



UC/FPCE_2017

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

***Bullying* na Adolescência: Estudo das relações entre
Vitimização, Inteligência Emocional, Confiança
Interpessoal, Saúde Mental e Satisfação com a Vida**

João Mário Alves Pereira
(joamarioalvesp@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento sob a orientação de Professora Doutora Maria da
Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias

***Bullying* na Adolescência: Estudo das relações entre vitimização, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e satisfação com a vida**

A presente investigação centra-se na análise das possíveis relações entre o *bullying*/vitimização, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e satisfação com a vida procurando analisar igualmente se existem diferenças nestes constructos em função do género. Far-se-á também referência às consequências que podem advir da exposição, por parte dos adolescentes, a um tipo de violência intencional e repetida, no seio escolar. Num último momento, analisou-se o valor preditivo da inteligência emocional na vitimização e da vitimização e a satisfação com a vida.

A amostra utilizada para esta investigação é constituída por 330 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, a frequentar o 3º ciclo de dois estabelecimentos de ensino públicos da zona norte e centro de Portugal. De entre os instrumentos utilizados constam um Questionário Sociobiográfico; a *Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents* (CGC-A); a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS); a Escala de Ansiedade, Depressão e Stress para crianças (EADS-21-C); o Inventário de Quociente Emocional versão para jovens/forma reduzida (EQI-YV); a adaptação portuguesa do *Multidimensional Peer Victimization Scale* (MPVS); e, por fim, a Escala Revista de Solidão da UCLA (*Revised UCLA Loneliness Scale*).

Os resultados indicam que há uma relação positiva e significativa entre vitimização e as variáveis relacionadas com a saúde mental (ansiedade, depressão e stress); constatou-se a existência de relações negativas e significativas entre vitimização e a inteligência emocional, confiança interpessoal e satisfação com a vida, sendo que a inteligência emocional atuou como uma variável preditiva da vitimização, assim como a vitimização permitiu predizer uma menor satisfação com a vida. Relativamente às diferenças entre géneros, constatou-se que apenas não há diferenças estatisticamente significativas na vitimização social, enquanto essas diferenças se revelaram na vitimização física, verbal e ataque à propriedade.

Uma vez que o *bullying* é um fenómeno com inúmeras consequências nos vários domínios do desenvolvimento do indivíduo, torna-se importante investir em estratégias de prevenção e intervenção, de modo a erradicar este fenómeno que tem vindo a crescer.

Palavras-chave: *Bullying*; Inteligência Emocional; Confiança Interpessoal; Saúde Mental; Satisfação com a vida

Bullying in Adolescence: Study of the relationships between victimization, emotional intelligence, interpersonal trust, mental health and satisfaction with life

This research focuses on the possible relationship between bullying, emotional intelligence, interpersonal trust, mental health and satisfaction with life, trying to analyze if there are differences in these constructs according to gender. Reference will also be made to the consequences that may result from the exposure, of adolescents, to a type of intentional and repeated violence in the school. Finally, we analyzed the predictive value of emotional intelligence in victimization and victimization and satisfaction with life.

The sample used for this research consists of 330 adolescents aged between 12 and 17 years, attending the 3rd cycle of two public schools in the north and center of Portugal. Among the instruments used are: a Sociodemographic Questionnaire; the Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents scale (CGC-A); the Satisfaction With Life Scale (SWLS); the Anxiety, Depression and Stress scales for children's (EADS-21-C); the Emotional Quotient Inventory-Young Version/short-form (EQI-yv); an Portuguese adaptation of Multidimensional Peer Victimization Scale (MPVS) and, finally, the Revised UCLA Loneliness Scale.

The results indicate that there is a positive and significant relationship between victimization and as variables related to mental health (anxiety, depression and stress); it was verified the existence of negative and significant relationships between victimization and emotional intelligence, interpersonal trust and satisfaction with life, with intelligence acting as a predictive variable of victimization, just as victimization allows predicting less satisfaction with life. With regard to gender differences, it was found that there were only no statistically and significant differences between genders in social victimization, while these differences were observed in physical, verbal, and attacking property.

Since bullying is a phenomenon with numerous consequences in the various domains of the development of the individual, it becomes important to invest in prevention strategies and new interventions, in order to eradicate this phenomenon that has been growing.

Keywords: *Bullying*; Emotional Intelligence; Interpersonal Trust; Mental Health; Satisfaction with life

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias por ter aceite o meu pedido em orientar a minha tese e por toda ajuda na elaboração desta. A sua orientação tornou-se fundamental para nascimento desta investigação.

Às minhas colegas Beatriz Moreira e Leandra Mendes por toda a paciência e partilha de ideias, mesmo nos momentos de *stress*.

Ao meu Pai, Mãe e Irmãos por serem um pilar fundamental na minha vida e por me fazerem ver que, apesar de todas as adversidades, podemos alcançar os nossos objetivos e ultrapassar os problemas, unidos como uma Família. A eles, que têm a maior força que eu já vi, agradeço mais que tudo.

Às minhas *Sunshine* e *Moonlight* (Inês e Tininha) por me darem a energia que precisava para continuar mesmo quando duvidava de mim; Obrigado pela cumplicidade e por serem das pessoas mais humildes que conheço. (TUS)

À minha amiga de longa data, Carolina Pinto. Amiga que me fez ver que nunca devemos dar nada por garantido na vida, mas que conseguimos encontrar forças para seguir em frente.

Ao Miguel Ângelo por ser o artista que nos momentos de desânimo soube pintar um futuro melhor para mim mais do que eu, por vezes, pintava.

Ao Gonçalo, em que todos os dias me reforça que sou capaz de fazer o que eu quiser desde que tenha confiança, amor e as pessoas certas ao meu lado.

À Anabela Santos, ao Diogo Carreiras e à Mariana Carvalho pela enorme paciência que tiveram a criar este pequeno “bicho de 7 cabeças”.

A todas as pessoas que apareceram na minha vida e que, por alguma razão, já não estão ao meu lado mas que contribuíram, de certeza, para o meu amadurecimento enquanto Ser Humano.

Queria agradecer a mim mesmo, por me ter superado, por ter alcançado o que eu nunca pensaria alcançar, por ter superado tantas barreiras, tantos obstáculos, tantos contratemplos, num mundo que pensava que nunca iria encaixar. A mim, que mesmo querendo desistir nunca o fez, que mesmo duvidando “fui fazendo”, “fui crescendo”, “fui tornando-me”...

Obrigado!

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual.....	3
1. <i>Bullying</i>	3
1.1 Definição.....	3
1.2 Tipologia de comportamentos.....	4
1.3 Vítimas	5
1.4 Diferenças segundo o género	6
1.5 Consequências.....	6
2. Inteligência Emocional.....	7
3. Confiança Interpessoal	9
4. Saúde Mental.....	11
4.1 Ansiedade.....	12
4.2 Depressão	13
4.3 <i>Stress</i>	13
5. Relações entre <i>bullying</i> /vitimização, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e satisfação com a vida, e diferenças segundo o género, nos adolescentes	14
5.1 Inteligência Emocional e <i>Bullying</i>	14
5.2 <i>Bullying</i> e Confiança Interpessoal.....	16
5.3 <i>Bullying</i> e Saúde Mental	16
5.4 Relações entre <i>bullying</i> e a satisfação com a vida.....	17
5.5 Relações entre <i>bullying</i> segundo a variável género	18
II - Objetivos	20
III - Metodologia	21
1. Caracterização da amostra.....	21
2. Instrumentos.....	23
2.1 Questionário Sociobiográfico.....	23
2.2 Crenças Generalizadas de Confiança – Adolescência Tardia (CGC-A).....	23
2.3 Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)	24
2.4 Escala de Ansiedade, Depressão e Stress para Crianças (EADS-21-C).....	24
2.5 EQ-I:yv (Inventário de Quociente Emocional – Versão para	

Jovens/Forma Reduzida)	25
2.6 Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares (MPVS)	25
2.7 Escala Revista de Solidão da UCLA (<i>Revised UCLA Loneliness Scale</i>).....	26
3. Procedimentos	26
3.1 Procedimentos de recolha de dados	26
3.2 Procedimentos de análise de dados	27
IV - Resultados.....	29
1. Análise Descritiva	29
2. Análise da Consistência Interna	31
3. Análise das hipóteses em estudo	33
3.1 Estudo das relações entre <i>bullying</i> /vitimização, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental, e satisfação com a vida	33
V - Discussão	40
VI - Conclusões.....	45
Bibliografia	48
Anexos	56

Introdução

Ao longo da vida o ser humano vai desenvolvendo inúmeras relações interpessoais. A qualidade destas vai ser um importante fator de ajuste psicológico e social essencial para o seu desenvolvimento normativo enquanto indivíduo.

O ser humano estabelece os seus primeiros contactos sociais e afetivos no seio da família, fazendo a sua socialização primária, aprendendo habilidades e competências, desenvolvendo-se cognitivamente e emocionalmente. O seu desenvolvimento pode dar-se em três níveis, segundo Papalia, Olds, & Feldman, (2006). O crescimento do corpo e do cérebro, juntamente com as habilidades sensoriais estariam relacionadas com o desenvolvimento físico, podendo influenciar outros aspetos do desenvolvimento (e.g., criança com recorrentes infeções de ouvido pode desenvolver mais tardiamente a linguagem; ou mudanças no cérebro adulto que poderiam levar a certas deteriorações de aspetos relacionados com a personalidade). O desenvolvimento cognitivo estaria relacionado com as capacidades mentais, a linguagem, a memória, o pensamento, entre outros. Estas mudanças estariam relacionadas, igualmente, com o crescimento físico e emocional. Por fim, surge o desenvolvimento psicossocial, que pode afetar os outros dois. Este desenvolvimento inclui os relacionamentos interpessoais, que podem intervir no processo de mudança e estabilidade emocional. Aqui surge uma fonte de apoio importante, o apoio social, ajudando o indivíduo a lidar com experiências potencialmente negativas.

De facto, todo o ser humano passa por mudanças, as quais implicam um processo de adaptação que, pode ou não, ser harmonioso. Para Peres e Sotoriva (2005) quando a criança chega pela primeira vez à escola, depara-se com algo completamente novo. A primeira mudança é a separação das figuras parentais, o que pode dificultar o processo de adaptação ao novo contexto. Outra mudança será ao nível do ambiente social, onde o indivíduo vai começar a conviver com as restantes crianças, aprender a partilhar o mesmo espaço físico que elas, a partilhar objetos, obedecer a regras, desenvolvendo novas competências. Mais tarde a escola vai continuar a ser um cenário fundamental para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, permitindo-lhe obter e desenvolver aprendizagens, competências e interações com os seus pares (Palácios & Hidalgo, 2007; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012; Strecht, 2011 citados em Bicho, 2015). No entanto, nem sempre as relações entre os pares vão ser pautadas por acontecimentos positivos. De facto, um dos problemas que afeta as relações sociais no contexto escolar é a violência interpessoal (neste caso, o *bullying*) que pode tornar-se uma experiência potencialmente negativa para o indivíduo. Assim surge a necessidade de olhar para a violência escolar como um elemento-chave das relações sociais para tentar, deste modo, descobrir as suas implicações no processo de desenvolvimento do ser humano. O *bullying* é um fenómeno atualmente muito estudado, sendo definido como universal e

inerente às interações sociais na escola (Costa, Farenzena, Simões & Pereira, 2013). Deixando de ser parte das brincadeiras normais dos indivíduos em contexto escolar, o *bullying* torna-se um problema grave e com inúmeras consequências no desenvolvimento. Olweus (1993) classifica-o como fazendo parte de um leque de comportamentos agressivos e intimidações que se manifestam de forma repetitiva, com intenção de magoar um outro indivíduo que não tem capacidades para se defender, existindo uma desigualdade, efetiva, de poder. Estes comportamentos, segundo o mesmo, poderão ser perpetrados tanto por rapazes como por raparigas, no entanto, cada um tenderá a desenvolver certos tipos de agressão. Por sua vez essas agressões terão graves consequências, para o indivíduo, a diversos níveis, como por exemplo, no desenvolvimento psicossocial, académico e problemas de ajustamento à escola (Hanish & Guerra, 2000; Veiga, 2001 citado em Veiga 2007).

Neste sentido, na presente investigação, destacam-se os conceitos de *bullying*, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e satisfação com a vida, que se têm revelado temas cada vez mais atuais e explorados na comunidade científica, nomeadamente das associações entre estes constructos e outras variáveis. Sendo o *bullying* é um tema bastante amplo que pode ser analisado em diversos pontos de vista, o cerne desta investigação foi avaliar se estas variáveis estão de facto correlacionadas entre si, procurando averiguar se essas correlações seriam positivas ou negativas. Para além do mais procurou-se saber se a inteligência emocional pode desempenhar um papel preditor de comportamentos de vitimização, ou seja, se um bom desenvolvimento da inteligência emocional ajudaria a diminuir a exposição a comportamentos agressivos por parte dos pares. Outra análise importante seria averiguar até que ponto o *bullying*, ou vitimização, prediz a satisfação com a vida. Sabendo à partida que o *bullying* surge na literatura muitas vezes associado a sintomas físicos, prejuízos sociais, emocionais, e até mesmo doenças psicossomáticas (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001 citado em Albuquerque, Williams, & D’Affonseca, 2013)

A recolha de dados numa escola e na etapa específica do 3º ciclo prende-se com a noção de que, primeiramente, todo o comportamento de *bullying* acontece no contexto escolar, e também por ser na adolescência que o indivíduo, enquanto ser humano, desenvolve certas competências e aspetos intra e interpessoais, que vão ser essenciais para o seu futuro, nomeadamente o desenvolvimento da identidade (Papalia et al., 2006).

A investigação aqui apresentada, quanto à sua estrutura, integra seis partes. Num primeiro momento será apresentado o enquadramento concetual, onde será realizada uma revisão da literatura, respetiva aos constructos centrais desta investigação, quais os estudos realizados anteriormente e os modelos teóricos que vão servir de base para toda a investigação. De seguida, são enunciados quais os objetivos e hipóteses da investigação. Num terceiro momento, é apresentado qual a metodologia de investigação usada, onde é exposto a caracterização da amostra utilizada, os instrumentos, assim como uma descrição detalhada dos procedimentos de

análise e recolha de dados, fazendo referência às questões éticas que pautaram todo o processo. Neste sentido elaborou-se um pedido formal para as direções da escola e para os encarregados de educação (cf. Anexo 1.1 e 1.2). Posteriormente, serão reportados os resultados da análise das hipóteses, partindo depois para uma quinta parte desta investigação, onde é realizada uma discussão dos resultados. Na sexta, e última parte, serão enunciadas as conclusões finais do estudo, propostas de intervenção, os aspetos positivos mais relevantes, as limitações, implicações da investigação e linhas de orientação e sugestão para investigações futuras.

I – Enquadramento conceptual

1. *Bullying*

1.1 Definição

Abramovay (2003) referiu que a violência na escola tornou-se um fenómeno múltiplo e variado, assumindo “determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas.” (Abramovay, 2003, p. 70). Assim, no ambiente escolar podemos observar diversificadas manifestações de violência, as quais podem afetar professores, funcionários, mas na sua larga maioria são os alunos as principais vítimas (Barros, Carvalho, & Pereira, 2009).

Tanto os *media* como muitos investigadores em todo mundo têm, nas últimas décadas, centrado as suas atenções num tipo específico de violência denominado, na literatura internacional, de *bullying*. Para Pereira (2006) este tipo de violência é caracterizada essencialmente por ser dirigida aos colegas de escola. Costa e colaboradores (2013) consideraram que este fenómeno obteve esta denominação única (*bullying*), que pode ser usada em vários contextos geográficos, sendo portanto “universal e indissociável das interações em escolas de norte a sul do planeta” (Costa et al., 2013, p. 181). Em Portugal, este termo é utilizado devido à dificuldade em encontrar um termo que identifique a agressão/vitimização de acordo com características como agredir, gozar, humilhar, espalhar rumores, discriminação racial, intimidar, assediar, entre muitos outros (Pereira, 2006).

Quando se fala de *bullying*, não se pretende dar nome a comportamentos isolados de violência escolar, mas sim a comportamentos agressivos e intimidações, que se manifestam de forma repetida (durante semanas, meses ou anos), com intenção explícita, ou não, de causar dano (físico, psicológico, etc.) na vítima e esta, por si só, não se consegue defender. Ou seja, além do carácter temporal das agressões e da intencionalidade, a literatura faz igualmente referência a esta desigualdade de poder entre o agressor e a vítima (Costa, et al., (2013); Olweus, 1993; Pereira, 2002; Smith, & Sharp, 1994). Nesta desigualdade surge o abuso sistemático desse poder para magoar o outro (Smith, Depra, & Rigby, 2004; Smith, & Sharp, 1994 citados em Costa et al., 2013).

Mas a questão que muitos investigadores colocaram é: de onde surgiu esta vontade em magoar os outros e a necessidade de assumir poder

causando dano a terceiros? Stelko-Pereira, Santini e Williams (2012) afirmaram que os comportamentos agressivos entre crianças surgem, essencialmente, de “sintomas de situações de vida adversas na família e, também, no contexto de violência presente na comunidade” (Stelko-Pereira, et al., 2012, p. 199). De facto, hoje em dia muitas crianças são expostas, por diversas maneiras, a um certo tipo de “violência gratuita”, seja na família, na escola, na televisão ou até mesmo em videojogos. Mas a propensão para comportamentos agressivos pode ser influenciada não só por fatores relacionados com a aprendizagem, devido à exposição de comportamentos de violência nos contextos circundantes (i.e., na família) ou processamento de informações sociais, como também por predisposições genéticas, onde aspetos como o temperamento, dificuldades no controlo de impulsos, elevada reatividade a eventos quotidianos desempenhariam um papel crítico. De facto, Vasconcellos, Picon e Gauer (2006) referiram que o processamento de informações sociais engloba etapas que muitas vezes estão diretamente relacionadas com os comportamentos agressivos. Se assim for, deve ser dada atenção a estes aspetos e realizada uma avaliação/intervenção cuidadosa em conjunto com as famílias, não esquecendo de colocar o agressor nesta equação (vítima—agressor—família—escola) (Stelko-Pereira, et al., 2012).

1.2 Tipologia de comportamentos

Relativamente à tipologia dos comportamentos de *bullying*, diferentes autores têm diferentes perspetivas. Para Olweus (1993 citado em Benítez, & Justicia, 2006 e Belão, 2013) os comportamentos de *bullying* podem ser divididos em comportamentos diretos ou indiretos. Dentro destes, o autor, categorizou-os da seguinte forma: direto e físico (bater, ameaças, estragar pertences, roubar, extorquir, etc.); direto e verbal (insultos, atribuição de alcunhas, gozo, racismo, etc.) e por fim o indireto/relacional estaria relacionado com comportamentos com o grupo de pares, como a divulgação de boatos, destruir a reputação de um colega, mexericos, etc.). Para Ramirez (2001) o *bullying* assumiria a forma física (bater, roubar ou estragar objetos...); verbal (insultar, ameaçar, gozar...) e indireta (lançar rumores, excluir um colega...). No mesmo sentido Bullock (2002) expõe três tipos de *bullying*: físico/direto, os comportamentos como empurrar, bater, roubar, ameaçar, etc.; o psicológico estaria relacionado com comportamentos insultuosos, ameaçadores e o chamar nomes e, por fim, os comportamentos de exclusão de um colega de um grupo social e/ou lançar rumores estariam na categoria de *bullying* indireto.

Vila e Diogo (2009) a todos estes comportamentos acrescentaram os de cariz sexual (comentários e/ou contacto sexual) e *cyberbullying* (difamação com recurso às novas tecnologias). Outros autores como Mynard e Joseph (2000) seguiram a mesma linha, mas dividiram em subcategorias (vitimização verbal, física, social e ataque à propriedade). Apesar de diversos autores evidenciarem perspetivas diferentes quanto à tipologia dos comportamentos de *bullying*, a verdade é que todas se interrelacionam. A presente investigação procura relacionar todas as conceções no momento de análise dos dados, no entanto, com mais ênfase nas de Mynard e Joseph (2000).

1.3 Vítimas

Uma vez que a investigação aqui apresentada se centrou na vitimização, ou seja, nas vítimas de *bullying*, é necessário expor alguma informação sobre o que a investigação tem explorado nesta área.

