



Universidades Lusíada

Neves, Miguel Ângelo Pereira

Empatia, assertividade e envolvimento em comportamentos de bullying em adolescentes

<http://hdl.handle.net/11067/5813>

Metadados

Data de Publicação

2020

Resumo

O aprofundamento da compreensão sobre o fenómeno de bullying afigura-se de suma relevância, dada a elevada incidência deste fenómeno nos contextos escolares de todo o mundo e o seu impacto potencialmente nefasto no desenvolvimento e ajustamento socioemocional. O presente estudo tem como objetivo analisar o potencial efeito preditor da assertividade e da empatia no envolvimento em comportamentos de bullying de agressão verbal e indireta. Participaram, neste estudo, 289 adolescentes (156 do género...

To have a deeper understanding of the phenomenon of bullying seems to be extremely relevant, given its high incidence in school contexts around the world and its potentially harmful impact on socio-emotional development and adjustment. This study aims at analyzing the potential predictive effect of assertiveness and empathy in the engagement of verbal and indirect aggression bullying behaviours. Participants were 289 adolescents (156 girls and 133 boys), aged between 12 and 19 years old, attendi...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia Clínica, Competências sociais, Adolescentes, Bullying, Teste psicológico - Questionário sociodemográfico, Teste psicológico - Social Skills Improvement System - Rating Scales (SSIS-RS), Teste psicológico - Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE)

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T07:22:20Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Dissertação de Mestrado em **Psicologia Clínica**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO,



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO,

Trabalho efectuado sob a orientação do/a



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



Dissertação de Mestrado
Psicologia Clínica

Porto



**Empatia, assertividade e envolvimento em comportamentos de *bullying* em
adolescentes**

Miguel Ângelo Pereira Neves

Universidade Lusíada do Norte – Porto

Mestrado em Psicologia Clínica

Orientadora: Professora Doutora Mariana Lopes de Sousa

Dezembro, 2020

Agradecimentos

Ao terminar este percurso, quero agradecer a todos aqueles que estiveram presentes e me apoiaram durante este percurso e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e profissional.

Começo por agradecer aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional e por todos os esforços que fizeram e que me permitiram terminar toda esta jornada. Sem eles, tudo isto não seria possível. Também agradeço à minha família por estarem sempre presentes e por me apoiarem.

Agradeço à Professora Doutora Mariana Sousa por ser uma participante ativa na minha formação académica enquanto professora e orientadora possibilitando, assim, a finalização desta fase do meu percurso. Agradeço, ainda por todos os conhecimentos transmitidos, experiências partilhadas, apoio incansável, disponibilidade e aconselhamento. É, sem dúvida, uma excelente profissional.

Agradeço à Professora Doutora Joana Oliveira, à Professora Doutora Sara Cruz e ao Professor Doutor Paulo Moreira pela sua disponibilidade, apoio e conhecimentos transmitidos no decurso deste processo de aprendizagem.

Agradeço ao Professor Doutor Vítor Coelho pela sua disponibilidade e aconselhamento no desenvolvimento do presente estudo.

Agradeço à Professora Doutora Sofia Marques, à Professora Doutora Helena Bilimória, e à Professora Doutora Olímpia Paiva por toda a disponibilidade e ajuda para a realização deste estudo nos seus agrupamentos de escolas, bem como a colaboração de todos os professores dos respetivos estabelecimentos de ensino na recolha dos questionários.

A todos/as os/as alunos/as e respetivos/as Encarregados/as de Educação, que aceitaram colaborar no estudo e, assim, possibilitaram a concretização do estudo.

Obrigado a todos os meus amigos e colegas pelo suporte, palavras, momentos, apoio e incentivo durante este percurso.

Índice

Introdução.....	1
Caraterização dos comportamentos de <i>bullying</i> : aspetos estruturantes e tipos de <i>bullying</i>	3
Protagonistas nos comportamentos de <i>bullying</i>	6
Diferenças no envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i> em função do sexo.....	8
<i>Bullying</i> e competências sociais.....	9
Diferenças na empatia e assertividade em função do sexo.....	11
Objetivos e hipóteses de investigação.....	12
Método.....	13
Participantes.....	13
Instrumentos.....	13
Questionário sociodemográfico.....	13
Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE).....	13
<i>Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS)</i>	14
Procedimento.....	15
Seleção dos participantes.....	15
Recolha de dados.....	16
Análise de dados.....	17
Resultados.....	18
Diferenças na assertividade, empatia, agressão verbal e agressão indireta em função do sexo.....	18
Associações da assertividade e da empatia com a agressão verbal e a agressão indireta	18
Efeito da empatia e da assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal.....	19

Discussão dos resultados	20
Diferenças na assertividade, empatia, agressão verbal e agressão indireta em função do sexo	20
Associações da assertividade e da empatia com a agressão verbal e a agressão indireta	20
Efeito da empatia e da assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal	22
Conclusão	24
Referências	25
Anexos	43
Anexo 1. Pedido de autorização, aos Agrupamentos de Escolas, para a realização do estudo	44
Anexo 2. Declaração de Consentimento Informado, dirigida aos/às Encarregados/as de Educação dos/as adolescentes.....	46

Índice de tabelas

Tabela 1. Diferenças na Empatia, Assertividade, Agressão Verbal e Agressão Indireta em Função do Sexo dos/as Adolescentes	18
Tabela 2. Modelos de Regressão Linear Múltipla: Preditores de Agressão Verbal	19

Resumo

O aprofundamento da compreensão sobre o fenómeno de *bullying* afigura-se de suma relevância, dada a elevada incidência deste fenómeno nos contextos escolares de todo o mundo e o seu impacto potencialmente nefasto no desenvolvimento e ajustamento socioemocional. O presente estudo tem como objetivo analisar o potencial efeito preditor da assertividade e da empatia no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e indireta. Participaram, neste estudo, 289 adolescentes (156 do género feminino e 133 do género masculino), entre os 12 e os 19 anos de idade, a frequentar escolas pertencentes a agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Para avaliar o envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e indireta, foi administrada a Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE; Almeida, 2013). A assertividade e empatia foram aferidas com recurso ao *Social Skills Improvement System – Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012). Os resultados mostraram que as raparigas expressam mais empatia do que os rapazes e exibem menos comportamentos de agressão verbal e agressão indireta do que os rapazes. Verificou-se, também, que os/as adolescentes mais assertivos/os tendem a incorrer, com menor frequência, em comportamentos de agressão verbal e que os/as jovens mais empáticos/as adotam menos comportamentos agressivos do ponto de vista verbal. Adicionalmente, observou-se que a empatia prediz o envolvimento em comportamentos de agressão verbal, tendendo as/os jovens mais empáticas/os a exibir, com menor frequência, comportamentos de agressão verbal. Os resultados apontam para a importância de desenhar intervenções dirigidas à promoção de competências sociais em contexto escolar, por forma a prevenir o envolvimento dos/as jovens em comportamentos de *bullying* e evitar o agravamento deste tipo de comportamentos.

Palavras-chave: Competências Sociais; *Bullying*; Empatia; Assertividade

Abstract

To have a deeper understanding of the phenomenon of bullying seems to be extremely relevant, given its high incidence in school contexts around the world and its potentially harmful impact on socio-emotional development and adjustment. This study aims at analyzing the potential predictive effect of assertiveness and empathy in the engagement of verbal and indirect aggression bullying behaviours. Participants were 289 adolescents (156 girls and 133 boys), aged between 12 and 19 years old, attending schools at Porto district. To assess the engagement in verbal and indirect aggression bullying behaviours the Scale of Interpersonal Behaviour at School (ECICE) was used. Assertiveness and empathy were assessed with the *Social Skills Improvement System – Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharme et al., 2012). Results show that girls express more empathy and less verbal and indirect aggression than boys. Also, more assertive adolescents tend to exhibit less verbal and indirect aggression, and more empathic adolescents tend to show less aggressive verbal behaviours. Additionally, empathy predicts the engagement in verbal aggression behaviours, tending more empathic adolescents to exhibit verbal aggression behavior less frequently. Results highlight the importance of designing interventions to promote social skills at schools, to prevent the engagement of children and adolescents in bullying behaviours and to avoid these behaviours to escalate.

Keywords: Social skills; Bullying; Emphaty; Assertiveness

Lista de abreviaturas

CDC – *Centers for Disease Control and Prevention*

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

NCES – *National Center for Education Statistics*

HBSC – *Health Behaviour in School-aged Children*

SMS – *Short Messaging System*

MMS – *Multimedia Messaging System*

ECICE – *Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar*

SSIS-RS – *Social Skills Improvement System – Rating Scales*

et al. – *entre outros*

Introdução

A escola configura-se como um contexto privilegiado de socialização. Como tal, os seus objetivos não se cingem à promoção de processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, mas estendem-se à promoção de valores e relações interpessoais que contribuam para o desenvolvimento integral e saudável das crianças e jovens (Costa & Vale, 1998; Delors, 1997; Ferraz & Pereira, 2012; Haber & Glatzer, 2009; Schmidt et al., 2016; Settanni et al., 2015).

Contudo, a escola é inevitavelmente palco de conflitos, de que fazem parte os comportamentos de *bullying*, que, frequentemente, escalam para violência, despoletando medo e a insegurança na interação com os pares e perpetuando um perigoso ciclo de desmotivação face à escola (Bashir et al., 2020; Silva et al., 2017). Estes conflitos tendem a ser mais comuns durante a adolescência, dado que esta fase da trajetória desenvolvimental é marcada por intensas mudanças nas dimensões física, psicológica e social (Darjan et al., 2020; Deniz & Ersoy, 2016). Estas mudanças estão, amiúde, associadas a dificuldades na gestão das relações com os pares, que são, com frequência, conducentes a rejeição e isolamento (Gonzalez et al., 2009; Janssen et al., 2004; Lee et al., 2018; Sentse et al., 2016).

O conceito de *bullying* pode ser definido como o conjunto de comportamentos agressivos que ocorrem, de modo intencional e repetido, ao longo do tempo, e têm como objetivo causar dano a terceiros, num contexto de desigualdade de poder observável e/ou percebido (*Centers for Disease Control and Prevention* [CDC], 2019; Menesini & Salmivalli, 2017; Swearer & Hymel, 2015; Volk et al., 2014).

Este fenómeno tem uma elevada incidência nos contextos escolares em todo o mundo (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 2019). Entre 2016 e 2019, o número de adolescentes envolvidos em comportamentos de *bullying* aumentou substancialmente (Patchin, 2019). De acordo com o *National Center for Education Statistics* (NCES) (2019), no ano letivo de 2016 e 2017, 24 650 000 adolescentes entre os 12 e os 17 anos, de várias escolas dos Estados Unidos da América, adotaram comportamentos de *bullying*. Destes, 4 986 000 reportaram ter sido vítimas de *bullying* (20.2%) e 19 664 000 cometer atos de *bullying* (79.8%).

Em Portugal, o *bullying* é, também, um fenómeno com elevada prevalência em contexto escolar, sendo frequente a adoção pelos/as jovens de comportamentos agressivos do ponto de vista verbal e físico, bem como os processos de vitimação (Mira et al., 2017). A este respeito, importa considerar que, no ano de 2018, foi realizado um estudo pelo *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) com 6 997 adolescentes entre os 12 e os 16 anos, com o objetivo de avaliar o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*. Observou-se que 6 599 adolescentes se identificaram como perpetradores de *bullying* e 6 598 como vítimas.

