



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Bullying no Contexto Escolar Angolano: Impacto da família na regulação emocional e  
(des)ajustamento dos estudantes

Júlia Kalahari Portela Mendes Chipa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia das Emoções

Orientadora:  
Doutora Susana Carvalhosa, Professora Auxiliar,  
ISCTE-IUL

Setembro, 2013

## **Dedicatória**

*Queria em primeiro lugar agradecer a Deus e, como não poderia deixar de ser, estender os meus agradecimentos à minha família, em especial ao Jumar, “meu menino e minha vida”, à minha “mamã” e ao meu “daddy”, por terem acreditado em mim e pelo seu incomensurável e incondicional amor.*

*E a ti, Michel, meu companheiro e meu verdadeiro amigo, agradeço profundamente pelo carinho, pelo incentivo e pela dedicação que demonstraste ao longo destes dois anos. Nós os dois sabemos que não foram fáceis estes últimos anos, mas não seria possível terminar esta caminhada se eu não tivesse o teu apoio e compreensão e, sobretudo, a confiança que depositaste em mim.*

## Agradecimentos

Poucas não foram as vezes que fui convidado pelo desânimo a abandonar a ideia de dar continuidade aos estudos, na realidade, por vários motivos; ter que abandonar a minha família, sair da minha zona de conforto rumo ao desconhecido.

De fato, não foi uma decisão fácil de ser tomada. Porém, graças ao apoio de pessoas queridas eu consegui, de forma particular, atingir um dos objetivos da minha vida, “a conclusão desta parte dos meus estudos” - o mestrado.

Como tal, não poderia de forma alguma deixar de mencionar aqui aquelas pessoas a quem eu devo o meu agradecimento.

Em primeiro lugar coloco a mão invisível de Deus e devo logo de seguida endereçar os meus agradecimentos à minha família, de quem recebi todo o suporte emocional, psicológico e social, cabendo-me reconhecer que sem o seu apoio não seria possível alcançar este objetivo, tão pouco teria começado a caminhada.

Estendo carinhosamente o meu reconhecimento profundo à Professora Doutora Susana Fonseca Carvalhosa, minha professora e orientadora, por aceitar este desafio, pela demonstração de afeto, pelo seu empenho, pela sua dedicação, pela sua mestria e disponibilidade do seu precioso tempo em acompanhar-me na execução deste trabalho.

Seria injusto de minha parte se não estendesse o meu reconhecimento à Professora Doutora Helena Baxe, pelos seus ensinamentos que têm servido de alicerce para a minha vida académica e profissional e, de um modo não menos especial, também vai o meu reconhecimento a todos os professores do Departamento de Psicologia das organizações do ISCTE, particularmente os do curso do Mestrado em Psicologia das Emoções e aos meus colegas que estiveram presentes nesta trajetória estudantil.

À mãe Julieta, às minhas maninhas Cila, Djamilia, Paulinha e Suzana e aos meus maninhos Paulo, Márcio, Celso; Franco, Bruno e Júnior vai o meu muito obrigado, por estarem comigo nos momentos mais difíceis da minha vida.

Estendo também um reconhecimento profundo à Eva, à Lourença, à Luísa, ao Pedro e ao Tuhafeni, pelo encorajamento e pela amizade que demonstraram ao longo destes dois anos.

Para ti, Estanislau, meu grande amigo, vai um forte abraço, por seres uma excelente pessoa, por me motivares e estares sempre presente nos momentos em que eu mais precisei.

Por fim quero agradecer de maneira especial a todos aqueles que não foram mencionados, mas que estiveram sempre presentes na minha vida e nunca deixaram de acreditar em mim.

## Resumo

O estudo procura explorar as práticas de *bullying* nas escolas angolanas, tendo como suporte teórico o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994) e o modelo tripartido da influência familiar na regulação emocional (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007). Pretende-se analisar o papel da regulação emocional na relação entre a família (estilos parentais) e o (des)ajustamento (*bullying* e bem-estar subjetivo) e a moderação das características dos pais e das crianças.

Os participantes são 544 estudantes angolanos, de ambos os sexos, entre os 10 e os 16 anos, das províncias de Benguela, Huíla e Luanda. O instrumento é um questionário de autorrelato, adaptado ao contexto angolano. O estudo foi aprovado pelas Direções Provinciais da Educação e consideraram todos os procedimentos éticos, de acordo com a OPP e a APA.

De acordo com os resultados, o desenvolvimento da regulação emocional, através de práticas parentais mais adequadas, poderá prevenir o *bullying* e promover um maior bem-estar das crianças e jovens.

**Palavras-chave:** *Bullying*; Estilos parentais; Regulação emocional; Bem-estar subjetivo

Códigos PsycINFO

**3230** Transtornos comportamentais & Comportamento antissocial

**2360** Motivação e Emoção

**3560** Dinâmicas de Sala de aula & Ajustamento do aluno & atitudes

## **Abstract**

This research attempts to explore bullying practices in Schools of Angola, based on the technical support of the theoretic ecologic method of Bronfenbrenner (1994) and the tripartite model of family influence in emotional regulation of the family (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007).

It intends to analyze the role of emotional regulation in the relationship between the family (parental styles) and the (mal)adjustment (bullying and subjective well-being) and the moderation of the parents and children characteristics.

The participants are 544 (five hundred and forty four) Angolan students, both genders, between 10 to 16 years old, from the provinces of Benguela, Huila and Luanda. The applied instrument is a self-report questionnaire, adapted to the Angola Context. This research has received approval from Provincial Directions of Education in respective provinces, having considered all the ethic procedures as being in accordance with the OPP and the APA.

The results of the study showed that the emotional development regulation, throughout the most adequate practices, might prevent bullying and promote well-being of children and young people.

**Keywords:** Bullying; Parental Styles; Emotional regulation; subjective well-being

**3230** Behavior Disorders & Antisocial Behavior

**2360** Motivation & Emotion

**3560** Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

## Índice Geral

	Pág.
<b>Resumo</b> .....	iv
<b>Abstract</b> .....	v
Índice de Quadros e Figuras .....	viii
Lista de Siglas e Abreviaturas .....	ix
<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. Revisão de Literatura</b> .....	3
1.1 Bullying em Contexto Escolar .....	3
1.1.1 Definição e Prevalência .....	3
1.1.2 Caracterização dos Intervenientes em Práticas de Bullying .....	7
1.1.3 O Bullying e o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner .....	10
1.2 Emoções .....	12
1.2.1 Regulação emocional (RE) .....	13
1.2.2 Modelo da Influência Familiar no Desenvolvimento da Regulação Emocional .....	15
1.2.3 Regulação Emocional e Bem-Estar Subjetivo .....	21
1.3 O Papel da Regulação Emocional (RE) no Bullying .....	22
1.4 Objetivo do Presente Estudo .....	23
<b>2. Método</b> .....	26
2.1 Participantes .....	26
2.2. Instrumentos .....	26
2.3 Procedimentos .....	30
<b>3. Resultados</b> .....	32
3.1 Estatística Descritiva dos Instrumentos .....	32
3.2 Estatística Descritiva do envolvimento em <i>Bullying</i> .....	32
3.2.1 Análise da Distribuição de Participantes por Grupos: <i>Bullying</i> .....	32
3.2.1 Análise da Distribuição de Participantes pela Identificação de Papeis: EP .....	33
3.2. 2. Análise da Distribuição de Participantes, Saúde mental dos pais: EP .....	34
3.3. Exploração de Médias entre os Diferentes Grupos .....	34
3.4 Correlações entre Variáveis: .....	36
3.5. Comparação de Médias entre Grupos .....	37
<b>4. Discussão</b> .....	39
<b>5. Conclusões</b> .....	42

5.1 Limitações do Estudo .....	42
5.2 Sugestões Futuras .....	43
7. <b>Referências</b> .....	45
7. <b>ANEXOS</b> .....	51
Anexo I. Solicitação de autorização para pesquisa.....	51
Anexo II. Consentimento Informado.....	52
Anexo III. Consentimento Informado Participante .....	53
Anexo IV. Bullying .....	54
Anexo V. Emoções .....	55
Anexo VI. Estilos Parentais.....	56
Anexo VII. Autoestima.....	57
Anexo VIII. Bem-estar. ....	58
Anexo IX. Satisfação com A Vida .....	58
Anexo X. Satisfação com Suporte Social.....	59
Anexo XI. Dados Pessoais.....	60

## Índice de Quadros e Figuras

Pág.

<b>Figura 1.</b> <i>Hipóteses do presente estudo tendo em conta o Modelo Tripartido do Impacto da Família na RE e Ajustamentos da Criança proposto por Morris et al. (2007)</i> .....	25
<b>Quadro 1.</b> <i>Caracterização dos participantes</i> .....	26
<b>Quadro 2.</b> <i>Classificação do grupo de Participantes Envolvidos em Bullying</i> .....	32
<b>Quadro 3.</b> <i>Análise da distribuição de participantes por grupos (Classe, Idade e Sexo) em função do envolvimento no Bullying</i> .....	33
<b>Quadro 4.</b> <i>Análise da distribuição do estatuto dos participantes no envolvimento em práticas de bullying por grupos em função dos estilos parentais.</i> .....	34
<b>Quadro 5.</b> <i>Análise da distribuição de participantes tendo em conta a saúde mental dos pais em função dos estilos parentais</i> .....	34
<b>Quadro 6.</b> <i>Exploração de diferenças de médias entre o estilo parental autoritativo, regulação emocional e envolvimento no Bullying</i> .....	35
<b>Quadro 7.</b> <i>Exploração de diferenças de médias Saúde mental pais e autoestima/</i> .....	36
<i>Saúde mental dos pais e satisfação com suporte social</i> .....	36
<b>Quadro 8.</b> <i>Correlações entre variáveis das diferentes escalas</i> .....	36
<b>Quadro 9.</b> <i>Valores médios e desvio padrão da DRE em relação aos grupos envolvidos no bullying.</i> .....	38



## Lista de Siglas e Abreviaturas

<b>APA</b>	<i>American Psychological Association</i>
<b>BES</b>	Bem-Estar Subjetivo
<b>DRE</b>	Dificuldades de Regulação Emocional
<b>EDRE</b>	Escala de Dificuldades de Regulação Emocional
<b>ESSS</b>	Escala de Satisfação com o Suporte Social
<b>EP</b>	Estilo Parental
<b>OPP</b>	Ordem dos Psicólogos Portugueses
<b>QEEP</b>	Questionário dos Estilos Educativos Parentais
<b>RE</b>	Regulação Emocional
<b>SPANE</b>	<i>Scale of Positive and Negative Experience</i>
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Packages for the Social Sciences</i>
<b>SWLS</b>	<i>Satisfaction With Life Scale</i>

## **Introdução**

A violência escolar constitui um dos mais antigos domínios de investigação em ciências sociais e humanas. A este respeito, Felson e Tedeschi (2002) salientam que a agressão e a violência, cometidas por grupos e entre grupos sociais, é um grande problema dentro das sociedades.

Atualmente verifica-se um aumento significativo da violência entre pares, que é uma situação que se alastra em várias sociedades, sendo um motivo de preocupação para famílias, professores e para sociedade em geral.

No presente estudo iremos abordar um dos tipos de violência escolar, mais concretamente o *bullying*, que tem vindo a ganhar uma relevância crescente entre a comunidade científica. Esta relevância crescente advém, provavelmente, da preocupação e interesse em investigar este fenómeno, suas causas, consequências e necessidade de intervenção.

Em geral, pode-se afirmar que é consensual a definição proposta por Olweus (1993), que considera que um aluno é vítima de *bullying* quando este está exposto repetidamente, e por um longo período de tempo, a ações negativas por parte de um ou mais colegas.

De um modo particular, acreditamos que estes acontecimentos podem estar relacionados com estilos parentais inadequados e com a desregulação emocional que levam o adolescente a comportamentos antissociais.

Daí considerar-se relevante a compreensão do *bullying* no contexto escolar angolano, bem como o papel da regulação emocional neste fenómeno.

O presente estudo procura explorar as práticas de *bullying* nas escolas angolanas, tendo como suportes teóricos o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994) e o modelo tripartido da influência familiar na regulação emocional de Morris et al. (2007).

O tema proposto possui um grande interesse para profissionais de saúde, professores e psicólogos, na medida em que poderá contribuir para a orientação pedagógica, emocional da criança e para o aperfeiçoamento das habilidades parentais e educativas, com vista à prevenção e diminuição da agressividade e de comportamentos antissociais em crianças.

A temática *bullying* em contexto escolar reveste-se assim, de grande importância teórica não só para a compreensão deste fenómeno como também das competências emocionais em crianças e, de forma prática, no melhoramento das políticas educacionais.

Com este estudo, acreditamos, que o desenvolvimento da regulação emocional, através de práticas parentais mais adequadas, poderá prevenir o *bullying* e promover o bem-estar e um ajustamento psicossocial dos jovens e crianças.

Assim, este trabalho divide-se em sete partes:

A primeira é o Capítulo I, revisão de literatura, na qual abordaremos aspetos relacionados com o *bullying* em contexto escolar e com a influência familiar na regulação emocional. De uma forma geral, iremos incidir sobre a influência dos estilos parentais, das características dos pais (saúde mental) e das crianças (autoestima e suporte-social) no *bullying* e no bem-estar subjetivo, destacando, para o efeito, o papel da regulação emocional neste fenómeno. Por conseguinte, apresentaremos o enquadramento do presente estudo, onde serão realçadas as questões de investigação e as hipóteses.

A segunda parte corresponde ao Capítulo II, que é a parte metodológica, onde faremos a caracterização da amostra, apresentaremos a descrição do questionário de autorrelato seguidamente de uma breve explicação sobre os procedimentos. No Capítulo III apresentaremos os resultados do estudo, recorrendo às estatísticas descritivas, exploração de médias, correlações entre as variáveis e comparação entre grupos. No Capítulo IV será apresentada a discussão dos resultados.

O Capítulo V corresponde à parte das conclusões deste estudo. E ainda no evoluir deste Capítulo avançaremos com a descrição das limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Finalmente, teremos os Capítulos VI e VII que correspondem a parte das referências bibliográficas e dos anexos respetivamente.

## **1. Revisão de Literatura**

### **1.1 Bullying em Contexto Escolar**

De acordo com Carvalhosa (2013), o *bullying* é um fenómeno que ocorre em diversos contextos sociais; na família, na escola, no local de trabalho. No entanto, iremos nos centrar na escola, que é considerada como sendo o local onde o *bullying* ocorre com maior frequência.

#### **1.1.1 Definição e Prevalência**

##### **Definição**

O conceito de “*bullying*” proposto pela primeira vez por Dan Olweus (1978, citado por Carvalhosa, 2010) é um termo de origem inglesa que é frequentemente utilizado para designar “provocação /vitimização ” ou intimidação (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

Apesar das investigações no contexto nacional português sobre o fenómeno *bullying* terem pouco mais do que duas décadas, ainda hoje o termo é motivo de discussão no seio de diversos autores, sendo referido por muitos deles como violência escolar e, como tal, englobando agressão e provocação ou intimidação (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009a, 2009b).

Admitindo a grande multiplicidade de conceitos, Olweus (1993) apresenta uma definição operacional na qual descreve que o conceito “ *bullying*” é muitas vezes utilizado quando alguém se envolve em provocação ou submete a outra pessoa a humilhação de forma intencional, com a finalidade de injuriar, causar ou tentar causar desconforto.

De acordo com Olweus e Limber (2010) estas ações negativas podem ser realizadas por contacto físico, por palavras, ou por outras formas, tais como gestos ou exclusão intencional do indivíduo do seu grupo.

Deste modo, o *bullying* pode ser definido como a ação deliberada de um indivíduo ou grupo de indivíduos com intuito de agredir de forma física, verbal ou emocional, contra outro ou outros indivíduos (Lourenço, Pereira, Paiva & Gebara, 2009). Alguns autores concebem o *bullying* como uma forma de assédio moral e definem-no como um subconjunto de comportamentos agressivos, com vista a causar danos físicos ou psicológicos para a vítima (Bosworth, Espelage & Simon, 1999). Há ainda outros autores que observam que o conceito de *bullying* é utilizado de diversas formas, significados e conotações (Olweus, 1993, 1995; Carvalhosa et al., 2001; Carvalhosa, 2010).

