para as próprias testemunhas de bullying, refletindo-se no seu desenvolvimento e compreensão emocional (Bradshaw, 2015).

Numa relação entre compreensão emocional e a agressão, estudos realizados sugerem que o desenvolvimento e conhecimento das diferentes emoções, a resiliência e a fomentação de estratégias de regulação emocional conduzem as crianças a se tornar menos propensas à agressividade reativa (Pavarini, Loureiro & Souza, 2011).

Estudos de (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada et al, 2017); revelam que a inteligência emocional afeta os alunos no seu dia-a-dia, incluindo a escola, e estes comportamentos de agressividade, com caracter prolongado e consistentes constituem um grande problema, uma vez que é um dos indicadores de ajustamento emocional na infância, é também a capacidade de se relacionar satisfatoriamente com seus pares, principalmente no ambiente escolar, onde encontram a segunda principal rede de socialização (Casellas, Carrillo, & Gómez-Medina, 2018).

CAPÍTULO III – MÉTODO

Para melhor compreensão, este estudo pretende seguir uma metodologia quantitativa (Almeida & Freire, 2000). É um estudo, essencialmente, transversal, (Bordalo, 2006), no qual fator e efeito são observados num mesmo momento no mesmo local e, atualmente, tem sido o mais utilizado. O desenvolvimento e aprofundamento deste estudo, levamos ao método correlacional que visa analisar componentes fundamentais para a conclusão do estudo.

Objetivos da investigação

De acordo com a revisão da literatura realizada, a compreensão emocional é fundamental para o desenvolvimento social da criança, abrangendo a capacidade de reconhecer as próprias emoções e as emoções dos outros. Sendo as competências sociais e emocionais indispensáveis ao desenvolvimento psicológico da criança, serão reforçadas as relações sociais positivas com os pares, verificar-se-á um melhor desempenho e desenvolvimento de comportamentos sociais e a um maior empenho escolar.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo geral relacionar o *bullying* nos alunos do 1º ciclo com a compreensão emocional em crianças dos 6 aos 10 anos, assim como analisar o seu impacto nas crianças. Tem como objetivos específicos:

- Descrever a perceção dos alunos sobre o fenómeno *bullying*;
- Pesquisar qual a reação dos alunos perante uma situação de agressão;
- Saber quais são as componentes da compreensão emocional que estão associadas ao fenómeno do *bullying*.

Participantes

Participaram neste estudo 90 crianças do 1º ciclo do Ensino Básico da escola básica EB1/PE do Caniço do concelho de Santa Cruz, das turmas do 3º e 4º ano. De modo a obter uma amostra mais ampla, foi aplicado aos alunos do 1º ciclo da Escola básica da Nazaré e a Escola da Cruz de Carvalho às turmas do 2º ano, completando uma amostra

de mais 40 alunos, perfazendo um universo de 130 crianças. Os participantes são de ambos os sexos, masculino e feminino.

Tabela 1

Frequência relativas ao sexo e a idade dos alunos

| Sexo | | Idade | Frequência | Porcentagem |
|--------------|----|-------|------------|--------------|
| M | F | | | |
| 2 | 5 | 7 | 7 | 5,4 |
| 29 | 30 | 8 | 59 | 45,4 |
| 28 | 31 | 9 | 59 | 45,4 |
| 3 | 2 | 10 | 5 | 3,8 |
| Total | | | 130 | 100,0 |

Considerando que a análise NSECF – Nível socioeconómico e cultural das famílias é um compósito importante para o nosso estudo que tem em conta a profissão de cada encarregado de educação assim como as habilitações literárias correspondentes.

Na análise dos resultados do NSECF, obtivemos um total de seis famílias, representando o valor mais baixo dos quatro níveis apresentados, sendo um pormenor deste grupo a inclusão dos trabalhadores manuais não especializados, os pais analfabetos, ou com frequência no 1º ciclo do ensino Básico. No seguimento da análise o segundo nível do NSECF, engloba o trabalhador manual não especializado, mas com funções de supervisão, considerando que nas habilitações literárias do 2º ciclo de ensino básico, nesta base existe uma maior expressão, de dezassete famílias. No penúltimo nível, compreende os trabalhadores não manuais na administração sem funções de supervisão e os indivíduos que trabalham na área do comércio e outros serviços, englobando os pais com frequência e/ou aproveitamento no 3º ciclo do ensino Básico, constatamos que nove famílias refletem as premissas deste nível. No último nível do NCSE, estão incluídos os empregados não manuais da administração, comércio e serviços, com funções de supervisão, neste conjunto corresponde ao grupo de pais que fizeram cursos médios, que complementaram o ensino secundário, que frequentaram ou completaram o ensino superior, verificamos que sete famílias se enquadravam neste nível. Como já referido anteriormente a importância do NSECF, para o nosso estudo fica o registo que, neste estudo, o elevado nível de alunos que não respondeu a esta questão, invisibilizou realização de uma análise estatística desta variável.

Instrumentos

Os instrumentos adotados para a recolha dos dados foram o “Teste de Compreensão das Emoções (TEC), adaptação portuguesa do *Test of Emotion Comprehension* (Pons & Harris, 2000; Pons et al, 2004), e um questionário sobre o Bullying desenvolvido por uma equipa de psicólogos nas Escolas do Concelho de Viseu (versão para o 1º ciclo) (Carvalho et al., 2017).

A versão digital do Teste de Compreensão das Emoções (TEC) é da autoria de Roazzi et al., 2008. Trata-se de um instrumento que avalia a compreensão das emoções das crianças entre os 3 e os 11 anos de idade. Composto por nove componentes distintos, designadamente, o reconhecimento da expressão facial das emoções, das suas causas externas, do papel dos desejos e interesses, das crenças, do impacto das lembranças, recordações/memória, da possibilidade de a regular e controlar, da diferença entre emoções reais e aparentes, da possibilidade de experienciar emoções contraditórias/mistas e/ou ambivalentes e do papel da moralidade, como também, esconder as emoções. É um instrumento de resposta não-verbal, aplicado individualmente, segundo um formato digital (computador). São apresentadas quatro alternativas de respostas para cada uma das tarefas, que a criança terá de escolher em função do que ajuizar ser o mais certo à situação apresentada sob a forma de uma animação audiovisual. Assim o TEC está dividido em blocos de histórias com uma ordem pré-estabelecida, apresentando os contextos que permitem medir as nove componentes da compreensão emocional. Para a cotação é atribuído um ponto em cada um dos componentes respondidos corretamente. Cada criança poderá obter no máximo nove pontos e no mínimo zero (Teles, 2015).

O segundo instrumento utilizado é um questionário sobre o *bullying* desenvolvido por uma equipa de psicólogos nas escolas do concelho de Viseu, 1º ciclo (Carvalho et al (2017). Este estudo foi realizado através do recurso a questões de auto-relato, sobre o *bullying* e comportamento agressivo interpessoal.

Procedimentos

A corroboração dos procedimentos está patente neste estudo após reunidas as condições substanciais, foi utilizado dois instrumentos sendo o primeiro a ser aplicado o

Questionário sobre o *Bullying* e conseqüentemente o Teste de Compreensão das Emoções TEC individualmente a 130 alunos (2 ;3 e 4 anos), depois de todas as autorizações e revista os aspetos éticos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) que é exigido.

Por fim será utilizado o programa SPSS, versão IBM 22.0 para Windows, para fazer a análise estatística.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados do estudo inicia-se com a análise descritiva o que vai permitir caracterizar as variáveis da pesquisa, sendo que o tratamento estatístico tem como objetivo confirmar ou não as hipóteses formuladas.

Caracterização das percepções ao fenómeno de *bullying*

O estudo do fenómeno de *bullying* requer uma análise complexo dos diferentes intervenientes, pelo que tentou-se identificar no nosso estudo três grandes grupos: o grupo das vítimas de *bullying*, o grupo dos agressores e o grupo das vítimas/agressores.

Assim o grupo de questões contidas no item 13 abordava a agressão e violência na escola com a indicação de quantas vezes assististes a situações de violência ou agressão na tua escola neste ano letivo, assim como “Quem estava envolvido?”.

Para a identificação do grupo das vítimas de *bullying* foram tidos em consideração dois critérios: A análise do item 12, em que inicialmente era apresentada a definição e uma questão em que se pedia ao sujeito que indicasse se, se considerava vítima de *bullying* ou não; conjuntamente com a análise do item 15. Este último item pedia ao sujeito que indicasse situações de possíveis agressões. Da análise destes dois itens foram constituídos três grupos: 1 - não vítima de *bullying*, 2- vítima de agressões frequentes, 3 - vítimas de *bullying*.

O aluno que referisse ser vítima de *bullying* não seria incluído na categoria de agressões frequentes.

Tabela 2

Frequência de alunos que se percebem como sendo ou não Vítimas

| Vítimas | Frequência | Percentagem |
|---------------------------------|------------|--------------|
| Não é vítima de <i>bullying</i> | 81 | 62,3 |
| Vítima Agressões frequente | 24 | 18,5 |
| Vítima de <i>bullying</i> | 25 | 19,2 |
| Total | 130 | 100,0 |

Nota: As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Da análise da nossa amostra (tabela 2) se depreende que 62,3 % (n=81) dos alunos não foram vítimas de *bullying*, e 18,5% (n=24) respondeu ser vítima de agressões frequentes, enquanto que 19,2% (n=25) se identificou como sendo vítima de *bullying* ao longo do ano letivo.

Para identificar o grupo de agressores foi analisado o item 24, que era constituído por 7 questões com 5 opções de resposta. Juntamente com o item 26, são questionados os sentimentos expressos pelos agressores.

Desta análise foram constituídos 2 grupos: 1 – Agressor frequente; 2 – *bullyer*.

Tabela 3

Frequência e percentagem das respostas relativas à reação dos Agressores

| Agressores | Frequência | Percentagem |
|--------------------|-------------------|--------------------|
| Agressor frequente | 5 | 3,8 |
| Bullyer | 2 | 1,5 |
| Total | 7 | 5,4 |
| Omisso | 123 | 94,6 |
| Total | 130 | 100,0 |

Nota: As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Assim, na análise da nossa amostra (tabela 3), 3.8% dos alunos identificou-se como sendo agressor frequente, isto é, como tendo um maior número de comportamentos violentos no ano letivo; por outro lado, 1.5% percecionasse como sendo agressor continuamente, comportamento típico de *bullyer*.

Para se chegar ao grupo vítima e agressor foram cruzados os dois grupos já constituídos: as vítimas e os agressores. Assim, selecionaram-se, em primeiro lugar, os indivíduos que foram identificados como vítimas e verificou-se que algum destes também se identificavam como agressor, assim criou-se o grupo vítima *bullying/ bullyer*. Neste sentido observamos quais, de entre estes quem foi assinalado como agressor frequente, grupo vítima *bullying/ agressor frequente*. Assim, e por último analisaram-se os indivíduos assinalados como vítimas frequentes e quisemos verificar se algum destes apresentava comportamentos de agressão frequente, o grupo de vítima frequente/ agressor frequente.

Tabela 4*Frequência e percentagem de respostas relativas à reação entre a vítima e agressor*

| Vítima e Agressor | Frequência | Percentagem |
|-------------------------------------|-------------------|--------------------|
| <i>Bullying/ bullyer</i> | 2 | 28,6 |
| <i>Bullying/ Agressor Frequente</i> | 1 | 14,3 |
| Vítima Freq./ Agressor Freq. | 4 | 57,1 |
| Total | 7 | 100,0 |

Nota: As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Assim, da análise da tabela 4 se depreende que 28,6% dos alunos da amostra se percecionasse como sendo *bullyer*, isto é, se identificassem como tendo um maior comportamento típico de agressor continuamente, mas, por outro lado, também como sendo vítima de *bullying*. Do total dos alunos, 14,3% percecionasse como sendo um agressor frequente, enquanto 57,1%, dos alunos responderam ser vítimas frequentes.