As vítimas são, geralmente, pessoas indefesas e que sofrem repetidamente agressões por outros, não conseguindo reagir aos ataques (Berger, 2007; Lopes, 2005). Como referido anteriormente, apresenta-se nesta dinâmica uma desigualdade de poder a nível físico, emocional e social. As vítimas têm, normalmente, poucos amigos, possuem baixa autoestima e uma forma física inferior ao agressor (Cantini, 2004; Farrington, 1993; Rigby, 2002 citados em Velez, 2010). No entanto Olweus (1998) não considerou que as vítimas tenham necessariamente que apresentar uma aparência física inferior, na verdade, ele não acredita que a forma física seja um fator determinante. O mesmo autor, em 1978, referiu que as vítimas, de facto, podem apresentar poucas competências sociais, sendo indivíduos que não se sentem confortáveis em interações sociais e uma predisposição para experienciar ansiedade face a essas interações; fraca autoestima e baixo rendimento escolar, mas que a força física é um fator muito variável (Olweus, 1978; Smith, & Sharp, 1994). Alguns destes comportamentos ou aspetos da personalidade do indivíduo podem ter duas faces, funcionando tanto como causa e consequência dos comportamentos agressivos sobre ele. De um modo geral as vítimas podem sofrer de agressões como empurrões, murros, pontapés, humilhações, exclusão do grupo de pares, rumores (Boulton, & Smith, 1994) no entanto esta dinâmica difere, em parte, consoante o tipo de vítima. Quando se apresentam estes comportamentos e aspetos da personalidade característicos do *bullying*, não implica que todas as vítimas ou agressores os evidenciem (Olweus, 1978). Para Martínez (2006) as vítimas apresentam-se geralmente tímidas e inseguras, raramente se defendendo das agressões, o que leva a que as agressões persistam no tempo, fazendo com que o agressor tire vantagem destas características. A nível familiar Olweus (1993) referiu que as vítimas, geralmente, têm boas relações com as famílias, passando mais tempo em casa do que com as outras crianças, devido à dificuldade de interação com pares. As investigações realizadas pelo mesmo autor permitiram diferenciar dois tipos de vítimas: as submissas/passivas (as mais comuns) e as ativas/provocadoras (Martinez, 2006; Olweus, 1998). As primeiras não respondem quando estão a ser atacadas, sendo um alvo fácil para os agressores. Apresentando características como insegurança, timidez, baixa autoestima, fracas competências sociais, relacionando-se maioritariamente com adultos (Olweus, 1998). Por outro lado, as vítimas provocadoras, apresentam padrões de resposta agressiva, revelando comportamentos que podem provocar sentimentos de tensão nos colegas (i.e., hiperatividade na sala de aula, problemas de concentração), levando às agressões (Martinez, 2006; Velez, 2010).

Por fim, é importante referir as vítimas com ambos os papéis, ou seja de vítimas e de agressores. Esta denominação é dada aos indivíduos impopulares, que combinam elementos como a baixa autoestima e atitudes provocatórias. Geralmente as suas atitudes agressivas têm como objetivo encobrir as suas próprias dificuldades/limitações e descarregar a tensão psicológica, fruto das agressões que sofre, noutro indivíduo (Lopes, 2005).

As conclusões, evidenciadas pelos autores, foram igualmente observadas por Binsfeld e Lisboa (2010 citado em Bicho, 2015) confirmando que os papéis das agentes do *bullying* não são estanques, podendo ser alterados mediante o contexto onde os intervenientes se encontram inseridos.

1.4 Diferenças segundo o género

Mais do que procurar referir quais os tipos de *bullying* e quais os fatores inerentes ao seu surgimento/desenvolvimento, também é importante avaliar as diferenças entre os rapazes e as raparigas. De facto, nos últimos anos têm surgido inúmeras publicações em que a variável do género é central. Para Silva (2010 citado em Benítez e Justicia, 2006) o *bullying* tanto pode ser praticado por raparigas como por rapazes, no entanto o que varia é a forma como esses comportamentos são praticados, ou seja, e como referido anteriormente, a tipologia. Benítez e Justicia (2006) e, Mattos e Jagger (2015) corroboraram esta opinião, acrescentando que as raparigas agem discretamente, através de mexericos e intrigas (agressão indireta), enquanto os rapazes utilizam mais a força física (agressão direta). Dan Olweus (2010) autor com inúmeras publicações sobre esta temática, num dos seus muitos estudos, concordou que “o género masculino sempre se manifestou mais agressivo” (Olweus, 2010 citado em Melim & Pereira, 2012, p. 8), embora alerte que alguns estudos publicados na década de noventa refiram que a diferença de géneros apenas se devia aos comportamentos agressivos praticados pelas raparigas serem mais difíceis de serem identificados, ou seja, menos evidentes (Melim & Pereira, 2012).

No seu estudo, Olweus (2010) analisou de que forma é que os comportamentos de *bullying* variavam de acordo com o género. Com uma amostra considerável (n=16.380), Olweus demonstra de forma muito convincente que o género masculino é, de facto, o género mais agressivo (Mattos & Jaeger, 2015). No entanto, as consequências fazem-se sentir de igual modo tanto para rapazes como para raparigas, afetando o seu bem-estar geral, desenvolvimento académico, psicológico e até no ajustamento à escola (Hanish & Guerra, 2000; Veiga, 2001 citado em Veiga, 2007).

1.5 Consequências

Falar de *bullying* implica, indiscutivelmente, falar das consequências que a ele vêm associadas. São inúmeros autores que explicam que o *bullying* acarreta, de facto, uma panóplia de consequências em vários domínios da vida do indivíduo, como por exemplo, no bem-estar geral, no desenvolvimento psicológico, social, académico e ainda em problemas de ajustamento à escola (Hanish & Guerra, 2000; Veiga, 2001 citado em Veiga 2007). Por um lado as vítimas experienciam uma perda de autoestima e autoconfiança, isolamento e rejeição social, aproveitamento académico diminuído, absentismo escolar, sintomas psicossomáticos, ansiedade, depressão e *stress* e pensamentos suicidas (Benítez & Justicia, 2006). Perren e Alsaker (2006 citados em Benítez & Justicia, 2006) acrescentaram que estes efeitos podem deixar a sua marca a curto, médio e longo prazo.

Os agressores, segundo os mesmos autores, apresentam padrões de comportamento agressivos, conduta delinquente, transferindo esses comportamentos para outras situações exteriores à escola (nas relações sociais, profissionais, íntimas, etc.) aliados a comportamentos de consumo de substâncias (Seixas, Coelho, & Nicolas-Fischer, 2013). Para estes autores, no geral, os *bullies* (agressores) demonstram um perfil de saúde mais positivo quando comparado com as vítimas, com excessão destes comportamentos de consumo de substâncias.

De facto, investigações anteriores demonstraram que o *bullying* e a baixa saúde física e mental estão correlacionados, mas de forma diferente para os envolvidos (vítimas e agressores) (Karatzias, Power, & Swanson, 2002; Undheim & Sund, 2010 citados em Seixas, et al., 2013). Realizando uma meta análise, os autores, confirmaram a relação entre vitimização e um mau ajustamento psicológico, averiguando que existe uma forte associação entre medidas de ansiedade, depressão, e *stress*, baixa autoestima e solidão (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010; Schneider et al., 2012 citados em Seixas, et al., 2013).

A importância do estudo desta temática e das relações causais a ela associada, prende-se com o facto de obter mais conhecimentos acerca dos fatores associados a este comportamento de violência e, deste modo, revelar aspetos que permitam orquestrar programas de intervenção mais eficazes, visando a prevenção e redução das práticas agressivas entre pares, no contexto escolar. Como referiu (Pereira e Pinto, 1999 citado em Pereira, 2006) para implementar um projeto de intervenção sobre o *bullying* nas escolas é necessário que a escola reconheça o problema, que o defina como prioridade a nível do projeto educativo e que os problemas sejam partilhados e reconhecidos por todos, criando assim um grupo de trabalho para sistematizar a intervenção e definir as prioridades.

Há ainda algumas dúvidas no que respeita à melhor maneira de detetar a vitimização entre pares nas crianças e adolescentes, no entanto autores como Ahmad e Smith (1994) e Whitney e Smith (1993), concluíram que o questionário de autorrelato, anónimo, é a maneira mais eficaz. Nesta investigação utilizou-se o MPVS (*Multidimensional Peer Victimization Scale*) de Mynard e Joseph (2000) e aferido para a população portuguesa por Veiga (2007).

2. Inteligência Emocional

O conceito de inteligência é um conceito amplo e, portanto, o seu significado pode, entre leigos e peritos, variar. Apesar de praticamente todos os teóricos definirem-na como um dos aspetos mais importantes do seu humano, com influência no saber, nas competências, na aprendizagem e na resolução de problemas, a verdade é que ainda não há um consenso absoluto deste constructo (Roazzi & Souza, 2002).

No entanto, nos últimos anos, diversos estudos sugerem que a inteligência não é apenas uma capacidade abstrata, geral, inata ou estável, mas sim uma característica do ser humano influenciada tanto por fatores genéticos como pelas experiências individuais. (Berry, 1984; Duyme, 1988,1990; Flynn, 1980; Horn, 1983; Scarr & Weinberg, 1983; Schiff & Lewontin, 1986; Schiff, Duyme, Dumaret & Tomkiewicz, 1982; Skeels,

1966; Sternberg, 1984 citados em Roazzi & Souza, 2002).

Howard Gardner foi dos primeiros autores a contestar a visão de QI. No seu livro *Frames of Mind* (1983 citado em Goleman, 1996) propôs que não há um único tipo de inteligência, mas sim um amplo espectro de inteligências. Surgiu então a Teoria das Inteligências Múltiplas, onde estão inseridas a inteligência musical, a inteligência linguística, a inteligência espacial, a inteligência corporal – cinestética, a inteligência lógico matemática, a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal (Aveleira, 2013).

Outros autores, como Wechsler (1975), acrescentaram que a inteligência é a capacidade de um indivíduo compreender o mundo que o rodeia assim como os recursos para lidar com os desafios que esse mesmo mundo lhe coloca. Aproveitando esta definição, é importante fazer uma relação com os constructos presentes nesta investigação. De facto, os envolvidos em situações de *bullying*, devem saber ou aprender a organizar os recursos disponíveis para lidar com as agressões. Resta saber como é que seria possível fazer a gestão destes recursos e tirar o melhor partido deles. Daí surge a Inteligência Emocional (IE), um conceito recente, e uma das vertentes da inteligência mais discutidos na atualidade refletindo, sobretudo, o estudo das interações entre emoção e inteligência (Woyciekoski & Hutz, 2009).

O conceito de IE surgiu pelas primeiras vezes em 1990, no artigo *Emotional Intelligence*, de Peter Salovey e John Mayer (1990). Para estes autores, a inteligência emocional definia-se pela “capacidade de perceber adequadamente as emoções, avaliar e expressá-las; a capacidade de aceder e gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional; e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p.15), ou seja, IE refere-se às diferenças individuais na identificação, expressão, uso e regulação das emoções, nossas e dos outros (Cejudo & López-Delgado, 2017). Para Howard Gardner a IE estaria relacionada com a inteligência intrapessoal e interpessoal.

Para Mayer & Solovey (1997) a IE faz parte da inteligência tradicional, integrando capacidades mentais relacionadas com as emoções e processamento de informação de cariz emocional. Goleman (1997), que viu a IE como um conjunto de competências emocionais e sociais que ajudam no desempenho, estando deste modo mais relacionado com as atividades profissionais, e Bar-on (1997) que descreveu a IE como um conjunto de competências e capacidades relacionadas entre si e que têm resultado num comportamento mais inteligente, são autores cujos seus modelos estão categorizados como sendo modelos mistos da inteligência emocional, uma vez que interrelacionam IE com outros traços da personalidade (Zakkariya, 2008 citado em Aveleira, 2013).

Nesta investigação centramo-nos essencialmente no modelo de Bar-on, uma vez que um dos instrumentos utilizados (*EQ-I – Emotional Quotient Inventory*) foi construído pelo autor. Para o mesmo, a IE é “um conjunto de capacidades sociais, competências não cognitivas e competências que

influenciam a capacidade de ser bem-sucedido ao lidar com as exigências e pressões ambientais” (Bar-On, 1997, p.7).

O modelo desenvolvido baseou-se em 5 dimensões da IE, que pretendiam dar resposta à pergunta: «Porque é que alguns indivíduos estão mais capacitados para ser bem-sucedidos na vida do que outros?». Faziam parte dessas 5 dimensões a: intrapessoal (autoestima, assertividade,...); interpessoal (empatia, relacionamentos interpessoais,...); adaptabilidade (resolução de problemas, flexibilidade,...); gestão do *stress* (tolerância ao *stress*, controlo de impulsos) e humor geral (felicidade, otimismo) (Aveleira, 2013).

O modelo foi considerado misto uma vez que fez combinar as capacidades mentais com outras características separadas destas capacidades, como por exemplo, a independência pessoal e autoconfiança. Basicamente ser emocionalmente inteligente é compreender e expressar eficazmente os sentimentos e entender os dos outros, conseguindo dessa forma lidar de forma eficiente com os desafios, exigências e pressões diárias (Aveleira, 2013). O mesmo autor, nas suas investigações, referiu que a inteligência emocional influencia a interação social, inclusive na sala de aula e nas relações com os colegas.

Uma competência que se encontra dentro da inteligência emocional é a empatia (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990). A empatia é caracterizada pela capacidade de se colocar na perspetiva do outro, entendendo pensamentos, emoções, crenças e intenções de terceiros (Batson, Early, & Salvarani, 1997; Davis, 1983 citados em Lomas, Stough, Hansen, & Downey, 2012).

Neste sentido, segundo Ciarrochi, Chan e Caputi, (2000 citados em Castillo, et al., 2013) e Mayer, et al., (1990), a inteligência emocional estaria positivamente relacionada com a empatia. Por outro lado, esta empatia estaria negativamente correlacionada com a vitimização entre pares, problemas sociais e depressão (Gleason, Jensen-Campbell, & Ickes, 2009), desempenhando um papel fundamental na promoção do bem-estar psicológico e de um bom ajustamento social na infância (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013).

3. Confiança Interpessoal

A confiança é um elemento fundamental do desenvolvimento do ser humano. Como referiu Erikson (1963 citado em Rotenberg, 2010) a confiança é formada durante a infância afetando o desenvolvimento e funcionamento psicossocial durante a vida do indivíduo, tendo um papel importante nas relações com os pares ao longo da infância e adolescência.

A interação com os outros é algo inerente ao ser humano e, enquanto indivíduos, é crucial que tenhamos confiança que as nossas expectativas para com os outros sejam atendidas, tornando a confiança como a base dessas relações. Para Rotter (1967, p.652 citado em Rotenberg, 2010), a confiança entende-se pelas “expectativas mantidas por um indivíduo, ou grupo, que a palavra ou promessa de outro indivíduo, ou grupo, seja verdadeira e de

confiança”.

Para os teóricos da vinculação a confiança é produto das interações, na infância, com os cuidadores e que essa relação de confiança vai afetar, conseqüentemente, o funcionamento social do indivíduo (Armsden and Greenberg, 1987; Bridges, 2003; Waters, Vaughn, Posada, and Kondo-Ikemura, 1995 citado em Rotenberg, 2010). Para Bowlby, 2006/1976 citado em Louro (2013), a ausência de afeto e de envolvimento emocional, entre mãe e criança, funcionaria como um fator de risco, fazendo com que a criança esteja mais vulnerável a problemas de comportamento e dificuldades no estabelecimento de relações com os outros no futuro. Assim, a confiança seria um elemento-chave na formação e manutenção de relações saudáveis ao longo do desenvolvimento.

Desenvolver uma nova relação tem como princípio a capacidade do outro em confiar em nós, enquanto se desenvolve um processo de partilha recíproca de pensamentos, sentimentos e experiências de vida (Rempel, Holmes, and Zanna, 1985 citado em Rotenberg, 2010), e para manter essa relação é necessário, igualmente, a confiança. De facto, como refere Collins and Read, (1990); Feeney (2005), Mikulincer, (1998) citado em Rotenberg (2010), as relações que se deterioram são resultado da falta de confiança (e.g., ciúmes).

Posto isto, Rotenberg e colaboradores desenvolveram um modelo da confiança interpessoal, o BDT (*Base-Domains-Target Dimensions*). Para os autores existiam três bases de confiança, três domínios e duas dimensões alvo (Rotenberg, 2010; Rotenberg, Betts, Eisner, & Ribeaud, 2012). No que concerne às bases de confiança, surgiu a 1) *Fidelidade* (que se refere ao cumprimento da promessa ou palavra); 2) *Confiança Emocional* (que se baseia na capacidade do outro em não causar dano ou sofrimento emocional, ou até mesmo evitar comportamentos que provoquem constrangimentos e humilhações); e por fim 3) *Honestidade*, que diz respeito ao discurso verdadeiro, ou seja, que o outro diga a verdade, com intenções verdadeiras e genuínas, em detrimento de intenções malignas (Rotenberg, 1994; Rotenberg, 2001 citado em Rotenberg, 2010).

Os três domínios são: 1) *Cognitivo/afetivo*, do qual fazem parte as crenças e sentimentos individuais de que os outros demonstram as três bases de confiança, ou seja, que agem de forma confiável e honesta; 2) *A Confiança* dependente do comportamento, que compreende o facto do comportamento confiável do indivíduo estar dependente com as ações dos outros; e 3) *Iniciativa de comportamento (Confiabilidade)*, que pressupõe o envolvimento comportamental do indivíduo nas três bases de confiança (Rotenberg, 2010).

Por fim, as duas dimensões dizem respeito: 1) *Especificidade*, que varia do geral para um indivíduo específico e 2) *Familiaridade*, alternando entre o não familiar e o muito familiar (Rotenberg, 2001/ 2010). Mais tarde, Rotenberg e colaboradores, desenvolveram uma escala para tentar medir a confiança interpessoal em adolescentes (*Generalized Trust Beliefs-Late Adolescence – GTB-LA*).

De facto, é na adolescência que o indivíduo passa por inúmeras *Bullying* na Adolescência: estudo das relações entre Vitimização, Inteligência Emocional, Confiança Interpessoal, Saúde Mental e Satisfação com a Vida
João Mário Alves Pereira (joamarioalvesp@gmail.com) 2017

mudanças desenvolvimentais, estando inerente a esta etapa a construção de uma identidade. Como refere Erikson (1950 citado em Papalia et al., 2006), o processo de construção de identidade faz parte de um processo saudável e vital, mediante as relações de confiança, autonomia, iniciativa e produtividade alcançados nos estágios anteriores. A construção desta identidade vai preparar o adolescente para lidar com as crises que surgirão na vida adulta (Papalia, et al., 2006). As autoras acrescentaram, que para ultrapassar de forma positiva e saudável esta fase é importante o envolvimento com os pares.

Não havendo, ainda, muitos estudos acerca da influência da vitimização na confiança interpessoal, a presente investigação pretende preencher essa lacuna.

4. Saúde Mental

De acordo com Selye (1952, citado em Lovibond & Lovibond (1995) em Pinto, Martins, Pinheiro, & Oliveria, 2015), acontecimentos de vida stressantes poderiam estar relacionados com episódios de ansiedade e de depressão. Estes acontecimentos de vida poderiam ser a perda de um familiar, a perda de um emprego e, mais centrado na temática em estudo, a violência entre pares. Neste sentido, torna-se crucial avaliar de que modo é que episódios de vitimização estão relacionados com a qualidade da saúde mental dos adolescentes.

Na visão de Bleger (1984) citado em Heloani e Capitão (2003), a saúde não é apenas a ausência de doenças, mas antes o desenvolvimento da pessoa na sua totalidade, a nível mental, físico e social, ou seja o desenvolvimento integral das pessoas e da comunidade. Assim, a área da saúde mental, tem de constituir uma parte importante no sistema de saúde, procurando desenvolver respostas cada vez mais precoces, e um envolvimento dos Cuidados de Saúde Primários (CSP) (Apóstolo, Figueiredo, Mendes, & Rodrigues, 2011). É importante realçar que estas respostas, por parte do sistema de saúde, não se podem focar apenas na cura da(s) doença(s), mas antes a procura de estratégias e implementação de recursos de cariz preventivo, no sentido de disponibilizar melhores condições de saúde para toda a população. (Heloani & Capitão, 2003).

No panorama nacional, constatou-se que Portugal é um dos países, a nível europeu, com uma maior prevalência de perturbações mentais, em que a ansiedade e as perturbações de humor ocupam o primeiro lugar (Wang et al., 2011 citado em Pinto, et. al., 2015). Dados publicados em 2013 e 2015 pela Direção Geral de Saúde apresentaram resultados neste mesmo sentido (DGS, 2017), acrescentando que as perturbações psiquiátricas afetam mais de um quinto da população portuguesa. Na primeira linha encontram-se as perturbações de ansiedade (16,5%) seguidas das perturbações depressivas (7,9%) (DGS, 2017). A nível internacional, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que o número total de pessoas com depressão, em 2015, foi de mais de 300 milhões e a ansiedade apresenta um número muito similar, uma vez que grande parte dos indivíduos experimenta ambas as condições

(comorbilidade) (World Health Organization, 2017).

De facto, Clark e Watson (1991), Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, (2004) e Pinto et al., (2015), reforçaram que existe uma forte relação entre perturbações de ansiedade e depressão e até mesmo as respostas de *stress*.