Nesta perspetiva, o *bullying* pode ser considerado, como um comportamento agressivo, baseado na violência física e pode incluir violência verbal, psicológica e sexual (Olweus, 1993). Com efeito, o *bullying* pode ser praticado por palavras (verbalmente), amedrontando, provocando e chamando nomes ou pelo contacto físico (Olweus & Limber, 2010). De outro modo, a provocação pode ocorrer pela exclusão intencional de um indivíduo ou pela negação do cumprimento de um desejo de alguém ou ainda pelo uso de expressões faciais intimidatórias, sem necessariamente recorrer a utilização de palavras ou de contacto físico (Olweus, 1993).

Em geral, o *bullying* é praticado entre grupos de pares onde se observam atos de hostilidade, em resposta a algumas reações de medo, ameaça ou provocação (agressão reativa) ou agressão dirigida para um alvo com intenção de prejudicar ou dominar (agressão proactiva) (Dodge, 1990).

É verdade que vários países não distinguem violência de *bullying*. No entanto, Smith (2003) observa que o *bullying* pode ser considerado como uma parte da violência ou que os termos violência e intimidação estão interligados.

Sobre o *bullying*, há autores que afirmam que este pode ser praticado de forma direta ou indireta. Deste modo, é importante prestar atenção às formas mais discretas de *bullying*, que incluem a disseminação de rumores desagradáveis (Olweus, 1993) que ocorrem, com frequência, entre as raparigas (Monks & Smith, 2006). Carvalhosa (2010) em conformidade com diversos autores, considera o *bullying* direto, quando o agressor provoca ou ataca de forma aberta a vítima e indireto, quando afasta ou isola intencionalmente a vítima do grupo.

Muitas vezes, esta provocação acontece recorrendo a meios eletrónicos, cuja designação passa a ser de *cyberbullying* e que deve ser analisado, da mesma forma que se analisam os outros tipos de *bullying*, assim como considerar os efeitos negativos para a criança (Fernandes & Seixas, 2012).

Apesar de existirem inúmeras definições em torno dos comportamentos de *bullying*, considera-se existir unanimidade quanto aos seus critérios.

Em geral, o *bullying* é definido como uma forma de agressão particularmente destrutiva, que envolve ataque físico, verbal, psicológico e intimidação com a finalidade de provocar angústia, medo ou dano à vítima, envolvendo, deste modo, um desequilíbrio de poder (Olweus, 1993; Smith, 2003; Carvalhosa, 2010). De uma forma resumida, considera-se *bullying* quando se verificam os três critérios seguintes:

a) *A intencionalidade de comportamento*, que corresponde à vontade deliberada de humilhar e causar sofrimento à vítima.

b) A repetição do comportamento ao longo do tempo, não sendo esta ocasional, mas sim sistemática.

c) O *desequilíbrio do poder*, sendo a vítima um alvo fácil.

Por outro lado, não se considera *bullying* quando dois alunos, com características aproximadas, entram em brigas ou se provocam um ao outro, de forma amigável (Olweus, 1993).

Em suma, é interessante notar que o *bullying* ocorre sem uma provocação aparente por parte da pessoa que está sendo o alvo e, por via disso, torna-se claro que o *bullying* é caracterizado por um *desequilíbrio real*, diferenciando-o nitidamente das outras formas de provocação, tais como o abuso infantil e a violência doméstica. Portanto, o que diferencia aquele primeiro fenómeno destes últimos dois é exatamente o contexto em que aquele ocorre e as relações entre partes envolvidas (Olweus & Limber, 2010).

### **Prevalência**

Nas últimas décadas, o *bullying* tornou-se alvo de interesse em todas as esferas sociais, chamando particularmente atenção nas mais diversas formas de prevenção e intervenção. De acordo com a literatura internacional, grande parte dos estudos sobre esta problemática foram realizados em países como: EUA, Países Escandinavos, Portugal, entre outros (Olweus, 1993, 1995; Carvalhosa et al., 2001).

Em Portugal, por exemplo, a violência entre pares, em contexto escolar, varia entre 10% e 26% sendo que 21% dos alunos foram vitimados, 10% provocaram os outros e 26% estiveram envolvidos duplamente (Carvalhosa et al., 2001).

Em cada grupo de quatro estudantes portugueses existem probabilidades de um já ter sido provocado na escola pelos pares três ou mais vezes (Pereira, Silva & Nunes, 2009).

Nos Estados Unidos, constatou-se que 29,9% dos alunos relataram algum tipo de envolvimento com frequência moderada, 13,0% dos estudantes revelam terem provocado os outros algumas vezes, 10,6% já foram vítimas e 6,3% já estiveram envolvidos duplamente como vítimas / bullies (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Morton & Scheidt, 2001).

Num estudo realizado em diversos países, as estimativas do envolvimento em práticas de *bullying* variaram entre 9% na Suécia e 54% na Lituânia (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004).

Na Austrália, cerca de um quarto dos estudantes (23,7%) já provocaram outros estudantes, 12,7% já foram vítimas e 21,5% já provocaram e foram provocados (Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999).

Nota-se que em grande parte dos países africanos a prevalência de *bullying* é elevada. Em 2008, Due e Holstein verificaram taxas elevadas de *bullying* em Zimbábue (Bulawayo), (70,2%), inerente ao sexo masculino; na Zâmbia as raparigas reportam uma maior prevalência (67,1%). Na África do Sul, na cidade do Cabo, estima-se que 52% dos rapazes e 37% raparigas estiveram envolvidos em comportamentos de *bullying* (Townsend, Flisher, Chikobvu, Lombard & King, 2008).

A noção e a gravidade do conceito de *bullying* podem variar de acordo com a configuração cultural de cada país (Due & Holstein, 2008). Este ponto de vista é reforçado pelos autores ao considerarem que as diferenças internacionais nos níveis de intimidação provavelmente estão consubstanciadas, em grande parte, nas políticas educacionais, nos sistemas escolares e no próprio ambiente escolar. Deste modo, pressupõe-se que o envolvimento dos estudantes em práticas de *bullying* seja correspondente a pelo menos 15% e com indicadores de maior envolvimento aos 13 anos de idade (Carvalhosa et al., 2009; Carvalhosa, 2010). Por outras palavras, podemos dizer que as práticas de *bullying* ocorrem com maior incidência até ao 7º ano de escolaridade, verificando-se um maior declínio nos anos subsequentes, sendo o recreio apontado por diversos autores como o local de maior ocorrência (Olweus, 1993; Pereira et al., 1990; Carvalhosa, 2010).

Diversos autores postulam que a diminuição do envolvimento em práticas de *bullying* com a idade, pode estar refletida no desenvolvimento cognitivo que inclui diferentes perceções (Monks & Smith, 2006), ou nas circunstâncias do nível de ensino, implicando maior responsabilidade e maior exigência académica (Craig, Harel, Fogel, Dastaler, Hetland, Simons, Molcho, Mato, Overpeck & Du, 2009). Na visão destes autores, esta diminuição pode ser atribuída às mudanças relacionadas com a entrada do adolescente para a fase da juventude, que requer uma transição e adaptação social, um enquadramento e ajustamento físico que, por sua vez, pode levar a um aumento da inibição do *bullying*.

Por outro lado, existem fortes evidências no sentido de que as práticas de *bullying* diferem quanto ao género. Estas evidências justificam-se no fato de o *bullying* ocorrer com maior frequência entre rapazes do que entre raparigas (Gross, 2007). Enquanto os rapazes tendem a usar formas mais físicas ou mais diretas de *bullying*, as raparigas são mais propensas a manipularem amizades e utilizarem o *bullying* indireto (Collins, McAleavy & Adamson, 2004; Monks & Smith, 2006).

Claramente pode-se observar que o *bullying* é um problema universal e, de acordo com o atrás descrito, encontramos países com uma baixa prevalência de *bullying*, outros com elevadas taxas, apesar de que, na perspetiva de Due e Holstein (2008) à partida, não se tem

nenhum padrão óbvio para explicar esta variância. No entanto, os autores argumentam que fatores como a percepção sobre o fenómeno, as políticas e o nível de intervenção podem explicar estas discrepâncias internacionais e, por isso mesmo, devem ser explorados e usados para desenvolver intervenções em países com maior prevalência de *bullying*.

Como já nos referimos, estas estatísticas sugerem que o *bullying* é um problema comum em todos os países, afetando diretamente um quarto dos jovens em idade escolar (Swearer & Doll, 2001).

De acordo com os estudos de Craig et al. (2009) em países onde a prevalência do *bullying* foi relativamente baixa (principalmente nos países escandinavos), existem programas nacionais em vigor para lidar com o *bullying*, enquanto nos países com maior prevalência (Leste Europeu) existem poucas campanhas nacionais. Os autores concordam que estas variações podem estar refletidas nas diferenças culturais e sociais ou nas diferenças de implementação de políticas e programas nacionais.

Como podemos verificar, apesar de se fazerem vários estudos em torno desta problemática, ainda existem muitos elementos a serem estudados em vários países, em particular em Angola. Até à presente data não temos conhecimento sobre dados nacionais disponíveis da prevalência do *bullying* neste contexto.

Deste modo, podemos inferir que o *bullying* é uma ameaça e deve-se considerar relevante a sua compreensão, fundamentalmente no contexto angolano.

### **1.1.2 Caracterização dos Intervenientes em Práticas de Bullying**

Vários são os elementos que estão envolvidos em práticas de *bullying*: os agressores, as vítimas, os agressores/vítimas ou vítimas/agressoras e aqueles que de forma indireta participam destas práticas (os não envolvidos) (Carvalhosa, 2010). Todavia, não podemos descurar que a instituição, os professores e a família podem também contribuir significativamente para o aumento ou diminuição das práticas de *bullying*.

Em geral, grande parte das pesquisas sobre o *bullying* tem apontando dois intervenientes envolvidos nestas práticas: o agressor (“*bully*”) e a vítima.

Para Olweus (1993) a agressão é uma característica distintiva dos “*bullies*”, que é manifestada frequentemente no seio dos adultos, inclusive para com os seus pais e professores. Observações indicam que os *bullies* raramente são punidos, por colegas e professores, pelo seu comportamento agressivo. Os colegas que testemunham um episódio de intimidação preferem não se envolverem, por questões de segurança, pois, correm o risco de serem as próximas vítimas (O’connell, Pepler & Craig, 1999). Por outro lado, vários autores



têm observado, que a dominância social ou a popularidade pode ser um reforço positivo para o comportamento agressivo. (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007).

Deste modo, observa-se que o *bully* pode ser caracterizado como alguém que ataca repetidamente outra pessoa, sentindo-se poderoso e seguro pelo facto de a vítima demonstrar fraqueza (Berger, 2007). De acordo com vários autores, os agressores, são frequentemente caracterizados como impulsivos e demonstram uma forte necessidade de dominar os outros (Olweus, 1993; Bosworth et., 1999).

Daqui podemos depreender que os agressores podem exercer uma grande influência no contexto escolar e criar um clima de medo e intimidação, não só para as suas vítimas, como também em outros estudantes, uma vez que os comportamentos de *bullying* podem despertar um sentimento de medo e podem levar a alterações fisiológicas que perturbam a aprendizagem (Bosworth et al., 1999).

Partindo deste pressuposto, um corpo crescente de pesquisas descreve que o *bullying* é uma forma de violência escolar que acarreta inúmeras consequências para a vítima, para o agressor e para a vítima/agressora (Carvalhosa, 2010).

Relativamente aos agressores, estudos têm comprovado que estes acabam por ter grandes problemas de saúde mental, pois, estão suscetíveis a experimentar depressão e sentimentos de raiva (Bosworth et al., 1999) e, apesar da sua popularidade (Olweus, 1993) têm dificuldades de adaptação na escola, resultando num relacionamento pobre entre os seus pares, traços evidentes de infelicidade (Forero et al., 1999) e um maior consumo de álcool comparado com as vítimas (Nansel et al., 2004). No entanto, têm uma elevada autoestima e aparentemente são bastante seguros e pouco ansiosos (Olweus, 1993). Tendo em conta os diferentes grupos envolvidos em práticas de *bullying*, Berger (2007) distingue dois tipos de vítimas:

- As vítimas passivas, que são representadas pela maioria; apresentam-se normalmente como indefesas, fracas e submissas, com sentimentos de culpa e sensação de sofrimento e dor generalizados.

Em relação às vítimas, podemos verificar um efeito da provocação por vezes catastrófico, uma vez que estas demonstram problemas como ansiedade, baixa autoestima e dificilmente conseguem ter amigos na escola (Olweus, 1993) geralmente são mais introvertidas do que os outros, demonstrando poucas habilidades sociais (Forero et al., 1999) e, por conseguinte, um fraco ajustamento emocional (Nansel et al., 2004).

Por outro lado, as vítimas tornam-se indefesas, caracterizadas por um estado de sofrimento permanente (Berger, 2007).

- Vítimas agressoras, também consideradas como vítimas agressivas ou vítimas provocativas; caracterizam-se como sendo perturbadoras e impulsivas, demonstram poucas habilidades sociais e dificuldades na resolução de problemas.

Importa realçar que nas últimas décadas tem havido um número crescente de estudos que incidem sobre os alunos que são simultaneamente vítimas e agressores. Estes formam um grupo pequeno, (2%), e a maior prevalência de vítimas agressoras dá-se em classes mais baixas e ocorre com maior frequência em rapazes (Solberg, Olweus & Endresen, 2007).

Para o efeito, esta categoria deve ser vista e analisada como um subgrupo distinto, na medida em que as vítimas agressoras, mesmo partilhando algumas características com os agressores e com as vítimas, apresentam modelos comportamentais e enquadramento psicossocial diferenciados (Fernandes & Seixas, 2012).

As vítimas agressoras apresentam grandes riscos uma vez que se envolvem duplamente em conflitos com os pares. Em geral, manifestam sintomas depressivos (Carvalhosa et al., 2001), são suscetíveis de terem certas reações emocionais desreguladas que contribuem para o problema (Cowie & Berdondini, 2002), relatam uma maior frequência de sintomas psicossomáticos e são fumadores ativos (Forero et al., 1999).

Se antes falámos de *bullies* (agressores), vítimas e vítimas agressoras, em função das particularidades próprias do *bullying*, desenhar-se-nos-á um quarto grupo, que consideramos os não envolvidos. Estes são caracterizados por serem observadores ou meros espectadores; não se envolvem diretamente em práticas de *bullying*, não são vítimas nem provocadores e têm boas competências sociais (Carvalhosa, 2010).

No entanto, O'connell et al. (1999) referem que na maior parte das vezes, este grupo acaba por fornecer reforços positivos para o valentão, não ajudando a vítima.

Deste modo, Pereira et al. (1999) consideram que os efeitos do *bullying* sobre as vítimas /agressores e sobre os observadores passivos são negativos; provocam na sua maioria um sentimento de incapacidade, sensação de mal-estar e sofrimento.

Para o efeito, acreditamos que o envolvimento em práticas de *bullying*, pode acarretar várias consequências em qualquer uma das situações, levando por exemplo a criança a desenvolver comportamentos antissociais, o que ao nosso ver é uma preocupação.

Outros investigadores advertem que abordagens ligadas a prevenção e intervenção do *bullying* em toda a escola que envolvem alunos, professores, administradores escolares e os pais podem desafiar com sucesso as condições sociais existentes que promovem o *bullying* e a vitimização dentro do contexto do grupo (O'connell et al., 1999).

Carvalhosa (2010) acrescenta que os observadores passivos podem facilitar a prevenção de comportamentos de *bullying* se forem incentivados a desenvolverem comportamentos pró-sociais ligados a modelos de desenvolvimento social adequados através das suas competências sociais e pessoais.

Em suma, acreditamos que o bullying é um problema grave que afeta vários jovens e crianças; qualquer um pode experimentar diferentes papéis, como vítimas, provocadores ou mesmo vítimas provocadoras. Deste modo, urge a necessidade de pais, professores e comunidade em geral estarem atentos às relações entre pares e envolverem-se mais na vida da criança e do jovem, de forma que este problema deixe de ser um problema individual e passe a ser um problema de todos, na busca da melhor solução.

### **1.1.3 O Bullying e o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner**

O desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca entre o indivíduo (organismo humano biopsicológico) e as pessoas, símbolos e objetos dentro do seu contexto ambiental. Assim, para se compreender o desenvolvimento humano, deve-se considerar todo o sistema ecológico em que o crescimento ocorre (Bronfenbrenner, 1994).