Numa análise do item 13 em que abordava a agressão e violência na escola, com a indicação de quantas vezes o aluno assistia a situações de violência ou agressão na escola no decorrer do ano letivo, com a questão, quem estava envolvida, como se tinha sentido, e qual teria sido a sua reação. Conduziu-nos a uma leitura das tabelas 6, 7, 8, e 9, para podermos dizer que as situações de violência têm pouca expressão no estudo sendo que 53,8% não assistiu a situações de violência, 29,2% reportada como tendo assistido poucas vezes situações de violência.

Neste sentido e analisando a tabela 7, ou seja, quem estava envolvido nas situações de violência, podemos observar que 53,1%, responderam à questão, enquanto 46,9%, não responderam, aqui, podemos verificar que o envolvimento de 42,3% em situações de violência entre alunos, sendo que 10,8% reporta outros sujeitos no envolvimento de violência na escola.

Tabela 5*Frequência e percentagem das respostas relativas às situações de violência a que o aluno assistiu*

| Assistiu a violência | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------|-------------------|--------------------|
| Nunca | 70 | 53,8 |
| Poucas vezes | 38 | 29,2 |
| Quase todos os meses | 6 | 4,6 |
| Quase todas as semanas | 12 | 9,2 |
| Quase todos os dias | 4 | 3,1 |
| Total | 130 | 100,0 |

Nota: As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Da análise item 13, consistia na indicação de quantas vezes a criança assistia a situações de violência ou agressão na sua escola e quem estava envolvida,

Na leitura da tabela 5 podemos depreender que as reações” Nunca” com 53,8%, e “Poucas vezes” com 29,2%, sendo estes dois itens com maior expressão nas respostas dos alunos, no universo da amostra. Assim podemos verificar que uma grande percentagem de alunos 53,8%, não assiste a situações de violência na escola. Por outro lado, o número de alunos que afirma ter assistido, 4,6%, “Quase todos os meses”, enquanto 9,2%, afirma que assiste, “Quase todas as semanas” sendo que 3,1%, assistiu “Quase todos os dias” a situações de violência.

Analisando o item 13a) da (tabela 6) que consistia na indicação de quem estava envolvido nas situações de violência ou agressão na sua escola no ano letivo a decorre.

Tabela 6
Frequência de respostas relativas a quem estava envolvido

| Quem estava envolvido | Frequência | |
|--|-------------------|----|
| Alunos envolvidos | Sim | 55 |
| | Não | 13 |
| Alunos e Professores envolvidos | Sim | 7 |
| | Não | 60 |
| Alunos e Assistentes envolvidos | Sim | 4 |
| | Não | 63 |
| Alunos e pais envolvidos | Sim | 3 |
| | Não | 64 |
| Alunos e pessoas estranhas à escola | Sim | 5 |
| | Não | 62 |
| Pais e professores envolvidos | Sim | 2 |
| | Não | 65 |
| Pai e Assistentes envolvidos | Sim | 1 |
| | Não | 66 |
| Pais de alunos com outros pais de alunos | Sim | 4 |
| | Não | 63 |

Nota: As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Da leitura da tabela 6, podemos depreender que o grande número se refere aos alunos como os mais envolvidos, com 55%, sendo o item com maior expressão nas respostas dos alunos, no universo da nossa amostra. Assim verificamos que os alunos são os protagonistas e estão envolvidos nas situações deste estudo.

No decorrer desta análise o item 14 conduz a uma percepção do aluno sobre o que devia ser feito aos alunos que agridem os outros alunos, aqui podemos observar que a cultura do castigo físico se encontra patente em algumas respostas. Por outro lado, há o registo do reforço a ações de boas práticas.

Na análise do item 15 do questionário (tabela 7) pedíamos ao sujeito que indicasse se se considerava vítima de *bullying*. No estudo das respostas das opções apresentadas no questionário dá-nos a indicação da frequência com que foi vítima de diferentes tipos de agressão (verbais, sociais, físicas e/ou através das redes sociais).

Tabela 7

Frequência e percentagem com que te aconteceram as seguintes agressões

| Situações de agressão | Categorias | Frequência | Percentagem |
|--|------------------------|------------|-------------|
| Chamaram nomes feios | Nunca | 77 | 59,2 |
| | 1 ou 2 vezes | 28 | 21,5 |
| | 3 ou 4 vezes | 16 | 12,3 |
| | Quase todas as semanas | 3 | 2,3 |
| | Quase todos dias | 6 | 4,6 |
| Ignoram deixaram te fora de brincadeiras | Nunca | 94 | 72,3 |
| | 1 ou 2 vezes | 20 | 15,4 |
| | 3 ou 4 vezes | 9 | 6,9 |
| | Quase todas as semanas | 4 | 3,1 |
| | Quase todos os dias | 3 | 2,3 |
| Colegas agrediram bateram-te | Nunca | 111 | 85,4 |
| | 1 ou 2 vezes | 9 | 6,9 |
| | 3 ou 4 vezes | 6 | 4,6 |
| | Quase todas as semanas | 4 | 3,1 |
| | Quase todos os dias | 0 | - |
| Colegas contaram mentiras sobre ti | Nunca | 94 | 85,4 |
| | 1 ou 2 vezes | 23 | 6,9 |
| | 3 ou 4 vezes | 9 | 4,6 |
| | Quase todas as semanas | 1 | 3,1 |
| | Quase todos os dias | 3 | 2,3 |
| Colegas roubaram te na escola e fora | Nunca | 116 | 89,9 |
| | 1 ou 2 vezes | 10 | 7,8 |
| | 3 ou 4 vezes | 2 | 1,6 |
| | Quase todas semanas | 0 | 0 |
| | Quase todos os dias | 1 | 100,0 |

(continua na página seguinte)

Tabela 7 (cont.)*Frequência e percentagem com que te aconteceram as seguintes agressões*

| Situações de agressão | Categorias | Frequência | Percentagem |
|--|------------------------|-------------------|--------------------|
| Colegas ameaçaram, forçaram a fazer coisas | Nunca | 106 | 81,5 |
| | 1 ou 2 vezes | 10 | 7,7 |
| | 3 ou 4 vezes | 6 | 4,6 |
| | Quase todas as semanas | 2 | 1,5 |
| | Quase todos os dias | 6 | 4,6 |
| Colegas insultaram, nomes feios pela deficiência | Nunca | 109 | 83,8 |
| | 1 ou 2 vezes | 11 | 8,5 |
| | 3 ou 4 vezes | 7 | 5,4 |
| | Quase todas as semanas | 3 | 2,3 |
| | Quase todos os dias | 0 | 83,8 |
| Usaram o telemóvel ou redes sociais | Nunca | 126 | 96,9 |
| | 1 ou 2 vezes | 1 | 0,8 |
| | 3 ou 4 vezes | 0 | - |
| | Quase todas as semanas | 2 | 1,5 |
| | Quase todos os dias | 1 | 0,8 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Na análise da tabela 7 à questão da frequência e a percentagem com que aconteceram as seguintes agressões, podemos depreender através dos resultados apresentados, que existe alguma agressão, sendo pouco significativa para o universo da população em estudo. Assim em resposta as questões apresentadas, na cláusula “Nunca” expuseram valores muito próximos da amostra, assim o item “Chamaram nomes feios” a resposta “Nunca” obteve um valor de 59,2%. “Ignoram deixaram te fora de brincadeiras” a resposta “Nunca” obteve uma percentagem de 72,3%, “Colegas Agrediram ou bateram –te”, a resposta “Nunca” obteve um valor de 85,4%, os “Colegas contaram mentiras sobre ti”, a resposta “Nunca” obteve, 85,4%.” Colegas roubaram te na escola e fora”, obteve um valor 89,9%, “Colegas ameaçaram, forçaram a fazer coisas”, obteve um valor, 86,6%,” Colegas insultaram, nomes feios pela deficiência”, teve um valor de, 83,9%. “Usaram o telemóvel ou redes sociais”, a resposta “Nunca” obteve 96,9%, este último item podemos depreender que a grande população da escola em estudo, não têm telemóvel.

Assim na análise do item 16, tabela 8, consistia em o aluno em identificar o género as pessoas que te insultaram, agrediram e/ou chatearam no presente ano letivo.

Tabela 8

Frequência com que as pessoas que te insultaram, agrediram e/ou chatearam eram:

| As pessoas que te agrediram e/ou chatearam | Frequência | Porcentagem |
|---|-------------------|--------------------|
| Uma Rapariga | 9 | 6,9 |
| Várias Raparigas | 7 | 5,4 |
| Um Rapaz | 22 | 16,9 |
| Vários Rapazes | 19 | 14,6 |
| Várias Raparigas e Rapazes | 8 | 6,2 |
| <i>Total</i> | 65 | 50,0 |
| Omisso | 65 | 50,0 |
| Total | 130 | 100,0 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Assim na análise do item 16, as reações as questões em estudo identificaram o género masculino com uma percentagem de 16,9% enquanto vários rapazes apresenta uma percentagem de 14,6%, sendo os mais assinalados como os indivíduos que fomentem a agressão física e verbal.

Na análise da tabela 9, do item 17, consistia em o aluno em identificar o grupo social das pessoas que te insultaram, agrediram e/ou chatearam na escola no presente ano letivo.

Tabela 9

Frequência de respostas de quem eram as pessoas que te chatearam, insultaram e/ou agrediram eram

| Pessoas que te Insultaram/Agrediram | | Frequência |
|--|-----|-------------------|
| Quem – Colegas de turma | Sim | 33,1 |
| | Não | 16,2 |
| Quem – Colegas mais velhos da minha escola | Sim | 13,1 |
| | Não | 36,9 |
| Quem – Colegas de outra turma | Sim | 18,5 |
| | Não | 31,5 |
| Quem – Vizinhos | Sim | 4,6 |
| | Não | 45,4 |
| Quem – Alunos de outra escola | Sim | 3,1 |
| | Não | 46,9 |
| Quem – Estranhos | Sim | 3,1 |
| | Não | 46,2 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Neste sentido e na análise da tabela 9, item 17, reações as questões em estudo identificaram o grupo dos indivíduos que instigavam as situações de agressão física e verbal, reportando que os colegas da turma apresentam 33,1%, sendo estes o maior grupo de indivíduos que fomentam este tipo de atitude. Outro grupo também representativo são os colegas de outras turmas 18,5%, ou seja, são os mais assinalados como os grupos de indivíduos que dentro da escola fomentem a agressão física e verbal.

Na análise da tabela 10, item 18, consistia em o aluno identificar onde o aluno era agredido, ameaçado e/ou insultado na escola no ano letivo a decorre.

Tabela 10

Frequência de respostas onde foste agredido, ameaçado e/ou insultado

| Onde foste agredido | | Frequência |
|---|-----|-------------------|
| Onde – Recreio | Sim | 41,5 |
| | Não | 6,9 |
| Onde – Sala quando o professor não estava | Sim | 3,1 |
| | Não | 46,2 |
| Onde – Sala quando o professor estava | Sim | 3,8 |
| | Não | 46,2 |
| Onde – Refeitório | Sim | 4,6 |
| | Não | 45,4 |
| Onde – Autocarro | Sim | 3,1 |
| | Não | 46,9 |
| Onde – Corredores | Sim | 6,2 |
| | Não | 43,1 |
| Onde – Balneários | Sim | 1,5 |
| | Não | 48,5 |
| Onde – Casas de banho | Sim | 1,5 |
| | Não | 48,5 |
| Onde – No caminho de e para a escola | Sim | 0,0 |
| | Não | 0,0 |
| Onde – à porta da escola | Sim | 2,3 |
| | Não | 47,7 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Neste contexto e na análise da tabela 10 do item 18), as reações as questões em estudo identificaram o recreio como o lugar mais propício as situações de agressão física e verbal, assim podemos ver que as repostas apresentam um grande número de indivíduos

41,5% que apontaram o espaço recreativo da escola o recreio como o local onde ocorre mais as agressões físicas e verbais.

Para se chegar ao grupo da gravidade da agressão foram cruzados os dois grupos já constituídos: o grupo das vítimas e grupo de agressores.

