

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



***Cyberbullying e as Reações Emocionais dos Adolescentes***

**Alyssa Marie Melo Barbosa**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Área de Especialização em Psicologia da Educação e Orientação)**

**2021**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



***Cyberbullying e as Reações Emocionais dos Adolescentes***

**Alyssa Marie Melo Barbosa**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Paula da Costa Ferreira**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Área de Especialização em Psicologia da Educação e Orientação)**

**2021**

## Agradecimentos

À **Professora Doutora Paula Alexandra Nunes da Costa Ferreira**, pela excelente orientação, partilha de ideias, incentivos e toda a disponibilidade.

Ao meu marido, **Samuel**, por estar sempre ao meu lado, pelas inúmeras mensagens e chamadas infinitas de apoio, por acreditar sempre em mim, por fazer a minha vida melhor e mais fácil.

Aos meus pais, **João e Sandra**, e avós, **Luís e Luísa**, por me terem proporcionado a realização deste curso e por todo o apoio, preocupação, amor e carinho em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos, **Eric e Julia**, e à minha cunhada, **Susana**, por terem acreditado sempre em mim. Por todas as chamadas de vídeo e por me terem feito sentir sempre por perto.

Ao meu afilhado, **Luís**, por, inconscientemente, colocar um sorriso na minha cara nos momentos mais difíceis.

À minha companheira, **Raquel**, pelos momentos de lágrimas e de risos, pelo apoio infinito e por estar sempre ao meu lado durante toda esta etapa.

A toda a comunidade da **Residência Universitária do Pólo da Ajuda**, por todo o apoio, pelos momentos divertidos, por me fazerem sentir em casa e por sermos uma família.

## Resumo

Com o avanço da tecnologia e o aumento da sua utilização, o *cyberbullying* tem vindo a crescer com os adolescentes do século XXI. A *Internet* tem um grande impacto na forma como os adolescentes comunicam, trabalham, aprendem, interagem socialmente e passam o tempo. O presente estudo tem como principais objetivos identificar as emoções referidas pelos observadores como tendo sido sentidas pelos próprios em situações de *cyberbullying* com características diferentes e perceber se os adolescentes do sexo masculino reportam emoções distintas das do sexo feminino em situações de *cyberbullying* com características diferentes. O jogo sério Com@Viver foi aplicado a alunos do 7º, 8º e 9º anos de diversas escolas do centro de Portugal ( $N = 209$ ). Com os dados recolhidos, realizou-se uma análise descritiva e exploratória das reações emocionais de observadores de situações hipotéticas de *cyberbullying*. Os resultados desta investigação indicam que os observadores experienciaram maioritariamente reações emocionais desagradáveis, mas que alguns adolescentes observadores, principalmente do sexo masculino, sentiram emoções agradáveis perante algumas situações de *cyberbullying*.

**Palavras-chave:** *cyberbullying*; emoções; adolescentes.

## **Abstract**

With the advance of technology and the increase of its use, cyberbullying has grown with teenagers in the 21st century. The Internet has a huge impact on how teenagers communicate, process, learn, socially interact and spend time. This study aims to identify what emotions are reported as being felt by bystanders in cyberbullying situations with different characteristics and understand if male adolescents report different emotions than females in cyberbullying situations with different characteristics. The serious game Com@Viver was applied to 7th, 8th and 9th grade students from several schools in central Portugal ( $N = 209$ ). From the collected data, a descriptive and exploratory analysis of the emotional reactions of bystanders to hypothetical cyberbullying situations was carried out. The results of this investigation indicate that bystanders experienced mostly unpleasant emotional reactions, but that some observer adolescents, mainly males, felt pleasant emotions towards some cyberbullying situations.

**Keywords:** cyberbullying; emotions; adolescents.

## Índice Geral

1. Introdução.....	1
1.1. O <i>cyberbullying</i> na adolescência: conceptualização, incidência e intervenientes ..	2
1.2. O papel das emoções e da autorregulação no <i>cyberbullying</i> , nas relações interpessoais e divergências de sexo.....	5
2. Metodologia .....	9
2.1. Participantes.....	9
2.2. Recursos.....	10
2.2.1. <i>Jogo Com@Viver</i> .....	10
2.3. Procedimentos.....	12
2.4. Análise de dados .....	13
3. Resultados .....	15
3.1. Felicidade.....	15
3.2. Revolta.....	16
3.3. Entusiasmo.....	17
3.4. Tristeza.....	18
3.5. Orgulho .....	19
3.6. Emoções Desagradáveis .....	21
4. Discussão dos Resultados.....	22
4.1. Limitações e sugestões para estudos futuros .....	24
4.2. Contributos teóricos e implicações práticas.....	25

5. Conclusão .....	27
Referências Bibliográficas.....	28

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> <i>A felicidade como emoção sentida por observadores de cyberbullying e diferenças entre sexos.</i> .....	15
<b>Figura 2</b> <i>A revolta como emoção sentida por observadores de cyberbullying e diferenças entre sexos.</i> .....	16
<b>Figura 3</b> <i>O entusiasmo como emoção sentida por observadores de cyberbullying e diferenças entre sexos.</i> .....	17
<b>Figura 4</b> <i>A tristeza como emoção sentida por observadores de cyberbullying e diferenças entre sexos.</i> .....	18
<b>Figura 5</b> <i>O orgulho como emoção sentida por observadores de cyberbullying e diferenças entre sexos.</i> .....	19
<b>Figura 6</b> <i>Mapa conceptual da autorreflexão.</i> .....	21

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> <i>Operacionalização das categorias</i> .....	14
---	----

## 1. Introdução

Com o avanço da tecnologia e o aumento da sua utilização, o *cyberbullying* tem vindo a crescer com os adolescentes do século XXI (Carvalho, 2019). A *Internet* tem um grande impacto na forma como os adolescentes comunicam, trabalham, aprendem, interagem socialmente e passam o tempo (Gomes, 2016). As tecnologias de comunicação permitem estas relações, ultrapassando constrangimentos como a distância (Pozzoli, Ang, & Gini, 2012). Contudo, a utilização da *Internet* por parte dos adolescentes, durante três ou mais horas diárias, está associada à experiência de *cyberbullying*, quer enquanto vítima, agressor ou vítima-agressor, ou seja, os jovens que passam mais tempo online são os que mais vivenciam o fenómeno (Carvalho, 2019). Segundo alguns estudos, a maior incidência de *cyberbullying* acontece entre jovens com idades entre os 12 e os 15 anos (Tokunaga, 2010), ou seja, durante o período da adolescência. O *cyberbullying* tem vindo a aumentar a preocupação relacionada com a saúde dos adolescentes, sendo que está relacionado com comportamentos de risco (Carvalho, 2019). Alguns dos motivos que levam ao *cyberbullying* na adolescência são internos como, por exemplo, a vingança, o tédio e o ciúme, e/ou externos como a inexistência de consequências e de confronto face-a-face (Varjas, Talley, Meyers, Parris, & Cutts, 2010). Por conseguinte, o fenómeno pode levar a consequências como o abono escolar, o desemprego, dificuldades de relacionamento, o consumo abusivo de substâncias psicoativas, emoções desagradáveis, a depressão e mesmo o suicídio (Guerreiro, 2018). Tendo em conta as consequências socio-afetivas nefastas que podem ser causadas pelo fenómeno de *cyberbullying*, o presente estudo tem como principais objetivos (1) identificar as emoções referidas pelos observadores como sendo as que sentiram em situações de *cyberbullying* com características diferentes; e (2) perceber se os adolescentes do sexo masculino reportam

emoções distintas dos do sexo feminino em situações de *cyberbullying* com características diferentes.