Lambert, Scourfield, Smalley e Jones (2008) vão de encontro à posição de muitos pesquisadores da área da Sociologia, ao considerarem o *bullying* como um problema da escola, avaliado pelas "micro" dinâmicas do grupo de pares, no contexto escolar. Provavelmente, este ponto explica-se pelo fato da escola ser considerada o principal microsistema onde se dão as principais interações entre os pares. No entanto, o *bullying* pode ser analisado dentro dum sistema mais complexo. Um sistema composto por vários subsistemas inter-relacionados e socialmente organizados que ajudam no apoio e orientação do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1994; Carvalhosa, 2010, 2013).

De acordo com diversos autores (Bronfenbrenner, 1994; Carvalhosa, 2008, 2010, 2013) este modelo envolve quatro componentes nomeadamente:

- A Pessoa – na qual estão presentes todas as características individuais (exemplo: crenças, experiências, idade);
- O Processo - que se refere aos processos proximais e centra-se no desenvolvimento do indivíduo por meio das interações entre o organismo e o meio;
- O Contexto – resultando em diferentes sistemas, tais como: microsistema, baseado nas relações diretas entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente (exemplo: família, casa, pares, escola e bairro); mesossistema, caracterizado pela interligação entre dois ou mais microsistemas, cada um contendo o indivíduo (exemplo: relação entre a família e a escola);

exossistema, caracterizado pelas interações entre dois ou mais ambientes que influenciam o indivíduo, mesmo não sendo parte integral de todos (exemplo: o local de serviço dos pais); macrossistema, que se refere aos padrões institucionais de uma cultura (exemplo: políticas educacionais, valores culturais);

- E, finalmente, o tempo -cronossistema, sistema que está ligado ao tempo e às condições históricas e sociais que influenciam o indivíduo (exemplo: a transição da infância para a puberdade).

Neste âmbito, o *bullying* e a vitimização podem ser vistos como fenómenos ecológicos que emergem de instituições físicas, sociais e contextos comunitários, bem como das características individuais dos jovens enquanto vítimas ou vitimizados (Carvalhosa, 2008; Swearer & Doll, 2001). É também considerado como um problema bastante complexo que ocorre em diversos ambientes sociais, estando presentes fatores intrínsecos ao desenvolvimento do indivíduo (Carvalhosa, 2010).

A vida na escola pode ser um pesadelo e um aluno pode ser vitimado muitas vezes sem que os pais ou os professores se apercebam (Olweus & Limber, 2010).

Craig et al. (2009) observam que devido às implicações psicológicas, físicas, académicas e sociais desses comportamentos, há uma clara necessidade de resolver universalmente este problema e aumentar a compreensão dos mecanismos de desenvolvimento mais proximais, que podem promover ou inibir o *bullying*, incluindo influências culturais, clima escolar, processos de pares, atitudes e comportamentos de adultos e interações familiares.

Assim, podemos perceber que as práticas de *bullying* resultam de um conjunto de interações sociais que acabam por ter uma implicação na vida do jovem e da criança. Acreditamos que dificuldades percebidas nestas interações podem constituir um fator de risco tanto para si como para o meio social envolvente.

O ambiente que as crianças vivenciam afeta o seu crescimento e desenvolvimento global (Morris et al., 2007), estabelecendo-se deste modo uma relação bidirecional. De acordo com estas observações, podemos esperar que a família, a escola, o bairro, os colegas e a cultura, também desempenhem um papel importante no desenvolvimento emocional da criança e vice-versa, ou seja, o nível de desenvolvimento emocional da criança também irá ter implicações ao nível da família, escola, comunidade e cultura.

## **1.2 Emoções**

Como forma de percebermos a dinâmica da regulação emocional torna-se fundamental esclarecer a essência das emoções. Segundo Hebb (1949, citado em Gross, 1998) historicamente, as emoções eram vistas como estados de ativação pouco específicos e disruptivos. A este respeito, Campos, Campos e Barrett (1989) salientam que em épocas passadas, as emoções foram consideradas como estados de sentimentos indexados por expressões comportamentais e analisadas como estados subjetivos. Provavelmente, esta possa ser uma das justificações da falta de interesse em estudos inerentes às emoções, em épocas anteriores.

Hoje em dia, podemos referir que os estudos sobre a emoção têm sido alimentados pelos progressos tecnológicos. A ciência, finalmente, chegou a um ponto onde se pode medir e quantificar a emoção. Através dos estudos da neurociência, novas técnicas de exploração permitiram aos cientistas fazerem um mapa visual das atividades do cérebro, quando a emoção está a ser experienciada, tornando possível, pela primeira vez, ter algum tipo de medida correspondente a uma emoção (Gerhardt, 1953). Porém, mesmo com os avanços tecnológicos, até ao momento os pesquisadores examinam as estratégias de regulação emocional, sem oferecerem uma definição explícita da emoção (Gross, 1998).

Considera-se, então, que as emoções são processos relacionais da criação e mudança ou alteração das circunstâncias significativas para o indivíduo, que resultam da relação entre o organismo e o meio (Campos et al., 1989). Na perspetiva de Damásio (2000) as emoções podem ser analisadas como um padrão complexo de reações químicas e neurais que desempenham um papel regulador e criam circunstâncias vantajosas para o indivíduo. Na realidade, o cérebro emocional desenvolve-se e os indivíduos vão-se tornando emocionalmente mais complexos e sofisticados. Por conseguinte, mais alternativas e escolhas têm na interação com os outros (Gerhardt, 1953).

Em geral, para entender a emoção, é preciso compreender que o ser humano vive numa teia de inter-relações com objetos físicos e sociais (Campos et al., 1989). Especificamente, as emoções são resultados de situações problemáticas que carecem de solução. Através de mecanismos genéticos, o indivíduo pode contornar o seu comportamento e com base nos seus padrões emocionais pode resolver problemas. Porém, estes podem sofrer uma evolução, tornando-se mais específicos e intencionais no processo de desenvolvimento da identidade do eu, das semelhanças e diferenças sociais entre o eu do indivíduo e o eu do outro, bem como nas relações emocionais que se estabelecem (Jenkins & Oatley, 1998).

A literatura aponta alguns fatores que têm um papel importante no desenvolvimento de emoções, como são os casos dos *processos motivacionais* (focados nos objetivos e esforços do indivíduo), que podem explicar o porquê numa mesma situação ambiental provocar diferentes reações afetivas; dos *sinais emocionais*, que funcionam como guia de ação e que podem gerar um estado emocional semelhante no observado; da *estimulação hedônica*, que pode gerar fortes reações de afetividade no indivíduo e dos *fatores ecológicos*, considerados como cruciais na geração e regulação de emoções (Campos et al., 1989).

Estas respostas emocionais parecem estar organizadas em algumas dimensões que incluem a valência, excitação e evitamento que acabam por exercer uma influência tridimensional sobre os estados emocionais das pessoas (Koole, 2009).

Assim, pode-se dizer que a base para a compreensão do ser humano é o entendimento das suas emoções (Lazarus, 1991). De um modo particular, estes elementos poderão ser a base, para ditar o comportamento do indivíduo nas interações com os seus pares.

De fato, tal como já nos referimos, as emoções por vezes encerram ambivalência em si, podendo ser tanto úteis como destrutivas. Portanto, é suposto que o principal desafio seja encontrar maneiras de regular as emoções, limitando os seus aspetos destrutivos, para que mantenham as suas características adaptativas (Gross, 2004).

### **1.2.1 Regulação emocional (RE)**

Grande parte da literatura demonstra que o estudo do desenvolvimento de competências emocionais é bastante recente. Apesar de existirem diferenças culturais nomeadamente na forma como gerimos as emoções, na importância que atribuímos às mesmas, na forma em que estas são manifestadas, todo o indivíduo pode conseguir controlar as suas emoções (Gross, 1998). Porém, segundo Gratz e Roemer (2004) diferentes pesquisas têm considerado que a ênfase no controlo emocional, em contraste com a aceitação de respostas emocionais, pode gerar confusão entre os processos que comprometem a RE e aqueles que regulam as emoções. Esta tese é suportada pelo facto da RE ser adaptativa e envolver a modulação da experiência de emoções ao invés de eliminar certas emoções, o que demonstra a grande complexidade deste estudo.

Face a este quadro é plausível considerar que a compreensão da RE despertou grande interesse no seio de pesquisadores e clínicos ligados à diferenciação emocional dos indivíduos, fundamentalmente na área do desenvolvimento da psicopatologia (Silk, Steinberg & Morris, et al., 2007). Assim, podemos notar que a grande relevância da RE está consubstanciada na necessidade de integração em diversas áreas, que abarca as áreas do

desenvolvimento cognitivo, social da personalidade e psicologia clínica e mais recentemente, nas neurociências da cognição e afetividade e da psicofisiologia, reforçada pela natureza de pesquisa multidisciplinar (Koole, 2009).

Nesta ordem de ideias, Campos et al. (1989) em conformidade com diversos autores, postulam que o processo de RE exige compreensão de múltiplos sistemas de resposta, incluindo cognitivo, motor e neurofisiológico. Assim, o estudo isolado de cada sistema não fornece uma visão clara sobre a natureza da emoção.

Atualmente a definição da RE centra-se num conjunto de processos heterogéneos pelos quais as emoções por si mesmas são reguladas (Gross, 2009) e ao mesmo tempo são utilizadas para redirecionar o fluxo espontâneo da emoção (Koole, 2009). Estes processos de ordem interna e externa estão envolvidos na manutenção, modulação da ocorrência, intensidade e na expressão das emoções (Fox & Calkins, 2003) caracterizadas pela cognição, emoção, atenção e gestão de respostas fisiológicas e pelas influências externas do meio social, que contribuem para a gestão e modelação das emoções (Morris et al., 2007).

Numa dimensão mais elaborada, a RE está relacionada com processos através dos quais os indivíduos influenciam as suas próprias emoções, pela forma como vivenciam, quando e como expressam essas emoções. Estes podem ser processos automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes e podem ter efeitos em um ou mais pontos no processo generativo da emoção (Gross, 1998).

No entanto, a regulação da emoção pode falhar em diferentes situações, de tal forma que as pessoas podem ainda exibir emoções indesejadas, apesar dos seus melhores esforços para evitá-las (Koole, 2009).

De acordo com Gross (2004) os indivíduos regulam as emoções de maneira diferente. Para tal existem duas estratégias de regulação emocional frequentemente usadas para esta diferenciação: a reavaliação e a supressão. A reavaliação está ligada aos processos cónitos e envolve mudanças a nível de pensamento do indivíduo, face a uma situação potencial, em que as emoções se desencadeiam, permitindo desta forma, a modificação do seu impacto emocional. A supressão está relacionada com a expressividade emocional e envolve a redução comportamental da expressividade emocional face ao estado emocional em que o indivíduo se encontra (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004). Ainda John e Gross argumentam que a supressão emocional pode muito bem levar o indivíduo a desenvolver sentimentos negativos sobre si mesmo e de igual modo à alienação de si próprio e dos outros. Estes esforços repetitivos consomem os recursos cognitivos úteis para o bom desempenho no contexto social em que as emoções são originadas.

Usar uma estratégia de regulação da emoção diferenciada que intervém no processo inicial do surgimento da emoção, pode modificar não só a expressão comportamental do indivíduo, mas também o que ele sente por dentro e a necessidade de partilhar com outras pessoas.

No geral, tendo em consideração a orientação e os objetivos da RE, as estratégias cognitivas parecem ser mais eficazes do que as estratégias fisiológicas. Se pela reavaliação cognitiva o indivíduo pode modificar o impacto emocional dos acontecimentos (Koole, 2009) pela supressão pode não reduzir a experiência negativa da emoção (John & Gross, 2004).

Em síntese, podemos dizer que as emoções fazem parte do repertório humano, podendo traduzir-se com frequência na lógica da sobrevivência humana. No entanto, estas tornam-se benéficas quando o indivíduo consegue geri-las, adaptá-las e resolver conflitos. Deste modo, uma boa estratégia de regulação emocional pode ser uma condição “*Sine qua non*” para o desenvolvimento integral da criança e do jovem.

### **1.2.2 Modelo da Influência Familiar no Desenvolvimento da Regulação Emocional**

Tem sido observado em diversos campos do saber, um grande interesse em domínios ligados à família, em particular sobre as características da família (Hoeve, Dubas, Gerris, Van der Laan & Smeenk, 2011). Neste estudo adotamos a utilização do Modelo Tripartido do Impacto da Família na RE e ajustamento da criança, proposto por Morris et al. (2007). De acordo com estes autores, o modelo ilustra os processos envolvidos na socialização familiar da RE, o papel das características dos pais e dos filhos na socialização da RE e os efeitos mútuos desses processos no ajustamento global. Assumindo uma perspetiva mais global, este modelo demonstra que as crianças aprendem a regular as suas emoções por meio da observação (ex. modelação e contágio emocional); pela influência das práticas parentais (ex. as reações emocionais) e, em terceiro lugar, pelo clima emocional da família (ex. os estilos parentais).

Morris et al. (2007) observam que a maioria das pesquisas relacionadas com a RE e contexto familiar têm focado principalmente na relação mãe-filho. No entanto, as características dos pais têm grande influência na regulação emocional da criança. Por outro lado, as características da criança podem contribuir para o seu desenvolvimento emocional, como por exemplo a autoestima, e serem reforçadas por outras variáveis do contexto familiar.

A este respeito Denham (1997) refere-se que as competências emocionais das crianças desenvolvem-se, tendo em conta o ambiente a que a criança está inserida e a forma como ela compreende e interpreta estas interações. A autora refere que emoções desadaptativas podem



perturbar as crianças a nível da compreensão das emoções e desregular as estratégias emocionais com os pares.

Em adição, Garner, Roberston e Smith (1997) partilham da ideia de que as crianças cujos pais manifestam emoções positivas, podem ter maiores possibilidades de aprenderem estratégias emocionais apropriadas e fazerem o mesmo com os seus pares.

A partir daqui podemos deduzir o quão importantes e decisivas são a influência da família e das características das crianças, nas relações entre o indivíduo e os diferentes sistemas ecológicos. Por exemplo, ao referimos o microsistema e o mesossistema, a nível da família, dentre os fatores que podem levar a criança a desenvolver comportamentos antissociais temos: a falta de supervisão dos pais (Carvalhosa, 2010; Baumrind, 2005) e a hostilidade (Scholte, 1992). A nível da escola, muitos autores referem que um clima escolar inseguro, a falta de motivação escolar, as más relações com os professores podem ser fatores catalisadores para o desenvolvimento de comportamentos agressivos (Carvalhosa, 2008, 2010; Scholte, 1992). A nível do relacionamento com pares, um dos fatores muito referenciado pela literatura tem sido a rejeição pelos pares, por exemplo, as crianças vitimizadas quando não percebem o apoio social necessário para desenvolver e estabelecer relações sociais positivas, sentem-se culpadas e envergonhadas (Carvalhosa, 2008).

Assim, do ponto de vista da aprendizagem social, estes fatores de risco percebidos nos diferentes contextos (família, escola e grupo de pares) podem ser interpretados como impulsos externos que aumentam o risco da criança desenvolver problemas emocionais ou comportamentais (Scholte, 1992).

Deste modo, vários autores avaliam o desenvolvimento humano com base nos processos proximais. Estes incluem as interações da pessoa com o meio (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner, 1994) e é com base nestas interações (quando positivas) que a pessoa desenvolve competências emocionais, auto estima e, por conseguinte uma maior satisfação com a vida (Masten & Garmezy, 1985). Em contrapartida sentimentos aversivos podem conduzir a um ciclo vicioso de um sentido negativo de bem-estar, levando a que estas tenham dificuldades com os pares e consequentemente a um maior envolvimento em *bullying* (Carvalhosa, 2008; Silk et al., 2003).

Em síntese, a forma como a criança é educada no seio familiar pode ditar a maneira como ela se relaciona com os seus pares e com o mundo dos adultos situado para lá do seio familiar.

Deste modo, acreditamos que uma das componentes fundamentais dos pais como agentes de socialização é a afetividade que eles desenvolvem mutuamente com a criança. O

suporte familiar pode ser considerado um elemento-chave para o desenvolvimento de competências sociais e bem-estar. Pelo contrário, supomos que a falta deste apoio pode levar as crianças e os jovens a desenvolver mal-estar, problemas emocionais, sendo suscetíveis, por exemplo, a envolverem-se em práticas de *bullying*.