Por se configurar como uma ameaça ao bem-estar e à saúde física e psicológica dos indivíduos (Tsitsika et al., 2014), o *bullying* tornou-se um problema de saúde pública (Cho & Lee, 2018; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Com efeito, pode comprometer a sua aprendizagem, o estabelecimento de relações significativas (Bashir et al., 2020; Freire et al., 2006) e potenciar a emergência de psicopatologia (Klomek et al., 2015; Plexousakis et al., 2019; Silva et al., 2017). Por conseguinte, a necessidade de aprofundamento da compreensão sobre este fenómeno impõe-se, dada a sua relevância social e política (Hong et al., 2016), a par dos seus potenciais consequências nefastas para o desenvolvimento e ajustamento socioemocional.

Na génese do envolvimento em comportamentos de *bullying*, está, com frequência, um conjunto de fatores de risco que predis põem o sujeito a adotar comportamentos hostis para com os pares (Menesini & Salmivalli, 2017). Entre estes, destacam-se: a) a baixa satisfação perante a vida (Estévez et al., 2008; Martínez et al., 2012), b) os elevados níveis de ansiedade (Menesini & Salmivalli, 2017; Villarreal-González et al., 2011), c) os baixos níveis de empatia na interação com o/a outro/a (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Van Geel et al., 2017), d) uma representação grandiosa do *self*, no que respeita à forma física e popularidade no contexto do grupo de pares (Fanti & Kimonis, 2012; Reijntjes et al., 2016) e e) dificuldades na inteligência emocional (Bohnert et al., 2013; Liao et al., 2003). Adicionalmente, a pertença a famílias cujas interações são pautadas pela reduzida responsividade afetiva, pelo distanciamento emocional, por práticas disciplinares inconsistentes, rígidas e marcadas por uma atitude excessivamente crítica e punitiva, e pela adoção de comportamentos agressivos está, também, positivamente associada ao envolvimento em comportamentos de *bullying* pelas/os crianças/adolescentes (Baldry & Farrington, 2000; Smith, 2014).

O envolvimento nestes conflitos tem um impacto nocivo no desenvolvimento das crianças e jovens, podendo levar à emergência de vulnerabilidades na esfera socioemocional que potenciam a estruturação de quadros psicopatológicos, levando, nalguns casos, ao suicídio (Campbell et al., 2013; Coelho et al., 2016; Estévez et al., 2016; Klomek et al., 2015; Olweus & Breivik, 2014; Navarro et al., 2015; Plexousakis et al., 2019; Silva et al., 2017). Com efeito, o envolvimento em comportamentos de *bullying* encontra-se, frequentemente, associado ao consumo excessivo de drogas e bebidas etílicas (Hoffman et al., 2016; Luk et al., 2016; Radliff et al., 2012), e a problemas de internalização e externalização (i.e., sintomatologia depressiva e ansiosa, baixo rendimento académico e ideação suicida) (Cook et al., 2010; Klomek et al., 2018; Sentse et al., 2016; Schoeler et al., 2018).

Caraterização dos comportamentos de *bullying*: aspetos estruturantes e tipos de *bullying*

Os comportamentos de *bullying* visam a conquista, ou manutenção, de uma posição de afirmação social privilegiada (Smith, 2016; Volk et al., 2014). Tem como caraterísticas estruturantes:

a) o carácter repetitivo, ou seja, quando os/as agressores/as exercem comportamentos violentos, de forma repetida e sistemática ao longo do tempo, contra uma ou mais vítimas;

b) a intencionalidade, ou seja, quando os/as agressores/as estabelecem relações de desigualdade de poder entre a/s sua/s vítima/s e, conseqüentemente, exercem comportamentos violentos contra a/s mesma/s com o objetivo de provocar danos na/s mesma/s;

c) desigualdade de poder, ou seja, quando os/as agressores/as encontram-se em maior vantagem em comparação com a/s vítima/s, sendo percecionados como sendo mais fortes e pertencentes a um grupo de pares de maior extensão e com maior estatuto social dentro do contexto escolar, enquanto que a/s vítima/s são percecionadas como sendo mais vulneráveis e mais frágeis; esta desigualdade de poder também pode ser alcançada através do conhecimento de potenciais vulnerabilidades da/s vítima/s (i.e., um indivíduo e/ou grupo de indivíduos que costume andar sozinho, aparência física e psicológica, problemas de

aprendizagem, situação familiar e características pessoais), na qual o conhecimento destas vulnerabilidades é utilizado para prejudicar a/s mesma/s;

d) duração, ou seja, quando os comportamentos de *bullying* ocorrem durante um determinado período de tempo, e não necessariamente por longos períodos de tempo; e) provocação, ou seja, quando as atitudes e os atos da/s vítima/s contribuem para o exercício de comportamentos violentos em relação à/s mesma/s; e f) dor, a qual pode acarretar consequências a nível físico, psicológico e/ou social (i.e., *stress*, sofrimento e medo) (Coelho & Sousa, 2017; Fernandes & Seixas, 2012; Lee, 2006; Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus, 1993; Slattery et al., 2019).

Na literatura, constam diversas propostas de categorização dos comportamentos de *bullying* (Gladden et al., 2014; Griffen & Gross, 2004; Kennedy, 2020; Kubiszewski et al., 2015; Moreno, 2014; Perdigão et al., 2016; Serrate, 2014; Tokunaga, 2010; Vila & Diogo, 2009), passíveis de sistematizar da seguinte forma:

a) *bullying* físico, que implica o contacto direto entre a/s vítima/s e os/as agressores/as e envolve a prática de agressões físicas entre os mesmos (i.e., dar bofetadas, murros, cotoveladas e/ou pontapés, empurrar, amarrar, prender, cuspir, morder, esperar o indivíduo fora da escola para maltratá-lo, roubar dinheiro e/ou bens materiais, rasgar roupa e destruir bens materiais;

b) *bullying* verbal, que consiste numa forma direta de *bullying*, que diz respeito à violência verbal entre os/as agressores/as e a/s vítima/s (i.e., chamar nomes, provocar, ameaçar, gritar, gozar, injuriar, e fazer comentários negativos e/ou críticas humilhantes);

c) *bullying* social, que reporta a agressões, de carácter psicológico, exercidas de forma indireta entre os/as agressores/as e a/s vítima/s, com o objetivo de inferiorizar e/ou excluir esta/s última/s do contexto do grupo de pares (i.e., inventar e espalhar mentiras, boatos e comentários negativos e/ou humilhantes, excluir e/ou rejeitar um ou mais indivíduos dos trabalhos de grupo e de outras atividades de grupo, e discriminar um ou mais indivíduos de um determinado grupo social, racial e/ou religioso);

d) *bullying* sexual, que envolve o contacto direto e/ou indireto entre os/as agressores/as e a/s vítima/s e assenta no exercício de atos, de natureza sexual, sem o consentimento do/s indivíduo/s a quem é dirigido (i.e., insultar e/ou fazer comentários de natureza sexual, assediar, obrigar à prática de atos sexuais, fazer gestos obscenos, acariciar

zonas do corpo sem o consentimento do/s respetivo/s indivíduo/s, abusar sexualmente, e pedir favores de natureza sexual;

e) *bullying* homofóbico, que consiste numa forma de *bullying*, motivada pelo preconceito, crenças, atitudes e estereótipos em relação à orientação sexual e/ou identidade de género de um ou mais indivíduos, sejam estes homossexuais, heterossexuais, bissexuais ou transsexuais (i.e., transmitir, ou ameaçar transmitir, a outros indivíduos segredos e informações sobre a própria sexualidade, sem o consentimento da/s vítima/s; discriminar a/s vítima/s baseando-se na identidade e expressão do género sexual; fazer piadas e/ou insultos de carácter homofóbico; excluir a/s vítima/s propositadamente do grupo de pares, atividades extracurriculares e/ou jogos, bem como obrigar as pessoas próximas da/s vítima/s a afastarem-se das mesmas, devido à sua orientação sexual e/ou identidade de género);

f) *cyberbullying*, o qual se reporta a comportamentos violentos realizados por um/a agressor/a e/ou grupo de agressores/as através de aparelhos e/ou meios eletrónicos (i.e., computador, telemóvel, *pager*), de forma intencional e repetida ao longo do tempo, contra uma ou mais vítimas que apresentam dificuldades em defender-se contra estes atos. Estes comportamentos violentos, realizados no mundo virtual são, geralmente, do tipo verbal e/ou social e traduzem-se pela partilha constante de boatos e mensagens ofensivas, hostis e/ou ameaçadoras, bem como pela publicação de informações pessoais, vídeos e/ou imagens pessoais ou embaraçosos. Esta partilha costuma ser efetuada, de forma anónima, através de *e-mails*, salas de conversação *on-line*, salas de jogos *on-line*, redes sociais (i.e., *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, *Hi5*, *Snapchat*), *blogs*, videochamadas, SMS e/ou MMS, com o objetivo de desvalorizar, denegrir a imagem e/ou provocar danos e desconforto à/s sua/s vítima/s.

A par desta proposta de categorização, o *bullying* pode configurar-se como direto ou indireto, podendo as duas formas coexistir. No primeiro, os comportamentos violentos são exercidos, pessoalmente, junto do/s alvo/s (i.e., agredir fisicamente, ameaçar, fazer caretas, fazer brincadeiras de forma rude e intimidante, roubar e/ou destruir bens materiais, e recorrer ao uso de armas). Por contraposição, no *bullying* indireto, os comportamentos violentos expressam-se através de atitudes de indiferença e/ou de carácter difamatório (i.e., espalhar boatos e ignorar um indivíduo, no contexto do grupo de pares) (Matos & Gonçalves, 2009; Olweus, 1993; Silva et al., 2017).

Protagonistas nos comportamentos de *bullying*

No que concerne aos intervenientes, a prática de comportamentos de *bullying* pressupõe a existência de, pelo menos, dois/duas protagonistas que atuam de forma direta para a sua execução, um/a agressor/a e uma vítima (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010; Zych et al., 2020).

Os/as agressores/as (ou *bullies*) exercem comportamentos agressivos e/ou violentos contra uma vítima e/ou grupo de vítimas, de modo a provocar danos físicos e/ou psicológicos à(s) mesma(s) (Morgado, 2016). Evidenciam atitudes positivas em relação à violência, tendendo a não demonstrar empatia pela/s vítima/s, nem culpa face às agressões perpetradas. São, frequentemente, descritos/as como antipáticos/as, arrogantes, impulsivos/as, fisicamente mais fortes e populares, o que facilita a coação e domínio que exercem sobre a/s vítima/s (Malamut et al., 2020; Pouwels et al., 2018; Reijntjes et al., 2013; Vila & Diogo, 2009). Tendem a liderar grupos de indivíduos mais inseguros e/ou ansiosos, fortemente permeáveis à sua influência (Berger & Caravita, 2016; Haber & Glatzer, 2009; Reijntjes et al., 2018; Veenstra et al., 2007).