Clark e Watson (1991) são autores de um modelo que coloca em ênfase a ansiedade e a depressão. Neste modelo, considerado tripartido por agrupar três estruturas básicas da ansiedade e depressão, explicou que as dimensões que pertencem a estes constructos (ansiedade e depressão) são o afeto negativo, afeto positivo e excitação somática. (Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro, & Maroco, 2009). Para os autores deste modelo, quando se fala em afeto negativo referimo-nos a sintomas inespecíficos comuns tanto à ansiedade como à depressão, ajudando-nos a compreender que existe de facto comorbilidade e sobreposição de sintomas entre estes dois constructos. Dentro desta dimensão estariam sintomas como a insónia, inquietação, falta de concentração, irritabilidade, entre outros. O baixo afeto positivo estaria ligado a sintomas de anedonia específicos da depressão, ou seja, falta de entusiasmo, de energia e de excitação. Finalmente, a dimensão de excitação somática diria respeito a sintomas específicos da ansiedade, incluindo nesta categoria, sintomas como tensão e hiperexcitação (Holander-Gijsman, Beurs, Weem Rood & Zitman, 2010; Holander-Gijsman et al., 2012; Watson & Clark, 1995 citados em Pinto, et al., 2015).

Seguindo os princípios do modelo tripartido de Clark e Watson (1991), os autores Lovibond e Lovibond (1995), com o conhecimento de que a ansiedade e a depressão apresentavam fortes relações entre si, conceberam uma escala que teve como objetivo primordial a discriminação, na sua totalidade, dos sintomas de ansiedade e depressão.

Daqui surge então a – *Depression Anxiety and Stress Scales (DASS)*, adaptada, para Portugal, por Pais Ribeiro et al., (2004). Os autores da escala original, ao realizarem uma análise factorial, verificaram a existência de um novo fator. Este novo fator foi apelidado, na escala, de “*stress*”, sendo que lhe correspondiam sintomas como dificuldades em relaxar, irritabilidade, agitação, tensão nervosa, entre outros (Leal et al., 2009).

A escala acima referida foi utilizada nesta investigação para avaliar se existe correlações positivas e significativas entre o *bullying* e a ansiedade, depressão e *stress*. No entanto, considera-se importante fazer uma breve exposição concetual destas perturbações.

4.1 Ansiedade

A depressão e ansiedade têm vindo, cada vez mais, a ganhar visibilidade no campo das perturbações psiquiátricas, grande parte por serem das perturbações que, nos últimos anos, levam diversas pessoas a procurarem apoio psicológico/psiquiátrico (Coser, 2003).

A ansiedade é caracterizada por uma tensão ou desconforto derivado de antecipação a um perigo (real ou não) a alguma situação que o indivíduo não conheça (Castillo, Recondo, Asbahr, & Manfro, 2000), tendo um carácter normativo e adaptativo. A mesma autora acrescentou que a

ansiedade só começa a ser considerada patológica quando esse desconforto ou medo é derivado de situações irracionais e desproporcionais face ao real perigo da situação. É normal que perante uma situação desconhecida o nosso corpo reaja. Se, quando essa situação deixa de ser desconhecida e não apresenta nenhum perigo real para o indivíduo, esta sintomatologia continuar, interferindo na qualidade de vida e no dia-a-dia do indivíduo, então podemos estar perante uma perturbação de ansiedade. Estas reações exageradas ao estímulo ansiogênico são, geralmente, resultado de uma predisposição neurobiológica herdada pelo indivíduo (Hirshfeld, Rosenbaum, Fredman, & Kagan, 1999)

De uma maneira geral, para Last, Perrin, Hersen e Kazdin (1996 citado em Castillo et al., 2000) estes sintomas tendem a apresentar um carácter crónico, quando desenvolvidos durante a infância e adolescência, e quando não se procura tratamento. Os autores referiram que para este tratamento é fundamental obter um historial detalhado dos possíveis fatores ou acontecimentos desencadeantes dos sintomas (e.g., perda de um ente querido, conflitos com os pais, ou professores, na escola).

4.2 Depressão

Conceptualmente, depressão, está associada a sintomas como humor deprimido, tristeza, sentimentos de culpa, perda de interesse e prazer, baixa autoestima, perturbações do sono, cansaço excessivo, entre muitos outros. (Del Porto, 1999). Na verdade, muitos destes sintomas são considerados normativos em certos momentos da nossa vida, por exemplo, quando perdemos um ente querido espera-se que surjam sentimentos de tristeza e perda de interesse nas atividades quotidianas, no entanto, esses sintomas só desenvolvem uma face psicopatológica quando afetam significativamente a vida do indivíduo, ou quando persistem por longos períodos de tempo. (Del Porto, 1999; Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2016; Pinto et al., 2015).

Quando se debruça na prevalência desta perturbação em Portugal, segundo dados do Inquérito Nacional de Saúde realizado nos anos 2005/2006 e 2014, publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (2016), a percentagem de indivíduos da população portuguesa, com 15 ou mais anos de idade, relativamente à depressão, aumentou de 9.7% para 11.9% (um aumento de 2,2 pontos percentuais face a 2005/2006).

4.3 Stress

O *stress*, clinicamente, decorre da perceção, que um indivíduo tem ou sente, da discrepância entre as exigências do meio ambiente, reais ou não, e a capacidade para dar resposta a essas exigências. Neste sentido o *stress* pode apresentar consequências psicológicas, fisiológicas e comportamentais (Albuquerque, Williams, & D’Affonseca, 2013; Reis, Fernandes, & Gomes, 2010; Santos & Castro, 1998).

Quando um indivíduo é exposto a eventos que induzem *stress* (e.g., possibilidade de acidente rodoviário), o organismo desenvolve um conjunto

reações fisiológicas para lidar com essa situação (i.e., aumento do batimento cardíaco, tremor dos músculos, etc.) (Reis et al., 2010). Estas reações são produzidas no sentido de levar o indivíduo a reagir face a esta situação, ou seja, preparando-o para se defender. Depois desta situação, tal como a ansiedade, é suposto as reações desaparecerem ou diminuírem (Sarafino, 1994). Quando tal não acontece, o *stress* pode desenvolver um carácter patológico.

Os episódios de *bullying* podem, de facto, ser considerados episódios traumáticos e indutores de *stress*. Como referiu Neto (2006 citado em Barros et al., 2009), alguns dos sinais frequentes, apresentados pelas vítimas de *bullying*, são: a recusa em ir à escola, seguido de sentimentos de tristeza, choro e *stress*.

Em suma, e de acordo com estudos apresentados por diversos autores, as vítimas de *bullying* apresentam problemas a curto e longo prazo, estando associado, a este fenómeno, o aumento do *stress*, diminuição da autoestima e autoconfiança e a maior probabilidade de se desenvolverem problemas psiquiátricos (Cook et al., 2010; Rigby, 1999, 2005; Smith & Brain, 2000 citado em Schokman, Downey, Lomas, DirkWellham, AndrewWheaton, Simmons & Stough, 2014).

5. Satisfação com a vida

O bem-estar subjetivo é um dos constructos que sempre suscitou o interesse de vários investigadores. O bem-estar subjetivo diz respeito à maneira positiva ou negativa como os indivíduos experienciam a sua vida (Simões, 1992). Conceitos como felicidade, qualidade de vida e satisfação com a vida são indicadores que se encontram dentro deste constructo. Conceptualmente, satisfação com a vida, faz referência ao nível de contentamento, que um indivíduo tem, acerca da maneira como tem decorrido a própria vida, sendo assim uma avaliação subjetiva sobre a sua qualidade de vida, estando inerente os aspetos positivos da sua vida e não a apenas a ausência de aspetos negativos (Simões, 1992) havendo, portanto, uma avaliação global tendo em conta todas as facetas da vida (positivas e negativas). A avaliação que o sujeito faz da sua vida, segundo alguns investigadores, só pode ser mesmo realizada pelo próprio indivíduo (Seidl; Zannon, 2004 citado em Marques, 2014).

5. Relações entre *bullying*/vitimização, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e satisfação com a vida, e diferenças segundo o género, nos adolescentes

5.1 Inteligência Emocional e *Bullying*

Uma grande parte da literatura, referente a esta temática, expõe que a maior parte dos problemas de violência escolar têm origem numa má gestão emocional (Villanueva, Prado-Gascó, González, & Montoya, 2014 citado em López, Gascó, & Rico, 2015). Garaigordobil e Oñederra (2010) concluíram,

Bullying na Adolescência: estudo das relações entre Vitimização, Inteligência Emocional, Confiança Interpessoal, Saúde Mental e Satisfação com a Vida
João Mário Alves Pereira (joamarioalvesp@gmail.com) 2017

no seu estudo com adolescentes, que aqueles que sofreram de *bullying*, ou outras práticas de intimidação e humilhação, possuíam um baixo nível de inteligência emocional.

Deste modo, seria correto considerar que a inteligência emocional desempenharia um papel protetor do *bullying*, funcionando como um elemento que ajudaria a diminuir os casos de vitimização entre pares nas escolas, uma vez que, proporcionando um bom autocontrole das emoções se evitaria ações violentas entre pares (López et al., 2015).

Analisando alguns estudos realizados até ao momento encontrou-se, de facto, esta relação inteligência emocional – *bullying*. Garaigordobil e Oñederra, (2010) mostraram que os adolescentes com um baixo nível de IE desenvolveriam variadas consequências, entre elas a ansiedade, depressão, baixo rendimento escolar e, como referido anteriormente, maior propensão para ser vítima de violência escolar. Por outro lado, alunos com pontuações elevadas teriam um maior leque de relações interpessoais positivas e menos conflitos (Lopes, Salovey y Straus, 2003 citado em López et al., 2015). Lomas et al., (2012), no mesmo sentido, analisaram o papel da empatia no *bullying*. Os resultados apontam para uma correlação negativa e significativa entre crianças vitimizadas pelos seus pares e a habilidade de reconhecer e identificar emoções, sentimentos e crenças (empatia), sendo que crianças sem estas habilidades estariam mais propensas a se tornarem vítimas (Gini, 2006; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999 citado em Lomas et al., 2012). Assim, a empatia estaria negativamente relacionada com os comportamentos de agressão e de vitimização (Schokman, et al., 2014), o que corrobora com os estudos apresentados anteriormente.

Gower, Shlafer, Polan, McRee, McMorris, Pettingell (2014) examinaram o papel específico das competências socio-emocionais. Com o mesmo inventário utilizado na presente investigação (*EQI-yv – Emotional Quotient Inventory: Youth Version*). Os autores observaram que baixos níveis de competência interpessoal/empatia estavam relacionados com a experiência de elevados níveis de *bullying*, concluindo que as competências socio-emocionais, aliadas às competências de gestão de *stress*, poderiam ser fatores protetores de agressões físicas e relacionais. As mesmas conclusões foram encontradas nos estudos realizados por Polan et al. (2013 citado em Gower et al. 2014).

Analisando um estudo realizado por Bicho (2015), com o mesmo inventário mas uma versão de 60 itens, ao invés da versão de 28 itens utilizada nesta investigação, em que foram realizadas correlações de *Pearson* entre o inventário de 60 itens e uma Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE). A autora concluiu que a nível da vitimização verbal “existe uma correlação fraca com a dimensão humor geral e correlações significativas negativas, mas muito fracas, com as dimensões interpessoal, adaptabilidade e gestão de *stress*” (p. 61); a nível da vitimização indireta, os resultados apontam “correlações significativas negativas muito fracas com as dimensões interpessoal, humor geral e adaptabilidade” (p. 61). Apesar das correlações serem baixas, foi possível inferir que a participação em situações de *bullying*, como agressor ou vítima,

estaria associado a níveis baixos de competências emocionais.

Em conjunto, estes estudos, permitiram chegar à conclusão que a IE parece estar negativamente associada à prática de *bullying*, à vitimização pelos pares e a problemas escolares, salientando a importância do treino das competências emocionais para que os intervenientes consigam lidar, de melhor forma, com todos os riscos associados ao *bullying* (Schokman, et al., 2014).

5.2 *Bullying* e Confiança Interpessoal

Apesar de ainda não existir muita literatura no âmbito concreto das relações entre *bullying* e confiança interpessoal, sabe-se que algumas das consequências se centram a nível social e na relação com os pares. Pereira (2002) referiu que das consequências a curto prazo, para as vítimas, figura a perda de confiança em si mesmo e nos outros. Prodóximo, Farenzena, Silva & Mattosinho (2013), no mesmo sentido, acrescentaram que a vitimização pode comprometer os processos socializadores, tendo como consequências concretas a perda de confiança, tanto em si como nos outros, podendo em último caso levar ao suicídio da vítima.

Se se pretender avaliar uma associação entre comportamentos de *bullying* e a qualidade de vida do adolescente, estudos demonstraram que o *bullying* tem um carácter muito negativo quando relacionado com o foro social. De facto, há uma relação negativa entre *bullying* e a qualidade de vida, uma vez que quanto maior for a prevalência de *bullying* nas escolas menor será a qualidade de vida dos adolescentes (Coutinho, Maciel & Araújo, 2009; Frisén & Bjarnelind, 2009; Matos & Gonçalves, 2009; Wilkins-Shurmer, O'Callaghan, Najman, Bor, Williams & Anderson, 2003 citado em Cardoso, Graça & Amorim, 2005). Investigações realizadas em escolas americanas evidenciaram que os estudantes expostos a episódios continuados de violência, assédio ou ameaça sexual, durante os anos de escola, apresentaram problemas de relacionamento com os pares (Pinto, et al., 2014). No entanto, esta área ainda carece de estudos que comprovem exatamente esta relação.

Em suma, esta investigação serviu o propósito de colmatar a falta de literatura acerca das relações específicas do *bullying* na confiança interpessoal, esperando-se que os resultados indiquem uma relação negativa e significativa.

5.3 *Bullying* e Saúde Mental

A sociedade tende a ver a violência como “normal”, banalizando-a e fazendo com que seja cada vez mais normal confundir brincadeiras entre colegas com *bullying* (Grossi & Santos, 2009 citado em Cardoso et al., 2005), tornando este fenómeno “normal”. Apesar de não o ser, está presente em todas as escolas, tendo implicações na qualidade de vida e saúde mental dos indivíduos envolvidos (Cardoso et al., 2005).

Historicamente, o *bullying* e as suas consequências, começaram a ser

Bullying na Adolescência: estudo das relações entre Vitimização, Inteligência Emocional, Confiança Interpessoal, Saúde Mental e Satisfação com a Vida
João Mário Alves Pereira (joamarioalvesp@gmail.com) 2017

estudados pela comunidade científica, quando em 1982 três jovens noruegueses decidiram pôr termo à sua vida (Ttofi, Farrington, & Lösel, 2011) devido a graves agressões por parte dos seus pares (Olweus, 1993). Estudos longitudinais sugeriram que as crianças vitimizadas pelos pares tinham mais propensão para uma fraca saúde mental quando comparados com crianças que nunca tinham sido agredidas. Num estudo *follow-up* realizado por Olweus (1991 citado em Ttofi et al., 2011), com mais de 700 estudantes, concluiu-se que crianças que aos 16 anos tinham sido vítimas de *bullying*, apresentavam sintomatologia depressiva aos 23 anos, quando comparados com os que não tinham sido vítimas.

Para Carpenter e Ferguson (2011 citados em Santos, 2013), dentro das consequências a curto prazo encontram-se a ansiedade e o medo. No mesmo sentido Almeida, Silva e Campos (2008), referem que das consequências comumente referidas pelas vítimas estariam os distúrbios físicos e psicológicos, queixas clínicas repetidas, tristeza, entre outros. Para Rolin (2008 citado em Santos, 2013) dificuldades de relacionamento, ansiedade, sentimentos de solidão e insegurança estariam relacionados com a vitimização.

É importante referir que não são apenas as vítimas que apresentam sintomas, mas igualmente os agressores e até mesmo as testemunhas das agressões. Neto (2005) afirma que crianças que sofrem e/ou praticam *bullying* poderão a vir necessitar de recorrer a diversos serviços, nomeadamente a nível da saúde mental, justiça, educação especial entre outros. Mediante o cariz desta investigação é relevante apresentar, preferencialmente, as consequências para as vítimas.

Outro dado importante é que, apesar de haver uma relação direta entre *bullying* e danos físicos, psicológicos, académicos, sociais, emocionais e até legais, tudo depende da frequência, duração e severidade dos atos (Ravens-Sieberer, Kökönyei & Thomas, 2004 citados em Neto, 2005). Para Neto (2006 citado em Barros et al., 2009) não são só problemas a nível de ansiedade e depressão que podem surgir nos adolescentes, mas igualmente problemas relacionados com o *stress*, visto a escola se tornar um elemento indutor de *stress* para a criança. No entanto, ainda não há muita literatura acessível acerca da influência do *bullying* nos sintomas de *stress*, nas crianças, havendo uma mais alargada investigação na influência do *bullying/mobbing* no contexto profissional.

Devido a constrangimentos temporais não foi possível realizar uma investigação longitudinal para averiguar os problemas a longo prazo do *bullying* pelo que, na investigação aqui apresentada, se procurou avaliar as consequências a curto prazo da vitimização, sabendo à partida que existe uma relação positiva e significativa entre ansiedade, depressão e *stress* e a vitimização.

5.4 Relações entre *bullying* e a satisfação com a vida

Uma prova que a avaliação que o indivíduo faz acerca da sua satisfação com a vida está relacionada com acontecimentos de vida, foi

Bullying na Adolescência: estudo das relações entre Vitimização, Inteligência Emocional, Confiança Interpessoal, Saúde Mental e Satisfação com a Vida
João Mário Alves Pereira (joamarioalvesp@gmail.com) 2017

evidenciada por Diener (1984 citado em Albuquerque, Sousa & Martins, 2010), uma vez que constatou que as pessoas tendem a relacionar o seu nível de satisfação com a vida refletindo sobre o quanto elas se sentiram bem-humoradas em comparação ao tempo em que não se sentiram assim, provando que há, realmente, uma relação entre os afetos e o julgamento que o indivíduo faz da sua satisfação. Este julgamento, por sua vez, pode influenciar as suas respostas emocionais e comportamentais (Valois et al., 2004 citado em Marques, 2014). De referir que os estudos sobre a qualidade de vida têm vindo cada vez mais a centrar-se na fase adulta, de modo que a literatura carece de estudos sobre a qualidade de vida entre crianças e adolescentes, nomeadamente no que se refere à satisfação com a vida (Huebner, 1991; Barros, 2009 citado em Fulgêncio, 2016).

O *bullying*, como referido anteriormente, pode ter consequências psicológicas negativas nos adolescentes que, por sua vez, podem afetar a perceção sobre a sua vida (Fulgêncio, 2016). Outros autores acrescentaram que a experiência de episódios de violência continuada, em contexto escolar, podem levar a sentimentos de medo, desesperança, podendo levar o indivíduo a sentir-se mais desprotegido nas relações sociais (Olweus, 1993; Sullivan, 2011, citados em Totan, Özer, & Özmen, 2017). Sendo assim, o *bullying*, produzindo estas consequências, iria afetar o modo com o indivíduo percepciona a sua própria vida, e consequentemente como ele sente ser a sua satisfação com a vida.

5.5 Relações entre *bullying* segundo a variável género

Desde a infância que existe uma distinção entre os géneros relativamente à expressão da agressividade. Lisboa et al (2002 citado em Bandeira, 2009) refere que os rapazes sempre se envolveram com mais frequência em conflitos utilizando a força física, sendo considerados mais agressivos do que as raparigas, estas consideradas como sendo menos ligadas à violência física mas com uma tendência a manifestar outros tipos de agressões, nomeadamente indiretas. Os mesmos autores propuseram que estas diferenças devem ser observadas à luz da perspectiva ecológica do desenvolvimento. Ou seja, a interação entre fatores biopsicológicos com os fatores ambientais, visando uma observação acerca da forma como os sexos são tratados mediante as expectativas que são criadas sobre os seus comportamentos (Bandeira, 2009). Neste sentido a sociedade molda, de certo modo, esses comportamentos através de um processo de socialização. Os rapazes são geralmente vistos como sendo mais independentes, associados à dominação social, tendência ao risco e agressividade, por outro lado as raparigas são mais dóceis, cordiais, sensíveis e com um mais alargado sentido de altruísmo. Estas características impostas aos diferentes géneros sustentam, muitas das vezes, as escolhas e comportamentos de cada género, tanto em crianças como adultos (Gini & Pozzoli, 2006). No mesmo sentido Bell, Foster e Mash (2005 citado em Bandeira, 2009) referiram que o género é uma importante fonte de variabilidade do comportamento das crianças, sendo necessário investigar o papel das experiências de

socialização, das variáveis biológicas, contextuais ou culturais procurando conhecer a sua relação e como estas interagem produzindo diferentes modelos de ajustamento para rapazes e raparigas. Olweus (1993) acreditava que as raparigas não praticavam agressões com tanta frequência como os rapazes, no entanto a forma como o *bullying* é associado às raparigas é de carácter mais despercebido. Para Lisboa (2005) os rapazes são considerados, pelos seus pares, como sendo mais agressores do que as raparigas. Apesar de alguns autores colocarem os rapazes como mais agressivos, para Gini e Pozzoli (2006) a única coisa que varia é o tipo de agressão utilizada, e não tanto a incidência da agressão. Os rapazes utilizariam uma agressão mais física e ameaça verbal (murros, pontapés, ameaças), e em contraste as raparigas estariam mais associadas a agressões indiretas, como a agressão verbal, a exclusão social, insultos, humilhações (Sharp & Smith, 1991; Vail, 2002 citado em Bandeira, 2009).