### **1.1. O *cyberbullying* na adolescência: conceptualização, incidência e intervenientes**

O *cyberbullying* implica comportamentos praticados de forma repetida entre pares, por indivíduos ou grupos, através das formas de comunicação eletrónicas ou digitais, com intenção de causar dano ou desconforto a uma ou mais pessoas que terão maior dificuldade em defender-se (Carvalho, 2019). Na maioria dos casos, o *cyberbullying* ocorre através da partilha de imagens, vídeos ou perfis falsos na *Internet* ou através de mensagens instantâneas no telemóvel para ameaçar as vítimas (Kowalski, Morgan, & Limber, 2012). O *cyberbullying* difere-se do *bullying* relativamente à dificuldade em identificar o agressor, ao aumento de observadores, à possibilidade da inversão de papéis entre agressor e vítima e à inexistência de feedback verbal (Cruz, 2011). O *cyberbullying* pode ser classificado como direto e indireto. O direto consiste em atacar diretamente as vítimas com gestos que geram mal-estar nos alvos como as ameaças e as ofensas verbais. O indireto inclui ações que levam ao isolamento social como atitudes de indiferença, isolamento e exclusão (Lopes Neto, 2005). Existem sete principais tipos de meios de comunicação social referidos por adolescentes através dos quais estes comportamentos ocorrem, nomeadamente, chamadas de voz, mensagens de texto (SMS), partilha de imagens/vídeos, *emails*, *chatrooms*, mensagens instantâneas e *websites* (Smith et al., 2008).

O *cyberbullying* tem uma prevalência em Portugal e no resto do mundo muito distinta (Carvalho, 2019), mas é um tema de reflexão e preocupação mundial que tem vindo a aumentar com o desenvolvimento da tecnologia (Pessoa et al., 2019). Atualmente, o *cyberbullying* afeta mais de um em cada cinco adolescentes europeus (Carvalho, 2019).

A abundância de investigação internacional acerca do *cyberbullying* permitiu conhecer melhor a sua natureza e os seus efeitos (Caetano, Freire, Veiga Simão, Martins, & Pessoa, 2016). Segundo Carvalho (2019), Portugal é dos países da União Europeia com menos prevalência (7,6% dos adolescentes são vítimas e 3,4% são agressores). No estudo de Seixas (2005), em Portugal, na cidade de Lisboa, 66% dos alunos reportaram estar envolvidos em *cyberbullying* (12% como agressores, 30% como vítimas e 24% como vítima-agressor). De acordo com o estudo de Freire, Veiga Simão e Ferreira (2006), 7% dos alunos do ensino médio foram identificados por estarem relacionados com situações de *cyberbullying* (2,5% como agressores e 4,5% como vítimas). Por fim, segundo um estudo de Currie et al. (2012) com uma larga escala, 11,5% a 16% dos alunos entre os 11 e os 15 anos de idade foram identificados como vítimas e 7,5% a 11,5% como agressores.

Relativamente aos intervenientes em situações de *cyberbullying*, existem vítimas, agressores e observadores, também conhecidos como *bystanders* (Hinduja & Patchin, 2008). Os agressores são, por vezes, agressivos e socialmente dominantes e utilizam o seu poder para humilhar os outros (Santos, 2015). A agressividade poderá ser a resposta de uma baixa autoestima (Roland, 2002). Os agressores sentem prazer e satisfação em dominar, mas desenvolvem sentimentos de culpa e vergonha (Bandeira & Hutz, 2010) ou sentimentos de indiferença (Caetano et al., 2016). As vítimas são, por vezes, indivíduos sensíveis, respeitosos, honestos, criativos, com um sentido de desportivismo, um elevado nível de integridade e pouco violentos (Santos, 2015). Para além disso, são indivíduos com baixa autoestima e elevados problemas emocionais (Santos, 2015). As vítimas tendem a apresentar sentimentos de vulnerabilidade, medo ou vergonha e de tristeza (Caetano et al., 2016). Por norma, as vítimas não reportam o fenómeno por receio de ficarem sem acesso aos meios de comunicação, por medo de vingança ou por vergonha (Carvalho, 2019).

Os observadores são testemunhos da agressão e da “dor social” que Eisenberger e Lieberman (2004) definiram como a experiência angustiante de ser excluído e rejeitado pelo grupo de pares. O grupo de observadores tende a ser caracterizado como indivíduos com elevada autoestima (Santos, 2015) e com uma empatia de nível médio (Santos, 2015). Os estudos que existem sobre o comportamento dos observadores referem que estes podem adotar comportamentos positivos, como defender a vítima, confrontar o agressor e confortar a vítima, como também comportamentos negativos, nomeadamente, reforçar o agressor, juntar-se ao agressor, rir-se da vítima em *posts* ou partilhar textos ou fotografias; e comportamentos passivos (i.e., não agir) (Shultz, Heilman, & Hart, 2014). A intervenção ou a não intervenção por parte dos observadores pode depender da personalidade, do medo de sofrer retaliações ou do receio de juízos de valor por parte dos outros (Bastiaensens et al., 2013).

No *cyberbullying*, o número de observadores é significativamente superior ao do *bullying*, o que faz com que seja fundamental estudar os observadores do *cyberbullying* porque estes podem ter um papel fundamental no combate a este fenómeno ao intervir junto das vítimas (Gomes, 2016). Considerando que existem poucos estudos acerca das emoções sentidas pelos observadores de incidentes de *cyberbullying* (Santos, 2015), este estudo tem como principal foco as emoções dos mesmos. Consequentemente, torna-se imperativo tentar perceber como os observadores de situações de *cyberbullying* se sentem perante as mesmas e para com a vítima e/ou agressores. O presente estudo foca o fenómeno do *cyberbullying*, nomeadamente na perspetiva de adolescentes observadores quanto às suas reações emocionais a situações hipotéticas de *cyberbullying*.

## **1.2. O papel das emoções e da autorregulação no *cyberbullying*, nas relações interpessoais e divergências de sexo**

A emoção é frequentemente definida como uma resposta, com várias componentes, a um estímulo significativo caracterizado pela estimulação cerebral e corporal e um estado de sentimento subjetivo que provoca uma tendência para a ação motivada (Kemp, Krygier, & Harmon-Jones, 2015). Existem emoções com manifestações fisiológicas, subjetivas, expressivas, cognitivas e motivacionais (Caetano et al., 2016). As emoções podem ser organizadas em emoções primárias e emoções secundárias (Raminhas, 2020). As primárias são respostas inatas a certos estímulos (e.g., alegria, tristeza, raiva e medo). As secundárias são aprendidas através de experiências e percepções dessas mesmas experiências (e.g., culpa, desespero, terror e humilhação). Para além disso, as emoções podem ser classificadas como agradáveis (e.g., felicidade e amor) e desagradáveis (e.g., raiva e tristeza). As emoções agradáveis incluem respostas situacionais agradáveis ou desejáveis, variando de interesse e contentamento a amor e alegria, mas são distintas da sensação de prazer e afeto positivo indiferenciado. Essas emoções ocorrem em situações seguras ou controláveis. As emoções desagradáveis são adaptadas para fornecerem uma resposta rápida a uma ameaça (Cohn & Fredrickson, 2009).

No presente estudo serão investigadas cinco emoções: felicidade, revolta, entusiasmo, tristeza e orgulho. A felicidade é definida como um sentimento de satisfação e alegria perante algo que avaliamos como sendo bom/agradável (Miguel, 2015). A revolta pode ser considerada como um sentimento de indignação e reprovação, que surge por oposição a uma situação ou a alguém, que é avaliado como injusto ou incompreensivo, remetendo tanto para injustiças perante o próprio como para outros indivíduos (Iser, 2013). O entusiasmo define-se por um interesse por algo que reflete um

grande empenho, ou seja, a vontade de agir. É uma manifestação de alegria ou contentamento (de Oliveira, 2012). A tristeza entende-se como um sentimento de grande mal-estar ou dor emocional, que surge quando há uma perda, quando ficamos magoados, ou quando alguém se sente desamparado ou com falta de controlo sobre algo de importância para si (Rivers, Brackett, Katulak, & Salovey, 2007). O orgulho é um sentimento de satisfação com os seus próprios feitos e qualidades ou com as realizações de outra pessoa (Laskoski, Natividade, Navarini, Bittencourt, & Hutz, 2013).

É importante ainda referir que na adolescência os jovens podem desenvolver competências de autorregulação emocional e comportamental mais adaptativas, ou seja, podem aprender a não reagir impulsivamente a estímulos ambientais, mas sim a dar respostas emocionalmente adaptadas (Pereira, 2016). A autorregulação pode ser definida como um processo complexo e dinâmico que envolve dimensões pessoais, comportamentais e contextuais na gestão do próprio comportamento, das emoções e do pensamento (Bandura, 2006). De igual forma, o processo autorregulatório envolve o estabelecimento de objetivos e planeamento estratégico, a execução e monitorização das próprias ações através de estratégias metacognitivas, e a autoavaliação e atribuição causal do próprio desempenho ou comportamento. Este processo permite pensar e analisar as experiências e os processos de pensamento (Stajkovic & Luthans, 2003) e integra-se na agência humana como propriedade de autorreação que permite aos indivíduos dirigirem o seu comportamento e executarem planos de ação previamente estabelecidos.

