



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hugo Tiago Silva Maia

**Autoconceito e adaptação social
na adolescência: estudo exploratório
de adaptação do Programa PRODICE**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Hugo Tiago Silva Maia

**Autoconceito e adaptação social
na adolescência: estudo exploratório
de adaptação do Programa PRODICE**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de especialização em Intervenção Psicossocial
com Crianças e Famílias

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro Almeida

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos que se seguem representam o fim de um longo percurso de estudo e de trabalho:

Começo por agradecer à Universidade do Minho, nomeadamente ao Instituto de Educação, pela possibilidade de ter frequentado este Mestrado.

A todos os professores que ao longo do curso me ofereceram e contagiaram com o seu entusiasmo e transmitiram os seus conhecimentos, em especial à Coordenadora deste Mestrado, Professora Doutora Ana Tomás de Almeida.

Ao meu orientador, Professor Doutor Leandro Almeida, pela orientação, apoio e boa disposição que tão bem o caracteriza e que foram muito importantes no momento da realização desta dissertação.

À Professora Doutora Maria Del Carmen Perez Fuentes, do departamento de Psicologia da Universidade de Almería, pela cooperação e disponibilidade relativamente ao Programa PRODICE, utilizado nesta dissertação.

Ao agrupamento de Escolas de Ribeira do Neiva, nomeadamente nas pessoas do Sr, Diretor, Dr. Armando Machado e Adjunta de Direção Dra. Anabela Soares, pelo carinho e apoio com que me receberam, por toda a disponibilidade em contribuir para a realização desta dissertação, através da recolha de dados junto dos alunos do 8.º ano.

À minha prima Sofia São Martinho, porque não existem palavras para agradecer tamanha vontade e generosidade, o meu muito obrigado. Obrigado por nunca me teres deixado desistir, obrigado pelas tuas palavras, obrigado por seres o apoio e a pessoa que és.

À minha família, aos meus queridos pais, por todo o seu apoio.

Por fim, e porque os últimos são os primeiros, dedico esta Dissertação de Mestrado aos meus sobrinhos Carolina e Rodrigo, pois com eles tudo se completa.

A todos o meu muito obrigado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeito o Código de Ética da Universidade do Minho.

Caracterização e correlação de variáveis psicológicas e comportamentais da violência escolar

RESUMO

O *bullying* é um problema mundial, que se manifesta de forma multifacetada e multidimensional, e que acarreta consequências negativas, quer para o aluno, quer para a comunidade escolar, e mesmo para a sociedade em geral. Neste sentido, a escola é um dos contextos que tem sido alvo de estudo e de amplo debate pelo preocupante fenómeno da violência escolar (Martins, 2013).

O presente trabalho de investigação pretende perceber de que forma o autoconceito se relaciona com determinados comportamentos e atitudes dos alunos, e em que medida essa relação se associa à problemática da violência escolar e à prevenção da mesma.

O estudo tem um carácter exploratório e correlacional, e os dados foram recolhidos através da aplicação da Escala de Autoconceito e do Programa de Detecção e Intervenção na Convivência Escolar (PRODICE), junto de uma amostra constituída por 2 turmas do 8.º ano de escolaridade.

Apesar de não existirem resultados estatisticamente significativos, não sendo possível retirar conclusões validadas cientificamente, os resultados recolhidos parecem indicar que o autoconceito se encontra relacionado com diferentes indicadores comportamentais da violência escolar. Mais especificamente, os dados revelam uma tendência para valores mais baixos de autoconceito global estarem relacionados com níveis mais elevados de indicadores de problemas de comportamento e de violência escolar: conduta antissocial, apatia e retraimento, desvalorização de si mesmo, e dificuldade de compreensão das situações sociais. Por outro lado, o autoconceito positivo aparece relacionado com níveis mais elevados de ajuda e colaboração e conformidade social, ambos indicadores comportamentais protetores de situações de violência escolar.

O presente estudo apresenta-se, assim, como um contributo importante para a compreensão dos fatores intervenientes no desenvolvimento de personalidades/perfis psicológicos e comportamentais potencialmente geradores de violência escolar.

Da presente dissertação, são ainda tecidas algumas considerações finais, que incluem a reflexão sobre as limitações do estudo e a sugestão de possíveis linhas orientadoras para futuras investigações.

Palavras-chave: adaptação social, autoconceito, bullying, violência escolar

Description and correlation of psychological and behavioral variables of school violence

ABSTRACT

Bullying is a worldwide problem that manifests itself in a multifaceted and multidimensional way and it has negative consequences for both the student and the school community, and even for society. In this sense, the school is one of the contexts that has been the subject of study and wide debate by the worrying phenomenon of school violence (Martins, 2013).

This research aims to understand how self-concept relates to certain students' behaviors and attitudes, and how this relationship is related to the problem of school violence and its prevention.

The study has exploratory and correlational features, and the data were collected through the application of the Self-Concept Scale and the School Living Detection and Intervention Program (PRODICE), with an investigation sample of 2 classes from the 8th grade.

Although there are no statistically significant results, so it is not possible to draw scientifically validated conclusions, the results seem to indicate that self-concept is related to different behavioral indicators of school violence. More specifically, the data reveal a tendency for lower global self-concept values to be related to higher levels of behavioral and school violence indicators: antisocial conduct, apathy and withdrawal, self-devaluation, and difficulty in understanding social situations. On the other hand, positive self-concept appears to be related to higher levels of assistance and collaboration, and to social compliance, both protective behavioral indicators of school violence.

This study presents itself as an important contribution to the understanding of the intervening factors in the development of psychological and behavioral personalities/ profiles potentially related to school violence.

Also, some final considerations are made, which include some discussion about the study limitations and the suggestion of possible guidelines for future investigations.

Keywords: bullying, self-concept, social adaptation, school violence

ÍNDICE

Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	vii
Índice de quadros.....	ix
Índice de imagens.....	x
Índice de anexos.....	xi
Introdução.....	1
1. Capítulo 1 - Enquadramento teórico.....	3
1.1. Violência escolar.....	3
1.2. Bullying	4
1.2.1. Intervenientes na dinâmica do Bullying.....	5
1.2.2. Tipologias de Bullying.....	7
1.2.3. Teorias explicativas do Bullying.....	8
1.2.4. Consequências do Bullying.....	9
1.3. Autoconceito	11
1.3.1. Autoconceito e <i>bullying</i>	12
1.4. Indicadores comportamentais da adaptação social.....	14
2. Capítulo 2 – Metodologia	16
2.1. Objetivos da investigação.....	16
2.2. Hipóteses de investigação.....	16
2.3. Caracterização da amostra.....	17
2.4. Procedimentos.....	18
2.5. Instrumentos.....	18
2.5.1. Escala do Autoconceito.....	19
2.5.2. PRODICE – Programa de Detecção e Intervenção na Convivência Escolar.....	19
3. Capítulo 3 - Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	21
3.1. Análise descritiva.....	21
3.1.1. Caracterização do autoconceito.....	21
3.1.2. Caracterização dos indicadores comportamentais da adaptação social.....	22

3.2. Análise diferencial: diferenças de género relativamente ao autoconceito e aos indicadores comportamentais da adaptação social.....	23
3.2.1. Apresentação dos resultados da análise das diferenças.....	23
3.3. Análise de correlação: relação entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social.....	24
3.3.1. Apresentação dos resultados da análise de correlação.....	25
3.4. Discussão dos resultados.....	26
Considerações finais.....	29
Conclusão	30
Referências bibliograficas.....	31
Anexos.....	42

Índice de Quadros

Quadro 1: Caracterização sociodemográfica da amostra	17
Quadro 2: Caracterização do autoconceito na amostra global segundo o género.....	22
Quadro 3: Caracterização dos indicadores comportamentais da adaptação social.....	22
Quadro 4: Análise da correlação entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social.....	25

Índice de imagens

Imagem 1: Análise das diferenças de género.....	24
---	----

Índice de anexos

Anexo 1: Escala do Autoconceito.....	42
--------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

O presente estudo realiza-se no âmbito da Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, com Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, e tem como objetivo analisar a relação entre o autoconceito e alguns indicadores comportamentais da adaptação social: a conduta antissocial, a dificuldade de compreensão das situações sociais, a apatia e retraimento, a desvalorização de si mesmo, a ajuda e colaboração e a conformidade social.

Ao longo dos tempos a violência escolar tem vindo a alterar o paradigma salutogénico deste contexto, motivo este de grande preocupação para a sociedade contemporânea. A escola, em alguns contextos, deixa de ser um espaço seguro, harmonioso, voltado para a promoção de conhecimento e cidadania e passa a ser o palco de diversas violências que causam medo e espanto na sociedade, principalmente pelas formas como elas acontecem e também por envolver crianças e adolescentes cada vez mais novos, seja como vítimas, agressores ou observadores (Santos, 2011).

O *Bullying* é um problema mundial, que pode ser observado em qualquer escola seja ela pública ou privada e em qualquer grau de ensino e traz como consequência: sentimentos de medo, diminuição do rendimento escolar, evasão escolar e suicídio daqueles que são vítimas (Almeida, Cardoso, & Costa, 2009). O fenómeno do *bullying* é um dos temas mais abordados na comunidade escolar e a sociedade em geral (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001). Segundo Toro, Neves, e Rezende (2010) existe uma desinformação em relação a esta problemática no seio dos profissionais de educação, contribuí para que o fenómeno do *bullying* seja visto como algo banal, típico da idade escolar.

A violência é uma construção social que se modifica de acordo com o meio, a cultura e o indivíduo, sendo um fenómeno complexo que envolve uma diversidade de realidades e de aspetos particulares. A violência relaciona-se com o conceito de comportamento antissocial, ocorrendo os casos de maior indisciplina e/ou violência escolar na população escolar entre os 10-12 anos e os 15-16 anos (Amado, 2001). Por outro lado, a investigação tem demonstrado níveis crescentes de violência representando um grave problema para o sistema de ensino, estando esta, cada vez mais multifacetada e demonstrando manifestações estruturais culturais e psicológicas (Cremin & Guilherme, 2015). As escolas são organizações de grandes dimensões e lugares com uma amplitude de violência diversa e de agressividade física ou psicológica. É uma realidade que muitas vezes não é olhada com o devido valor, uma vez que as vítimas têm receio de denunciar os casos de violência exercidos sobre si mesmas. Existem ainda estudos que revelam diferenças no autoconceito e autoestima dos alunos agressores, vítimas e observadores (Seixas, 2005).

Neste sentido, torna-se pertinente aprofundar o conhecimento sobre o *bullying* e a sua relação com o autoconceito, assim como com indicadores comportamentais da adaptação social. Para além da gravidade e atualidade do tema, o mesmo mostra-se de grande relevância para os professores e para os restantes profissionais de educação, entre os quais os psicólogos, que procuram ajudar os alunos a aprender conhecimentos e a desenvolver-se como pessoas que sabem ser e estar com os outros em contextos sociais pautados pela solidariedade e aceitação das diferenças.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A presente investigação partiu da problemática do *bullying* e a sua relação com variáveis psicológicas e comportamentais. Assim, pretende perceber de que forma o autoconceito se relaciona com determinados comportamentos e atitudes dos alunos, e em que medida essa relação se associa à problemática da violência escolar e, em particular, permite informação relevante para medidas e intervenções que favoreçam a sua prevenção.