Feita esta análise e de forma particular, podemos examinar as associações entre a RE e as componentes do contexto familiar das crianças e adolescentes, mais concretamente sobre o clima emocional da família (estilos parentais), sobre as características dos pais (problemas de saúde mental: ansiedade e depressão) e sobre as características das crianças (autoestima e suporte social.), de modo a testarmos empiricamente este modelo teórico.

### **Clima Emocional / Estilos Parentais**

De acordo com Morris et al. (2007) o clima emocional da família é um reflexo de uma variedade de processos dinâmicos intrafamiliares, sendo que o desenvolvimento da regulação emocional depende fundamentalmente da estabilidade emocional da família, da maturidade parental e da expressividade emocional na família.

Embora o desenvolvimento de habilidades emocionais seja altamente dependente de fatores maturacionais, este ocorre dentro do contexto de relações. Consequentemente, a aprendizagem da RE da criança está intimamente ligada à forma como ela percebe o apoio externo. (MacDermott, Gullone, Alle, King & Tonge, 2010).

Nesta base, consideramos a regulação emocional como um processo de desenvolvimento, que emerge em função de características intrínsecas e extrínsecas resultantes das experiências socio-emocionais que ocorrem desde muito cedo no contexto de interação entre pais e filhos (Maughan & Cicchetti, 2002).

Quando o clima emocional de uma criança é negativo, coercivo ou imprevisível, ela corre o risco de se tornar emocionalmente reativa, devido a manipulações ou reações emocionais inesperadas, frequentemente experienciadas no seu meio familiar (Morris, et al., 2007). Além disso, a criança exhibe “*déficits*” na regulação emocional, que parecem contribuir para o risco de *bullying* e vitimização (Shields & Cicchetti, 2001) e impedir, assim, o desenvolvimento do seu bem-estar (Maughan & Cicchetti, 2002).

Atitudes negativas caracterizadas pela falta de carinho e envolvimento, percebidas desde muito cedo pela criança, aumentam claramente o risco desta futuramente tornar-se agressiva e hostil para com os outros (Olweus, 1993).

Quando as crianças vivem em um ambiente consistente em que elas se sentem aceites emocionalmente, seguras e livres para expressar emoções, provavelmente suas necessidades emocionais serão satisfeitas (Morris et al., 2007).

Assim, entendemos que o núcleo familiar é o principal contexto de socialização em que a criança interage diretamente e de forma ativa com o grupo de indivíduos que a rodeiam (Bronfenbrenner, 1994).

Particularmente, a família tem um papel determinante no ajustamento da criança e do jovem, pois este é o primeiro contexto de socialização entre a criança e as figuras parentais primárias, sendo de transcendente relevância na criação e promoção do bem-estar do indivíduo.

No entanto, existem fatores resultantes dos estilos parentais, adotados no seio familiar, que podem perigar o desenvolvimento da criança, levando-a a desenvolver comportamentos inadequados. Exemplo disso são a fraca supervisão parental e monitoramento das atividades, punições excessivas e severas, carência de afeto e atenção, problemas e violência no lar (Carvalhosa, 2010).

É de referir que os estilos parentais, aparecem como um conjunto de atitudes em relação à criança, que se estabelecem dentro do contexto familiar, nas interações entre pais e filhos e que geram um clima emocional e impulsionam a criança para a socialização (Darling & Steinberg, 1993).

Diversas investigações fazem referência a quatro estilos educativos parentais: Autoritativos, Autoritários, Negligentes e Indulgentes (Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 2005; Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006).

A literatura aponta que uma inadequação dos estilos parentais pode induzir a criança a comportamentos antissociais (Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 2005). Os pais que geralmente adotam estilos educativos permissivos e tolerantes (indulgentes) sem definir claramente os limites dos seus filhos, comprometem o desenvolvimento das competências sociais da criança, podendo estas serem suscetíveis a desenvolver agressividade com os pares (Olweus, 1993).

Naturalmente é plausível considerar que os estilos autoritativos têm uma influência positiva no desenvolvimento psicoemocional e comportamental da criança (Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 2005).

Várias pesquisas têm demonstrado que os jovens criados em famílias autoritativas revelam maiores competências psicossociais e melhores competências académicas, estando menos propensos a problemas de externalização em relação aos seus pares, enquanto os jovens que descrevem seus pais como negligentes revelam-se menos maduros, menos competentes e mais conturbados (Steinberg, Blatt-Eisengart & Cauffman, 2006).

Em suma, torna-se evidente que a utilização do estilo parental autoritário pode contribuir de forma significativa na promoção de competências psico-socio-emocionais da criança e do jovem, direcionando deste modo os seus atos para uma relação saudável e harmoniosa com os seus pares.

### **Características dos Pais/ Saúde mental: Ansiedade e Depressão**

Numerosos estudos têm demonstrado que as características dos pais, como saúde mental, reatividade dos pais e regulação emocional, podem ter uma influência sobre as características das crianças, família e sobre o clima emocional que se estabelece (Morris et al., 2007).

Desde muito cedo, a família deve assumir a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças. Em famílias saudáveis, as crianças aprendem a prover as suas competências emocionais, o seu bem-estar e a sentirem-se fisicamente seguras, adquirindo deste modo comportamentos que eventualmente permitam manter a saúde física e emocional independente dos cuidadores (Repetti, Taylor & Seeman, 2002).

Deste modo, a saúde mental poderá ser percebida no seio familiar, quando um adulto é capaz de trabalhar de forma produtiva e criativa e de se relacionar com os outros de uma maneira que seja mutuamente satisfatória (Gross & Muñoz, 1995).

Todavia, é importante ressaltar que alguns mecanismos de socialização podem ser interrompidos em famílias com problemas de saúde mental (Moffitt, 1993; Morris et al., 2007). Pais com problemas mentais podem colocar a criança em risco (Reupert & Maybery, 2007) e a predisposição das crianças em relação a comportamentos antissociais pode ser agravada (Moffitt, 1993). Por exemplo, a depressão pode interferir na capacidade de os pais definirem um tom emocional positivo e de se manterem acessíveis e disponíveis para os seus filhos quando estes experienciam algumas frustrações (Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995).

Problemas como a depressão não promovem o sucesso na regulação emocional (Gross & Muñoz, 1995) e logo podem levar o adolescente a envolver-se em práticas de *bullying*.

Em geral, a ansiedade pode também produzir o mesmo efeito, já que na perspetiva de Ohman (2008), esta pode ser caracterizada por um estado de agitação emocional antecipatório, de curta duração, que leva o indivíduo a focalizar as situações como ameaçadoras.

Pais com uma doença mental necessitam de apoio e às vezes orientação nos seus comportamentos parentais. Por vezes estes perdem a agilidade de manifestar carinho, deixando de ser sensíveis aos problemas da criança, sendo a prestação de cuidados inconsistente e /ou negligente (Reupert & Maybery, 2007).

Tudo isto nos leva a concluir que a saúde mental dos pais pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da criança e do jovem e no relacionamento destes últimos com os seus pares. Ao contrário, problemas de saúde mental podem estar associados às dificuldades de regulação emocional e ao maior envolvimento em comportamentos antissociais.

### **Características das Crianças: Autoestima e Suporte Social.**

O desenvolvimento emocional da criança depende essencialmente de fatores intrínsecos (que incluem as características da própria criança como temperamento, processos cognitivos e controlo inibitório) e fatores extrínsecos (que envolvem o ambiente de cuidados, interações com os pares e relações culturais) (Fox & Calkins, 2003).

Assim, a maneira como as pessoas sentem, pensam e avaliam a suas próprias vidas é essencial para a compreensão do seu bem-estar. Estas avaliações incluem reações emocionais aos eventos, humores e julgamentos sobre a satisfação com a vida (Diener, Oishi & Lucas, 2003).

Deste modo, podemos dizer que a autoestima e a perceção do suporte social podem ter grande influência no bem-estar da criança e na regulação emocional.

A autoestima pode ser considerada como a posição do indivíduo sobre si mesmo e está relacionada com crenças pessoais acerca de competências, habilidades, relações sociais e resultados futuros (Heatherton, Wyland & Lopez, 2003). Ainda de acordo com os autores, a autoestima expressa uma atitude de aprovação e indica a medida em que um indivíduo acredita ser capaz, significativo, bem-sucedido e digno. Uma autoestima elevada pode proteger as crianças e adolescentes do risco de envolvimento em bullying (O'Moore & Kirkham, 2001) e pode também levá-los a uma maior regulação emocional (Freire & Tavares, 2011).

Outra variável importante é o suporte social, baseado na informação que leva o sujeito a acreditar que ele é cuidado, amado, estimado e é membro de uma rede de obrigações mútuas (Cobb, 1976; Sarason, Sarason, Potter & Antoni, 1985). A perceção do suporte social é uma dimensão importante na cognição e no desenvolvimento emocional que está intimamente ligada a qualidade de vida e ao bem-estar do indivíduo (Ribeiro, 1999). Esta aparece na literatura como uma componente do pensamento social, relacionada com os afetos e os estados emocionais (Henriques & Lima, 2003) e resulta da avaliação que se estabelece nas relações entre a família, colegas, organizações e comunidade em geral (Cobb, 1976). Por exemplo, níveis baixos de coesão e apoio familiar e a perceção de um ambiente escolar

negativo, podem ser considerados como fatores de risco para o envolvimento da criança em *bullying* (Fernades & Seixas, 2012).

Deste modo, o suporte social pode aparecer como um fator inibidor para o envolvimento dos estudantes em práticas de *bullying* no contexto escolar (Carvalhosa, 2008) sendo considerado por muitos autores como um constructo multidimensional. Importa, porém, vincar que vários aspetos ligados a este podem atuar de forma diferente em cada indivíduo ou grupo de indivíduos (Ribeiro, 1999).

Em síntese, podemos referir que, as características das crianças (autoestima e suporte social) desempenham papéis importantes na regulação emocional, podendo contribuir para que a criança e o jovem evitem comportamentos de *bullying*.

### **1.2.3 Regulação Emocional e Bem-Estar Subjetivo**

A literatura tem demonstrado um grande interesse em pesquisas relacionadas com o bem-estar subjetivo, que pode ser considerado como o grau de satisfação que o indivíduo tem em relação à sua vida e que pode estar relacionado com a capacidade de regular as emoções (Steinberg et al., 2006).

O indivíduo avalia a sua vida no passado, presente ou futuro, incluindo avaliações em torno das reações emocionais das pessoas face aos eventos, aos seus humores e julgamentos sobre a satisfação com a vida (Diener et al., 2003).

Deste modo, pressupõe-se que a satisfação com a vida parece ser uma construção psicológica útil, que está relacionada com uma variedade de componentes do bem-estar. Mas ao mesmo tempo, esta variedade de componentes, pode também aparecer separada da satisfação com a vida (Huebner, 2004).

Vários teóricos sugerem que existem várias necessidades psicológicas universais, tais como a necessidade de competência, relacionamento e autoaceitação (Diener, 2000). Nesta perspetiva, de acordo com o autor, o bem-estar pode ser percebido nas relações sociais, pelo apoio dos outros, pelos relacionamentos gratificantes, pelo otimismo e competências, pelo respeito por si e pelos outros e pelo propósito e significado da vida. Sendo que a rejeição pelos pares, depressão e comportamentos antissociais podem estar relacionadas com baixa satisfação com a vida (Huebner, 2004).

Vários autores têm abordado que o BES é constituído por: satisfação com a vida, afetos positivos e negativos (e.g., Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).

Deste modo, o bem-estar e a satisfação com a vida podem ser avaliados com base nas variáveis culturais, constituídas por fatores objetivos presentes em cada contexto social, como

a riqueza ou as normas sociais (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010) ou pela forma como a criança e o jovem utilizam as suas estratégias emocionais, sendo que a supressão emocional pode ser suscetível a levar o adolescente a sentir-se insatisfeito com a vida, com baixa autoestima e falta de otimismo, em contrapartida, a reavaliação pode diminuir estas experiências negativas, inibir os sintomas depressivos e proporcionar emoções positivas e a satisfação com a vida (John & Gross, 2004).

Deste modo, podemos ver que a satisfação global da vida tem amplas implicações para a adaptação intrapessoal e interpessoal da criança e do jovem numa variedade de contextos de vida (Huebner, 2004).

A este respeito, Diener (2000) salienta que as pessoas experimentam um bem-estar maior quando vivenciam mais emoções agradáveis do que desagradáveis, quando elas são envolvidas em atividades interessantes, quando experimentam mais sentimentos positivos do que negativos e quando elas estão satisfeitas com suas vidas.

Tal como já nos referimos anteriormente, os indivíduos diferem na forma como utilizam as estratégias de regulação emocional. No entanto, podemos supor que uma boa estratégia emocional baseada na partilha de emoções por parte da criança e do jovem pode levá-los a fortalecer as suas relações com os pares, elevá-los a um relacionamento harmonioso e proporcionar-lhes um bem-estar maior.

### **1.3 O Papel da Regulação Emocional (RE) no Bullying**

Um número crescente de investigações têm procurado elucidar os fatores de risco no ambiente familiar inerentes aos sistemas de cuidados precoces associados com o desajuste emocional na infância (Maughan & Cicchetti, 2002). Dificuldades na regulação das emoções podem desencadear o aparecimento de um comportamento antissocial específico (Gross, 2007). Não obstante a tudo isso, vários pesquisadores têm-se debruçado sobre processos internos ligados às cognições emocionais e às respostas fisiológicas empregues para administrar as emoções (Morris et al., 2007).

Todas as emoções têm uma função reguladora e permitem a adaptação e a sobrevivência do organismo ao meio (Damásio, 2000). Existem evidências que espelham que a compreensão das emoções fornece guias cognitivos contextualizados, para o entendimento das situações emocionais e para a interpretações das respostas experienciadas face ao acontecimento (Denham, 1997).

Deste modo, considera-se a regulação emocional uma condição indispensável para o monitoramento, avaliação e modificação das emoções individuais (Gross, 2007). Desde muito

cedo as crianças aprendem a regular as suas próprias emoções, em contexto social, minimizando os efeitos nocivos das emoções negativas e reforçando a partilha de emoções positivas com os outros (Denham, 1997). No entanto, é fundamental a influência da família neste processo.

Vários modelos sociais e vivências sócio-emocionais das crianças, podem contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, permitindo a gestão de conflitos em situações problemáticas. A medida que estas se desenvolvem, vão adquirindo maior precisão nas suas avaliações e maior controlo nas situações difíceis (Saarni, 1999).

Assim, podemos dizer que a regulação emocional desempenha um papel fundamental nas interações da criança com os pares. No entanto, o relacionamento da criança com o seu grupo no período escolar, pode-se tornar problemático, uma vez que nesta fase os acontecimentos desagradáveis e estressantes são inevitáveis (Cowi & Berdondini, 2002). Por outro lado, as respostas afetivas desreguladas, face a um acontecimento por parte da criança, podem comprometer a sua integração social (Cicchetti & Shields, 2001). Cowi e Berdondini concluíram que o sucesso na formação e manutenção das relações com o grupo, bem como a aceitação pelos pares, dependem substancialmente da capacidade do indivíduo regular o seu comportamento.

Entretanto, numa forma conclusiva, se estas crianças forem educadas para o desenvolvimento de competências emocionais, é possível que adquiram capacidades surpreendentes em termos de relacionamento interpessoal e intrapessoal e integração social, evitando o envolvimento em práticas de *bullying*, uma vez que as competências emocionais podem levar a criança e o jovem a lidarem de forma eficaz com situações estressantes e a resolverem conflitos.

#### **1.4 Objetivo do Presente Estudo**

A violência escolar tem sido alvo de preocupações em várias esferas sociais: família, escola, comunidade e sociedade em geral.

Em Angola, o termo “*bullying*” é pouco conhecido. No entanto, é frequente ouvir-se através dos órgãos de informação social, situações de agressividade e violência entre pares no contexto escolar. No nosso entender, estes acontecimentos podem estar relacionados com estilos parentais inadequados e com a desregulação emocional das crianças e jovens, resultando em maior envolvimento em práticas de *bullying*.

Assim, a compreensão deste fenómeno remete-nos para um desafio: explorar a frequência do “*bullying*” nas escolas do Ensino primário e do Ensino Secundário do 1º ciclo



em Angola, analisar qual o papel da regulação emocional na relação entre a família (estilos parentais) e o (des)ajustamento (*bullying* e bem-estar subjetivo) e investigar como é que as características dos pais e das crianças podem influenciar no envolvimento da criança em práticas de *bullying*.