Assim, selecionaram-se, em primeiro lugar, os indivíduos que foram identificados como vítimas nomeando o tipo de agressão a que foram submetidos segundo a sua gravidade. No grupo de agressores, teve como objetivo relacionar a gravidade da agressão a que os mesmos submetiam as vítimas sendo assinalado mais do que um comportamento violento.

Tabela 11

Frequência de respostas relativas a gravidade da agressão

| Gravidade da agressão | N | Frequência |
|------------------------------|------------|-------------------|
| 1 comp. Violento | 3 | 2,3 |
| 2 comp. Violentos | 4 | 3,1 |
| <i>Total</i> | 7 | 5,4 |
| Omisso | 123 | 94,6 |
| Total | 130 | 100,0 |

Nota: As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Neste contexto e na análise da tabela 11, relativamente à gravidade da agressão, em 94,6% dos resultados da amostra, os alunos foram omissos ou não responderam. Assim 2,3% percecionasse como tendo 1 comportamento violento, sendo que 3,1%, identificasse como tendo 2 comportamentos violentos. No total, 5,4%, percecionasse como tendo sido agressor com uma ou dois comportamentos violentos no período em questão.

Reações percecionadas pelos alunos ao fenómeno do *bullying*

Na análise do item 20 explorando a reação e o controlo das emoções sendo qualificado em duas estratégias, positivas e negativas. Assim pediu-se ao aluno que se identifica a sua reação em resposta a seguinte questão; “Qual foi a tua reação?” Neste sentido a análise deste item teve como objetivo responder a questão formulada no início do projeto. “Será que os alunos com mais idade, género feminino/masculino, apresentam

uma maior capacidade em lidar com situações de agressão?”. Procedendo a uma análise mais cuidada, foram seleccionadas as estratégias positivas que obtivemos como resposta as alíneas 1), 2), e 6), sendo que as estratégias negativas estão consideradas nas alíneas 2), 3), 4) e 5).

Tabela 12

Frequência de respostas relativas a reação perante a violência

| Qual foi a tua Reação | | Frequência |
|---------------------------------------|-----|------------|
| Continuei a minha vida | Sim | 2,3 |
| | Não | 36,9 |
| Defendi-me | Sim | 22,3 |
| | Não | 26,9 |
| Fugi | Sim | 12,3 |
| | Não | 36,9 |
| Assim que pude vinguei-me do agressor | Sim | 4,6 |
| | Não | 44,6 |
| Mais tarde agredi outros colegas | Sim | 1,5 |
| | Não | 47,7 |
| Tentei esquecer | Sim | 23,1 |
| | Não | 26,2 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Assim na tabela 12, procedeu-se à análise do item 20 explorando a reação e o controlo das emoções relativas a reação perante a violência, foram divididos na nossa análise em estratégias positivas e estratégias negativas para melhor análise.

Neste sentido podemos verificar que as estratégias positivas que obtivemos como a resposta, a alínea 1), “Continuei a minha a minha vida”, com o sim 2,3% e o não com 36,9%, na alínea 2), “Defendi-me” com o sim 22,3%, e não 26,9%, e alínea 6), “Tentei esquecer” com o sim 23,1%, e não 26,2%.

Considerando as estratégias negativas as alíneas 2), “defendi-me” sim 22,3% e não 26,9%, e a alínea 3), “Fugi” com o sim 12,3%, e não 36,9%, a alínea 4), “Assim que pude vinguei-me do agressor” com sim 4,6%, e não 44,6%, e a alínea 5), “Mais tarde agredi outros colegas”, com o sim 1,5%, e o não com 47,7%.

Na análise da tabela 13 o item 13b) consistia em o aluno expressar o que sentiu ao observar as situações de violência ou agressão na sua escola no ano letivo a decorre.

Tabela 13*Frequência de respostas relativas a reação como te sentiste*

| Como te sentiste | | Frequência |
|---------------------------|-----|-------------------|
| Não senti nada | Sim | 5,4 |
| | Não | 46,2 |
| Fiquei com pena da vítima | Sim | 25,4 |
| | Não | 26,2 |
| Achei que foi merecido | Sim | 2,3 |
| | Não | 49,2 |
| Senti Raiva | Sim | 7,7 |
| | Não | 43,8 |
| Gostei de ver | Sim | 2,3 |
| | Não | 49,2 |
| Tive medo | Sim | 20,0 |
| | Não | 31,5 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Podemos depreender que um grande número refere que não “sentiu nada” (46,2%) por outro lado, é de salientar uma forte sinalização a resposta, “achei que foi merecido”, apresenta (49,2%), assim o item, “gostei de ver” apresentou um grande número (49,2%). Assim podemos corroborar que muitos de alunos apresentam alguns sentimentos em relação aos outros, “fiquei com pena da vítima” (25,4%).

Na análise da tabela 14 do item 13c), consistia em o aluno expressar a sua reação perante as situações de violência ou agressão na sua escola no ano letivo a decorre.

Tabela 14*Frequência de respostas relativas a qual foi a tua reação relação*

| Qual foi a tua Reação | Género | Frequência |
|-----------------------------------|---------------|-------------------|
| Reação – Continuei a minha vida | Raparigas | 8,5 |
| | Rapazes | 41,5 |
| Reação – Fugiu | Raparigas | 9,2 |
| | Rapazes | 42,3 |
| Reação – Fui pedir ajuda | Raparigas | 24,6 |
| | Rapazes | 26,9 |
| Reação – Tentei defender a vítima | Raparigas | 5,4 |
| | Rapazes | 36,2 |
| Reação – Fiquei a ver | Raparigas | 5,4 |
| | Rapazes | 46,2 |
| Reação – Participei na agressão | Raparigas | 3,1 |
| | Rapazes | 48,5 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Podemos dizer que as reações as questões em estudo vão se identificando com o gênero sendo que o item “continuei a minha vida” os rapazes apresentam 41,5% enquanto as raparigas 8,5%. No item, “fugi” os rapazes apresentam 42,3% e as raparigas 9,2%. No item “gostei de ver” 36,2% nas respostas dos rapazes, no universo da amostra. Neste contexto, podemos depreender que os alunos masculinos participam nas agressões 48,5%, enquanto as raparigas não demonstraram essa vertente apresentando 3,1%.

Assim, na análise da frequência de respostas relativas a reação contaste a alguém, encontramos na literatura um estudo realizado pelos autores Smith e Shu (2000) nas escolas inglesas indica que 23.5% dos alunos ingleses contaram à família sobre serem vítimas de *bullying* e os pais não fizeram nada. No mesmo sentido, há uma menor probabilidade de o aluno contar aos pais se esses utilizarem no ceio familiar práticas parentais coercitivas. Pais coercivos utilizam, agressões, ameaças e expressões de raiva para comunicar-se com seus filhos.

Assim, na análise tabela 15 da frequência das respostas, podemos afirmar que os valores apresentados na nossa amostra corroboram com os encontrados na literatura ou seja, 24,6% dos alunos contaram a mãe e pai, sendo que o segundo valor significativo 15,4% contou ao amigo.

Tabela 15

Frequência de respostas relativas a reação contaste a alguém

| Contaste a alguém | | Frequência |
|---|-----|------------|
| Contaste a quem- Amigo | Sim | 15,4 |
| | Não | 23,8 |
| Contaste a quem- Colegas da escola | Sim | 11,5 |
| | Não | 27,7 |
| Contaste a quem- Assistente operacional | Sim | 5,4 |
| | Não | 33,8 |
| Contaste a quem- Professor | Sim | 10,8 |
| | Não | 28,5 |
| Contaste a quem- Diretor de turma | Sim | 39,2 |
| | Não | 60,8 |
| Contaste a quem- Psicólogo da escola | Sim | 0,8 |
| | Não | 38,5 |
| Contaste a quem- Mãe ou pai | Sim | 24,6 |
| | Não | 14,6 |
| Contaste a quem- Irmão | Sim | 6,9 |
| | Não | 31,5 |
| Contaste a quem- Familiar adulto | Sim | 3,1 |
| | Não | 36,2 |

Nota: As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Para os autores Faria e Lima (2015) as crianças que tem por hábito falar com os pais têm maior confiança em relatar situações de *bullying*,

Da análise da tabela 16 podemos observar a frequência dos alunos com que se isolam do grupo em contexto de recreio/intervalo das aulas, sendo uma vítima *bullying* ou não sendo e também sendo vítima de agressão frequente da nossa amostra dos 129 alunos, sendo um considerado nulo.

Tabela 16

Frequência do grupo de estudo e o isolamento no recreio e vítima bullying

| | Nunca ficou sozinho | Poucas vezes ficou sozinho | Algumas vezes ficou sozinho | Muitas vezes ficou sozinho | Fico sempre sozinho | Total |
|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|---------------|
| Não é vítima de <i>bullying</i> | 55 | 15 | 7 | 3 | 0 | 80 |
| Grupo de estudo | 68,8% | 18,8% | 8,8% | 3,8% | 0,0% | 100,0% |
| Vítima de agressões frequentes | 10 | 10 | 3 | 0 | 1 | 24 |
| Grupo de estudo | 41,7% | 41,7% | 12,5% | 0,0% | 4,2% | 100,0% |
| Vítima de <i>bullying</i> | 10 | 6 | 8 | 1 | 0 | 25 |
| Grupo de estudo | 40,0% | 24,0% | 32,0% | 4,0% | 0,0% | 100,0% |
| Total | 75 | 31 | 18 | 4 | 1 | 129 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Assim podemos verificar que quem não é vítima de *bullying* nunca ficou sozinho tendo uma representação 100% da amostra. Numa análise mais cuidada pode verificar que vítima de agressão frequente, e analisando pela mesma ordem, o nunca ficou sozinho, apresenta 41,7%, tendo de igual valor a premissa poucas vezes ficou sozinho 41,7%, algumas vezes ficou sozinho com 12,5%, e muitas vezes ficou sozinho apresenta um valor 0,0% sendo que a premissa fico sempre sozinho revela-nos um valor de 4,2%.

Neste contexto os alunos que se identificaram como sendo vítimas de *bullying* responderam na premissa nunca ficou sozinho apresentou um valor de 40,0%, poucas vezes ficou sozinho, com uma representação de 24,0%, e algumas vezes ficou sozinho um valor de 31,0% sendo que muitas vezes ficou sozinho com 4,0% e por fim fico sempre sozinho 0,0%.

Competências emocionais associada ao fenômeno do *bullying*

Considerando os objetivos do presente estudo, para estudar a relação entre as competências emocionais e o *bullying*, dada a natureza qualitativa das variáveis das dimensões estudadas utilizou-se como método de análise estatística o Qui quadrado (χ^2). Analisou-se de cada uma destas dimensões do TEC (Reconhecimento das emoções, Causas Externas, Desejo, Crenças, Lembranças, Regulação das Emoções, Esconder Emoções, Emoções Mistas, e Julgamentos Morais) e o grupo de estudo (vítima de *bullying*, vítima de agressões, frequentes, e não vítima).

Tabela 17
Compreensão emocional e grupo de estudo

| Dimensão CE | Qui-quadrado de <i>Pearson</i> | | |
|-----------------------|--------------------------------|----|---------------------------------------|
| | Valor | gl | Significância Assintótica (Bilateral) |
| Reconhecimento | 0,968a | 2 | 0,616 |
| Causas Externas | 3,146a | 2 | 0,207 |
| Desejo | 0,835a | 2 | 0,659 |
| Crenças | 3,831a | 2 | 0,147 |
| Lembranças | 2,497a | 2 | 0,287 |
| Regulação das Emoções | 0,217a | 2 | 0,897 |
| Esconder Emoções | 1,584a | 2 | 0,453 |
| Emoções Mistas | 2,519a | 2 | 0,284 |
| Julgamentos Morais | 0,253a | 2 | 0,881 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Estudou-se igualmente, tabela 17, a associação entre as dimensões do TEC e as reações que os alunos tiveram quando sofreram agressão (foram vítima de *bullying* ou de agressões frequentes). Tendo em conta que, a distribuição dos alunos, não foi uniforme no cruzamento de todas as categorias, não foi possível realizar a análise para todas as dimensões em estudo.