1.1. Violência Escolar

De acordo com a OMS (1996), a violência reporta-se ao uso intencional de força física ou poder, real ou como ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, contra um grupo ou uma comunidade, que resulte, ou tem grande probabilidade de resultar, em ferimentos, morte, danos psicológicos, prejudicando o desenvolvimento ou conduzindo a situações de privação.

Lisboa, Barroso, Patrício, e Leandro (2009) destacam o caráter dinâmico e altamente complexo do conceito de violência, sobretudo, quando mencionam que este conceito se refere à transgressão de normas e valores sociais que são estabelecidos em determinado contexto.

A escola, que tem como missão o pleno desenvolvimento dos seus alunos através da educação e da partilha de saberes, bem como através da promoção de valores e relações interpessoais, é um dos contextos que tem sido alvo de estudo e de amplo debate pelo preocupante fenómeno de violência escolar (Martins, 2013).

Existe uma panóplia de manifestações e comportamentos que podem ser englobados no conceito de violência escolar, concretamente, os comportamentos agressivos e antissociais que ocorrem no ambiente escolar, inclusivamente os conflitos interpessoais, os danos patrimoniais e demais atos criminosos (Seixas, 2005; Silva, Oliveira, Bandeira, & Souza, 2012).

A violência escolar é particularmente alarmante pois, tal como refere Kerzner (2013), quando o clima escolar não é seguro, a missão educacional das escolas encontra-se comprometida. Silva *et al.* (2012) tipificam as manifestações de violência escolar em: violência física, violência verbal, violência simbólica e *bullying*. No que concerne a este último, e tendo em consideração os objetivos do presente trabalho, importa, no próximo ponto, abordar, detalhadamente, o fenómeno de *bullying*.

1.2. *Bullying*

No passado, o *bullying* era considerado um estágio inevitável da infância, porém, o nível crescente desta forma de violência e agressão tem vindo a desencadear uma apreensão progressiva (Popp, Peguero, Day, & Kahle, 2014; Tawalbeh, Abueita, Mahasneh, & Shammout, 2015), de tal modo que hoje é assumido como um problema de saúde pública generalizado, que afeta crianças e adolescentes das mais diversas idades, pois estima-se que até 30% das crianças em idade escolar, a nível mundial, estarão envolvidas em alguma situação de *bullying* (Rettew & Pawlowski, 2016).

Na adolescência, altura do ciclo vital em que ocorrem inúmeras alterações fisiológicas, emocionais e físicas, e em que a afiliação entre pares é central, a vivência de situações de *bullying* pode ser particularmente nefasta e pode acarretar consequências imediatas e futuras (Kozasa, Oiji, Kiyota, Sawa, & Kim, 2017).

Foi Olweus (2001), professor da Universidade de Bergen, na Noruega, o precursor dos estudos sistemáticos sobre o tema do *bullying* (Wendt, Campos & Lisboa, 2010). Desde então, têm sido desenvolvidos inúmeros estudos de investigação para a compreensão dos fenómenos de agressividade entre pares, especialmente em contexto escolar (Martins, 2005).

O *bullying* pode ocorrer em vários lugares, mas, tal como referem Callaghan, Kelly, e Molcho (2019), sempre que o *bullying* ocorre no contexto escolar isso tem um impacto negativo sobre toda a população escolar, não se circunscrevendo aos efeitos nefastos que se observam nas vítimas. Segundo Vaillancourt (2018), o *bullying* é a forma mais comum de agressão a que os jovens estão expostos. Contudo, enquanto a agressão é considerada normativa e um processo básico da natureza humana (Hawley & Vaughn, 2003), o *bullying* caracteriza-se pela ocorrência de ações negativas, entre pares, que geram relações baseadas no desequilíbrio de poder vítima-agressor (Juan, Zuze, Hannan, Govender, & Reddy, 2018; Van Geel, Vedder, & Tanihon, 2014). As referidas ações negativas podem ser perpetradas por um indivíduo ou um grupo, o qual ataca, intimida, exclui ou humilha outros, sem motivação aparente e de forma intencional e repetida (Fortuna, Morgan, & Canci, 2017; Olweus, 1978; Palacios & Berger, 2016; Parada, Marsh, Craven, & Papworth, 2005).

O *bullying* distingue-se de outras agressões não só pela sua persistência e intencionalidade, mas também pelo facto de possuir três aspetos que se destacam em termos de caracterização: o ato agressivo não resulta de uma provocação, não se trata de um ato ocasional e existe uma desigualdade de poder entre agressor e vítima (Espelage & Swearer, 2010; Zequinão, Medeiros, Pereira, & Cardoso, 2016).

Atualmente, faz-se a distinção entre o *bullying* tradicional, ou seja, aquele que decorre face a face, e o *cyberbullying*, que é uma forma de assédio que decorre através do uso dispositivos eletrônicos (Miranda, Oriol, & Amutio, 2019). De salientar que, por razões que se prendem com o objetivo da presente dissertação, dedicar-nos-emos ao estudo do *bullying* na sua forma tradicional.

1.2.1. Intervenientes na dinâmica do *bullying*

Durante anos as investigações que se dedicaram ao estudo do fenómeno de *bullying* centraram-se em dois sujeitos: o agressor e a vítima (Seixas, 2005). Porém, ultimamente, têm sido realizados cada vez mais estudos empíricos que incluem vários papéis na dinâmica do *bullying*: o agressor; a vítima; a vítima agressora (indivíduos que são vitimizados e vitimam outros) e os espectadores que podem assumir três condutas: apoiar o agressor (espectadores negativos), apoiar a vítima (espectadores pró-sociais) ou presenciar passivamente o evento de *bullying* (Smokowski & Evans, 2019).

Thornberg, Wänström, e Jungert (2018) asseveram que os pares podem assumir diferentes papéis sociais em função dos processos de interação do grupo, as expectativas e as disposições comportamentais individuais. Neste âmbito, existem diversas atribuições de papéis de intervenção na dinâmica do *bullying*. Assim, alguns autores descrevem apenas o papel do agressor, da vítima e do espectador (Santos & Veiga, 2012); outros adicionam as vítimas agressoras ou vítimas provocadoras (Pouwels, Scholte, Van Noorden, & Cillessen, 2016); e outros subdividem o grupo das vítimas em vítimas passivas e vítimas não-passivas (Melin & Pereira, 2016).

De facto, não existe consenso em termos de atribuições de papéis na dinâmica de *bullying*, e isso acentua-se ainda mais no caso da classificação das vítimas. Sobre isto, Smokowski e Evans (2019) referem que há vítimas de *bullying* equilibradas, há vítimas de *bullying* que são predominantemente vitimadas, mas, intimidam outras pessoas ocasionalmente; e há vítimas que, predominantemente, intimidam os outros, mas, ocasionalmente, são vitimadas. Os referidos investigadores referem que são necessários mais estudos empíricos para uma melhor definição deste grupo.

Incidindo nos vários intervenientes na dinâmica do *bullying*, os *agressores* podem ter a mesma idade ou podem ser mais velhos que as vítimas, são fisicamente maiores, mais dinâmicos nos desportos e nas lutas (Dias, 2010) e possuem reduzida capacidade de resolução de problemas (Andreou, 2004); são fortes, extrovertidos, confiantes, seguros de si e dominadores; muitas vezes são hiperativos (Gini, 2008) e têm dificuldades de atenção e de autocontrolo; são tipicamente populares e possuem uma boa imagem corporal (Carvalhosa *et al.*, 2001); e, não raramente, revelam comportamentos desviantes em relação a adultos, professores e pais (Kozasa *et al.*, 2017). Ademais, apresentam uma visão distorcida

dos próprios atos e minimizam as consequências dos mesmos (Lisboa *et al.*, 2009), não demonstrando medo, ansiedade ou culpa (Zequinão *et al.*, 2016). Corcoran, Connolly, e Omoore (2012) acrescentam que, muitas vezes, os agressores enfrentam desafios em relação à sua competência acadêmica, mostrando-se desinteressados pela escola, e possuem atitudes e crenças negativas sobre os outros.

As *vítimas*, normalmente, são escolhidas por serem os alunos mais isolados, que se relacionam melhor com adultos do que com crianças da sua idade, revelam timidez, têm poucos amigos, são vulneráveis e, por esse facto, têm menor probabilidade de serem defendidos pelos pares (Dias, 2010; Salomone, 2007). Tipicamente, são passivas, calmas, submissas, e possuem baixa autoestima (Rodkin, Espelage, & Hanish, 2015). De acordo com Corcoran *et al.* (2012), as vítimas têm baixas competências sociais e possuem cognições negativas autodissociadas. De referir que os alunos que são mais propensos a serem vítimas de *bullying*, normalmente, possuem características distintivas, nomeadamente em termos de aparência física (Frisén, Holmqvist, & Oscarsson, 2008; Magin, Adams, Heading, Pond, & Smith, 2008), problemas de linguagem (Savage, 2005), isolamento social (Veenstra *et al.*, 2007), diferentes orientações sexuais (Patrick, Bell, Huang, Lazarakis, & Edwards, 2013).

Melin e Pereira (2016) referem que as *vítimas passivas* são as que sentem menos apoio quando são confrontadas com situações de *bullying* e, por conseguinte, são as que não se defendem perante os ataques e são as que menos reportam os eventos, tornando-se progressivamente mais isoladas. Em contraste, as *vítimas não passivas* defendem-se dos ataques recorrendo ao mesmo tipo de argumentos que os agressores, como forma de adaptação e sobrevivência perante um ambiente em que as relações são tensas entre os pares (Melin & Pereira, 2016).

Por sua vez, as *vítimas agressoras* são impulsivas e apresentam níveis elevados de comportamento dominante, agressivo e antissocial (Olweus, 2001), em comparação com os agressores puros. Segundo Pouwels *et al.* (2016), as vítimas agressoras, nas interações sociais ambíguas, perspetivam mais situações de *bullying* do que as outras crianças, o que pode, por si só, contribuir para uma reativação das respostas negativas da parte dos pares, perpetuando os episódios de *bullying*. Em súpula, trata-se do grupo com maior desregulação do ponto de vista emocional, com piores resultados nas avaliações de ajustamento psicossocial e com menor autocontrolo (Zequinão, 2016).