Na literatura, são, frequentemente, diferenciados os/as agressores/as impulsivos/as dos agressores/as dissimulados/as (Gordon et al., 2014; Jambom & Smetana, 2017; Vila & Diogo, 2009). Os/As primeiros/as tendem a apresentar dificuldades em demonstrar empatia para com a/s vítima/s e, deste modo, a adotar atitudes e comportamentos agressivos (Eisner & Malti, 2015; Vila & Diogo, 2009). Os/As agressores/as impulsivos/as tendem a perpetrar comportamentos violentos, porque percecionam os comportamentos das vítimas como ameaçadores ou provocadores. Recorrem, por isso, à violência para responder a estes comportamentos, sendo movidos por emoções fortes, como a raiva, e pelo descontrolo emocional, no momento em que se deparam com a/s vítima/s (Jambom & Smetana, 2017). Por seu turno, os/as agressores/as dissimulados/as tendem a planear e antecipar as situações violentas. Apresentam boas competências ao nível da cognição social, que utilizam, de forma subtil, para manipular e/ou controlar a/s vítima/s, para evitar serem descobertos/as (Jambom & Smetana, 2017; Vila & Diogo, 2009). Os/As agressores/as dissimulados/as tendem a adotar comportamentos agressivos para atingir os seus fins, o que faz com que os seus atos sejam sistematicamente planeados, de forma a que a/s vítima/s não se aperceba/m que está/estão a ser prejudicada/s (Marsee & Frick, 2007; Miller & Lynam, 2006; Polman et al.,

2009). Depois de cumprirem os seus objetivos, tendem a manter segredo relativamente às agressões perpetradas, de modo a viabilizar a adoção de comportamentos de afirmação de poder e de intimidação junto das vítimas no futuro (McAdams & Schmidt, 2007). Deste modo, é frequente este tipo de agressor/a ser também designado/a como “agressor/a provocador/a” e/ou “agressor/a com sangue frio” (Vitaro et al., 2006).

As vítimas de *bullying* caracterizam-se como sendo indivíduos com quem os/as agressores/as, frequentemente, implicam, agridem, provocam e exercem atos desagradáveis, sem razões aparentes e justificativas para este tipo de comportamentos (Avilés et al., 2011; Morgado, 2016; Olweus, 2010). Tendem a exibir uma atitude mais inibida e reservada socialmente apresentando-se, frequentemente, como vulneráveis, assustados/as, ou envergonhados/as (Matos & Gonçalves, 2009; Sentse et al., 2017). Desta forma, tornam-se indivíduos silenciosos e detêm um medo contido apenas para eles mesmos, visto que têm receio de expor a sua situação de vitimização aos adultos por estarem sempre a ser alvos constantes dos/as agressores/as (Matos & Gonçalves, 2009; Neves et al., 2017).

As vítimas de *bullying* são, frequentemente, escolhidas, devido às suas características físicas e/ou psicológicas que as tornam potencialmente mais vulneráveis (Matos & Gonçalves, 2009; Sentse et al., 2016). Entre estas características, destaca-se o facto de as vítimas: a) possuírem uma orientação sexual diferente, b) apresentarem patologias médicas (i.e., magreza, obesidade, asma, deficiências físicas, visuais e/ou auditivas, paralisia cerebral, acne), c) usarem óculos, aparelho nos dentes, acessórios e/ou determinadas roupas, d) terem sardas, e) serem de baixa ou elevada estatura, f) terem dificuldades de aprendizagem, e h) terem sotaque, pertencerem a minorias étnicas ou religiosas (Gibson-Young et al., 2014; Griffiths et al., 2006; Hadjikakou & Panayiotis, 2012; Lindsay & McPherson, 2012).

Relativamente à tipologia das vítimas de *bullying*, estas podem ser qualificadas em vítimas passivas (ou comuns) e vítimas provocativas (ou *bully-victims*) (Morgado, 2016; Naimie et al., 2018; Olweus, 2010). As vítimas passivas englobam os indivíduos que não reagem aos comportamentos hostis por possuírem baixos mecanismos de autodefesa e/ou baixo suporte social, por parte do grupo de pares (Shafie et al., 2017; Morgado, 2016). Já as vítimas provocativas englobam os indivíduos que tentam retaliar contra os comportamentos hostis, através da agressão, por possuírem baixos mecanismos de controlo dos seus impulsos

sem, no entanto, deterem capacidades de defesa eficazes (Beran & Li, 2007; Cho, 2017; Graham, 2016; Lereya et al., 2015; Morgado, 2016).

A par da interação direta entre agressores/as e vítimas, o *bullying* também abrange o envolvimento indireto, ou observação, dos comportamentos agressivos perpetrados (Fekkes et al., 2005; Graham, 2016; Pečjak & Pirc, 2017; Tsang et al., 2011; Zych et al., 2017). Os/as observadores/as (ou *bystanders*) constituem os indivíduos que participam, de forma indireta, nos comportamentos de *bullying*, testemunhando as situações ocorrentes. Constituem o maior grupo de intervenientes nestes fenómenos, sendo que a forma como reagem e se comportam poderão ter influência nas consequências derivadas dos mesmos. Por outro lado, este grupo de intervenientes também pode assumir um papel importante no que diz respeito à cessação destes comportamentos hostis. (Joo et al., 2020; Pečjak & Pirc, 2017; Polanin et al., 2012; Tsang et al., 2011; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 2011).

O presente estudo centrar-se-á apenas no envolvimento em comportamentos de *bullying*, no papel de agressor/a e vítima.

Diferenças no envolvimento em comportamentos de *bullying* em função do sexo

O efeito do sexo no envolvimento em comportamentos de *bullying* encontra-se amplamente documentado na investigação (Carbone-Lopez et al., 2010; Owens & MacMullin, 1995; Smith et al., 2019; Zsila et al., 2018). Diversos estudos mostram que os adolescentes do sexo masculino recorrem, com maior frequência, à violência física e verbal, como forma de humilhação do/a outro/a (Coelho et al., 2016; Cook et al., 2010; Currie et al., 2012; Espelage & Holt, 2007; Hymel & Swearer, 2015; Silva et al., 2013; Nansel et al., 2001; Tsitsika et al., 2014). Por contraposição, os adolescentes do sexo feminino adotam, amiúde, comportamentos manipulatórios e de agressão verbal (Coelho et al., 2016; Cook et al., 2010; Currie et al., 2012; Espelage & Holt, 2007; Silva et al., 2013; Nansel et al., 2001; Tsitsika et al., 2014).

No que respeita à vitimação, os adolescentes do sexo masculino são, com maior frequência, vítimas de formas diretas de *bullying* (i.e., agressões físicas, ameaças, insultos e humilhações) (Boel-Studt & Renner, 2013; Coelho et al., 2016; Espelage & Holt, 2007; Silva et al., 2013; Tsitsika et al., 2014; Wang et al., 2009). Por seu turno, a vitimação psicológica

e/ou relacional, através de formas indiretas de *bullying* (i.e., exclusão no contexto do grupo de pares e divulgação de rumores) tende a ser mais frequente no sexo feminino (Boel-Studt & Renner, 2013; Coelho et al., 2016; Khoury-Kassabri et al., 2004; Olweus & Breivik, 2014; Richard et al., 2012; Tsitsika et al., 2014; Wang et al., 2009; Zegarra et al., 2009).

***Bullying* e competências sociais**

Para compreender os motivos que desencadeiam a prática de comportamentos de *bullying*, por parte, dos jovens, torna-se necessário realizar uma abordagem compreensiva dos fatores que estão na origem do *bullying*. Por sua vez, a origem dos comportamentos de *bullying* encontra-se associada à interação dinâmica que se estabelece entre fatores biológicos, pessoais, interpessoais, ambientais e sociais (Swearer & Hymel, 2015).

Na literatura, são identificados diversos fatores de risco que estão na origem dos comportamentos de *bullying* e que contribuem para a sua manutenção e agravamento (Méndez et al., 2017; Olweus & Limber, 2010). Entre estes fatores, destacam-se as dificuldades nas competências sociais (Elliot & Busse, 1991; Langeveld et al., 2012; Rupp et al., 2018).

As competências sociais podem ser definidas como os comportamentos interpessoais que resultam em respostas positivas e aceitáveis, e evitam as respostas negativas em contextos de interação social (Gresham & Elliott, 1984; Gresham et al., 2011). Estes comportamentos levam a que a competência do sujeito seja objeto de julgamento, por parte dos indivíduos com quem interage (Gresham et al., 2010). No presente estudo, as competências sociais são definidas e operacionalizadas, com base no modelo proposto por Gresham & Elliott (1990; Gresham et al., 2011). À luz deste modelo, é possível discernir seis competências sociais: a) a cooperação, que inclui a ajuda, a partilha de bens materiais e o cumprimento de regras; b) a assertividade, que se reporta aos comportamentos que surgem por iniciativa dos indivíduos (i.e., falar sobre si próprio e solicitar informação aos outros), como resposta às ações dos outros (i.e., responder à pressão do grupo de pares), bem como às manifestações de respeito para consigo mesmo/a e para com os outros; c) a responsabilidade, que se refere aos comportamentos que revelam a capacidade em comunicar com os adultos e cumprir as tarefas, bem como preocupar-se com aquilo que é seu e dos outros; d) a empatia, que diz respeito ao interesse e preocupação face aos

sentimentos expressos por figuras significativas (i.e., progenitores, outros adultos/as significativos/as, professores) e do grupo de pares; e) o autocontrolo, que se reporta à regulação ajustada das emoções, perante situações de conflito (i.e., responder de forma adaptativa a provocações e aceitar *feedbacks* corretivos dos adultos), bem como ao cumprimento de regras e respeito pelos limites impostos; f) a comunicação, que se reporta à capacidade de iniciar e/ou manter diálogos, de forma apropriada, e de mobilizar as regras e convenções sociais (i.e., dizer “por favor” e agradecer).

A investigação mostra que os défices nas competências sociais estão associados a alterações significativas no domínio escolar e interpessoal, que contribuem para a adoção de comportamentos desadaptativos (Gresham, 2016), de que são exemplo os processos de *bullying*. A relação das competências sociais com o envolvimento em comportamentos de *bullying*, enquanto agressor/a ou vítima, tem sido documentada na literatura (Jenkins et al., 2014). Diversos estudos mostram que as fragilidades nas competências sociais estão associadas ao envolvimento em comportamentos de *bullying* (Horne & Socherman, 1996; Perren & Alsaker, 2006; Rupp et al., 2018; Sterzing et al., 2012). Todavia, apesar do elevado número de estudos que incide sobre a associação entre as competências sociais e o envolvimento em comportamentos de *bullying* em agressores e vítimas, esta relação tem sido pouco explorada, no que respeita à experiência de *bullying* no papel de observador/a (Jenkins & Nickerson, 2017). É, por isso, importante aprofundar a compreensão sobre a mesma.