Para Kenny, Mceachern e Aluede (2005 citados em Bandeira, 2009) as raparigas estão mais propensas a sofrer de agressões devido à sua aparência física, sofrendo um *bullying* mais relacional, ou seja, comportamentos como exclusão do grupo de pares, humilhações, divulgação e disseminação de boatos, entre outros (Crick & Grotpeter, 1995 citado em Bandeira, 2009). Os rapazes por outro lado estão mais propensos a sofrer de agressões diretas (Björkqvist et al., 1992; Mynard & Joseph, 2000; Whitney and Smith, 1993). Destas relações, para Boulton e Underwood (1992 citado em Bandeira & Hutz, 2012), os rapazes sofrem as agressões por parte de outros rapazes, enquanto as raparigas são mais agredidas por elementos do mesmo género. Whitney e Smith (1993), nas suas investigações, acrescentaram que, de uma forma geral, há realmente diferenças entre os géneros, relativamente à tipologia dos comportamentos de vitimização apesar de não serem muito acentuadas.

Mynard e Joseph (2000) centraram os seus estudos predominantemente nas vítimas, expondo que os rapazes são mais vítimas de *bullying* físico, enquanto as raparigas estariam menos propensas a sofrer do mesmo tipo de agressões. A nível da vitimização verbal concluiu-se não haver diferenças estatisticamente significativas. No entanto, relativamente a outros tipos de *bullying*, enunciados na escala (vitimização social e ataque à propriedade), os dados da investigação revelam que a vitimização social é mais experienciada pelas raparigas enquanto o ataque à propriedade segue um sentido inverso a este, ou seja, é relativamente mais comum em rapazes do que raparigas. No processo de elaboração e estudo da escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares, os autores concluíram que os rapazes obtiveram pontuações mais elevadas que as raparigas na escala de vitimização física, o mesmo se observou na escala relativa ao ataque à propriedade. Em contraste, as raparigas obtiveram uma média mais elevada na subescala de manipulação/vitimização social. Por fim, o estudo não encontrou diferenças estatisticamente significativas relativamente à escala de vitimização verbal. Num estudo realizado por Sousa-Ferreira, Ferreira, e Martins (2014), com a mesma escala, o género masculino pontuou mais nos comportamentos de vitimização, quando comparados com o sexo feminino.

Isto é, os rapazes consideram ser mais vítimas de *bullying* do que as raparigas, mais concretamente ao nível das agressões verbais.

II - Objetivos

O presente estudo, fundamentado no ponto anterior, pretendeu explorar as, possíveis, relações entre o *bullying* e a inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e satisfação com a vida.

Assumindo que o *bullying* é um fenómeno que pode causar inúmeros problemas físicos e mentais e sociais, o principal objetivo deste estudo prende-se com a análise da relação dos episódios continuados de agressões, em contexto escolar, e das implicações que podem ter nos adolescentes.

Desta forma, colocam-se as seguintes hipóteses:

H1. – Existem relações de associação entre os cinco constructos em estudo:

H1.1 – Existem relações de associação negativa e significativa entre a inteligência emocional e o *bullying*/vitimização;

H1.2 – Existem relações de associação negativa e significativa entre o *bullying*/vitimização e a confiança interpessoal;

H1.3 – Existem relações de associação positiva e significativa entre o *bullying*/vitimização e a saúde mental:

H1.3.1 – Existem relações de associação positiva e significativa entre o *bullying*/vitimização e sintomatologia da ansiedade;

H1.3.2 – Existem relações de associação positiva e significativa entre o *bullying*/vitimização e sintomatologia depressiva;

H1.3.3 – Existem relações de associação positiva e significativa entre o *bullying*/vitimização e sintomatologia de *stress*;

H1.4 – Existem relações de associação negativa e significativa entre o *bullying*/vitimização e a satisfação com a vida.

H2 – A inteligência emocional permite predizer o *bullying*/vitimização.

H3 – A vitimização permite predizer a satisfação com a vida.

H4 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no *bullying*/vitimização:

H4.1 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização total;

H4.2 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização física;

H4.3 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização verbal;

H4.4 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização social;

H4.5 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização de ataque à propriedade.

III - Metodologia

1. Caracterização da amostra

A presente investigação contou com uma amostra de 360 inquiridos, dos quais foram excluídos 30 devido ao elevado número de *missings*. Sendo assim, a amostra final contou com 330 adolescentes, com idades compreendidas entre 12 e os 17 anos, em que a média de idade se situa nos 13.5 anos (DP=1.10) (cf. Tabela 1). Relativamente ao género dos sujeitos, 162 (49.1%) são do sexo masculino e os restantes 168 (50.9%) do sexo feminino, não se notando predominância de um dos géneros nesta amostra (cf. Tabela 2)

Os adolescentes pertenciam todos ao 3º ciclo do ensino obrigatório, sendo este o principal critério de administração do protocolo de avaliação. Posto isto, 115 (34.8%) destes sujeitos frequentam o 7º ano, 120 (36.4%) o 8º ano e os restantes 95 (28.8%) o 9º ano de escolaridade (cf. Tabela 3).

Tabela 1. Distribuição geral dos sujeitos relativamente à sua idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade	330	12	17	13.5	1.10

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos de acordo com o seu género

Género	N	Percentagem %
Masculino	162	49.1%
Feminino	168	50.9%
Total	330	100%

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos de acordo com o ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N	Percentagem %
7º ano	115	34.8%
8º ano	120	36.4%
9º ano	95	28.8%
Total	330	100%

O concelho de residência predominante da amostra foi o concelho de Amarante, seguido de Coimbra. Os restantes podem ser observados na tabela seguinte. (cf. Tabela 4). Com estes dados foi igualmente possível fazer uma distribuição dos sujeitos por área geográfica (cf. Tabela 5).

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos por concelho de residência

Concelho	N	Percentagem %
Amarante	240	72.7%
Coimbra	76	23%
Aveiro	1	.3
Montemor-o-Velho	6	1.8%
Marco de Canavezes	1	.3%
Penafiel	1	.3%
Porto	1	.3%
S/informação	4	1.2%
Total	330	100%

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos por área geográfica

Concelho	N	Percentagem %
Norte	243	73.6%
Centro	83	25.2%
S/informação	4	1.2%
Total	330	100%

No que respeita ao número de retenções, 252 sujeitos (76.4%) apresentaram zero retenções, 54 (16.4%) uma retenção, 21 sujeitos (6.4%) duas retenções e apenas 3 sujeitos (.9%) apresentaram três retenções. O número de retenções varia entre 0 e 3, na presente amostra, e a média situou-se em 0,49 (DP=.73) (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição dos sujeitos de acordo com o número de reprovações

N.º de reprovações	N	Percentagem %
0	252	76.4%
1	54	16.4%
2	21	6.4%
3	3	.9%
Total	330	100%

No que concerne ao rendimento escolar da amostra, 42 sujeitos

(12.7%) referiram que o seu rendimento escolar é superior ao dos colegas, 264 (80%) igual ao dos meus colegas e, por fim, 22 alunos (6.7%) consideram o seu rendimento escolar como sendo inferior ao dos seus colegas. Restaram dois sujeitos (.6%) que, por alguma razão, não deram informação (cf. Tabela 7). No entanto, é importante referir que estas respostas são subjetivas, porque relacionam-se como cada aluno se vê, a nível do rendimento escolar, comparado com os seus colegas.

Tabela 7. Distribuição subjetiva dos indivíduos relativamente ao seu rendimento escolar

Rendimento escolar	N	Percentagem %
Superior ao dos meus colegas	42	12.7%
Igual ao dos meus colegas	264	80%
Inferior ao dos meus colegas	22	6.7%
NS/NR	2	.6
Total	330	100%

2. Instrumentos

2.1 Questionário Sociobiográfico (cf. anexo 1.3)

O questionário Sociobiográfico foi elaborado de modo a obter uma caracterização mais abrangente da amostra. Este era composto por 19 itens, onde é possível obter dados biográficos do sujeito (idade, ano de escolaridade, sexo, língua materna, número de reprovações, rendimento escolar, relacionamentos interpessoais e localidade onde nasceu e vive) mas também informações acerca do agregado familiar (habilitações literárias e profissão do pai e mãe, etc), que nos permitiram conhecer o nível socioeconómico do sujeito.

2.2 Crenças Generalizadas de Confiança – Adolescência Tardia (CGC-A) (cf. Anexo 1.4)

A escala de Crenças Generalizadas de Confiança – Adolescência Tardia (CGC-A) é uma adaptação à população portuguesa realizada por Vale Dias e Franco Borges, 2014, tendo a versão original – *Generalized Trust Beliefs-Late Adolescents – GTB-LA* – sido construída por Randall, Rotenberg, Totenhagen, Rock e Harmon (2010).

Composta por 2 versões – Masculina e Feminina – cada uma com 30 itens (para serem respondidos por rapazes ou raparigas, respetivamente) a escala tem como objetivo principal avaliar as crenças generalizadas de confiança dos adolescentes. Os 30 itens estão distribuídos de modo a que para 2 itens exista um alvo (mãe, pai, pares, professores e par amoroso) e uma base (fidelidade, confiança emocional e honestidade, perfazendo um total de 6 itens para cada alvo). É pedido então ao sujeito que se imagine numa situação e que a sua resposta seja baseada no comportamento que teria nessa situação específica. (Randall et al., 2010). As opções de resposta para esta escala baseiam-se na probabilidade de determinada situação acontecer,

estando traduzidas numa escala tipo *Likert* (1= nada provável; 2= pouco provável; 3= não sei; 4= é provável e 5= muito provável).

Relativamente às qualidades psicométricas, a escala original apresenta boa consistência interna, com os valores do *alfa de Cronbach* variando entre .76 para a escala total, .67 para a base fidelidade, .62 para a base confiança Emocional e .65 para a honestidade (Rotenberg, 2010).

2.3 Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) (cf. anexo 1.5)

Elaborada por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), a Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction With Life Scale – SWLS*), validada pela primeira vez para Portugal por Neto e colaboradores (1990), tem como objetivo avaliar o bem-estar subjetivo, ou seja, a maneira positiva ou negativa como as pessoas experienciam a vida, isto é, quão satisfeitos com a vida estão os sujeitos avaliados. A premissa centra-se que quando mais satisfeitos com a vida os indivíduos estão, mais eventos de vida positivos recordarão, ao invés de negativos.

Este instrumento apresenta-se, entre os instrumentos do mesmo género, como um dos mais úteis e psicometricamente mais válidos. (Simões, 1992).

Na sua versão original era composta por 5 itens com 7 alternativas de resposta (1= discordo totalmente; 2= discordo; 3= discordo um pouco; 4= não concordo nem discordo; 5= concordo um pouco; 6= concordo e por fim 7= concordo muito). Numa posterior validação do instrumento para a população portuguesa por Simões, 1992, foram aperfeiçoados alguns itens de modo a facilitar a compreensão, do conteúdo dos itens, a todas as pessoas reduzindo, deste modo, o número de alternativas de resposta para cinco (1= discordo muito; 2= discordo um pouco; 3= não concordo nem discordo; 4= concordo um pouco e 5= concordo muito): Apesar de o número de itens ter sido reduzido a validade e fidelidade mantiveram-se aceitáveis (Diener et al. 1985; Pavot et al., 1991 citado em Simões, 1992).

A pontuação varia entre um mínimo de 5 pontos e um máximo de 25. Segundo Nunes, 2007, a satisfação com a vida será maior quanto mais elevada for a pontuação (pontuações elevadas = maior índice de satisfação com a vida).

2.4 Escala de Ansiedade, Depressão e Stress para Crianças (EADS-21–C) (cf. anexo 1.6)

A Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* (EADS-21) é a versão portuguesa (Pais Ribeiro, et al., 2004) da *DASS-21 (Depression Anxiety and Stress Scales)* de Lovibond e Lovibond (1995). É composta por 21 itens em que cada item consiste numa afirmação que remete para sintomas emocionais negativos. Esta escala consiste num questionário de autoavaliação, onde os sujeitos avaliam a extensão em que experimentaram cada sintoma na semana passada (Leal, et al., 2009). Para cada frase existem quatro possibilidades de resposta, apresentadas numa escala tipo *Likert* de 4

pontos (0=não se aplicou nada a mim; 1=aplicou-se a mim algumas vezes; 2=aplicou-se a mim muitas vezes e 3=aplicou-se a mim a maior parte das vezes). Os resultados de cada subescala/dimensão (ansiedade, depressão e *stress*) serão determinados pela soma dos resultados dos sete itens. A escala fornece assim três notas, uma por cada subescala, em que o mínimo é “0” e o máximo “21”. As notas mais elevadas correspondem a estados afetivos mais negativos (Pais-Ribeiro, et al., 2004).

No entanto, visto que os participantes desta investigação são mais novos do que nos estudos de validação, será utilizada a Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* para Crianças (EADS-21-C). As diferenças consistem na inclusão, à frente de alguns itens, de um exemplo que ajude a esclarecer o sentido da frase que constitui o item. Apesar destas ligeiras alterações a validade de conteúdo de cada item não foi alterada (Leal, et al., 2009).

Relativamente aos índices de consistência interna da escala para crianças, o valor do *alfa de Cronbach* foi de .75 para a ansiedade, .78 para a depressão e, por fim, para o *stress* a consistência interna apresentou valores de .78 (Leal, et al., 2009).

2.5 EQ-I:YV (Inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens/Forma Reduzida) (cf. anexo 1.7)

O inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens, Forma Reduzida (Candeias et al., 2011), versão portuguesa do *Emotional Quotient Inventory – Young Version (EQ-i:YV)* de Bar-on e Parker 2004. Inicialmente traduzido e estudado por Candeias e Rebocho (2007 citado em Candeias, Rebelo, Silva, & Cartaxo, 2011), o questionário é dirigido a crianças e adolescentes com idades compreendidas dos 6 aos 18 anos.

Posteriormente Candeias et al., (2011) reduziram o número de itens para 28. Rebelo (2012), estudou o mesmo questionário obtendo valores bons a nível da consistência interna sendo que para a escala total foram apresentados valores na ordem dos .85, enquanto que para as dimensões adaptabilidade, competência intrapessoal, humor geral, competência interpessoal e gestão de *stress* os índices foram de .79, .79, .81, .83 e .45, respetivamente

As respostas são dadas numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (1=Nunca; 2=Às vezes; 3= Quase sempre; 4=Sempre) para que os sujeitos descrevam, da melhor forma, como se sentem, pensam e agem.

2.6 Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares (MPVS) (cf. Anexo 1.8)

Criada e desenvolvida por Mynard e Joseph, 2000, a “*Multidimensional Peer Victimization Scale*” (MPVS) é uma escala multidimensional, de autorresposta, construída para avaliar 4 tipos de comportamentos específicos de vitimização (vitimização social (4 itens); ataques à propriedade (4 itens); vitimização verbal (4 itens) e vitimização física (4 itens), perfazendo um total de 16 itens) preenchidos segundo uma

escala tipo *Likert* com 3 opções de resposta (0= nunca; 1= uma vez; 2= mais de uma vez). A escala permite, então, obter um conhecimento acerca da frequência da vitimização entre pares, tanto no que diz respeito à violência direta como indireta. Neste estudo foi utilizada uma versão adaptada à população portuguesa realizada por Veiga (2007). As pontuações nas escalas são obtidas somando as respostas dos itens, num total máximo de 32 pontos (as pontuações em cada escala podem ser no máximo de 8 pontos). Pontuações elevadas refletem uma maior vitimização (Hamburger, Basile, & Vivolo, 2011).

No estudo da sua adaptação para Portugal, os resultados obtidos apresentaram-se semelhantes aos encontrados noutros países, por diferentes investigadores (Balogun & Olapegba, 2007; Mynard e Joseph, 2000 citado em (Veiga, 2007).

2.7 Escala Revista de Solidão da UCLA (*Revised UCLA Loneliness Scale*) (cf. Anexo 1.9)

A Escala Revista de Solidão da UCLA – *Revised UCLA Loneliness Scale* da autoria de Russel, Peplau e Cutrona (1980 citado em Neto e Barros, 2001) da Universidade da Califórnia, Los Angeles – descrita e adaptada à população portuguesa por Neto (1989 citado em Neto e Barros, 2011), é um questionário que pretende avaliar a solidão e os sentimentos associados ao longo de 18 itens, metade dos quais formulados de forma inversa (Neto & Barros, 2001). A resposta a cada item é feita numa escala tipo *Likert* de 4 alternativas de resposta (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes e 4= muitas vezes). A pontuação global pode variar entre 18 a 72 pontos traduzindo, deste modo, o nível de solidão (quanto mais alta a pontuação maior seria o nível de solidão do indivíduo. Relativamente às qualidades psicométricas da escala, esta possui boas qualidades psicométricas (Neto, 1989; 1992 citado em Neto e Barros, 2001).

3. Procedimentos

3.1 Procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos entre fevereiro e maio de 2017, junto de uma amostra de dois estabelecimentos de ensino portugueses – Eb2/3 Rainha Santa Isabel e Eb2/3 de Amarante.

Foram recolhidos 353 questionários nos estabelecimentos de ensino durante as aulas de EPC (Educação para o Civismo) e Formação Cívica, respetivamente. Os restantes 7 questionários foram obtidos fora do contexto escolar (através de amigos, familiares, etc.). No total, a presente investigação, contou com uma amostra de 360 inquiridos, dos quais foram excluídos 30 devido ao elevado número de *missings*. Sendo assim, a amostra final contou com 330 adolescentes.

Nos questionários obtidos em contexto de sala de aula, foram fornecidas as devidas informações acerca da importância da participação no

estudo e instruções de preenchimento desses questionários. Foram também abordadas as normas éticas que regulam a investigação em Psicologia e garantida a confidencialidade e anonimato das respostas. Para os questionários preenchidos fora do contexto escolar foi também disponibilizada informação aos intermediários sobre os trâmites da investigação, as questões de confidencialidade, normas éticas e possíveis dúvidas no preenchimento dos questionários.

No momento inicial da aplicação dos instrumentos, procedeu-se à numeração do questionário do adolescente. Para o ID do questionário foi utilizada a turma do inquirido, um número aleatório e a inicial da localidade da escola (e. g., 7A15C; 8B20A;...). Posteriormente, a aplicação dos instrumentos obedeceu a ordem apresentada no protocolo de investigação (cf. Anexo 1): Questionário Sociobiográfico; Escala Crenças Generalizadas de Confiança-Adolescência – CGC-A; Escala de Satisfação com a Vida (*SWLS*); Escalas de Ansiedade, Depressão e *Stress* para crianças (*EADS21-C*); Inventário de Quociente Emocional versão para jovens/versão reduzida (*EQI-yv*); Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares (*MPVS*) e a Escala Revista de Solidão da UCLA.

3.2 Procedimentos de análise de dados

De forma a realizar a análise estatística dos dados recolhidos nesta investigação, usou-se o programa SPSS – Statistical Package of Social Science – versão 22.0.

As análises efetuadas tiveram como ponto de partida os objetivos traçados *a priori* para o estudo.

Numa primeira fase, foram analisados os *missings values* (não respostas). Para Bryman e Cramer (1993) caso os *missings* ultrapassem 10%, por indivíduo, o questionário torna-se inválido. Os questionários foram sendo eliminados ao longo do processo de inserção dos dados.

Antes de se iniciarem as análises procedeu-se ao cálculo das diferentes variáveis/dimensões. Para a CGC-A (Crenças Generalizadas de Confiança – Adolescência Tardia), realizou-se o cálculo para cada alvo de confiança (Mãe, Pai, Par amoroso, Professor e Pares) como também das bases (Confiança Emocional, Fidelidade e Honestidade); calculou-se, igualmente, a subescala total da Escala de Satisfação com a Vida (*SWLS*); as escalas de Ansiedade, Depressão e *Stress* e total da *EADS-21-C* (Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* para crianças); dos Fatores I (Adaptabilidade), II (Competência Intrapessoal), III (Humor Geral), IV (Competência Interpessoal) e V (Gestão de *Stress*) e subescala total do *EQI-yv* (Inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens/Forma Reduzida); das subescalas do *MPVS* (Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares), isto é, das subescalas Vitimização Física, Social, Verbal e Ataque à propriedade e subescala total. Por fim, em relação à Escala Revista de Solidão da UCLA apenas se calculou os resultados totais.

Para além do cálculo das diferentes variáveis, foram recodificados todos os itens em sentido inverso, das escalas que os possuíam. Deste modo,

no EQI-yv foram invertidos os itens 12 e 16 e na Escala Revista de Solidão da UCLA os itens 1, 4, 5, 8, 9, 13, 14, 17 e 18.