Da leitura da tabela 18, apenas se mostraram associados à reação que o aluno teve às agressões sofridas, a dimensões desejo, emoções mistas com o “senti raiva” ($\chi^2= 6,349$, $p= ,012$, $\chi^2= 4,135$ $p= ,042$, respetivamente), o que significa que quem percebe que os seus estados emocionais podem depender dos seus desejos, ou quem compreende que uma determinada situação pode desencadear mais do que um estado emocional, é quem relata ter sentido mais “raiva” quando foi agredido.

Tabela 18*Associação de respostas relativas às dimensões do TEC e à reação. Como te sentiste?*

| Dimensão CE | Reação | Qui-quadrado de <i>Pearson</i> | | |
|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|----|---------------------------------------|
| | | Valor | gl | Significância Assintótica (Bilateral) |
| Reconhecimento | Não senti nada | 0,145a | 1 | 0,703 |
| | Tive medo | 0,695a | 1 | 0,404 |
| | Tive pena de mim | 0,610a | 1 | 0,435 |
| | Senti Raiva | 1,306a | 1 | 0,253 |
| Causas Externas | Não senti nada | 2,645a | 1 | 0,103 |
| | Tive medo | 0,075a | 1 | 0,784 |
| | Tive pena do agressor | 0,067a | 1 | 0,796 |
| | Tive pena de mim | 0,239a | 1 | 0,266 |
| | Senti Raiva | 1,606a | 1 | 0,205 |
| Desejo | Não senti nada | 2,286a | 1 | 0,131 |
| | Tive pena do agressor | 0,000a | 1 | 1,000 |
| | Acho que mereci | 0,350a | 1 | 0,554 |
| | Senti Raiva | 6,349a | 1 | 0,012 |
| Crenças | Não senti nada | 4,465a | 1 | 0,035 |
| | Tive medo | 3,664a | 1 | 0,056 |
| | Tive pena de mim | 2,500a | 1 | 0,114 |
| | Achei que mereci | 1,537a | 1 | 0,215 |
| | Senti Raiva | 4,186a | 1 | 0,041 |
| Lembranças | Não senti nada | 2,110a | 1 | 0,139 |
| | Tive medo | 0,547a | 1 | 0,460 |
| | Tive pena do agressor | 0,924a | 1 | 0,336 |
| | Tive pena de mim | 0,109a | 1 | 0,741 |
| | Acho que mereci | 0,726a | 1 | 0,394 |
| | Senti Raiva | 3,152a | 1 | 0,076 |
| Regulação das Emoções | Não senti nada | 2,802a | 1 | 0,094 |
| | Tive medo | 0,121a | 1 | 0,728 |
| | Tive pena do agressor | 1,158a | 1 | 0,282 |
| | Tive pena de mim | 0,041a | 1 | 0,840 |
| | Acho que mereci | 1,291a | 1 | 0,256 |
| | Senti raiva | 2,587a | 1 | 0,108 |
| Esconder Emoções | Não senti nada | 1,107a | 1 | 0,293 |
| | Senti medo | 0,282a | 1 | 0,595 |
| | Tive pena Agressor | 0,052a | 1 | 0,820 |
| | Tive pena de mim | 2,669a | 1 | 0,102 |
| | Acho que mereci | 0,101a | 1 | 0,750 |
| | Senti Raiva | 0,172a | 1 | 0,678 |

(continua na página seguinte)

Tabela 18 (cont.)*Associação de respostas relativas às dimensões do TEC e à reação. Como te sentiste?*

| Dimensão CE | Reação | Qui-quadrado de Pearson | | |
|--------------------|-----------------------|-------------------------|----|---------------------------------------|
| | | Valor | gl | Significância Assintótica (Bilateral) |
| Emoções Mistas | Não senti nada | 4,961a | 1 | 0,026 |
| | Senti medo | 0,364a | 1 | 0,546 |
| | Tive pena do agressor | 1,323a | 1 | 0,250 |
| | Tive pena de mim | 0,109a | 1 | 0,741 |
| | Acho que mereci | 1,008a | 1 | 0,315 |
| | Senti Raiva | 4,135a | 1 | 0,042 |
| Julgamentos Morais | Não senti nada | 0,470a | 1 | 0,493 |
| | Senti medo | 1,079a | 1 | 0,299 |
| | Tive pena do Agressor | 0,956a | 1 | 0,328 |
| | Tive pena de mim | 1,975a | 1 | 0,160 |
| | Acho que mereci | 0,881a | 1 | 0,348 |
| | Senti Raiva | 1,306a | 1 | 0,253 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Assim as dimensões crenças e emoções mistas com o “não senti nada” ($\chi^2= 4,465$, $p= ,035$, $\chi^2= 4,961$ $p= ,026$, respetivamente). De forma marginalmente significativa ($p<0,10$), podemos também observar associação entre as dimensões crenças com “tive medo” ($\chi^2= 3,664$, $p= ,056$), lembranças e “senti raiva” ($\chi^2= 3,152$, $p= ,076$), regulação das emoções e “não senti nada” ($\chi^2= 2,802$, $p= ,094$). Este resultado leva-nos a uma análise mais cuidada uma vez que quem percebe que os seus estados emocionais podem depender das suas crenças e as emoções mistas, ou seja quem compreende que uma determinada situação pode despertar mais do que um estado emocional, é quem relata ter “não senti nada” ou “tive medo” quando foi agredido. Enquanto aqueles que têm melhor pontuação na componente das lembranças como forma de desperta as emoções são os que relatam ter sentido “raiva” após ser agredido. Já os indivíduos que na componente de regulação das emoções e o estado emocional têm pontuações mais elevadas relatam não ter sentido “nada” quando foram agredidos.

Na análise da tabela 19, mostram que sumariamente que não há valores que assumam uma análise espetável para o estudo.

Neste sentido e de forma marginalmente significativa ($p<0,10$), podemos observar uma associação entre as dimensões reconhecimento com a reação “continuei a minha vida” ($\chi^2= 3,048$, $p= ,081$), e Julgamentos morais com a reação “continuei a minha vida”

($\chi^2= 3,045$, $p= ,081$). Assim, estes resultados conduzem a uma análise significativa de que quem percebe que os seus estados emocionais podem depender da sua reação, como também dos julgamentos morais. Uma determinada situação pode desencadear mais do que um estado emocional, é quem menciona ter sentido o seu estado emocional “continuei a minha vida” quando foi agredido.

Tabela 19

Associação de respostas relativas às dimensões do TEC e a Qual foi a tua reação?

| Dimensão CE | Reação | Qui-quadrado de <i>Pearson</i> | | |
|-----------------------|------------------------|--------------------------------|----|---------------------------------------|
| | | Valor | gl | Significância Assintótica (Bilateral) |
| Reconhecimento | Continuei a minha vida | 3,048a | 1 | 0,081 |
| | Defendi-me | 0,842a | 1 | 0,359 |
| | Vinguei-me | 0,105a | 1 | 0,746 |
| | Agredi um Colega | 0,033a | 1 | 0,856 |
| | Tentei esquecer | 0,896a | 1 | 0,344 |
| Causas Externas | Continuei a minha vida | 0,688a | 1 | 0,407 |
| | Defendi-me | 1,711a | 1 | 0,191 |
| | Fugi | 0,688a | 1 | 0,407 |
| | Vinguei-me | 0,214a | 1 | 0,644 |
| | Agredi o Colega | 0,067a | 1 | 0,796 |
| | Tentei esquecer | 0,008a | 1 | 0,128 |
| Desejo | Vinguei-me | 0,000a | 1 | 1,000 |
| | Agredi o Colega | 2,065a | 1 | 0,151 |
| Crenças | Vinguei-me | 0,783a | 1 | 0,376 |
| | Agredi o Colega | 0,277a | 1 | 0,599 |
| Lembranças | Continuei a minha vida | 2,188a | 1 | 0,139 |
| | Fugi | 0,547a | 1 | 0,460 |
| | Vinguei-me | 0,924a | 1 | 0,336 |
| | Agredi o Colega | 0,476a | 1 | 0,490 |
| Regulação das Emoções | Vinguei-me | 0,569a | 1 | 0,451 |
| | Agredi o Colega | 0,177a | 1 | 0,674 |
| Esconder Emoções | Vinguei-me | 0,213a | 1 | 0,645 |
| | Agredi o Colega | 1,507a | 1 | 0,220 |
| Emoções Mistas | Vinguei-me | 0,333a | 1 | 0,564 |
| | Agredi o Colega | 0,104 | 1 | 0,747 |
| Julgamentos Morais | Continuei a minha vida | 3,045a | 1 | 0,081 |
| | Fugi | 1,097a | 1 | 0,295 |
| | Vinguei-me | 0,105a | 1 | 0,745 |
| | Agredi o Colega | 0,578a | 1 | 447 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Da leitura da tabela 20 estudou-se a associação entre as dimensões do TEC e a percepção que os alunos tiveram quando sofreram alguma agressão (foram vítima de *bullying* ou de agressões frequentes).

Tendo em conta que esta distribuição não teve um resultado uniforme no cruzamento de todas as categorias, não foi possível realizar a uma análise completa para todas as dimensões em estudo.

Assim da leitura da presente tabela, apenas se mostraram associados à percepção que o aluno teve às agressões sofridas, a dimensões causas externas com o “senti inveja” e “senti-me mal” ($\chi^2= 3,896$, $p= 0,048$, $\chi^2= 4,480$ $p=,034$, respetivamente), a dimensão lembranças com a percepção “senti-me bem” ($\chi^2= 5,666$, $p= 0,017$).

Neste sentido o sujeito, é quem percebe que os seus estados emocionais podem depender da sua percepção, aquando do sujeito foi vítima de agressões. É ele quem compreende que uma determinada situação pode desencadear mais do que um estado emocional, assim podemos observar que na dimensão causas externas desencadeou o estado emocional “senti inveja” e “senti-me mal”, é que sentiu, quando foi agredido.

Por outro lado e analisando de uma forma marginalmente significativa ($p<0,10$), podemos observar que as duas dimensões, causas externas e desejo, associado com a percepção “senti raiva” ($\chi^2= 3,474$, $p=0,062$, $\chi^2= 3,584$, $p=0,058$ respetivamente), assim as crenças e “não senti nada” ($\chi^2= 2,987$, $p= 0,084$), emoções mistas e as percepções “senti raiva” e “senti inveja” e “senti-me bem”, ($\chi^2= 2,900$, $p= 0,089$, $\chi^2= 3,474$, $p= 0,062$). ($\chi^2= 3,099$, $p= 0,078$ respetivamente).

Assim, estes resultados conduzem a uma análise cuidada o que significativamente se associa de que quem percebe que os seus estados emocionais podem depender de duas dimensões, as causas externas e desejo, associado com a percepção “senti raiva” compreende que uma determinada situação pode desencadear mais do que um estado emocional, sendo que a dimensão das crenças e o estado emocional “não senti nada” assim como as emoções mistas e as percepções “senti raiva” e “senti inveja” e “senti-me bem” é quem relata ter compreendido várias dimensões no seu estado emocional, aquando foi agredido.