O nosso propósito será o de atingir os seguintes objetivos:

1º Identificar a frequência de práticas de *bullying* em Angola, nas Províncias de Benguela, Huíla e Luanda, nas escolas do Ensino Primário (5ª e 6ª Classes) e Ensino Secundário do 1º ciclo (7ª; 8ª e 9ª Classes).

2º Saber quais as diferenças entre rapazes e raparigas do Ensino Primário e Ensino Secundário do 1º ciclo, relativamente às práticas de *bullying*.

3º Examinar a influência dos estilos parentais no (des)ajustamento (*bullying* e bem-estar subjetivo), dos estudantes do Ensino Primário (5ª e 6ª Classes) e do Ensino Secundário do 1º ciclo (7ª; 8ª e 9ª Classes).

4º Analisar a influência das características dos pais e dos estudantes do Ensino Primário e do Ensino Secundário do 1º ciclo no envolvimento em práticas de *bullying*.

Em conformidade com o atrás descrito, traçamos 11 hipóteses:

H1: A frequência do *bullying* em Angola nas Províncias de Benguela, Huíla e Luanda é correspondente aos valores (15%) estabelecidos em diferentes países, de acordo com a literatura internacional.

H2: Os estudantes do Ensino Secundário do 1º ciclo (7ª; 8ª e 9ª Classes) reportam maior envolvimento em práticas de *bullying* do que os estudantes do Ensino Primário (5ª e 6ª Classes).

H3: Os estudantes do Ensino Primário (5ª e 6ª Classes) e do Ensino Secundário do 1º ciclo (7ª; 8ª e 9ª Classes), do sexo masculino, reportam maior envolvimento em práticas de *bullying* do que os do sexo feminino.

H4: Os estudantes cujos pais têm um estilo parental com autoridade apresentam maior regulação emocional.

H5: Os estudantes cujos pais têm um estilo parental com autoridade reportam menor envolvimento no *bullying*.

H6: Quanto maior é a regulação emocional dos estudantes do Ensino Primário (5ª e 6ª Classes) e do Ensino Secundário do 1º ciclo (7ª; 8ª e 9ª Classes), maior é o seu bem-estar subjetivo.

H7: Existe uma associação positiva entre os pais com maior saúde mental e a autoestima e suporte social das crianças e o estilo parental com autoridade.

H8: As crianças que têm uma autoestima elevada têm também uma maior regulação emocional.

H9: As crianças que têm um bom suporte social têm também uma maior regulação emocional.

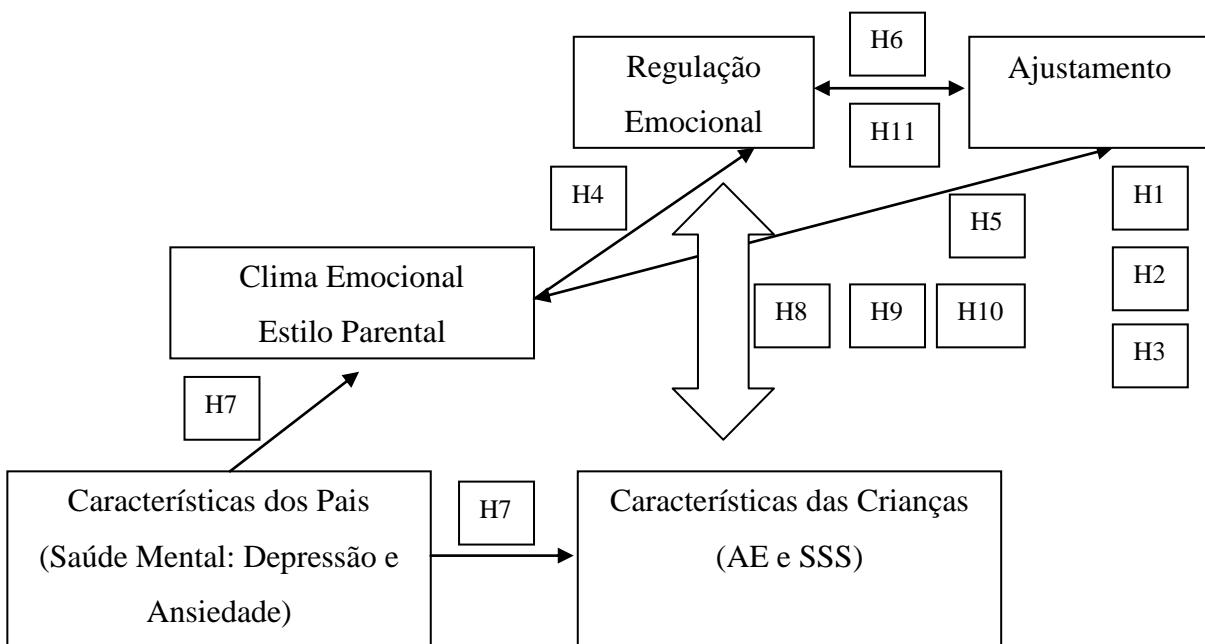
H10: A autoestima e o suporte social vão moderar a relação entre os estilos parentais (supervisão e responsividade) e a regulação emocional.

H11: As vítimas, os bullies e os bullies/vítimas têm menor regulação emocional que os não envolvidos.

Em suma este trabalho pretende analisar o papel da regulação emocional na relação entre a família (estilos parentais) e o (des)ajustamento (*bullying* e bem-estar subjetivo) e a moderação das características das crianças na relação entre os estilos parentais e a regulação emocional.

Em seguida, numa forma mais resumida e ilustrativa, apresentamos um enquadramento dos objetivos e hipóteses com base no modelo tripartido de influência familiar de Morris et al. (2007).

**Figura 1:** Hipóteses do presente estudo tendo em conta o Modelo Tripartido do Impacto da Família na RE e Ajustamentos da Criança proposto por Morris et al. (2007)



## 2. Método

### 2.1 Participantes

O foco deste trabalho exploratório são as práticas de “bullying” em Angola, recorrendo-se a uma abordagem quantitativa, através de uma amostra de conveniência (não probabilística).

Este estudo é composto por 544 estudantes provenientes de 13 escolas estatais (N=6) e privadas (N=7) do Ensino Primário (5ª e 6ª Classes) e Ensino Secundário do 1º ciclo (7ª; 8ª e 9ª Classes), das províncias de Benguela, Huíla e Luanda, sendo a idade mínima de 9 anos e a idade máxima de 19 anos, na totalidade, 247 são do sexo masculino (45%) e 297 do sexo feminino (55%). Relativamente a caracterização do estado de saúde mental dos encarregados de educação dos participantes, verificou-se que 41% reportam problemas de saúde mental.

No quadro em baixo, são apresentados dados relativos à caracterização dos participantes.

**Quadro 1.** Caracterização dos participantes

	Grupos	% (N)	M	DP
Sexo	Masculino	45 (247)		
	Feminino	55 (297)		
Idade	Mínima	9	13	1.90
	Máxima	19		
Nível de Escolaridade	Primário	28 (152)	1.72	.45
	Secundário	72 (392)		
Saúde Mental Pai-Mãe	Sim	41 (223)	41	.49
	Não	59 (321)		

### 2.2. Instrumentos

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário de autorrelato composto por 8 partes:

#### A. Questões sobre o *bullying*

As medidas utilizadas foram desenvolvidas por Olweus (1991) e adaptadas por Carvalhosa (2008). Este questionário é utilizado para obter informações concernentes a práticas de *bullying* e inclui as seguintes questões: “Quantas vezes foi vítima/provocado na

*escola, nos últimos 2 meses?”; Quantas vezes tomaram parte em bullying /provocações a outro (s) aluno (s) na escola, nos últimos 2 meses?”.* Para este conjunto de questões as opções de respostas foram: *Não fui provocado na escola, nos últimos 2 meses; Aconteceu apenas uma ou duas vezes; 2 ou 3 vezes por mês”; Cerca de uma vez por semana; Diversas vezes por semana.* Para diferenciarmos o grupo dos estudantes envolvidos em *bullying*, do grupo dos não envolvidos procedemos à separação das respostas entre Sim e Não, de acordo com o ponto de corte recomendado (Solberg & Olweus, 2003) sendo as opções de duas ou três vezes ou mais consideradas como aquelas que formam a categoria dos estudantes envolvidos.

### **B. Escala de Dificuldade de Regulação Emocional (EDRE)**

A EDRE foi desenvolvida por Gratz e Roemer (2004) e adaptado para a população portuguesa por Vaz, Vasco e Greenberg (2010, citado por Martins, 2011) para avaliar os níveis de desregulação emocional de uma forma mais abrangente do que as medidas existentes.

De um modo geral, os itens foram selecionados para avaliar as Dificuldades de Regulação Emocional (DRE) nas seguintes dimensões:

a) Consciência e compreensão das emoções (e.g. *“Eu sei o que estou a sentir”*), b) Aceitação das emoções (e.g. *“Quando estou emocionalmente perturbado(a) fico envergonhado(a) por me sentir dessa forma”*), c) Capacidade de a abster-se de comportamentos impulsivos e de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos, quando enfrenta emoções negativas (e.g. *“Quando estou emocionalmente perturbado(a), sei que consigo encontrar uma forma para possivelmente me sentir melhor”*), d) Capacidade de utilizar as estratégias de regulação emocional e percebe-las como eficazes (e.g. *“Quando estou emocionalmente perturbado(a), paro um tempo, para perceber o que estou mesmo a sentir”*)

De acordo com os autores, quando uma ou mais dimensões não estão presentes indicam uma dificuldade na regulação das emoções por parte do indivíduo. No entanto, de forma particular, para este estudo iremos analisar globalmente os itens da EDRE não iremos detalhar cada uma das subescalas.

A Escala é composta por um total de 36 itens, na qual são apresentadas aos estudantes 5 opções de respostas: onde 1 é “quase nunca”, 2 é “algumas vezes”, 3 é “cerca de metade do tempo”, 4 é “a maioria do tempo” e 5 “quase sempre”

Os resultados originais da escala sugerem que a EDRE tem uma alta consistência interna ( $\alpha=.93$ ), boa validade teste-reteste e todas as subescalas apresentam também uma boa consistência interna ( $\alpha$  Cronbach  $>.80$ ) (Gratz & Roemer, 2004). Na presente investigação o valor de coeficiente de consistência interna foi de .86.

### **C. Questionário dos Estilos Educativos Parentais (QEEP).**

O QEEP é uma tradução e adaptação da escala original *Parenting Style Index* de Lamborn, Mouts, Steinberg e Bornbunsch (1991) para a população portuguesa por Ducharne, Cruz, Marinho e Grande (Citado por, Ducharne *et al.*, 2006).

A escala é composta por 21 itens, sendo que nos primeiros cinco itens o adolescente avalia os pais separadamente e no resto da escala estes são avaliados em simultâneo. Para o presente estudo utilizámos os critérios de cotação proposta por Ducharne et al. (2006) (Escala tipo Likert que vai de 1 a 4 pontos). Deste modo algumas das afirmações apresentadas são, por exemplo, “*O meu pai exige que eu dê o meu melhor em qualquer coisa que eu faça*”; “*Quando a minha mãe quer que eu faça alguma coisa, ela explica porquê*”; “*Quando tenho uma boa nota na escola, os meus pais elogiam-me*”.

O QEEP permite avaliar as perceções dos adolescentes face aos estilos educativos dos seus pais ou responsáveis em duas dimensões: Responsividade e Exigência. A partir do cruzamento destas duas subescalas (resultantes dos pontos de corte correspondentes a um terço superior e inferior) é possível identificar quatro estilos educativos parentais: autoritativos, autoritários, negligentes e indulgentes (Ducharne et al., 2006).

Esta escala na versão proposta por Ducharne et al. (2006) revela boas qualidades psicométricas, tendo sido considerados nas duas subescalas os valores de alfa de Cronbach bastante razoáveis (Supervisão  $\alpha=.85$  e Responsividade  $\alpha=.78$ ). No presente estudo obtivemos valores de  $\alpha=.79$ , para a subescala da supervisão,  $\alpha=.71$  para a subescala da responsividade e  $\alpha=.82$  para o total das escalas.

### **D. Escala de Autoestima de Rosenberg**

A Rosenberg *Self-Esteem Scale* (RSES) foi adaptada por Avanci, Assis, Santos e Oliveira (2007), é uma versão transculturalmente adaptada para a população brasileira, particularmente para adolescentes.

È uma escala de 10 itens do tipo *Likert* composta por questões fechadas variando de 1 a 5 pontos (1 = discordo totalmente a 5= concordo totalmente) e um ponto intermédio (3= não concordo nem discordo), separando 5 itens que avaliam níveis altos de autoestima (*e.g.* “*No geral, estou satisfeito/a comigo*”) e os outros 5 que avaliam níveis baixos de autoestima (*e.g.* “*Às vezes, acho que não presto para nada*”). De uma forma geral considera-se que quanto maior for a pontuação da escala mais elevada é a autoestima. Foram invertidos os itens seguintes: 2, 5, 6, 8 e 9.

O nível de consistência interna obtido por Avanci et al. (2007) foi de .71 podendo ser considerado bastante satisfatório. Na presente investigação o alfa de Cronbach foi de .70.

### ***E. Bem-Estar Subjetivo.***

O BES foi medido através da *Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)*, proposta por Diener et al. (2010) e da *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*, desenvolvida por Diener et al., (1985).

A SPANE é uma escala composta por 12 itens, utilizada para avaliar as experiências negativas (6 itens) (*e.g. irritado*) e positivas (6 itens) (*e.g. alegre*), bem como a frequência temporal em que estas sensações foram experienciadas nas últimas 4 semanas.

Os itens são avaliados numa escala de Likert em que as respostas variam entre 1 e 5 (1= Nunca e 5= Sempre).

A escala apresenta uma consistência interna muito boa, com um valor de  $\alpha=.87$  para os afetos Positivos,  $\alpha=.81$  para os afetos negativos e  $\alpha=.89$  para o total da escala. Neste estudo obtivemos um valor de  $\alpha=.80$  para os afetos positivos,  $\alpha=.73$  para os afetos negativos e  $\alpha=.81$  para o total da escala.

A SWLS é composta por 5 itens, foi adaptada e validada para a população Portuguesa por Neto (1993) e tem como objetivo avaliar a componente cognitiva do bem-estar subjetivo. (*e.g. “Em muitos aspectos, a minha vida aproxima-se do que idealizo”*).

As opções de resposta são apresentadas através da escala do tipo Likert de 5 pontos (1= Discordo totalmente a 5= Concordo totalmente), podendo variar entre 5 a 35 pontos, onde um resultado maior indica maior satisfação com a vida.

De um modo geral, a escala na versão original revela uma consistência interna muito boa ( $\alpha=.87$ ) nos estudos de Neto (1993) o alfa de Cronbach foi de .78. Relativamente a presente investigação obtivemos um valor de  $\alpha=.71$

### ***F. Satisfação com o Suporte Social***

A *Escala de Satisfação com Suporte Social (ESSS)* foi concebida por Ribeiro (1999) para avaliar a perceção do suporte social referente a saúde, bem-estar, qualidade de vida e mal-estar, ao nível de 4 dimensões: Satisfação com Amizades (SA); Intimidade (IN); Satisfação com Família (SF); Atividades Sociais (AS).

A pontuação é feita com base na escala tipo *Likert* com cinco opções de resposta (1discordo= totalmente a 5 =concordo totalmente).

A ESSS revela uma boa consistência interna ( $\alpha=.85$ ). Em relação ao presente estudo, utilizámos a escala total, obtendo um valor de alfa de Cronbach de .71, não tendo sido avaliada a perceção do suporte social em cada dimensão.

### ***G. Questionário Sociodemográfico***

Para a caracterização dos participantes foi utilizado um questionário sociodemográfico, onde se atribui um código para cada participante que nos permitiu identificar a turma, classe a escola e Província. O objetivo foi de avaliar as variáveis inerentes as características das crianças como, idade e sexo, nível de escolaridade e dos encarregados de educação como, problemas de saúde mental.