Quanto aos *espectadores*, trata-se de um grupo de difícil identificação e caracterização (Callaghan *et al.*, 2019), sobretudo, porque as situações de *bullying* ocorrem em contexto grupal e os espectadores podem estar sujeitos à pressão contextual do grupo. Nesse âmbito, o sentimento de responsabilidade pelas ações ou inações, fica diluída, já que existe a tendência para assumir que se tomou determinada atitude porque os outros espectadores também o fizeram (Jaramillo & Medina,

2014). Os espectadores que defendem as vítimas parecem revelar um desenvolvimento social e moral acima da média, com elevados níveis de autoeficácia, e são apreciados pelos seus pares (Gini, 2008; Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016). Contrariamente, os espectadores socialmente rejeitados tendem a ajudar o agressor como uma forma de autoproteção, pois ao reforçarem o *bullying* contra outra pessoa diminuem a probabilidade de se tornarem vítimas. Por outro lado, o comportamento de espectador negativo pode ser usado para obter poder e posição social sobre a vítima, aumentando assim o senso de autoestima dos espectadores, porque, perante a vítima, o espectador avalia-se a si mesmo como superior (Evans & Smokowski, 2017). Segundo Hawkins, Pepler, e Craig (2001), nos episódios de *bullying*, cerca de 88% tem espectadores, mas, estes só defendem as vítimas em cerca de 19% das situações. De facto, Thornberg e colaboradores (2012) mencionam que os espectadores que sentem empatia pelas vítimas e que acreditam que o *bullying* é moralmente errado são os que estão mais motivados a intervir em situações de *bullying*. Em termos de género, e ainda para os espectadores, são as meninas que defendem mais as vítimas, enquanto os meninos tendem a reforçar o comportamento de *bullying* (Jenkins & Nickerson, 2016; Thornberg et al., 2018). Os espectadores que apoiam os agressores atribuem responsabilidade às vítimas e acreditam que estas são merecedoras dos atos de *bullying*. Para além disso, estes observadores minimizam a gravidade dos acontecimentos (Jaramillo & Medina, 2014).

De salientar que os papéis descritos não são imutáveis nem constantes. Ou seja, o mesmo indivíduo, em diferentes momentos, pode assumir diferentes papéis, o que complexifica a análise e estudo das dinâmicas de *bullying*.

1.2.2. Tipologias de *bullying*

Os comportamentos de *bullying* podem assumir três tipologias: 1) *direto e físico*, inclui bater (ou ameaçar) pontapear e empurrar, roubar objetos que pertencem aos colegas, estragar objetos, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou submeter o outro a atividades servis (Hong & Espelage, 2012; Martins, 2005); 2) *direto e verbal*, que inclui insultos, atribuição de alcunhas desagradáveis, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos pares (Hong & Espelage, 2012; Martins, 2005); e 3) *indireto*, que respeita a situações de exclusão sistemática de alguém, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação (Martins, 2005; Zequinão et al., 2016).

Os resultados empíricos de algumas investigações têm sugerido que existem diferenças de género. Assim, as meninas têm maior propensão a serem vítimas de agressão verbal, insultos,

manipulação e isolamento social e, em contrapartida, os meninos têm maior propensão a serem vítimas de agressão física (Duke, Pettingell, McMorris, & Borowsky, 2010; Popp et al., 2014). Por outro lado, para Kerzner (2013), quer o encorajamento quer a passividade dos colegas assumidos como espectadores, frequentemente, promovem as atitudes do agressor e contribuem para o impacto abusivo sobre as vítimas.

1.2.3. Teorias explicativas do *bullying*

Ao longo dos anos, e com o aumento da investigação em torno do fenómeno de *bullying*, têm surgido algumas teorias explicativas do mesmo que passam a ver explanadas de seguida.

A *abordagem ecológica social* adota a perspetiva socio ecológica de Bronfenbrenner para explicitar como é que as crianças/adolescentes interagem com os diferentes sistemas sociais (local de residência, escola, comunidade e sociedade) e suas dinâmicas internas. De acordo com esta abordagem, a opinião dos estudantes sobre o *bullying* e a agressão depende, fundamentalmente, dos modelos de relacionamento que os adultos (e.g., professores) estabelecem com eles, na escola, bem como das políticas e regras intraescolares e das relações entre adultos (Miranda *et al.*, 2019).

De acordo com a perspetiva da *Psicologia Evolutiva*, o *bullying* é um comportamento orientado por objetivos, concretamente, na luta pelo controle de recursos, pelo domínio ou estatuto social (Ellis, Volk, Gonzalez, & Embry, 2016). Na perspetiva de Smokowski e Evans (2019), os autores de *bullying* buscam privilégios, mas também pretendem alienar a possibilidade de outros os obterem e estes ganhos, em termos de domínio, acabam por servir de reforço do comportamento agressivo. Para os *bullies*, os benefícios da sua prática superam os custos ou eventuais sanções, o que ajuda a explicar o insucesso de muitas estratégias *anti-bullying* que têm sido implementadas (Ellis *et al.*, 2016).

Por sua vez, a *Teoria do Capital Social* defende que os indivíduos investem nas relações sociais para obterem acesso a determinados recursos, tais como: popularidade e acesso a informações privilegiadas, amizades junto de pessoas com estatuto social elevado, e garantia de proteção contra a rejeição dos pares (Smokowski & Evans, 2019). De salientar que os *bullies* têm mais facilidade em adquirir capital social e usam táticas de *bullying* para adquirir estatuto social. Por outro lado, as vítimas de *bullying*, frequentemente, são perspetivadas como amigos indesejáveis pelo seu baixo estatuto na hierarquia social (Smokowski & Evans, 2019).

Segundo a *Teoria da Dominância*, o *bullying* é utilizado para estabelecer e manter uma dominância dentro de um grupo. As hierarquias seriam mantidas através de *bullying* e humilhação contínua das vítimas (Smokowski & Evans, 2019).

Finalmente, a *Teoria da Humilhação* afirma que os efeitos da humilhação têm um grande alcance e causam grande impacto no indivíduo humilhado, bem como na comunidade ou na sociedade circunvizinha. Neste caso, o *bullying* público envolve a subjugação de uma vítima menos poderosa e afeta toda a comunidade escolar limitando coesão social (Smokowski & Evans, 2019).

1.2.4. Consequências do *bullying*

As consequências da vitimação do *bullying* tendem a ser graves, negativas e duradouras, independentemente do tipo de *bullying* que é perpetrado (Marengo *et al.*, 2018; Popp *et al.*, 2014). O *bullying* tem sido associado a um conjunto de resultados negativos em termos escolares (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011; Nakamoto & Schwartz, 2010), mas também comportamentais, sociais, acadêmicos e de saúde (Copeland *et al.*, 2014; Li, Chen, Chen, & Wu, 2015; Wu, Luu, & Luh, 2016), de curto e longo prazo, para todos os envolvidos, incluindo os agressores (Werth, Nickerson, Aloe, & Swearer, 2015). Segundo Mark, Varnik, e Sisask (2019) e Dias (2010), os agressores apresentam maior risco de, enquanto jovens adultos, desenvolverem dificuldades na inserção social, problemas de relacionamento afetivo e social e incapacidade ou dificuldade de autocontrole. Consequentemente, também podem vir a desenvolver comportamentos antissociais e a envolverem-se em atividades do foro criminal.

No que concerne às vítimas, podem revelar dificuldades nas atividades escolares, tendendo ao abandono escolar e desenvolvimento de sintomas psicossomáticos (Zequinão, 2016). No que concerne às repercussões na saúde mental, as consequências são contínuas e tendem a repercutir-se na vida adulta, assumindo o caráter de trauma interpessoal capaz de limitar futuros apegos sociais e emocionais (Callaghan *et al.*, 2019; D'Andrea, Ford, Stolbach, Spinazzola, & Van der Kolk, 2012). Para além disso, estes indivíduos podem vir a sofrer de bloqueios psicológicos, têm dificuldades de autoestima e baixo autoconceito (Dias, 2010) e podem ter maior propensão a cometer suicídio (Zequinão *et al.*, 2016), o que constitui a consequência mais severa do *bullying* (Martins, 2013).

A frequência dos episódios de intimidação parecem ter importância no desenvolvimento de trauma, pois Penning, Bhagwanjee, e Govender (2010) concretizaram um estudo através do qual constataram que a frequência de episódios de *bullying* está associado valores médios mais elevados nas cinco subescalas de trauma (ansiedade, depressão, *stress* pós-traumático, dissociação e raiva).

Smokowski e Evans (2019) referem, também, que a exclusão social e humilhação decorrente da vitimação por *bullying* têm impacto negativo sobre a necessidade fundamental de respeito e reconhecimento. Ao ser intimidado pelos pares, o indivíduo é acometido por dor psicológica, o que pode resultar em sentimentos de raiva. Essa raiva pode ser externalizada sob a forma de retaliação (Barker,

Arseneault, Brendgen, Fontaine, & Maughan, 2008), ou internalizada sob a forma de depressão (Faris & Felmlee, 2014; Zwierzyńska, Wolke, & Lereya, 2013). Por sua vez, Georgiou e Stavríndes (2008) mencionam que as atribuições externas podem ser mais adaptativas para as vítimas, uma vez que a autorresponsabilização comportamental como uma atribuição interna, instável e controlável é geralmente associada a um efeito mais depressivo.

Relativamente ao grupo das vítimas agressoras, são os que têm menor probabilidade de relatarem relações significativas com os seus pares (Kennedy, 2018) e são os que possuem maior risco de virem a desenvolver comportamentos violentos fora do ambiente escolar. De igual modo, são os que têm maior probabilidade de virem a consumir substâncias ilícitas, e de desenvolverem quadros de depressão, ansiedade e baixo ajustamento psicossocial (Zequinão et al., 2016). Cumulativamente, as vítimas agressoras também apresentam maior risco de ideação suicida e comportamento de risco, violento e antissocial (Liang, Flisher, & Lombard, 2007).

Wu e colaboradores (2016) efetuaram um estudo através do qual constataram que os espectadores e as vítimas experienciam mais efeitos deletérios na saúde mental do que os agressores. No caso dos espectadores, a pressão e o medo de tornarem-se no próximo alvo geram maior ansiedade e depressão (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009). Ao mesmo tempo, Callaghan e colaboradores (2019) envidaram um estudo cujos resultados permitiram constatar que os espectadores que não ajudaram as vítimas, em situações de *bullying*, relataram mais sintomas psicológicos e somáticos.

Num estudo sobre as vivências dos espectadores, Werth e colaboradores (2015) descrevem que estes experienciam reações fisiológicas e psicológicas quando recordam as situações de *bullying* observadas, e que estas reações são semelhantes às de pessoas que viveram experiências de risco de vida, tal como em situações de desastres naturais. Frequentemente, os espectadores sentem-se inseguros na escola e isso repercute-se negativamente no seu rendimento escolar. Na vida adulta, os espectadores podem desenvolver problemas na resolução de problemas de forma assertiva, visões distorcidas da responsabilidade pessoal, e dessensibilização para atos antissociais (Zequinão et al., 2016).

Smokowski e Evans (2019) referem que o *bullying* perturba a coesão social na escola e na sala de aula. Os elementos envolvidos na dinâmica de *bullying* possuem avaliações mais baixas do clima da escola e da sua relação com os professores (Wang, Swearer, Lembeck, Collins, & Berry, 2015). Assim, e em síntese, independentemente do papel desempenhado, todos os envolvidos na dinâmica de *bullying* apresentam consequências, quer a curto, quer a médio e longo prazo.

Tendo em consideração que as experiências individuais influenciam a forma como cada indivíduo pensa sobre si mesmo, torna-se fundamental refletir sobre o autoconceito e relacionar este constructo com as condutas de *bullying*, aspeto que será abordado no próximo ponto desta dissertação.