Tabela 20*Associação de respostas relativas às dimensões do TEC e à percepção. Como te sentiste?*

| Dimensão CE | O que senti | Qui-quadrado de Pearson | | |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|----|---------------------------------------|
| | | Valor | Gf | Significância Assintótica (Bilateral) |
| Reconhecimento | Não senti nada | 0,412a | 1 | 0,521 |
| | Senti raiva | 0,305a | 1 | 0,581 |
| | Senti-me mal | 1,305a | 1 | 0,253 |
| Causas Externas | Não senti nada | 0,412a | 1 | 0,521 |
| | Senti raiva | 3,474a | 1 | 0,062 |
| | Senti-me mal | 0,813a | 1 | 0,367 |
| Desejo | Senti raiva | 3,584a | 1 | 0,058 |
| | Senti inveja | 3,896a | 1 | 0,048 |
| | Senti medo | 1,561a | 1 | 0,212 |
| | Senti bem | 0,203a | 1 | 0,653 |
| | Fez se justiça | 1,561a | 1 | 0,212 |
| | Senti me mal | 4,480a | 1 | 0,034 |
| | Senti-me bem | 0,094a | 1 | 0,759 |
| Crenças | Não senti nada | 2,987a | 1 | 0,084 |
| | Senti raiva | 0,122a | 1 | 0,727 |
| | Inveja | 2,461a | 1 | 1,117 |
| | Senti medo | 0,094a | 1 | 0,759 |
| | Sentis te bem | 0,760a | 1 | 0,383 |
| | Justiça | 0,588a | 1 | 0,443 |
| | Senti-me mal | 1,638a | 1 | 0,201 |
| Lembranças | Senti-me bem | 5,666a | 1 | 0,017 |
| | Não senti nada | 0,080a | 1 | 0,777 |
| | Senti raiva | 0,451a | 1 | 0,502 |
| | Senti inveja | 0,679a | 1 | 0,410 |
| | Senti medo | 0,934a | 1 | 0,334 |
| | Senti que se fez justiça | 0,196a | 1 | 0,658 |
| | Senti-me mal | 2,227a | 1 | 0,136 |
| Regulação das Emoções | Não senti nada | 2,574a | 1 | 0,109 |
| | Senti raiva | 0,008a | 1 | 0,927 |
| | Senti inveja | 0,430a | 1 | 0,512 |
| | Senti medo | 1,005a | 1 | 0,316 |
| | Senti-me bem | 0,305a | 1 | 0,581 |
| | Senti que se fez justiça | 1,005a | 1 | 0,316 |

(continua na página seguinte)

Tabela 20 (cont.)

Associação de respostas relativas às dimensões do TEC e à percepção Como te sentiste?

| Dimensão CE | O que senti | Qui-quadrado de <i>Pearson</i> | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------------|----|---------------------------------------|
| | | Valor | G1 | Significância Assintótica (Bilateral) |
| Esconder as Emoções | Não senti nada | 0,945a | 1 | 0,331 |
| | Senti raiva | 0,216a | 1 | 0,642 |
| | Senti inveja | 0,122a | 1 | 0,727 |
| | Senti medo | 0,094a | 1 | 0,759 |
| | Senti-me bem | 0,760a | 1 | 0,383 |
| | Senti que se fez justiça | 0,588a | 1 | 0,443 |
| Emoções Mistas | Não senti nada | 0,732a | 1 | 0,392 |
| | Senti raiva | 2,900a | 1 | 0,089 |
| | Senti inveja | 3,474a | 1 | 0,062 |
| | Senti medo | 0,004a | 1 | 0,952 |
| | Senti-me bem | 3,099a | 1 | 0,078 |
| | Senti que se fez justiça | 0,004a | 1 | 0,952 |
| Julgamentos Morais | Não senti nada | 0,239a | 1 | 0,625 |
| | Senti raiva | 0,948a | 1 | 0,330 |
| | Senti inveja | 1,136a | 1 | 0,287 |
| | Senti Medo | 1,563a | 1 | 0,211 |
| | Senti-me bem | 0,100a | 1 | 0,752 |
| | Senti que se fez justiça | 0,001a | 1 | 0,972 |
| | Senti-me mal | 2,524a | 1 | 0,112 |

Nota. As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussão

Ao finalizar este estudo é possível concluir que o *bullying* é um fenômeno presente no dia-a-dia na escola. Vários estudos partilham que esta manifestação repleta de violência e agressões repetidas ocorrem sem motivação evidente numa relação de poder desigual e partilhada por crianças e adolescentes de diferentes idades, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional (Costa & Pereira, 2010; Custódio, 2016; Francisco & Libório, 2009).

Num estudo realizado em Portugal, nas escolas do 1º e 2º ciclo do ensino básico, concluiu-se que uma em cada cinco crianças já tinha sido vítima de *bullying* (Pereira, Silva, & Nunes, 2009). De igual modo, o estudo efetuado pelas investigadoras Costa e Pereira (2010), no 1º ciclo do ensino básico, concluiu que 20% das crianças estavam frequentemente envolvidas em comportamentos de *bullying*. Do ponto de vista internacional, estudos como os dos autores Magklara et al. (2012), apontam para que a prevalência do fenómeno de *bullying* esteja entre 8% na Alemanha, 29,9% nos Estados Unidos, 30% na Itália e 40% na Coreia. É de acrescentar que a prevalência deste fenómeno no que se refere aos agressores apresenta valores entre 4% e 50%. Assim, no nosso estudo, 3,8% identificou-se como sendo agressor frequente, isto é, como tendo um maior número de comportamentos violentos. Por outro lado, 1,5% percecionasse como sendo agressor continuamente, comportamento típico de *bullyer*. Neste sentido, na análise no nosso estudo depreende que 19,2%, identificou-se como sendo vítima de *bullying* ao longo do ano letivo, e 57,1% responderam ser vítimas frequentes, assim, 28,6%, dos alunos percecionasse como sendo agressor e também sendo vítima de *bullying*. No estudo anteriormente referido de Costa e Pereira, (2010), os valores encontrados são um pouco mais elevados no que se refere aos agressores (18,8%), sendo que 11,1% eram vítimas e 17,8% eram vítimas e agressores. Num estudo de Mota (2016) realizado numa escola 1º ciclo no qual foram analisados os comportamentos agressivos, em que 19,9% foram vítimas, e destes, 17,4%, foram vítimas-agressivas. Outro estudo de Raimundo e Seixas (2009), referem na sua análise que 9,58% foram vítimas-agressivas. No seu estudo Costa e Pereira (2010) concluíram que 18,8% foram agressores, ou tinham comportamentos agressivos. Mais perto dos nossos resultados está um estudo realizado por Neto (2005),

que apresenta uma prevalência de 20% dos alunos com um duplo papel de agressores e vítimas de *bullying*.

Num outro contexto do nosso estudo analisou-se a frequência de alunos que tinham o papel de observador de *bullying* ou que assistiram a situações de violência no contexto escolar. Podemos depreender que as respostas às questões “Nunca” com 53,8%, e “Poucas vezes” com 28,2% foram as respostas com maior expressão, no universo da amostra. Verificamos que uma grande percentagem de alunos (53%), referiu não assistir a situações de violência na escola. Num entanto, 9,2% afirma ter assistido situações de violência. Para alguns autores tais como, Cardoso (2011), Fernandes e Seixas (2012); Rivers, Noret, Poteat e Ashurt (2009), os alunos que presenciam, observam ou assistem as situações de *bullying* sem intervir são designadas de testemunhas, sentem dificuldade em defender a vítima, e de solicitar ajuda por medo e baixos níveis de autoeficácia. Num outro estudo da autora Silva (2015), foi observado que 21.43% dos alunos que assistem a estas práticas também sofrem indiretamente efeitos do fenómeno de *bullying*. Num estudo realizado pelos autores, Casellas, Carrillo, e Gómez, (2018), em que 70% dos alunos da amostra eram observadores ou melhor assistiam e não se envolviam. Neste sentido podemos afirmar que o nosso estudo corrobora com os encontrados na literatura.

No que se refere às frequências relativas a quem estava envolvido nas situações de *bullying* são só alunos (55%), havendo ainda referência a situações que envolvem professores e alunos, mas com baixa representatividade (7%). Estes fenómenos podem ser explicados por diferentes fatores, tal com o referido no estudo de Pereira, Silva, e Nunes, (2009), que diz existirem fatores externos à escola, promotores de comportamentos agressivos, como por exemplo o contexto social em que o aluno está inserido, e também fatores internos que, da mesma maneira fomentam a violência entre os alunos.

No nosso estudo analisamos com que frequência acontece as agressões e também o tipo de ações praticadas. Assim, podemos verificar que em todos os itens a cláusula “Nunca” obteve valores muito altos, o que significa que a maioria dos alunos da nossa amostra não sofreu as agressões em causa. No entanto, os comportamentos agressivos os alunos admitiram ter sofrido pelo menos uma vez de comportamentos agressivos. Os mais frequentes foram, “Chamaram nomes feios” 40,8% e “Ignoram deixaram-te fora de brincadeiras”, 27,7%. Os nossos resultados vão ao encontro daqueles observados no estudo realizado no Reino Unido por Whitney e Smith (1993), segundo o qual numa

escola no 1º ciclo verificou-se que a forma de agressão mais frequente, com um valor de 50%, foi a de chamar nomes, seguida da agressão física com 36%. Noutro estudo realizado numa escola do 1º ciclo, pelos autores Raimundo e Seixas (2009), também foram observados níveis de agressão indireta e relacional, como andar a falar mal de mim, excluir-me, com um valor de 29,8% e deixarem-me só, (21,5%). Assim podemos concluir, que os valores da nossa amostra vêm corroborar o exposto na literatura

No nosso estudo analisamos ainda o género dos indivíduos que instigavam estas situações de agressão. Verificamos que os rapazes são mais propensos a estas atitudes, sendo que 16,9% da amostra são rapazes, e 6,9% são raparigas. Ferreira (2018) também encontra resultados semelhantes, uma vez que 57,8% dos rapazes afirmaram ter agredido um colega enquanto 60,5% relatou nunca ter feito. Por outro lado, numa análise mais detalhada, no nosso estudo verifica-se que 14,6% dos rapazes fomentam a agressão física e verbal e só 5,4% das raparigas praticam estes atos. No mesmo sentido, vários estudos fazem referência ao género masculino como os mais envolvidos no *bullying* no papel da agressão física, e as raparigas em situações de *bullying* indireto, ou seja, agressão verbal (Bandeira & Hutz, 2012; Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009, Pereira, Silva, & Nunes, 2009, Francisco, & Libório, 2009). Neste contexto, verificamos que o género masculino está mais envolvido em situações de *bullying* direto na escola e que o género feminino apresenta um envolvimento indireto nas ações de *bullying*, corroborando com o nosso estudo.

Analisamos no nosso estudo, o grupo de pessoas que insultavam, agrediam e/ou chateavam as vítimas na escola, sendo que os colegas da turma representam o grupo de indivíduos que fomentam este tipo de atitude, bem como os colegas de outras turmas. Num outro estudo realizado numa escola do Canadá sobre o *bullying* e *cyberbullying* na escola, chegaram também, à conclusão de que os fomentadores das agressões são os colegas da turma. Os vários estudos que consultámos, nacionais e internacionais (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007; Beran, & Li, 2008; Carvalhosa, 2009) apontam tal como o nosso, de que as vítimas de *bullying* são agredidas por colegas da mesma turma ou do mesmo ano.

No contexto escolar existe um local onde as vítimas de *bullying* ficam desprotegidas, no nosso estudo os alunos identificaram o recreio como o lugar mais propício às situações de agressão física e verbal (41,5%). Vários estudos (Almeida, Cardoso & Costac 2009; Francisco & Libório, 2009; Martins 2015; Costa & Pereira, 2010), verificaram que a maioria dos casos de *bullying* acontece nos espaços da escola,

ou seja, no pátio ou recreio. A sala de aula é outro local onde ocorre as agressões (Francisco & Libório, 2009), verificamos assim que os espaços recreativos da escola são os preferidos dos agressores estando o resultado do nosso estudo de acordo com literatura.

Quando no questionário, se tenta averiguar qual a gravidade da agressão praticada, deparámo-nos com um problema, pois quase a totalidade dos sujeitos inquiridos (94,6%), não responderam à pergunta. Contudo, analisadas as respostas dos indivíduos que responderam, verificamos que 5.4% se percebe como tendo sido agressor, com um ou dois comportamentos violentos, no período em questão. Este resultado, aponta para a dificuldade que constitui reconhecer-se e assumir-se como agressor perante os adultos. Em vários estudos (Fontaine & Reveillere, 2004, Assis, Constantino, & Avanci, 2010), as vítimas calam-se e omitem perante as agressões. Para estes autores a omissão ou a não resposta aos fatos praticados pelos agressores ou sentidos pelas vítimas é muito comum, e nem sempre os questionários/estudos são respondidos com fidelidade, talvez pela incerteza sobre a confidencialidade do estudo, o medo de represálias, a vergonha, o medo à exposição que conduz o sujeito à omissão perante as cenas de agressão. Por outro lado, a conscientização do problema, por parte dos intervenientes, reflete-se na omissão dos dados.