De seguida, foi testada a normalidade das distribuições da amostra, para cada escala. A sua realização prendeu-se com a necessidade de escolher que tipo de testes iriam ser utilizados (paramétricos/não-paramétricos). Para averiguar a normalidade da amostra utilizou-se o Teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Neste sentido, foi possível concluir que as variáveis não seguem uma distribuição normal ($p < .05$), exceto nas escalas Total do EQI-yv ($p = .07$) e Honestidade do CGCA ($p = .200$). No entanto, apesar de a amostra violar os pressupostos de normalidade, optou-se por testes paramétricos, uma vez que na presente investigação o tamanho amostral é de 330. Seguindo as indicações de Altman e Bland (1995 citado em Lopes, et al., 2014) o Teorema do Limite Central afirma que quanto maior o tamanho da amostra mais próxima esta estará de uma distribuição normal, sendo que o limite referencial seria $n > 30$.

A fidelidade das diferentes escalas, incluídas na investigação, foi testada através do *Alpha de Cronbach*. Para Pallant (2005) existem diversas maneiras de avaliar se um teste mede aquilo que realmente está previsto medir, então uma das formas mais usadas na literatura para analisar a consistência interna é através do *Alpha de Cronbach*. Nunnally (1978) explorou quais os níveis satisfatórios de consistência interna, afirmando que valores inferiores a .60 são inaceitáveis, entre .60 e .70 fracos, entre .70 e .80 já se podem considerar razoáveis e resultados entre .80 e .90 seriam resultados bons, no entanto para serem considerados excelentes teriam de ser superiores a .90. O autor acrescenta ainda que os coeficientes de consistência interna podem aumentar, até certo ponto, se a escala tiver mais itens.

Para averiguar a existência de relações positivas/negativas e significativas entre os constructos em investigação procedeu-se à execução do *Coefficiente de Correlação de Pearson*. Também se realizaram regressões lineares simples para investigar o valor preditivo da inteligência emocional e na vitimização, e da vitimização na satisfação com a vida.

Os testes *t para amostras independentes* são utilizados quando queremos comparar dois grupos diferentes de pessoas ou condições (Pallant, 2005), deste modo, para analisar se há diferenças estatisticamente significativas na variável género, na vitimização, executou-se esta estatística. Adicionalmente foram calculados a magnitude da diferença das médias, através do eta quadrado, seguindo as instruções propostas por Cohen (1988 citado em Pallant, 2005). Os valores de referência seriam: .01= pequeno efeito/fraco; .06=efeito moderado; .14=grande efeito/elevado. De modo a averiguar a percentagem da magnitude multiplicou-se o valor do eta quadrado por 100.

Para calcular o eta quadrado utilizou-se a seguinte fórmula:

$$Eta\ Quadrado = \frac{t^2}{t^2 + (N1 + N2 - 2)}$$

IV - Resultados

1. Análise Descritiva

A seguinte tabela (cf. Tabela 8) apresenta os resultados obtidos nas estatísticas descritivas para os cinco alvos da confiança interpessoal e da subescala total; da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS); das dimensões das Escalas de Ansiedade, Depressão e *Stress* para crianças (EADS-21-C); dos cinco fatores que constituem o Inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens, Forma Reduzida (EQI-yv); para as quatro subescalas, mais a total, que constituem a Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares (MPVS) e ainda para a Escala Revista de Solidão da UCLA.

Tabela 8. Análise descritiva dos instrumentos utilizados

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
¹ CGC-A_Mãe	330	9	30	21.12	3.95
¹ CGC-A_Pai	330	11	29	18.86	3.40
¹ CGC-A_Par Amoroso	330	7	29	18.27	3.55
¹ CGC-A_Professor	330	10	30	21.99	3.62
¹ CGC-A_Pares	330	9	28	18.21	3.1
¹ CGC-A_Total	330	68	142	98.46	12.29
² SWLS_Total	330	5	25	18.23	4.65
³ EADS21-C_Ansiedade	330	0	17	2.56	2.94
³ EADS21-C_Depressão	330	0	21	4.73	4.27
³ EADS21c_Stress	330	0	19	4.69	4.24
³ EADS21c_Total	330	0	50	11.98	10.21
⁴ EQI-yv_Adaptabilidade	330	8	32	21.80	4.27
⁴ EQI-yv_Compentência Intrapessoal	330	15	32	28.36	3.32
⁴ EQI-yv_Humor Geral	330	8	24	19.42	4.04
⁴ EQI-yv_Compentência Interpessoal	330	4	16	8.57	2.98
⁴ EQI-yv_Gestão do Stress	330	2	8	4.06	1.29
⁴ EQI-yv_Total	330	60	110	84.09	9.98
⁵ MPVS_Vitimização Física	330	0	8	.68	1.36
⁵ MPVS_Vitimização Social	330	0	14	1.93	2.17
⁵ MPVS_Vitimização Verbal	330	0	8	2.27	2.43
⁵ MPVS_Ataque à propriedade	330	0	8	1.38	1.78
⁵ MPVS_Total	330	0	31	6.25	6.01
⁶ Revised UCLA Loneliness Scale_Total	330	18	61	32.49	7.83

¹ CGC-A – Crenças Generalizadas de Confiança – Adolescência Tardia

² SWLS – Escala de Satisfação com a Vida

3. EADS-21-C – Escalas de Ansiedade, Depressão e *Stress* para crianças
4. *EQI-yv* – Inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens/Forma Reduzida
5. *MPVS* – Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares
6. *UCLA* – Escala Revista de Solidão da UCLA

No que respeita à análise descritiva da escala *CGC-A* procedeu-se à soma da pontuação total da confiança interpessoal e das pontuações para cada um dos cinco alvos. Na Tabela 8 estão sumarizadas as respetivas estatísticas descritivas. Assim, a presente amostra de adolescentes apresentou uma média de aproximadamente 98.46 relativo ao total das crenças generalizadas de confiança interpessoal (DP=12.29), em que as pontuações variaram entre um mínimo de 68 e máximo 142. Relativamente à análise efetuada para cada alvo da confiança interpessoal, as conclusões indicaram que a confiança no professor é a que apresenta uma média mais elevada (M= 21.99, DP= 3.62), seguido da confiança na mãe (M= 21.12, DP= 3.95); confiança no pai (M= 18.86 , DP= 3.40); confiança no par amoroso (M= 18.27, DP= 3.55) e, por fim, os pares (M= 18.21, DP= 3.1). Analisando estes dados podemos inferir que os adolescentes possuíam crenças generalizadas de confiança interpessoal relativamente razoáveis.

Nos dados obtidos na *SWLS* observou-se uma média de 18.23 (DP=4.65), com pontuações que variaram entre 5 e 25. Com estes dados observa-se que a amostra apresenta níveis razoáveis de satisfação com a vida.

No que diz respeito às subescalas da *EADS-21-C*, verificamos que a de depressão teve uma média superior, ou seja, de 4.73 (DP=4.27), com pontuações entre 0 e 21; Não muito distante, encontrou-se a subescala de *stress*, com uma média de 4.69 (DP=4.24), em que as pontuações vão desde 0 a 19; por fim, a de ansiedade apresentou uma média relativamente inferior, com 2.56 (DP=2.94), com respostas a variar entre 0 e 17. Qualquer uma das dimensões obteve uma média baixa na amostra em estudo, salientando-se como valor mais elevado, a depressão.

No *EQI-yv* observou-se uma média do Fator 1, adaptabilidade, de 21.80 (DP=4.27), com pontuações que variaram de 8 a 32, para o Fator 2, competência intrapessoal de 28.36 (DP=3.32), no qual as pontuações encontravam-se entre 15 e 32; no Fator 3, humor geral, a média foi de 19.42 (DP=4.04), com pontuações que variaram entre 8 e 24; para o Fator 4, competência interpessoal, observou-se uma média de 8.57 (DP=2.98), em que os resultados oscilavam entre 4 e 16 enquanto no Fator 5, gestão do *stress* foi de 4.06 (DP=1.29) e os resultados estavam entre 2 e 8. Por último analisou-se a média total obtendo assim uma média de 84.09 (DP=9.98), em qual os resultados mínimos foram de 60 e máximos de 110.

Relativamente à Escala Multidimensional da Vitimização entre Pares (*MPVS*), concluiu-se que a média com valores superiores foi na vitimização verbal (M= 2.27, DP= 2.43), seguindo-se da vitimização social (M=1.93, DP= 2.17); encontrando-se logo depois o ataque à propriedade (M= 1.38, DP= 1.78), quanto à vitimização física esta apresentou valores muito baixos (M=.68, DP= 1.36). Por fim, na subescala total a média foi de 6.25, com um desvio-padrão de 6.1. Estes resultados foram relativamente baixos e, analisando os mínimos e máximos, em que o máximo possível a obter nesta escala seria 32, a pontuação máxima foi de 14, o que corrobora que os

resultados a nível da vitimização são muito baixos.

Por fim, no que concerne à análise descritiva da Escala Revista de Solidão da UCLA, constata-se que apresentou valores médio-baixos ($M=32.49$, $DP=7.83$).

2. Análise da Consistência Interna

Como referido anteriormente, para efeitos de análise dos resultados de consistência interna das diferentes escalas usadas nesta investigação, seguiu-se os referenciais de Nunnally (1978).

Ao analisar a consistência interna da CGC-A (cf. Tabela 9), verificou-se que a escala que apresentou um *Alpha de Cronbach* mais elevado foi a Honestidade, com $\alpha=.66$ (resultado fraco). A Confiança Emocional apresentou um $\alpha=.60$ também considerado fraco. Para a escala de Fidelidade, obteve-se um valor de $\alpha=.59$, sendo considerado como inaceitável, no entanto no limite do fraco.

Comparando com os resultados de Rotenberg (2005), foi possível observar que o *Alpha de Cronbach* da Confiança Emocional é ligeiramente inferior no que respeita aos valores da presente investigação, na Fidelidade, os valores da escala original foram amplamente superiores, mas na escala de Honestidade foram muito similares, o mesmo acontece na escala total.

Tabela 9. Consistência Interna do CGC-A

	<i>Alpha de Cronbach</i>	Rotenberg, 2005
¹ CGC-A_Confiança Emocional	.60	.62
¹ CGC-A_Fidelidade	.59	.67
¹ CGC-A_Honestidade	.66	.65
¹ CGC-A_Total	.77	.76

¹CGC-A – Crenças Generalizadas de Confiança – Adolescência Tardia

Quando analisada a SWLS (cf. Tabela 10) verificou-se uma boa consistência interna $\alpha=.82$, um resultado superior ao de Simões (1992), no entanto inferior quando comparado com a escala original de Diener et al (1985).

Tabela 10. Consistência Interna da Escala de Satisfação com a Vida

	<i>Alpha de Cronbach</i>	Diener et al., 1985	Simões, 1992
¹ SWLS_Total	.82	.87	.77

¹SWLS - *Satisfaction With Life Scale*

Ao comparar os resultados da consistência interna das subescalas de Ansiedade, Depressão e *Stress* da EADS-21-C (cf. Tabela 11), verificou-se que a subescala de Ansiedade tem um *Alfa de Cronbach* razoável, de .75, semelhante ao artigo de adaptação (Leal, et al., 2009). Para a subescala de

Depressão obteve-se um valor bom ($\alpha=.84$), o mesmo acontecendo na subescala *Stress* ($\alpha=.82$). Quando comparados com os valores do artigo de adaptação, estes valores apresentaram-se mais elevados.

Tabela 11. Consistência Interna da EADS-21

	<i>Alpha</i> de Cronbach	Leal, et al., 2009
¹ EADS21-C_Ansiedade	.75	.75
¹ EADS21-C_Depressão	.84	.78
¹ EADS21-C_ <i>Stress</i>	.82	.74

¹ EADS21-C – Escalas de Ansiedade, Depressão e *Stress para crianças*

Analisando o *Alfa de Cronbach* para os diferentes fatores do EQI-yv (cf. Tabela 12), obteve-se os seguintes valores: para o Fator 1 – adaptabilidade ($\alpha=.82$); o Fator 2 – competência intrapessoal ($\alpha=.78$); Fator 3 – humor geral ($\alpha=.91$); Fator 4 – competência interpessoal ($\alpha=.87$) e o Fator 5 – gestão do *stress* ($\alpha=.48$). Explorando estes valores, o Fator 5 apresentou uma consistência interna inaceitável, no entanto, como referido por Nunnally (1978), o número de itens de uma escala influencia o *Alfa de Cronbach*, e uma vez que esta tem 2 itens, o valor deve ser relativizado. Para além do mais é ligeiramente superior ao da versão de Rebelo, 2012. O Fator 2 tem uma consistência interna razoável, os Fatores 1 e 4 valores bons e, por fim, com uma consistência interna excelente está o Fator 3, com valores acima de .90. Comparando a consistência interna, do questionário, nesta investigação, encontramos apenas que o Fator 2 se encontra ligeiramente inferior, no entanto nada de significativo.

Tabela 12. Consistência Interna do EQI-yv

	<i>Alpha</i> de Cronbach	(Rebelo, 2012)
¹ EQI-yv_Adaptabilidade (F1)	.82	.79
¹ EQI-yv_Compentência Intrapessoal (F2)	.78	.79
¹ EQI-yv_Humor Geral (F3)	.91	.81
¹ EQI-yv_Compentência Interpessoal (F4)	.87	.83
¹ EQI-yv_Gestão do <i>Stress</i> (F5)	.48	.45

¹ EQI-yv - Inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens/Forma Reduzida

Nota: Na análise da consistência interna não foi considerado o item 1 (pertencente à escala Humor Geral), uma vez que no estudo psicométrico de Rebelo (2012), o item foi eliminado por apresentar níveis de saturação inferiores a .40.

Relativamente à Escala Multidimensional da Vitimização entre Pares (MPVS), foi possível constatar (cf. Tabela 13) que, tanto a vitimização física, social e ataque à propriedade apresentaram valores fracos mas no

limiar de razoáveis ($\alpha=.69$), mas muito inferiores, relativamente à física e social, e muito similares, no ataque à propriedade, quando comparados aos estudos de Mynard e Joseph, 2000 e Veiga, 2007. A nível da vitimização verbal os valores foram considerados bons ($\alpha=.82$), e superiores aos estudos de validação. Por fim, na subescala total, os resultados encontrados nesta investigação tiveram uma boa consistência interna ($\alpha=.86$) e muito semelhante às outras investigações.

Tabela 13. Consistência Interna do MPVS

	<i>Alpha</i> de Cronbach	Mynard e Joseph, 2000	Veiga, 2007
¹ MPVS_Vitimização Física	.69	.85	.82
¹ MPVS_Vitimização Social	.69	.77	.78
¹ MPVS_Vitimização Verbal	.82	.75	.77
¹ MPVS_Ataque à propriedade	.69	.73	.70
¹ MPVS_Total	.86	-	.84

¹ MPVS – Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares

Ao analisar os resultados da consistência interna da Escala Revista de Solidão da UCLA (cf. Tabela 14), verificou-se que o índice de consistência interna para o resultados total foi de .83, sendo um valor bom, enquanto que na adaptação para a população portuguesa foram de .85.

Tabela 14. Consistência Interna da Escala Revista de Solidão da UCLA

	<i>Alpha</i> de Cronbach	Neto e Barros, 2001
¹ Revised UCLA Loneliness Scale_Total	.83	.85

¹ UCLA – Escala Revista de Solidão da UCLA

3. Análise das hipóteses em estudo

3.1 Estudo das relações entre *bullying*/vitimização, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental, e satisfação com a vida

De forma a analisar as relações de associação entre *bullying*/Vitimização, a inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e a satisfação com a vida, procedeu-se à execução do *Coefficiente de Correlação de Pearson*, teste este que permite obter o coeficiente de correlação entre variáveis contínuas em testes paramétricos (Pallant, 2005). Para estimar a magnitude da relação entre as variáveis utilizou-se como referência os valores propostos por Cohen (1988 citado em Pallant, 2005), em que $r= .10$ a $.29$ ou $r= -.10$ a $-.29$ seria uma pequena/fraca magnitude; $r= .30$ a $.49$ ou $r= -.30$ a $-.49$ uma magnitude

média/moderada e, por fim, $r = .50$ a 1.0 ou $r = -.50$ a -1.0 uma grande/elevada magnitude. Também se realizaram regressões lineares simples para investigar o valor preditivo da Inteligência Emocional na vitimização, e para averiguar se a vitimização permite prever a satisfação com a vida.

Por último foram executados testes t para amostras independentes para analisar se houve diferenças estatisticamente significativas a nível da vitimização segundo a variável género.

H1. – Existem relações de associação entre os cinco constructos em estudo:

H1.1 – Existem relações de associação negativa e significativa entre a inteligência emocional e o *bullying*/vitimização:

No que diz respeito à dimensão Total, do EQI-yv, confirmou-se a existência de relações de associação negativa entre esta dimensão e a subescala total do MPVS ($r = -.277$, $n=330$, $p<.01$) mas com uma fraca magnitude (cf. Tabela 15). Confirmou-se a hipótese H1.1.

De seguida, serão apresentadas as correlações que, adicionalmente, foram realizadas entre todas as dimensões do EQI-yv e do MPVS (cf. Anexo 2 para tabela completa).

Analisando as correlações entre as diferentes dimensões, constatou-se que as correlações mais elevadas, tendo em conta as restantes, se deram entre as dimensões EQI_Total com a vitimização social ($r = -.246$, $n=330$, $p<.01$) e verbal ($r = -.258$, $n=330$, $p<.01$); e a dimensão EQI_Humor Geral e, igualmente, a vitimização social ($r = -.280$, $n=330$, $p<.01$) e verbal ($r = -.277$, $n=330$, $p<.01$). Ainda que significativas, estas correlações mostraram-se baixas. Importa salientar que a dimensão EQI_Gestão do Stress obteve correlações positivas, o que vai de encontro ao referido na literatura. Hipotetizamos que a inteligência emocional estaria negativamente associada à vitimização no entanto, relativamente a esta dimensão (gestão do stress), as análises realizadas concluíram que a correlação foi positiva. A nosso ver, os itens que fazem parte da dimensão (i.e., “12. Tenho mau feitio” e “16. Aborreço-me com facilidade”) não se predem tanto com comportamentos de *coping*, mas sim aspetos da personalidade e maneiras de ser do indivíduo, não nos dando grande informação sobre a capacidade efetiva de gerir o stress. Do ponto de vista científico, pessoas que se aborrecem mais facilmente, ou com mau feitio, estariam mais propensas a *stress*, mas nada nos indica da capacidade de o gerir.

Tabela 15. Matriz de Coeficientes de Correlação de Pearson entre a inteligência emocional e as escalas de vitimização

Variáveis	² MPVS Vitimização Física	² MPVS Vitimização Social	² MPVS Vitimização Verbal	² MPVS Ataque à propriedade	² MPVS Total
¹ EQI-yv_Total	-,169**	-,246**	-,258**	-,151**	-,277**

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

¹ EQI-yv – Inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens, Forma Reduzida

² MPVS – Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares

H1.2 – Existem relações de associação negativa e significativa entre o *bullying*/vitimização e a confiança interpessoal:

No que diz respeito à dimensão total, do CGC-A, confirmou-se a existência de relações de associação negativa e significativa entre esta dimensão e a subescala total do MPVS ($r = -.253$, $n=330$, $p < .01$), ainda que fraca (cf. Tabela 16). Confirmou-se a Hipótese 1.2.

De seguida, serão apresentadas as correlações que, adicionalmente, foram realizadas entre todas as dimensões da CGCA e do MPVS (cf. Anexo 3 para tabela completa).

Analisando as correlações entre as diferentes dimensões, constatou-se que as correlações mais elevadas ocorreram entre as dimensões CGCA_Total com a vitimização verbal ($r = -.265$, $n=330$, $p < .01$); a dimensão CGCA_Honestidade, igualmente, com a vitimização verbal ($r = -.217$, $n=330$, $p < .01$) e total ($r = -.201$, $n=330$, $p < .01$); com a dimensão CGCA_Fidelidade obtiveram-se correlações negativas entre a vitimização verbal ($r = -.253$, $n=330$, $p < .01$) e total ($r = -.223$, $n=330$, $p < .01$); da dimensão CGCA_Pares e a vitimização verbal ($r = -.202$, $n=330$, $p < .01$); a dimensão CGCA_Professores e as subescalas vitimização física ($r = -.212$, $n=330$, $p < .01$) e total ($r = -.229$, $n=330$, $p < .01$) e, finalmente, a dimensão CGCA_Mãe teve correlações negativas com a vitimização verbal ($r = -.281$, $n=330$, $p < .01$) e total ($r = -.253$, $n=330$, $p < .01$).