### **2.3 Procedimentos**

A realização deste estudo foi aprovada pela Direção Provincial da Educação, em correspondência com os Diretores das diferentes escolas e os encarregados de educação, respeitando os princípios éticos da “*American Psychological Association*” (APA) e da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

#### **Pré-teste**

Inicialmente foi aplicado o questionário de autorrelato a 5 estudantes da província da Huíla com idades entre os 10 e os 14 anos, não envolvidos no referido estudo, cujo objetivo foi o de verificar se os itens propostos eram compreensíveis ou apresentavam alguma ambiguidade, a fim de se fazerem possíveis correções.

Relativamente ao questionário de DRE, as crianças apresentaram algumas dificuldades nas instruções de preenchimento, nomeadamente no ponto 1 (Quase Nunca), tendo sido sugerida como opção de resposta Raramente. O item nº 1 “é claro para mim aquilo que estou a sentir” passou a ser, “eu sei o que estou a sentir”. No item nº 3 foi substituído o termo “experiencio” por “vivencio”. (ver Anexo V)

Em relação ao questionário III, Estilos Parentais, os estudantes tiveram algumas dificuldades na compreensão das instruções relacionadas com o terceiro bloco. Deste modo, invertimos a questão “até que ponto os teus pais tentam saber: responde assinalando a coluna que melhor se aplica para ti”. Até que ponto os teus pais tentam saber:” e a mesma regra foi aplicada para o ponto subsequente do mesmo bloco. Ainda nesta escala fizemos ligeiras alterações nos itens 20 e 21, sendo que a primeira opção de resposta “não estou autorizado/a a sair”, passou para o final da escala. Deste modo, foi feita uma adaptação do instrumento ao contexto angolano. (ver Anexo VI)

Inicialmente, várias escolas foram contactadas para participarem do referido estudo, das quais 13, num universo global das três províncias, se mostraram disponíveis em colaborar. Tivemos um primeiro contato com as direções das referidas escolas, apresentando os objetivos da investigação bem como a importância e o contributo do estudo.

Na base da orientação metodológica, penetramos na parte executiva do trabalho da nossa pesquisa, aplicando o questionário aos estudantes do Ensino Primário (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> Classes) e Ensino Secundário do 1<sup>o</sup> ciclo (7<sup>a</sup>; 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> Classes).

O questionário foi aplicado entre os meses de Fevereiro e Março de 2013, nas províncias de Benguela, Huíla e Luanda, sendo o local escolhido, as escolas dos participantes que aderiram à investigação.

Nesta base, participaram apenas os estudantes que tinham as autorizações devidamente assinadas pelos encarregados de educação e aqueles que de forma autónoma concordaram em participar, depois de terem lido o consentimento informado. Em seguida, foram dadas orientações pela investigadora sobre o preenchimento do questionário e uma breve explicação sobre a importância e os objetivos do estudo, deixando claro que os dados seriam confidenciais e anónimos. Também foi dada uma oportunidade aos estudantes para possíveis inquietações e esclarecimentos.

Em geral, o preenchimento do questionário teve aproximadamente a duração de uma hora. No entanto, tivemos que adicionar meia hora para os mais novos e para alguns estudantes com necessidades educativas especiais, devido às dificuldades que estes apresentam a nível da motricidade fina e leitura. Particularmente nestes casos foi necessário um esclarecimento adicional.

Para análise estatística, utilizamos o programa: *Statistical Packages for the Social Sciences* (SPSS) (versão 20.0). Através deste foi possível fazer as análises descritivas, de consistência interna, e estabelecer relações entre as variáveis.

Sequencialmente utilizámos como métodos estatísticos paramétricos ANOVA *one – way*, com a finalidade de comparar médias entre mais de dois grupos independentes. Este cálculo de análise de variância simples permitiu comparar as médias entre o grupo de envolvimento no *bullying* em função da desregulação emocional. Enquanto para explorar as diferenças entre médias de dois grupos diferentes (autoestima e saúde mental dos pais; estilos parentais e regulação emocional), recorreremos à utilização dos testes t., relativamente aos cálculos do valor da dispersão entre duas variáveis nominais, utilizamos um teste não paramétrico: *Qui-Quadrado* ( $\chi^2$ ), que nos permitiu avaliar as associações entre as variáveis qualitativas.



### 3. Resultados

#### 3.1 Estatística Descritiva dos Instrumentos

#### 3.2 Estatística Descritiva do envolvimento em *Bullying*

Da análise estatística efetuada a partir do questionário sobre o *bullying* adaptado por Carvalhosa (2008) os participantes foram agrupados em quatro categorias de envolvimento em práticas do *bullying* (Não envolvidos; Bullies Puros; Vítimas Puras e Bullies - vítimas), (Quadro 2). Sendo que do total dos participantes, cerca de 68.90 % são estudantes que assumem não estar envolvidos em práticas de *bullying*, 17.30 % apresentam-se como bullies puros, 7.50 % assumem serem vítimas puras e aproximadamente 6.60% manifestam uma tendência para estarem envolvidos duplamente em *bullying*, apresentando-se como bully-vítimas.

Deste modo a frequência total do envolvimento dos participantes em práticas de *bullying* é de aproximadamente 30%.

**Quadro 2.** Classificação do grupo de Participantes Envolvidos em *Bullying*

Grupos	N	%
Não Envolvidos	365	68.60
Bullies Puros	92	17.30
Vítimas Puras	40	7.50
Bully/Vítimas	35	6.60

##### 3.2.1 Análise da Distribuição de Participantes por Grupos: *Bullying*

De modo a verificar as diferenças entre grupos (nível de ensino, idade e sexo) em função do envolvimento dos participantes em práticas de *bullying*, utilizámos o teste de independência do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ).

Assim, através do método *Crosstabs* foram feitas as distribuições dos participantes, em função da classe (nível de ensino) ( $\chi^2=3.92$ ,  $df=3$ ,  $p=.27$ ) e escalão etário (9-11 – mais novos e 12-19 mais velhos) ( $\chi^2=6.96$ ,  $df=3$ ,  $p=.07$ ) tendo em conta os diferentes papéis no envolvimento no *bullying* e de igual modo fez-se a distribuição dos participantes por grupo em função do sexo ( $\chi^2=6.27$ ,  $df=3$ ,  $p=.10$ ) ver Quadro 3).

De um modo geral não encontramos diferenças significativas para os papéis desempenhados pelos participantes no *bullying*, tendo em conta a classe, a idade e o sexo (*p-value* > .05).

**Quadro 3.** *Análise da distribuição de participantes por grupos (Classe, Idade e Sexo) em função do envolvimento no Bullying*

Grupos	Classes		Idade		Género	
	Primário % (N)	Secundário % (N)	Mais novos % (N)	Mais velhos % (N)	Masculino % (N)	Feminino % (N)
Não Envolvidos	67.40 (97)	69.10 (268)	72.00 (90)	67.60 (275)	68.60 (166)	68.60 (199)
Vitimas	21.50 (31)	15.70 (61)	20.80 (26)	16.20 (66)	14.90 (36)	19.30 (56)
Bullies	6.90 (10)	7.70 (30)	4.00 (5)	8.60 (35)	10.30 (25)	5.20 (15)
Bully-Vitimas	4.20 (6)	7.50 (29)	3.20 (4)	7.60 (31)	6.20 (15)	6.90 (20)

### 3.2.1 Análise da Distribuição de Participantes pela Identificação de Papeis: EP

Do mesmo modo, para verificar as diferenças de grupos em função dos estilos parentais, tendo em conta o estatuto dos estudantes no envolvimento em práticas de *bullying*, utilizou-se o método de Crosstabs - teste de independência do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), sendo que as diferenças observadas entre os grupos foram estatisticamente significativas ( $\chi^2 = 21.61$  df=12 *p* = .04).

Claramente pode-se observar que os estudantes com estilos parentais autoritativos (21%) têm um menor envolvimento em práticas de *bullying*, comparados com os outros grupos. Curiosamente, os participantes com estilos parentais permissivos não manifestam tendências em aderirem estatutos de bully-vítimas em práticas de *bullying*.

Em suma, tal como previsto, verifica-se que os participantes cujos pais adotam estilos parentais autoritativos referem mais frequentemente não se envolverem em comportamentos de *bullying* (ver Quadro 4)

**Quadro 4.** *Análise da distribuição do estatuto dos participantes no envolvimento em práticas de bullying por grupos em função dos estilos parentais*

	Não Envolvidos %(N)	Vítimas Puras %(N)	Bullies Puros %(N)	Bully-Vítima %(N)
Autoritativos	21.10 (53)	16.00 (8)	0.00 (0)	.00 (0)
Autoritários	6.80 (17)	12.00 (6)	4.00 (1)	5.60 (1)
Negligentes	15.50 (39)	26.00 (13)	24.00 (6)	22.20 (4)
Permissivos	5.60 (14)	8.00 (4)	.00 (0)	11.10 (2)

### 3.2. 2. Análise da Distribuição de Participantes, Saúde mental dos pais: EP

Nesta análise não se verificam associações significativas entre os estilos parentais e a saúde mental dos pais ( $\chi^2=3.82$   $df= 4$   $p=. 43$ ). (ver Quadro 5).

**Quadro 5.** *Análise da distribuição de participantes tendo em conta a saúde mental dos pais em função dos estilos parentais*

	Problemas de Saúde Mental	
	Não % (N)	Sim %(N)
Autoritativos	20.30 (43)	13.00 (18)
Autoritários	7.10 (15)	7.20 (10)
Negligentes	16.50 (35)	21.00 (29)
Permissivos	6.10 (13)	2.00 (7)

### 3.3. Exploração de Médias entre os Diferentes Grupos

Neste estudo foi feito um teste de igualdade de médias (t) para avaliar as diferenças encontradas entre grupos. Da análise feita obtivemos os seguintes resultados por grupo:

-Estilo parental autoritativo e regulação emocional.

Para o grupo de estudantes cujos pais demonstram um estilo parental autoritativo não se verificaram diferenças significativas na EDRE, ( $t= -.51$   $df= 116$   $p=.61$ ). Apesar de não existirem diferenças significativas entre os grupos observou-se que os estudantes com pais com autoridade têm menores dificuldades na regulação emocional ( $M= 87.68$ ;  $DP= 26.76$ ), comparando-os com aqueles cujos pais não utilizam este estilo ( $M= 90.40$ ;  $DP = 22.70$ ). (Quadro n 6).

**Quadro 6.** Exploração de diferenças de médias entre o estilo parental autoritativo, DRE e envolvimento no *Bullying*

EP Autoritativo	N	M	DP	t	p
<b>DRE</b>					
Sim	25	87.68	26.76	-.51	.61
Não	93	90.40	22.70		
	N	M	DP	t	p
<b>Envolvimento Bullying</b>					
Sim	61	6.26	.68	-5.57	.00
Não	283	7.03	1.80		

-Estilo parental autoritativo e envolvimento no *bullying*.

De um modo geral verifica-se uma diferença significativa entre os estilos parentais com a autoridade e o envolvimento no *bullying* ( $t = -5.57$   $df = 254.41$   $p = .00$ ) ou seja, os estudantes com pais autoritativos reportam menor envolvimento em práticas de *bullying* ( $M = 6.26$ ;  $DP = .68$ ) em relação aos estudantes cujos pais utilizam estilos parentais autoritários, negligentes e permissivos. ( $M = 7.03$ ;  $DP = 1.80$ ). (Quadro 6).

- Saúde mental dos pais e autoestima

Relativamente ao grupo de saúde mental dos pais em comparação com a autoestima, não se verificou diferenças significativas entre os mesmos ( $t = -1.29$   $df = 236$   $p = .19$ ).

Os resultados demonstram que não existem diferenças a nível da autoestima entre os estudantes cujos pais têm boa saúde mental ( $M = 38.22$ ;  $DP = 6.34$ ) e aqueles em que os pais manifestam algum problema mental ( $M = 37.15$ ;  $DP = 6.08$ ). (Quadro 7).

-Saúde mental dos pais e satisfação com suporte social.

Quanto aos grupos saúde mental e satisfação com suporte social, de igual modo, verifica-se não existir diferenças significativas entre os mesmos. ( $t = .85$   $df = 315.28$   $p = .39$ ).

A percepção do suporte social mantém-se uniforme tanto para os estudantes em que os pais manifestam algum problema de saúde mental ( $M = 3.78$ ;  $DP = .59$ ) como para aqueles estudantes em que os pais não apresentam problemas de saúde mental ( $M = 3.72$ ;  $DP = .48$ ), em outras palavras não se verifica variações entre os dois grupos. (Quadro 7).

**Quadro 7.** Exploração de diferenças de médias: saúde mental pais e autoestima, saúde mental dos pais e satisfação com suporte social

Problema Saúde Mental Pais	N	M	DP	t	p
<b>Autoestima</b>					
Sim	92	37.15	6.08	-1.29	.19
Não	146	38.22	6.34		
	N	M	DP	t	p
<b>Satisfação com Suporte Social</b>					
Sim	169	3.78	.59	.85	.39
Não	238	3.72	.48		

### 3.4 Correlações entre Variáveis:

Através do quadro 8 podemos verificar que as variáveis estão relacionadas entre si, ou seja podemos observar correlações significativas entre as diferentes variáveis.

**Quadro 8.** Correlações entre variáveis das diferentes escalas

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. DRE		ns	ns	-413**	-385**	469**	-186*	ns
2. EP Supervisão			386**	243**	224**	ns	219**	140*
3. E.Responsividade				409**	452**	-255**	447**	363**
4. Autoestima					436**	-389**	420**	ns
5. Afetos Positivos						-395**	555**	355**
6. Afetos Negativos							-286**	ns
7. Satisfação vida								456**
8. SSS								

Através da correlação bivariada, e com intuito de perceber se existem associações entre as variáveis independentes e qual a sua natureza procedeu-se a análise de dados das diferentes escalas.

De um nodo geral, pode-se perceber claramente que a maioria das escalas estão correlacionadas entre si. A título de exemplo podemos observar que a auto estima encontra-se

negativamente correlacionada com a DRE ( $r=-.41$ ;  $p <.01$ ), ou seja, quanto maior a dificuldade de regulação emocional menor é a autoestima dos estudantes.

De igual modo verifica-se uma correlação significativa entre a DRE e o BES, por outras palavras, a DRE está negativamente correlacionada com os afetos positivos ( $r=-.39$ ;  $p <.01$ ) e positivamente correlacionada com os afetos negativos ( $r=.47$ ;  $p <.01$ ), sendo que quanto maior forem os afetos negativos maior é a desregulação emocional do estudante e por conseguinte quanto maior forem os afetos positivos maior é a regulação emocional.

Ainda a DRE está negativamente correlacionada com a escala da satisfação da vida ( $r=-.18$ ;  $p <.05$ ), isto é, quanto maior for a DRE, menor é a satisfação do estudante com a vida.

Quanto a escala da SSS e a escala DRE não se verificaram correlações significativas entre as variáveis ( $r= .14$ ;  $p>.01$ ).

### **3.5. Comparação de Médias entre Grupos**

- Características das crianças (autoestima e suporte social), estilos parentais e RE

Um dos objetivos deste estudo foi o de verificar, através da utilização de modelos de Moderação (ANOVA) se as características das crianças (autoestima e suporte social) moderam a relação entre os estilos parentais (supervisão e responsividade) e a RE (H10).

No entanto, após ter-se feito um teste de igualdades de médias não se verificaram diferenças significativas entre os estilos parentais e a DRE (e.g Quadro 6). Deste modo, a análise da moderação da H10 não foi efetuada.

- Envolvidos em *bullying* e a DRE

Com a finalidade de comparar as médias entre os grupos envolvidos em *bullying* e testar a última hipótese levantada neste estudo (H11), procedeu-se ao cálculo da Análise de Variâncias Simples (ANOVA *one-way*).

Relativamente a EDRE, verificaram-se diferenças significativas entre os grupos ( $F=3.87$ ,  $p=.01$ ).

Em geral, os estudantes não envolvidos em práticas de *bullying* demonstram não terem grandes dificuldades na regulação das emoções ( $M=2.43$ ;  $DP=.61$ ) em comparação com aqueles que estão envolvidos nestas práticas, com particular evidência às vítimas puras ( $M=2.83$ ;  $DP=.57$ ) e os bully-vítimas ( $M=2.83$ ;  $DP=.59$ ).