Em contrapartida, num estudo de Zequinão et al. (2016), observou-se que os rapazes demonstram um maior comportamento agressivo 61,1%, sendo que estes afirmam que gostam de brincar as lutas e empurrões, acabando em agressões mais violentas nos recreios. Num outro estudo de Mota (2016), foi analisado uma amostra dos alunos do 1.º ciclo, e 5 %, dos alunos identificaram-se como sendo agressores. Neste sentido podemos observar que o nosso estudo corrobora com literatura.

Neste estudo procedeu-se à análise da reação ao controlo das emoções relativas a reação perante a violência. Podemos verificar que as estratégias positivas foram as mais pontuadas (“Continuei a minha a minha vida”, com 12,3%, e “Defendi-me” com 22,3%, “Tentei esquecer” com 23,1%), a par das estratégias negativas (“defendi-me” 22,3%, a questão, “Fugi” com 12,3%). Num estudo realizado por Medeiros (2015), os sentimentos sobre situações de vivência de *bullying*, de “medo” com o de “não “senti nada” obtiveram o mesmo valor, 31,92%. O sentimento de “tristeza” com 58,36%, e o de “raiva”, 23,28%. Coadunando-se com esta perspectiva podemos verificar que os resultados obtidos no nosso estudo vão corroborar com outros estudos.

Relativamente à reação, sentimento do aluno, ao observar as situações de violência ou agressão na sua escola, depreendemos que um grande número de alunos

revela aprovação do ato os itens (“achei que foi merecido”, e o item, “gostei de ver” apresentam um valor idêntico 49,2%), uma vez que o item “não sentiu nada” obteve um valor, 46,2%). O estudo de Medeiros (2015), revela que no momento da agressão, 50,22% dos alunos inquiridos mostraram alegria. Esta manifestação evidenciou-se nos alunos agressores e nos alunos vítimas-agressoras. Podemos verificar que os resultados obtidos no nosso estudo não vão ao encontro com a literatura.

Fizemos ainda a análise da reação dos alunos perante as situações de violência ou agressão na escola de acordo com o sexo do indivíduo. Assim as reações às questões “continuei a minha vida”, com 41,5%, para os rapazes e 8,5% para as raparigas, na premissa “fugi “, com 42,3% e 9,2% respetivamente, e no item “fiquei a ver”, com 46,2%, para os rapazes e 5,4% para as raparigas, sendo os rapazes com os valores mais significativos, remetendo para as raparigas o item “fui pedir ajuda” com 24,6%. Miranda (2011), num estudo em que também teve em conta o sexo dos indivíduos, verifica que 6,6% dos rapazes respondeu “não senti nada” e 6,3% das alunas manifestaram um sentimento de vingança. Um outro estudo das autoras Trevisol, Tessaro e Mattana, (2019), consistia em avaliar reação dos alunos perante uma situação de *bullying*, nas escolas do Brasil e a realidade das escolas Portuguesas, numa questão “ Quando vejo uma agressão, procuro sair, faço de conta que nem vi” (amostra brasileira: 26,17%; amostra portuguesa: 12,5%); outra questão em relação a reação quando está assistir a agressão “Peço aos agressores que “parem” com este tipo de comportamento (amostra brasileira: 24,30%; amostra portuguesa: 32,03%). Na terceira questão remetemos para o papel de ajuda a (“saio em defesa do agredido”) (amostra brasileira: 22,43%; amostra portuguesa: 30,48%). Podemos verificar que os resultados do nosso estudo vêm corroborar com a literatura.

Analisou-se a capacidade de o aluno lidar com situações de agressão e se efetivamente contou a alguém e a quem. Da nossa amostra 24,6% dos alunos, afirmou ter contado a mãe ou/ao pai, e 15,4%, respondeu afirmativamente à questão “Contaste a um amigo” demonstrando confiança nas pessoas mais chegadas. Num estudo realizado por Francisco e Libório (2009), com objetivo analisar a reação dos alunos que foram vítimas de *bullying*, obtiveram um valor de 16,70% dos alunos que optaram por falar com a diretora da escola, funcionários, pais e professores. Noutro estudo de Raimundo, e Seixas, (2009), apenas 32.5% das vítimas disse ter contado aos professores as agressões de *bullying*, enquanto 47.9% referiu ter contado aos pais. Pereira et al. (2004) apontam que as vítimas na generalidade das vezes não falam com ninguém, apesar de terem sido

maltratadas. Isso vem confirmar as dificuldades que muitas crianças e adolescentes têm para lidar ou enfrentar a violência que sofrem no interior da escola. Assim podemos verificar que os resultados do nosso estudo estão em consonância com a literatura.

Podemos observar a frequência com que os alunos se isolam do grupo. Os alunos que se identificaram como sendo vítimas de *bullying* relataram que nunca ficam sozinhos (40,0%) ou ficam sozinhos algumas vezes (31,0%). Na opinião dos autores, Oliveira e Votre (2006), Pinheiro (2006) e Tognetta, Vinha (2008), existe o medo de o aluno expressar as emoções quando está na sala de aula, ou noutro recinto da escola, temendo que possa ser ridicularizado, ou agredido. Para o autor Vicente, (2011), a vítima de *bullying* sofre não só as consequências da agressão, como também consequências resultantes do seu estado de vítima como uma pessoa fraca. Este estatuto reverte-se no isolamento, e evitamento, e por vezes escondendo-se dos colegas, por outro lado os pares receiam sofrer represálias pelo fato de se apresentarem junto da vítima.

Como objeto do nosso estudo a associação entre as dimensões do TEC e as reações que os alunos tiveram quando foram vítima de *bullying* ou se sofreram agressões frequentes. Verificou-se que a reação que o aluno a) as dimensões do desejo, emoções mistas, lembranças se associa ao “senti raiva”; b) emoções mistas, regulação das emoções o “não senti nada” e c) dimensões crenças com “tive medo. Assim podemos dizer que o aluno que percebe dos seus estados emocionais, compreende que uma situação opressiva pode despertar mais do que um estado emocional. As lembranças despertam as emoções após ser agredido. Por outro lado, a regulação das emoções e o estado emocional levam a uma afirmação de não ter sentido “nada” quando foram agredidos.

Os autores Boulton e Underwood (1992), no seu estudo sobre *bullying* e as experiências emocionais com agressores e vítimas, obtiveram um registo de 70% dos agressores que responderam que durante as ações sentiram-se bem ou zangados durante as ações, enquanto 26%, disseram que não sabiam, ou que se sentiram mal e tristes. Num outro estudo dos autores Sampaio et al. (2015), a raiva foi a emoção que prevaleceu nas vítimas, apresentando para as raparigas um valor de 70,4%, e para os rapazes um valor 52,0%. O não senti nada, obteve 11,1% para as raparigas e 12,0% para os rapazes. A premissa o medo com 11,1% e 8,0% para raparigas e rapazes respetivamente. A tristeza com 55,5%, para as raparigas e 28,0% para os rapazes nesta sequência a vergonha com valores 55,5% e 24,0% respetivamente. Analisou-se as emoções geradas nos agressores no momento em que eles agrediam a vítima, e verificou-se o não sentir nenhuma emoção, obteve o resultado de 25,0% e 40,7% para raparigas e rapazes respetivamente. A premissa

“medo” 0,0% para as raparigas, e 7,4% para os rapazes, a “desmotivação” com valores 25,0% e 3,7% respetivamente raparigas e rapazes. A “tristeza” com valores 25,0% para as raparigas e 25,9% rapazes respetivamente e a “vergonha” 8,3% raparigas e 0,0% rapazes, a “raiva” 16,7% raparigas e 29,6% rapazes, assim estes valores na opinião dos autores indicam uma ausência de identificação com a vítima. A luz dos nossos resultados, podemos dizer que os nossos estudos vão corroborar com a literatura.

Neste estudo analisamos a associação de respostas relativas a dimensões do “TEC” e a “Reação” do aluno, a) dimensões reconhecimento e julgamentos morais” com a reação “continuei a minha vida”. Vários autores (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012; Medeiros, 2015)., constataram que tanto os alunos com comportamentos agressivos como também as vítimas de *bullying* expõem pouca competência emocional, tem dificuldades em perceber as emoções positivas e os benefícios que poderão trazer num âmbito pessoal, apresentam dificuldades na regulação emocional, perdendo a perceção do controle e da duração em que é vítima. Assim e tendo em conta os objetivos do estudo a nossa análise conduz-nos a uma premissa de que quem percebe que os seus estados emocionais podem depender da sua reação, assim, analisando outros estudos depreendemos que a nossa análise vai corroborar com a literatura, ou seja todos aqueles que percebem dos seus estados emocionais, apresentam melhores condições para ultrapassar situações agressivas.

Por último, estudou-se a associação entre as dimensões do TEC e a perceção que os alunos tiveram, quando foram vítima de *bullying*, ou foram vítimas de agressões frequentes. a) causas externas com o “senti inveja” e “senti-me mal”; b) a dimensão lembranças com a perceção “senti-me bem”. Mais uma vez podemos ver que na análise o sujeito, é quem percebe que os seus estados emocionais podem depender da sua perceção, aquando do sujeito foi vítima de agressões. Vários estudos de Sampaio, Santos, Oliveira, Silva, Medeiros e Silva (2015) e Tognetta e Vinha (2008), observaram que os alunos vítimas de agressão, ou vítima de *bullying*, referiram emoção de tristeza e se sentiam envergonhadas quando eram agredidos. As vítimas de agressões verbais expressaram um sentimento de desmotivação e de raiva para com a escola. Noutro estudo de Trevisol, Tessaro e Mattana, (2019), o *bullying* atinge a área mais íntima do aluno tornando-o prisioneiro de diferentes comportamentos emocionais, indo acumulando emoções que a vítima já teve oportunidade de vivenciar no decorrer das ações agressivas, refletindo emoções negativas de medo e insegurança. Assim podemos observar que o nosso estudo vem corroborar com a literatura.

Considerações finais

Nestas considerações finais posso destacar o trajeto deste trabalho junto dos alunos, como um percurso marcante que possibilitou uma reflexão sobre o fenômeno de *bullying* na escola sob o olhar dos alunos. A violência é um fenômeno histórico, cultural e social, num contexto individual, resulta dos sentimentos, das emoções e do comportamento em relação à sua ocorrência junto dos jovens, assim podemos dizer que o seu entendimento é um conhecimento transdisciplinar (Oliveira & Silva, 2006).

Neste contexto, e numa análise ao objetivo geral em relacionar o *bullying* nos alunos do 1º ciclo com a compreensão emocional podemos afirmar que ambos estão relacionados, tendo em conta que as emoções enquanto é um processo que têm o papel de regular e preservar a vida da pessoa. Quanto, aos objetivos específicos, leva-nos a verificamos que os alunos têm uma perceção efetiva sobre o *bullying* identificando-se como sendo vítima de *bullying*, vítima frequente, ou como agressor.