Tabela 16. Matriz de Coeficientes de Correlação de Pearson entre a confiança interpessoal e a vitimização

Variáveis	² MPVS Vitimização Física	² MPVS Vitimização Social	² MPVS Vitimização Verbal	² MPVS Ataque à propriedade	² MPVS Total
¹ CGCA_Total	-,157**	-,192**	-,265**	-,135*	-,253**

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

1. CGC-A – Crenças Generalizadas de Confiança – Adolescência Tardia

2. MPVS – Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares

H1.3 – Existem relações de associação positiva e significativa entre o *bullying*/vitimização e a saúde mental:

H1.3.1 – Existem relações de associação positiva e significativa entre o *bullying*/vitimização e sintomatologia da ansiedade;

H1.3.2 – Existem relações de associação positiva e significativa entre o *bullying*/vitimização e sintomatologia depressiva;

H1.3.3 – Existem relações de associação positiva e significativa entre o *bullying*/vitimização e sintomatologia de *stress*:

Analisando as correlações entre o *bullying*/vitimização e as diferentes subescalas da EADS-21-C concluiu-se que houve, realmente associações positivas e significativas entre todas as subescalas da EADS-21-C com a subescala total da MPVS: no que concerne à subescala de ansiedade foram encontrados valores $r=.275$, $n=330$, $p<.01$ (correlações fracas/pequenas); na subescala Depressão $r=.312$, $n=330$, $p<.01$; para a subescala *Stress* $r= .310$, $n=330$, $p<.01$; e por fim, para a subescala total, as correlações com a subescala total do MPVS apresentaram valores de $r= .338$, $n=330$, $p<.01$. Estas três últimas subescalas (Depressão, *Stress* e total), apesar das correlações serem significativas, apresentaram uma magnitude moderada/média (cf. Tabela 17). Confirmou-se a hipótese H1.3 (H1.3.1; H1.3.2 e H1.3.3).

De seguida, serão apresentadas as correlações que, adicionalmente, foram realizadas entre todas as dimensões da EADS21-C e do MPVS (cf. Anexo 4 para tabela completa).

Analisando as correlações entre as diferentes dimensões, constatou-se que as correlações mais elevadas, tendo em conta as restantes, se deram entre as dimensões EADS21-C_Total com a vitimização verbal ($r=.295$, $n=330$, $p<.01$) e social ($r=.283$, $n=330$, $p<.01$); a dimensão EADS21-C_*Stress*, igualmente, com a vitimização verbal ($r= .265$, $n=330$, $p<.01$) e com a dimensão EADS21-C_Ansiedade e a subescala de vitimização total ($r= .275$, $n=330$, $p<.01$). Ainda que significativas, estas correlações mostraram-se baixas. Constatou-se, no entanto, correlações moderadas nas subescalas EADS21-C_Depressão e vitimização social ($r=.300$, $n=330$, $p<.01$) e entre as subescalas vitimização total e a EADS21-C_Depressão ($r= .312$, $n=330$, $p<.01$); *Stress* ($r= .310$, $n=330$, $p<.01$) e EADS21-C_Total ($r= .338$, $n=330$, $p<.01$).

Tabela 17. Matriz de Coeficientes de Correlação de Pearson entre a ansiedade, depressão e stress e a vitimização

Variáveis	² MPVS Vitimização Física	² MPVS Vitimização Social	² MPVS Vitimização Verbal	² MPVS Ataque à propriedade	² MPVS Total
¹ EADS21-C_Ansiedade	,183**	,201**	,230**	,228**	,275**
¹ EADS21-C_Depressão	,160**	,300**	,256**	,214**	,312**
¹ EADS21-C_Stress	,192**	,269**	,265**	,208**	,310**
¹ EADS21-C_Total	,200**	,295**	,283**	,241**	,338**

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

¹ EADS-21-C – Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress para crianças

² MPVS – Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares

H1.4 – Existem relações de associação negativa e significativa entre o *bullying*/vitimização e a satisfação com a vida.

No que diz respeito à dimensão total, da SWLS, confirmou-se a existência de relações de associação negativa e significativa entre esta dimensão e a subescala total do MPVS ($r = -.234$, $n = 330$, $p < .01$), ainda que fraca (cf. Tabela 18). Confirmou-se a Hipótese 1.4.

Tabela 18. Matriz de Coeficientes de Correlação de Pearson entre a Satisfação com a Vida e a Vitimização

Variáveis	² MPVS Vitimização Física	² MPVS Vitimização Social	² MPVS Vitimização Verbal	² MPVS Ataque à propriedade	² MPVS Total
¹ SWLS_Total	-,125*	-,259**	-,202**	-,103	-,234**

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

¹ SWLS – Escala de Satisfação com a Vida

² MPVS – Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares

H2 – A Inteligência Emocional permite prever o *bullying*/vitimização.

Com vista a explorar a predição da Inteligência Emocional na vitimização, recorreu-se à regressão linear simples, na qual a Inteligência Emocional representaria a variável independente (preditora) e a vitimização seria a variável dependente.

No que respeita ao valor preditivo da inteligência emocional, confirmou-se que esta explica uma variância de 7.7% na vitimização ($R^2 = .077$; $p = .000$) (cf. Tabela 19), havendo 92.3% ($= 100 - 7.7$) da variação da vitimização que é explicada por outros fatores. Apesar de baixo, este valor é significativo e em termos de resultados padronizados, o seu valor preditivo é de -27.7% ($\beta = -.277$; $p = .000$). Desta forma, conclui-se que a inteligência emocional é uma variável preditora da vitimização, confirmando-se a hipótese H2.

Tabela 19. Sumário da regressão linear para a inteligência emocional

	R	R ²	F	β	Sig.
Inteligência Emocional	.277 ^a	.077	27.218	-.277	.000

^a Preditora (constante), inteligência emocional

H3 – A vitimização permite prever a Satisfação com a vida.

Com o objetivo de explorar se a vitimização permite prever a satisfação com a vida, recorreu-se à regressão linear simples, na qual o *bullying/vitimização* representaria a variável independente (preditora) e a satisfação com a vida seria a variável dependente.

No que respeita ao valor preditivo da vitimização, confirmou-se que esta explica uma variância de 5.5% na satisfação com a vida ($R^2 = .055$; $p = .000$) (cf. Tabela 20), havendo 94.5% (=100-5.5) da variação da satisfação com a vida que é explicada por outros. Apesar de baixo, este valor é significativo e em termos de resultados padronizados, o seu valor preditivo é de -23.4% ($\beta = -.234$; $p = .000$). Desta forma, conclui-se que a vitimização é uma variável preditora da satisfação com a vida, confirmando-se a hipótese H3.

Tabela 20. Sumário da regressão linear para a vitimização

	R	R ²	F	β	Sig.
Vitimização_Total	.234 ^a	.055	19.058	-.234	.000

^a Preditora (constante), vitimização

H4 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização:

H4.1 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização total;

Na pontuação total do MPVS, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) nas pontuações do sexo masculino ($M = 7.27$, $DP = 6.79$) e do sexo feminino ($M = 5.28$, $DP = 4.97$): $t_{(294,708)} = 3,023$, $p = .003$) (cf. Tabela 21). Confirmou-se, assim, a Hipótese 4.1.

Adicionalmente foi calculada a magnitude da diferença das médias, apresentando uma magnitude entre pequena a moderada ($\eta^2 = .03$, 3%).

Tabela 21. Estatísticas do teste T para amostras independentes para a variável vitimização total

	Sexo	N	Média	DP	<i>t</i>	df	Sig. (2 extremidades)
Vitimização	Masculino	162	7,27	6,79	3,023	294,708	,003
Total	Feminino	168	5,28	4,97			

H4.2 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização física;

Na subescala Vitimização Física, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) nas pontuações do sexo masculino ($M = .99$, $DP = 1.71$) e do sexo feminino ($M = .38$, $DP = .79$): $t_{(225,279)} = 4,183$, $p = .000$; cf. Tabela 22). Confirmou-se, deste modo, a Hipótese 4.2.

Adicionalmente foi calculada a magnitude da diferença das médias, apresentando uma magnitude muito perto de moderado ($\eta^2 = .05$, 5%).

Tabela 22. Estatísticas do teste T para amostras independentes para a variável vitimização física

	Sexo	N	Média	DP	<i>t</i>	df	Sig. (2 extremidades)
Vitimização	Masculino	162	,99	1,71	4,183	225,279	,000
Física	Feminino	168	,38	,79			

H4.3 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização verbal;

Na análise dos resultados do teste *t* para amostras independentes, concluiu-se que na vitimização verbal existem diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) nas pontuações do sexo masculino ($M = 2.72$, $DP = 2.59$) e do sexo feminino ($M = 1.83$, $DP = 2.18$): $t_{(314,57)} = 3.36$, $p = .001$ (cf. Tabela 23). Confirmou-se a Hipótese 4.3.

Foi calculada a magnitude da diferença das médias, apresentando uma magnitude entre pequena a moderada ($\eta^2 = .03$, 3%).

Tabela 23. Estatísticas do teste T para amostras independentes para a variável vitimização verbal

	Sexo	N	Média	DP	<i>t</i>	df	Sig. (2 extremidades)
Vitimização	Masculino	162	2,72	2,59	3,36	314,57	,001
Verbal	Feminino	168	1,83	2,18			

H4.4 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização social;

Ao nível da vitimização social, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$) nas pontuações do sexo masculino ($M=1.90$, $DP=2.22$) e do sexo feminino ($M=1.95$, $DP=2.13$): $t_{(328)} = -.213$, $p=.83$ (cf. Tabela 24). Refutou-se, assim, a Hipótese 4.4.

Tabela 24. Estatísticas do teste T para amostras independentes para a variável vitimização social

	Sexo	N	Média	DP	t	df	Sig. (2 extremidades)
Vitimização Social	Masculino	162	1,90	2,22	-.213	328	,831
	Feminino	168	1,95	2,13			

H4.5 – Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização de ataque à propriedade.

Na subescala de Ataque à Propriedade, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) nas pontuações do sexo masculino ($M=1.65$, $DP=1.96$) e do sexo feminino ($M=1.12$, $DP=1.55$): $t_{(306,352)} = 2,713$, $p=.007$ (cf. Tabela 25). Confirmou-se, deste modo, a Hipótese 4.5.

Adicionalmente foi calculada a magnitude da diferença das médias, apresentando uma magnitude pequena ($\eta^2 = .02$, 2%).

Tabela 25. Estatísticas do teste T para amostras independentes para a variável de vitimização relativa ao ataque à propriedade

	Sexo	N	Média	DP	t	df	Sig. (2 extremidades)
Vitimização Ataque à propriedade	Masculino	162	1,65	1,96	2,713	306,352	,007
	Feminino	168	1,12	1,55			

V - Discussão

A presente investigação teve como principal objetivo analisar as relações entre o *bullying*/vitimização, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e satisfação com a vida, procurando aprofundar as suas inter-relações e clarificar o efeito preditor da inteligência emocional na vitimização e o efeito preditor da vitimização na satisfação com a vida. Além disto, procurou-se estudar as relações existentes entre estes

constructos, assim como as diferenças segundo a variável género.

Os resultados apresentados tiveram por base uma amostra total de 330 indivíduos, 162 do sexo masculino e 168 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, que quando divididos por anos de escolaridade observa-se que 115 pertencem ao 7º ano, 120 ao 8º ano e os restantes 95 ao 9º ano de escolaridade.

Ao nível da fidelidade das escalas, obtiveram-se resultados discrepantes, com algumas escalas com índices inaceitáveis (i.e., inferiores a .60, como foi o caso de algumas dimensões da CGC-A, e a escala Gestão de Stress do EQI-yv), que consideramos dever-se ao baixo número de itens das dimensões, uma vez que os alfas são muito semelhantes às escalas originais. De resto, a maior parte dos resultados foram moderados (acima de .70) com escalas no excelente, ou próximas dele (Nunnally, 1978).

A Hipótese 1 foi dividida em 4 sub-hipóteses, com vista a analisar as relações entre os cinco constructos em estudo. Desta forma, procedeu-se à execução do Coeficiente de Correlação de Pearson, o qual nos permitiu obter um coeficiente de correlação entre as variáveis.

A Hipótese 1.1 – *Existem relações de associação negativa e significativa entre a inteligência emocional e o bullying/vitimização* – foi elaborada tendo em conta os estudos que demonstram a associação negativa entre os dois constructos. Os resultados da presente investigação indicam que existe uma correlação negativa entre estes constructos, sendo que a empatia (capacidade de entender os sentimentos do outro – Fator 4, competência interpessoal), constructo que na literatura foi mais associado à diminuição da vitimização, apresentou correlações, que mesmo sendo baixas, são significativas. No entanto a dimensão Humor Geral correlacionou-se mais, em comparação com as restantes dimensões, com uma correlação de $r = -.276$ para a escala total de vitimização. Outras correlações mais elevadas puderam ser observadas na mesma dimensão mas para as subescalas vitimização verbal ($r = -.277$) e social ($r = -.280$). Estes resultados levam-nos a crer que quanto mais inteligência emocional, ou empatia, tivermos menos propensos a vitimização estaríamos (e vice-versa).

Como referido anteriormente, ressalta o facto de a dimensão Gestão do Stress se correlacionar positivamente, embora de forma fraca, com a vitimização, sendo importante em estudos posteriores avaliar esta correlação de forma mais aprofundada. A hipótese é corroborada, indo ao encontro dos estudos realizados anteriormente, como por exemplo, nas investigações realizadas por Garaigordobil e Oñederra (2010) onde os adolescentes que sofreram de *bullying*, ou outras práticas de intimidação e humilhação, possuíam um baixo nível de inteligência emocional, desenvolvendo inúmeras consequências. Relativamente à empatia, esta correlação também foi observável uma vez que, estudos apontam para uma associação negativa entre crianças vitimizadas e a capacidade de reconhecer e identificar emoções e sentimentos nos outros, em que adolescentes sem esta habilidade estariam mais propensas a se tornarem vítimas (Lomas et al., 2012).

A Hipótese 1.2 postula que *Existem relações de associação negativa e significativa entre o bullying/vitimização e a confiança interpessoal*. Apesar

de a literatura carecer de estudos das correlações entre a vitimização e a confiança interpessoal, sabe-se que algumas das consequências da vitimização se centram a nível social e na relação com os pares, permitindo-nos confirmar a hipótese, mediante os resultados desta investigação. Prodócimo et al., (2013) acrescentaram que a vitimização pode comprometer os processos socializadores, tendo como consequências concretas a perda de confiança, tanto em si como nos outros. O que se esperava é que enquanto um aumentaria (e.g., vitimização), outro diminuiria (e.g., confiança interpessoal). Esta correlação negativa foi evidenciada nesta investigação. De acrescentar que investigações realizadas em escolas americanas evidenciaram que os estudantes expostos a episódios continuados de violência, assédio ou ameaça sexual, durante os anos de escola, apresentaram problemas de relacionamento com os pares (Pinto, et al., 2014), resultados que foram ao encontro dos resultados desta investigação.

Na análise da relação entre *vitimização e saúde mental*, evidenciada na Hipótese 1.3 (H1.3.1; H1.3.2 e H1.3.3), verificou-se a existência de correlações positivas entre todos os constructos avaliados, o que nos permite confirmar as hipóteses. Estes resultados eram os esperados uma vez que, na diversa literatura, sobre estas relações, há uma enorme evidência do valor negativo do *bullying* na saúde mental dos adolescentes. Para Rolin (2008 citado em Santos, 2013) as dificuldades de relacionamento, ansiedade, sentimentos de solidão e insegurança estariam relacionados com a vitimização, mas para Neto (2006 citado em Barros et al., 2009) as consequência nesta área não se ficam pela ansiedade e depressão, podendo surgir problemas relacionados com o *stress*. A investigação aqui apresentada não foi longitudinal, pelo que não podemos aferir exatamente se estes problemas persistem até à idade adulta, pelo que é importante continuar com investigações longitudinais.

Na Hipótese 1.4 – *Existem relações de associação negativa e significativa entre o bullying/vitimização e a satisfação com a vida*, observando o resumo das correlações obtidas, observou-se que a vitimização está negativa e significativamente associada à satisfação com a vida, confirmando-se esta hipótese. Estes resultados já eram esperados uma vez que, apesar de pouca, a literatura faz referência a que episódios de violência continuada podem afetar a percepção, do adolescente, relativamente à sua vida e a qualidade desta (Fulgêncio, 2016), conduzindo a sentimentos de desesperança nas relações sociais (Olweus, 1993; Sullivan, 2011, citados em Totan, Özer, & Özmen, 2017).

Na Hipótese 2 – *A Inteligência Emocional permite prever o bullying/vitimização.*, analisando o resumo das regressões obtidas, constatou-se que a inteligência emocional, ainda que pouco, prediz a vitimização, o que corrobora com as investigações realizadas nestas áreas, que consideram que a inteligência emocional desempenharia um papel protetor no *bullying*, funcionando como atenuador dos casos de vitimização. (López et al., 2015). Um bom autocontrolo das emoções evitariam situações violentas entre pares, referiu o mesmo autor. Salienta-se a importância de treinar estas competências nas crianças e adolescentes, como estratégia de

prevenção dos riscos associados ao *bullying* (Schokman, et al., 2014). Posto isto, confirma-se esta hipótese.

No mesmo sentido encontra-se a Hipótese 3 – *A vitimização permite prever a Satisfação com a vida*, que foi igualmente confirmada, uma vez que os resultados alcançados nesta investigação demonstraram o carácter preditivo da vitimização na satisfação com a vida. Desta forma, é esperado que uma diminuição dos comportamentos de *bullying* em contexto escolar levaria a um aumento dos pensamentos positivos que o adolescente teria sobre a sua vida e, deste modo, poderia avaliar a sua vida como estando dentro do imaginado. Como referido por Simões (1992), a satisfação com a vida estaria relacionada com a maneira como tem decorrido a vida do indivíduo. Uma vez que os indivíduos que sofrem de *bullying* têm tendência a experienciar mais afetos negativos, a avaliação que estes fariam da sua própria vida estaria intimamente relacionada com esses casos de vitimização. Posto isto, confirma-se a hipótese 3.

Para avaliar as diferenças dos diferentes tipos de vitimização segundo a variável género, procedeu-se o teste t para amostras independentes, na Hipótese 4 (H4.1; H4.2; H4.3; H4.4 e H4.5). Convém referir que esta hipótese foi parcialmente aceite.

Relativamente à vitimização total (H4.1 – *Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização total*) os resultados vão ao encontro da literatura, verificando-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas. Para Lisboa et al (2002 citado em Bandeira, 2009), os rapazes sempre se envolveram em mais comportamentos de violência que as raparigas o que é, de certa forma, moldado pela sociedade a partir do momento que nascem. Esta hipótese foi confirmada, no entanto, existem autores que referem que esta diferença não é tão linear. Olweus (2010, citado em Melim & Pereira, 2012) postula que os rapazes, de facto, sempre se mostraram mais agressivos, alertando que as raparigas também têm comportamentos de violência, mas o que os distingue está no tipo de violência praticada. Nas hipóteses seguintes poderemos analisar essas informações com mais detalhe.

Relativamente à vitimização física (H4.2 – *Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização física*) os resultados vão de encontro ao esperado, em que os rapazes estão mais relacionados com a vitimização física (M= .99) do que as raparigas (M= .38). Outros estudos, realizados por Mynard e Joseph (2000) e Mattos e Jagger (2015), apresentam os mesmos resultados, acrescentando que as enquanto as raparigas estariam menos propensas a sofrer do mesmo tipo de agressões (físicas). Deste modo a hipótese 4.1 é confirmada.

Na hipótese 4.3 – *Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização verbal* – os resultados são os esperados, os rapazes são mais propensos a comportamentos de vitimização (M= 2.72), do que as raparigas (M= 1.83), aceitando-se assim a hipótese. Nesta investigação há, realmente, diferenças

estatisticamente significativas neste tipo específico de vitimização no entanto, investigações levadas a cabo por Mynard e Joseph (2000), no âmbito da elaboração da escala multidimensional de vitimização pelos pares (MPVS), encontrou que a nível da subescala de vitimização verbal não houve diferenças segundo o género. Este parece ser um tópico onde há certas discordâncias entre diferentes autores. Para (Sharp & Smith, 1991; Vail, 2002 citado em Bandeira, 2009), as raparigas estariam mais associadas a agressões indiretas, como a agressão verbal, através de insultos e humilhações, o mesmo sugere Kenny, Mceachern e Aluede (2005 citados em Bandeira, 2009) acrescentando que as raparigas estão mais propensas a sofrer de agressões devido à sua aparência física. Sousa-Ferreira, Ferreira, e Martins (2014), com a mesma escala utilizada na presente investigação, concluiu que o género masculino pontuou mais nos comportamentos de vitimização, quando comparados com o sexo feminino, na vitimização verbal. Hipotetizamos que estes diferentes resultados se devem a não haver uma definição única e operacional dos diferentes tipos de *bullying*, uma vez que inúmeros autores categorizam-no de maneiras distintas. Neste sentido é importante chegar-se a um consenso nesta área, para que as investigações futuras não se deparem com estas discrepâncias.