O presente estudo centrar-se-á em duas competências sociais específicas, a empatia e a assertividade, enquanto potenciais preditoras do envolvimento em comportamentos de *bullying*. No que respeita à associação entre a empatia e o envolvimento em comportamentos de *bullying*, a investigação mostra que os/as agressores/as que evidenciam baixos níveis de empatia tendem a ser manipuladores/as com a/s sua/s vítima/s (Jenkins et al., 2014). Relativamente à associação entre a assertividade e o envolvimento em comportamentos de *bullying*, a literatura mostra que os/as agressores/as tendem a reivindicar os seus direitos e a desrespeitar os direitos dos outros, o que faz com que adotem, por vezes, comportamentos agressivos para defender a sua posição. Os elevados níveis de assertividade encontram-se, também, associados a elevados níveis de satisfação face às relações estabelecidas, bem como a um elevado autoconceito, alicerçado numa representação excessivamente positiva do *self* (Jacennik, 2005; Tankamani & Jalali, 2017).

No que concerne à associação entre a empatia e o envolvimento em processos de vitimação, as vítimas de *bullying* tendem a apresentar baixos níveis de empatia, por se inferiorizarem face às/aos agressores/as e não conseguirem assumir a sua perspetiva (Jenkins et al., 2014). Quanto à assertividade, as vítimas de *bullying* tendem a apresentar fragilidades nesta competência social, que estão relacionadas com a perceção de reduzida autoeficácia, autoestima, de desamparo e de incapacidade para fazer face à adversidade. Devido a estas vulnerabilidades, as vítimas de *bullying* têm, com frequência, dificuldade em marcar a sua posição e defender-se no contexto de conflitos interpessoais (Hosseini et al., 2015). Exibem, amiúde, comportamentos passivos e/ou neutros, perante situações conflituosas. Apresentam, de igual modo, elevados níveis de ansiedade e *stress*, tendo por base a crença de que se encontram permanentemente vulneráveis e indefesas perante as hostilidades dos outros (Ilkhchi et al., 2011).

Diferenças na empatia e assertividade em função do sexo

No presente estudo, também será analisada a relação entre as competências sociais de assertividade e empatia e os comportamentos de *bullying* exercidos no papel de agressor/a, de forma direta e indireta, em função do sexo.

A empatia encontra-se associada a baixos níveis de agressão podendo, também, suscitar sentimento de remorso após o seu exercício (Munoz et al., 2011). Deste modo, constitui um preditor no que concerne à adoção de comportamentos ajustados, em vez de comportamentos hostis, para com os outros (Decety et al., 2012; Gini et al., 2007). Em relação ao sexo, a literatura refere que os adolescentes do sexo masculino tendem a demonstrar baixos níveis de empatia para com os outros, em comparação aos adolescentes do sexo feminino (Litvack-Miller et al., 1997; Masten et al., 2013; Smith, 2004). Estas diferenças, em função do sexo, podem ser explicadas pelo facto de os adolescentes do sexo feminino demonstrarem as suas emoções no contexto das relações interpessoais, enquanto que os adolescentes do género masculino tendem a impor a sua posição e a esconder as suas emoções nestes contextos (Decety & Svetlova, 2012; Sigelman & Rider, 2009). Contudo, deverão ser efetuados mais estudos no que diz respeito à associação da empatia com a adoção de comportamentos agressivos, dado que ainda existem várias controvérsias em relação à mesma, bem como escassez de estudos (Acosta et al., 2018).

No que respeita à assertividade, Connor et al. (1978), referem que os adolescentes do sexo masculino tendem a ser mais agressivos e assertivos, em comparação com os adolescentes do sexo feminino. Os adolescentes do sexo feminino, por sua vez, tendem a ser menos assertivos e a evidenciar atitudes mais passivas em relação aos comportamentos agressivos. Deverão ser realizados mais estudos no que diz respeito à associação da assertividade com a adoção de comportamentos agressivos, dado que os estudos existentes na literatura sobre a relação entre estas duas variáveis ainda permanecem escassos (Acosta et al., 2018).

Objetivos e hipóteses de investigação

A associação entre as competências sociais e o envolvimento em comportamentos de *bullying* tem sido vastamente descrita na literatura (Jenkins et al., 2014). Contudo, que seja do nosso conhecimento, ainda existem poucos estudos que se debrucem, em particular, sobre a assertividade e empatia, enquanto competências sociais que diretamente promovem o envolvimento em comportamentos de *bullying*, enquanto agressores/as, vítimas e observadores/as (Acosta et al., 2018; Jenkins et al., 2014; Jenkins & Nickerson, 2017). Para aprofundar o conhecimento neste domínio, o presente estudo tem como objetivo analisar se a assertividade e a empatia predizem o envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e indireta. Espera-se que: 1) a empatia tenha um efeito negativo no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e agressão indireta; 2) a assertividade tenha um efeito positivo no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e agressão indireta.

A par dos objetivos elencados, pretende-se, também, identificar e discutir necessidades emergentes no contexto da intervenção psicológica, em contexto clínico e escolar. Considerando a dialética que se estabelece entre os eixos promocional, preventivo e remediativo, pretende-se refletir sobre as medidas que contribuem para evitar a emergência e intensificação destes comportamentos, assim como para minorar o seu impacto nocivo no ajustamento socioemocional dos/as adolescentes.

Método

Participantes

Participaram, neste estudo, 289 adolescentes (156 do sexo feminino e 133 do sexo masculino), entre os 12 e os 19 anos de idade ($M = 14.80$; $DP = 1.52$), a frequentar escolas pertencentes a agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Entre os/as adolescentes que constituíram a amostra, 90 (31%) frequentavam o 8º ano, 82 (28%) o 9º ano, 35 (12%) o 10º ano, 44 (15%) o 11º ano e 35 (12%) o 12º ano. Três adolescentes não identificaram o seu ano de escolaridade. Foram excluídos/as da amostra adolescentes com compromisso na esfera cognitiva, por inviabilizar o preenchimento autónomo dos questionários.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Foi administrado um questionário sociodemográfico, para recolher informação referente à idade, ano de escolaridade e concelho de residência dos/as adolescentes.

Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE)

Para avaliar o envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e agressão indireta, foi utilizada a Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE; Almeida, 2013), que se dirige a pré-adolescentes e adolescentes. É constituída por 22 itens, aferidos numa escala de *Likert* de 4 pontos (1 = nunca acontece; 4 = acontece quase sempre), que se reportam a comportamentos de *bullying*, em situações de vitimação, agressão e observação, sendo pedido à/ao adolescente que indique a frequência da sua ocorrência. Os itens da ECICE encontram-se organizados em quatro escalas: Agressão Verbal, Agressão Indireta, Vitimação Verbal e Vitimação Indireta. A escala Agressão Verbal abrange quatro itens que descrevem comportamentos de agressão verbal entre pares (e.g., *Gozo com outros colegas.*). A escala Agressão Indireta inclui três itens que descrevem comportamentos agressivos, que se materializam através do isolamento ou intimação das vítimas (e.g., *Estrago coisas de outros colegas.*). A escala Vitimação Verbal engloba quatro itens respeitantes a comportamento verbais de vitimação (e.g., *Os meus colegas chamam-me*

nomes que eu não gosto.). Por último, da escala Vitimação Indireta, fazem parte três itens que ilustram comportamentos em que a/o adolescente é isolada/o ou intimidado pelos pares agressores (e.g., “Os meus colegas não me deixam participar em atividades.”). A pontuação de cada escala é obtida através do cálculo do somatório das pontuações dos itens que a integram.

No presente estudo, foi utilizada adaptação, proposta por Bizai et al. (2016), dos itens 21 (*Na escola, vejo os meus melhores amigos a serem maltratados por outros alunos da escola*) e 22 (*Na escola, vejo os meus melhores amigos a maltratarem outros alunos da escola*), tendo sido retirada de ambos a expressão “melhores”, por forma a abranger um maior número de pares.

No que diz respeito à consistência interna do instrumento, foram obtidos os seguintes resultados nas diferentes escalas: Agressão Verbal ($\alpha = .76$); Agressão Indireta ($\alpha = .77$); Vitimação Verbal ($\alpha = .86$); Vitimação Indireta ($\alpha = .65$).

Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS)

Para avaliar as competências sociais, foi utilizada a adaptação portuguesa da versão de autorrelato do *Social Skills Improvement System – Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012). Este instrumento tem como objetivo avaliar competências sociais e problemas de comportamento em adolescentes entre os 13 e os 18 anos de idade. É constituída por 75 itens, aferidos numa escala de *Likert* de 4 pontos (0 – nunca/quase nunca; 3 – quase sempre/sempre). Integra duas escalas: Competências Sociais e Problemas de Comportamento, que incluem um conjunto de subescalas. A escala de Competências Sociais é constituída por 46 itens, que se encontram organizados em sete subescalas: Comunicação (e.g., *Digo “por favor” quando peço alguma coisa.*), Cooperação (e.g., *Faço aquilo que os(as) professores(as) me pedem para fazer.*), Assertividade (e.g., *Defendo quem não é bem tratado pelos outros.*), Responsabilidade (e.g., *Faço aquilo que é correto sem que tenham de me dizer.*), Empatia (e.g., *Tento pensar como os outros se sentem.*), Envolvimento (e.g., *Faço amigos facilmente.*) e Autocontrolo (e.g., *Fico calmo(a) quando as pessoas apontam os meus erros.*). Por seu turno, a escala Problemas de Comportamento é constituída por 29 itens. Integra quatro subescalas: Externalização (e.g., *Digo palavrões.*), *Bullying* (e.g., *Não deixo os outros juntarem-se ao meu grupo de amigos.*),

Hiperatividade/Défice de Atenção (e.g., *Tenho dificuldades em estar quieto(a).*) e Internalização (e.g., *Envergonho-me facilmente.*).

O cálculo das pontuações totais da escala de Competências Sociais e Problemas de Comportamento resulta do cálculo do somatório das pontuações obtidas nas subescalas que integram estas escalas.

No que respeita à consistência interna, foram obtidos os seguintes resultados nas subescalas da escala de Competências Sociais ($\alpha = .95$): Comunicação ($\alpha = .83$), Cooperação ($\alpha = .78$), Assertividade ($\alpha = .70$), Responsabilidade ($\alpha = .81$). Empatia ($\alpha = .85$), Envolvimento ($\alpha = .81$) e Autocontrolo ($\alpha = .78$). Relativamente às subescalas da escala de Problemas de Comportamento ($\alpha = .88$), foram obtidos os seguintes resultados: Externalização ($\alpha = .83$), *Bullying* ($\alpha = .57$), Hiperatividade e Déficit de Atenção ($\alpha = .73$) e Internalização ($\alpha = .82$).

No presente estudo, serão utilizadas apenas as subescalas de Empatia e Assertividade da escala de Competências Sociais.

Procedimento

Seleção dos participantes

O presente estudo foi revisto e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada do Norte – Porto.

Os participantes foram recrutados em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Para viabilizar a administração dos questionários, foi enviado, por *e-mail*, um documento de pedido de autorização, dirigido à/ao diretor/a do agrupamento de escolas. Neste documento, eram explicitados os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos requeridos. Era, de igual modo, acautelado a preservação da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. A este respeito, importa enfatizar que, neste documento, se se assegurava que a equipa de investigação não teria acesso aos dados identificatórios dos/as alunos, nem aos seus endereços eletrónicos, um vez que o formulário *on-line* permitia apenas gravar as suas respostas. A par dos aspetos elencados, explicitava-se que a informação recolhida seria usada, apenas e unicamente, para fins de investigação científica e académica, garantindo-se que o nome do/a adolescente e da escola, ou do agrupamento, por ele/a frequentada nunca

serão identificados. Reforçava-se, além disso, a disponibilidade para divulgar, em contexto escolar, junto da comunidade educativa, os resultados globais do estudo.