Contudo, os bullies puros reportam menores dificuldades na regulação emocional ( $M= 2.74$ ;  $DP=.74$ ), comparados com estes dois últimos grupos envolvidos em *bullying*. (vítimas puras e bully-vítimas) (ver Quadro 9)

**Quadro 9.** *Valores médios e desvio padrão da DRE em relação aos grupos envolvidos no bullying*

	<b>Grupos Bullying</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
DRE	Não Envolvidos	114	2.43	.61		
	Vitimas Puras	26	2.83	.57	3.87	.01
	Bullies Puros	5	2.74	.74		
	Bully Vitimas	7	2.83	.59		

#### **4. Discussão**

O presente estudo teve como ponto de partida a exploração da frequência do “bullying” nas escolas angolanas, a análise do papel da regulação emocional na relação entre a família (estilos parentais) e o (des) ajustamento (*bullying* e bem-estar subjetivo), bem como das prováveis influências das características dos pais e das crianças no envolvimento da criança em práticas de *bullying*.

A realização deste estudo permitiu constatar que o *bullying* é um problema que afeta muitos estudantes nas escolas angolanas.

Onze hipóteses foram formuladas, no entanto, com base nos resultados apresentados apenas seis foram confirmadas.

Os resultados demonstram que cerca de 30 % dos estudantes angolanos, das províncias de Benguela, Huíla e Luanda, estão envolvidos em práticas de *bullying*. Estes dados revelam uma taxa elevada de envolvimento em *bullying* nas escolas angolanas. Neste estudo, as percentagens de envolvimento em comportamentos de *bullying* (bullies, vítimas e bully-vítimas) foram superiores aos valores (15%) estabelecidos em diferentes países (Carvalho, 2010). De fato, é difícil ter-se uma análise semelhante e universal sobre a prevalência do *bullying*, uma vez que esta pode variar de acordo com fatores como a idade dos alunos, o sexo, a etnia e a classe social, a dimensão da escola, o tamanho da turma, a educação, as políticas e práticas, a fonte e a metodologia de dados (Berger, 2007). Por outro lado, este é o primeiro estudo sobre esta temática, a ser realizado no contexto angolano, não existindo, para o efeito, dados que permitam estabelecer comparação, nem programas de intervenção para diminuição do *bullying* neste contexto.

Contrariamente aos resultados de outros estudos (Olweus, 1993; Salmon, James & Smith, 1998) não foram registradas diferenças significativas concernentes ao sexo e ao nível de escolaridade, quanto ao envolvimento dos estudantes em práticas de *bullying*. Tais variações podem ser explicadas com base em algumas diferenças internacionais, nos níveis de *bullying* apontadas na literatura, como é o caso da configuração cultural de cada país (Due & Holstein, 2008).

Alguns estudos têm demonstrado que os estilos autoritativos têm uma influência positiva no desenvolvimento psicoemocional e comportamental da criança (Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 2005). Neste estudo, apesar de se ter verificado que os estudantes cujos pais recorrem a estilos parentais com autoridade têm menores dificuldades na regulação emocional comparando-os com aqueles que não utilizam este estilo, os resultados obtidos não



foram significativos, provavelmente pelo facto destes resultados estarem relacionados com a discrepância entre a frequência dos participantes que se identificam com estilos parentais autoritativos (25) e os restantes (93), sendo que os grupos de estudantes que relatam a utilização de estilos autoritativos se apresentam em menor número.

Não obstante os resultados acima apresentados, os estudantes que relatam a utilização de estilos parentais autoritativos em suas casas são aqueles que reportam menor envolvimento em comportamentos de *bullying* (também confirmado por Olweus, 1993; Steinberg et al., 2006; Morris et al., 2007). Estes achados comprovam que estilos parentais inadequados podem induzir comportamentos antissociais (Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 2005).

No que se refere a regulação emocional e o bem-estar, os resultados encontrados no nosso estudo são consistentes com a literatura. Boas estratégias de regulação emocional têm consequências adaptativas para o bem-estar (Gross & John, 2003). Os nossos dados apoiam a ideia de que a regulação emocional tem uma influência positiva na percepção do bem-estar subjetivo, por parte dos jovens e das crianças (John & Gross, 2004; Gullone et al., 2010; Diener et al., 2003).

Porém, como resultado não esperado, rejeitou-se a hipótese de que os pais dos estudantes com maior saúde mental têm uma associação positiva com a autoestima e suporte social das crianças e uma associação positiva com o estilo parental com autoridade.

Tal como já nos referimos anteriormente, a literatura revela que os pais com problemas mentais podem induzir os seus filhos a envolverem-se em comportamentos de risco (Reupert & Maybery, 2007) tornando-se, por vezes, inacessíveis e indisponíveis para os mesmos (Nolen-Hoeksema et al., 1995).

De fato, os resultados indicam que a autoestima é maior nos estudantes cujos pais não reportam problemas mentais e por sua vez os pais que adotam estilos parentais autoritativos são aqueles que reportam maior saúde mental. Porém, as diferenças não foram significativas em nenhum dos casos acima descritos. Provavelmente, este padrão deve-se ao facto de se verificar uma distribuição assimétrica quanto ao número de participantes ao fazermos a comparação entre os diferentes grupos. No entanto, se aumentarmos o número de participantes é possível que as diferenças entre os grupos sejam significativas.

À semelhança de outros estudos (Freire & Tavares, 2011) verificou-se que as crianças que têm uma autoestima elevada têm também uma maior regulação emocional. No entanto, os resultados apresentam um padrão diferente em relação ao suporte social e à regulação emocional, uma vez que não se verificaram diferenças significativas entre as variáveis. Porém, apesar dos resultados serem divergentes com outros estudos (Ribeiro, 1999;

Henriques & Lima, 2003) vários autores consideram o suporte social como um constructo multidimensional, sendo que cada um pode perceber o apoio social com base nas suas experiências (Ribeiro, 1999).

No que diz respeito às características das crianças (autoestima e a percepção de suporte social como potenciais variáveis moderadoras dos estilos parentais e a regulação emocional), verifica-se não existir uma associação entre as variáveis.

Finalmente, um resultado esperado foram as diferenças observadas em relação aos grupos envolvidos em práticas de *bullying*. Os estudantes não envolvidos em tais comportamentos, têm maior regulação emocional do que as vítimas, os bullies e os bully-vítimas. Estudos comprovam que as dificuldades na regulação emocional por parte da criança e do jovem podem comprometer a sua integração social (Cicchetti & Shields, 2001) e desencadear o aparecimento de um comportamento antissocial específico (Gross, 2007).

## **5. Conclusões**

Os resultados finais demonstram em grande parte a aplicabilidade do modelo tripartido da influência familiar na regulação emocional.

Embora não se possa estabelecer uma relação (moderação) entre as características das crianças na relação entre os estilos parentais e a regulação emocional, consideramos admissível que o desenvolvimento da regulação emocional, através de práticas parentais mais adequadas, poderá prevenir o *bullying* e promover um maior bem-estar das crianças e jovens.

No que diz respeito às frequências observadas, quanto ao envolvimento dos estudantes em práticas de *bullying*, destaca-se uma taxa elevada de *bullying* em Angola (30%) que é um indicador para futuras intervenções neste contexto.

Destes resultados observa-se um elevado percentual de pais considerados como negligentes, autoritários e permissivos, conduzindo-nos à conclusão, como seria óbvio, que uma grande minoria dos adolescentes percebem os seus pais como autoritativos, fato que indicia um maior envolvimento dos estudantes em práticas de *bullying* e, como consequência disso, apresentarem défices na regulação das emoções.

Deste modo a regulação emocional da criança e do jovem depende da autoestima e da forma como esta é educada, sendo esta um fator promotor do bem-estar.

Em suma, para a prevenção do *bullying* é necessário promover maior regulação emocional através da adoção de um estilo parental com mais responsividade e mais supervisão (pais autoritativos) e desenvolver a autoestima das crianças.

### **5.1 Limitações do Estudo**

O estudo apresenta algumas limitações metodológicas. Apesar de a amostra ser constituída por um número alargado de participantes (N=544), quando nos referimos às categorias do envolvimento entre grupos o número é menor. Se aumentarmos a amostra estes números poderão ser mais representativos.

Considera-se como outra limitação, a utilização de um questionário de auto relato um pouco extenso. Apesar de se ter adaptado os instrumentos a realidade angolana, e ter sido comprovada a adequação do mesmo para a população em estudo, torna-se difícil saber se efetivamente todos os participantes compreenderam do mesmo modo as instruções e as questões do questionário. Em algumas escalas (e.g. EDRE com 36 itens) observou-se um número de “*Missing*” (não-resposta) elevado. Por outro lado, os instrumentos não foram validados para a população Angolana.

Registaram-se também dificuldades na recolha de dados, o que constitui uma limitação para este estudo, uma vez que o estudo foi realizado em diferentes províncias, implicando o investigador não ter, muitas vezes, acesso imediato as autorizações, repercutindo, desse modo, num retorno menor dos questionários.

## **5.2 Sugestões Futuras**

No processo de investigação, nenhum trabalho é acabado e perfeito. O que não invalida, de forma alguma, o trabalho de investigação que se leva a cabo. Esta realidade conduz-nos, normalmente, à investigação e leva-nos a buscar soluções científicas, o que, por vezes e por várias razões, não nos é possível num determinado período de tempo.

Nesta vertente, com base nos resultados obtidos e nas conclusões tecidas, apresentamos as seguintes sugestões:

Achamos interessante, em estudos futuros sobre *o bullying*, aumentar o número dos participantes e ampliar as investigações em todo território nacional, uma vez que os dados aqui apresentados fornecem apenas indicadores da prevalência do *bullying* nas escolas de algumas províncias angolanas.

Como forma de suprir algumas lacunas metodológicas, achamos pertinente a utilização de uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa), o que nos poderá fornecer uma compreensão mais abrangente acerca do fenómeno.

Em estudos futuros sobre *bullying*, sugere-se uma maior exploração a nível das diferenças do sexo, idade, escolaridade, políticas educacionais e questões culturais. Isto irá permitir estabelecer comparações com estudos internacionais e desta forma poderemos perceber as diferenças relacionadas com a prevalência e as práticas e formas do *bullying* em diferentes contextos.

Em estudos futuros sobre *o bullying*, podem ainda ser exploradas de uma forma mais abrangente outras variáveis relacionadas com o modelo tripartido da influência familiar na regulação emocional que não foram testadas neste estudo (eg. modelação e contágio emocional, práticas parentais, história familiar, outras características das crianças, como empatia).

Deste modo, como forma de dar continuidade a este estudo e encontrar estratégias para prevenir o *bullying* em contexto escolar angolano, propomos investigações baseadas em programas de intervenção adequados às características da população angolana, que de acordo com as nossas conclusões devem incluir; a utilização do modelo tripartido de influência familiar como forma de assegurar o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional e

da autoestima e garantir o bem-estar das crianças e dos jovens com base na adoção de estilos parentais autoritativos.

## 7. Referências

- Almeida, A., Lisboa, C., & Jesús Caurcel, M. (2007). Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Interamerican Journal of Psychology*, (Online), 41 (2), 107-118. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902007000200001&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902007000200001&script=sci_arttext)
- Avanci, J.Q., Assis, S.G., dos Santos, N.S., & Oliveira, R.V.C. (2007). Adaptação transcultural de escala de auto-estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 397-405.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 61-69.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review*, 27 (1), 90-126.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.), *the international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9 (1), 115-125.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25 (3), 394.
- Carvalhosa, S. F. (2008). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *Dissertation for the degree of doctor philosophiae (PhD)*. Bergen: University of Bergen, Norway.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi.
- Carvalhosa, S. (2013). 1 POR TODOS E TODOS POR 1! Prevenção do bullying entre jovens. Seminários Mundos Juvenis-Junho 2013, Observatório Permanente da Juventude, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa. <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/junho-2013>
- Carvalhosa, S. F. D., Lima, L., & Matos, M. G. D. (2001). Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise psicológica*, 19 (4), 523-537.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009a). Violence in Portuguese schools. *International Journal of Violence and School*, 9, 57
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009 b). A situação do *bullying* nas escolas portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146.
- Cobb, S. (1976). Presidential Address-1976. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38 (5), 300-314.
- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46 (1), 55-72.

Costa, F. T., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.

Cowie, H., & Berdondini, L. (2002). The expression of emotion in response to bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7(4), 207-214.

<http://dx.doi.org/10.1080/13632750200507018>

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.

Damásio, A. (2000). *O Mistério da Consciência*. New York : SCHWARCZ LTDA.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.

Denham, S. A. (1997). When I have a Bad Dream, Mommy Holds Me: Preschoolers' Conceptions of Emotions, Parental Socialisation, and Emotional Competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 301-319.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55 (1), 34.

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

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156.

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child development*, 61(5), 1289-1309.

Ducharne, M., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 1, 63-65.

Due, P., & Holstein, B. E. (2008). Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 209-222.

Felson, R. B., & Tedeschi, J. T. (1993). *Aggression and violence: Social interactionist perspectives*. American Psychological Association.

Fernandes, L & Seixas S. (2012). *Plano Bullying: como Apagar o Bullying da Escola*. Lisboa: Plátano

Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*, 319(7206), 344-348.

Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26.

Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de psicologia clínica*, 38 (5), 184-8.

Garner, P. W., Robertson, S., & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36(11-12), 675-691.

Gerhardt, S. (1953). *Why Love Matters: how affection shapes a baby's brains*. New York: Routledge.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.

Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. London: Guilford Press.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151-164.

Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567-574.

Heatherton, T. F., Wyland, C. L., & Lopez, S. J. (2003). Assessing self-esteem. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 219-233.

Henriques, A. M. P., & Lima, M. L. (2003). Estados afetivos, percepção do risco e do suporte social: A familiaridade e a relevância como moderadores nas respostas de congruência com o estado de espírito. *Análise Psicológica*, 21(3), 375-392.

Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of adolescence*, 34(5), 813-827.

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.

Jenkins, J & Oatley, k. (1998). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, (Online), 23(1), 4-41. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02699930802619031>

Lambert, P., Scourfield, J., Smalley, N., & Jones, R. (2008). The social context of school bullying: evidence from a survey of children in South Wales. *Research papers in Education*, 23(3), 269-291.



Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62(5), 1049-1065.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation* (p. 557). New York: Oxford University Press.

Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: Um estudo em escolas portuguesas.

MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): a psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(3), 301-314.

Martins, S. A. F. (2011). Regulação emocional e envolvimento parental: estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. Dissertação de Mestrado em Psicologia das Emoções. Lisboa: ISCTE-IUL.

Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). Springer US.

Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child development*, 73(5), 1525-1542.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, (online), 100(4), 674. Disponível em: <http://criminology.fsu.edu/crimtheory/moffitt93.htm>

Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, (online), 285(16), 2094-2100. Disponível em: <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=193774>

Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-134.

Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology*, 31(3), 377.

O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22(4), 437-452.

Ohman, A. (2008). Fear and anxiety. In M.D. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press. (709).

- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *American Psychological Society*.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive behavior*, 27(4), 269-283.
- Pereira, B. O., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological bulletin*, 128(2), 330.
- Reupert, A., & Maybery, D. (2007). Families affected by parental mental illness: A multiperspective account of issues and interventions. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(3), 362-369.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise psicológica*, 17(3), 547-558.
- Saarni C. (1999). *The Development of emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *BMJ*, 317, 924-5.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Potter, E. H., & Antoni, M. H. (1985). Life events, social support, and illness. *Psychosomatic medicine*, 47(2), 156-163.
- Scholte, E. M. (1992). Prevention and treatment of juvenile problem behavior: A proposal for a socio-ecological approach. *Journal of abnormal child psychology*, 20(3), 247-262.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), (Online), 349-363. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003\\_7](http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7)
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, 74(6), 1869-1880.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29(3), 239-268.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.

Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58.

Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, (Online), 2(2-3), 7-23. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1300/J135v02n02\\_02](http://dx.doi.org/10.1300/J135v02n02_02)

Townsend, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C., & King, G. (2008). The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology*, 38(1), 21-32.