Quanto à vitimização social (H4.4 – *Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização social*), os resultados sugerem o contrário ao referido na literatura, não existindo diferenças estatisticamente significativas na vitimização social, o que nos indica que tanto rapazes (M=1.90) como raparigas (M= 1.95) estão, igualmente, propensos a sofrerem de vitimização social. Deste modo, refuta-se a hipótese 4.4. No entanto, consideramos pertinente cingir-nos essencialmente aos resultados de Mynard e Joseph (2000), uma vez que a escala utilizada nesta investigação foi a mesma. Os autores concluíram que a vitimização social é mais experienciada pelas raparigas, obtendo uma média mais elevada do que os rapazes na vitimização social, em comportamentos como exclusão, humilhações, divulgação de boatos, entre outros.

Por fim, na última hipótese (4.5 – *Verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a variável género no bullying/vitimização de ataque à propriedade*), os resultados sugeriram que existem diferenças entre rapazes e raparigas neste tipo específico de vitimização. Consideramos ser pertinente alertar que este tipo de *bullying* foi enunciado apenas por Mynard e Joseph (2000), no âmbito do processo de elaboração da sua escala, pelo que nenhum outro autor faz uso do mesmo termo. Através da análise dos itens que fazem parte desta subescala (i.e., “8 – tentaram estragar algumas das minhas coisas”; “12 – roubaram-me alguma coisa”...) podemos relacionar este tipo de *bullying* com os ataques diretos, segundo Olweus (1993 citado em Benítez, & Justicia, 2006 e Belão, 2013) os comportamentos de *bullying* podem ser divididos em comportamentos diretos ou indiretos. Dentro destes, o autor, categorizou-os da seguinte maneira: direto e físico (bater ameaças, estragar pertences, roubar, extorquir, entre outros).

VI - Conclusões

O principal objetivo desta investigação foi perceber se existem relações e que tipo de relações entre *bullying*/vitimização, inteligência emocional, confiança interpessoal, saúde mental e satisfação com a vida, procurando também conhecer se existem diferenças segundo o género, nos comportamentos de vitimização. Procurou-se, igualmente, averiguar o efeito preditor da inteligência emocional nos comportamentos de vitimização, tentando avaliar se, de facto, a inteligência emocional teria um papel atenuador das agressões. Outro ponto fundamental da investigação foi analisar o efeito preditor da vitimização na satisfação com a vida sabendo à partida que, gerando efeitos negativos para o indivíduo, o *bullying* iria diminuir a satisfação com a vida destes. Posto isto, e depois de realizada uma revisão da literatura, foram delineados objetivos e hipóteses para analisar estas relações.

De salientar que ao nível da fiabilidade das escalas, a maior parte delas tiveram *Alphas de Cronbach* razoáveis, no entanto, consideramos que não foram tão altos como era esperado.

Para averiguar as correlações entre os diferentes constructos, e a direção destas, foi executado o *Coefficiente de Correlação de Pearson*. Os resultados indicam-nos que existem correlações negativas e significativas (fracas a moderadas) entre a vitimização e a inteligência emocional, confiança interpessoal e satisfação com a vida e correlações positivas entre vitimização e sintomatologia depressiva, de ansiedade e *stress*. Para analisar as relações preditivas entre inteligência emocional e vitimização e vitimização e satisfação com a vida, realizaram-se regressões lineares simples, constando-se que a inteligência emocional prediz 7.7% da vitimização, enquanto a vitimização prediz apenas 5.5% da satisfação com a vida. Os resultados foram significativos, no entanto foram muito baixos tendo em conta o esperado.

Atendendo a estes resultados surge a necessidade de investir em estratégias e intervenções de cariz preventivo, capazes de dotar os adolescentes de habilidades para lidar com as suas emoções e sentimentos e compreender essas mesmas nos outros, estimulando a empatia. A empatia, como referiu Gower et al. (2014) estaria negativamente correlacionada com a vitimização, sendo que adolescentes com baixos níveis de empatia/competência interpessoal estariam mais propensos a experienciar elevados níveis de vitimização. Programas de intervenção focados na empatia poderiam assim ajudar a diminuir os casos de vitimização ou, pelo menos, atenuar as consequências. Para além de atuar nos adolescentes envolvidos neste fenómeno, deve procurar-se fazer uma intervenção multimodal, seja no contexto escolar, desenvolvendo políticas de qualidade apropriadas ao problema, aplicar regras e sanções justas para os agressores e educar professores, auxiliares e pais sobre o *bullying*, responder a pedidos de ajuda, promover o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais (Quiroz, 2006 citado em Barbosa & Santos, 2010) mas também uma intervenção multifamiliar. Segundo Patrão e Rita (2013), as intervenções nas

famílias, com base em abordagens ecológicas, permitem focar a sua atenção nas diversas etapas de desenvolvimento do indivíduo, e a relação entre eles (Bronfenbrenner, 1979 citado em Patrão & Rita, 2013), permitindo mudanças ao nível da adaptação e do equilíbrio. A abordagem familiar, nos modelos de intervenção, poderia ser realizada através do aconselhamento ou treino parental, no entanto ainda existe uma lacuna ao nível da avaliação do real efeito modelador destas intervenções nos conflitos entre pares (Dretzeke et al., 2011 citado em Patrão & Rita, 2013). Os mesmos autores acrescentam que estas intervenções passariam pela partilha de experiências, entre pares, promoção da experiência emocional, melhor integração no grupo de pares, entre outras. Olweus (1993), sendo um importante investigador na área dos comportamentos violentos entre pares, no contexto escolar, delineou algumas intervenções/etapas que foram sendo replicadas, ao longo dos anos, por diversos investigadores, e comparadas aos resultados deste.

Um dos primeiros programas desenvolvidos pelo autor foi realizado na Noruega, nos anos 80, apresentando algumas ideias a serem desenvolvidos no seio escolar, envolvendo adultos e adolescentes, através do estabelecimento de regras contra o *bullying*, mais supervisão nas salas de aulas e recreios, estabelecimento de conversas entre os agressores e as vítimas, entre outras técnicas, que permitiram que a intervenção do autor tivesse sucesso (Olweus, 1993). A nível nacional, Pereira (2006) realizaram um levantamento dos programas de intervenção realizados por Olweus (1993) e Whitney, Rivers, Smith e Sharp, (1994 citado em Pereira, 2006), apresentando um programa de intervenção que “devia integrar o projeto educativo com três vertentes dominantes que interagem: envolvimento dos docentes, melhoramento dos recreios e supervisão/animação dos espaços e tempos livres dos alunos nas escolas” (Pereira, 2006, p. 51).

Outro dos objetivos definidos pretendeu avaliar as diferenças entre rapazes e raparigas, ao nível da vitimização, encontrando-se diferenças estatisticamente significativas com a vitimização física, verbal e relativa ao ataque à propriedade. No entanto, ao nível da vitimização física não se encontraram diferenças, sendo que tanto rapazes como raparigas têm probabilidades, segunda esta investigação, de sofrer de violência escolar. A análise desta variável na vitimização prendeu-se, essencialmente, com o facto de o desenvolvimento, comportamento e atitudes ser moldado, em parte, pelos processos de socialização ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Gini & Pozzoli, 2006). Neste sentido, diversos autores estabelecem que, apesar de haver diferenças nos tipos de *bullying* praticados, tanto rapazes como raparigas o praticam, deixando cair a ideia de que os rapazes são mais agressores que as raparigas, e alertando para o facto de apenas os comportamentos violentos das raparigas serem de difícil observação (exclusão de um grupo de pares, humilhações, etc.; Melim & Pereira, 2012).

Em suma, no término da investigação surge a necessidade de salientar os pontos fortes e as limitações da investigação. Como limitações encontramos o facto de a amostra ser de conveniência, a principal consequência centra-se na incapacidade de generalizar os resultados com

precisão estatística. O uso de instrumentos de autorrelato também pode provocar enviesamentos nos resultados, uma vez que não são recolhidas informações junto de outros informadores (i.e., pais e professores), ou os indivíduos podem dar as respostas de modo a parecerem socialmente ajustados (i.e., desejabilidade social). Apesar disto, Ahmad e Smith (1994) e Whitney e Smith (1993), concluíram que o questionário de autorrelato, anónimo, é a maneira mais eficaz de obter informações acerca da vitimização entre pares, nas crianças e adolescentes. Outra limitação prende-se como extensão do protocolo de investigação. De facto, o protocolo de investigação utilizado era relativamente extenso, e quando utilizado em adolescentes, e estando limitados pelos horários das aulas, podemos considerar que a fadiga, a falta de motivação ou a pressa em responder, possam ser fontes de enviesamentos dos resultados. O facto de ser um estudo transversal não permitiu ter um conhecimento mais aprofundado das possíveis consequências a longo-prazo nas vítimas de *bullying*, pelo que apenas nos conseguimos centrar nas consequências a curto-prazo. Salienta-se ainda o facto de algumas escalas apresentarem índices de consistência interna relativamente baixos, no entanto consideramos que, no geral, a investigação apresenta robustez psicométrica. Posto isto, cabe-nos falar dos pontos fortes desta investigação. O uso de instrumentos utilizados internacionalmente e adaptados para a população portuguesa considera-se uma mais-valia na investigação uma vez que pode permitir o desenvolvimento de estudos transculturais para verificar se este é um fenómeno desenvolvimental ou com uma forte influência cultural. A amostra do estudo é consideravelmente vasta, pelo que consideramos ser um ponto positivo aliado ao facto de haver um equilíbrio entre subamostras (género – Masculino/Feminino), com percentagens muito próximas de rapazes e raparigas inquiridos, o que pode ser uma vantagem para as análises das diferenças em função do sexo. Uma vez que a confiança interpessoal entre os adolescentes ainda é uma área em crescimento, consideramos que a presente investigação contribui para ajudar a colmatar esta lacuna, nomeadamente, nas relações com a violência escolar. O uso de instrumentos que avaliam tanto variáveis desenvolvimentais (e.g., inteligência emocional) como da área da saúde/clínica (e.g., ansiedade, depressão e stress – EADS-21-C) facilita a articulação entre a investigação e a prática da psicologia.

Para estudos futuros sugere-se a realização de estudos de cariz longitudinal/*follow-up*, de modo a analisar as consequências da vitimização na fase adulta, procurando estabelecer relações entre crianças/adolescentes que sofreram de violência na escola e os que não sofreram. Sugere-se a utilização e análise de outras variáveis sociodemográficas, como o número de retenções escolares, nível socioeconómico, idade, entre outros. Para investigações futuras sugere-se aprofundar os estudos da influência que o *bullying* parece ter na satisfação com a vida e na confiança interpessoal dos adolescentes, uma vez que ainda são áreas que carecem de pesquisa.

Bibliografia

- Abramovay, M. & Rua, M. G.. Desafio e alternativas: violência nas escolas. Brasília: UNESCO/UNDP, 2003.
- Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1994). Behavioural measures: *Bullying* in schools. *Assoc Child Psychol Psychiatry*, 12, 26–27.
- Albuquerque, F. J., Sousa, F. M., & Martins, C. R. (2010). Validação das escalas de satisfação com a vida e afetos para idosos rurais. *Psico*, 41 (1), 85-92.
- Albuquerque, P. P., Williams, L. C., & D’Affonseca, S. M. (2013). Efeitos Tardios do *Bullying* e Transtorno de Estresse Pós-Traumático: Uma Revisão Crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 91-98.
- Almeida, K. L., Silva, A. C., & Campos, J. S. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do *bullying*: uma revisão de literatura. *Revista de Pediatria*, 9 (1), 8-16.
- Asbahr, F. R. (2004). Transtornos ansiosos na infância e adolescência: aspectos clínicos e neurobiológicos. *Jornal de Pediatria*, 80 (2), 28-34.
- Aveira, J. J.. (2013). A Inteligência Emocional, o desempenho e a satisfação laboral em funções comerciais (Tese de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário).
- Barbosa, E. F., & Santos, F. A. (2010). *Bullying* – Modelo de intervenção [fonte eletrônica]. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0182.pdf>
- Bandeira, C. M., (2009). *Bullying*: autoestima e diferenças de género (Tese de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).
- Bar-On, R. (1997), The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual, Multi-Health Systems, Toronto.
- Barros, P. C., Carvalho, J. E., & Pereira, M. B. (2009). Um estudo sobre o *Bullying* no contexto escolar. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, (pp. 5738-5757).
- Belão, J. C. (2013). Estudo das ocorrências de *Cyberbullying* na escola pública. XI Congresso Nacional de Educação, Educere, (pp. 28233 - 28245). Curitiba.
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). *Bullying*: Description and analysis of the phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 151-170.

- Berger, K. (2007). Update on *bullying* at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bicho, M. E., (2015). Comportamentos agressivos entre pares e competências emocionais em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade (Tese de Mestrado, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora).
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance [PDF] Retirado de: <http://ector.colorado.edu/>
- Bullock, J. (2002). *Bullying* among children. *Childhood Education*, 78 (3), 130-133.
- Candeias, A. A., Rebelo, N., Silva, J., & Cartaxo, A. (2011). Bar-On – Inventário de Quociente Emocional (Bar-On EQ-i: YV). Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. Simpósio conduzido no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Cardoso, L. B., Graça, L. C., & Amorim, M. I. (2005). Sentido Interno de Coerência, Qualidade de Vida e *Bullying* em Adolescentes. (S. P. SPPS, Ed.) *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16, 345-358.
- Castillo, A. R., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 20-23.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36 (5), 883–892.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*.
- Coser, O. (2003). *Depressão: clínica, crítica e ética*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Costa, P., Farenzena, R., Simões, H., & Pereira, B. (2013). Adolescentes Portugueses e o *Bullying* Escolar: *Estereótipos e Diferenças de Género*. *Interações*, 25, 180-201.
- Del Porto, José Alberto. (1999). Conceito e diagnóstico. *Revista*

Brasileira de Psiquiatria, 21, 06-11.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1516-44461999000500003>

DGS - Direção Geral de Saúde. (2017). Depressão e outras perturbações mentais comuns. Obtido em 5 de Maio de 2017, de DGS - Direção Geral de Saúde: <http://www.dgs.pt/ficheiros-de-upload-2013/dms2017-depressao-e-outras-perturbacoes-mentais-comuns.aspx>

Diener, E., & Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1, 71-75.

Fulgêncio, L. B. (2016). Bruxismo noturno, *bullying* verbal escolar e satisfação de vida em adolescentes brasileiros (Tese de pós-graduação). Faculdade de Odontologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2).

Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's *bullying*. *Sex Roles*, 54, 585-588

Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L., & Ickes, W. (2009). The role of empathic accuracy in adolescents' peer relations and adjustment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 997-1011. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167209336605>.

Goleman, D. (1996). Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Objetiva.

Gower, A.L., Schlafer, R.J., Polan, J., McRee, A. -L.,McMorris, B.J., Pettingell, S.L., et al. (2014). Brief report: Associations between adolescent girls' social-emotional intelligence and violence perpetration. *Journal of Adolescence*, 37, 67-71.

Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). Measuring *Bullying* Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools. Atlanta, Georgia: National Center for Injury Prevention and Control.

Heloani, J. R., & Capitão, C. G. (2003). Saúde Mental e Psicologia do Trabalho. *São Paulo em Perspectiva*, 59, 102-108.

Hirshfeld, D., Rosenbaum, J., Fredman, S., & Kagan, J. (1999). The neurobiology of bar childhood anxiety disorders. *Neurobiology of Mental Illness*, 823-838.

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2016). Inquérito Nacional de Saúde 2014. Lisboa - Portugal: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

- Leal, I. P., Antunes, R., Passos, T., Pais-Ribeiro, J., & Maroco, J. (2009). Estudo da Escala de Depressão, Ansiedade e Stresse para Crianças (EADS-C). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (2), 277-284.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and *bullying* in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207–211.
- Lopes, A. A. N. (2005). Programa de redução del comportamiento agresivo entre estudantes. In C. B. Silva & C. M. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar* (pp. 297-335). Santiago de Chile: Universitária.
- López, L. M., Gascó, V. J., & Rico, G. M. (2015). *Bullying* e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8 (2), 131 -149.
- Lopes, B., Ramos, I. C., Ribeiro, G., Correa, R., Valbon, B. d., Luz, A. C., Junior, R. A. (2014). Bioestatísticas: conceitos fundamentais e aplicações práticas. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 73 (1), 16-22. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/0034-7280.20140004>.
- Louro, R. M., (2013). Vinculação e Autoconceito em crinaças em idade escolar: meio familiar vs. Institucionalização (Tese de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (DASS). New South Wales: Psychology Foundation Monograph.
- Marques, D. F. (2014). *Bullying*: Impacto sobre a satisfação com a vida em adolescentes (Tese de pós-graduação). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
- Martínez, J. (2006). *Bullying*: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mattos, M. Z., & Jaeger, A. A. (2015). *Bullying* e as relações de gênero presentes na escola. Movimento - Revista da Escola de Educação Física da UFRGS, 21, pp. 349-361.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: Implications for educators. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development, Emotional literacy, and emotional intelligence* (3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772–781.
- Melim, F. M., & Pereira, M. B. (2012). *Bullying* escolar: Os padrões de agressão. II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Universidade do Minho, (pp. 386-399). Braga.

- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169–178.
- Neto, F., et al, Satisfação com a Vida, In Vários, A acção educativa: análise psico-social, Leiria, ESEL/APPORT, 1990, pp. 105-117
- Neto, F., & Barros, J. (2001). Solidão em diferentes níveis etários. *Estud. interdiscip. envelhec*, 3, 71-88.
- Neto, A. A. (2005). *Bullying* - comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172.
- Nunes, L. (2007). Promoção do bem-estar subjetivo dos idosos através da intergeracionalidade (Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill Book Company.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Pais-Ribeiro, J. L., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação Portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5, 229-239.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Allen & Unwin.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano (8ª edição ed.)*. Artmed.
- Patrão, I., & Rita, J. S. (2013). Intervenção Multifamiliar com Adolescentes com Alterações de Comportamento: Proposta de um Programa de Intervenção. *Psychology, Community & Health*, 2 (3), 334-345. doi: 10.5964/pch.v2i3.68
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. O. (2006). *Prevenção da Violência em Contexto Escolar: Diagnóstico e programa de intervenção*. In J. C. Neto, & M. L. Nascimento, *Infância - Violência, Instituições e Políticas Públicas* (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora.