Para além da autorregulação, a intencionalidade (i.e., planos de ação e estratégias para concretizar esses mesmos planos), a antevisão (i.e., antecipar resultados da ação e estabelecer metas) e a autorreflexão (i.e., reflexão metacognitiva e autoavaliativa dos próprios pensamentos, metas e ações) (Bandura, 2006) permitem ao indivíduo gerir as suas ações em diversos contextos. Por conseguinte, a agência moral é uma característica

da perspectiva de agência humana da teoria sociocognitiva que permite aos indivíduos efetuar avaliações do que é certo ou errado em determinadas situações. Estas avaliações podem ser consideradas como componentes cíclicas das emoções, em conjunto com crenças pessoais sobre determinados incidentes de forma a determinar se estes são desejados, moralmente corretos ou incorretos, prováveis, inesperados e se são da responsabilidade do próprio (Prinz, 2006; Reisenzein, 2015; Scherer, 2001). Esta perspectiva de avaliação dos acontecimentos que levam a determinadas emoções, implica que haja um processo de reavaliação das situações que funcionam para uma melhoria de comportamentos adaptativos dos indivíduos. Este processo torna-se fundamental para o desenvolvimento moral na adolescência (Prinz, 2006; Reisenzein, 2015; Scherer, 2001), nomeadamente nas relações interpessoais e especialmente em situações de agressão, como é o caso do *cyberbullying* (Ferreira et al., 2021).

De acordo com a literatura, existe uma relação entre as reações emocionais dos observadores a incidentes de *cyberbullying* e o seu sexo (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015), a sua idade (Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden, 2017) e as suas relações interpessoais (Shim & Shin, 2016). Especificamente o sexo feminino tem a tendência para reconhecer mais facilmente os danos causados pelo *cyberbullying* e reporta maior sofrimento emocional ao observar situações deste fenómeno (Jenkins & Nickerson, 2019). Porém, alguns estudos apontam que o sexo masculino tem a tendência para praticar mais *cyberbullying*, ou seja, são mais frequentemente os agressores e utilizam formas de agressão mais diretas (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015). Para além disso, os observadores do sexo feminino têm maior probabilidade de reconfortar, defender e dar conselhos à vítima de *cyberbullying*, e maior tendência para relatar o incidente de *cyberbullying*, enquanto os observadores do sexo masculino são mais propensos a gozar com a vítima e dizer ao agressor que acham o incidente engraçado (Bastiaensens, 2013;

Olenik-Shemesh et al., 2017). Para além disso, o sexo feminino tem uma tendência para relatar mais empatia e sentimentos de responsabilidade, enquanto o sexo masculino relata mais descomprometimento moral (Bandura et al., 1996; Eisenberg & Lennon, 1983; Knauf, Eschenbeck, & Hock, 2018; van Noorden et al., 2015).

O apoio que é prestado à vítima de *cyberbullying* por parte dos observadores pode aumentar à medida que a idade dos mesmos também avança (Olenik-Shemesh et al., 2017). No entanto, os adolescentes podem ter dificuldades em tomar consciência dos seus sentimentos devido à falta de maturidade emocional consequente da sua fase de desenvolvimento (Losoya, Eisenberg, & Fabes, 1998).

Por outro lado, as emoções e o comportamento, podem ser influenciados pela pressão exercida por um grupo de pares (Shim & Shin, 2016). Em conformidade, o grupo de pares pode encorajar o indivíduo a mudar as suas atitudes, as suas emoções, os seus comportamentos, os seus gostos, a sua moral e, até mesmo, a sua visão geral da vida, por uma questão de conformidade com o grupo. Para além disso, as decisões e intenções de um indivíduo podem ser influenciadas por fatores pessoais (e.g., crenças) e relações interpessoais (i.e., amizade com a vítima) (Bastiaensens et al., 2013; DeSmet et al., 2014; Macháčková, Dedkova, Sevcikova, & Cerna, 2013). Por exemplo, um observador ao ver um amigo ser intimidado por um agressor, evoca emoções desagradáveis, como a raiva (Forsberg, Thornberg, & Samuelsson, 2014).

Tendo por base a revisão da literatura apresentada, este estudo procura perceber as emoções sentidas pelos observadores em situações de *cyberbullying* com características diferentes e analisar se os jovens do sexo masculino e sexo feminino reportam emoções distintas em situações de *cyberbullying* com características diferentes. Para isso colocaram-se as seguintes questões de investigação:

Questão 1: Quais as emoções sentidas pelos observadores adolescentes em situações de *cyberbullying* com características diferentes?

Questão 2: Os adolescentes do sexo masculino reportam emoções distintas dos do sexo feminino em situações de *cyberbullying* com características diferentes?

## 2. Metodologia

O estudo encontra-se inserido num projeto de investigação mais vasto, nomeadamente “*Te@ch4SocialGood: promoting prosociality in schools to prevent cyberbullying*” (PTDC/PSI-GER/1918/2020). Este projeto foi desenvolvido por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Os dados do presente estudo foram recolhidos no âmbito desse projeto mais alargado. Ademais, o presente estudo é exploratório com análise de frequência, comparando as emoções sentidas pelos observadores de *cyberbullying* entre várias sessões em que jogaram um jogo sério com diversos casos de *cyberbullying*, e tendo em conta possíveis distinções entre o sexo dos participantes e análise de conteúdo.

### 2.1. Participantes

No presente estudo participaram 209 alunos, sendo 81 do 7º ano, 51 do 8º ano e 77 do 9º ano. Relativamente ao sexo, 54,5% eram do sexo masculino e 45,5% do sexo feminino. As idades dos participantes variam entre os 11 e os 17 anos ( $M = 13$ ,  $DP = 1.21$ ). Os participantes frequentavam escolas localizadas no centro de Portugal.

## 2.2. Recursos

### 2.2.1. Jogo Com@Viver

O jogo sério Com@Viver tem como principal objetivo compreender o efeito do observador e de promover a empatia e comportamentos pró-sociais nos jovens em situações de *cyberbullying*. É um jogo de múltiplos jogadores (grupos de três) em que os mesmos organizam uma visita de estudo para a sua hipotética turma, convivendo com agentes sociais e com os seus colegas de turma numa rede social. Existem cinco equipas com diferentes tarefas, das quais quatro são compostas por agentes sociais e uma é composta por três participantes (Ferreira et al., 2021). Os agentes sociais enriquecem o jogo, definindo as sessões e ajudando os jogadores a entender como lidar com experiências de *cyberbullying*. Estes agentes podem partilhar estratégias de resolução de problemas, ajudando os jogadores a terem comportamentos pró-sociais (Ferreira et al., 2021). O *in-group* consiste num indivíduo se identificar psicologicamente como sendo um membro do grupo social. Pelo contrário, o *out-group* é quando o indivíduo não se identifica com o grupo social (Ferreira et al., 2021).

Neste estudo foram analisadas quatro sessões que incluem quatro diferentes situações de *cyberbullying* que emergem como publicações no *feed* da rede social e o jogador tem a possibilidade de colocar gosto/não gosto e de responder através de comentários pré-definidos no *feed* e no *Messenger*. A partir da segunda sessão existe um treino de autorregulação. Em cada situação existe uma vítima, um agressor e observadores, sendo que todas as vítimas e agressores são agentes sociais e os observadores são outros agentes e os jogadores. Nas quatro situações existem: 1) uma vítima e um agressor do *out-group*; 2) uma vítima e um agressor do *in-group*; 3) uma vítima do *in-group* e um agressor do *out-group*; 4) uma vítima do *out-group* e um agressor do *in-group*.

No final de cada sessão, os participantes demonstravam as emoções sentidas através do preenchimento de um questionário, votavam no grupo que achavam que deveria ir na visita de estudo, podendo justificar essa escolha através da questão aberta “Porque votaste nesse grupo?” e poderiam também dar a sua opinião através de outra questão aberta “Queres dizer algo sobre o caso de X? Porque respondeste assim à situação?”.