1.3. Autoconceito

De acordo com Shavelson, Hubner, e Stanton (1976), o autoconceito é a percepção que uma pessoa tem sobre si mesma, a qual resulta das suas vivências e interações com o meio ambiente. Para os mesmos autores, o autoconceito possui determinadas características: 1) é *estruturado*, ou seja, a pessoa organiza as suas experiências e atribui-lhes significado; 2) é *multifacetado*, pois inclui várias categorias ou áreas (p.e., educação, aceitação social, performance física); 3) é *hierárquico* pois as experiências individuais podem formar uma hierarquia, sendo que determinadas experiências podem alterar mais facilmente o autoconceito em áreas específicas, mas dificilmente alteram o autoconceito geral; 4) é *avaliativo*, porque o indivíduo, numa situação particular ou perante uma classe de situações, formula uma avaliação de si em função de padrões absolutos (p.e., a situação ideal), em relação a padrões relativos (p.e., em relação aos pares), ou em função das avaliações percebidas de outras pessoas (p.e., pessoas significativas); e 5) é *diferenciável* em relação a outros constructos que são teoricamente relacionados (p.e., autoestima, autoimagem) (Shavelson et al., 1976).

Dias (2010) refere que o autoconceito geral engloba vários subtipos de autoconceito: a) *autoconceito pessoal* que concerne os sentimentos que a pessoa detém em relação ao seu modo de ser e agir face às diversas experiências e circunstâncias; b) o *autoconceito escolar/académico* que se reporta ao universo de representações e avaliações que o aluno tem das suas capacidades e das suas realizações escolares; c) O *autoconceito familiar* que se refere ao comportamento adotado nas situações do dia-a-dia em casa com os pais e irmãos; e d) o *autoconceito social* que é definido pela percepção da aceitação social.

A elaboração do autoconceito tem início na infância e é favorecido pelo progressivo leque de experiências, bem como pela exposição aos comportamentos e atitudes dos outros (Tawalbeh et al., 2015). As vivências da criança levam a uma crescente diferenciação do *self* em relação ao meio ambiente. O autoconceito das crianças mais pequenas é mais global, indiferenciado e específico da situação, mas, à medida que as crianças crescem, começam a construir conceitos e a categorizar eventos e situações (Shavelson et al., 1976).

Para Dias (2010), o autoconceito desempenha uma função fundamental no psiquismo do indivíduo e, conseqüentemente, é crucial para o desenvolvimento e construção da sua personalidade. Ademais, o autoconceito tem sido assumido como um indicador de ajuste psicológico, para além de servir como regulador emocional (Parise, Canzi, Olivari, & Ferrari, 2019). Por sua vez, Craven e Marsh (2008) referem que as intervenções que promovem o autoconceito acabam por promover o bem-estar psicológico e potenciam os resultados psicológicos e educacionais desejáveis, enquanto as intervenções que comprometem o autoconceito, provavelmente, terão efeitos negativos sobre essas mesmas construções. Na adolescência isto assume contornos particulares pois é um período crítico de transição que engloba profundas mudanças que afetam a autorrepresentação (Aşici & Aslan, 2010; Parise et al., 2019), na qual subsiste a tarefa crucial do desenvolvimento de um sentimento de si mesmo.

Van Dijk e colaboradores (2014) asseveram que a clareza do autoconceito dos adolescentes está relacionada a níveis mais baixos de ansiedade e de depressão. Ao mesmo tempo, Becht e colaboradores (2017) acrescentam que a melhor clareza do autoconceito dos adolescentes está relacionada a relações de melhor qualidade com os pares e com os pais. Assim, tendo em consideração que o autoconceito é um sistema de autoavaliações e identificações positivas ou negativas, que parecem motivar e estruturar comportamentos e aspirações (Parada et al., 2005), no próximo ponto procede-se a uma análise da relação entre as condutas de *bullying* e o autoconceito.

1.3.1. Autoconceito e *Bullying*

Houbre, Tarquinio, e Lanfranchi (2010) referem que a vitimação e o autoconceito mantêm relações dinâmicas, pois o autoconceito é preditivo do *bullying* e igualmente afetado por este.

Tal como referem Parada e colaboradores (2005), as crianças/adolescentes com níveis mais altos de autoconceito e honestidade e confiabilidade de relacionamento com os pais são menos propensos a envolverem-se em *bullying* ou serem vítimas do mesmo. Assim, níveis positivos de autoconceito constituem uma abordagem estratégica para desenvolver ferramentas psicológicas capazes de proteger crianças e adolescentes de se tornarem vítimas ou agressores (Castro-Sánchez, Zurita-Ortega, Ruiz-Rico, & Chacón-Cuberos, 2019; Parada et al., 2005).

Retomando a afirmação inicial, o autoconceito é afetado pelas condutas de *bullying* pois o *bullying* pode servir para aumentar o autoconceito dos agressores, mas as vítimas de *bullying* sofrem uma diminuição do seu autoconceito (Parada et al., 2005), ou seja, existem conseqüências nefastas quer para vítimas quer para agressores (Estévez, Estévez, Segura, & Suárez, 2019). Ainda sobre as

vítimas de *bullying*, Estévez, Murgui, e Musitu (2009) mencionam que estas apresentam um autoconceito negativo a um nível multidimensional.

Incidindo nos agressores que se envolvem em condutas de *bullying*, Marsh, Parada, Yeung, e Healey (2001) referem que um autoconceito negativo prévio pode desencadear essa agressividade, e isso representa uma tentativa de aprimorar o autoconceito subsequente. Quando os agressores intimidam os outros, podem esperar resultados sociais positivos, o que pode gerar uma percepção de que são bastante populares (Finger, Craven, & Dowson, 2006). Assim, os agressores podem ser levados a iniciar ou aumentar o uso de comportamentos de *bullying* porque acreditam que serão reforçados por esses comportamentos, sobretudo pelos espectadores que incentivam ou assistem de forma passiva (Finger et al., 2006).

No entanto, Salmivalli (2001) salienta que o aumento do autoconceito subsequente dos agressores não se verifica de forma global, mas, de forma ligeira, nas subdimensões autoconceito social e autoconceito físico. Taylor, Davis-Kean, e Malanchuk (2007), também, corroboram um autoconceito positivo nas dimensões física (atratividade física) e social (popularidade), mas referem que os agressores têm autoconceitos mais negativos em relação aos domínios familiar e acadêmico.

De acordo com Mouro (2008), os agressores evidenciam níveis mais elevados de autoconceito social, atlético e físico e níveis mais baixos de autoconceito comportamental, o que revela que têm consciência de que o seu comportamento é inadequado. Por outro lado, as vítimas, habitualmente, tendem a manifestar níveis baixos de autoconceito social, físico e atlético e elevados níveis de autoconceito comportamental.

Seixas (2006) desenvolveu um estudo através do qual constatou que, quer as vítimas quer os agressores, apresentam baixas autopercepções de aceitação social pelos pares e por elementos do sexo oposto. No que concerne ao autoconceito de amizades íntimas, as vítimas revelaram os níveis mais baixos, o que é um indicador da maior dificuldade em ter amigos íntimos.

No que concerne ao grupo das vítimas agressora, os estudos que incidem na relação entre o autoconceito e *bullying* são escassos e apresentam resultados contraditórios. Por exemplo, O'Moore e Kirkham (2001) mencionam que este é o grupo que apresenta níveis inferiores em todas as dimensões do autoconceito, e Seixas (2006), reportando-se aos resultados do seu estudo, refere que o grupo dos agressores e o grupo das vítimas agressoras não apresentaram diferenças ao nível do autoconceito.

1.4. Indicadores comportamentais da adaptação social

O estudo das características de personalidade dos agentes envolvidos na violência escolar, é de grande importância para a prevenção de comportamentos de risco neste âmbito.

O Programa de Detecção e Intervenção na Convivência Escolar (PRODICE), é um programa desenvolvido pela Universidade de Almeria, que visa identificar os itens discriminatórios de um repertório de respostas e comportamentos específicos, através de histórias apresentadas num recurso multimédia, de modo a relacionar esses comportamentos com cada perfil: vítima, agressor e observador. O PRODICE não se encontra ainda validado, encontrando-se a decorrer vários estudos de validação do mesmo.

Dos 22 indicadores comportamentais medidos pelo PRODICE, foram selecionados 6 para o presente estudo:

- (1) a *conduta antissocial*, caracterizado pelo desprezo ou transgressão das normas da sociedade. Kazdin e Buéla-Casal (1998, em Gequelin & Carvalho 2007) descrevem o comportamento antissocial como todo comportamento que infringe regras sociais, ou que seja uma ação contra os outros, sendo exemplo condutas agressivas, furtos, vandalismo, piromania, mentira, absentismo escolar e/ou fugas de casa;
- (2) a *dificuldade de compreensão das situações sociais*, indicador ainda de difícil definição, mas que aparece na literatura relacionado com a falta de inteligência emocional – capacidade de conhecer as próprias emoções –, e a dificuldade de desenvolver empatia – capacidade de compreender aquilo que o outro sente (Camões, 2006);
- (3) a *apatia e retraimento*. A apatia é caracterizada pela falta de emoção, motivação ou entusiasmo, podendo ser um estado de indiferença, no qual um indivíduo não responde aos estímulos da vida emocional, social ou física, e retraindo-se perante interações sociais e isolando-se;
- (4) *desvalorização de si mesmo*, é o indicador comportamental relacionado com a falta de autoestima e que se manifesta em comportamentos de isolamento, inferioridade e anulação de si próprio (Gázquez-Linares, Pérez-Fuentes, Carrión-Martínez, de la Rosa, & Molero, 2015);
- (5) *ajuda e colaboração*, é o indicador relacionado com os comportamentos de generosidade, de prestação de auxílio aos outros, e de cooperação e partilha com os outros;
- (6) e a *conformidade social*, ou seja, aceitação do que as normas marcam como socialmente correto (Gázquez-Linares et al., 2015), no relacionamento entre pessoas ou grupos diz

respeito ao comportamento de submissão, por imposição, ou à imitação, por solicitação ou pelas expectativas do(s) outro(s).

Resultados de vários estudos já realizados com recurso ao Prodice (Gázquez-Linares, Molero, Jurado, Pérez-Fuentes, & Rubio, 2013; Fuentes, Linares, Jurado, Flores, & Martín, 2015), mostram que os alunos agressores exercem autoridade, têm grande admiração por parte dos outros, não são muito generosos, não respeitam as normas, têm baixa sensibilidade social, e baixos níveis de conformidade e de ajuda e colaboração, bem como alto domínio e agressividade. Por sua vez, os mesmos estudos indicam que as vítimas são caracterizadas por um alto grau de timidez, apatia e retraimento, podendo levar ao isolamento social.

No contexto atual da investigação e ação sobre o tema da violência escolar, o presente estudo pretende contribuir para a compreensão deste fenómeno, com a convicção que se mostra importante analisar os comportamentos de cada aluno e a forma como o próprio se vê, para criar mecanismos de intervenção e prevenção cada vez mais específicas e eficazes.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentada a metodologia do estudo. São apresentados os objetivos da investigação e as hipóteses formuladas para orientar o estudo empírico, as principais características da amostra, e procede-se à apresentação e fundamentação da escolha dos instrumentos utilizados e à descrição dos procedimentos metodológicos gerais.