O contacto com as direções de agrupamento visou, não só obter a sua autorização para a realização do estudo, como também solicitar a sua colaboração na articulação com um conjunto de docentes selecionado pela equipa diretiva, por forma a que estes pudessem mediar a comunicação com as/os adolescentes. Desta forma, o *link* para o preenchimento dos questionários *on-line* foi partilhado com a direção de agrupamento, que o enviou para as/os docentes identificados/as, para que estes/as o partilhassem com os/as alunos/as que se voluntariaram para participar no estudo. Os/As professores/as identificados/as pelas equipas diretivas dos agrupamentos enquadraram, junto dos/as jovens os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos requeridos, bem como as questões éticas e deontológicas envolvidas. Depois desta apresentação, solicitaram aos/às adolescentes, a entrega da declaração de consentimento informado aos/às seus/uas encarregados/as de educação, de modo a que os/as últimos/as autorizassem os/as seus/uas educandos/as a participar no estudo. Posteriormente, foi proposto aos/às adolescentes cujos/as encarregadas/os de educação autorizaram a participação no estudo, o preenchimento dos questionários em contexto de sala de aula.

Recolha de dados

A recolha de dados realizou-se entre a última semana de outubro e a primeira quinzena de novembro de 2020. Os questionários foram preenchidos *on-line*, através da plataforma *Google Forms*, em contexto de sala de aula, sob a monitorização dos/as docentes. O preenchimento dos questionários administrados requereu, sensivelmente, entre quinze a vinte minutos.

A par dos cuidados elencados, e uma vez que o preenchimento foi realizado no contexto da sala de aula, sob a monitorização dos/as docentes titulares das disciplinas, foi-lhes solicitado que estivessem atentos/as ao impacto emocional do processo de preenchimento da ECICE (Almeida, 2013) nos/as jovens. Esta monitorização visava a identificação de potenciais sinais de vulnerabilidade socioemocional e/ou mesmo de desorganização emocional. Embora não tenham sido sinalizadas pelos/as docentes reações adversas ao preenchimento deste instrumento, antecipou-se a necessidade de articular com o Serviço de Psicologia e Orientação, para que os/as adolescentes fossem vigiados de forma

cuidadosa, ou usufruírem de acompanhamento psicológico, nos casos em que tal se justificasse. Foi, adicionalmente, prevista a possibilidade de, face à não exequibilidade, num intervalo de tempo curto, destes acompanhamentos no contexto escolar, este trabalho ser assegurado no Serviço de Consulta de Psicologia da Universidade Lusíada do Norte – Porto.

Análise de dados

A análise de dados foi efetuada com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* 26.0 (SPSS 26.0). Num primeiro momento, aferiu-se se as variáveis em estudo (i.e., empatia, assertividade, agressão verbal e agressão indireta) cumpriam o pressuposto da normalidade, com recurso ao teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Uma vez que as quatro variáveis violavam o pressuposto da normalidade, foram utilizado testes não paramétricos. Desta forma, recorreu-se ao teste *U* de Mann-Whitney, para perceber se existiam diferenças na empatia, assertividade, agressão verbal e agressão indireta em função do sexo. Este teste não paramétrico é a alternativa mais comum ao teste *t* de Student para amostras independentes (Field, 2018). Em lugar de comparar as médias, utiliza a mediana como medida de tendência central, avaliando as diferenças entre as ordens dos dois grupos (MacFarland & Yates, 2016).

Posteriormente, foram efetuadas análises correlacionais, com recurso ao coeficiente de correlação de Spearman, a alternativa não paramétrica ao coeficiente correlação de Pearson, a fim de perceber se a empatia e a assertividade estavam associadas ao envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e agressão indireta. O rho de Spearman permite minimizar os efeitos de violação dos pressupostos requeridos para a utilização do teste paramétrico (Field, 2018).

Foram, depois, mobilizados modelos de regressão linear múltipla, para perceber se estas duas competências sociais prediziam o envolvimento em comportamentos de agressão verbal e agressão indireta.

Resultados

Diferenças na assertividade, empatia, agressão verbal e agressão indireta em função do sexo

Para verificar se existiam diferenças na assertividade, empatia, agressão verbal e agressão indireta em função do género dos/as adolescentes, recorreu-se ao teste *U* de Mann-Whitney.

Os resultados, que se encontram sistematizados na tabela 1, mostram que as raparigas expressam mais empatia do que os rapazes e exibem menos comportamentos de agressão verbal e agressão indireta do que os rapazes. Não foram observadas diferenças em função do género na assertividade.

Tabela 1

Diferenças na Empatia, Assertividade, Agressão Verbal e Agressão Indireta em Função do Sexo dos/as Adolescentes

Variável	Sexo	Média dos postos	Soma dos postos	Z	U	p
Assertividade	Feminino	147.68	141.86	-.591	9956.50	.55
	Masculino					
Empatia	Feminino	167.55	118.55	- 4.999	6856.00	<.01
	Masculino					
Agressão Verbal	Feminino	133.28	158.74	- 2.810	8546.00	.01
	Masculino					
Agressão Indireta	Feminino	139.72	151.20	- 2.167	9550.00	.03
	Masculino					

Associações da assertividade e da empatia com a agressão verbal e a agressão indireta

Para verificar se a empatia e a assertividade se encontravam associadas ao envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e agressão indireta, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Spearman. Observou-se que a assertividade está negativamente associada à agressão verbal ($r_s = -.12$, $p = .04$, $N = 289$), tendendo os/as

adolescentes mais assertivos/as a incorrer, com menor frequência, em comportamentos de agressão verbal. Verificou-se, também, que a empatia está negativamente correlacionada com a agressão verbal ($r_s = -.22$, $p = .00$, $N = 289$). Os/As adolescentes mais empáticos/as tendem a adotar menos comportamentos agressivos do ponto de vista verbal. Não foram observadas correlações estatisticamente significativas da empatia e assertividade com a agressão indireta, pelo que este tipo de agressão não foi incluído no modelo de regressão construído.

Efeito da empatia e da assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal

Foi construído um modelo de regressão linear múltipla, para verificar se a empatia e a assertividade prediziam o envolvimento em comportamentos de agressão verbal. A regressão linear múltipla permite prever um resultado (i.e., variável de saída) através de dois ou mais preditores (Field, 2018). O modelo obtido é estatisticamente significativo ($F(2, 286) = 5.24$, $p < .01$), com um $R^2 = .04$. Os resultados mostram que a empatia prediz o envolvimento em comportamentos de agressão verbal, tendendo as/os jovens mais empáticas/os a exibir, com menor frequência, comportamentos de agressão verbal. A assertividade não prediz o envolvimento neste tipo de comportamento (ver tabela 2). Importa, todavia, referir que, tendo em conta o reduzido ajuste do modelo e a fraca magnitude do efeito observada (Cohen, 1988), os resultados devem ser interpretados de forma cautelosa.

Tabela 2

Modelos de Regressão Linear Múltipla: Preditores de Agressão Verbal

	Agressão verbal		
	β	t	p
Assertividade	0.02	0.27	.79
Empatia	-0.20	-2.95	.00*

* $p < .01$.

Discussão dos resultados

Este estudo teve como objetivo aferir se a assertividade e a empatia predizem o envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e indireta, numa amostra de adolescentes entre os 12 e os 18 anos. A relação das competências sociais com o envolvimento em comportamentos de *bullying* tem sido amplamente descrita na literatura (Jenkins et al., 2014). Porém, apenas um reduzido número de estudos incide sobre o efeito específico da assertividade e da empatia no envolvimento em comportamentos de *bullying* (Acosta et al., 2018).

Diferenças na assertividade, empatia, agressão verbal e agressão indireta em função do sexo

Os resultados mostraram que as raparigas expressam mais empatia e exibem menos comportamentos de agressão verbal e agressão indireta do que os rapazes. Alguns estudos realizados com adolescentes (i.e., Jolliffe & Farrington, 2011; Kokkinos & Kipritsi, 2017; Van Noorden et al., 2015) mostram que os rapazes tendem a evidenciar menos empatia do que as raparigas, o que faz com que se encontrem envolvidos em situações de perpetração de *bullying*, mais frequentemente. Por outro lado, as raparigas tendem a evidenciar mais empatia para com os outros, o que faz com que se envolvam, menos frequentemente, em situações de perpetração de *bullying*. Estes resultados são, também, consonantes com a investigação que mostra que indivíduos do sexo masculino adotam, com maior frequência, comportamentos violentos verbais e/ou indiretos, no contexto do grupo de pares (Coelho et al., 2016; Cook et al., 2010; Currie et al., 2012; Espelage & Holt, 2007; Hymel & Swearer, 2015; Silva et al., 2013; Nansel et al., 2001; Tsitsika et al., 2014).

Associações da assertividade e da empatia com a agressão verbal e a agressão indireta

Os resultados mostraram que as/os adolescentes mais empáticos/as tendem a adotar menos comportamentos agressivos do ponto de vista verbal. Estes resultados corroboram a investigação neste domínio, que mostra que os/as adolescentes que apresentam elevados níveis de empatia para com os outros tendem a não perpetrar comportamentos agressivos (Jenkins et al., 2014). Possivelmente, as/os jovens com maior competência na tomada da perspectiva do outro e na leitura da sua emocionalidade tenderão a evidenciar uma ressonância emocional ampliada no contexto das interações sociais, o que poderá levá-los a

adotar menos comportamentos agressivos, pelo impacto nocivo que antecipam que possa surtir no/a outro/a.

Não foram observadas correlações estatisticamente significativas da empatia e da assertividade com a agressão indireta. Estes resultados não suportam a investigação existente, que mostra que as/os adolescentes que exibem maior assertividade tendem a evidenciar comportamentos agressivos nas interações sociais que estabelecem, assumindo, amiúde, uma atitude de superioridade neste contexto (Jenkins et al., 2014; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Unnever & Cornell, 2003; Wang et al., 2012).

Segundo o modelo teórico de Gresham et al. (2011), a assertividade reporta-se aos comportamentos que surgem por iniciativa dos indivíduos (i.e., falar sobre si próprio e solicitar informação aos outros), como resposta às ações dos outros (i.e., responder à pressão do grupo de pares), bem como às manifestações de respeito para consigo mesmo/a e para com os outros. Ora, no *Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS)*; Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012), a operacionalização do constructo de assertividade é congruente com esta definição. Com efeito, os itens da escala de Assertividade descrevem comportamentos que surgem por própria iniciativa dos indivíduos (e.g., *Faço perguntas quando tenho dúvidas; Peço ajuda quando preciso*), bem como comportamentos que os indivíduos podem adotar como resposta de defesa aos seus direitos e aos dos outros (e.g., *Defendo quem não é bem tratado pelos outros*). Deste modo, e tendo em conta os resultados obtidos no presente estudo, é possível constatar os/as adolescentes não perpetram comportamentos de *bullying*, a nível verbal, por forma a respeitar os outros.