## 7. ANEXOS

### Anexo I. Solicitação de autorização para pesquisa



### A DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO HUÌLA-LUBANGO

#### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Júlia Kalahari Portela Mendes Chipa, responsável principal pelo projeto de investigação para obtenção do grau de mestre, o qual pertence ao curso de Mestrado de Psicologia das Emoções ISCTE-IUL, orientado pela Professora Doutora, Susana Fonseca Carvalhosa - Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia Social e das Organizações, ISCTE-IUL, Instituto Universitário Lisboa. Venho pelo presente, solicitar, através da Gerência de Recursos Humanos, autorização do Exmo. Diretor Geral da Direção Provincial da Educação, para realizar pesquisa nas Escolas do Ensino Primário (5ª e 6ª Classe) e do Ensino Secundário do 1º Ciclo (7ª, 8ª e 9ª Classe), para o trabalho de pesquisa sob o título “Práticas de Bullying no Contexto Escolar e Regulação Emocional”, com o objetivo de identificar as práticas de bullying no contexto escolar e o papel da regulação emocional neste fenómeno. Visando contribuir de forma teórica para compreensão do fenómeno “bullying” em Angola e de forma prática para o melhoramento das políticas educacionais.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Principal

---

Assinatura do Orientador da Pesquisa

Contacto investigadora principal: [Kalaharimendes@hotmail.com](mailto:Kalaharimendes@hotmail.com) Telemóvel: 924594139

## Anexo II. Consentimento Informado



### Encarregado de Educação do Aluno

#### CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ a participar do estudo intitulado “Práticas de Bullying no Contexto Escolar e Regulação Emocional”, cujo objetivo será de identificar as práticas de bullying no contexto escolar e o papel da regulação emocional neste fenómeno. O trabalho será levado a cabo pela mestranda do curso de Psicologia das Emoções, Júlia Mendes Chipa orientado pela Professora Doutora Susana Fonseca Carvalhosa - Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia Social e das Organizações, ISCTE-IUL, Instituto Universitário Lisboa.

Fui informado que a participação do meu educando neste estudo será anónima e confidencial. Nestas condições, concordo que a informação obtida neste estudo seja usada para efeitos de divulgação científica e pedagógica.

Compreendo que, a qualquer momento, o meu educando terá a liberdade de desistir sem qualquer prejuízo.

Caso tenha quaisquer perguntas adicionais poderei contactar a investigadora principal, Sra. Júlia Mendes Chipa através dos seguintes endereços: Kalaharimendes@hotmail; Telemóvel: 924594139.

Autorizo que os dados, nas condições referidas, sejam utilizados para a presente investigação.

\_\_\_\_\_  
(Data)

\_\_\_\_\_  
Assinatura Encarregado

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

### **Anexo III. Consentimento Informado Participante**



#### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

Declaro que concordo em participar no estudo intitulado “Bullying no Contexto Escolar e Regulação Emocional”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a investigação, os procedimentos nela envolvida, do anonimato e confidencialidade dos dados. Foi-me garantido que tenho o direito de recusar ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Aceito Participar

**MUITO OBRIGADA PELA TUA PARTICIPAÇÃO!**

## Bullying

### Anexo IV. Bullying

**BULLYING/PROVOCAÇÃO:** As questões seguintes referem-se a bullying ou provocação. Diz-se que um aluno é **VÍTIMA/PROVOCADO** quando outro aluno (ou grupo de alunos) lhe (s) diz ou faz algo de desagradável. É também **BULLYING/PROVOCAÇÃO** quando um aluno é frequentemente gozado duma forma que ele não gosta, ou quando é deixado de fora, de propósito, de certas coisas ou atividades ou brincadeiras. Não é **BULLYING/PROVOCAÇÃO** quando se está a gozar de maneira amigável, quando dois alunos com aproximadamente a mesma força ou poder discutem ou brigam. Também não é **BULLYING/PROVOCAÇÃO** quando se está a gozar de maneira amigável.

#### 1. Quantas vezes foste vítima/provocado na escola, nos últimos 2 meses?

- a) Não fui provocado na escola, nos últimos 2 meses
- b) Aconteceu apenas uma a duas vezes
- c) 2 ou 3 vezes por mês
- d) Cerca de uma vez por semana
- e) Diversas vezes por semana

#### 2. Quantas vezes tomaram parte em bullying /provocações a outro (s) aluno (s) na escola, nos últimos 2 meses?

- a) Não provoquei outro (s) estudante (s) na escola, nos últimos dois meses.
- b) Aconteceu apenas uma ou duas vezes.
- c) 2 ou 3 vezes por mês.
- d) Cerca de uma vez por semana.
- e) Diversas vezes por semana

## Anexo V. Emoções

### INSTRUÇÕES

Indica por favor com que frequência as afirmações que se seguem se aplicam a ti, com base na escala que se segue assinala com um círculo no valor que achares correto.

1	2	3	4	5
Raramente	Algumas Vezes	Cerca de Metade do Tempo	A Maioria do Tempo	Quase Sempre

1	Eu sei o que estou a sentir.	1 2 3 4 5
2	Eu presto atenção a como me sinto.	1 2 3 4 5
3	Eu vivencio as minhas emoções como dominadoras e fora de controlo.	1 2 3 4 5
4	Não tenho ideia nenhuma de como me estou a sentir.	1 2 3 4 5
5	Tenho dificuldades em dar significado aos meus sentimentos.	1 2 3 4 5
6	Sou atento(a) aos meus sentimentos.	1 2 3 4 5
7	Sei exatamente como me estou a sentir.	1 2 3 4 5
8	Preocupo-me com aquilo que estou a sentir.	1 2 3 4 5
9	Estou confuso(a) acerca do que sinto.	1 2 3 4 5
10	Quando estou emocionalmente perturbado(a), reconheço as minhas emoções.	1 2 3 4 5
11	Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico zangado (a) comigo próprio por me sentir dessa forma.	1 2 3 4 5
12	Quando estou emocionalmente perturbado(a) fico envergonhado(a) por me sentir dessa forma.	1 2 3 4 5
13	Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldades em realizar as tarefas.	1 2 3 4 5
14	Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico fora de controlo.	1 2 3 4 5
15	Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que irei manter dessa forma durante muito tempo.	1 2 3 4 5
16	Quando estou emocionalmente perturbado(a), acabarei por me sentir muito deprimido(a).	1 2 3 4 5
17	Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que os meus sentimentos são validos e importantes.	1 2 3 4 5
18	Quando estou emocionalmente perturbado(a),tenho dificuldades em dar atenção as outras coisas.	1 2 3 4 5
19	Quando estou emocionalmente perturbado(a),sinto-me fora de controlo.	1 2 3 4 5
20	Quando estou emocionalmente perturbado(a),ainda consigo fazer as coisas.	1 2 3 4 5
21	Quando estou emocionalmente perturbado(a),sinto-me envergonhado(a) comigo mesmo por me sentir desta forma.	1 2 3 4 5
22	Quando estou emocionalmente perturbado(a), sei que consigo encontrar uma forma para possivelmente me sentir melhor.	1 2 3 4 5
23	Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto que sou fraco(a).	1 2 3 4 5
24	Quando estou emocionalmente perturbado(a),sinto que consigo manter o controlo dos meus comportamentos.	1 2 3 4 5
25	Quando estou emocionalmente perturbado(a), sinto-me culpada por me sentir dessa forma.	1 2 3 4 5
26	Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldades em concentrar-me.	1 2 3 4 5
27	Quando estou emocionalmente perturbado(a),tenho dificuldades em controlar os meus comportamentos.	1 2 3 4 5
28	Quando estou emocionalmente perturbado(a), acredito que não há nada que possa fazer para me fazer sentir melhor.	1 2 3 4 5
29	Quando estou emocionalmente perturbado(a), fico irritado(a) comigo próprio(a) por me sentir dessa forma.	1 2 3 4 5
30	Quando estou emocionalmente perturbado(a), começo a sentir-me mesmo mal comigo próprio(a).	1 2 3 4 5
31	Quando estou emocionalmente perturbado(a),tudo que posso fazer é deixar-me sentir assim.	1 2 3 4 5
32	Quando estou emocionalmente perturbado(a),perco o controlo sobre os meus comportamentos.	1 2 3 4 5
33	Quando estou emocionalmente perturbado(a), tenho dificuldade em pensar acerca de outra coisa qualquer	1 2 3 4 5
34	Quando estou emocionalmente perturbado(a), paro um tempo, para perceber o que estou mesmo a sentir	1 2 3 4 5
35	Quando estou emocionalmente perturbado(a), demoro muito tempo para me sentir melhor.	1 2 3 4 5
36	Quando estou emocionalmente perturbado(a), as minhas emoções parecem dominadoras.	1 2 3 4 5



## Anexo VI. Estilos Parentais

### INSTRUÇÕES

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com um círculo no valor que achares que melhor traduz o que se passa contigo.

1	2	3	4
Discordo Totalmente	Não Concordo	Concordo	Concordo Totalmente

1a	Posso contar com o meu Pai para me ajudar se eu tiver algum problema	1 2 3 4
2a	O meu Pai exige que eu dê o meu melhor em qualquer coisa que eu faça	1 2 3 4
3a	O meu Pai exige que eu pense pela minha cabeça, de forma independente	1 2 3 4
4a	O meu Pai ajuda-me nos trabalhos de casa se houver algo que eu não entenda	1 2 3 4
5a	Quando o meu Pai quer que eu faça alguma coisa, ele explica porquê	1 2 3 4

#### **O que é que tu pensas sobre a tua MÃE (ou madraستا ou responsável feminino)?**

1b	Posso contar com a minha Mãe para me ajudar se eu tiver algum problema	1 2 3 4
2b	A minha Mãe exige que eu dê o meu melhor em qualquer coisa que eu faça	1 2 3 4
3b	A minha Mãe exige que eu pense pela minha cabeça, de forma independente	1 2 3 4
4b	A minha Mãe ajuda-me nos trabalhos de casa se houver algo que eu não entenda.	1 2 3 4
5b	Quando a minha Mãe quer que eu faça alguma coisa, ela explica porquê	1 2 3 4

#### **Às questões que se seguem deves responder, assinalando a coluna correspondente.**

		Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
6	Quando tenho uma má nota na escola, os meus pais encorajam-me a melhorar				
7	Quando tenho uma boa nota na escola, os meus pais elogiam-me				

#### **Com que frequência é que estas coisas acontecem na tua família**

		Quase todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes Por Mês	Quase Nunca
8	Os meus pais passam algum tempo a conversar comigo				
9	A minha família faz coisas divertidas em conjunto				

<b>Responde assinalando a coluna que melhor se aplica a ti</b>					
<b>Até que ponto os teus pais <u>TENTAM</u> saber:</b>					
		Nada	Pouco	Bastante	Muito
10	Quem são os teus amigos				
11	Onde vais quando saís de casa				
12	O que fazes nos teus tempos livres				
13	Onde estás depois da escola				
14	Como gastas o teu dinheiro				
<b>Responde assinalando a coluna que melhor se aplica a ti</b>					
<b>Até que ponto os teus pais <u>REALMENTE</u> sabem:</b>					
		Nada	Pouco	Bastante	Muito
15	Quem são os teus amigos				
16	Onde vais quando saís de casa				
17	O que fazes nos teus tempos livres				
18	Onde estás depois da escola				
19	Como gastas o teu dinheiro				

**Assinale com um (X) as opções que correspondem com a tua realidade**

20. Horas de Chegada à noite em dias de aulas:

21. Horas de Chegada à noite ao fim-de-semana

Antes das 21.00h	
Antes das 22.00h	
Antes das 23.00h	
Antes da meia-noite	
Tão tarde quanto quiser	
Não estou autorizado/a a sair	

Antes das 21.00h	
Antes das 22.00h	
Antes das 23.00h	
Antes da meia-noite	
Tão tarde quanto quiser	
Não estou autorizado/a a sair	

**Anexo VII. Autoestima** Para as seguintes afirmações, assinala o teu grau de concordância, de acordo com a escala.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1. No geral, estou satisfeito/a comigo	1	2	3	4	5
2. Às vezes, acho que não presto para nada	1	2	3	4	5
3. Sinto que tenho várias qualidades boas	1	2	3	4	5
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem, como a maioria das outras pessoas	1	2	3	4	5
5. Sinto que não tenho muito do que me orgulhar	1	2	3	4	5
6. Sinto-me inútil às vezes	1	2	3	4	5
7. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos ao mesmo nível que os outros	1	2	3	4	5
8. Gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo/a	1	2	3	4	5
9. No geral, estou inclinado/a a sentir que sou um fracasso	1	2	3	4	5
10. Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo/a	1	2	3	4	5

**Anexo VIII. Bem-estar. Gostaríamos agora que pensasses no que tens feito e vivenciado durante as últimas 4 semanas.** *Indica com que frequência experimentaste cada um dos afectos descritos, assinalando a opção que melhor expressa a tua opinião, de acordo com a escala.*

	<b>1</b> <b>Nunca</b>	<b>2</b> <b>Raramente</b>			<b>3</b> <b>Algumas vezes</b>	<b>4</b> <b>Frequentemente</b>			<b>5</b> <b>Sempre</b>		
1. Bem	1	2	3	4	5	7. Feliz	1	2	3	4	5
2. Receoso(a)	1	2	3	4	5	8. Irritado(a)	1	2	3	4	5
3. Contente	1	2	3	4	5	9. Positivo(a)	1	2	3	4	5
4. Negativo(a)	1	2	3	4	5	10. Desanimado(a)	1	2	3	4	5
5. Agradável	1	2	3	4	5	11. Desagradável	1	2	3	4	5
6. Mal	1	2	3	4	5	12. Alegre	1	2	3	4	5

**Anexo IX. Satisfação com A Vida. Agora, são apresentadas algumas afirmações sobre a satisfação geral com a tua vida.** *Por favor, indica o teu grau de concordância com cada afirmação, de acordo com a escala.*

	<b>1</b> <b>Discordo</b> <b>totalmente</b>	<b>2</b> <b>Discordo</b>			<b>3</b> <b>Não concordo nem</b> <b>discordo</b>	<b>4</b> <b>Concordo</b>			<b>5</b> <b>Concordo</b> <b>totalmente</b>		
1. Em muitos aspectos, a minha vida aproxima-se do que idealizo	1	2	3	4	5	2. As minhas condições de vida são excelentes	1	2	3	4	5
3. Estou satisfeito/a com a minha vida	1	2	3	4	5	4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes que quero na vida	1	2	3	4	5
5. Se pudesse viver a minha vida de novo, não mudaria quase nada	1	2	3	4	5						

## Anexo X. Satisfação com Suporte Social

Assinala, por favor, o grau em que concordas com as seguintes afirmações, de acordo com a escala.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo na maior parte</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo na maior parte</b>	<b>Concordo totalmente</b>	
1. Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	1	2	3	4	5
2. Estou satisfeito/a com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	1	2	3	4	5
3. Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	1	2	3	4	5
4. Estou satisfeito/a com a quantidade de tempo que passo com a minha família	1	2	3	4	5
5. Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	1	2	3	4	5
6. Estou satisfeito/a com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	1	2	3	4	5
7. Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem fazer	1	2	3	4	5
8. Estou satisfeito/a com a forma como me relaciono com a minha família	1	2	3	4	5
9. Não saio com amigos tantas vezes quantas eu gostaria	1	2	3	4	5
10. Estou satisfeito/a com a quantidade de amigos que tenho	1	2	3	4	5
11. Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	1	2	3	4	5
12. Estou satisfeito/a com o tipo de amigos que tenho	1	2	3	4	5
13. Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	1	2	3	4	5
14. Estou satisfeito/a com o que faço em conjunto com a minha família	1	2	3	4	5
15. Gostava de participar mais em actividades de organizações (p. ex., clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)	1	2	3	4	5

## Anexo XI. Dados Pessoais

### Caro Aluno:

O questionário que se segue diz respeito aos teus dados pessoais e dos teus encarregados de educação. Com isto pedimos que respondas com sinceridade.

### Aluno:

1. Sexo: Masculino	<input type="checkbox"/>	2. Idade: _____
Feminino	<input type="checkbox"/>	
4. Com quem Vives: Pai	<input type="checkbox"/>	Mãe <input type="checkbox"/>
Irmãos	<input type="checkbox"/>	Quantos: _____
Avo (s)	<input type="checkbox"/>	
Outros	<input type="checkbox"/>	Especifique: _____

### Dados do Pai /Mãe

1. Nacionalidade: Pai \_\_\_\_\_ / Mãe \_\_\_\_\_

	Pai/Mãe			Pai/Mãe	
2. Estado Civil: Solteiro (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Grau de escolaridade: Primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Secundário I Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viúvo (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Secundario II Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divorciado (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
União de factos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca estudou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Está Empregado (a): Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu sim, Profissão: Pai \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_

### 5. Os Teus Pais Têm Algum Problema de Saúde:

Depressão (Tristeza Profunda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervosismo (Ansiedade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>