Finalmente, cabe-nos mencionar quais as componentes da compreensão emocional que estão associadas ao fenômeno do *bullying*, assim a nossa análise conduz-nos a uma premissa de que quem percebe que os seus estados emocionais apresentam melhores condições para ultrapassar situações agressivas. As componentes da compreensão emocional que estão associadas a este fenômeno regem-se pelo reconhecimento; os desejos; as crenças; a lembrança; a regulação das emoções; as emoções mistas; e os julgamentos morais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A., Lisboa, C., & Jesús Caurcel, M. (2007). ¿ Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileiros. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 107-118.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios. <http://hdl.handle.net/1822.1/156>
- Almeida, S. B., Cardoso, L. R. D., & Costa, V. V. (2009). *Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar*. Psicologia argumento, 27(58).
- Amaral, Sandra Cristina Machado. (2015) "*Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico: um programa de competências emocionais e sociais*" (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, especialidade em Contextos Educativos). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ambroña Benito, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2014). *Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria*. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>
- Assis, S. G., Constantino, P., & Avanci, J. Q. (Eds.). (2010). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro, SciELO-Editora Fiocruz, 95-120.
- Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Berger, K. S. (2007). *Update on bullying at school: Science forgotten?* *Developmental review*, 27(1), 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bordalo, Alípio Augusto. (2006). *Estudo transversal e/ou longitudinal*. *Revista Paraense de Medicina*, 20(4), 5. Recuperado em 02 de outubro de 2019, de http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-59072006000400001&lng=pt&tlng=es.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). *Bully/victim problems among middle school children*. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>
- Bradshaw, C. P. (2015). *Translating research to practice in bullying prevention*. *American Psychologist*, 70(4), 322. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Cardoso, M. D. R. C. P. (2011). *Compreensão emocional: A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10451/4419>
- Carvalho, A., Cussecala, A., Martins, C., Cardoso, C., Lopes, D., Gato, F., Mimoso, H., Costa, M., & Ferreira, M. (2017). *Bullying ou conflito entre pares? Incidências,*

características das vítimas e impacto psicológico. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 0(02), 069-076. doi:<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2693>

- Carvalhosa, S. F. (2009). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 129-133.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*, 125-146. <https://doi.org/10.25755/int.400>
- Casellas, C. E., Carrillo, A., & Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 227-238
- Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333. <https://doi.org/10.1037/a0038558>
- Costa, P. J. F. D. S., & Pereira, B. O. (2010). *O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar*. Actas do I Seminário Internacional «Contributos da Psicologia em Contexto Educativo», 1810-1821. <http://hdl.handle.net/1822/13613>
- Custódio, A. F. P. (2016). *Prevenção do bullying em contexto escolar* (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.26/20628>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). *Preschool emotional competence: Pathway to social competence?* *Child development*, 74(1), 238-256.
- Faria Brino, R., & Lima, M. H. D. C. G. (2015). Compreendendo estudantes vítimas de bullying: para quem eles revelam?. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, (40), 27-40.
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). Plano bullying: Como apagar o bullying da escola. Lisboa: *Plátano Editora*. Ferreira, E. P. T. C. P. (2018). *As crianças e o Bullying: A relação do estatuto socioprofissional dos pais e a diferença entre géneros* Dissertação de Mestrado em Psicologia. Psicologia Clínica e de Aconselhamento. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa
- Fontaine, R., & Reveillere, C. (2004). Bullying at school: Description, vulnerability and psychopathological repercussions. *In Annales Medico-Psychologiques*, 162 (7), 588-594. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2004.06.009>
- Francisco, Marcos Vinicius, & Libório, Renata Maria Coimbra. (2009). *Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>
- Franco, M. D. G. S. D., Costa, E., & Santos, N. D. N. D. (2015). *Desenvolvimento da compreensão emocional*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 339-348. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348>

- Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32.
- Gini, G., Pozzoli, T., Lenzi, M., & Vieno, A. (2014). Bullying victimization at school and headache: A meta-analysis of observational studies. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 54(6), 976-986. <https://doi.org/10.1111/head.12344>
- Gladden, R. M. (2014). Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*.
- Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. *Barcelona: Editorial Kairós. SA.*
- Greif, J. L., & Furlong, M. J. (2006). The assessment of school bullying: Using theory to inform practice. *Journal of school violence*, 5(3), 33-50.
- Grewal, D., Brackett, M., & Salovey, P. (2006). *Inteligência Emocional e a Autorregulação do Afeto*. Em DK Snyder, J. Simpson, & JN Hughes (Eds.), *Emotion regulação em casais e famílias: Caminhos para disfunção e saúde* (p. 37-55). Associação Americana de Psicologia. <https://doi.org/10.1037/11468-002>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Izard, C. E. (2001). *Emotional intelligence or adaptive emotions?* *Emotion*, 1(3), 249-257. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.249>
- López, L. M., Soto-Rubio, A., & Rico, G. M. (2015). *Bullying e Inteligencia Emocional en niños*. *Calidad de vida y salud*, 8(2).
- Machado, Paula, Veríssimo, Manuela, Torres, Nuno, Peceguina, Inês, Santos, António J., & Rolão, Teresa. (2008). *Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares*. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300008&lng=pt&tlng=pt
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). *Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece*. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 6(1), 8.

- Martins, L. L. (2013). *Bullying: a violência entre adolescentes em contexto escolar: uma meta análise*. Madeira: Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Madeira.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Rivera-Riquelme, M., Espada, J. P., & Orgilés, M. (2017). *Child social rejection/acceptance: Relationship with emotional problems and emotional intelligence*.
- Medeiros, W. M. B. (2015). *Reconhecimento de expressões faciais e tomada de decisão em crianças que vivenciam situações de bullying*. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7748>
- Mota, Ana Filipa Dos Santos (2016). *Prevalência e tipologia de bullying em contexto escolar: relação com o sucesso escolar e o bem-estar*. Lisboa: ISCTE-IUL, Dissertação de mestrado. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/12620>](http://hdl.handle.net/10071/12620).
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172.
- Oliveira, A. S., & da Silva Antonio, P. (2006). *Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto*. Revista eletrônica de enfermagem, 8(1) DOI: <https://doi.org/10.5216/ree.v8i1.946>
- Oliveira, F. F., & Votre, S. J. (2006). Bullying nas aulas de educação física. *Movimento*, 12(2), 173-197.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. D. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000100016>
- Pereira, B., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*, 25(2), 241-254. <https://doi.org/10.1177/0143034304043690>
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 455-466.
- Petroceli, A. W. (2013). *Prática de bullying e predisposição de respostas a estímulos em adolescentes*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Enfermagem. <http://hdl.handle.net/10183/78419>

- Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental*. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3201>
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, *1*(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian journal of psychology*, *44*(4), 347-353. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00354>
- Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. *Revista Interações*, 164-186. <http://hdl.handle.net/10400.15/352>
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, *24*(4), 211. <https://doi.org/10.1037/a0018164>
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Minervino, C. M. M., Roazzi, M., & Pons, F. (2008). *Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da Emoção TEC (Test of Emotion Comprehension)*. In Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica (Vol. 13, pp. 213-233).
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, *14*(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sampaio, J. M. C., Santos, G. V., Oliveira, W. A. D., Silva, J. L. D., Medeiros, M., & Silva, M. A. I. (2015). *Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos*. *Texto & Contexto - Enfermagem*, *24*(2), 344-352. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *28*(1), 71-82. Retrieved from <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140542>
- Santos, N. D. N. D. (2012). *Inteligência Emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré-escolar*. Madeira: Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação: Universidade da Madeira
- Schultz, D., Izard, C. E., & Abe, J. A. (2005). *The emotion systems and the development of emotional intelligence*. *Emotional Intelligence*, 51-67.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Abe, J. A. (2005). *The emotion systems and the development of emotional intelligence*. *Emotional Intelligence*, 51-67.

- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of educational psychology*, 97(3), 425. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.425>
- Silva, C. M. M. S. R. (2015). *Criação e implementação de um programa de prevenção do bullying numa escola de Jardim de infância e 1º ciclo portuguesa*. Lisboa: ISCTE-IULisboa:Dissertação de mestrado. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/10667>](http://hdl.handle.net/10071/10667)
- Silva, E. D. B. P. D. (2012). *A relação entre inteligência emocional e o rendimento escolar em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Madeira: Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade da Madeira <http://hdl.handle.net/10400.13/687>
- Slonje, R., Smith, P. K., & FriséN, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(3), 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, 22(2), 189-222. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)
- Teles, J. N. O. (2015). *As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos* Teses de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/31826>
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478. <https://doi.org/10.1080/01650250444000225>
- Tognetta, L.R.P.; Vinha, T.,P. (2008).Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *Escola, conflitos e violências*,1-37. Santa Maria: Ed.
- Trevisol, M. T. C., Tessaro, M., & Mattana, (2019) Adolescência, Bullying e Contemporaneidade: a liquidez das relações humanas. Volume 11 Número Especial/2019. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas* ISSN: 1984-1655 DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.09.p229>
- Tschannen-Moran, M. (2001). The Effects of a State-Wide Conflict Management Initiative in Schools. *American Secondary Education*, 29(3), 2-32. Retrieved February 12, 2020, from www.jstor.org/stable/41064429

- Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Sá, L. G. C. D., & Williams, L. C. D. A. (2015). Bullying, vitimização por funcionários e depressão: relações com o engajamento emocional escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 463-473. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193872>
- Vasconcelos, E. F. D. (2018). O bullying nas aulas de educação física escolar. *Repositorio Digital* <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25400>
- Vicente, I. (2011). *Crença no mundo justo, coping e bem-estar em vítimas de bullying*. Lisboa: ISCTE. Dissertação de mestrado. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/2889>](http://hdl.handle.net/10071/2889).
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Yoshinaga, A. C. M. (20015). *Bullying e o trabalho do enfermeiro no contexto escolar: validação de um programa de intervenção através do método Delphi*. Master's Dissertation, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto. doi:10.11606/D.22.2015.tde-27072015-161153. Retrieved 2020-02-13, from www.teses.usp.br
- Zequinão, M. A., de Medeiros, P., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 181-198.

ANEXOS

***Bullying* nos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e Compreensão Emocional.**

Emanuel Rodrigues da Silva

Ex.^a Dr.^a Isabel P. Freire, Ana M. & Veiga Simão

Assunto: Pedido de autorização

Eu, Emanuel Rodrigues da Silva, Licenciado em Psicologia e a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira, Faculdade de Artes e Humanidades sob orientação da Doutora Professora Glória Franco, venho por este meio solicitar a Vossa Ex.^a autorização para utilização do “Questionário para o estudo da Violência entre pares”.

Este pedido vem no desejo de desenvolver o projeto de investigação subordinado ao tema “Relacionar o bullying com a compreensão emocional dos alunos do 1º ciclo” e tem como objetivos principais:

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar qualquer esclarecimento que se julgue necessário, de modo a viabilizar o estudo.

Sem outro assunto, subscrevo-me atenciosamente com os melhores cumprimentos,

Funchal, Junho 2017

(Emanuel Rodrigues da Silva)

Emanuelrodsilva@gmail.com

Exm^a. Sr^a. Presidente do Conselho Executivo

Escola do 1º ciclo do Ensino Básico EB1/PE do Caniço

Prof.^a Eliana Morais

Assunto: Pedido de Autorização para o projeto de investigação

Eu, Emanuel Rodrigues da Silva, Licenciado em Psicologia e a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira, sob orientação da Doutora Professora Glória Franco venho, por este meio, solicitar a V. Ex.^a autorização para realizar um estudo na escola que dirige. O projeto de investigação subordina-se ao tema “Bullying nos alunos do 1º ciclo do ensino Básico e a compreensão emocional” tem como objetivos principais:

A investigação desenvolver-se-á do presente ano letivo e para tal necessitarei de aplicar um questionário aos alunos de dois diferentes níveis de ensino nomeadamente 3º ano e o 4º ano.

Todos os dados recolhidos durante este estudo será salvaguardado o anonimato da escola e dos alunos envolvidos, bem como mantida a confidencialidade da informação ficando assegurados os princípios éticos, nomeadamente consentimento informado.

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar qualquer esclarecimento que se julgue necessário, de modo a viabilizar o estudo.

Sem outro assunto, subscrevo-me atenciosamente com os melhores cumprimentos,

Funchal, Maio 2017

(Emanuel Rodrigues da Silva)

Emanuelrodsilva@gmail.com

Carta de Explicação do Estudo e do Consentimento

Tema da Investigação:

“Bullying nos alunos do 1º ciclo do ensino Básico e a compreensão emocional”

Investigador:

Emanuel Rodrigues da Silva

Objetivo:

Relacionar Bullying nos alunos do 1º ciclo do ensino Básico e a compreensão emocional

.