- Pinto, A. C., Luna, I. T., Silva, A. d., Pinheiro, P. N., Braga, V. A., & Souza, Â. M. (2014). Fatores de risco associados a problemas de saúde mental em adolescentes: revisão integrativa. *Revista de Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*, 48 (3), 555-564. doi: 10.1590/S0080-623420140000300022
- Pinto, J. C., Martins, P., Pinheiro, T. B., & Oliveira, A. C. (2015). Ansiedade, Depressão e Stresse: Um estudo com jovens adultos e adultos portugueses. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16 (2), 148-163.
- Prodócimo, E., Farenzena, R. C., Silva, R. R., & Mattosinho, P. V. (2013). As adolescentes brasileiras e a Volência entre pares na escola: o fenômeno visto de dentro para fora. *Interacções*, 25, 202-225.
- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Randall, B. A., Rotenberg, K. J., Totenhagen, C., Rock, M., & Harmon, C. (2010). A new scale for the assessment of adolescents' trust beliefs. In K. J. Rotenberg (Ed.) *Trust and trustworthiness during childhood and adolescence*. (pp.247-269) Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Rebelo, N. (2012). *Estudo dos Perfis Atitudinais e Emocionais de alunos do Ensino Básico Português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo* / (Tese de mestrado, - Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora)
- Reis, A. L., Fernandes, S. R., & Gomes, A. F. (2010). Estresse e Fatores Psicossociais. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (4), 712-725.
- Roazzi, A., & Souza, B. C. (2002). Repensando a Inteligência. *Paidéia*, 12 (23), 31-55
- Rotenberg, K. J. (2001). Interpersonal Trust across the Lifespan. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 7866-7868). New York: Pergamon.
- Rotenberg, K. J. (2010). *Interpersonal Trust during Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press.
- Rotenberg, K. J., Betts, L. R., Eisner, M., & Ribeaudd, D. (2012). Social antecedents of Children's Trustworthiness. *Infant and Child Development*, 21, 310-322.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Santos, A. M., & Castro, J. J. (1998). Stress. *Análise Psicológica*, 16 (4), 675-690 .
- Santos, L. S., (2013). Consequências do *Bullying* no processo de aprendizagem (Tese de mestrado, Faculdade São Luís de França, Brasil).
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., DirkWellham, AndrewWheaton, Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, *bullying* behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences - Elsevier*, 36, 194-200. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.013>
- Seixas, S. R., Coelho, J. P., & Nicolas-Fischer, G. (2013). Bullies, Victims and Bully-Victims: Impact on health profile. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 53-75.
- Simões, A. (1992). Ulterior Validação de uma Escala de Satisfação com a Vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (3), 503-515.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying*. Insights and perspectives. London: Routledge.
- Stelko-Pereira, A. C., Santini, P. M., & Williams, L. C. (2012). Um livro a se debater: *Bullying*: mentes perigosas nas escolas, de Ana Beatriz Barbosa Silva. *Psicologia: teoria e prática* , 14, 197-202.
- Totan, T., Özer, A., & Özmen, O. (2017). The role of hope, life satisfaction, and motivation in *bullying* among adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (2), 391 - 400.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2011). Health consequences of school *bullying*. *Journal of Agression, Conflict and Peace Research*, 3, 60-62.
- Vasconcellos, S. J., Picon, P., & Gauer, G. J. (2006). A Modelagem dos Comportamentos Agressivos e as Ciências Cognitivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 163-168.
- Veiga, F. H. (2007). Adaptação da "Multidimensional Peer Victimization Scale" para Portugal. XIII Conferência Internacional sobre "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos". Braga, Universidade do Minho.
- Velez, M. F., (2010). Indisciplina e Violência na Escola: Fatores de risco – Um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa).
- Vila, C., & Diogo, S. (2009) *Bullying*: trabalho de curso [PDF]. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0142.pdf>

- Wechsler, D. (1975). Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal. *American Psychologist*, 30 (2), 135-139
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bully/Victim Problems in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, 3-25
- World Health Organization. (2017). Mental health [fonte eletrônica]. Retirado de: http://www.who.int/mental_health/management/depression/prevalence_global_health_estimates/en/
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>

Anexos

Anexo 1 – Protocolo de Investigação

Anexo 1.1 – Pedido de autorização para os Pais/E.Educação

Anexo 1.2 – Pedido de autorização para as Escolas

Anexo 1.3 – Questionário Sociobiográfico

Anexo 1.4 – Crenças Generalizadas de Confiança – Adolescência Tardia (CGC-A) – Masculina e Feminina

Anexo 1.5 – Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Anexo 1.6 – Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* para crianças (EADS-21 – C)

Anexo 1.7 – Inventário de Quociente Emocional versão para jovens (EQI-YV)

Anexo 1.8 – Escala Multidimensional de Vitimização pelos Pares (MPVS)

Anexo 1.9 – Escala Revista de Solidão da UCLA

Anexo 2 – Matriz de *Coefficientes de Correlação de Pearson* entre dimensões do EQI-yv e do MPVS

Anexo 3 – Matriz de *Coefficientes de Correlação de Pearson* entre dimensões do CGC-A e do MPVS

Anexo 4 – Matriz de *Coefficientes de Correlação de Pearson* entre dimensões da EADS-21C e do MPVS

Anexo 1 – Protocolo de Investigação

Anexo 1.1 – Pedido de autorização para os Pais/E.Educação

Pedido de autorização aos Pais/Encarregados de Educação

Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra está a ser desenvolvida uma investigação, no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, sob orientação da Prof. Doutora Maria da Luz Vale Dias, que pretende analisar quais as relações existentes entre *Bullying* (definido como comportamentos de violência, realizados em contexto escolar, de forma repetida e intencional), Inteligência Emocional, Confiança Interpessoal e Saúde Mental.

A importância deste estudo pretende-se com o conhecimento de que o *Bullying* pode estar na causa de graves problemas psicológicos, emocionais e sociais que vão desde a depressão, ansiedade, *stress*, isolamento social, introversão, baixa autoestima, ideação suicida entre outros.

Deste modo, os resultados desta investigação poderão permitir uma prevenção e intervenção mais eficaz, junto dos jovens destas idades, para que estes comportamentos e problemas sejam extintos ou, pelo menos, minimizados.

Assim, gostaríamos de pedir a sua colaboração e do seu educando, através do preenchimento de um conjunto de questionários. Desde já, garantimos que os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para efeitos de investigação, estando garantido o anonimato e confidencialidade dos dados. Poderá, ainda, contactar os investigadores para esclarecer eventuais dúvidas sobre este processo e ainda sobre os resultados finais da investigação.

A autorização da participação e do seu educando é deveras importante. Contamos que este seja também o seu entendimento e pedimos-lhe que lhe permita a colaboração neste estudo, assinando a autorização que se encontra abaixo.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos, agradecendo antecipadamente a atenção dispensada.

Coimbra, ____ de _____ de 2016

A Professora Orientadora,

O Investigador,

(Maria da Luz Vale Dias)

(Professora na Faculdade de Psicologia e Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra)

(João Mário Alves Pereira)

Eu, _____ autorizo o(a) meu(minha)
educando(a), _____ (nome) a participar no estudo.

(assinatura)

Coimbra, ____ de _____ de 2016

Contactos:

Prof. Doutora Maria da Luz Vale Dias: valedias@fpce.uc.pt

João Mário Alves Pereira: joamarioalvesp@gmail.com

Rua do Colégio Novo – Apartado 6153 – 3001-802 Coimbra – Tel: +351 239 851 450 – Fax: +351 239 851 462 –
dir@fpce.uc.pt – www.uc.pt/fpce

Anexo 1.2

Pedido de autorização para as Escolas

Pedido de autorização à Escola

Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra está a ser desenvolvida uma investigação, no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, sob orientação da Prof. Doutora Maria da Luz Vale Dias, que pretende analisar quais as relações existentes entre *Bullying* (definido como comportamentos de violência, realizados em contexto escolar, de forma repetida e intencional), Inteligência Emocional, Confiança Interpessoal e Saúde Mental.

A importância deste estudo pretende-se com o conhecimento de que o *Bullying* pode estar na causa de graves problemas psicológicos, emocionais e sociais que vão desde a depressão, ansiedade, *stress*, isolamento social, introversão, baixa autoestima, ideação suicida entre outros.

Deste modo, gostaríamos de pedir a V. Ex.^a, a autorização para recolher informação junto de alunos pertencentes ao 3º ciclo da Escola que V. Ex.^a preside, através do preenchimento de questionários de auto-resposta (cf. anexos). A recolha de dados será precedida do devido pedido de autorização dirigido aos pais e encarregados de educação. Após a autorização, caberá a V. Ex.^a decidir a melhor forma e altura para contactar os adolescentes e recolher os dados.

Agradecemos antecipadamente a colaboração que nos venha a ser prestada e assumimos o compromisso de cumprimento das normas éticas que presidem este tipo de investigação, nomeadamente o consentimento informado, a colaboração voluntária e o tratamento de dados apenas para fins científicos, garantindo-se a confidencialidade e anonimato.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos, agradecendo antecipadamente a atenção dispensada.

Pede deferimento.

Com respeitosos cumprimentos,

Coimbra, ____ de _____ de 2016

A Professora Orientadora,

O Investigador,

(Maria da Luz Vale Dias)

(Professora na Faculdade de Psicologia e Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra)

(João Mário Alves Pereira)

Contactos:

Prof. Doutora Maria da Luz Vale Dias: valedias@fpce.uc.pt

João Mário Alves Pereira: joamarioalvesp@gmail.com

Rua do Colégio Novo – Apartado 6153 – 3001-802 Coimbra – Tel: +351 239 851 450 – Fax: +351 239 851 462 –
dir@fpce.uc.pt – www.uc.pt/fpce

Anexo 1.3

Questionário Sociobiográfico

ID _____ (a preencher pelos investigadores)

*Versão Masculina***PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO****Questionário Sociobiográfico**

As questões que se seguem são relativamente a ti e aos teus familiares, por isso não há ninguém melhor para responder do que tu. Este inquérito não é uma avaliação e ninguém que te conhece vai saber as tuas respostas.

Data do preenchimento: ____ / ____ / ____

1. **Idade:** _____
2. **Data de Nascimento:** ____/____/____
3. **Escola:** _____
4. **Ano de escolaridade:** _____
5. **Sexo:** Feminino Masculino
6. **Língua materna.** Em que língua ou dialeto falas em casa?
Português Outra Qual? _____
7. **Localidade (e Concelho) onde resides:** _____
8. **Localidade (e Concelho) onde nasceste:** _____
9. **Tens irmãos?** Não Sim Se sim, quantos: _____
10. **Com quem vives?** _____
11. **Acerca do teu Pai, por favor indica:**
 - 11.1 Nacionalidade: _____
 - 11.2 Habilitações Literárias: (assinala no quadrado correspondente)
 - Inferior ao 12º Ano. Qual? _____
 - 12º Ano
 - 12º Ano, mais diploma profissional específico
 - Frequência da Faculdade, mas sem conclusão da licenciatura
 - Licenciatura ou grau equivalente
 - Pós-graduação ou equivalente (por exemplo: Mestrado, Doutoramento)
 - 11.3 Profissão: _____ Desempregado:

12. Acerca da tua Mãe, por favor indica:

12.1 Nacionalidade: _____

12.2 Habilitações Literárias: (assinala no quadrado correspondente)

 Inferior ao 12º Ano. Qual? _____ 12º Ano 12º Ano, mais diploma profissional específico Frequência da Faculdade, mas sem conclusão da licenciatura Licenciatura ou grau equivalente Pós-graduação ou equivalente (por exemplo: Mestrado, Doutoramento)

12.3 Profissão: _____

Desempregada: **13. Já reprovaste algum ano?** Sim Não

Se Sim, quantas vezes? _____ Em que ano(s)? _____

14. Tens Escalão? Não Sim Qual? A B **15. Dentro da tua turma como classificas o teu rendimento escolar:**Superior ao dos meus colegas Igual ao dos meus colegas Inferior ao dos meus colegas **16. Achas que fazes amigos:**Menos facilmente que os outros Tão facilmente como os outros Mais facilmente que os outros **17. Os teus melhores amigos são:** Reais Virtuais Não tenho **18. Frequentas atividades extra-curriculares?** Sim Não

Se Sim, qual/quais? _____

19. Como te consideras enquanto aluno?Excelente Bom Mediano Suficiente Fraco

Anexo 1.4
Crenças Generalizadas de Confiança –
Adolescência Tardia (CGC-A)
(Versão Masculina+Feminina)

Anexo 1.5

Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Escala de Satisfação com a Vida
SWLS – Satisfaction With Life Scale (Diener et al., 1985); (Escala de Satisfação com a Vida, versão portuguesa de Simões, 1992)

Esta escala compreende cinco frases com as quais poderá concordar ou discordar. Utilize a escala de 1 a 5 e marque uma cruz (X) no quadrado que melhor indica a sua resposta.

	Discordo muito (1)	Discordo um pouco (2)	Não concordo, nem discordo (3)	Concordo um pouco (4)	Concordo muito (5)
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que fosse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito(a) com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 1.6
Escala de Ansiedade, Depressão e Stress
para crianças (EADS-21 – C)

Escala de Ansiedade, Depressão e Stress para crianças (EADS-21-C)

Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2, ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti *durante a semana passada*. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades em acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a boca seca	0	1	2	3
3. Não consegui sentir nenhum sentimento bom. Por ex. Não consegui parar de chorar.	0	1	2	3
4. Senti dificuldade em respirar	0	1	2	3
5. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas. Por ex. Não me apeteceu ver televisão, estudar e nem jogar computador.	0	1	2	3
6. Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações. Por ex. apeteceu-me bater num(a) colega que não se calava na aula	0	1	2	3
7. Senti tremores. Por ex., nas mãos, nas pernas	0	1	2	3
8. Senti que estava a utilizar muita energia nervosa.	0	1	2	3
9. Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula. Por ex. Ter muito medo, ficar muito assustado e, todos os meus amigos perceberem e gozarem comigo.	0	1	2	3
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro. Por ex. Que nada do que eu sonho, se podia tornar realidade.	0	1	2	3
11. Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
12. Senti dificuldade em relaxar. Por ex. Não conseguia estar sentado, parado e quieto.	0	1	2	3
13. Senti-me desanimado/cansado e melancólico/tristonho.	0	1	2	3

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
14. Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer. Como por ex. Faltar a luz, não conseguir terminar o jogo de computador e, ficar muito irritado e resmungão.	0	1	2	3
15. Senti-me quase a entrar em pânico ou seja, tive medo e fiquei muito assustado.	0	1	2	3
16. Não fui capaz de ter entusiasmo por nada. Por ex. nem jogar computador ou ver televisão eu tinha vontade	0	1	2	3
17. Senti que não tinha muito valor como pessoa ou seja, senti-me pouco importante.	0	1	2	3
18. Senti que, por vezes estava sensível. Por ex. Tive muita vontade de chorar de repente.	0	1	2	3
19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico. Por ex., o coração começou a bater muito depressa, de repente	0	1	2	3
20. Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso. Por ex. Fiquei cheio de medo sem ter acontecido nada.	0	1	2	3
21. Senti que a vida não tinha sentido. Por ex. Parece que de repente, as coisas deixaram de valer a pena.	0	1	2	3
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro. Por ex. Que nada do que eu sonho, se podia tornar realidade.	0	1	2	3

Anexo 1.7
Inventário de Quociente Emocional
versão para jovens (EQI-YV)

Inventário de Quociente Emocional versão para jovens (*EQI-YV*)

(Adaptado por A. Candeias, N. Rebelo, J. Silva & A. Cartaxo, 2011)

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
1. Gosto de me divertir.	1	2	3	4
2. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	1	2	3	4
3. É fácil dizer aos outros como me sinto.	1	2	3	4
4. Sinto-me seguro/a de mim mesmo/a.	1	2	3	4
5. Procuo várias possibilidades de resposta quando me fazem perguntas difíceis.	1	2	3	4
6. Sou capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
7. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	1	2	3	4
8. Compreendo perguntas difíceis.	1	2	3	4
9. Gosto de rir.	1	2	3	4
10. Evito magoar os outros.	1	2	3	4
11. Penso num problema até o resolver.	1	2	3	4
12. Tenho mau feitio.	1	2	3	4
13. Posso responder bem às perguntas difíceis.	1	2	3	4
14. É fácil descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4
15. Quando quero posso encontrar maneiras de discutir uma pergunta difícil.	1	2	3	4
16. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
17. Gosto de ajudar os outros.	1	2	3	4
18. Resolvo os problemas de formas diferentes.	1	2	3	4
19. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	2	3	4
20. É fácil dizer aos outros o que sinto.	1	2	3	4
21. Quando debato perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	1	2	3	4
22. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	1	2	3	4
23. Gosto de ser como sou.	1	2	3	4
24. Sou bom/boa a resolver problemas.	1	2	3	4
25. Dou valor aos meus amigos.	1	2	3	4
26. Percebo quando um dos meus amigos está triste.	1	2	3	4
27. Gosto do meu corpo.	1	2	3	4
28. Gosto da forma como me vejo.	1	2	3	4

Anexo 1.8
Escala Multidimensional de Vitimização
pelos Pares (MPVS)

Multidimensional Peer Victimization Scale

Mynard e Joseph (2000) (Adaptação portuguesa: Veiga & Feliciano, 2007)

Questionário PVS. No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com possíveis *maus-tratos de que tu tenhas sido vítima, que os teus colegas da escola te tenham feito, durante este ano lectivo.* Atende ao seguinte critério:

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- @12_01. Deram-me um murro
- @12_02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos
- @12_03. Chamaram-me nomes
- @12_04. Levaram as minhas coisas sem autorização
- @12_05. Deram-me pontapés
- @12_06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim
- @12_07. Gozaram comigo por causa da minha aparência
- @12_08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas
- @12_09. Feriram-me fisicamente
- @12_10. Recusaram-se a falar comigo
- @12_11. Fizeram pouco de mim sem razão
- @12_12. Roubaram-me alguma coisa
- @12_13. Espancaram-me
- @12_14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar
- @12_15. Insultaram-me com palavrões
- @12_16. Estragaram as minhas coisas de propósito

Anexo 1.9

Escala Revista de Solidão da UCLA

UCLA

(Russel, Peplau & Cutrona, 1980; Adaptação Portuguesa de Neto, 1989)

Instruções: Por favor, indique em que grau se sente da forma que é descrita em cada uma das seguintes afirmações. Coloque um círculo à volta de um número para cada uma delas.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Sinto-me em sintonia com as pessoas que estão à minha volta.	1	2	3	4
2. Sinto falta de camaradagem.	1	2	3	4
3. Não há ninguém a quem possa recorrer.	1	2	3	4
4. Sinto que faço parte de um grupo de amigos.	1	2	3	4
5. Tenho muito em comum com as pessoas que me rodeiam.	1	2	3	4
6. Já não sinto mais intimidade com ninguém.	1	2	3	4
7. Os meus interesses e ideias não são partilhados por aqueles que me rodeiam.	1	2	3	4
8. Sou uma pessoa voltada para fora.	1	2	3	4
9. Há pessoas a quem me sinto chegado(a).	1	2	3	4
10. Sinto-me excluído(a).	1	2	3	4
11. Ninguém me conhece realmente bem.	1	2	3	4
12. Sinto-me isolado(a) dos outros.	1	2	3	4
13. Consigo encontrar camaradagem quando quero.	1	2	3	4
14. Há pessoas que me compreendem realmente.	1	2	3	4
15. Sou infeliz por ser tão retraído(a).	1	2	3	4
16. As pessoas estão à minha volta mas não estão comigo.	1	2	3	4
17. Há pessoas com quem consigo falar.	1	2	3	4
18. Há pessoas a quem posso recorrer.	1	2	3	4

Muito obrigado/a pela sua colaboração.

**Anexo 2 – Matriz de Coeficientes de Correlação de
Pearson entre dimensões do EQI-yv e do
MPVS**

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(1) EQI-yv_Adaptabilidade	-	,180**	,275**	,283**	,055	,676**	-,121*	-,071	-,064	-,087	-,105
(2) EQI-yv_Compentência Intrapessoal		-	,133*	,193**	-,082	,531**	-,154**	-,063	-,155**	-,084	-,146**
(3) EQI-yv_Humor Geral			-	,432**	-,310**	,736**	-,098	-,280**	-,277**	-,135*	-,276**
(4) EQI-yv_Compentência Interpessoal				-	-,089	,670**	-,066	-,166**	-,164**	-,082	-,166**
(5) EQI-yv_Gestão do Stress					-	-,285**	,053	,247**	,144**	,054	,176**
(6) EQI-yv_Total						-	-,169**	-,246**	-,258**	-,151**	-,277**
(7) MPVS_Vitimização Física							-	,313**	,547**	,505**	,711**
(8) MPVS_Vitimização Social								-	,499**	,358**	,741**
(9) MPVS_Vitimização Verbal									-	,515**	,862**
(10) MPVS_Ataque à propriedade										-	,749**
(11) MPVS_Total											-

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo 3 – Matriz de *Coefficientes de Correlação de Pearson* entre dimensões do CGC-A e do MPVS

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
(1) CGCA_Mãe	-	,498**	,252**	,400**	,382**	,546**	,548**	,617**	,746**	-,182**	-,169**	-,281**	-,124*	-,253**
(2) CGCA_Pai		-	,278**	,257**	,415**	,465**	,565**	,573**	,697**	-,061	-,196**	-,187**	-,044	-,173**
(3) CGCA_Par amoroso			-	,324**	,471**	,514**	,495**	,509**	,661**	,009	-,012	-,066	-,009	-,032
(4) CGCA_Professores				-	,306**	,570**	,504**	,459**	,665**	-,212**	-,136*	-,181**	-,196**	-,229**
(5) CGCA_Pares					-	,525**	,529**	,588**	,716**	-,088	-,159**	-,202**	-,090	-,186**
(6) CGCA_Confiança Emocional						-	,371**	,357**	,753**	-,129*	-,103	-,144**	-,116*	-,159**
(7) CGCA_Fidelidade							-	,413**	,757**	-,100	-,178**	-,253**	-,112*	-,223**
(8) CGCA_Honestidade								-	,787**	-,130*	-,162**	-,217**	-,084	-,201**
(9) CGCA_Total									-	-,157**	-,192**	-,265**	-,135*	-,253**
(10) MPVS_Vitimização Física										-	,313**	,547**	,505**	,711**
(11) MPVS_Vitimização Social											-	,499**	,358**	,741**
(12) MPVS_Vitimização Verbal												-	,515**	,862**
(13) MPVS_Ataque à propriedade													-	,749**
(14) MPVS_Total														-

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo 4 – Matriz de *Coefficientes de Correlação de Pearson* entre dimensões da EADS-21C e do MPVS

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(1) EADS21C_Ansiedade	-	,664**	,700**	,857**	,183**	,201**	,230**	,228**	,275**
(2) EADS21C_Depressão		-	,697**	,899**	,160**	,300**	,256**	,214**	,312**
(3) EADS21C_Stress			-	,908**	,192**	,269**	,265**	,208**	,310**
(4) EADS21C_Total				-	,200**	,295**	,283**	,241**	,338**
(5) MPVS_Vitimização Física					-	,313**	,547**	,505**	,711**
(6) MPVS_Vitimização Social						-	,499**	,358**	,741**
(7) MPVS_Vitimização Verbal							-	,515**	,862**
(8) MPVS_Ataque à propriedade								-	,749**
(9) MPVS_Total									-

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).