2.1. Objetivos

O objetivo geral do presente estudo é analisar a relação entre o autoconceito e alguns indicadores comportamentais do nível de adaptação social, como a conduta antissocial, a dificuldade de compreensão das situações sociais, a apatia e retraimento, a desvalorização de si mesmo, a ajuda e colaboração e a conformidade social. Para orientar a prossecução deste objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

Objetivo 1) Analisar diferenças de género relativamente ao autoconceito e aos indicadores comportamentais da adaptação social;

Objetivo 2) Analisar a relação entre o autoconceito e indicadores comportamentais da adaptação social.

2.2. Hipóteses de investigação

Diretamente relacionadas com os objetivos específicos do estudo, e partindo da revisão da literatura, foram formulados duas hipóteses aglutinadoras da análise estatística dos resultados empíricos.

Hipótese 1) – Não existem diferenças de género relativamente ao autoconceito global;

Hipótese 2) – Não existem diferenças de género nos níveis de conduta antissocial, de dificuldade de compreensão das situações sociais, e de conformidade social;

Hipótese 3) – Não existem diferenças de género nos níveis de apatia e retraimento, de desvalorização de si mesmo, e de ajuda e colaboração;

Hipótese 4) – Existe uma correlação direta entre o autoconceito global e os níveis de conduta antissocial, de ajuda e colaboração, e de conformidade social;

Hipótese 5) – Existe uma correlação inversa entre o autoconceito e os níveis de apatia e retraimento, de desvalorização de si mesmo, e de dificuldade de compreensão das situações sociais.

2.3. Caracterização da amostra

Para a seleção dos participantes do estudo, foi aplicada a técnica de amostragem probabilística aleatória simples, selecionando-se 2 turmas do 8.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva.

Relativamente à caracterização sociodemográfica da amostra (quadro 1), esta é constituída por 40 sujeitos, estudantes entre os 12 e os 17 anos, sendo a idade média 13,6. Dos participantes no estudo, 36,91% são do género masculino e 63,1% do género feminino. Apenas 3 dos 40 alunos inquiridos são repetentes.

Quadro 1: Características sociodemográficas da amostra

		<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	Amplitude
Género	Masculino	17	36,9			
	Feminino	23	63,1			
Idade				13,6	0,955	12-17
Repetente	Sim	3	7,5			
	Não	37	92,5			

2.4. Procedimentos

Com vista a cumprir o despacho N.º15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, foi realizado um pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar à Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Seguidamente foi realizado o contacto direto com a Direção da Escola Básica Júlio Brandão, mencionando o objetivo do estudo e fornecendo todas informações relativas à investigação, garantindo o total anonimato de todos os alunos envolvidos no estudo. Será também requerida autorização junto dos alunos e dos seus Encarregados de Educação de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do P.E. e do Conselho de 27 de abril. Após a confirmação da autorização de ambas as partes, foi dado início à aplicação dos instrumentos de recolha e dados.

A recolha de dados foi feita em quatro tempos letivos, em dias subsequentes. Em cada tempo letivo foi realizada uma parte das histórias do programa PRODICE e foi entregue um questionário em papel (Escala do Autoconceito). A aplicação da Escala do Autoconceito e a utilização do programa PRODICE foi feita na sala de informática. Antes da aplicação dos instrumentos foi explicado aos alunos o objetivo do estudo e transmitidas todas as instruções para o correto preenchimento dos questionários, realçando que todas as informações recolhidas se iriam manter anónimas.

Uma vez que o Programa PRODICE não se encontra ainda validado, sendo a construção e validação do mesmo um projeto ainda a decorrer, importa referir que foram realizadas, no início do presente estudo, várias reuniões com a Universidade de Almeria, no sentido de compreender o programa e a forma correta de proceder à sua aplicação. Paralelamente, teve de ser elaborada a tradução do programa para português, uma vez que o PRODICE existe apenas na língua espanhola.

2.5. Instrumentos

O instrumento construído para responder aos objetivos delineados para esta investigação incluiu uma breve caracterização do participante (idade, sexo, ano de escolaridade e se o aluno é repetente ou não), seguido da Escala de Autoconceito de de Piers-Harris - PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002, cit. in Veiga, 2006), escala validada para a população portuguesa, e pelo PRODICE – Programa de Detecção e

Intervenção na Convivência Escolar (Gázquez-Linares et al., 2009), programa da Universidade de Almeria que ainda não está validado, e que se encontra em fase de estudo e adaptação.

2.5.1. Escala de Autoconceito

O “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale” (PHCSCS), foi desenvolvido pelo psicólogo americano Piers. O PHCSCS tem tido uma grande aceitação por parte dos investigadores e é citado inúmeras vezes em livros e revistas de psicologia, educação e saúde, atestando o impacto do PHCSCS no conhecimento do autoconceito.

Após um cuidadoso processo de revisão surge a versão portuguesa do PHCSCS-2 reduzida a 60 itens e constituída por seis fatores: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual e escolar (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação e felicidade (SF). Para a pontuação no item é atribuído 1 ponto ou 0, conforme a resposta seja reveladora de uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo, conforme o exemplo: (“Os meus colegas de turma troçam de mim”) a pontuação é 1 se a resposta for “não” e 0 se a resposta for “sim”. Neste instrumento estão presentes itens invertidos como por exemplo o item “Sou infeliz”, se a resposta for positiva a pontuação é 0 e se a resposta for “Não” a pontuação é de 1. A pontuação máxima deste instrumento é de 60 pontos e a mínima de 0 pontos. As dimensões “aspeto comportamental” e “estatuto intelectual” apresentam uma cotação entre 0 e 13; a dimensão “popularidade” apresenta uma cotação entre 0 e 10; e as dimensões “ansiedade”, “aparência física” e “satisfação-felicidade” apresentam uma cotação entre 0 e 8 (Veiga, 2006).

Para as análises do presente estudo, será apenas considerado o valor global do autoconceito, assumindo esta pontuação global legitimada pelas correlações existentes entre os resultados das várias dimensões do inventário usado.

2.5.2. PRODICE – Programa de Detecção e Intervenção na Convivência Escolar

O PRODICE é um instrumento multimédia que, apesar de ainda não se encontrar validado, pretende ser capaz de detetar e intervir/atuar sobre aspetos que estão a influenciar a presença de comportamentos agressivos, as atitudes das vítimas e o silêncio dos observadores.

O instrumento conta com três partes diferenciadas. Na primeira parte é solicitado ao aluno que realize um jogo em que este deverá tomar decisões, atuar e resolver problemas. Na segunda e terceira parte é emitida uma tabela individual em que se dá a conhecer os aspetos que terão que ser trabalhados

e que são detetados como suscetíveis de ser a causa para um perfil de agressor, vítima e observador, podendo assim aplicar um plano de intervenção. Pretende-se, após concluídos os estudos de adaptação e validação do programa, que o mesmo seja capaz de obter indicadores comportamentais que classificam os sujeitos como possíveis agressores, vítimas ou observadores e também conhecer os aspetos que estão a influenciar essas condutas. O objetivo deste programa é conhecer a relação das características de variáveis influentes na violência escolar, com cada um dos perfis, traçar o perfil de agressor, vítima e/ou observador, tendo em consideração o género e a idade e propor um plano de intervenção precoce individualizado (Gázquez-Linares, *et al.*, 2009).

O PRODICE apresenta os resultados sob a forma de um gráfico, no qual são apresentados as 22 categorias/comportamentos avaliados pelo programa: convergência; segurança e firmeza na interação com os outros; ajuda e colaboração; sensibilidade social; independência face à dependência; impulsividade; perceção positiva da autoridade; conformidade social; dificuldade de compreensão das situações sociais; agressividade; apatia e retraimento; perceção negativa da aceitação e acompanhamento que recebe dos pais; conduta antissocial; ansiedade; personalidade rebelde; desvalorização de si mesmo; personalidade pessimista; conduta delitiva; liderança prossocial; dominância; ansiedade social e timidez; insegurança entre os pares. Estas categorias são pontuadas em números inteiros, desde valores negativos (quando a pessoa avaliada apresenta poucas manifestações desse comportamento ou atitude), a valores positivos (quando manifesta mais o comportamento ou atitude em causa).

Dos 22 indicadores comportamentais da adaptação social avaliados pelo programa, foram selecionados 6 para o presente estudo: conduta antissocial, apatia e retraimento, dificuldade de compreensão das situações sociais, desvalorização de si mesmo, ajuda e colaboração, e conformidade social. Houve ainda necessidade de traduzir o programa, originalmente em espanhol, para a língua portuguesa, de modo a ser devidamente aplicado junto desta amostra.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos, seguidos de algumas reflexões em torno dos mesmos. Numa primeira fase irá ser apresentada a análise descritiva dos dados, caracterizando a amostra relativamente ao autoconceito e aos indicadores comportamentais da adaptação social. Num segundo momento será apresentada a análise das diferenças de género relativamente ao autoconceito global e aos indicadores comportamentais da adaptação social, de modo a testar as hipóteses 1, 2 e 3. De seguida, de modo a analisar a relação entre as variáveis e testar as hipóteses 4 e 5, apresentam-se os resultados da análise correlacional. Finalmente, são discutidas as principais conclusões do estudo.

Uma vez que a amostra é reduzida, e atendendo ao facto de não ser possível ter a certeza que os dados seguem uma distribuição normal, sobretudo os dados relativos aos indicadores comportamentais, optou-se por se utilizar testes estatísticos não paramétricos evitando as críticas frequentes à utilização abusiva de estatísticas assentes na média e na variância quando a distribuição dos resultados não é normal ou gaussiana. Este cuidado é tido na testagem das hipóteses, recorrendo-se a tais parâmetros estatísticos na fase de descrição dos resultados.

3.1. Análises descritivas

Com vista a caracterizar a amostra relativamente às diferentes variáveis em estudo, foram realizadas análises descritivas, apresentando-se de seguida a amplitude, a média e o desvio padrão das mesmas.

3.1.1. Caracterização do Autoconceito

Relativamente à caracterização do autoconceito, (quadro 2), o valor global mais baixo é 20, e o valor mais elevado 51 da Escala do Autoconceito. A média do valor global do autoconceito é 39,35.

Quadro 2 – Caracterização do autoconceito na amostra global segundo o género

	N	Mínimo	Máximo	Média	D. Padrão	Assimetria	Curtose
Amostra Geral	40	20	51	39,35	7,96	-.56	-.31
Masculino	23	20	50	38.91	7.96	-.34	-.27
Feminino	17	23	51	39.94	8.17	-.92	.13

3.1.2. Caracterização dos indicadores comportamentais da adaptação social

A caracterização dos indicadores comportamentais da adaptação social medidos pelo programa PRODICE são apresentados no quadro 3.