Método

A pesquisa terá como esquema a investigação – ação, no contexto escolar, apelando à recolha de dados através de um inquérito por questionário. Como forma de validar a investigação haverá o recurso à triangulação, no sentido de relacionar o resultado obtido com outros estudos, e com a teoria.

Confidencialidade

Todos os dados recolhidos durante o estudo serão tratados de uma forma muito confidencial. Todo o material de registo é sigiloso, não está identificado e será guardado em local seguro sob a responsabilidade do investigador, Emanuel Rodrigues da Silva. Aos interessados os resultados do estudo serão postos à disposição.

Participação

A escolha de participar é voluntária. Se em qualquer momento a quem foi solicitado a sua participação decidir não participar no estudo, poderá o fazer.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Emanuel Rodrigues da Silva, aluno do Mestrado de Psicologia da Educação na Universidade da Madeira, solícita a V. Ex.^a autorização para a participação do vosso educando (a) num estudo sob o tema: “Bullying nos alunos do 1º ciclo do ensino Básico e a compreensão emocional”

O estudo pretende relacionar a compreensão emocional dos alunos do 1º ciclo do ensino básico da escola básica EB1/PE do Caniço do concelho de Santa Cruz têm sobre o Bullying no seu contexto escolar.

A participação neste estudo é voluntária, podendo o seu educando(a) desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para o aluno, assim como a sua identidade será anónima, ou seja, nunca será conhecida.

Nome do Aluno,

_____ Turma _____ Nº _____ Ano _____

Autorização do Encarregado de Educação

Santa Cruz, ____ de _____ de 2017

Questionário sobre o Bullying na Escola (versão para o 1º ciclo)

A preencher pelo investigador:

Tipo de Escola: Pública

Nº de turmas do estabelecimento: __ 4 ou menos __ 5 a 11 turmas __ 12 ou mais turmas.

CÓDIGO QUESTIONÁRIO: _____

INSTRUÇÕES

- Este questionário destina-se a recolher informações sobre a agressão, violência e bullying na RAM (Região Autónoma da Madeira) pretendemos também perceber como te sentes na Escola e com a vida em geral.
- As tuas respostas são completamente confidenciais, pelo que te pedimos para que respondas com a máxima sinceridade.
- Não há respostas corretas nem incorretas, o que nos interessa é a tua opinião sobre as questões que te colocamos.
- Para assinalar uma resposta deverás marcar com um X a alternativa que está mais de acordo com a tua opinião ou escreve nos espaços em branco.
- Não deixes de responder a nenhuma pergunta. Revê o questionário antes de o entregar. Se tiveres alguma dúvida esclarece-a com a aplicadora.
- Não escrevas o teu nome no questionário nem o assines. **Muito obrigado pela tua colaboração.**

I. Tu e a tua Escola

1. Sou um rapaz ____ Sou uma rapariga ____

2. Tenho ____ anos

3. Estou no: ____ 2.º ano ____ 3.º ano ____ 4.º ano

4. Profissões e habilitações dos pais

| | PAI | MÃE |
|------------------------|-----|-----|
| Profissão | | |
| Habilitações Escolares | | |

5. Vives com quem? _____

6. Desde que entraste para a Escola reprovaste alguma vez? __ Não __ Sim - Quantas vezes? _____

7. Tens aulas de apoio? __ Não __ Sim

Avaliações tiveste no último período?

| | Não satisfaz ou 2 | Satisfaz ou 3 | Bom ou 4 | Muito Bom ou 5 |
|----------------|-------------------|---------------|----------|----------------|
| Português | | | | |
| Matemática | | | | |
| Estudo do Meio | | | | |

9. Costumas ficar sozinho(a) nos intervalos?

| Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|--------|--------------|---------------|--------------|-------|
| | | | | |

10. Gostas dos intervalos?

| Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|--------|--------------|---------------|--------------|-------|
| | | | | |

11. Gostas de estar na tua Escola?

| Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|--------|--------------|---------------|--------------|-------|
| | | | | |

12. Tendo em conta que o Bullying é uma agressão ou ameaça repetida ao longo do tempo, que pode ser física, verbal ou não verbal, consideras que tens sido vítima de Bullying na Escola neste ano letivo? _____
 Não _____ Sim

II. Agressão e violência na Escola

13. Quantas vezes assististe a situações de violência ou agressão na tua Escola neste ano letivo?

| Quase todos os dias | Quase todas as semanas | Quase todos os meses | Poucas vezes | Nunca |
|---------------------|------------------------|----------------------|--------------|-------|
| | | | | |

Se respondeste **NUNCA** passa à questão 14

a. Quem estava envolvido? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| Alunos | | Alunos e pessoas estranhas à Escola | |
| Alunos e Professores | | Pais e Professores | |
| Alunos e Assistentes Operacionais | | Pais e Assistentes Operacionais | |
| Alunos e Pais | | Pais de alunos com outros Pais de alunos | |

b. Como te sentiste? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|---------------------------|--|------------------------|--|
| Não senti nada | | Achei que foi merecido | |
| Tive medo | | Senti raiva | |
| Fiquei com pena da vítima | | Gostei de ver | |

c. Qual foi a tua reação? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|-------------------------|--|--------------------------|--|
| Continuei na minha vida | | Tentei defender a vítima | |
| Fugi | | Fiquei a ver | |
| Fui pedir ajuda | | Participei na agressão | |

14. O que achas que devia ser feito aos alunos que agredem os outros?

15. Indica a frequência com que te aconteceram as seguintes agressões no presente ano letivo:

| | Quase todos os dias | Quase todas as semanas | 3 ou 4 vezes | 1 ou 2 vezes | Nunca |
|---|---------------------|------------------------|--------------|--------------|-------|
| Chamaram-te nomes feios, insultaram-te e troçaram de ti | | | | | |
| Os teus colegas ignoram-te e deixaram-te de fora das brincadeiras e conversas de propósito | | | | | |
| Os teus colegas agrediram-te, bateram-te, fecharam-te na sala ou em outro local na Escola | | | | | |
| Os teus colegas contaram mentiras a teu respeito | | | | | |
| Foste vítima de algum roubo na Escola ou perto da Escola | | | | | |
| Algum (ns) colega (s) da Escola ameaçaram-te e/ou forçaram-te a fazer coisas contra a tua vontade | | | | | |
| Foste insultado(a) ou chamaram-te nomes, por causa de alguma característica física ou deficiência | | | | | |
| Usaram o telemóvel ou as redes sociais para te insultar ou dizer mentiras sobre ti | | | | | |

Se alguma das situações anteriores te aconteceu pelo menos uma vez responde às questões seguintes. Se não salta para a nº 26.

16. As pessoas que te insultaram, agrediram e/ou chatearam eram:

| | | | |
|------------------|--|----------------------------|--|
| Uma rapariga | | Vários rapazes | |
| Várias raparigas | | Várias raparigas e rapazes | |
| Um rapaz | | | |

17. Quando te chatearam, insultaram e/ou agrediram, eram: (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|-------------------------------------|--|------------------------|--|
| Colegas de turma | | Vizinhos | |
| Colegas mais velhos da minha Escola | | Alunos de outra Escola | |
| Colegas de outra turma | | Estranhos | |

18. Onde foste agredido(a), ameaçado(a) e/ou insultado(a): (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|---|--|-------------------------------|--|
| No recreio e/ou campo de jogos | | Nos corredores | |
| Na sala quando o(a) professor(a) não estava | | Nos balneários | |
| Na sala quando o(a) professor(a) estava | | Nas casas de banho | |
| No refeitório | | No caminho de e para a Escola | |
| No Autocarro | | À porta da Escola | |

19. Como te sentiste? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|-----------------------------|--|----------------------------|--|
| Não senti nada | | Tive pena de mim | |
| Tive medo | | Achei que se calhar mereci | |
| Fiquei com pena do agressor | | Senti raiva | |
| | | Outra: _____ | |

20. Qual foi a tua reação? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|------------------------|--|---|--|
| Continuei a minha vida | | Assim que pude vinguei-me do(a) agressor(a) | |
| Defendi-me | | Mais tarde agredi outros colegas | |
| Fugi | | Tentei esquecer | |
| | | Outra: _____ | |

21. Contaste a alguém? ____ Não ____ Sim. A quem? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|------------------------|--|------------------------|--|
| Amigo(a) | | Psicólogo(a) da Escola | |
| Colega de Escola | | Mãe e/ou pai | |
| Assistente operacional | | Irmão (ã) | |
| Professor(a) | | Familiar adulto | |
| Diretor(a) de turma | | Outra: _____ | |

22. Alguém presenciou alguma dessas situações em que foste agredido(a)?

____ Não ____ Sim. Quem? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|------------------------|--|-------------------------------|--|
| Professor (a) | | Elemento da direção da Escola | |
| Diretor(a) de turma | | Assistente operacional | |
| Psicólogo(a) da Escola | | Amigo(a) | |
| Colega(s) de Escola | | Outra: _____ | |

23. O que fez/fizeram? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|---|--|---------------------------|--|
| Não fizeram nada | | Riram-se da situação | |
| Fugiram | | Apoiaram o(a) agressor(a) | |
| Foram chamar um adulto | | Tentaram defender-me | |
| Foram chamar um(a) amigo(a) meu (minha) | | Outra: _____ | |

24. Indica a frequência te aconteceram as seguintes situações neste ano letivo:

| | Quase todos os dias | Quase todas as semanas | 3 ou 4 vezes | 1 ou 2 vezes | Nunca |
|--|---------------------|------------------------|--------------|--------------|-------|
| Chamaste nomes feios, insultaste ou troçaste de um colega | | | | | |
| Ignoraste e deixaste de fora das brincadeiras e conversas algum colega de propósito Agrediste, bateste, fechaste algum colega na sala ou outro local na Escola | | | | | |
| Contaste mentiras a respeito de algum colega | | | | | |
| Tiraste objetos a algum colega teu sem a sua autorização | | | | | |
| Ameaçaste ou forçaste algum colega a fazer coisas contra a sua vontade | | | | | |
| Insultaste ou chamaste nomes a algum colega, por causa de alguma característica física ou deficiência | | | | | |
| Usaste o telemóvel ou as redes sociais para insultar ou dizer mentiras sobre algum colega | | | | | |

Se praticaste alguma destas ações pelo menos uma vez responde às questões que se seguem. Se não, passa à questão 28

25. Praticaste estas ações: ____ Sozinho (a) _____ Em conjunto com outros colegas

26. Como te sentiste? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|----------------|--|--------------------------|--|
| Não senti nada | | Senti-me bem | |
| Com raiva | | Senti que se fez justiça | |
| Com inveja | | Senti-me mal | |
| Com medo | | Outra: _____ | |

27. Quais foram as consequências desses teus atos? (podes assinalar mais do que uma resposta)

| | | | |
|--|--|----------------------------------|--|
| Não aconteceu nada | | Comunicaram aos meus pais | |
| Falaram comigo para eu parar | | Fui ao(à) psicólogo(a) da Escola | |
| Fui repreendido(a) pelo(a) Diretor(a)/Coordenador(a) | | Outra: _____ | |
| Fui castigado(a) | | | |

28. A seguir encontras uma lista de sentimentos e emoções. Lê cada uma e marca a resposta correta no espaço à frente de cada palavra, de acordo com a forma como te tens sentido desde o início do presente ano letivo. Por exemplo se te sentes “Culpado(a)” poucas vezes marcas a cruz no quadrado debaixo das palavras “Poucas vezes”.

| | Sempre | Muitas vezes | Algumas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|---------------------|--------|--------------|---------------|--------------|-------|
| I. Feliz | | | | | |
| II. Com medo | | | | | |
| III. Tranquilo(a) | | | | | |
| IV. Preocupado(a) | | | | | |
| V. Animado(a) | | | | | |
| VI. Triste | | | | | |
| VII. Motivado(a) | | | | | |
| VIII. Aborrecido(a) | | | | | |