Por contraposição, noutros estudos, a assertividade é definida de forma diferente (i.e., Jacennik, 2005; Tankamani & Jalali, 2017; Darjan et al., 2020). De acordo com Jacennik (2005) e Tankamani e Jalali (2017), a assertividade encontra-se associada a elevados níveis de satisfação com relacionamentos interpessoais e a elevados níveis de autoconceito, nos/as agressores/as. Por outro lado, Darjan et al. (2020) referem que a assertividade se reporta aos comportamentos que impulsionam a aceitação e a inclusão social, bem como a capacidade de autoafirmação no contexto dos relacionamentos interpessoais. Tendo em conta estas definições, é possível sugerir que os/as adolescentes poderão perpetrar comportamentos de *bullying*, a nível verbal, de modo a serem aceites por outros elementos do grupo de pares e/ou a realçarem o seu estatuto no contexto do seu grupo de pares e, simultaneamente, reforçar os seus níveis de autoconceito. Assim, e tendo em conta as diferentes definições da

competência social de assertividade reportadas em algumas investigações existentes, torna-se necessário realizar mais estudos em torno da associação da competência social de assertividade e a perpetração de comportamentos de *bullying* (Acosta et al., 2018).

Efeito da empatia e da assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal

Os resultados mostraram que a empatia prediz o envolvimento em comportamentos de agressão verbal, tendendo as/os jovens mais empáticas/os a exibir, com menor frequência, comportamentos de *bullying* de agressão verbal. Os resultados mostraram, também, que a assertividade não prediz o envolvimento neste tipo de comportamento.

No que respeita ao efeito negativo da empatia no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal, estes resultados suportam a predição formulada e são consonantes com diversos estudos neste domínio, que mostram que elevados níveis de empatia estão associados a um menor envolvimento em comportamentos de *bullying* verbal (Jenkins et al., 2014). Possivelmente, a empatia está, sobretudo associada a comportamentos pró-sociais, em lugar de comportamentos desajustados, de que os comportamentos de *bullying* são exemplo (Decety et al., 2012; Gini et al., 2007).

No que respeita à ausência de efeito da assertividade no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal, os resultados obtidos não oferecem suporte à predição formulada, de acordo com a qual se esperaria que a assertividade tivesse um efeito positivo no envolvimento em comportamentos de *bullying*. Não corroboram, também, a investigação existente, que mostra que os/as adolescentes mais assertivos/as tendem a apresentar mais comportamentos agressivos nas interações sociais, assumindo, amiúde, uma atitude de superioridade neste contexto (Jenkins et al., 2014; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Unnever & Cornell, 2003; Wang et al., 2012). Estes resultados são, porventura, imputáveis às diferenças na forma como a assertividade é definida nos diferentes estudos realizados neste domínio. Segundo Gresham et al. (2011), a assertividade reporta-se aos comportamentos que surgem por iniciativa dos indivíduos enquanto resposta às ações dos outros/as, bem como às manifestações de respeito para consigo mesmo/a e para com os outros. Considerando que é esta a definição desta competência social que se encontra subjacente ao SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012), sendo a assertividade concebida como estando, prevalentemente, associada a comportamentos pró-

sociais e a uma atitude de respeito para com o /a próprio/a e os/as outras, é facilmente compreensível que o facto de as/os jovens serem mais assertivos os levar a adotar comportamentos socialmente mais ajustados, em lugar de se envolverem em comportamentos de *bullying* (Keliat et al., 2015). Noutros estudos (i.e., Jacennik, 2005; Tankamani & Jalali, 2017; Darjan et al., 2020), a assertividade tende a ser definida de forma distinta, espelhando, amiúde, uma atitude de autoconfiança exacerbada, que pode levar a altivez, soberanceria, o que justifica a associação encontrada nestes estudos entre esta competência social e o envolvimento em comportamentos de *bullying*.

Este estudo apresenta algumas limitações, entre as quais de destaca o potencial viés de desajustabilidade social que as respostas dos/as jovens pode denotar, a não representatividade geográfica da amostra, o facto de se centrar apenas na perceção dos/as adolescentes, não considerando a perceção de outros informadores, como pais ou substitutos, professores e/ou assistentes operacionais. Considerando as limitações elencadas, em futuros estudos, poderá ser relevante alargar o número de participantes e recolher dados em escolas e agrupamentos situados em várias regiões do país, a fim de acautelar a representatividade geográfica da amostra. Poderá, também, ser importante ter conta a perspetiva de outros/as informadores/as, como os professores/as e os pais, ou substitutos, a fim de complementar a informação recolhida junto dos/as adolescentes e, desta forma, ter uma leitura mais integrada e compreensiva das competências sociais dos/as jovens e dos comportamentos de *bullying* em que se envolvem.

Adicionalmente, e uma vez que o presente estudo se centrou em apenas duas competências sociais, a empatia e a assertividade, poderá ser importante considerar as restantes competências sociais aferidas pelo SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012) (i.e., cooperação, responsabilidade, autocontrolo e comunicação), a fim de perceber a interação entre as diferentes competências sociais na predição do envolvimento em comportamentos de *bullying*.

Por último, e dado que a recolha de dados foi realizada *on-line* através da administração de questionários, poderá ser relevante recorrer a outras estratégias de avaliação dos comportamentos de *bullying*, tais como a) entrevistas aos/às adolescentes, pais e professores/as, de modo a recolher informação sobre potenciais fatores que propiciem o envolvimento em comportamentos de *bullying*, bem como experiências vivenciadas e/ou testemunhadas, e b) observação direta, com o objetivo de serem identificados fatores que

propiciem a origem e manutenção dos comportamentos de *bullying* entre adolescentes, bem como comportamentos que não tenham sido relatos pelos/as adolescentes, pais e professores/as. Posteriormente, e tendo em conta as informações e os resultados que poderão ser obtidos através da mobilização destas estratégias de avaliação exemplificadas, também poderão ser delineadas potenciais estratégias para atenuar a ocorrência das situações de *bullying*, em contexto escolar.

Conclusão

O *bullying* configura-se como um problema de saúde pública (Cho & Lee, 2018; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016), que pode ter consequências altamente nocivas para o desenvolvimento e ajustamento socioemocional (Campbell et al., 2013; Coelho et al., 2016; Estévez et al., 2016; Klomek et al., 2015; Olweus & Breivik, 2014; Navarro et al., 2015; Plexousakis et al., 2019; Silva et al., 2017), a par de importantes implicações na esfera social e política (Hong et al., 2016).

Um dos fatores de risco que contribui para o surgimento, manutenção e agravamento dos comportamentos de *bullying* são as fragilidades nas competências sociais (Elliot & Busse, 1991; Langeveld et al., 2012; Rupp et al., 2018), o que enfatiza a relevância de aprofundar a relação entre estas competências e o envolvimento em comportamentos de *bullying*.

O presente estudo contribuiu para o efeito de duas competências sociais, a assertividade e a empatia no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e indireta. Observou-se que a empatia cumpre uma função potencialmente protetora no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão.

Os resultados deste estudo têm implicações para a intervenção psicológica sobre as quais importa refletir. Com efeito, os resultados obtidos enfatizam a relevância da empatia, enquanto competência social que parece ter um papel protetor no contexto da gestão do relacionamento com os pares em contexto escolar, contribuindo para um menor envolvimento em comportamentos agressivos. Assim, a promoção da empatia poderá constituir um método de prevenção eficaz, ao nível do envolvimento em comportamentos de *bullying*, visto que os indivíduos que apresentam elevados níveis de empatia tendem a demonstrar tolerância para com os outros e a comportar-se, de forma ajustada, em situações sociais, não se envolvendo em conflitos e/ou situações de *bullying* (Deniz & Ersoy, 2016).

As intervenções dirigidas à promoção das competências sociais de crianças e jovens parecem, por isso, cumprir uma função importante em contexto escolar, dado que os/as adolescentes necessitam devem possuir níveis positivos de competências sociais, de modo a estabelecerem e vivenciarem relacionamentos saudáveis e harmoniosos com os pares (Deniz & Ersoy, 2016).

Referências

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., & Malone, P. (2018). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence, 18*(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Almeida, A. T. (2013). Escala de Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar – ECICE. Versão para investigação, não publicada
- Avilés, J., Iruña, M., García-López, L., & Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology, 19*(1), 57-89
- Baldry, A., & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10*(1), 17-31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:13.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:13.0.CO;2-M)
- Barbosa-Ducharme, M., Barroso, R., Soares, J., Cruz, O., & Lemos, M. (2012). Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – Versão de auto-resposta para adolescentes (EHSPC-A). Instrumento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Bashir, R., Fatima, G., & Ashraf, S. (2020). Prevalence and prevention strategies of violence in special schools: A quantitative survey. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies, 6*(1), 75-80. <https://doi.org/10.267/jbsee.v6i1.1030>
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyber-bullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing, 1*(2), 16-33
- Berger, C., & Caravita, S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence, 46*, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>

- Bizai, M. E. (2016). *Comportamentos agressivos entre pares e competências emocionais em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade*. [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Aberto Universidade de Évora. <https://hdl.handle.net/10174/16085>
- Boel-Studt, S., & Renner, L. (2013). Individual and familial risk and protective correlates of physical and psychological peer victimization. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1163-1174. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.07.010>
- Bohnert, A., Atkins, J., & Arola, N. (2013). Regrouping: Organized activity involvement and social adjustment across the transition to high school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 140, 57-75. <https://doi.org/10.1002/cad.20037>
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2013). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 389-401. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704316>
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F., & Brick, B. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332-350. <https://doi.org/10.1177/1541204010362954>
- Center for Disease Control and Prevention (2019). Violence Prevention: Bullying Research. Retirado em agosto, 11, 2020, de <https://www.cdc.gov/violenceprevention/youthviolence/bullyingresearch/index.html>
- Cho, S. (2017). Explaining the overlap between bullying perpetration and bullying victimization: assessing the time-ordered and correlative relationships. *Children and Youth Services Review*, 79, 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.016>
- Cho, S., & Lee, J. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and Youth Services Review*, 91, 372-382. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.018>

- Coelho, V., & Sousa, V. (2017). Class-level risk factors for bullying and victimization in Portuguese middle schools. *School Psychology International*, 39(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0143034317749992>
- Coelho, V., Sousa, V., Marchante, M., Brás, B., & Romão A. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0143034315626609>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^a Ed.). Routledge
- Connor, J., Serbin, L., & Ender, R. (1978). Responses of boys and girls to aggressive, assertive, and passive behaviors of male and female characters. *The Journal of Genetic Psychology*, 133(1), 59-69. <https://doi.org/10.1080/00221325.1978.10533357>
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Costa, M. E., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional
- Currie, C., Griebler, R., Inchley, J., Theunissen, A., Molcho, M., Samdal, O., & Dur, W. (2012). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol 2009/10*. Who Regional Office for Europe
- Darjan, I., Negru, M., & Ilie, D. (2020). Self-esteem – the decisive difference between bullying and assertiveness in adolescence?. *Journal of Educational Sciences*, 1(41), 19-34. <https://doi.org/10.35923/JES.2020.102>
- Decety, J., Norman, G., Bernston, J., & Cacioppo, T. (2012). A neuro behavioural evolutionary perspective on the mechanisms underlying empathy. *Progress in Neurobiology*, 98(1), 38-48. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2012.05.001>
- Delors, J. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir* (3^a Ed.). Edições Asa
- Deniz, M., & Ersoy, E. (2016). Examining the relationship of social skills, problema solving and bullying in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.15345/iojes.2016.01.001>