Os indicadores *ajuda e colaboração* e *conformidade social* são os únicos que apresentaram uma média com valor positivo, $M = 3.83$ e $M = 1.10$ respetivamente, indicando que de uma forma global a amostra tem tendência a manifestar estes dois comportamentos. Por outro lado, os restantes indicadores apresentam uma média de valor negativo: *conduta antissocial* ($M = -.78$), *apatia e retraimento* ($M = -2.57$), *dificuldade de compreensão das situações sociais* ($M = -.62$), e *desvalorização de si mesmo* ($M = -2.60$), significando que de uma forma geral os participantes do estudo demonstram pouco estes comportamentos.

O indicador comportamental *desvalorização de si mesmo* é o que apresenta maior dispersão na amostra, com valor mínimo -4 (demonstra muito pouco desvalorização de si mesmo) e valor máximo de 3 (demonstra alguma desvalorização de si mesmo), seguido do indicador *ajuda e colaboração*, que varia entre -1 (demonstra poucos comportamentos de ajuda e colaboração) e 6 (demonstra imensa ajuda e colaboração).

Quadro 3 – Caracterização dos indicadores comportamentais da adaptação social

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Conduta Antissocial	40	-3	3	-,78	1,368
Apatia e Retraimento	40	-3	1	-2,57	,958
Dificuldade de Compreensão das Situações Sociais	40	-2	1	-,62	,705
Desvalorização de Si Mesmo	40	-4	3	-2,60	2,048
Ajuda e Colaboração	40	-1	6	3,83	1,960
Conformidade Social	40	-1	3	1,10	,744
N válido (de lista)	40				

3.2. Análise diferencial: diferenças de género relativamente ao autoconceito e aos indicadores comportamentais da adaptação social

Tendo como objetivo 1 a análise das diferenças de género relativamente ao autoconceito e aos indicadores comportamentais da adaptação social, e no sentido de testar a hipótese de investigação 1 – *não existem diferenças de género relativamente ao autoconceito global*, a hipótese 2 – *não existem diferenças de género nos níveis de conduta antissocial, de dificuldade de compreensão das situações sociais, e de conformidade social*, e a hipótese 3 – *não existem diferenças de género nos níveis de apatia e retraimento, de desvalorização de si mesmo, e de ajuda e colaboração*, procedeu-se à análise das diferenças dos valores das variáveis entre o género feminino e o género masculino, através do teste U de Mann-Whitney para amostras independentes.

3.2.1. Apresentação dos resultados da análise das diferenças

A análise das diferenças não apresenta diferenças significativas ao nível do género, nem relativamente ao autoconceito, nem por relação aos indicadores comportamentais da adaptação social, como apresentado na imagem 1.

Existem pequenas discrepâncias de género nas médias obtidas no valor global do autoconceito e nas escalas de adaptação social avaliadas no programa PRODICE, contudo, mostrando a significância estatística destas diferenças não se observam coeficientes estatisticamente significativos que apontem para uma diferença de género significativa. De salientar que na dimensão da *compreensão das situações sociais*, os alunos do sexo masculino apresentam uma média mais elevada, ou seja, uma perceção de menos dificuldades da compreensão das situações sociais do que as alunas do sexo feminino (média de -.43 n sexo masculino e -.88 no sexo feminino).

Assim, as hipóteses de investigação 1, 2 e 3 foram confirmadas no presente estudo empírico.

Imagem 1 – Análise das diferenças de género

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Resultado Bruto é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,588 ¹	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Conduta AntiSocial é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,871 ¹	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Apatia e Retraimento é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,232 ¹	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Dificuldade de Compreensão das Situações Sociais é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,071 ¹	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Desvalorização de Si Mesmo é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,242 ¹	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de Ajuda e Colaboração é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,448 ¹	Reter a hipótese nula.
7	A distribuição de Conformidade Social é a mesma entre as categorias de Género.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,665 ¹	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

¹A exata significância é exibida para este teste.

3.3. Análise de correlação: relação entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social

Partindo do objetivo 2 - analisar a relação entre o autoconceito e indicadores comportamentais da adaptação social – e tendo em vista a verificação das hipóteses de investigação 4 – *existe uma correlação direta entre o autoconceito global e os níveis de conduta antissocial, de ajuda e colaboração, e de conformidade social*, e 5 – *existe uma correlação inversa entre o autoconceito e os níveis de apatia e retraimento, de desvalorização de si mesmo, e de dificuldade de compreensão das situações sociais*, procedeu-se à análise da relação entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social medidos pelo programa PRODICE, através do teste r_s de Spearman.

3.3.1. Apresentação dos resultados da análise de correlação

Relativamente à análise correlacional, cujos resultados são apresentados no quadro 4, entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social, não se verifica nenhum valor de correlação estatisticamente significativa, pelo que as hipóteses formuladas não se confirmam.

Quadro 4 – Análise da correlação entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social

	Autoconceito		
	Coeficiente de Correlação	Sig. (1 extremidade)	N
Conduta Antissocial	-,113	,243	40
Apatia e Retraimento	-,021	,450	40
Dificuldade de Compreensão das Situações Sociais	-,110	,249	40
Desvalorização de Si Mesmo	-,112	,245	40
Ajuda e Colaboração	,181	,131	40
Conformidade Social	,026	,438	40

Os resultados indicam maioritariamente relações inversas, ou seja, quanto mais elevado o valor do autoconceito global, mais baixo o valor dos indicadores comportamentais da adaptação social. Esta relação inversa observa-se entre o autoconceito e a *conduta antissocial* ($p = -.113$), com a *apatia e retraimento* ($p = -.021$), com a *dificuldade de compreensão das situações sociais* ($p = -.110$), e com a *desvalorização de si mesmo* ($p = -.112$). Contudo, os resultados da análise indicam uma relação positiva entre o autoconceito e os indicadores comportamentais *ajuda e colaboração* ($p = .181$) e *conformidade social* ($p = -.026$).

Assim, uma vez que não existem valores estatisticamente significativos, os resultados não confirmam nenhuma das hipóteses formuladas. Ainda assim, podemos observar nos dados uma tendência a existir uma relação positiva entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social *ajuda e colaboração* e *conformidade social*, mas não entre o autoconceito e o indicador *conduta antissocial*. Os resultados indicam ainda uma tendência para uma relação inversa entre o autoconceito e os comportamentos de *apatia e retraimento*, *desvalorização de si mesmo* e *dificuldade de compreensão de situações sociais*, sem terem, contudo, significância estatística.

3.4. Discussão dos resultados

Apesar dos resultados das análises realizadas não apresentarem valores estatisticamente significativos, os dados obtidos fornecem algumas orientações relativamente aos objetivos do estudo e às hipóteses de investigação formuladas. A análise descritiva das variáveis indica que os participantes do estudo apresentam, de uma forma geral, um autoconceito positivo e comportamentos positivos, ou seja, reúnem fatores que se constituem como fatores de proteção face à violência escolar.

Assim, a amostra apresenta em média valores negativos de indicadores comportamentais indesejáveis (conduta antissocial, apatia e retraimento, dificuldade de compreensão das situações sociais, e desvalorização de si mesmo) e valores positivos de indicadores comportamentais desejáveis (ajuda e colaboração, e conformidade social).

Infere-se, dos resultados da análise de diferenças, que a hipótese de investigação 1 – *não existem diferenças de género relativamente ao autoconceito global* foi confirmada, indo ao encontro de outros estudos relacionados com o autoconceito de adolescentes, que apontam no sentido das diferenças de género tenderem a manifestar-se de forma mais frequente nas dimensões específicas do autoconceito, e não tanto no seu valor global (Moscaritolo, Rocha, & Silvaes, 2013).

As hipóteses 2 – *não existem diferenças de género nos níveis de conduta antissocial, de dificuldade de compreensão das situações sociais, e de conformidade social*, e 3 – *não existem diferenças de género nos níveis de apatia e retraimento, de desvalorização de si mesmo, e de ajuda e colaboração*, foram também confirmadas, uma vez que a análise estatística indica a não existência de diferenças de género relativamente aos indicadores comportamentais dos alunos. A este respeito, a revisão da literatura aponta de uma forma geral no sentido contrário, indicando diferenças de género relativamente aos comportamentos relacionados com a violência escolar, sobretudo no comportamento antissocial. Linares, Jurado, Flores e Martin (2015), por exemplo, indicam no seu estudo que cerca de 90% dos agressores da amostra são do género masculino, e que estes apresentam menores índices de ajuda e colaboração e de conformidade social, e expressiva maior conduta antissocial. Outros estudos têm demonstrado que os comportamentos internalizantes (como queixas somáticas, isolamento, etc.) são mais frequentes nas raparigas e que os comportamentos externalizantes (como a conduta antissocial, p.e.) se manifestam mais nos rapazes (Simões et al., 2000).

Relativamente aos resultados da análise de correlação, os resultados também não apresentaram significância estatística, pelo que a hipótese de investigação 4 – *existe uma correlação direta entre o*

autoconceito global e os níveis de conduta antissocial, de ajuda e colaboração, e de conformidade social, não foi confirmada. Contudo, pode-se observar nos dados uma tendência a existir uma relação positiva entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social *ajuda e colaboração e conformidade social*, mas não entre o autoconceito e o indicador *conduta antissocial*. Este resultado vai ao encontro da literatura sobre a temática, uma vez que o autoconceito positivo mostra-se um fator de proteção de comportamentos de violência e/ou condutas desviantes (Castro-Sánchez et al., 2019; Parada et al., 2005), fazendo sentido que se apresente neste estudo também positivamente correlacionado com indicadores comportamentais desejáveis, isto é, o autoconceito positivo aparece relacionado com comportamentos protetores da violência escolar (ajuda e colaboração; conformidade social). Por outro lado, e apesar de vários estudos indicarem que o perfil de agressor e que os comportamentos de conduta antissocial estão geralmente ligados a uma visão positiva de si próprio, aliada a uma percepção de autoconfiança e de capacidade de liderança (Gázquez-Linares et al., 2013), existem também evidências de uma grande insegurança dos agressores sobre si mesmos e de baixa autoestima, camufladas por uma imposição da sua liderança ou popularidade através da dominância e de mecanismos opressores (Salmivalli, 2001), procurando dessa forma o reconhecimento social do grupo (Farmer et al., 2010). Também Morgado e Dias (2016), afirmam que o autoconceito positivo é muito importante na prevenção do comportamento antissocial, já que percepções mais negativas do *self* se encontraram associadas a uma maior tendência antissocial.

À semelhança da hipótese de investigação anterior, a hipótese 5 – *existe uma correlação inversa entre o autoconceito e os níveis de apatia e retraimento, de desvalorização de si mesmo, e de dificuldade de compreensão das situações sociais*, não foi confirmada, uma vez que não existem relações com coeficientes estatisticamente significativos, entre as variáveis estudadas. Ainda assim, os dados mostram uma tendência para a existência de uma relação inversa entre o autoconceito e os comportamentos de *apatia e retraimento, desvalorização de si mesmo e dificuldade de compreensão de situações sociais*, sem terem, contudo, significância estatística. Também neste caso os resultados vão ao encontro da premissa que o autoconceito tem um impacto importante nos comportamentos e condutas sociais dos jovens (Clemente & Santos, 2010; Parada et al., 2005). A investigação indica que os indicadores comportamentais em estudo na hipótese 5 estão mais frequentemente relacionados com o perfil de vítima de violência escolar (Fuentes et al., 2015). Segundo Rodkin, Espelage, e Hanish (2015), as vítimas são normalmente os alunos mais isolados, que revelam timidez, tendem a ser passivas, submissas, e com baixa autoestima.