No primeiro caso de *cyberbullying* são apresentados os agentes sociais Nando (agressor) e Tatiana (vítima). O Nando partilha uma foto da colega Tatiana na rede social, onde é possível ver o seu corpo, a dizer: “Tatiana sua otária! És feia e gorda! Nem penses que vais na viagem! LOL!”. De seguida, quatro agentes sociais caracterizados como observadores, fazem comentários agressivos à Tatiana. Um colega faz um comentário assertivo a tentar acabar com os comentários dos outros colegas.

No segundo caso surgem os agentes sociais Cármen (agressora) e Estrela (vítima), que não conseguem chegar a um acordo acerca do local da viagem de turma. A Cármen, que não gosta da Estrela, decide escrever uma publicação na rede social a dizer: “Estrela, és falsa! Amanhã vais apanhar. Eu vou a tua casa e entro pela tua janela.”. Dois colegas apoiam a Cármen e fazem comentários agressivos à Estrela, dois colegas tentam defender a Estrela, um colega faz um comentário agressivo à Cármen, a própria Estrela tenta defender-se.

No terceiro caso são conhecidas a agente social Patrícia (agressora), namorada do Nando, que tem atritos com outro agente social e o Samuel (vítima), que gosta romanticamente da Tatiana (vítima). A Patrícia publica na rede social: “Pensava que eras paneleiro Samuel. Afinal apaixonaste-te pelo maior desperdício de oxigénio que anda por aí!”. De seguida, quando três agentes sociais tentam defender e ajudar o Samuel, a Patrícia

faz comentários agressivos aos colegas, juntamente com um outro colega que participa na agressão verbal.

No quarto caso são identificados os agentes sociais Hélder (agressor) e Abel (vítima), que gosta romanticamente da Patrícia, mesmo que ela namore com o Nando. Como o Hélder não gosta do Abel, que já teve desentendimentos com a Tatiana, este resolve escrever uma publicação na rede social a dizer: “Abel, não me esqueci do que disseste da Tatiana. Já te tinha dito! Vou partilhar aquela foto de ti com a Patrícia!”. Quatro agentes sociais tentam proteger a Patrícia, um colega faz um comentário assertivo para ajudar, o Abel defende-se afirmando que não tem medo e o agressor volta a atacar. Por fim, a Patrícia sentiu-se mal e foi internada no hospital, porque tem um problema no coração e não se pode enervar (ver Ferreira et al., 2021).

### **2.3. Procedimentos**

No âmbito do projeto supracitado, foi solicitada autorização por escrito à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, ao Ministério da Educação de Portugal, à Comissão Nacional Portuguesa de Proteção de Dados, aos conselhos de administração das escolas, aos professores, aos pais e aos próprios adolescentes. Todas as autorizações foram concedidas. Os dados foram recolhidos durante cinco sessões em contexto de sala de aula com a presença de dois investigadores e o/a respetivo/a professor/a da turma. Na sessão 0 do jogo os participantes aprendem a jogar o jogo e a seguir algumas instruções relativamente ao seu funcionamento. Esta sessão não se enquadra na análise feita neste estudo. A sessão 1 consistia numa sessão de diagnóstico que incluía uma situação de *cyberbullying*. As sessões 2, 3 e 4 incluíam uma situação de *cyberbullying* e o treino de autorregulação que pretende promover o comportamento pró-social.

## 2.4. Análise de dados

Todos os dados quantitativos foram inseridos na base de dados IBM SPSS *Statistics* 26. De seguida, foi feita uma análise de frequência com estes dados. Os dados qualitativos foram inseridos no NVIVO 12 para a realização de uma análise de conteúdo.

Os dados relacionados com as emoções referidas pelos adolescentes como tendo sido sentidas pelos próprios foram analisados com recurso a frequências no programa IBM SPSS *Statistics* 26. Estes dados estavam apresentados numa escala de Likert (1 - discordo totalmente a 5 - concordo totalmente) e foram transformados em duas respostas: “não sentiu” (1 - discordo totalmente e 2 - discordo) e “sentiu” (4 - concordo e 5 - concordo totalmente). O 3 (nem concordo nem discordo) foi retirado. As emoções analisadas foram a felicidade, a revolta, o entusiasmo, a tristeza e o orgulho.

As respostas qualitativas às questões “Queres dizer algo sobre o caso de X? Porque respondeste assim à situação?” foram introduzidas no NVIVO 12. De seguida, foram criadas e operacionalizadas as categorias para a análise temática dos dados (ver tabela 1). Para o desenvolvimento de um sistema de categorias de análise utilizou-se uma aproximação mista entre as abordagens “indutiva” e “dedutiva”. Ou seja, partiu-se de categorizações encontradas na literatura e, simultaneamente, tentou-se manter a sensibilidade aos aspetos não previstos, reformulando-se o sistema de partida com base em categorias emergentes (Amado, 2017; Elo & Kyngäs, 2008). Inicialmente, foram consideradas todas as categorias principais emergentes da análise. No entanto, foi apenas considerada a categoria relativamente a emoções desagradáveis, cuja temática é central para o presente estudo. Procedeu-se ao acordo interjuízes de 10% do total dos indicadores encontrados de forma a garantir a fiabilidade da análise de conteúdo. A análise de acordo interjuízes revelou bons valores de *Intraclass Correlation*,  $ICC(2,2) = .99$  (Amado, 2017), apontando para um bom nível de fiabilidade.

**Tabela 1***Operacionalização das categorias*

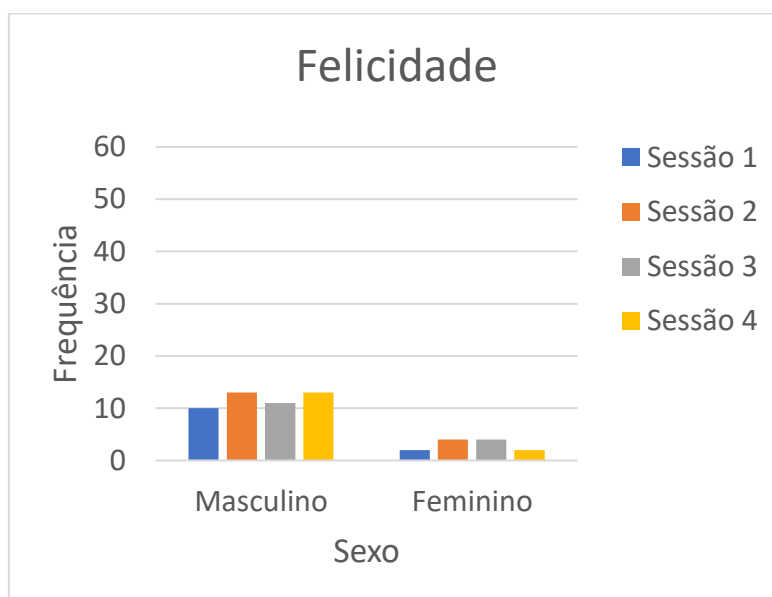
<b>Categoria</b>	<b>Operacionalização</b>
Emoções desagradáveis	Verbalizações onde os participantes relatavam emoções negativas sentidas: tristeza, raiva e perplexidade (Schwartz & Pacheco, 2021).
Empatia	Verbalizações onde os observadores demonstram que reconhecem, compreendem ou partilham as emoções da vítima e do agressor (Batson, 2009).
Falta de empatia	Verbalizações onde os observadores falam sobre a vítima ou o agressor de forma agressiva, visto que a falta de empatia está associada ao comportamento agressivo e antissocial (Feshbach, 1975).
Agência moral	Verbalizações onde os participantes referem ou refletem uma avaliação da situação através do código moral pessoal (Bandura, 2002).
Modelo de intervenção do observador	Verbalizações onde os participantes avaliam a situação e refletem sobre a resolução da mesma (Darley & Latané, 1968).

### 3. Resultados

#### 3.1. Felicidade

**Figura 1**

*A felicidade como emoção sentida por observadores de cyberbullying e divergências entre sexos.*



De modo geral, na primeira sessão, 8,05% dos alunos referiu que sentiu felicidade perante as diferentes situações de *cyberbullying* e 91,95% mencionou que não sentiu. Na segunda sessão, 11,41% dos adolescentes referiu que sentiu e 88,59% reportou que não sentiu. Na terceira sessão, 9,68% dos adolescentes referiu que sentiu e 90,32% mencionou que não sentiu. Na última sessão, 10,49% dos adolescentes referiu que sentiu e 89,51% reportou que não sentiu.

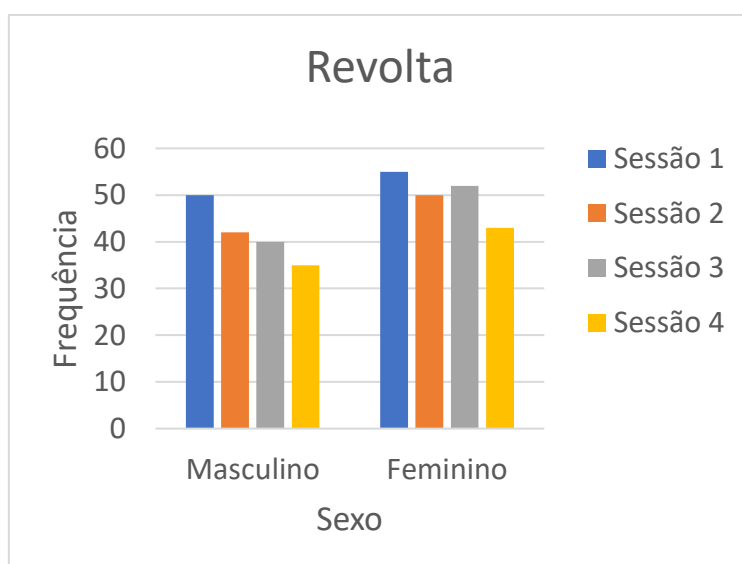
De acordo com a figura 1, a maioria dos estudantes que sentiu felicidade perante as diferentes situações de *cyberbullying* foi do sexo masculino. Na primeira sessão, 83,33% dos alunos que referiu ter sentido felicidade perante a situação de *cyberbullying*, era do sexo masculino e 16,67% do sexo feminino. Na segunda sessão, 76,47% do sexo masculino referiu ter sentido felicidade, enquanto 23,53% dos adolescentes do sexo

feminino mencionou ter sentido o mesmo. Na terceira sessão, 73,33% dos adolescentes do sexo masculino e 26,67% do sexo feminino reportaram que sentiram felicidade, enquanto na quarta e última sessão, 86,67% dos adolescentes do sexo masculino e 13,33% do sexo feminino mencionaram terem sentido felicidade.

### 3.2. Revolta

**Figura 2**

*A revolta como emoção sentida por observadores de cyberbullying e divergências entre sexos.*



Na primeira sessão, 80,77% dos alunos referiu ter sentido revolta perante as diferentes situações de *cyberbullying* e 19,23% não referiu. Na segunda sessão, 68,66% dos adolescentes referiu ter sentido revolta e 31,34% não mencionou. Na terceira sessão, 68,66% dos adolescentes referiu ter sentido revolta e 31,34% não referiu. Na última sessão, 60,94% dos adolescentes referiu ter sentido revolta e 39,06% não mencionou.

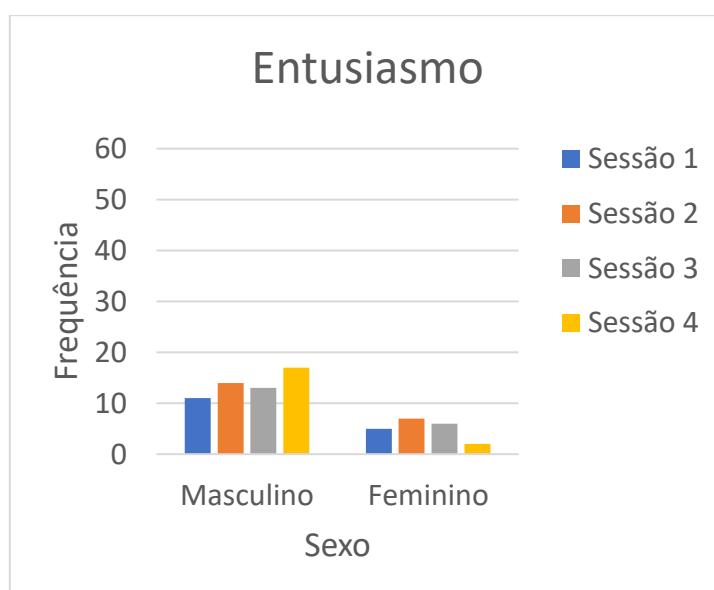
Com base na figura 2, a maioria dos estudantes que sentiu revolta perante as diferentes situações de *cyberbullying* foi do sexo feminino. Na primeira sessão, 47,62% dos alunos que sentiu revolta perante a situação de *cyberbullying* era do sexo masculino

e 52,38% do sexo feminino. Na segunda sessão, 45,65% dos adolescentes do sexo masculino e 54,35% do sexo feminino referiram ter sentido revolta. Na terceira sessão, 43,48% dos adolescentes do sexo masculino e 56,52% do sexo feminino referiram ter sentido revolta. Por fim, na quarta e última sessão, 44,87% dos adolescentes do sexo masculino e 55,13% do sexo feminino referiram ter sentido revolta perante a situação observada.

### 3.3. Entusiasmo

**Figura 3**

*O entusiasmo como emoção sentida por observadores de cyberbullying e divergências entre sexos.*



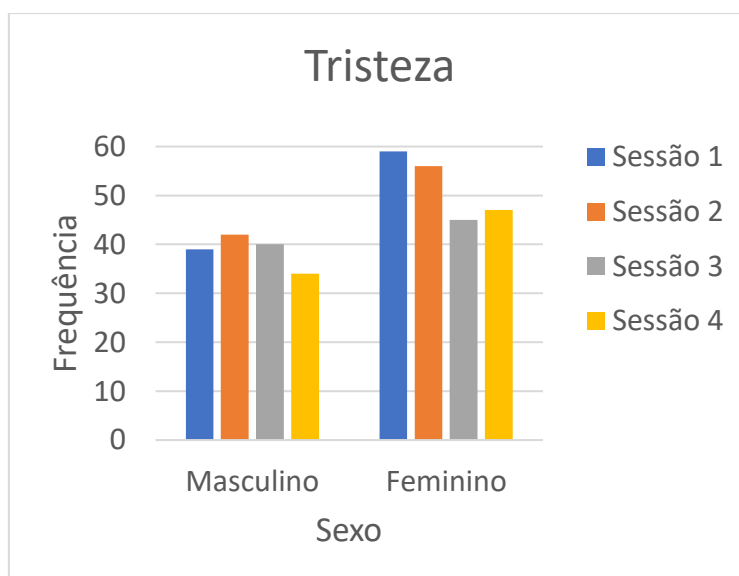
Na primeira sessão, 11,43% dos alunos referiu ter sentido entusiasmo perante as diferentes situações de *cyberbullying* e 88,57% não referiu. Na segunda sessão, 14,69% dos adolescentes referiu ter sentido entusiasmo, enquanto 85,31% não referiu. Na terceira sessão, 12,93% dos adolescentes referiu ter sentido entusiasmo, enquanto 87,07% não referiu. Na última sessão, 14,58% dos adolescentes referiu ter sentido entusiasmo e 85,42% não referiu.

Relativamente à figura 3, a maioria dos adolescentes que sentiu entusiasmo perante as diferentes situações de *cyberbullying* foi do sexo masculino. Na primeira sessão, 68,75% dos alunos que referiu ter sentido felicidade perante a situação de *cyberbullying* era do sexo masculino e 31,25% do sexo feminino. Na segunda sessão, 66,67% dos adolescentes do sexo masculino e 33,33% feminino referiram que tinham sentido felicidade. Na terceira sessão, 68,42% dos adolescentes do sexo masculino e 31,58% do sexo feminino referiram que tinham sentido felicidade. Na quarta e última sessão, 80,95% dos adolescentes do sexo masculino e 19,05% do sexo feminino referiram que tinham sentido felicidade.

### 3.4. Tristeza

**Figura 4**

*A tristeza como emoção sentida por observadores de cyberbullying e divergências entre sexos.*



Na primeira sessão, 84,41% dos alunos referiu que tinha sentido tristeza perante as diferentes situações de *cyberbullying*, enquanto 15,59% não referiu. Na segunda sessão, 74,24% dos adolescentes referiu que tinha sentido tristeza enquanto 25,76% não referiu.

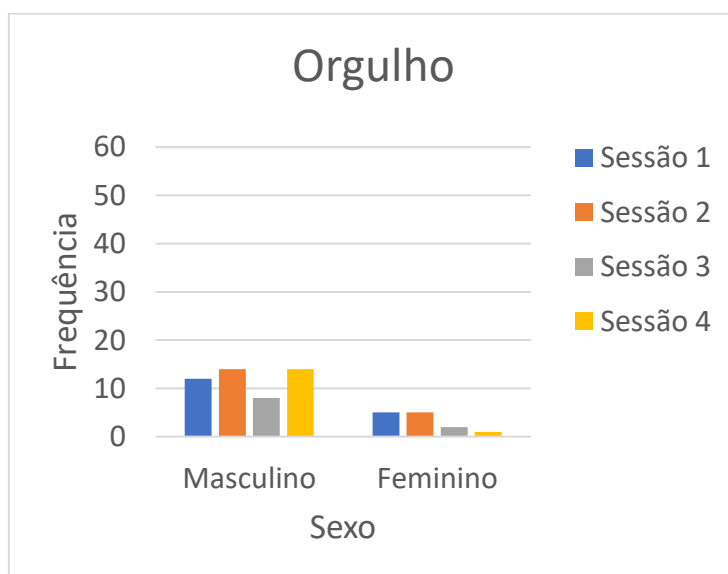
Na terceira sessão, 65,38% dos adolescentes referiu que tinha sentido tristeza enquanto 34,62% não referiu. Na última sessão, 64,29% dos adolescentes referiu que tinha sentido tristeza enquanto 95,71% não referiu.

Quanto à figura 4, a maioria dos estudantes que sentiu tristeza perante as diferentes situações de *cyberbullying* foi do sexo feminino. Na primeira sessão, 39,80% dos alunos que sentiu felicidade perante a situação de *cyberbullying* era do sexo masculino e 60,20% do sexo feminino. Na segunda sessão, 42,86% dos adolescentes do sexo masculino e 57,14% feminino referiram que tinham sentido tristeza. Na terceira sessão, 47,06% dos adolescentes do sexo masculino e 52,94% do sexo feminino referiram que tinham sentido tristeza. Na quarta e última sessão, 41,98% dos adolescentes do sexo masculino e 58,02% do sexo feminino referiram que tinham sentido tristeza.

### 3.5. Orgulho

#### Figura 5

*O orgulho como emoção sentida por observadores de cyberbullying e diferenças entre sexos.*



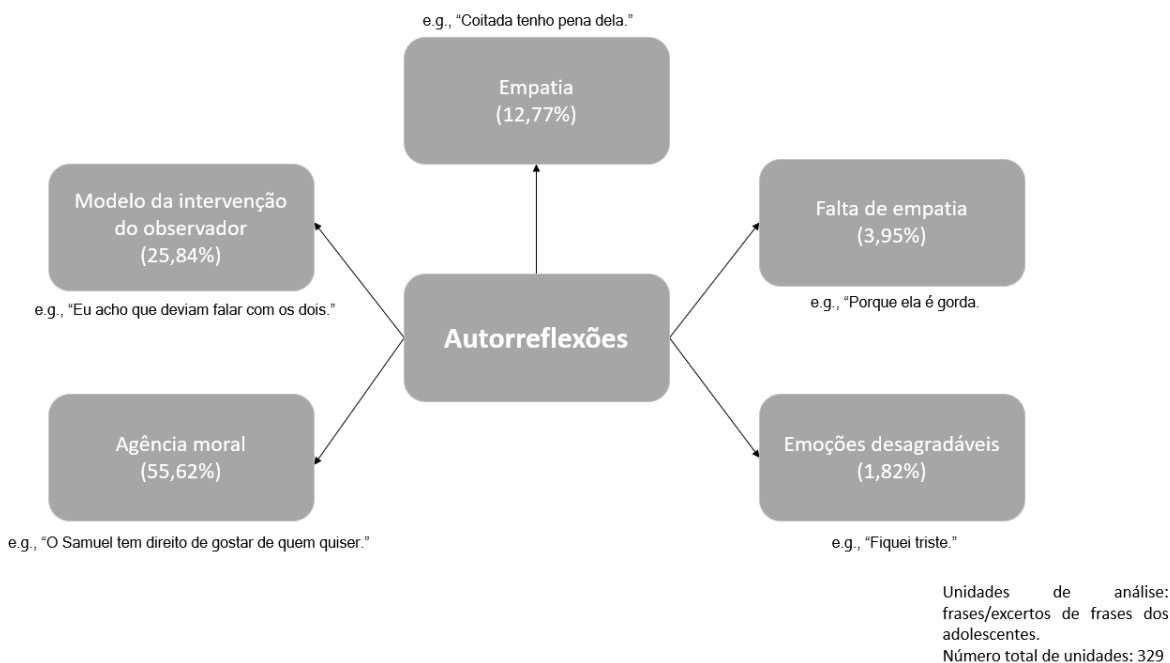
Na primeira sessão, 11,49% dos alunos referiu que tinha sentido orgulho perante as diferentes situações de *cyberbullying*, enquanto 88,51% não referiu. Na segunda sessão, 12,75% dos adolescentes referiu que tinha sentido orgulho, enquanto 87,25% não referiu. Na terceira sessão, 6,76% dos adolescentes referiu que tinha sentido orgulho, enquanto 93,24% não referiu. Na última sessão, 10,71% dos adolescentes referiu que tinha sentido orgulho, enquanto 89,29% não referiu.

De acordo com a figura 5, a maioria dos estudantes que referiu que tinha sentido orgulho perante as diferentes situações de *cyberbullying* foi do sexo masculino. Na primeira sessão, 70,59% dos alunos que referiu que tinha sentido felicidade perante a situação de *cyberbullying* era do sexo masculino e 29,41% do sexo feminino. Na segunda sessão, 73,68% dos adolescentes do sexo masculino e 26,32% feminino referiram que tinham sentido felicidade perante a situação de *cyberbullying*. Na terceira sessão, 80,00% dos adolescentes do sexo masculino e 20,00% do sexo feminino referiram que tinham sentido felicidade perante a situação de *cyberbullying*. Por fim, na quarta e última sessão, 93,33% dos adolescentes do sexo masculino e 6,67% do sexo feminino referiram que tinham sentido felicidade perante a situação de *cyberbullying*.

### 3.6. Emoções Desagradáveis

**Figura 6**

*Mapa conceptual de autorreflexão dos adolescentes observadores de cyberbullying.*



Em relação à figura 6, as autorreflexões dos alunos dividiram-se em várias categorias, nomeadamente, agência moral, modelo da intervenção do observador, empatia, falta de empatia e emoções desagradáveis. É importante salientar que a categoria das emoções desagradáveis apresenta apenas 1,82% das unidades de registo, ou seja, uma minoria dos participantes referiu sentir algum tipo de reação emocional desagradável perante as situações de *cyberbullying* nas suas respostas às perguntas de resposta aberta. O facto de os participantes não referirem emoções agradáveis, vai ao encontro dos resultados quantitativos apresentados.

#### 4. Discussão dos Resultados

Este estudo pretendeu identificar as emoções referidas pelos observadores ao observarem situações de *cyberbullying* com características diferentes e perceber se os adolescentes do sexo masculino reportam emoções distintas das do sexo feminino em situações de *cyberbullying* com características diferentes.

Pelos resultados evidenciados relativamente ao primeiro objetivo e questão de investigação correspondente, foi possível verificar que os alunos referiram sentir felicidade, revolta, entusiasmo, tristeza e orgulho perante as situações distintas. No entanto, as emoções mais sentidas foram as emoções desagradáveis como a revolta e a tristeza. Este resultado corresponde a diversos estudos que salientam estas duas emoções perante eventos avaliados como negativos e prejudiciais, como a vitimização de pares (Vranjes, Baillien, Vandebosch, Erreygers, & De Witte, 2017). Constatou-se que de acordo com estudos anteriores, os observadores de *cyberbullying* experienciam mais frequentemente emoções negativas (Gomes, 2016). É importante voltar a referir que a relação interpessoal dos observadores pode influenciar as suas emoções e os seus comportamentos (Bastiaensens et al., 2013; DeSmet et al., 2014; Macháčková et al., 2013). Sendo assim, é fundamental observar novamente que na primeira sessão, a vítima (Tatiana) e o agressor (Nando) não faziam parte do grupo de amigos dos participantes (*out-group*). Na segunda sessão, a vítima (Estrela) e a agressora (Cármen) eram membros do grupo social (*in-group*). Na terceira sessão, a vítima (Samuel) fazia parte do grupo social (*in-group*), enquanto a agressora (Patrícia) não (*out-group*). Na quarta sessão, a vítima (Abel) não fazia parte (*out-group*) do grupo de amigos, enquanto o agressor (Hélder) fazia parte desse grupo (*in-group*). Com isto e discriminando por sessão, no primeiro, segundo e quarto casos de *cyberbullying* a emoção mais reportada foi a tristeza. Na terceira sessão, a emoção mais reportada foi a revolta, o que pode estar associado ao

facto de a vítima fazer parte do grupo social, enquanto a agressora não. Quando a vítima pertence ao *in-group*, identificando-se psicologicamente como sendo um membro do grupo social e o agressor pertence ao *out-group*, ou seja, não se identifica com o grupo social, existe maior probabilidade de surgirem emoções desagradáveis nos observadores (Forsberg et al., 2014). Esta evidência vai ao encontro de diversos estudos que revelaram que as emoções (Forsberg et al., 2014) e as decisões e intenções comportamentais dos observadores são influenciadas por fatores pessoais como, por exemplo, o relacionamento pessoal que estes têm com os envolvidos no caso de *cyberbullying* (e.g., amizade), principalmente com a vítima (Bastiaensens et al., 2013; DeSmet et al., 2014; Macháčková et al., 2013).

Relativamente à questão de investigação que permitiu perceber que os adolescentes do sexo masculino e o sexo feminino reportaram emoções distintas em situações de *cyberbullying* com características diferentes, este estudo evidenciou que apesar de os adolescentes do sexo masculino e do sexo feminino terem reportado as mesmas emoções, houve divergências quanto à frequência que foi reportada. Ou seja, enquanto mais alunos do sexo masculino referiram que sentiram as emoções agradáveis como a felicidade, o entusiasmo e o orgulho, mais alunos do sexo feminino referiram que sentiram emoções desagradáveis como a revolta e a tristeza. Este resultado contribui para a literatura sobre o papel dos observadores em situações de *cyberbullying*, visto que estudos prévios evidenciaram que os observadores do sexo feminino têm maior probabilidade de reconfortar a vítima, dar conselhos à mesma, relatar o incidente de *cyberbullying* e defender a vítima, enquanto os observadores do sexo masculino são mais propensos a dizer ao agressor que acham o incidente engraçado (Bastiaensens, 2013). A maioria do sexo feminino reportou revolta na terceira sessão e tristeza na primeira sessão. A maioria do sexo masculino reportou sentir felicidade, entusiasmo e orgulho na quarta

sessão, o que pode estar relacionado com o facto do agressor fazer parte do grupo social e a vítima não. Resultados semelhantes foram encontrados noutros estudos que mostraram que os observadores do sexo masculino têm uma maior tendência para gozar com a vítima e dizer ao agressor que acham o incidente engraçado (Bastiaensens, 2013; Olenik-Shemesh et al., 2017). É importante ainda referir que, relativamente ao sexo feminino, existe uma diminuição entre a primeira e a quarta sessão quanto às reações emocionais associadas ao entusiasmo e ao orgulho, ou seja, depois de haver um treino de autorregulação na segunda sessão. Isto acontece depois de existir uma reflexão sobre os seus comportamentos, o que sustenta a importância de providenciar oportunidades para os adolescentes aprenderem a autorregular as suas emoções e o seu comportamento (Bandura, 2006).

Em relação às questões de resposta aberta, houve uma minoria de adolescentes a expressar as suas emoções, o que pode significar que não conseguiram verbalizar, compreender e/ou estar conscientes dos seus próprios sentimentos, devido a uma falta de maturidade emocional consequente da sua idade. Este resultado providencia um contributo à literatura sobre as emoções nos adolescentes (Losoya et al., 1998), porque verificou-se uma falta de verbalização num contexto hostil e contemporâneo específico, como é o caso do *cyberbullying*.

#### **4.1. Limitações e sugestões para estudos futuros**

Primeiramente, durante a análise dos dados tornou-se claro que a amostra da investigação era reduzida e homogénea, ou seja, é constituída por participantes de um único agrupamento de escolas da região centro de Portugal. Sendo assim, sugere-se a utilização de uma maior amostra, com uma maior abrangência de escolas de várias zonas

de Portugal. Com isso procura-se tornar a amostra mais significativa e mais próxima da realidade nacional (Patchin & Hinduja, 2006).

Este estudo procurou perceber apenas quais foram as emoções referidas pelos observadores face a diferentes situações de *cyberbullying* através da questão “O que sentiste sobre a situação de x?”. No entanto seria interessante, futuramente, estender o número de sessões e questionar o motivo que levou os observadores a sentirem as emoções referidas (e.g. “Porque te sentiste assim na situação x?”). Para além disso, seria importante considerar como os jovens regulam as emoções enquanto observadores e perceber quais as razões para essas mesmas reações (Ferreira et al., 2021). Ademais, o número de itens que compôs as emoções agradáveis (felicidade, entusiasmo e orgulho) e as emoções desagradáveis (tristeza e revolta) não foi equivalente, sendo que existiam mais positivas, o que poderá ter enviesado os resultados. Sendo assim, num estudo futuro, seria interessante utilizar o mesmo número de emoções agradáveis e desagradáveis.

Por último, este estudo é exploratório-descritivo com apenas a descrição das frequências dos resultados. No entanto, seria relevante realizar um estudo correlacional para comparar variáveis e descobrir se existem diferenças significativas em termos de médias (Curtis, Comiskey, & Dempsey, 2015). Por exemplo, verificar se existe uma relação entre as reações emocionais dos jovens observadores de situações de *cyberbullying* e o seu sexo, a sua idade e as suas relações interpessoais.

#### **4.2. Contributos teóricos e implicações práticas**

O presente estudo é uma mais valia para a teoria devido aos escassos estudos relacionados com os observadores de *cyberbullying*, principalmente referindo as reações emocionais dos mesmos. Em primeiro lugar, o estudo veio destacar a existência de fatores que contribuem para as reações emocionais dos observadores a situações de

*cyberbullying*, como o seu sexo (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015), a sua idade (Olenik-Shemesh et al., 2017) e as suas relações interpessoais (Shim & Shin, 2016). De seguida, veio reforçar a importância do treino autorregulatório na reflexão dos observadores acerca dos seus comportamentos e na possibilidade de redução das suas reações emocionais agradáveis (Bandura, 2006).

O *cyberbullying* emerge frequentemente na adolescência no âmbito escolar e prolonga-se fora do mesmo (Cassidy, Jackson, & Brown, 2009). Com isto, existe a necessidade de uma atenção especial por parte do psicólogo escolar que deve realizar um trabalho de prevenção nesta área, promovendo uma melhoria nas relações interpessoais para a criação de um ambiente mais harmonioso (de Oliveira, 2008). É fundamental a construção e aplicação de programas e recursos que possibilitam promover comportamentos adequados e pró-sociais (Raminhas, 2020). O jogo Com@Viver, utilizado nesta investigação, é recente e contextualizado e procura promover a empatia e comportamentos pró-sociais. Sendo assim, este instrumento pode ser implementado em contexto escolar português para esta mesma finalidade (Veiga Simão, Ferreira, Pereira, & Oliveira, 2019).

Este estudo mostrou que existe ainda uma quantidade significativa de adolescentes que sentem emoções agradáveis perante situações de *cyberbullying*, principalmente adolescentes do sexo masculino. Isto mostra que existe uma necessidade de intervenção perante os adolescentes relativamente a este tema, nomeadamente através de estudos que permitem captar as reações emocionais em tempo real e perceber o que desencadeia este tipo de reações através da utilização de recursos tecnológicos que permitem adquirir dados fisiológicos e expressões faciais.

## 5. Conclusão

Os resultados deste estudo reforçam a importância de fortalecer o conhecimento das emoções nos observadores, sendo que são fundamentais para o desenvolvimento e repercussão de situações de *cyberbullying*. Concluiu-se que a maioria dos adolescentes observadores reportaram emoções desagradáveis perante as diferentes situações. A emoção mais reportada foi a tristeza. No entanto, em relação às emoções agradáveis, existiu um número considerável de adolescentes do sexo masculino que reportaram sentir felicidade, entusiasmo e orgulho. É possível que as reações emocionais sejam influenciadas por fatores como as relações que os observadores têm com a vítima e/ou com o agressor. Para além disso, as emoções sentidas podem ser consequentes da idade e da falta de maturidade emocional dos participantes em compreender e/ou em estar conscientes das suas próprias emoções.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bandeira, C., & Hutz, C. (2010). As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. doi: 10.1590/S1413-85572010000100014
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374. doi: 10.1037/0022-3514.71.2.364
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A. (2006). *Toward a psychology of human agency. Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. doi: 0.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Cleemput, K., Desmet, A., & Bourdeaudhuij, (2013). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259- 271. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.036
- Batson, D. (2009). These things called empathy: eight related but distinct phenomena. *The Social Neuroscience of Empathy*, MIT Press Scholarship Online. doi: 10.7551/mitpress/9780262012973.003.0002
- Caetano, A. P., Freire, I., Veiga Simão, A. M., Martins, M. J., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-211. doi: 10.1590/S1517-9702201603138125

- Carvalho, A. (2019). *Cyberbullying e Comportamentos de Risco numa Amostra de Adolescentes Portugueses* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/89723>
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30(4), 383-402. doi: 10.1177/014303430910694
- Cohn, M., & Fredrickson, B. (2009). Positive emotions. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds), *The oxford handbook of positive psychology*. (2nd ed.), (pp. 13-24). New York: Oxford University Press.
- Cruz, A. C. (2011). *O cyberbullying no contexto português* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/5958>
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., ... Bernekow, V. (Eds). (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*. No. 6. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Curtis, E., Comiskey, C., & Dempsey, O. (2015). Correlational research: Importance and use in nursing and health research. *Nurse researcher*, 6(1), 20-25.
- Darley, J., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility, *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. doi: 10.1037/h0025589
- de Oliveira, C. B. E. (2008). Reseña de "Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional" de Marinho-Araújo, CM & Almeida, SFC de. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 253-255.

- de Oliveira, L. (2012). Conhecer o Entusiasmo. *Boletim de Pesquisa NELIC*, 12(17), 29-43. doi: 10.5007/1984-784X.2012v12n17p29
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207-215. doi: 10.1089/cyber.2013.0027
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100–131. doi: 10.1037/0033-2909.94.1.100
- Eisenberger, N., & Lieberman, M. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences* 8(7): 294-300. doi: 10.1016/j.tics.2004.05.010
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Ferreira, P., Veiga Simão, A. M., Paiva, A., Martinho, C., Prada, R., Ferreira, A., & Santos, F. (2021). Exploring empathy in cyberbullying with serious games. *Computers & Education*, 166, 104155. doi: 10.1016/j.compedu.2021.104155
- Feshbach, N. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The counseling psychologist*, 5(2), 25-30. doi: 10.1177/001100007500500207
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. doi: 10.1080/02671522.2013.878375
- Freire, I., Veiga Simão, A. M., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico-um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.

- Gomes, S. (2016). *Observadores de cyberbullying: a adoção de estratégias de enfrentamento e emoções associadas* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/33106>
- Guerreiro, M. (2018). *Cyberbullying: descomprometimento moral no discurso dos adolescentes no contexto português* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/37826>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of facts related to offending and victimization, *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. doi: 10.1080/01639620701457816
- Iser, M. (2013). Desrespeito e revolta. *Sociologias*, 15(33), 82-119. doi: 10.1590/S1517-45222013000200004
- Jenkins, L., & Nickerson, A. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166. doi: 10.1177/0272431617735652
- Kemp, A., Krygier, J., & Harmon-Jones, E. (2015). Neuroscientific perspectives. *The Oxford handbook of affective computing*, 38.
- Knauf, R. K., Eschenbeck, H., & Hock, M. (2018). Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4). doi: 10.5817/CP2018-4-3
- Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), S22-S30. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017

- Lapidot-Lefler, N., & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. *Social psychology of education, 18*(1), 1-16. doi: 10.1007/s11218-014-9280-8
- Laskoski, L. M., Natividade, J. C., Navarini, D., Bittencourt, M., & Hutz, C. S. (2013). Construção e validação da Escala de Orgulho e suas relações com autoestima. *Avaliação Psicológica, 12*(1), 37-42.
- Lopes Neto, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria, 81*(5), s164-s172. doi: 10.1590/S0021-75572005000700006
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development, 22*(2), 287-313.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23* (1), 25–36. doi: 10.1002/casp.2135
- Miguel, F. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-usf, 20*(1), 153-162. doi: 10.1590/1413-82712015200114
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2017). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal–socio-emotional factors. *Journal of interpersonal violence, 32*(1), 23-48. doi: 10.1177/0886260515585531
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminar look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice, 4*(2), 148-169. doi: 10.1177/1541204006286288

- Pereira, M. F. (2016). *Impacto das redes sociais de adolescentes na autorregulação comportamental, cognitiva e emocional* (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/12609>
- Pessoa, T., Vaz-Rebelo, P., Goc, M., Kontogiann, E., Netova, G., Keles, S., & Lekkos, N. (2019). Investigação sobre Cyberbullying, em Portugal e Europa—alguns programas, projetos e as percepções de estudantes, professores e pais. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 8(1). doi: 10.9771/re.v8i1.25178
- Pessoa, J. T., Ferreira, L., Raminhas, M., Francisco, M., Ferreira, P., & de Souza, S. B. (2019). REPERCUSSÕES EMOCIONAIS DO CYBERBULLYING: UM ESTUDO DE AUTORRELATOS. *Educação em Foco*, 367-386. doi: 10.34019/2447-5246.2019.v23.26041
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). A Cross-cultural Analysis of Personal Correlates Among Italian and Singaporean Students. *Social Development*, 21(4), 686-703. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x
- Prinz, J. (2006). The Emotional Basis of Moral Judgments. *Philos. Explor.*, 9, 29-43. doi: 10.1080/13869790500492466
- Raminhas, M. (2020). *Reação e regulação emocional de observadores a cenários de cyberbullying* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/46946>
- Reisenzein, R. (2015). A Short History of Psychological Perspectives on Emotion. In R. Calvo, S. D’Mello, J. Gratch, & A. Kappas (Eds.). *The Oxford Handbook of Affective Computing*, (pp.1-34). NY: Oxford Univ. Press. doi: 10.1016/j.compedu.2021.104155

- Rivers, S., Brackett, M., Katulak, N., & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 393-427. doi: 10.1007/s10902-006-9017-2
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational research*, 44(1), 55-67. doi: 10.1080/00131880110107351
- Santos, M. (2015). *Cyberbullying na adolescência: perfil psicológico de agressores, vítimas e observadores* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/23063>
- Scherer, K. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In Scherer, K., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 92-129). Ox.: Oxford Univ. Press.
- Shultz, E., Heilman, R., & Hart, K. J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4). doi: 10.5817/CP2014-4-3
- Schwartz, F., & Pacheco, J. (2021). Mediação Parental na Exposição às Redes Sociais e a Internet de Crianças e Adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(1), 217-235. doi: 10.12957/epp.2021.59383
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 23(2), 97-110. doi: 10.14417/ap.75
- Shim, H., & Shin, E. (2016). Peer-group pressure as a moderator of the relationship between attitude toward cyberbullying and cyberbullying behaviors on mobile instant messengers. *Telematics and Informatics*, 33(1), 17-24. doi: 10.1016/j.tele.2015.06.002

- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376–385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Stajkovic, A., & Luthans, F. (2003). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. *Motivation and work behavior, 126*, 140.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior, 26*(3), 277-287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014
- van Noorden, T., Haselager, G., Cillessen, A., & Bukowski, W. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 637–657. doi: 10.1007/s10964-014-0135-6
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine, 3*, 269–273.
- Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Pereira, N., & Oliveira, S. (2019). ComViver: Promover Comportamentos Pró-Sociais. Investigação e Intervenção no Âmbito do Cyberbullying. *A Universidade do Encontro e da Inclusão*. (pp. 36-47) Universidade Federal de Pelotas.
- Vranjes, I., Baillien, E., Vandebosch, H., Erreygers, S., & De Witte, H. (2017). The dark side of working online: Towards a definition and an Emotion Reaction model of workplace cyberbullying. *Computers in Human Behavior, 69*, 324-334. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.055