- Eisner, M., & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. In R. Lerner & M. Lamb (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp.794-841). Wiley-Blackwell
- Elliott, S., & Busse, R. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12(1-2), 63-83. <https://doi.org/10.1177/0143034391121006>
- Espelage, D., & Holt, M. (2007). Dating violence & sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 799-811. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9109-7>
- Estévez, E., Jiménez, T., & Cava, M.-J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *Cross-Cultural Research*, 50(2), 123-153. <https://doi.org/10.1177/1069397115625637>
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Psychology of Education*, 1(2), 29-39
- Fanti, K., & Kimonis, E. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 617-631. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x>
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in *bullying* behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como Apagar o Bullying da Escola*. Plátano Editora, S.A.
- Ferraz, S., & Pereira, B. (2012). Comportamentos de *bullying*: Estudo numa escola técnico profissional. In I. Condessa, B. Pereira, & C. Carvalho (Eds.). *Atividade física, saúde e lazer. Educar e formar* (pp. 93-99). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5ª Ed.). SAGE

- Freire, I., Simão, A., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 157-183
- Gibson-Young, L., Martinasek, M., Clutter, M., & Forrest, J. (2014). Are students with asthma at increased risk for being a victim of bullying in school or cyberspace? Findings from the 2011 Florida Youth Risk Behavior Survey. *Journal of School Health, 84*(7), 429-434. <https://doi.org/10.1111/josh.12167>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Alto, G. (2007). Does empathy predict adolescents bullying and offending behaviour?. *Aggressive Behaviour, 33*(5), 467-476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gladden R., Vivolo-Kantor A., Hamburger M., & Lumpkin C. (2014). *Bullying surveillance among youth: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0. Atlanta, GA*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention; U.S. Department of Education
- Gonzalez, E., Marques, S., Pinto, A., & Vaz, F. (2009). Exclusão social: *Bullying* na infância e na adolescência. *Percursos, 4*(14), 3-7
- Gordon, G., Dalton, S., Kolbert, J., Kanyongo, G., & Crothers, L. (2014). Proactive and reactive aggression and cognitive and affective empathy among students in middle childhood. *International Journal of School and Cognitive Psychology, 1*(2), 1-6. <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000105>
- Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory Into Practice, 55*(2), 136-144. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>
- Gresham, F. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Gresham, F., & Elliott, S. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13*(3), 292-301
- Gresham, F. & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system*. Pearson Assessments
- Gresham, F., & Elliott, S. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales*. Pearson Assessments

- Gresham, F., Elliott, S., & Kettler, R. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the Social Skills Improvement System – Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(4), 809-815. <https://doi.org/10.1037/a0020255>
- Gresham, F., Elliott, S., Vance, M., & Cook, C. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Griffiths, L., Wolke, D., Page, A., & Horwood, J. (2006). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91(2), 121-125. <https://doi.org/10.1136/adc.2005.072314>
- Haber, J., & Glatzer, J. (2009). *Bullying – Manual anti-agressão – Proteja o seu filho de provocações, abusos, insultos*. Casa das Letras
- Hadjikakou, K., & Panayiotis, P. (2012). Bullying and cyberbullying and deaf and hard of hearing children: A review of the literature. *International Journal on Mental Health and Deafness*, 2(1), 18-20
- Health Behaviour in School-aged Children. (2018). A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão: Dados nacionais 2018. Health Behaviour in School-aged Children
- Hoffman, C., Phillips, M., Daigle, L., & Turner, M. (2016). Adult consequences of bully victimization: Are children or adolescents more vulnerable to the victimization experience?. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 15(4), 441–464. <https://doi.org/10.1177/1541204016650004>
- Hong, J., Espelage, D., Hunter, S., & Allen-Meares, P. (2016). Integrating multi-disciplinary social science theories and perspectives to understand school bullying and victimisation. In J. Ireland, P. Birch, & C. A. Ireland (Eds.), *International Handbook on Aggression: Current Issues and Perspectives*. Routledge

- Horne, A., & Socherman, R. (1996). Profile of a bully: Who would do such a thing?. *Educational Horizons*, 74(2), 77-83
- Hosseini, S., Mirnasab, M., Salimy, H., & Zangiabadi, M. (2015). The effect of assertiveness skills training on reduction of emotional victimization of female high school students. *International Journal of Life Sciences*, 9(4), 59-64. <https://doi.org/10.3126/ijls.v9i4.12679>
- Hymel, S., & Swearer, S. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Ilkhchi, S., Poursharifi, H., & Alilo, M. (2011). The effectiveness of Cognitive-Behavioral Group Therapy on self-efficacy and assertiveness among anxious female students of high schools. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 30, 2586-2591. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.506>
- Jacennik, B. (2005). Measuring children's assertiveness from conversational samples. *Psychology of Language and Communication*, 9(2), 43-52
- Jambon, M., & Smetana, J. (2017). Individual differences in prototypal moral and conventional judgments and children's proactive and reactive aggression. *Child Development*, 89(4), 1343-1359. <https://doi.org/10.1111/cdev.12757>
- Janseen, I., Craig, W., Boice, W., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), 1187-1194. <https://doi.org/10.1542/peds.113.5.1187>
- Jenkins, L., Demaray, M., Fredrick, S., & Summers, K. (2014). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259-278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Jenkins, L., & Nickerson, A. (2017). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 1-26. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of Adolescence*, 34, 59-71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>

- Joo, H., Kim, I., Kim, S., Carney, J., & Chatters, S. (2020). Why witnesses of bullying tell: Individual and interpersonal factors. *Children and Youth Services Review, 116*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.105198>
- Keliat, B., Tololiu, T., Daulima, N., & Erawati, E. (2015). Effectiveness assertive training of bullying prevention among adolescents in West Java Indonesia. *International Journal of Nursing, 2*(1), 128-134. <https://doi.org/10.15640/ijn.v2n1a14>
- Kennedy, R. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior, 55*, 1-43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology, 34*(3), 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>
- Klomek, A., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C., Sarchiapone, M., Hadlaczky, G., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., McMahon, E., Keeley, H., Kahn, J., Postuvan, V., Podlogar, T., Sisask, M., Varnik, A., & Wasserman, D. (2018). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology, and Psychiatry, 60*(2), 1-7. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>
- Klomek, A., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *Lancet Psychiatry, 2*(10), 930-941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0)
- Kokkinos, C., & Kipritsi. (2017). Bullying, moral disengagement and empathy: exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology, 38*(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior, 43*, 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>

- Langeveld, R., Gundersen, K., & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(4), 381-399. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594614>
- Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties, 11*(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/13632750500393342>
- Lee, K., Dale, J., Guy, A., & Wolke, D. (2018). Bullying and negative appearance feedback among adolescents: Is it objective or misperceived weight that matters?. *Journal of Adolescence, 63*, 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.008>
- Lereya, S., Copeland, W., Zammit, S., & Wolke, D. (2015). Bully/victims: A longitudinal, population-based cohort study of their mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24*(12), 1461-1471. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0705-5>
- Liau, A., Liau, A., Teoh, G., & Liau, M. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problema behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education, 32*(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/0305724022000073338>
- Lindsay, S., & McPherson, A. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal, 34*(2), 101-109. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.587086>
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behaviour. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 123*(3), 303-324
- Luk, J., Patock-Peckham, J., & Medina, M. (2016). Bullying perpetration and victimization as externalizing and internalizing pathways: A retrospective study linking parenting styles and self-esteem to depression, alcohol use, and alcohol-related problems. *Substance Use & Misuse, 51*(1), 1-12. <https://doi.org/10.3109/10826084.2015.1090453>
- MacFarland, W., & Yates, M. (2016). *Introduction to nonparametric statistics for the biological sciences using R*. Springer

- Malamut, S., Van den Berg, Y., Lansu, T., & Cillessen, A. (2020). Dyadic nominations of bullying: Comparing types of bullies and their victims. *Aggressive Behavior, 46*(3), 1-12. <https://doi.org/10.1002/ab.21884>
- Marsee, M., & Frick, P. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child, 35*, 969-981. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9147-y>
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V., & Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología, 28*(3), 875-882. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>
- Masten, C., Eisenberger, N., Pfeifer, J., Colich, N., & Dapretto, M. (2013). Associations among pubertal development, empathic ability, and neural responses while witnessing peer rejection in adolescence. *Child Development, 84*(4), 1338-1354. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>
- Matos, M., & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas escolas: Comportamentos e perceções. *Psicologia, Saúde & Doenças, 10*(1), 3-15
- McAdams, C., & Schmidt, C. (2007). How to help a bully: Recommendations for counseling the proactive aggressor. *Professional School Counseling, 11*(2), 120-128. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.120>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García. (2017). Risk and protective factors associated to peer school victimization. *Frontiers in Psychology, 8*(441), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00441>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Miller, J., & Lynam, D. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences, 41*(8), 1469-1480. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.06.004>

- Neves, N., Pocinho, M., & Garcês, S. (2017). Agressor, vítima e testemunha: Construção e validação de uma escala de identificação dos participantes do *bullying* (QIPB). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 45(3), 147-157. <https://doi.org/10.21865/RIDEP.3.12>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Blackwell
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimmerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-34). Routledge
- Olweus, D., & Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. In A. Bem-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.). *Handbook of Child Well-Being* (pp. 2593-2616). Springer
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Owens, L., & MacMullin, C. (1995). Gender differences in aggression in children and adolescents in South Australian schools. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/02673843.1995.9747776>
- Patchin, J. (2019). *School bullying rates increase by 35% from 2016 to 2019*. Retirado em agosto, 11, 2020, de cyberbullying.org/school-bullying-rates-increase-by-35-from-2016-to-2019
- Pečjak, S., & Pirc, T. (2017). School climate in peer bullying: Observers' and active participants' perceptions. *Psihološka Obzorja/Horizons of Psychology*, 26, 74-82. <https://doi.org/10.20419/2017.26.470>
- Perdigão, A., Menezes, B., Almeida, C., Machado, D., Silva, M., & Prazeres, V. (2016). *Violência interpessoal: Abordagem, diagnóstico e intervenção nos serviços de saúde*. (2ª Ed.). Direção-Geral de Saúde
- Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610-2005.01445.x>

- Plexousakis, S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: The role of parental bonding. *Frontiers in Public Health*, 7(75), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00075>
- Polanin, J., Espelage, D., & Pigott, T. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Polman, H., Castro, B., Thomaes, S., & Van Aken, M. (2009). New directions in measuring reactive and proactive aggression: validation of a teacher questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(2), 183-193. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9266-0>
- Pouwels, J., Van Noorden, T., Lansu, T., & Cillessen, A. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732-747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>
- Radliff, K., Wheaton, J., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive behaviors*, 37(4), 569-572. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.01.001>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F., Olthof, T., Van de Schoot, R., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 224-234. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.12.004>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F., Vink, G., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2018). Differences between resource control types revisited: A short term longitudinal study. *Social Development*, 27(1), 187-200. <https://doi.org/10.1111/sode.12257>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Meulen, M. (2016). Narcissism, bullying, and social dominance in youth: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s1082-015-9974-1>

- Richard, J., Schneider, B., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284. <https://doi.org/10.1177/0143034311415906>
- Rupp, S., Elliott, S., & Gresham, F. (2018). Assessing elementary students' bullying and related social behaviors: Cross-informant consistency across school and home environments. *Children and Youth Services Review*, 93, 458-466. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.08.028>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 668-676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Schmidt, C., Pierce, J., & Stoddard, S. (2016). The mediating effect of future expectations on the relationship between neighborhood context and adolescent bullying perpetration. *Journal of Community Psychology*, 44(2), 232-248. <https://doi.org/10.1002/jcop.21761>
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C., Ploubidis, G., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229-1246. <http://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Sentse, M., Prinzie, P., & Salmivalli, C. (2016). Testing the direction of longitudinal paths between victimization, peer rejection, and different types of internalizing problems in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 1013-1023. <https://doi.org/10.007/s1082-016-0216-y>

- Sentse, M., Prinzie, P., & Salmivalli, C. (2017). Testing the direction of longitudinal paths between victimization, peer rejection, and different types of internalizing problems in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *45*(5), 1013-1023. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0216-y>
- Serrate, R. (2014). *Bullying na escola. Entender, prevenir e intervir no fenómeno da violência entre os pares*. Bookout Serviços
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. (2015) Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale- short form. *Frontiers in Psychology*, *6*(898), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Shafie, A., Anuar, A., Rozudi, N., Kamaruddin, A., & Mohamad, M. (2017). Mangsa Buli Dan Kesan Buli. *Journal Al_Abqari*, *11*(11), 109-124
- Sigelman, C., & Rider, E. (2009). *Developmental psychopathology. Life-Span Human Development* (6th Ed.). Wadsworth Cengage Learning
- Silva, D., Tavares, E., Silva, E., Duarte, J., Cabral, L., & Martins, C. (2017). Vítimas e agressores – Manifestações de *bullying* em alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, *5*, 57-62. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0168>
- Silva, M., Pereira, M., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: An analysis of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *10*, 6820-6831. <https://doi.org/10.3390/ijerph10126820>
- Slattery, L., George, H., & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *63*(3), 227-235. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1579164>
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent development. *Child Adolescent Mental Health*, *9*(3), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x>
- Smith, P. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies*. SAGE

- Smith, P. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social & Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Sterzing, P., Shattuck, P., Narendorf, S., Wagner, M. & Cooper, B. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(11), 1058-1064. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- Swearer, M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Tankamani, N., & Jalali, M. (2017). A comparative aggressiveness and assertiveness in coping styles students. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 4(2), 8-12. <https://doi.org/10.22037/ijabs.v4i2.15591>
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2011). Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11, 2278-2286. <https://doi.org/10.1100/2011/531474>
- Tsitsika, A., Barlou, E., Andrie, E., Dimitropoulou, C., Tzavela, E., Janikian, M., & Tsolia, M. (2014). Bullying behaviors in children and adolescents: “an ongoing story”. *Frontiers in Public Health*, 2(7), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00007>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *School violence and bullying a major global issue*. Retirado em agosto 11, 2020, de en.unesco.org
- Unnever, J., & Cornell, D. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147. <https://doi.org/10.1177/0886260502238731>

- Van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the big five, dark triad and sadism. *Personality and Individual Differences, 106*, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>
- Van Noorden, T., Haselager, G., Cillessen, A., & Bukowski, W. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(3), 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B., De Winter, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development, 78*, 1843-1854. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x>
- Vila, C., & Diogo, S. (2009). *Bullying*. Retirado em agosto, 11, 2020, de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0142.pdf>
- Villareal-González, M.E., Sánchez-Sosa, J.C., Veiga, F., & Arroyo, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 171-181. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development, 30*(1), 12-19. <https://doi.org/10.1177/0165025406059968>
- Volk, A., Dane, A., & Marini, A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Wang, F., Chen, J., Xiao, W., Ma, Y., & Zhang, M. (2012). Peer physical aggression and its association with aggressive beliefs, empathy, self-control, and cooperation skills among students in a rural town of China. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(16), 3252-3267. <https://doi.org/10.1177/0886260512441256>
- Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School bullying among US adolescents: Physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

- Zegarra, S., Barrón, R., Marqués, C., & Ferrero, J. (2009). Behavioral gender differences in school relationships. *Psicothema, 21*(3), 453-458
- Zsila, Á, Urbán, R., Griffiths, M., & Demetrovics, Z. (2018). Gender differences in the association between cyberbullying victimization and perpetration: The role of anger rumination and traditional bullying experiences. *International Journal of Mental Health and Addiction, 18*(1), 1252-1267. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9893-9>
- Zych, I., Baldry, A., & Farrington, D. (2017). School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention. In V. Van Hasselt & M. Bourke (Eds.), *Handbook of Behavioral Criminology* (pp. 113-138). Springer
- Zych, I., Ttofi, M., Llorent, V., Farrington, D., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development, 91*(2), 527-545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>

Anexos

Anexo 1

Pedido de autorização, aos Agrupamentos de Escolas, para a realização do estudo

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas de ...,

Vimos, por este meio, solicitar a autorização de V.^ª Ex.^ª, para a realização da recolha de dados de um estudo que tem como objetivo estudar as competências sociais e o envolvimento de adolescentes entre os 13 e os 18 anos em comportamentos de *bullying* em contexto escolar. Este estudo inscreve-se no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada do Norte (Porto) e está a ser desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Mariana Sousa.

A recolha de dados será realizada *on-line* e consistirá na administração de dois questionários: a versão portuguesa do *Social Skills Improvement System (SSIS-RS)* e a Escala do Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar (ECICE). O primeiro tem como objetivo avaliar as competências sociais dos adolescentes, enquanto o segundo incide sobre o envolvimento em comportamentos de *bullying*, em situações de vitimação, agressão e observação.

A informação recolhida será usada, apenas e unicamente, para fins de investigação científica e académica. Será garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. O nome da/o adolescente e da escola, ou do agrupamento, por ela/e frequentada nunca serão identificados. Os dados serão tratados, analisados e divulgados de modo anónimo e apenas em grupo, nunca individualmente, e apenas pelos elementos envolvidos neste estudo.

Na eventualidade de consentir a realização da recolha de dados, solicitar-se-á, aos/às encarregados/as de educação, o preenchimento de uma declaração de consentimento informado, que viabilize a administração dos instrumentos de avaliação psicológica enunciados.

Para obter informações adicionais, poderá contactar a investigadora responsável pela orientação do estudante, através do seu contacto de *email* (Professora Doutora Mariana Sousa – marianasousa@por.ulusiada.pt), que estará também disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida relacionada com esta colaboração.

Agradecendo, antecipadamente, a atenção dispensada, disponibilizamo-nos para fornecer esclarecimentos adicionais, que considere pertinentes.

Com os melhores cumprimentos,

(O estudante)

Miguel Ângelo Pereira Neves

Miguel Ângelo Pereira Neves

(A orientadora)

Mariana Lopes de Sousa

Professora Doutora Mariana Sousa

Anexo 2

**Declaração de Consentimento Informado, dirigida aos/às Encarregados/as de
Educação dos/as adolescentes**



Declaração de Consentimento Informado

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Vimos, por este meio, solicitar o seu consentimento para a participação do seu educando/a num estudo, que tem como objetivo estudar as competências sociais e o envolvimento de adolescentes entre os 13 e os 18 anos em comportamentos de *bullying* em contexto escolar. Esta investigação inscreve-se no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada do Norte (Porto) e está a ser desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Mariana Sousa, Professora Auxiliar nesta instituição de ensino superior.

A recolha de dados será realizada *on-line*, em contexto de sala de aula, sob a monitorização das/os docentes. Consistirá na administração de dois questionários: a versão portuguesa do *Social Skills Improvement System (SSIS-RS)* e a Escala do Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar (ECICE). O primeiro tem como objetivo avaliar as competências sociais dos adolescentes, enquanto o segundo incide sobre o envolvimento em comportamentos de *bullying*, em situações de vitimação, agressão e observação. O processo de preenchimento requererá, sensivelmente, quinze minutos. O *link* para o preenchimento dos questionários *on-line* será partilhado com a direção de agrupamento, que o enviará, depois, para os e-mails dos alunos que se voluntariem para participar no estudo. Por conseguinte, a equipa de investigação não terá acesso aos dados identificatórios, nem aos endereços eletrónicos do/a seu/sua educanda/a. Acresce que o formulário *on-line* não permite gravar os endereços eletrónicos das/os participantes, mas apenas as suas respostas.

A informação recolhida será usada, apenas e unicamente, para fins de investigação científica e académica. Será garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. O nome do/a seu/sua educando/a nunca será identificado. Os dados serão tratados, analisados e divulgados de modo anónimo e apenas em grupo, nunca individualmente, pelos elementos envolvidos neste estudo. A sua participação é inteiramente voluntária, podendo interromper e/ou desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga a si ou ao/à seu/sua educando/a qualquer prejuízo, ou dano. Na eventualidade de os dados serem divulgados em contexto escolar, junto da comunidade educativa, serão apresentados somente os resultados globais, e nunca de agrupamentos de escolas específicos.

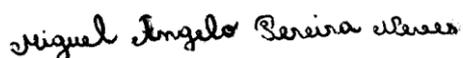
A par dos cuidados elencados, e uma vez que o preenchimento será realizado no contexto da sala de aula, sob a monitorização dos/as docentes titulares das disciplinas, ser-lhes-á pedida atenção ao impacto emocional do processo de preenchimento dos questionários, sobretudo o que

se reporta à experiência de violência em contexto escolar, nos/as adolescentes. Na eventualidade de serem identificados potenciais sinais de fragilidade ou desorganização emocional, os/jovens serão sinalizados, por forma a poderem receber uma resposta especializada. Para tal, a equipa de investigação articulará com o Serviço de Psicologia e Orientação, a fim de que os/as adolescentes possam ser monitorizados de forma atenta, ou mesmo receber acompanhamento psicológico, nos casos em que tal se justificar. Se este acompanhamento não for exequível, num curto período de tempo, no contexto escolar, assegurar-se-á este acompanhamento no Serviço de Consulta de Psicologia da universidade.

Para obter informações adicionais, poderá contactar a investigadora responsável pela orientação do estudante, através do seu contacto de *email* (Professora Doutora Mariana Sousa – marianasousa@por.ulusiada.pt), que estará disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida relacionada com esta colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

(O estudante)



Miguel Ângelo Pereira Neves

(A orientadora)



Professora Doutora Mariana Sousa

Declaro que compreendi os objetivos e a explicação que me foi fornecida acerca da colaboração no estudo. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e obtive resposta satisfatória a todas as questões por mim colocadas. Tomei conhecimento que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, me foi fornecida informação clara sobre o estudo em que a minha colaboração foi solicitada. Foi-me, também, explicado que tenho o direito de recusar, a todo o tempo, a minha participação no estudo, sem que isso envolva qualquer prejuízo para mim, ou para a/o meu/minha educando(a). Por isso, consinto que o/a meu/minha educando/a participe no estudo. Mais, autorizo que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial em apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)