Tendo em conta os resultados obtidos no presente estudo, sem significância estatística, não é possível concluir que o autoconceito se encontra relacionado com diferentes indicadores comportamentais da adaptação social.

Contudo, analisando os dados, podem observar-se alguns resultados orientadores sobre a relação entre o autoconceito e os indicadores comportamentais da adaptação social. Mais especificamente, destaca-se o facto de existir uma tendência para valores mais baixos de autoconceito global estarem relacionados com níveis mais elevados de conduta antissocial, apatia e retraimento, desvalorização de si mesmo, e dificuldade de compreensão das situações sociais. O primeiro indicador comportamental aparece na literatura como mais comumente ligado ao perfil de agressor, e os três seguintes relacionados com o perfil de vítima. Por outro lado, o autoconceito positivo aparece neste estudo relacionado com níveis mais elevados de ajuda e colaboração e conformidade social, ambos indicadores comportamentais protetores de situações da adaptação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar é um fenómeno complexo, existindo uma multiplicidade de fatores que interferem nesta problemática, nas suas várias dimensões (Cremin & Guilherme, 2015; Lisboa et al., 2009). Diminuir a prevalência da violência escolar deve passar pela promoção da resiliência, que por sua vez passa por investir num desenvolvimento mais positivo e saudável dos jovens, com foco na promoção da autonomia, da capacidade de empatia, e de uma perceção de si e da qualidade de vida positivas. Neste sentido, a par de intervenções remediativas, importa ser possível detetar o mais precocemente possível características de personalidade, fatores sociais, familiares e ambientais que contribuem para a complexidade do fenómeno, de modo a antecipar o problema e atuar de forma preventiva.

No que se refere às limitações encontradas neste estudo, podem ser mencionadas algumas características da amostra. O facto de a amostra apresentar dimensões reduzidas, assim como ter uma abrangência limitada a nível geográfico, não permite a generalização dos resultados a todas as realidades escolares portuguesas. Além disso, a análise descritiva das variáveis indicam que as turmas seleccionadas para participarem no estudo apresentam, de uma forma geral, um autoconceito positivo e comportamentos positivos, ou seja, reúnem fatores que se constituem como fatores de proteção face à violência escolar, o que pode ter influenciado a expressão de indicadores comportamentais da adaptação social. Importa ainda referir que o fenómeno da violência escolar é mais comum entre rapazes, quer relativamente à prevalência agressores, quer de vítimas (Linares, Jurado, Flores e Martin 2015) e a amostra do presente estudo é constituído sobretudo por raparigas.

Outra limitação estudo prende-se com a utilização unicamente de instrumentos de autorresposta, uma vez que os participantes podem ter respondido de acordo com o que consideram socialmente desejável. Apesar das variáveis deste estudo comportarem em si a natural subjetividade inerente à auto perceção de cada um, investigações futuras beneficiariam do recurso a outras metodologias complementares, como entrevistas aos profissionais da comunidade escolar e a observação, que permitisse confrontar a auto perceção com representações de elementos externos.

Seria também importante, em futuras investigações, aumentar a dimensão da amostra e especificar as análises ao nível dos subtipos do autoconceito, o que poderá fornecer pistas mais concretas sobre que características do autoconceito afetam os comportamentos dos jovens. Particularmente, seria interessante aprofundar o conhecimento sobre os alunos com perfil observador, e que risco existe de desenvolverem um perfil de agressor ou de vítima.

CONCLUSÃO

A prevalência de situações de bullying nas escolas portuguesas representa um grave problema para o sistema de ensino, manifestando-se de forma cada vez mais multifacetada, e constituindo-se como uma fonte de preocupação para a sociedade atual e tema prioritário na comunidade escolar (Cremin & Guilherme, 2015). É do interesse por esta problemática que surge a presente investigação, que teve como principal objetivo analisar a relação entre o autoconceito e alguns indicadores comportamentais do nível da adaptação social, aprofundando assim o conhecimento sobre o tema.

Apesar das limitações identificadas, o presente estudo empírico veio reforçar resultados e conclusões de investigações anteriores sobre o tema, e alertar para a importância da formação do autoconceito em adolescentes, bem como para o papel fundamental que os vários contextos de desenvolvimento têm no processo de adaptativo das crianças e jovens. Assim, apresenta-se como um contributo importante para a compreensão dos fatores intervenientes no desenvolvimento de personalidades/perfis psicológicos e comportamentais potencialmente geradores de violência escolar.

Os resultados da presente dissertação reiteram a importância dos profissionais da comunidade escolar estarem atentos a determinados comportamentos, atitudes e à forma como o aluno se vê e se descreve, de modo a implementar, sempre que possível, medidas de prevenção e de intervenção individual e/ou em grupo, que potenciem os fatores de proteção da violência escolar, e que possam prevenir a perpetuação de condutas desviantes em fases posteriores do desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. B., Cardoso, L. R., & Costac, V. V. (2009). Bullying: knowledge and practices of pedagogy in school environment. *Psicologia Argumento*, 27, 201-206.
- Amado, J. S. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Edições Asa.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *Br J Educ Psychol*, 74(Pt 2), 297-309. doi:10.1348/000709904773839897
- Aşici, H., & Aslan, S. (2010). The Analysis of Relationship between School Bullying and Self-Concept Clarity in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 467-485.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: relations to delinquency and self-harm. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 47(9), 1030-1038. doi:10.1097/CHI.0b013e31817eec98
- Becht, A. I., Nelemans, S. A., Van Dijk, M. P. A., Branje, S. J. T., Van Lier, P. A. C., Denissen, J. J. A., & Meeus, W. H. J. (2017). Clear Self, Better Relationships: Adolescents' Self-Concept Clarity and Relationship Quality With Parents and Peers Across 5 Years. *Child Dev*, 88(6), 1823-1833. doi:10.1111/cdev.12921
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(5), 416. doi:10.1136/jech-2018-211350
- Camões, C. (2006). A inteligência emocional e o surgimento de um terceiro tipo de inteligência (QS) potenciadora de sucesso e felicidade. psicologia.com.pt
- Carvalhosa, S. F. d., Lima, L., & Matos, M. G. d. (2001). Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 19, 523-537.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ruiz, G. R. R., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Explanatory model of violent behaviours, self-concept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. *PLoS one*, 14(8). doi: 10.1371/journal.pone.0217899

- Clemente, I. & Santos, S. V. (2010). Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., & Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(21), 7570-7575. doi:10.1073/pnas.1323641111
- Corcoran, L., Connolly, I., & Omoore, M. (2012). Cyberbullying in Irish schools: An investigation of personality and self-concept. *Irish Journal of Psychology - IRISH J PSYCHOL*, *33*, 1-13. doi:10.1080/03033910.2012.677995
- Craven, R., & Marsh, H. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, *25*, 104-118.
- Cremin, H. J., & Guilherme, A. (2015). Violence in Schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. *Educational Philosophy and Theory*, 1123-1137. doi:10.1080/00131857.2015.1102038
- D'Andrea, W., Ford, J., Stolbach, B., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. A. (2012). Understanding interpersonal trauma in children: why we need a developmentally appropriate trauma diagnosis. *American Journal of Orthopsychiatry*, *82*(2), 187-200. doi:10.1111/j.1939-0025.2012.01154.x
- Dias, D. (2010). Agressão, vitimação e auto-conceito em contexto escolar. Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Instituto Superior de Ciências da Saúde do Norte, Porto, Portugal.
- Duke, N., Pettingell, S., McMorris, B., & Borowsky, I. (2010). Adolescent Violence Perpetration: Associations With Multiple Types of Adverse Childhood Experiences. *Pediatrics*, *125*, e778-786. doi:10.1542/peds.2009-0597
- Ellis, B. J., Volk, A. A., Gonzalez, J. M., & Embry, D. D. (2016). The Meaningful Roles Intervention: An Evolutionary Approach to Reducing Bullying and Increasing Prosocial Behavior. *Journal of research on adolescence*, *26*(4), 622-637. doi:10.1111/jora.12243
- Espelage, E., & Swearer, S. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In *Handbook of bullying in schools: an international perspective*, 347-362. Routledge

- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International journal of environmental research and public health*, *16*(12), 2080. doi:10.3390/ijerph16122080
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(4), 473. doi:10.1007/BF03178762
- Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2017). Negative Bystander Behavior in Bullying Dynamics: Assessing the Impact of Social Capital Deprivation and Anti-social Capital. *Child Psychiatry Human Development*, *48*(1), 120-135. doi:10.1007/s10578-016-0657-0
- Faris, R., & Felmlee, D. (2014). Casualties of Social Combat: School Networks of Peer Victimization and Their Consequences. *American Sociological Review*, *79*(2), 228-257. doi:10.1177/0003122414524573
- Farmer, T., Petrin, R., Robertson, D., Fraser, M., Hall, C., Day, S., & Dadisman, K. (2010). Peer Relations of Bullies, Bully-Victims, and Victims: The Two Social Worlds of Bullying in Second-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, *110*(3), 364-392. doi.org/10.1086/648983
- Finger, L. R., Craven, R. G., & Dowson, M. (2006). Self-beliefs and bullying: unravelling the relation between bullying, being bullied and self-concept for upper elementary school aged children. In *Fourth International Biennial SELF Research Conference. Ann Arbor, US, 23rd-26th July, 2006. Proceedings: Self-concept, Motivation, Social and Personal Identity for the 21st century.*
- Fortuna, V., Morgan, M. I. O., & Canci, Z. (2017). A dinâmica da maldade e as condições objetivas do Bullying na escola. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, *3*(3), 23-41. doi:10.18256/24473944.2017.v3i3.2108
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: Definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, *34*(2), 105-117. doi:10.1080/03055690701811149
- Fuentes, M., Linares, J. J., Jurado, M., Flores, F. J. S., & Martín, A. (2015). Valores interpersonales relacionados con el perfil del agresor y la víctima en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *15*(2), 229-239.
- Gázquez-Linares, J. J., Molero, M., Jurado, M., Pérez-Fuentes, M. C., & Rubio, I. M. (2013). Análisis de personalidad en alumnos agresores implicados en episodios de violencia escolar: programa

- PRODICE. In *1st International Congress of Educational Sciences and Development. Santander, Spain, 8-11 October, 2013.*
- Gázquez-Linares, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión-Martínez, J. J., de la Rosa, A. L., & Molero, M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 321-337. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12978
- Gázquez-Linares, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., Amate, R., Ruiz, I., Yuste, N., & Miras, F. (2009). Análisis de la situación actual y propuesta de intervención en los problemas de convivencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*(2), 31-40.
- Gequelin, J. L., & de Carvalho, M. C. N. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências & Cognição, 11*.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and Bully-Victims: Psychosocial Profiles and Attribution Styles. *School Psychology International, 29*(5), 574-589. doi:10.1177/0143034308099202
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics Child Health, 44*(9), 492-497. doi:10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x
- Hawkins, D., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*(4), 512-527. doi:10.1111/1467-9507.00178
- Hawley, P., & Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(3), 239-242. doi:10.1353/mpq.2003.0012
- Hong, J., & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Houbre, B., Tarquinio, C., & Lanfranchi, J. B. (2010). Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: the case of a longitudinal study on school bullying. *European Journal of Psychology of Education, 25*(1), 105-123. doi:10.1007/s10212-009-0005-x
- Jaramillo, M. C., & Medina, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar! caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe, 31*, 103-132.

- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence, 15*(3), 259-278. doi: 10.1080/15388220.2014.986675
- Jenkins, L., & Nickerson, A. (2016). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior, 43*(3), 281-290. doi:10.1002/ab.21688
- Juan, A., Zuze, L., Hannan, S., Govender, A., & Reddy, V. (2018). Bullies, victims and bully-victims in South African schools: Examining the risk factors. *South African Journal of Education, 38*, S1-S10. doi:10.15700/saje.v38ns1a1585
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 152-173. doi:10.1177/0272431610379415
- Kennedy, R. S. (2018). Bully-Victims: An Analysis of Subtypes and Risk Characteristics. *Journal of interpersonal violence. doi:10.1177/0886260517741213*
- Kerzner, S. (2013). The Crucial Role of the "Third" in Bully/Victim Dynamics. *Psychoanalytic Inquiry, 33*(2), 116-123. doi:10.1080/07351690.2013.764700
- Kozasa, S., Oiji, A., Kiyota, A., Sawa, T., & Kim, S. Y. (2017). Relationship between the experience of being a bully/victim and mental health in preadolescence and adolescence: a cross-sectional study. *Annals of general psychiatry, 16*(1), 37. doi:10.1186/s12991-017-0160-4
- Li, Y., Chen, P. Y., Chen, F. L., & Wu, W. C. (2015). Roles of fatalism and parental support in the relationship between bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International, 36*(3), 253-267. doi:10.1177/0143034315569566
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse Negl, 31*(2), 161-171. doi:10.1016/j.chiabu.2006.08.007
- Lisboa, M., Barroso, Z., Patrício, J., & Leandro, A. (2009). *Violência e Género: Inquérito Nacional sobre a Violência exercida contra Mulheres e Homens*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Magin, P., Adams, J., Heading, G., Pond, D., & Smith, W. (2008). Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: results of a qualitative study. *Scand J Caring Sci, 22*(3), 430-436. doi:10.1111/j.1471-6712.2007.00547.x

- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student-teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology, 38*(9), 1201-1217. doi:10.1080/01443410.2018.1481199
- Mark, L., Varnik, A., & Sisask, M. (2019). Who Suffers Most From Being Involved in Bullying-Bully, Victim, or Bully-Victim? *Journal of school health, 89*(2), 136-144. doi:10.1111/josh.12720
- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 411-419. doi:10.1037/0022-0663.93.2.411
- Martins, L. (2013). *Bullying: a violência entre adolescentes em contexto escolar: uma meta-análise*. Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira.
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação, 18*(1), 93-115.
- Melin, F. M. O., & Pereira, B. (2016). Perfis dos intervenientes no bullying escolar: atitudes e comportamentos na agressão entre pares. In B. Pereira, A. J. G. Barbosa, & L. M. L. (Eds.) (Eds.), *Estudos sobre bullying: família, escola e atores* (179-209).
- Miranda, R., Oriol, X., & Amutio, A. (2019). Risk and protective factors at school: Reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence. *Scand J Psychol, 60*(2), 106-115. doi:10.1111/sjop.12513
- Morgado, A. M., & Dias, M. (2016). Comportamento antissocial na adolescência: o papel de características individuais num fenómeno social. *Psicologia, Saúde & Doenças, 17*(1), 15-22. doi:10.15309/16psd170103
- Moscaritolo, A. M., Rocha, M. M., & Silveiras, E. (2013). Indicadores de autoconceito em adolescentes: autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações. *Revista Psicologia-Teoria e Prática, 15*(3), 134.
- Mouro, A. (2008). *Relação entre comportamentos de Bullying, variáveis sociodemográficas, autoconceito e autoestima em alunos do 3º ciclo*. Mestrado em Psicologia Aplicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development, 19*(2), 221-242. doi:10.1111/j.14679507.2009.00539.x
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283. doi:10.1002/ab.1010
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England. Hemisphere.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & G. S. S, Editors (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York. Guilford Press.
- OMS (1996). *Violence: a public health priority: WHO Global Consultation on Violence and Health*. Geneva.
- Palacios, D., & Berger, C. (2016). What is popular? Distinguishing bullying and aggression as status correlates within specific peer normative contexts. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 29*(1), 10. doi:10.1186/s41155-016-0031-y
- Parada, R. H., Marsh, H. W., Craven, R., & Papworth, B. A. (2005). *Bullying in schools: what can we glean from self-concept theory?* In *Australian Association for Research in Education 2005 conference papers*.
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 138*, 363-365. doi:10.1016/j.paid.2018.10.023
- Patrick, D. L., Bell, J. F., Huang, J. Y., Lazarakis, N. C., & Edwards, T. C. (2013). Bullying and quality of life in youths perceived as gay, lesbian, or bisexual in Washington State, 2010. *American Journal of Public Health, 103*(7), 1255-1261. doi:10.2105/ajph.2012.301101
- Penning, S. L., Bhagwanjee, A., & Govender, K. (2010). Bullying boys: the traumatic effects of bullying in male adolescent learners. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 22*(2), 131-143. doi:10.2989/17280583.2010.528580
- Popp, A. M., Peguero, A. A., Day, K. R., & Kahle, L. L. (2014). Gender, bullying victimization, and education. *Violence and Victims, 29*(5), 843-856.

- Pouwels, J. L., Scholte, R. H., van Noorden, T. H., & Cillessen, A. H. (2016). Interpretations of bullying by bullies, victims, and bully-victims in interactions at different levels of abstraction. *Aggressive Behavior, 42*(1), 54-65. doi:10.1002/ab.21605
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 25*(2), 235-242. doi:10.1016/j.chc.2015.12.002
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly, 24*(4), 211-223. doi:10.1037/a0018164
- Rodkin, P., Espelage, D., & Hanish, L. (2015). A Relational Framework for Understanding Bullying Developmental Antecedents and Outcomes. *The American psychologist, 70*(4), 311-321. doi:10.1037/a0038658
- Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior, 6*(4), 375-393. doi:10.1016/S13591789(00)00012-4
- Salomone, K. O. (2007). *Bullying in Schools: Improving Self-Concept Through Group Counseling For Adolescents Who Are Targets of Aggressors*. Counselor Education Master's Theses, University of New York at Brockport.
- Santos, A. C. (2011). *Violência no contexto escolar: breve análise do enfrentando da violência na escola municipal Prof.^a Eufrosina Miranda*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- Santos, E., & Veiga, F. (2012). Comportamentos de vitimização na escola. In *Proceedings of the II International seminar: Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, Braga.
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice, 21*(1), 23-36. doi:10.1080/02667360500035140
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica, 23*(2), 97-110.
- Seixas, S. R. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares - bem-estar e ajustamento escolar*. Doutoramento em Psicologia Pedagógica, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi:10.3102/00346543046003407
- Silva, C. E. d., Oliveira, R. V., Bandeira, D. R., & Souza, D. O. (2012). Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. *Psicologia Escolar e Educacional, 16*(1), 83-93. doi: 10.1590/S1413-85572012000100009
- Simões, A., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Rebelo, J. A., Ferreira, G. A., & Gregório, M. H. (2000). Diferenças de género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais: Dados transversais e longitudinais. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIV, 1*(2), 107-130.
- Smokowski, P. R., & Evans, C. B. R. (2019). Roles Youth Play in the Bullying Dynamic and Theoretical Explanations for Why Bullying Happens. In P. R. Smokowski & C. B. R. Evans (Eds.), *Bullying and Victimization Across the Lifespan: Playground Politics and Power* (pp. 25-58). Cham: Springer International Publishing.
- Tawalbeh, A., Abueita, J., Mahasneh, A., & Shammout, N. (2015). Effectiveness of a Counseling Program to Improve Self-Concept and Achievement in Bully-Victims. *Review of European Studies, 7*(7), 36. doi:10.5539/res.v7n7p36
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggress Behav, 33*(2), 130-136. doi:10.1002/ab.20174
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *The western journal of emergency medicine, 13*(3), 247-252. doi:10.5811/westjem.2012.3.11792
- Thornberg, R., Wänström, L., & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International, 39*(6), 663-680. doi:10.1177/0143034318809762
- Toro, G. V. R., Neves, A. S., & Rezende, P. C. M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Revista Psicologia: Teoria e Prática, 12*(1), 123-137.
- Vaillancourt, T. (2018). The Neurobiology of Bullying Victimization. In A. T. Vazsonyi, D. J. Flannery, & M. DeLisi (Eds.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (2 ed., pp. 175-186). Cambridge: Cambridge University Press.

- Van Dijk, M. P., Branje, S., Keijsers, L., Hawk, S. T., Hale, W. W., 3rd, & Meeus, W. (2014). Self-concept clarity across adolescence: longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(11), 1861-1876. doi:10.1007/s10964-013-0055-x
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *168*(5), 435-442. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.4143
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual-perspective theory. *Child Development*, *78*(6), 1843-1854. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, *5*(1) 39-48.
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior. *Journal of Applied School Psychology*, *31*(3), 219-238. doi:10.1080/15377903.2015.1056923
- Wendt, G., Campos, D., & Lisboa, C. (2010). Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. *Cadernos de Psicopedagogia*, *8*(14), 41-52.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of school psychology*, *53*(4), 295-308. doi:10.1016/j.jsp.2015.05.004
- Wu, W. C., Luu, S., & Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC Public Health*, *16*(1), 1066. doi:10.1186/s12889-016-3721-6
- Zequinão, M. (2016). *Perfil dos participantes de bullying escolar no Brasil, Portugal e Austrália: um estudo transcultural*. Doutorado em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Zequinão, M. A., Medeiros, P., Pereira, B., & Cardoso, F. (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, *42*(1), 181-198. doi:10.1590/S15179702201603138354

Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: a prospective longitudinal study. *Journal of abnormal child psychology*, 41(2), 309-323. doi:10.1007/s10802-012-9678-8

ESCALA DE AUTO-CONCEITO (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2)

Nome: _____

Idade: _____

Género: Rapaz Rapariga

Ano de Escolaridade: _____

Repetente: Sim Não

INSTRUÇÕES: Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas seja difícil de decidir. Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase.

Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

Resultado total: Resultado bruto _____ Percentil _____ Statines _____

Clusters: I _____ II _____ III _____ IV _____ V _____ VI _____

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular.	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO

31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto)	SIM	NÃO
45	Meto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas pegam comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	(gosto de ler) Sou bom leitor	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO