

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AS REAÇÕES EMOCIONAIS E A (DES)REGULAÇÃO EMOCIONAL DOS
ADOLESCENTES OBSERVADORES DE *CYBERBULLYING***

Luciana Cirenia Elera Arce

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
E ACONSELHAMENTO**

2023

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**AS REAÇÕES EMOCIONAIS E A (DES)REGULAÇÃO EMOCIONAL DOS
ADOLESCENTES OBSERVADORES DE *CYBERBULLYING***

Luciana Cirenia Elera Arce

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão
e coorientada pela Professora Doutora Nádía Salgado Pereira**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
E ACONSELHAMENTO**

2023

Agradecimentos

As minhas orientadoras Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, e a Professora Nádía Salgado Pereira, pelo seu constante apoio, pela compreensão nos momentos de maior desafio e pela força que sempre me foram dando e, principalmente pelo exemplo de profissionais e seres humanos que mostraram ser. Graças à vossa orientação e cuidados é que consegui atingir esta meta.

A Professora Doutora Paula da Costa Ferreira, por sua disponibilidade constante, grande generosidade e paciência. Por acreditar em mim e tornar este trabalho possível.

A Dra. Cristina Neves, Psicóloga de Educação do Agrupamento de Escolas Catujal-Unhos, pela colaboração na realização das entrevistas. Aos colegas de mestrado, pelas partilhas agregadoras, em especial Maira, Patrícia, Carla e Cida. A minha grande pequena Inês Rodrigues que trilhou comigo este caminho e foi uma grande companheira durante o desenvolvimento deste trabalho, porque graças a ela, este desafio se tornou mais leve e possível de realizar.

Aos amigos que torceram por meu sucesso e aplaudiram cada conquista. Em especial, Rafa e Paula que sempre estiveram dispostas para me ajudar e ouvir nos momentos mais sensíveis deste processo.

A minha família, que ainda distante conseguiu-me estimular e apoiar durante a trajetória.

As minhas filhas, Brunei, Mapi e Luana por serem a fonte de minha inspiração, lhes agradeço pelas frases de apoio e reconhecimento, e pela compreensão nos momentos de ausência. Por serem minhas mestres de vida, e grandes parceiras.

Ao meu marido Ernesto, pelos seus silêncios carregados de apoio incondicional e ânimo para não desistir. Obrigada, meu amor por acreditar nos meus sonhos, porque graças a teu suporte consegui concluir este desafio. Pela tua admiração que me impulsa e motiva a continuar crescendo.

A Deus que iluminou o meu caminho e guiou-me até aqui. Nutrindo-me com sua graça e força. Ele proporcionou-me amores incondicionais para me acompanharem nesta extraordinária experiência. Sou profundamente grata.

Índice

Resumo	iv
Abstract.....	v
1. Introdução.....	6
1.1. O <i>Cyberbullying</i> - Um risco potencial na era das tecnologias	7
1.2. O impacto do papel do observador no <i>cyberbullying</i>	8
1.3. As emoções envolvidas no <i>cyberbullying</i>	11
1.4. A importância da regulação emocional no <i>cyberbullying</i>	15
2. Metodologia	19
2.1. Participantes	19
2.2. Instrumentos	19
2.2.1. Entrevista mediante execução de tarefa	20
2.2.2. Estimulação da recordação	20
2.2.3. Entrevista Final de Reflexão.....	21
2.3. Procedimentos	21
2.4. Análise de dados	22
3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	23
3.1. Reações emocionais ao observar situações de <i>cyberbullying</i>	23
3.2. O reconhecimento das emoções nos intervenientes de situações de <i>cyberbullying</i> e as reações emocionais dos adolescentes a essas emoções percebidas	26
3.3. A (Des) Regulação Emocional em contextos de <i>cyberbullying</i>	32
3.4. Implicações para a Teoria e Prática	39
3.5. Limitações e Estudos Futuros	40
4. Conclusão	41
5. Referências Bibliográficas	43
6. Anexos	50

Índice de figuras

Figura 1. Reações Emocionais Reportadas.....	25
Figura 2. Reações Emocionais dos Adolescentes em Relação às Emoções Sentidas pelo Agressor (%).	26
Figura 3. Reações Emocionais dos Adolescentes em Relação às Emoções Sentidas pelos Intervenientes Passivos (%).	29
Figura 4. Reações Emocionais dos Adolescentes em Relação às Emoções Sentidas pelo Interveniente Pró-social (%).	31
Figura 5. (Des) Regulação Emocional.....	32
Figura 6. Frequência das Estratégias de Regulação Emocional.....	34
Figura 7. Frequência de Comportamentos Emergentes da Seleção da Situação.....	35
Figura 8. Frequência das Estratégias utilizadas da Modulação da Resposta.....	36
Figura 9. Frequência dos Processos utilizados da Estratégia Restruturação Cognitiva..	37
Figura 10. Frequência das Estratégias utilizadas do Foco Atencional.....	37

Resumo

O avanço das tecnologias digitais, trouxe uma nova versão de *bullying*, gerando um problema crescente de violência digital denominado *cyberbullying*. Este fenómeno impacta as interações sociais dos adolescentes, emergindo emoções desagradáveis que prejudicam a sua saúde mental. Diversas pesquisas têm explorado este fenómeno relacionado com as experiências emocionais, sugerindo que as emoções influenciam os comportamentos dos adolescentes. Neste sentido, foi realizado um estudo qualitativo com o objetivo de identificar e compreender as suas reações emocionais dos adolescentes a situações de *cyberbullying*. Propôs-se de igual forma, investigar possíveis dificuldades e estratégias que os adolescentes encontraram ao regular as suas emoções, nos distintos papéis como observadores de situações de *cyberbullying*, nomeadamente observador passivo, observador agressivo e observador pró-social. Foram realizadas um total de 29 entrevistas semiestruturadas dirigidas a adolescentes do 3º Ciclo do Ensino Básico, de duas escolas do Ensino Regular na região de Lisboa e da Ilha de São Miguel, Açores e realizou-se uma análise de conteúdo dos dados qualitativos. Os resultados obtidos indicaram que as emoções desagradáveis que emergiram ao observar situações de *cyberbullying*, podem determinar os estados emocionais dos adolescentes, uma vez que mostraram reações empáticas em relação aos intervenientes em contextos de *cyberbullying*, quando estas favorecem a resolução de problemas e a defesa da vítima. Os adolescentes na sua maioria apresentaram maiores capacidades que dificuldades de regulação emocional, evidenciando que a utilização de estratégias de regulação emocional pode aumentar o sentido de responsabilidade social e a capacidade de articular soluções pró-sociais, o que poderá beneficiar o bem-estar psicológico e aumentando os vínculos positivos entre os adolescentes.

Palavras-chave: *cyberbullying*, adolescentes, observadores, emoções, estratégias de (des)regulação emocional

Abstract

The advance of digital technologies has brought a new version of bullying, generating a growing problem of digital violence called cyberbullying. This phenomenon impacts adolescents' social interactions, bringing up unpleasant emotions that damage their mental health. Several research studies have explored this phenomenon related to emotional experiences, suggesting that emotions influence adolescents' behavior. Accordingly, a qualitative study was conducted with the aim of identifying and understanding adolescents' emotional reactions to cyberbullying situations. This study also proposed to investigate possible difficulties and strategies that adolescents encountered when regulating their emotions as observers of cyberbullying situations. A total of 29 semi-structured interviews were conducted with middle school students from two regular schools in the Lisbon region and from São Miguel Island, Azores. A content analysis of the qualitative data was performed. The results obtained indicated that the unpleasant emotions that emerged when observing cyberbullying situations can determine the emotional states of adolescents showing empathic reactions towards those involved in cyberbullying contexts, when these favor problem solving and victim defense. Most adolescents demonstrated more emotional regulation skills than difficulties, showing that the use of emotional regulation strategies increases the sense of social responsibility and the ability to articulate pro-social solutions, benefiting psychological well-being and increasing positive bonds among adolescents.

Keywords: cyberbullying, adolescents, bystanders, emotions, emotion (dis)regulation strategies

1. Introdução

O avanço e expansão das novas tecnologias de informação e comunicação, somado à sua má utilização, trouxe uma nova versão do *bullying*, gerando um ciclo crescente de violência digital denominada *cyberbullying* (Smith et al., 2008). O *cyberbullying* é uma forma de agressão caracterizada pela repetição de comportamentos hostis realizados em grupo ou de forma individual com a intenção de causar dano por meio do envio de ameaças, publicação de mensagens desonrosos e/ou ofensivos ou vídeos degradantes através das tecnologias de informação e comunicação (Li et al., 2012; Smith et al., 2008). A vítima deste tipo de violência sofre a experiência de agressão na medida que o conteúdo circula nas redes sociais, prolongando o seu sofrimento indefinidamente (Trach & Hymel, 2020). A investigação demonstra graves sequelas nos adolescentes expostos à vitimização cibernética, com níveis altos de comprometimento emocional e social (Allison & Bussey, 2016; Veiga Simão et al., 2021).

A literatura aponta para a existência de diversos protagonistas implicados nesta agressão digital, e dá especial atenção aos observadores deste fenómeno, por serem peças chave para minimizar os efeitos do *cyberbullying* (Macháýková, 2013). Evidências empíricas indicam que o comportamento dos observadores pode ser guiado pela relação social com a vítima ou com o agressor (Teper et al., 2015), e que as reações dos observadores em contexto de *cyberbullying* apresentam maiores níveis de passividade quando comparadas com contextos de *bullying* (Allison & Bussey, 2016). Isto pode ser devido à difusão da responsabilidade que as características do contexto promovem, nomeadamente a falta de clareza sobre o tamanho da audiência (Macháýková et al., 2013), a pouca perceção do impacto da agressão na vítima e, a própria invisibilidade do observador (Knauf et al., 2018). Sabe-se que comportamento passivo pode gerar emoções negativas, principalmente naqueles jovens que tendo a intenção de apresentar comportamentos moralmente corretos, quebrantam seus próprios valores deixando de auxiliar a vítima (Trach & Hymel, 2020; Veiga Simão et al., 2018).

Estes aspetos podem ser indicadores de limitações na capacidade destes indivíduos em identificar atempadamente os seus estados emocionais e em reconhecer como estes estados influenciam seus comportamentos (Wilson & Gilbert, 2005). As emoções, possuem a capacidade de direcionar o comportamento dos observadores e, quando trabalhadas podem contribuir com o desenvolvimento do pensamento analítico e da vinculação moral dentro dos contextos sociais (Veiga Simão et al., 2018). Assim

sendo, é importante confirmar estas limitações e identificar os estados emocionais e as estratégias de regulação emocional utilizadas por estes jovens de forma a reduzir os comportamentos de risco e o estilo de comunicação agressivo utilizado em contextos de *cyberbullying* (Dorol et al., 2021; Veiga Simão et al., 2018). Neste sentido, este estudo pretende compreender o envolvimento das emoções nos diferentes tipos de comportamentos dos observadores de *cyberbullying* (i.e., pró-sociais, agressivos e passivos), assim como distinguir as estratégias adaptativas e desadaptativas de regulação emocional, as quais podem ser adaptativas ou desadaptativas, podendo esta informação ser de grande utilidade para o desenho de intervenções preventivas deste tipo de agressão.

1.1. O *Cyberbullying* - Um risco potencial na era das tecnologias

O *cyberbullying* é uma versão do *bullying*, que ocorre com recurso às tecnologias da comunicação e informação, de plataformas online e das redes sociais (Smith et al., 2008). É definido por comportamentos agressivos, repetidos e intencionais que têm por objetivo atemorizar, envergonhar, perseguir e excluir socialmente a vítima, percebida como vulnerável e sem capacidades para se defender (Allison & Bussey, 2016; Cassidy et al., 2013; De-Barros et al., 2018). Esta agressão constante e intencional, pode ser praticada por um grupo ou de forma individual (Smith et al., 2008), provocando sofrimento e dano durante as interações virtuais, através da difusão de insultos, difamações, ameaças, bem como a publicação de imagens embaraçosas que, à medida que outros aprovam ou compartilham o conteúdo, a violência se perpetua em sites e redes sociais (Lin et al., 2017; Veiga Simão et al., 2018). Eventos como estes induzem ao sofrimento psicológico, afetam a saúde mental e prejudicam o desempenho académico (Allison & Bussey, 2016). Assim, o *cyberbullying* pode tornar-se bastante perigoso, já que contribui para o surgimento de emoções negativas e a promoção de comportamentos de risco como a automutilação e a ideação suicida (Allison & Bussey, 2016; Quintana-Orts et al., 2022; Reed et al., 2015).

Uma revisão sistemática de literatura de 66 artigos de Dorol e Mishara (2021) identificou uma relação positiva do *cyberbullying* com os comportamentos de autoagressão sofridos pelas vítimas e ideação suicida, fossem elas crianças ou adolescentes. Do mesmo modo, diversas pesquisas identificaram outros problemas de saúde mental, associados ao fenómeno como: depressão, ansiedade, abuso de substâncias, sentimentos de solidão, estresse e comportamentos violentos (Hay & Meldrum, 2010; Iranzo et al., 2019; Kim et al., 2020). As investigações sobre *cyberbullying* também

revelam riscos a nível das funções executivas, prejudicando o desenvolvimento cognitivo esperado durante a adolescência e intervindo na capacidade de regulação emocional e comportamental, uma vez que a memória de trabalho, o controlo e a flexibilidade mental são afetados pela exposição a este fenómeno, limitando os jovens na construção de recursos para planear e resolver situações desafiantes (Veiga Simão et al., 2021).

Alguns estudos apresentam uma taxa preocupante de vitimização de 20% a 40% que, acrescido ao amplo e duradouro impacto do *cyberbullying* agrava o fenómeno, principalmente nos contextos educativos (De-Barros et al., 2018; Kowalski et al., 2014). Outro aspeto crítico é a natureza ameaçadora de um público maior, que pela possibilidade do anonimato e pelo fato de estar em contato direto com a vítima, facilita o risco de violação da sua intimidade e contribui para o crescimento da prática deste tipo de agressão (Kowalski et al., 2014). O *cyberbullying* tem-se tornado um problema social grave, apresentando uma alta taxa de prevalência entre as populações escolares de todo o mundo (Cassidy et al., 2013). Em Portugal, um estudo quantitativo (De-Barros et al., 2018), realizado com 739 adolescentes entre 11 e 17 anos, indicou que 19,5% da amostra tinha sido vítima de *cyberbullying*. A agressão consistia na receção de insultos e ameaças online, sendo, em alguns casos, vítimas da exposição de fotografias íntimas. Em Portugal, ainda não existe uma legislação jurídica que permita prevenir ou punir este tipo de atos, de forma a atender a todos os envolvidos (Mantinha, 2021).

Outro aspeto a considerar no estudo deste tema, é a falta de acompanhamento por parte dos adultos quanto ao ambiente online, que facilita e permite os comportamentos sem reflexão crítica dos indivíduos envolvidos neste tipo de incidentes (Pangrazio, 2013). As descobertas de Patterson et al. (2017) confirmam nos observadores de *bullying* e *cyberbullying* a carência de um pensamento avaliativo, potencializando o risco de que estes comportamentos irregulares sejam percebidos como normativos e aceitáveis (Kowalski et al., 2014).

1.2. O impacto do papel do observador no *cyberbullying*

Assim como o *bullying*, o *cyberbullying* acontece em contextos sociais previamente estabelecidos, e com interações desajustadas que envolvem a vítima (que sofre o impacto da agressão), o agressor e os observadores (Cassidy et al., 2013). Neste sentido o *cyberbullying*, caracteriza-se por ser um fenómeno grupal, que inclui outros participantes, além de unicamente o agressor e a vítima (Allison & Bussey, 2016).

Os estudos de DeSmet e colaboradores (2014) e de Li e colaboradores (2012) confirmam a existência de múltiplos papéis, uma vez que a informação, enviada ou recebida, pode ser observada no momento da agressão ou no fim da ocorrência. Pode existir a sobreposição de papéis entre o agressor e a vítima, assim como a participação de outros intervenientes a receber e enviar mensagens, o que significa que no contexto de *cyberbullying* os papéis são variáveis, especialmente o papel do observador que desempenha diversas funções a depender da classe de incidente (Allison & Bussey, 2016).

A literatura identificou principalmente três tipos de papéis desempenhados pelo observador, nomeadamente o observador passivo que é aquele que opta por abster-se de participar, ignorando ou retirando-se da situação de conflito e deixa, por exemplo, que sejam os amigos da vítima a intervir a favor dela (Allison & Bussey 2016; Macháýková et al., 2013; Van Cleemput et al., 2014). Este tipo de comportamento maximiza o impacto negativo sofrido pela vítima sobretudo quando se trata de jovens sem popularidade. (Hong & Lee 2022). O observador agressivo opta por ser parceiro da vitimização juntando-se ao agressor minimizando as consequências do *cyberbullying* e/ou objetivando as vítimas, conseqüentemente aumenta os riscos associados e intensifica a violência *online* (Macháýková et al., 2013). O tipo observador defensor ou pró-social tende a posicionar-se de forma direta a favor da vítima ou procurando ajuda em sua rede de apoio. As investigações de Allison e Bussey (2016), DeSmet et al. (2014); Macháýková et al. (2013) e Van Cleemput et al. (2014) sugerem que quando se trata de comunidades maiores, podem se formar hierarquias sociais, de maneira espontânea, principalmente determinada pela contribuição e responsabilidade de alguns dos intervenientes, que agem como monitores das interações *online*. Assim, quando os pedidos de ajuda são claros, o sentido de responsabilidade e a intervenção do observador aumentam, sendo atendidos de forma a resolver possíveis situações agressivas e conseguindo influenciar positivamente os grupos de pares (Allison & Bussey 2016; DeSmet et al., 2014; Hong & Lee 2022; Macháýková et al., 2013; Van Cleemput et al., 2014).

Uma vez que o mundo virtual apresenta suas características próprias, as mesmas interferem na percepção do observador que ignora a quantidade de indivíduos a presenciar a agressão e não consegue perceber o seu impacto (Macháýková et al., 2013). Segundo Hong e Lee (2022), este aspeto não facilita o reconhecimento da responsabilidade, minimizando os comportamentos de apoio tal como é descrito no modelo de intervenção

do observador de Latané e Darley, (1970). Este modelo indica que diante de uma emergência e estando apenas uma pessoa a presenciar o evento, será ela a oferecer ajuda, mas quando se trata de um grande número de observadores a responsabilidade de intervir é diluída entre os mesmos, diminuindo o sentido de responsabilidade em socorrer a vítima. Este modelo explica que o observador ajuda a vítima quando: 1) percebe a gravidade da agressão, 2) atribui à situação o mérito da intervenção, 3) percebe o sentido de responsabilidade, 4) sabe de que forma intervir e 5) decide intervir (Hong & Lee, 2022). Desta maneira, o observador precisa integrar uma série de informações a nível cognitivo, emocional e social que lhe permitam traduzir a gravidade da situação, as reações das vítimas e dos agressores, sua capacidade para resolver problemas e o impacto da sua decisão a nível dos seus relacionamentos sociais (Trach & Hymel, 2020).

Considerando estas características, é comum que os observadores de *cyberbullying* apresentem a tendência de manter-se fora ou de responderem passivamente nas agressões *online*, ignorando a situação ou simplesmente retirando-se da ocorrência (Allison & Bussey 2016; Hong & Lee, 2022). Por exemplo, um estudo de Lenhart et al., (2011), apurou que 91% dos observadores, em algum momento, preferiram desvalorizar a agressão. De igual forma, Van Cleemput et al. (2014) na sua pesquisa com estudantes belgas, identificou que 58,6% de adolescentes optou pela passividade. Ademais, um estudo de Huang e Chou (2010) confirmou que de 50% a 90% dos participantes escolheram não intervir, podendo representar para o agressor a aprovação de seu comportamento.

Além do já referido “efeito observador”, onde a possibilidade de ajudar e os comportamentos de defesa seriam inversamente proporcionais ao número de observadores que participam no *cyberbullying*, (Trach e Hymel 2020), a falta de percepção da gravidade do incidente é um fator importante na reação do observador, assim como o tipo de relação que o observador tem com os outros autores, uma vez que suas interações *online* podem afetar seus relacionamentos *offline* (Ferreira et al., 2020). Neste sentido, as pesquisas apontam para o surgimento de novas normas sociais que podem influenciar o comportamento dos observadores, como defender a vítima, quando existe uma relação de amizade entre eles, reagindo de forma irada quando não simpatiza como o agressor, ou ignora a agressão quando os agressores são seus amigos, sem considerar seus próprios julgamentos sobre a situação (Macháýková et al., 2013; Trach & Hymel, 2020). Outro aspecto a considerar é o ambiente social. Uma revisão de 25 estudos indicou que os

ambientes que apresentam problemas interpessoais e sociais tendem a promover comportamentos de descomprometimento moral por parte do observador, que apoia o agressor, aumentando a violência do *cyberbullying*, com efeitos severos para a vítima (Lambe et al., 2019). Em contrapartida, interações sociais positivas com os pares, pais e professores (efeito da classe e da comunidade educativa) tendem a favorecer o apoio à vítima (Lambe et al., 2019).

Sob o enfoque da teoria sociocognitiva, o estudo de Allison e Bussey (2016), explica que as respostas dos observadores em contexto de *cyberbullying* têm maiores repercussões a nível emocional do que no *bullying* presencial, gerando intensas emoções negativas nos observadores como tristeza, raiva e revolta (Ferreira et al., 2020; Veiga Simão et al., 2021). As investigações indicam que é comum que os adolescentes sintam mais emoções negativas do que positivas em relação a incidentes observados (Trach & Hymel, 2020; Veiga et al., 2018). Por outro lado, as emoções são consideradas indicadores relevantes no comportamento do observador, as mesmas que permitem que os indivíduos atuem de acordo com os seus valores (Hutcherson & Gross, 2011). Neste sentido, as investigações propõem que existe uma associação positiva entre a vinculação emocional e a atitude de ajuda a vítima (Trach & Hymel, 2020). Consequentemente, estes indivíduos podem ter um papel significativo na transformação do impacto negativo deste fenómeno. Assim, trabalhar a modelagem dos seus comportamentos e a regulação de suas emoções, com ações e estratégias que possam variar suas respostas, poderá impulsionar os comportamentos pró-ativos online.

1.3. As emoções envolvidas no *cyberbullying*

Ao longo da história do conhecimento científico, as emoções foram ganhando relevância. As emoções são marcadas por um caráter biológico e hereditário e ocorrem de forma automática e breve (Ekman, 1992). William James foi um dos primeiros teóricos a introduzir o conceito de “tendência de resposta” através do qual as emoções executam funções adaptativas ao mobilizar reações fisiológicas, cognitivas e comportamentais que surgem em resposta à percepção e à avaliação de um determinado estímulo interno ou externo, pelo que pode ser modulada de diversas formas (Damásio, 2001; Gross, 2015).

De acordo com a abordagem funcionalista, a emoção é analisada em termos da função que adota, quer dizer, a emoção surge quando um indivíduo atende uma situação e a considera relevante para os seus objetivos, sendo duradouros ou transitórios, ou seja,

da relação entre o acontecimento e os objetivos pessoais, relacionados, por sua vez, com as respostas interpessoais que desejamos ou evitamos (Gross, 2015; Lazarus, 1996). Assim, são considerados fenômenos multifacetados e complexos que permitem o surgimento de processos reguladores e facilitadores de tomada de decisões, da aprendizagem e da adaptação para enfrentar as tarefas fundamentais da vida, ainda que, por vezes, sejam capazes de impedir a realização de tarefas e podem colocar-se acima da consciência (Damásio, 2001; Ekman, 1992; Gross 2015). Desta maneira, as emoções englobam avaliações das situações em que emergem, e sobre as quais o indivíduo lhes dá significado (Gross, 2005; Gratz & Romer, 1998), respondendo de forma fisiológica, experiencial e comportamental (Damásio, 2001; Ekman, 1992). A modulação deste conjunto de respostas pode ser considerada mais ou menos eficiente, dependendo dos resultados das diversas situações e objetivos de cada indivíduo (Gross, 2015). Estas situações podem ser externas ou internas, baseadas em representações mentais, que ao serem avaliadas pelo indivíduo serão consideradas com maior ou menor relevância psicológica, valência e familiaridade – Modelo Modal da Emoção (Gross, 2015).

Devido à sua complexidade, as emoções são abordadas segundo distintas perspectivas, dando origem a múltiplas nomeações (e.g., afeto, reflexo, humor, impulso, sentimento) (Gross, 2015), tendo em comum sua dinâmica temporal vinculada a sinais fisiológicos que permitem estabelecer parâmetros para medir a informação resultante da experiência psicológica emocional e da expressão da emoção. Assim, as emoções são independentes na sua atividade autonômica e, apresentam suas expressões e respostas próprias (Ekman, 1992).

Logo as emoções têm um papel fundamental nas interações sociais já que possibilitam a interpretação dos estados emocionais e as intenções dos outros (Veiga Simão et al., 2018), contribuindo para a regulação dos comportamentos sociais de forma eficaz e natural (Damásio, 2001; Ekman, 1992). Outras perspectivas sugerem que as emoções variam de acordo com a leitura das experiências de cada indivíduo, contribuindo para a regulação do comportamento social, sendo avaliadas como certas ou erradas diante da sociedade. Estes tipos de emoções são denominados emoções morais e, servem de guia para que os indivíduos optem a favor da ética, ajudando no julgamento e na decisão moral errada (Hutcherson & Gross, 2011; Teper et al., 2015). A natureza heterogênea das emoções morais levou os teóricos a categorizá-las em emoções morais orientadas para o

outro e proscritivas, ou seja, o que o indivíduo considera o que deve fazer versus, as prescritivas, ou seja, o que o indivíduo não deve fazer.

Pela sua natureza normativa, a moralidade guia o comportamento dos indivíduos que desejam ser vistos como moralmente corretos, mas, por vezes, apresentam comportamentos de descomprometimento moral, ou seja, pode haver vazios entre as intenções e os comportamentos que levam aos indivíduos a quebrantar seus valores (Teper et al., 2015). Assim, a experiência emocional desempenha um papel importante na tomada de decisões, levando aos indivíduos a optar por comportamentos adaptativos e que visam o bem comum (Tangney et al., 2007; Teper et al., 2015).

Evidências empíricas reforçam o envolvimento das emoções, principalmente desagradáveis, suscitadas no contexto de *cyberbullying* (Trach & Hymel 2020). Uma grande diversidade de estudos sobre esta temática mostra as severas consequências emocionais para os indivíduos envolvidos em situações de *cyberbullying*, reportando problemas ao nível de saúde física e mental com riscos de adquirir comportamentos de autoagressão (e.g., ideação suicida, consumo de álcool e drogas), assim como, sofrer de depressão, ansiedade, sentimentos de solidão e baixa auto-estima (Dorol & Mishara, 2021; Hay & Meldrum, 2010; Iranzo et al., 2019; Kim et al., 2020). Consequentemente, analisar as emoções envolvidas nestes contextos, pode contribuir para a obter uma melhor percepção dos efeitos comportamentais que surgem como reações às experiências emocionais vivenciadas em contextos de *cyberbullying*.

Desta maneira, em contextos de agressão *online*, figuram as emoções auto conscientes como a culpa e a vergonha (Tangney et al., 2007), embora existam distinções entre elas, ambas promovem a consciência de que alguém agiu de forma inadequada, produzindo um sentimento de mal-estar nos jovens. Isto foi observado em estudos com adolescentes, em que se apresentaram comportamentos hipotéticos de agressão e/ou ao representar um papel passivo como observador (Conway et al., 2016; Pronk et al., 2014). Surgem também as emoções de condenação, como a raiva e o desgosto (Rozin et al., 1999). Ambas podem ser vistas como mecanismos impulsioneiros de comportamentos *anti-bullying*, e podem ser trabalhadas para encorajar os indivíduos a decidir por comportamentos éticos, evitando possíveis transgressões (Miller et al., 2014; Rand & Nowak, 2013; Trach & Hymel 2020). Num estudo recente, Trach e Hymel (2020) argumentaram que, apesar de o sentimento de tristeza que evoca assistir a uma agressão, o medo de se converterem em vítimas pode inibir o envolvimento do observador. Como

resultado, sentir-se mal, nem sempre significa a adoção de comportamentos de defesa face à vítima (Malti et al., 2012).

Embora, muitos estudos sugiram que emoções como a culpa, a vergonha, a raiva o desgosto ou a tristeza provocam uma associação negativa à agressão, não são suficientes para que os adolescentes decidam defender a vítima, sendo necessário que exista, por exemplo, empatia ou uma relação de amizade com a mesma (Ettekal et al., 2015). A empatia, definida como a habilidade de vivenciar as emoções dos outros (Clark, 1980), poderá ser um preditor de comportamentos ativos de defesa nos casos de agressões *offline* ou *online* (Allison & Bussey, 2016). Contudo, a sua intensidade está inversamente relacionada com a quantidade de pessoas a observar um evento, sendo um fator relevante se o que se pretende é o aumento da intervenção do observador (Barlińska et al., 2015). Alguns estudos têm evidenciado também uma associação negativa entre a empatia e a agressividade, assim como uma relação positiva com comportamentos pró-ativos e pró-sociais (Allison & Bussey, 2016). O estudo de indução de empatia de Barlińska et al. (2015), realizado com 584 adolescentes, identificou uma diminuição na participação em eventos relacionados com *cyberbullying*. Contudo, não está claro se o conteúdo utilizado nesta indução transmitiu informação sobre o impacto negativo do fenómeno, influenciando o comportamento dos adolescentes (Allison & Bussey, 2016).

Em relação ao agressor, o estudo de Menesini et al. (2003) sugere uma associação negativa entre a agressão e o pedido de desculpas, que mostra sentimentos de orgulho em situações hipotéticas de violência. Quando se trata do observador, o orgulho poderá estar positivamente associado a ser amigo do agressor, principalmente quando este é popular (Jones et al., 2009). Desta forma, a popularidade percebida poderá determinar interações pró-sociais ou antissociais entre os jovens.

O estudo de Bowker et al. (2010) descobriu que os adolescentes populares alcançam um estatuto social e posições de hierarquia dentro do grupo de pares, (i.e., alto poder/domínio social) que precisa ser mantido através do uso de estratégias desajustadas e/ou comportamentos agressivos. Assim, os observadores no ciberespaço em alguns casos, inibem suas emoções (i.e., culpa e o arrependimento) que são a base para a formação do pensamento crítico e reflexivo do compromisso moral e ético dentro dos contextos sociais (Veiga Simão et al., 2018), envolvendo-se ativamente na agressão apoiando o agressor popular. Em outros casos, os observadores não encontram formas de respostas a favor da vítima, optando pela indiferença e passividade (Hong & Lee, 2022).

Em contrapartida, quando a popularidade percebida é menor, é expectável que os observadores apresentem ações de defesa e proteção da vítima, atuando de modo responsável (Hong & Lee, 2022; Pozzoli et al., 2010).

Outro aspeto a considerar é a dificuldade que os jovens apresentam em prever e identificar seus estados emocionais, assim como, reconhecer a influência que as suas experiências emocionais exercem sobre seus comportamentos (Wilson & Gilbert, 2005). Deste modo, comprova-se a importância de trabalhar o autoconhecimento e a consciência emocional em contextos de *cyberbullying* e a sua potencialidade na promoção de habilidades comportamentais regulatórias para um bom desenvolvimento social e positivo.

1.4. A importância da regulação emocional no *cyberbullying*

Apesar do crescimento da pesquisa acerca da regulação emocional, a sua definição continua a ser alvo de debates. Alguns modelos abordam um nível micro da regulação emocional, centrado nas estratégias situacionais, cognitivas ou comportamentais que os indivíduos utilizam para interpretar as suas experiências emocionais (Tull et al., 2020). Outros modelos abordam um nível macro, ou seja, formas particulares de processar, analisar e responder a estas experiências e descrevem a regulação emocional como a competência de dar respostas adaptativas e eficazes às emoções (Tull et al., 2020).

Logo, a abordagem micro é mais bem interpretada pelo modelo de Gross, (2015) através do qual descreve uma série de estratégias utilizadas pelos indivíduos para conseguir modificar o impacto emocional de determinada situação que enfrenta. Este processo envolve: (1) seleção de situação (i.e., influenciar a exposição a situações que podem gerar emoções desejáveis ou indesejáveis, aproximando-se das mesmas ou evitando-as), (2) modificação da situação (i.e., alterar uma situação para modificar seu impacto emocional), (3) alteração do foco da atenção (i.e., alterar alocação da atenção para modificar uma resposta emocional), (4) mudança cognitiva (i.e., alterar a avaliação de uma situação para influenciar seu impacto emocional) e (5) modulação de resposta (i.e., engajar-se em um comportamento para influenciar algum aspecto de uma emoção gerada) (Tull et al., 2020, p.2). Este modelo foi ampliado incorporando a ideia de avaliação interativa que envolve um processo alargado de regulação emocional que funciona em várias etapas: 1) identificação da emoção a ser regulada e a toma de decisão sobre se a regulação deve ser iniciada, 2) a

escolha da melhor estratégia disponível que facilite a regulação emocional tomando em conta os fatores contextuais internos e externos, 3) a estratégia escolhida é implementada através de comportamentos ajustados a determinada situação, e inclui a avaliação da eficácia da estratégia escolhida que dá origem a ação concreta de regulação emocional (Gross, 2015).

Por sua parte, os investigadores Gratz e Roemer, (2004) apresentam um modelo macro sobre a funcionalidade das emoções onde a regulação emocional é centrada nas formas adaptativas de resposta emocional definida por seu valor, pela sua intensidade ou pela reatividade (Ekman, 1984). Desta forma, Gratz e Roemer (2004) fornecem uma conceitualização integrativa da regulação emocional e a definem como a capacidade de aplicar estratégias adaptativas e de acordo a uma determinada situação, modulando a intensidade e a duração das emoções negativas, dando respostas emocionais e comportamentais ajustadas aos objetivos e metas individuais. É uma ação dinâmica e consciente que passa pela compreensão, aceitação e a funcionalidade das emoções (Tull et al., 2020).

Desta forma, Gratz e Roemer, (2004) identificaram a presença de seis dimensões no constructo da (des) regulação emocional: a) a consciência das respostas emocionais que é a capacidade de reconhecer e identificar as emoções b) a compreensão das respostas emocionais quer dizer a clareza emocional que apresenta um indivíduo c) a aceitação das respostas emocionais, ou seja, a capacidade de acolher as emoções, d) o acesso flexível a estratégias de regulação emocional percebidas como eficazes, isto é, a flexibilidade em articular respostas dirigidas ao cumprimento de metas e demandas situacionais e) a capacidade de inibir impulsos ao vivenciar emoções negativas, e (f) a capacidade de regular e lidar adequadamente com as respostas emocionais negativas de forma a alcançar objetivos e metas pessoais (Gratz & Roemer, 2004, p. 24).

Apesar destes modelos diferirem no processo de regulação emocional, a sua integração permite uma maior compreensão dos resultados obtidos, ao utilizar estratégias de regulação emocional adaptativas e capazes de responder às demandas de situações e objetivos individuais (Tull et al., 2020). Por outro lado, sabe-se que as habilidades de regulação emocional são proporcionais à frequência de sua utilização, quer dizer o indivíduo que utiliza a regulação eficaz das emoções com regularidade (e.g., reavaliação cognitiva, aceitação e resolução de problemas) terá resultados positivos, uma maior autoestima e satisfação com a vida (Arató et al., 2022). Pelo contrário, o indivíduo que

utilize estratégias regulatórias de forma desadaptativa (e.g., uso continuado e pouco eficaz de estratégias de evitação emocional, supressão de pensamentos, a ruminação, entre outras) terá um déficit nas habilidades de regulação emocional, que, em contextos de *cyberbullying* aumenta a possibilidade de entrar num círculo vicioso de comportamentos autodestrutivos, correndo o risco de tornar-se agressor ou vítima cibernética (Arató et al., 2022; Kowalski et al., 2019; Thompson & Calkins, 1996; Tull et al., 2020).

Quando os indivíduos são adolescentes, encontram-se em processo de desenvolvimento emocional e apresentam limitações na capacidade de controlo dos impulsos face à perceção de emoções negativas (Gratz & Romer, 2004; Kowalski et al., 2019). Este aspeto, acrescido às características envolvidas no *cyberbullying* (e.g., anonimato, comunicação hostil, exposição, vulnerabilidade, entre outros), representa um obstáculo para a gestão emocional dos jovens (Kowalski et al., 2019). Um estudo de Rachmania et al. (2021) sugeriu que o envolvimento de *cyberbullying* em jovens adolescentes, está relacionado com sua capacidade de regulação emocional e revela a presença de diferenças entre raparigas e rapazes. As pesquisas identificaram que as raparigas apresentam maiores capacidades para reconhecer as emoções, sendo o medo, a tristeza, a culpa e a solidão as mais representativas, já que socialmente têm mais liberdade de expressão emocional enquanto os rapazes, por vezes, são educados para inibir suas emoções, e tendem a se envolver em comportamentos diretos de agressão, paradoxalmente desde uma perspetiva neurológica apresentam um funcionamento cerebral que lhes permite tomar decisões racionais para a resolução de seus problemas (Veiga Simão et al., 2021), comparativamente às raparigas tendem a se envolver em agressões indiretas (Rachmania et al., 2021). Contudo, a investigação verifica que, independentemente do sexo, a capacidade de regulação emocional pode ser aprendida e treinada (Rachmania et al., 2021).

Alguns estudos afirmam que, devido à importância das interações sociais durante a adolescência, a construção da regulação emocional é realizada entre pares (Arató et al., 2022), sendo seu sucesso dependente da qualidade destas interações (Quintana et al., 2021). Por conseguinte, para que a capacidade de regulação emocional possa ser preventiva de sintomas e comportamentos desadaptativos, é indispensável que os jovens tenham um sentido de pertença e apoio pelo grupo de pares (Arató et al., 2022; Veiga Simão et al., 2021). Desta forma, os adolescentes procuram o apoio dos pares como estratégia para compreender suas respostas emocionais e construir mecanismos de

autocontrolo comportamental, quando passam por experiências que suscitam emoções negativas (Arató et al., 2022; Gratz & Romer, 2004). Também é preciso fortalecer a capacidade de monitorizar, avaliar e transformar estas experiências emocionais, bem como desenvolver competências de consciência social (Thompson & Calkins, 1996).

Um estudo longitudinal quase experimental, com recurso a um aplicativo móvel (i.e., *Twitter*) sugere que, desenvolver capacidades de autorregulação emocional e comportamental, promove os pensamentos reflexivos que permitem construir estratégias de enfrentamento do *cyberbullying*. Deste modo, propõem que fomentar este tipo de estratégias, diminui as interações agressivas em linha, atuando como fatores de proteção e permitindo o desenvolvimento de uma empatia cognitiva para a construção de uma perceção positiva da vida escolar dos adolescentes (Veiga Simão et al., 2021).

A autorregulação é o recurso pelo qual os indivíduos são capazes de lidar eficazmente com o impacto das situações externas, enquanto redirecionam suas emoções e comportamentos para mudanças positivas (Bandura, 2006). Este processo envolve habilidades das funções executivas, tais como: memória de trabalho, flexibilidade mental e autodomínio, que permitem ações antecipatórias que direcionam os esforços de autorreflexão (Berthelsen et al., 2017). Uma revisão de 25 artigos comprova que o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional é indispensável para que os adolescentes possam lidar com o *cyberbullying* de forma assertiva e sem dar continuidade a este ciclo de agressão virtual (Agustiningsih & Pandin 2021).

Em conclusão, a regulação emocional é fundamental para o desenvolvimento de uma autoconsciência, da construção de boas interações sociais, do bem-estar psicológico e do funcionamento integral dos adolescentes (Kowalski et al., 2019), podendo também mediar o envolvimento dos jovens em *cyberbullying* (Agustiningsih & Pandin, 2021). Pelo exposto, é essencial a implementação de programas com uma abordagem integrativa que desenvolvam esta competência sendo necessário perceber o papel da regulação emocional, nomeadamente as estratégias e as dificuldades que enfrentam os adolescentes enquanto observadores de *cyberbullying*.

Neste sentido e tendo em consideração a realidade em Portugal, esta investigação pretende responder às seguintes questões de investigação: (1) Quais são as emoções reportadas pelos adolescentes face às situações de *cyberbullying*?; (2) Que emoções reconhecem os adolescentes nos diferentes intervenientes de situações de *cyberbullying*?;

(3) Quais são as reações emocionais dos adolescentes a estas emoções percebidas nos diferentes intervenientes de situações de *cyberbullying*?; (4) Quais são as dificuldades dos adolescentes em regular as emoções em situações de *cyberbullying*?; (5) Quais são as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos adolescentes em situações de *cyberbullying*?

2. Metodologia

Este estudo está incluído nos seguintes projetos de investigação: “*CyberEduc@te: Learning to counter cyberbullying*” (2022 02218.CEECIND) e *Te@ch4SocialGood: promoting pro-sociality in schools to prevent cyberbullying* (PTDC/PSI-GER/1918/2020).

Para sua realização optou-se por uma metodologia qualitativa, para identificar as diferentes emoções sentidas pelos observadores, assim como as estratégias e as dificuldades que os participantes encontraram ao regular as emoções. Este projeto pretende fornecer informação para o desenho de intervenções psicoeducacionais que permitam uma regulação mais adaptativa das emoções, favorecendo o comportamento pró-social dos alunos.

2.1. Participantes

A amostra é composta por 29 participantes entre 11 e 15 anos de idade, com uma idade média de 13 anos. Dos 29 participantes 15 eram do sexo masculino (51,7%). Os participantes frequentavam o 3º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas do Ensino Regular na região de Lisboa e da Ilha de São Miguel, Açores.

2.2. Instrumentos

Os instrumentos utilizados têm por base o modelo de Zimmerman (2013) e apresenta uma arquitetura conceitual de autorregulação da aprendizagem, através da qual foram analisados os processos psicológicos envolvidos nas diferentes fases do modelo: 1) a fase de antevisão, planeamento, e ativação para a tarefa; 2) a fase de reação, avaliação e autoavaliação após realização da mesma; e 3) a fase de autorreflexão das dimensões cognitiva, metacognitiva, comportamental e contextual (Veiga Simão, 2012).

Com o objetivo de identificar as perceções dos participantes sobre o fenómeno de *cyberbullying*, distinguir e compreender as emoções envolvidas neste contexto, bem como as estratégias e as dificuldades que os participantes identificam na regulação das

suas emoções, foram utilizados três instrumentos de recolha de dados, descritos de seguida.

2.2.1. Entrevista mediante execução de tarefa

Segundo Veiga Simão e Flores (2007), este tipo de entrevista mediante execução de tarefa, facilita a perceção do trabalho solicitado, permite conhecer a forma como o participante planeja suas ações e, o seu nível motivacional em relação à tarefa, contribuindo para a compreensão dos processos envolvidos na realização da mesma.

Este instrumento é composto pelos seguintes blocos: o *bloco A*, destinou-se à legitimação da entrevista; o *bloco B* teve por objetivo introduzir a problemática do fenómeno, promovendo um ambiente adequado para o desenvolvimento da entrevista; o *bloco C* correspondeu à antevisão da situação que teve como objetivo antecipar possíveis estratégias e obstáculos identificados em situações de *cyberbullying*; o *bloco D* foi a tarefa em si, na qual o participante visionou uma história hipotética de *cyberbullying* e tomou notas sobre os pontos considerados mais relevantes; o *bloco E* contemplou questões sobre a tarefa realizada, pretendeu recolher informação sobre as diferentes emoções sentidas pelos participantes e sobre as estratégias e dificuldades identificadas (e.g., “Que emoção ou emoções te provoca esta situação? Podes explicar porquê?” “Em relação ao que sentiste, pensas que continuarás a sentir-te assim por muito tempo?” “O que fazes para lidar com o tipo de emoções que sentiste em relação à história?”).

2.2.2. Estimulação da recordação

Esta técnica de investigação qualitativa, consiste na reprodução de um vídeo sobre uma tarefa executada, facilitando a recordação e a verbalização do processo cognitivo envolvido durante a entrevista (Veiga Simão, 2012). A recolha de dados mediante a estimulação da recordação permite que o investigador capte e analise os processos psicológicos verbalizados pelo participante durante a entrevista (Amado et al.,2017).

A estimulação da recordação é composta por duas fases. Na primeira fase é apresentada a gravação em vídeo da execução da tarefa de forma a promover a reflexão sobre as reações dos entrevistados às questões formuladas. Uma vez finalizada esta reflexão sobre a tarefa executada, inicia-se a segunda fase onde cada participante tem a possibilidade de deter o vídeo livremente (estimulação livre), assim como de responder as questões feitas pela entrevistadora no momento de paragem previamente estabelecido

no guião da entrevista (e.g., “Que emoção ou emoções te provoca esta situação? Podes explicar porquê?”).

2.2.3. Entrevista Final de Reflexão

Este instrumento tem por objetivo promover a reflexão do participante em relação ao processo da entrevista. É composto por três blocos: O *bloco A* legitimou a entrevista, O *bloco B*, refere-se a autorreflexão feita através de questões (e.g., “Agora que te observas a reagir e a responder a esta situação, darias as mesmas respostas? Mudavas alguma coisa?”, “Achas que a forma como reagiste ao caso se deveu às emoções que referiste e à forma como controlaste essas emoções? Explica”), e teve o objetivo de incentivar o participante a reproduzir as suas reações e analisar o seu desempenho ao longo da entrevista, mediante execução da tarefa e a estimulação da recordação. Este bloco também é composto por algumas questões motivacionais (e.g., “O que é que te ajudou a perceber melhor o caso?”, “O que gostaste de fazer neste trabalho? De que não gostaste?”). O *bloco C*, destinou-se à finalização da entrevista, visando perceber se o entrevistado tem alguma contribuição a dar, reforçar os cuidados ético-deontológicos e, dar a possibilidade de ter acesso aos resultados da investigação, transmitindo a importância de sua colaboração e disponibilidade.

2.3. Procedimentos

Após a aprovação do Requerimento de Aprovação do Projeto de Investigação (RAPI), pela comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, do órgão de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar pelo Ministério de Educação e Ciência (nº 0623600029), foi solicitada a colaboração das Direções de Agrupamentos de Escolas do distrito de Lisboa, dos Professores, dos Encarregados de Educação e dos respetivos Alunos, de forma a autorizarem a entrevista.

De seguida procedeu-se à realização das entrevistas, executadas de forma individual numa sala disponibilizada pela escola, sem interferências externas, tendo uma duração aproximada de 60 minutos. Os alunos foram informados sobre o processo da entrevista e a importância de sua participação. Solicitou-se a sua autorização para o registo escrito e a filmagem das entrevistas (sem mostrar a face do participante). Sendo este material eliminado após a transcrição, seguindo os requisitos da ética e deontologia do estudo e oferecendo-lhe apoio psicológico (caso necessário). Foram informados também da opção de desistirem de participar se assim o desejassem.

Nos primeiros momentos da entrevista, realizou-se uma introdução sobre a temática com o objetivo de conhecer as percepções dos alunos sobre os riscos associados à utilização da internet. Depois, foram colocadas algumas questões de forma a antecipar possíveis estratégias e obstáculos identificados nestas situações. De seguida, procedeu-se à execução de tarefa com foco nas emoções e na regulação das emoções, que consistiu na apresentação de uma história de *cyberbullying*, com duração de 20 minutos, podendo cada participante retroceder as vezes que quisesse caso tivesse dúvidas e tomar notas dos tópicos para ele importantes. Este momento foi gravado em áudio e incluiu um registo escrito do observado pela entrevistadora. Assim, foram recolhidas informações através da aplicação de um questionário sobre as emoções evocadas, os mecanismos de regulação emocional e as estratégias de (des) regulação emocional utilizadas pelos participantes. Assim mesmo, esta entrevista permitiu identificar as reações emocionais dos adolescentes em relação às emoções percebidas nos intervenientes agressivos, passivos, e pró sociais, sendo todas estas respostas registadas em vídeo com o participante de costas, através do instrumento execução da tarefa.

A fase seguinte, destinou-se à estimulação da recordação, como potenciador do processo reflexivo em que o participante visionou-se respondendo a um conjunto de questões com foco na regulação das emoções, tendo a possibilidade de pausar o vídeo e fazer comentários de forma livre. A duração das paragens dependia essencialmente da iniciativa do entrevistado. Por sua parte, a entrevistadora realizou perguntas promotoras de uma reflexão cognitiva e metacognitiva, de acordo aos objetivos do estudo, registando estes momentos em áudio e por escrito. Posteriormente, foi feita uma autorreflexão sobre as duas fases anteriores (execução da tarefa e estimulação da recordação), com recurso a algumas questões que incluíram aspetos motivacionais, visando facultar o acesso à reflexão metacognitiva do participante face a problemática em estudo. Para finalizar, reforçaram-se os compromissos éticos e deontológicos, e informou-se sobre o acesso aos resultados do estudo. Finalizou-se a entrevista agradecendo aos participantes a sua colaboração.

2.4. Análise de dados

Os dados sociodemográficos foram analisados através do IBM SPSS Statistics 27. Foi realizada uma técnica de análise de conteúdo dos dados qualitativos, analisando e estruturando as respostas dadas pelos participantes, em categorias apropriadas para a investigação (Amado, 2017). Para este fim, foi utilizado o *software QSR NVivo 14 Pro*.

Através desta análise foi possível identificar quais as emoções sentidas pelas participantes face a situações de *cyberbullying*, assim como suas percepções sobre as emoções sentidas pelos intervenientes que adotavam comportamentos agressivos, passivos e pró-sociais. Pretendeu-se de igual forma identificar as dificuldades e as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos participantes.

Para realizar a análise de conteúdo procedeu-se à transcrição integral das 29 entrevistas gravadas, bem como a sua introdução no *software QSR NVivo 14 Pro*, aplicando uma abordagem de análise de conteúdo mista, dedutiva e indutiva, com base na literatura e no discurso dos participantes. De seguida, as respostas dos participantes foram organizadas e agrupadas em categorias e subcategorias, devidamente operacionalizadas e, seguindo as dimensões incluídas no guião, para posterior análise e discussão. Esta operacionalização encontra-se na Tabela 1, apresentada em anexo.

De forma a garantir a fiabilidade da análise desta investigação utilizou-se o método de Acordo Interjuízes. De acordo com a literatura, este método requer da colaboração um indivíduo com conhecimento do sistema de categorização realizada, o qual executa a categorização de um percentual da amostra aleatória extraído dos dados em análise para ser comparados com as operacionalizações do investigador, de maneira a identificar o valor de concordância entre os juízes (Amado, 2017). Para este fim, procedeu-se a um cálculo de acordo da convergência da codificação (10%), obtendo uma percentagem de acordo de 97,5%.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação dos resultados aborda as perspetivas dos estudantes do 3º ciclo do Ensino Básico de duas escolas do Ensino Regular na região de Lisboa e da Ilha de São Miguel.

De forma a facilitar a leitura dos resultados, apresenta-se de seguida os mesmos, discriminando as suas frequências para cada uma das categorizações e subcategorias, relativamente às questões de investigação inicialmente formuladas.

3.1. Reações emocionais ao observar situações de *cyberbullying*

Ao analisar as respostas relacionadas com as emoções, os resultados desta investigação revelaram 12 reações emocionais distintas reportadas pelos participantes que visionaram situações de *cyberbullying*, sendo elas a (1) culpa (i.e., “acho que eu estava me sentindo um bocadinho culpado apesar eu não ter nada a ver com essa história e

sabendo que era uma história fictícia estava a me sentir culpado por não poder ajudar” p23); (2) empatia (i.e., “eu acho que senti vontade de colocar-me no lugar das pessoas que estão a sofrer” p22); (3) ansiedade (i.e., “sinto angústia e nervosismo das pessoas estarem a ser más umas com as outras” p2); (4) mal-estar (i.e., “eu não gosto de ver ninguém a sofrer *bullying*, mas infelizmente na sociedade existe e não sei se algum dia vai deixar de existir, mas isso me deixa muito mal psicologicamente” p21); (5) solidão (i.e., “dá um sentimento de solidão”); (6) desilusão (i.e., “Desilusão, porque a pessoa não sabe o que faz” p20); (7) frustração (i.e., “frustração, por eles não conseguirem se entender” p28); (8) medo (i.e., “medo de como umas pessoas podem fazer mal umas as outras” p27); (9) nojo (i.e., “um bocado de nojo” p7); (10) raiva (i.e., “gozar com outra pessoa que não fez nada causa-me raiva pronto e fico chateado” p25); (11) tristeza (i.e., “é muito triste estar a ver estas situações” p9); (12) e preocupação (i.e., “preocupada, com as pessoas estão a sofrer e a ficar cada vez piores” p1). Estes resultados permitem confirmar que os adolescentes reportam maioritariamente emoções desagradáveis ao observar situações de agressão *online*. Estes resultados vão ao encontro de outros já reportados na literatura, nomeadamente que observar situações de *cyberbullying* interferir com o estado emocional dos adolescentes (Malti et al., 2012; (Trach & Hymel, 2020).

Na Figura 2 observa-se a tristeza como a emoção mais reportada, o que poderá ajudar a explicar que os participantes tenham indicado ter sentido empatia e compaixão para com as situações hipotéticas de *cyberbullying* observadas (i.e., relativamente a comportamentos agressivos e passivos presenciados), o que acrescenta a estudos anteriores que encontraram reações empáticas (i.e., empatia afetiva e cognitiva) de adolescentes através de simulações de situações de *cyberbullying* com um jogo sério (Ferreira et al., 2020). A raiva foi a segunda emoção mais reportada. Num contexto de violência entre pares, a tristeza e a raiva são emoções consideradas promotoras de comportamentos *anti-bullying*, e facilitadoras da aquisição de atitudes pró-sociais (Trach & Hymel, 2020).

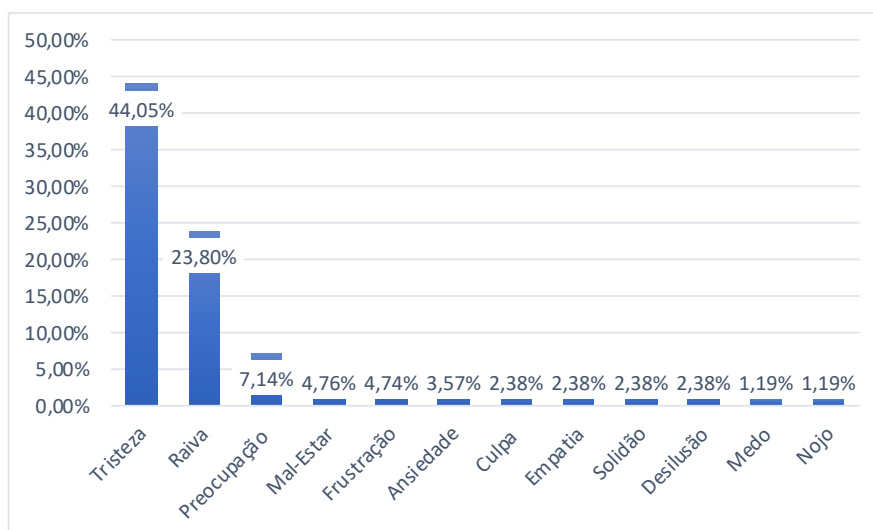
Relativamente à preocupação que foi a terceira emoção mais referida face ao fenómeno, seguida pelo mal-estar, ambas têm sido associadas positivamente a comportamentos de defesa face à vítima e, negativamente a comportamentos agressivos (Allison & Bussey, 2016; Etekal et al., 2015). Apesar de a Figura 1 mostrar uma baixa percentagem de empatia reportada, ao observar as respostas dos participantes a empatia está presente na maioria delas, surgindo em ligação com outras emoções, provavelmente

porque se trata de uma competência socioemocional, podendo assim estar presente em diferentes estados emocionais (i.e., “tristeza porque ninguém deve ser maltratado ainda se for um bocadinho diferente dos outros, ele merece ser respeitado como os outros, como toda a gente” p10). Considerando que estudos anteriores indicam uma relação negativa entre a empatia e a agressividade (Allison & Bussey, 2016; Barlińska et al., 2015), o facto de a empatia ter sido reportada de forma transversal às respostas dos participantes, quanto aos comportamentos agressivos, passivos e pró-sociais que observaram nas situações de *cyberbullying*, constitui um contributo importante para a literatura que não evidenciou anteriormente esta transversalidade (Allison & Bussey, 2016; Barlińska et al., 2015).

Por fim, o medo, a culpa e a solidão foram as emoções menos reportadas, apesar de estudos recentes terem evidenciado uma forte representatividade destas emoções nestes contextos de *cyberbullying* (Veiga Simão et al., 2021). Este resultado pode ser devido ao facto de os adolescentes não se sentirem em risco com as situações hipotéticas de *cyberbullying* apresentadas, como também não se sentirem responsáveis pelos comportamentos agressivos e passivos que observaram nestas mesmas situações. Este resultado acrescenta a estudos anteriores que evidenciaram a relação do observador com a vítima e o agressor como sendo preditor das emoções que o primeiro possa sentir em relação a situações de *cyberbullying* (Macháýková et al., 2013). Ou seja, no caso do presente estudo, as emoções e o comportamento do observador (i.e., os participantes) poderão ter sido condicionados pela inexistência de relação com a vítima e com o agressor.

Figura 1

Emoções Reportadas (%)



3.2. O reconhecimento das emoções nos intervenientes de situações de *cyberbullying* e as reações emocionais dos adolescentes a essas emoções percebidas

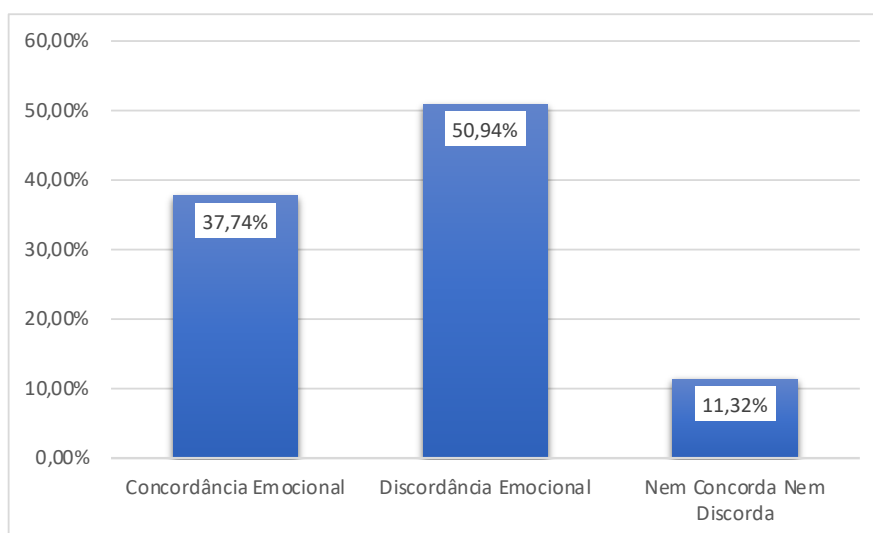
Em relação às segunda e terceira questões de investigação, as respostas dos participantes foram analisadas de acordo com os diferentes intervenientes nas situações de *cyberbullying* observadas, nomeadamente, as vítimas, os agressores e outros observadores. Desta forma, foi possível verificar que os adolescentes reconheceram as emoções sentidas pelos diferentes intervenientes das situações de *cyberbullying*, como também tiveram reações emocionais distintas em relação às mesmas. Assim sendo, os adolescentes reconheceram em primeiro lugar a raiva (41,18%) (i.e., “Sentiu raiva, quando soube que a Tatiana fez com a namorada, então ficou furioso e foi agressivo e fez o que fez para ajudar melhor dito para vingar a Patrícia” p22) como a emoção predominantemente sentida por um dos agressores (i.e., Nando) e, em segundo lugar a vingança (22,05%) (i.e., “sentiu vingança, e foi proteger a namorada, protegeu de forma errada” p15). As opções metodológicas deste estudo permitiram analisar em detalhe a perceção dos adolescentes em relação às emoções do agressor, facilitando a compreensão das suas capacidades em reconhecer as suas emoções, as motivações e as intenções do agressor perante as situações de *cyberbullying* observadas, representando um contributo para a literatura (Veiga Simão et al., 2018). Assim mesmo, de acordo com as suas verbalizações, os adolescentes avaliaram as emoções deste interveniente como descomprometidas moralmente, (i.e., “ele decidiu se vingar e fazer a mesma coisa com a pessoa que gozou com a namorada” p18), o que poderá ter promovido a empatia com a vítima (Allison & Bussey, 2016). Outros participantes referiram que o agressor sentiu felicidade (6%) (i.e., “acho que ficou contente, bem-disposto com aquilo” p8). O reconhecimento desta emoção num dos agressores (i.e., Nando) contribui para evidenciar que os observadores podem perceber que o agressor sente emoções agradáveis, como satisfação, alívio, e prazer, o que acrescenta a estudos anteriores que evidenciaram que os comportamentos de *cyberbullying* podem emergir através de um processo reflexivo e premeditado (Ferreira et al., 2020). Neste âmbito, através de ações refletidas e premeditadas, as emoções agradáveis poderão emergir nos agressores de *cyberbullying*.

Relativamente às reações emocionais dos adolescentes face às emoções percebidas nos diferentes intervenientes de situações de *cyberbullying*, os resultados evidenciaram uma maior frequência de discordância em relação às emoções sentidas pelo agressor (i.e., “Eu não sentiria a mesma coisa, apesar de estar a defender a namorada, isso

não é correto” P4), quando comparado com o nível de concordância (e.g., “Eu sentiria igual, porque pronto também é uma pessoa bastante especial para mim ia ficar um pouco mais difícil de controlar a mim próprio” p13; “Eu provavelmente também reagiria assim, teria a vontade de defendê-la e as emoções seriam as mesmas” p23). Estes resultados contribuem para a literatura já que evidenciam as reações afetivas dos adolescentes em relação às emoções sentidas pelo agressor, tendo os primeiros considerado as mesmas negativas e discordando com o possível descomprometimento moral exibidas por este agressor (Allison & Bussey, 2016).

Figura 2

Reações Emocionais dos adolescentes em relação às emoções sentidas pelo agressor (%)



As verbalizações dos participantes aportam um importante contributo para a literatura já que se observaram julgamentos em relação às emoções sentidas pelo agressor, (i.e., “eu não ia estar a fazer os posts, nem a ridicularizar ela, por que a vingança nunca é uma opção” p21), mostrando desaprovação (Hutcherson & Gross, 2011; Veiga Simão et al., 2018). Estes julgamentos providenciam evidências científicas para os modelos de avaliação das emoções, que propõe que as emoções estão dependentes das avaliações e do significado que os indivíduos atribuem a diversas situações causadas por eles próprios ou por outros, diversos estímulos, objetivos, expectativas, e da dificuldade em regular as mesmas (Scherer, 1999). Neste estudo, o estímulo emocional foi a apresentação das situações de *cyberbullying*, e neste resultado em concreto, uma avaliação das emoções do agressor. Como forma de complementar este resultado, foi igualmente analisada a perceção dos participantes relativamente às estratégias de controlo dos impulsos

utilizadas por um dos agressores (i.e., Nando). Os resultados indicaram que 88% dos participantes consideraram que este agressor foi impulsivo, e posicionaram-se a favor da vítima, (i.e., “foi errado ele dar o troco à Tatiana” p12; “porque das agressões que ele fez como não lido bem com as emoções as emoções o levaram a fazer coisas não muito boas” p18), indicando que no papel deste agressor, não agiriam da mesma forma (i.e., “acho que isso não é o jeito de lidar com a situação” p16). Este resultado representa um contributo para a literatura, uma vez que permitiu identificar a utilização de um julgamento moral nas suas reações emocionais através da reflexão sobre a conduta do agressor ao longo da situação, sendo que, na sua maioria, os adolescentes discordaram com a impulsividade do agressor (Conway et al., 2016; Pronk et al., 2014).

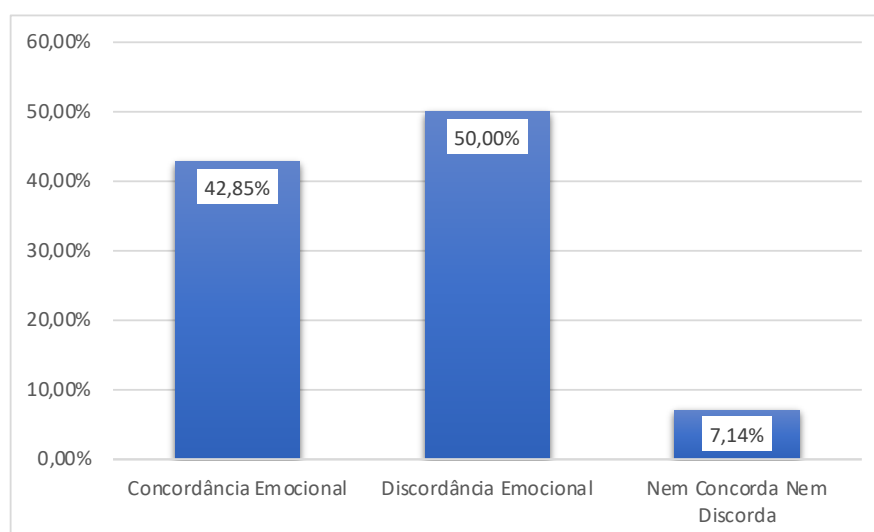
Em relação aos participantes que concordaram com o agressor (i.e., Nando), é possível que estes tenham avaliado a vingança como uma justificação moral relativamente a defender alguém próximo, justificando, deste modo, a agressão (DeSmet et al., 2014; Trach & Hymel, 2020). Por outro lado, também é possível de que alguns adolescentes (ainda que em menor percentagem 6,9%), tenham sido influenciados pela popularidade percebida do agressor (i.e., Nando), (i.e., “se nota que não é má pessoa de tudo por que faz voluntariado para ajudar os animais” p15). Este resultado acrescenta a estudos anteriores que evidenciaram que, quando os adolescentes percebem algum tipo de popularidade no agressor, tendem a apoiar os comportamentos agressivos, sendo mais propensos a sentirem emoções moralmente descomprometidas em relação à situação (Machájková et al. 2013). Houve também participantes que se mostraram imparciais no que diz respeito ao agressor (i.e., “Eu não sei, no momento iria sentir-me igual, mas depois ia parar para pensar e ver que eu fiz não foi muito bom” p1). Estas verbalizações podem indicar uma consciência pró-social nos adolescentes que participaram no estudo, podendo também indicar uma tendência para mostrarem níveis elevados de emoções morais, proporcionando evidência científica para a literatura, já que reforçam que os observadores pró-sociais são mais propensos a sentir emoções moralmente responsáveis (Hong & Lee, 2022).

Em relação aos intervenientes passivos em contextos de *cyberbullying*, a literatura tem evidenciado que estes indivíduos optam por abster-se de intervir exibindo comportamentos passivos nas agressões online (Hong & Lee, 2022). Neste estudo, foram analisadas as diversas emoções reconhecidas nos intervenientes passivos, identificando em primeiro lugar o medo (55,38%) (i.e., “tinham medo de fazer alguma coisa” p13),

como a emoção predominante, seguido pela impotência (7,69%) (i.e., “eles querem ajudar, mas não conseguem” p9). Estes resultados contribuem para a literatura já que os adolescentes avaliaram as emoções sentidas pelos intervenientes passivos, tendo possivelmente por base a percepção de risco para o próprio em consideração (Darley & Latané, 1968). Neste sentido, percebeu-se que esta tendência para a passividade não se traduz necessariamente na aprovação de comportamentos agressivos, mas pode se tratar de uma percepção de algum tipo de autolimitação no momento de agir a favor da vítima (Hong & Lee, 2022; Macháýková et al. 2013).

Figura 3

Reações Emocionais dos adolescentes em relação às emoções sentidas pelos intervenientes passivos (%)



Relativamente às reações emocionais dos adolescentes a estas emoções percebidas no interveniente passivo, metade referiu discordar com as emoções deste interveniente (i.e., “eles não querem se meter, não querem ter problemas sobre esse assunto também querem estar livres” p14), enquanto outra parte dos participantes (42,85%) referiu que no seu lugar sentiriam a mesma coisa (i.e., “tentaria ajudar, mas poderia ter medo de intervir” p24), referindo receio de ser a próxima vítima, como já tinha sido indicado por autores como Hong e Lee, (2022) ou Tracha e Hymel (2020). Alguns participantes não revelaram concordar ou discordar, dando respostas ambivalentes (i.e., “obviamente depende da situação, por exemplo, se for tipo um amigo meu que que é muito meu amigo, e é óbvio que vou defendê-lo, mas for uma pessoa que eu não conheço e um assunto que eu não tenho nada a ver, eu vou ficar ali tipo o que é que vou fazer aqui, não tenho nada que

fazer” p10). Ou seja, alguns participantes mencionaram que a sua intervenção estaria dependente da relação com a vítima e/ou agressor. Estes resultados acrescentam a estudos prévios, na medida que evidenciam uma norma social que leva os adolescentes a defender apenas os amigos, quando estes são vítimas ou agressores - neste último caso, a defesa traduziu-se em não relatar possíveis agressões (DeSmet et al., 2014; Hong & Lee, 2020; Macháýková et al., 2013; Trach & Hymel, 2020).

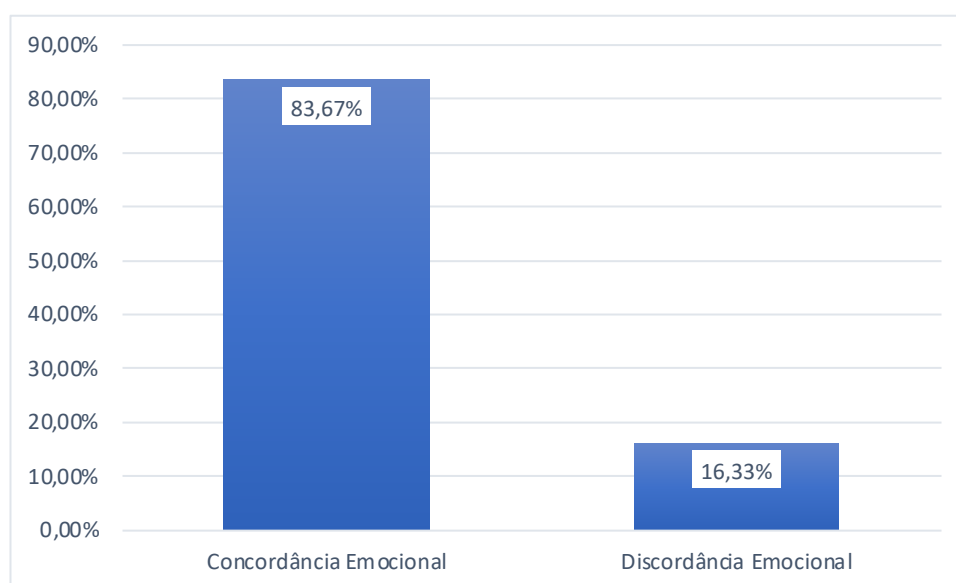
No que se refere às respostas dos participantes em relação às emoções que os intervenientes pró-sociais sentiram, a mais referida foi a raiva (19,05%) (i.e., “porque se a Cármen e a Patrícia foram a casa dela [Estrela] a atirar pedras na casa dela” p25). Através deste resultado verificou-se que os adolescentes reconheceram a raiva como emoção predominante num interveniente pró-social que se tornou vítima. A tristeza (17,46%) emergiu no discurso dos adolescentes como a segunda emoção mais referida relativamente ao que um interveniente pró-social pudesse sentir (i.e., “porque se ela não fez nada, não queria fazer nada, então acho que ela sentiu tristeza” p12). De seguida, emergiu o mal-estar (17,46%) (i.e., “esta a sentir-se mais abatida, mais sentida com as situações” p7). Através destas verbalizações verificou-se uma possível inação, uma vez que os participantes perceberam que o interveniente pró-social pode decidir não agir devido às emoções que possa estar a sentir e que o/a impedem de tomar iniciativa. Estes resultados contribuem para a literatura na medida que as emoções dos observadores pró-sociais foram associadas à inação que, apesar de poderem assumir responsabilidade por intervir em defesa da vítima ou de procurar ajuda de um adulto responsável, permanecem na passividade devido às emoções desagradáveis que possam sentir (Allison & Bussey, 2016; Ferreira et al., 2022; Hong & Lee, 2020). Finalmente, o reconhecimento da felicidade no interveniente pró-social (i.e., Estrela) (14,29%) (i.e., “É como a Estrela fez, ela tentou ajudar o Samuel para tentar confortá-lo um bocadinho, e acabou por conseguir confortar um bocadinho o Samuel e ela ficou feliz claro pela conquista que ela fez” p14) surgiu no discurso dos participantes associada ao apoio à vítima com emoções agradáveis, fornecendo evidências adicionais para a compreensão emocional dos observadores pró-sociais em situações de *cyberbullying* (DeSmet et al., 2014; Hong & Lee, 2020; Van Cleemput et al., 2014).

Em relação às reações emocionais dos adolescentes às emoções dos intervenientes nas situações de *cyberbullying*, a maioria concordou com o interveniente pró-social (i.e., “Eu sentiria igual, eu não brigaria de volta, ficaria queta tentando entender o que

aconteceu” p17). Contudo, foram também reportadas algumas respostas discordantes, mas numa percentagem menor (i.e., “Não sentiria o mesmo, eu tento dar o meu máximo, mas tento fazer mais” p1), conforme mostra a figura 4. Esta discordância reforça a percepção dos participantes relativamente às emoções percebidas do interveniente pró-social como interveniente passivo, uma vez que podem ter considerado o comportamento do interveniente pró-social insuficiente. Por outro lado, esta discordância pode refletir uma possível dificuldade relativamente ao reconhecimento e regulação das emoções de outros (Gratz & Roemer, 2004). Estes resultados poderão contribuir para a literatura no sentido de explicar a percepção dos adolescentes relativamente à inação parcial deste tipo de interveniente pró-social e alguma dificuldade que poderão sentir em relacionar a prosocialidade e a inação (Allison & Bussey 2016; DeSmet et al., 2014; Van Cleemput et al., 2014). Os participantes também foram questionados em relação às estratégias de controlo dos impulsos utilizadas por este interveniente e os resultados indicaram que 82% dos participantes reconheceram a capacidade do interveniente pró-social utilizar estratégias de controlo de impulsos, representando um contributo para a literatura pelo facto de confirmar que estes intervenientes podem interpretar a situação e sentir determinadas emoções sobre a mesma, e ter um comportamento pró-social através de um processo reflexivo (Ferreira et al., 2020).

Figura 4

Reações Emocionais dos adolescentes em relação às emoções sentidas pelo interveniente pró-social (%)



Em termos gerais, as reações emocionais dos adolescentes, em relação às emoções dos intervenientes em contextos de *cyberbullying*, indicaram que na sua maioria os participantes concordaram com as mesmas, quando foram consideradas favoráveis a apoiar a vítima. Pelo contrário, revelaram discordância emocional, quando a emoção percebida nos intervenientes de situações de *cyberbullying* promoveram o descomprometimento moral. Através destes resultados identificou-se uma tendência dos participantes adolescentes para serem observadores pró-sociais, contribuindo para a literatura no sentido de confirmar as associações positivas dos comportamentos de suporte social (ajuda, apoio, encorajamento) com os estados emocionais avaliados como certos ou errados (Hong & Lee, 2020; Teper et al., 2015; Veiga Simão et al., 2018).

3.3. A (Des) Regulação Emocional em contextos de *cyberbullying*

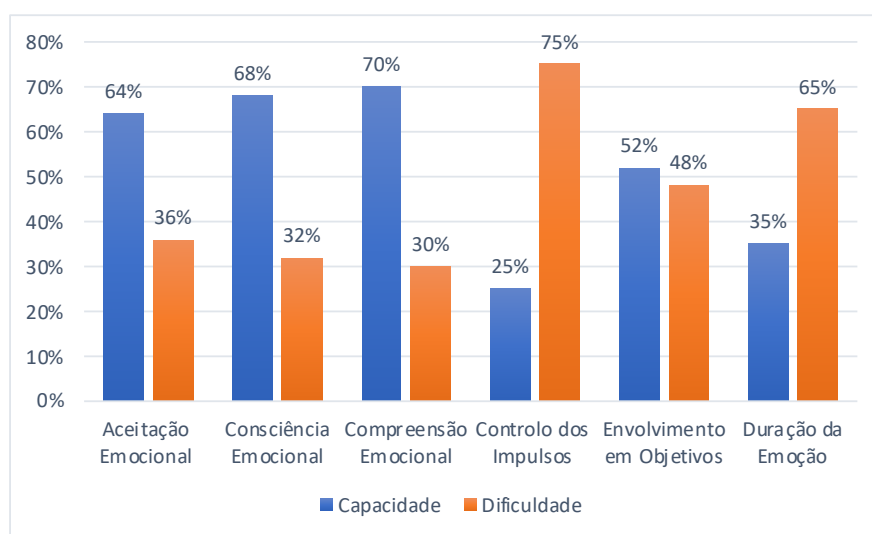
Considerando os resultados relacionados com a (des)regulação emocional, este estudo avaliou as dimensões e as estratégias de regulação emocional dos participantes, agrupadas de acordo com o modelo integrativo de Gratz e Roemer (2004) e de Gross (2015). A Figura 5 evidencia que os adolescentes apresentaram dificuldade quanto ao controlo dos impulsos (i.e., “porque acho que não ia conseguir controlar tudo da melhor maneira e iria a ficar receoso e bloqueado” p18). Este resultado representa um contributo para a literatura quanto às dificuldades de regulação emocional, confirmando que, na fase da adolescência, os indivíduos ainda não contam com os recursos suficientemente desenvolvidos para recorrerem a estratégias de regulação emocional adaptativas para controlarem a impulsividade (Gratz & Romer, 2004; Kowalski et al. 2019). Além disso, observou-se uma maior tendência para a ruminação (i.e., “eu não conseguiria lidar bem, eu ficaria com as coisas na cabeça” p27). A duração e intensidade emocional modulam o envolvimento em objetivos e metas (Gratz & Roemer, 2004). Neste sentido, a quantidade de participantes que indicou ter dificuldades no envolvimento de objetivos (i.e., “Quando eu fico em baixo não consigo fazer mais as minhas coisas” p11), foi muito similar à percentagem de participantes que indicou conseguir envolver-se nas suas tarefas (i.e., “eu acho que faço minhas tarefas primeiro e depois vejo o que posso fazer para ajudar” p20). Este resultado aporta um contributo para a literatura uma vez que a ruminação pode estar associada a variáveis para além da intensidade e do tempo de duração de um estado emocional (Gratz & Roemer, 2004; Gross, 2015; Thompson & Calkins, 1996).

Os participantes mostraram maiores capacidades do que dificuldades relativamente à aceitação emocional (i.e., “acho que devia sentir-me mesmo assim, é mal

o que está a fazer, eu tenho de ficar chateado quando as pessoas fazem mal, e tentar mudá-las” p15), à compreensão das emoções, (i.e., “eu tenho facilidade em compreender, eu consigo distinguir bem o que eu sinto e o que eu senti foi tristeza” p10) e, à consciência emocional, (i.e., “eu estava prestando atenção no que eu sentia e do jeito que eu resolveria a situação” p17), após visionarem as situações hipotéticas de *cyberbullying*. A capacidade de regulação emocional é dependente dos ambientes e interações sociais, sendo a empatia e a pró-socialidade suscitadas através das interações humano/agente (Bandura, 2006).

Figura 5

(Des) Regulação Emocional



No que se refere à análise das estratégias de regulação emocional, foi utilizado o Modelo Processual de Regulação Emocional (Gross, 2015), através do qual as respostas dos participantes foram categorizadas e seguiram a sequência temporal das etapas descritas no modelo. Estas etapas surgem como resultado da ocorrência de uma emoção e, foram classificadas em cinco categorias principais, nomeadamente, a Seleção da Situação, Modificação da Situação, Modificação do Foco Atencional, Restruturação Cognitiva e Modulação da Resposta (Gross, 2015). Deste conjunto de estratégias reportadas surgiram com maior prevalência as estratégias de Seleção de Situação, conforme pode observar-se na Figura 6, ou seja, estratégias centradas na tomada de decisão a favor de antecipar algo que dê origem a uma emoção desejável ou indesejável (Gross, 2015). Estes resultados apresentam um contributo e um acréscimo para a literatura, uma vez que evidenciam que os participantes optaram, na sua maioria, por uma regulação proativa, ou seja, de antecedente, como forma de minimizar o impacto

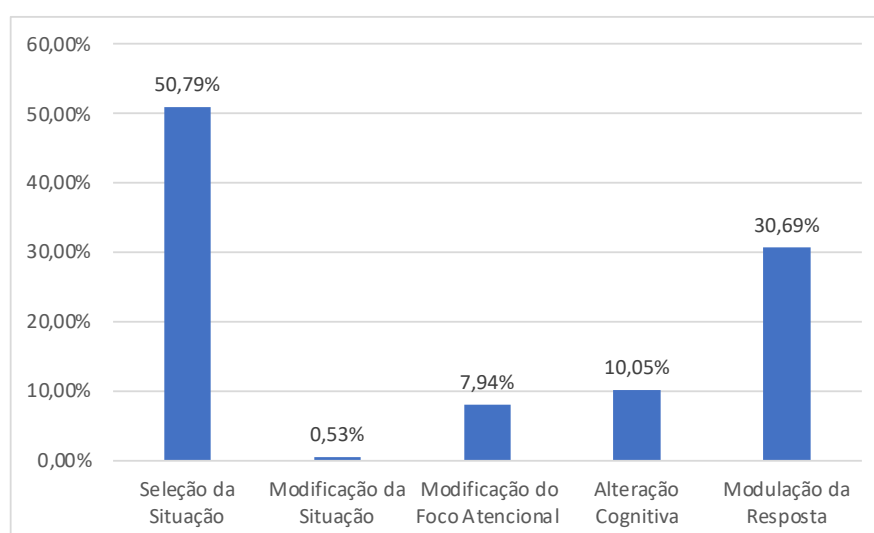
emocional das situações de *cyberbullying* apresentadas (Gross, 2015; Machakova et al., 2020). O segundo tipo de estratégia de regulação emocional mais frequentemente indicado pelos participantes foi a Modulação da Resposta, que ocorre no final do processo emocional, moderando a resposta fisiológica, experiencial e comportamental tanto quanto possível (Gross 2015). Uma vez que esta estratégia pode ser considerada como menos eficaz e adaptativa que a anterior em determinados contextos, este resultado aporta um contributo para a literatura já que reforça a importância do contexto em que a emoção é regulada e confirma a ideia de que as estratégias devem ser consideradas adequadas ou desadequadas de acordo com a situação que é avaliada pelo próprio (Gross, 2015). De seguida emergiu a estratégia da Restruturação Cognitiva. Dentro das estratégias focadas nos antecedentes das emoções, esta tem sido a mais estudada, sendo considerada como uma das mais eficazes na alteração dos estados emocionais (Gross 2015). Como pode observar-se na Figura 6, os participantes optaram por esta estratégia em menor percentagem, contudo, estes resultados permitem confirmar que a estratégia de restruturação cognitiva não é necessariamente adequada para todos os indivíduos, devido a variáveis individuais e contextuais que possam influenciar a opção por uma determinada estratégia de regulação emocional (Gross 2015). Seguindo a ordem das respostas dadas pelos participantes, a próxima estratégia mais referida foi a Modificação do Foco Atencional, que remete para a capacidade de redirecionar a atenção para influenciar o estado emocional (Gross, 2015). Por fim, apenas um participante referiu a estratégia de Modificação da Situação, que poderá oferecer conhecimento específico sobre a utilização desta estratégia para conseguir alterar situações que possam ser conducentes a situações de *cyberbullying* antes de sua ocorrência (Gross, 2015, Veiga Simão et al., 2020).

Dentro de cada categoria, emergiram subcategorias a partir das respostas dadas pelos participantes. Assim dentro desta subcategoria na sua maioria os participantes indicaram que, perante situações de *cyberbullying* optariam por agir a através da aproximação (93,55%), ou seja, aproximar-se da situação. E em menor percentagem optariam por agir através do evitamento (6,45%), ou seja, não se envolveriam ou ignorariam a situação. Como pode ser observado na Figura 6, dentro da estratégia de aproximação os participantes indicaram (como primeira opção) a Comunicação Assertiva (i.e., “ia tentar conversar com ela, mas também conversar com as outras pessoas, a dizer que nada disso estava correto e que era melhor parar” p9) e procurando Suporte Social (pares) (i.e., “tem também amigos que me ajudam, assim é mais fácil” p13), observáveis

na Figura 7. Estes resultados sugerem que os participantes possuem estratégias autorregulatórias orientadas para a intervenção ativa e para a pró-socialidade, aportando um contributo para a literatura já que confirmam outras pesquisas e acrescentam a associação entre a adoção de estratégias autorregulatórias e um alto nível de responsabilidade social (Agustiningsih & Pandin 2021; Arató et al., 2022; Ferreira et al., 2020; Gratz & Romer, 2004). Dentro da categoria de Seleção da Situação, os participantes também indicaram que reportariam a situação (i.e., “diria a alguém responsável e, talvez denunciaria a pessoa” p10), observáveis na Figura 7. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores, uma vez que confirmam a utilização desta estratégia pelos observadores pró-sociais a favor de comportamentos *anti-bullying* (Hong & Lee, 2020).

Figura 6

Frequência das Estratégias de Regulação Emocional

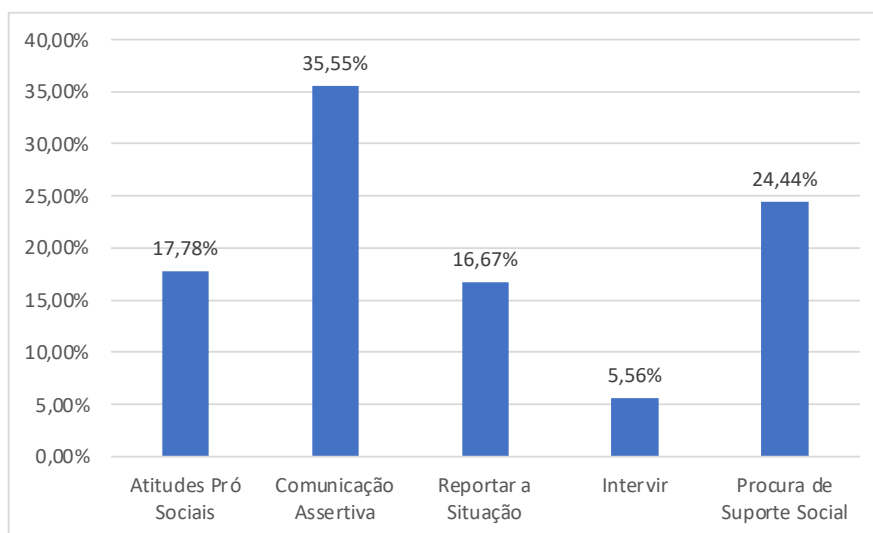


Em relação à Modulação da Resposta, ou seja, uma estratégia focada na resposta, os participantes deste estudo referiram utilizar a Calma (i.e., “Eu iria tentar me acalmar” p18), seguida da estratégia de realização de Atividades de seu interesse (i.e., “fico triste e depois ouço música” p15). Uma vez que a maioria dos participantes posicionou-se como observadores pró-sociais, este resultado contribui para a literatura fornecendo pistas sobre respostas eficazes para enfrentar as situações de *cyberbullying*, ajustando-se aos objetivos individuais e pró-sociais (Agustiningsih & Pandin 2021; Arató et al., 2022). Nalguns casos, os participantes indicaram a Supressão Emocional (i.e., “eu tento ignorar estas emoções, e tento ir adiando, eu ignoro as emoções e vou” p2) (Figura 8). De acordo com

Gross (2015), esta estratégia pode ser considerada como menos adaptativa, pelos custos inerentes ao esforço de inibição emocional, e que pode a longo prazo incidir de forma negativa no estado emocional do indivíduo. Este resultado contribui para a literatura, reforçando a importância de considerar os objetivos individuais e as experiências anteriores (por exemplo, ter pais que não validam as emoções ou ter sido criticados por expor suas emoções), bem como ferramentas para treinar os adolescentes a regular suas emoções de forma mais adaptativa, para evitar o efeito negativo da utilização desta estratégia como por exemplo, o posicionamento passivo face a situações de *cyberbullying* (Gross, 2015; Kowalski et al., 2019; Thompson & Calkins, 1996; Trach & Hymel, 2020). Por fim, com menor frequência, os participantes indicaram utilizar a Empatia (i.e., “me colocando na posição dos personagens” p16) assim como a Exposição Emocional (i.e., “procuraria alguém que pudesse desabafar sobre a situação” p4). Estes resultados contribuem para a literatura pelo facto de acrescentar que utilizar estas estratégias reduzem os comportamentos agressivos e contribuem para o bem-estar e a satisfação com a vida (Ferreira et al., 2021; Veiga Simão et al., 2021).

Figura 7

Frequência de comportamentos emergentes da Seleção da Situação (Aproximação)

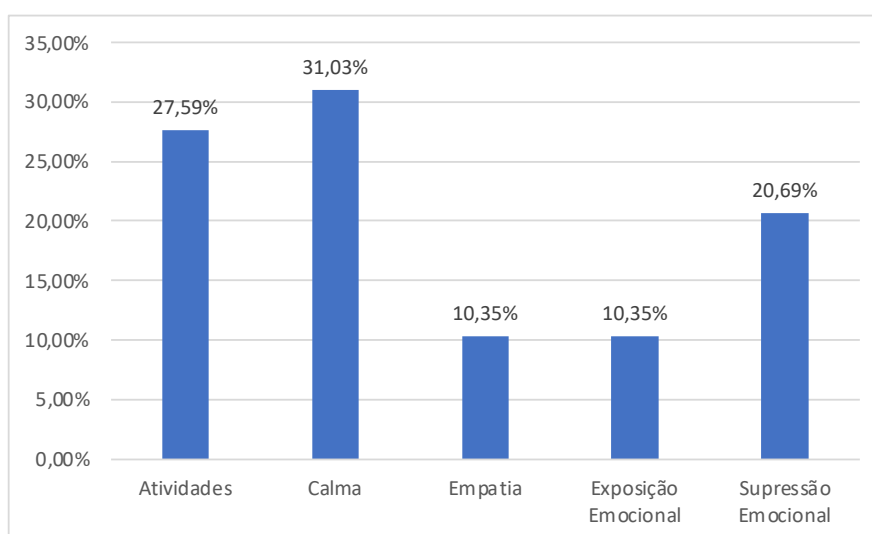


Relativamente à Restruturação Cognitiva, alguns dos participantes referiram utilizar o processo de reavaliação, no sentido de melhor compreender a situação como meio para autorregular-se (i.e., “eu iria primeiro entender toda a situação” p14), e em menor frequência optariam por atribuir um novo significado à situação (i.e., “tenho uma frase que tudo acontece por alguma razão, depois disso vai acontecer algo melhor e tento me esforçar para lidar o melhor possível” p27), conforme observa-se na Figura 9. As

verbalizações feitas pelos participantes refletem uma perspectiva crítica sobre as situações de *cyberbullying* (e.g., Gross, 2015), no sentido de agir diretamente na situação. Além disto, este resultado contribui para compreender a influência de uma interpretação precisa da situação e de uma resolução positiva e pró-ativa dos fatores que determinam situações de *cyberbullying* (Veiga Simão et al., 2021).

Figura 8

Frequência das estratégias utilizadas da Modulação da Resposta



Para concluir, os participantes referiram a estratégia de Modificação do Foco Atencional, conforme observa-se na Figura 10. No âmbito desta estratégia os participantes optaram maioritariamente pela estratégia de distração, através do redireccionamento da atenção para pensamentos positivos (e.g., savoring) (i.e., “pensar em coisas que me deixam feliz” p4). Uma vez que esta forma de lidar com as emoções permite a diminuição da intensidade e da duração das mesmas, estes resultados contribuem para a literatura, confirmando que este tipo de estratégias favorece a consolidação da autoestima e a satisfação com a vida (Arató et al., 2022; Veiga Simão et al., 2021). Por outro lado, e ainda no âmbito da estratégia da Modificação do Foco Atencional, o processo cognitivo de concentração emergiu no discurso dos adolescentes. Ou seja, os participantes reportaram que se concentrariam noutras coisas (80%) (i.e., “tento focar em outra coisa” p17) e, em menor escala que focariam em seus próprios pensamentos, ou seja, ruminação (20%) (“fico com os pensamentos, a pensar na minha cabeça” p1). A redirecção do foco atencional para outras coisas e/ou os próprios pensamentos, podem ser consideradas estratégias menos eficazes (Gross, 2015). Contudo,

esta estratégia foi referida em percentagem menor, confirmando o posicionamento dos participantes como observadores pró-sociais em situações de *cyberbullying* (Kowalski et al., 2019).

Figura 9

Frequência dos processos utilizados da estratégia Restruturação Cognitiva

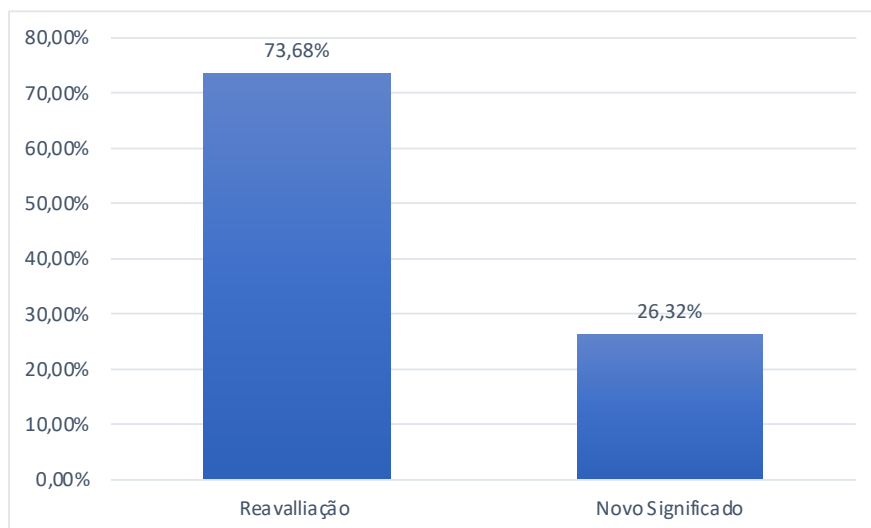
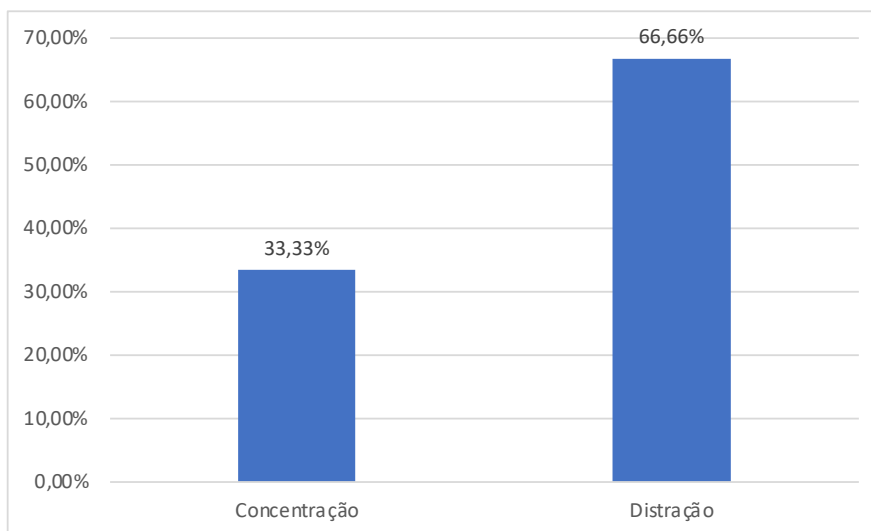


Figura 10

Frequência das estratégias utilizadas do Foco Atencional



Em resumo, os resultados reportados sugerem que os participantes, na sua maioria, optaram por estratégias pró-ativas (i.e., comunicação assertiva e suporte social) e focadas nos antecedentes das emoções (Gross, 2015), o que poderá favorecer a sua intervenção como observadores em contextos de *cyberbullying*. Assim sendo, estes resultados contribuem para a literatura, uma vez que sugerem que a utilização deste tipo de

estratégias pode indicar um aumento do sentido de responsabilidade social e da capacidade de articular soluções pró-sociais (Hong & Lee, 2022; Pozzoli et al., 2010). Outro contributo para a literatura é a perceção dos participantes dos benefícios da prática social positiva, ao receber e oferecer apoio dos pares (Arató et al., 2022; Teper et al., 2015). Além disto, estes resultados revelam evidências empíricas sobre este tipo de regulação emocional e como poderá fornecer benefícios psicológicos, de bem-estar e autoestima, promovendo atitudes empáticas na vida diária (Doré et al., 2017; Ferreira et al., 2021; Veiga Simão et al., 2021).

Outro contributo importante constitui as dificuldades de controlo dos impulsos identificadas, facilitando o desenho de intervenções focadas na construção de mecanismos de autocontrolo comportamental.

3.4. Implicações para a Teoria e Prática

Uma vez que este estudo foi baseado nas perspetivas do modelo integrativo de Gratz e Roemer (2004) e de Gross, (2015), o seu contributo assenta-se no estabelecimento das relações entre as reações emocionais dos adolescentes e as estratégias de regulação emocional por eles utilizadas como observadores de situações de *cyberbullying* (Kowalski et al., 2019; Trach & Hymel, 2020; Veiga Simão et al., 2021). Através deste estudo, foi possível verificar que as estratégias de regulação emocional orientadas pelo modelo integrativo de Gratz e Roemer (2004) e de Gross, (2015), poderão favorecer o ajustamento psicossocial e o bem-estar psicológico dos adolescentes. Devido à metodologia utilizada neste estudo, foi possível ampliar a compreensão acerca dos processos de regulação emocional utilizados pelos adolescentes, enquanto observadores pró-sociais em contextos de *cyberbullying*, especificamente nas ações de ajuda à vítima (por exemplo, comunicação assertiva, oferecer e receber suporte social, reportar a situação) (Agustiningsih & Pandin 2021; Arató et al., 2022; Ferreira et al., 2020). Assim, este estudo contribui para a literatura uma vez que confirma a importância da utilização deste modelo como potencializador da compreensão dos aspetos que podem conduzir à mudança das condutas dos adolescentes no sentido da pró-socialidade, nomeadamente dos estilos de comunicação. Outra contribuição deste estudo é que favoreceu a reflexão dos adolescentes sobre as reações emocionais e a forma de regulação emocional utilizada pelos diferentes intervenientes nas situações de *cyberbullying*, podendo contribuir também como meio de intervenção, de forma a aumentar suas intenções pró-sociais (Ferreira et al., 2021; Veiga Simão et al., 2021).

Uma vez que a amostra foi diversificada, e cingiu alunos de diferentes contextos culturais (Lisboa e Açores), este estudo aportou múltiplas percepções sobre as reações emocionais e, o reconhecimento das emoções nos intervenientes de situações de *cyberbullying* (agressivos, passivos e pró-sociais). Além disso, permitiu compreender as estratégias e as dificuldades de regulação emocional por parte dos observadores de *cyberbullying*. Por sua vez, os resultados contribuem para salientar a importância dos contextos de cooperação e das interações positivas como meio para aumentar a capacidade dos adolescentes autorregular as suas emoções (Arató et al., 2022; Doré et al. 2016; Teper et al., 2015). Outro aspeto importante é o fato deste estudo ter utilizado perguntas abertas, o que permitiu compreender de forma mais aprofundada as reações emocionais dos adolescentes e evidenciar que na adolescência, ou de acordo com a literatura, a partir dos seis anos que existem progressos na compreensão das emoções morais dos indivíduos (Pons & Harris, 2005).

Com base aos resultados aqui apresentados é essencial que se treine e instrua os adolescentes para transformar os riscos da má utilização das tecnologias, em oportunidades para serem protagonistas da mudança em relação a situações de *cyberbullying*, através do reconhecimento e a regulação das próprias emoções. Como exemplo, a utilização de recursos digitais, como jogos sérios, podem ajudar à intervenção neste fenómeno, nomeadamente o jogo digital Com@Viver, centrado na regulação emocional como meio para diminuir a comunicação agressiva dos adolescentes e, consequentemente promover o comportamento pró-social, o bem-estar emocional e as interações positivas *online* (Ferreira et al., 2021; Veiga Simão et al., 2021).

3.5. Limitações e Estudos Futuros

Em relação às limitações e considerando que se trata de um estudo exploratório, os resultados apresentados não podem ser generalizados (Amado et al., 2017). Além disso, os autorrelatos dos adolescentes podem ter sido influenciados pela percepção de um comportamento ideal e/ou emoções morais, ou seja, influenciados pela desejabilidade social (Trach & Hymel, 2020). Outra limitação refere-se ao facto de os participantes não terem sido expostos a estados emocionais intensos e terem respondido de acordo com as suas percepções sobre situações hipotéticas. Contudo, fizeram associações com experiências passadas e foi possível confirmar a presença de emoções aversivas, próprias dos contextos de *cyberbullying* (Malti et al., 2012; Trach & Hymel, 2020). O mesmo se aplica em relação às estratégias e dificuldades de regulação emocional, uma vez que a

falta de exposição a estados emocionais intensos pode ter influenciado as respostas dos adolescentes, nomeadamente ter levado a menores dificuldades reportadas.

Apesar de o sexo não ter sido o foco deste estudo, a sua análise considera-se importante para compreender melhor de que maneira as situações de *cyberbullying* afetam as reações e os processos de regulação emocional nos rapazes e nas raparigas, pelo que se recomenda que estudos futuros abordem este fenómeno desde essa perspetiva (Rachmania et al., 2021; Veiga Simão et al., 2021). Além disso, estudos futuros podem adotar uma abordagem quantitativa de forma a complementar os resultados apresentados, nomeadamente em relação às reações empáticas dos participantes sobre os distintos intervenientes em contextos de *cyberbullying*. Neste sentido, estudos futuros poderiam ajudar a clarificar os processos de regulação emocional e medir as interações sociais em diferentes contextos, assim como os fatores individuais (Bandura, 2006; Doré et al., 2017; Teper et al., 2015; Veiga Simão et al., 2021).

Uma vez que maioria dos participantes, foram expostos a palestras e ações *antibullying*, (independentes deste estudo), suas verbalizações aportam um contributo para a literatura por evidenciar a influência dos contextos e das interações pró-sociais positivas dos adolescentes sobre o desenvolvimento da regulação emocional (Arató et al., 2022; Bandura, 2006; Ferreira et al., 2020; Machakova et al., 2020; Veiga Simão et al., 2021), mas também podem ter enviesado os resultados aqui apresentados.

4. Conclusão

Este trabalho de investigação procurou contribuir com os resultados em relação às reações emocionais e a (des)regulação emocional em contextos de *cyberbullying*. Especificamente, constatou-se que a tristeza, a raiva e a preocupação foram as emoções que mais emergiram nos observadores e, aportaram o contributo de que observar situações de *cyberbullying* influenciam os estados emocionais dos adolescentes (Malti et al., 2012; Trach & Hymel, 2020). O medo, a culpa e a solidão foram reportadas em menor percentagem, em divergência com outras pesquisas em que estas emoções foram mais representativas (Ettekal et al. 2015; Tangney et al. 2007; Veiga Simão et al. 2018). Estes resultados podem ser devidos ao pouco risco percebido pelos adolescentes no visionamento de situações hipotéticas de *cyberbullying* e/ou ao fato de que os participantes não concordarem com os comportamentos passivos e agressivos observados. Por fim, apesar de a empatia não ter sido a emoção mais reportada, ela esteve

presente na maioria das verbalizações dos adolescentes em relação aos comportamentos passivos, agressivos e pró-sociais observados, o que representa um contributo para a literatura que não evidenciou esta predominância e por sua vez, representa a presença de competências socio-emocionais nos participantes (Allison & Bussey, 2016; Barlińska et al., 2015).

Os resultados analisados refletem que os participantes mostraram reações empáticas em relação a emoções percebidas dos intervenientes em contextos de *cyberbullying*, quando estas favoreceram a resolução do problema e a defesa da vítima e, responderam em discordância quando as emoções suscitaram o descomprometimento moral. Desta forma, este estudo amplia a perspectiva de outras pesquisas em relação ao posicionamento pró-social dos participantes deste estudo, indicando que os observadores de *cyberbullying* não são necessariamente indivíduos passivos que apenas observam as agressões sem envolver-se na situação. Pelo contrário, confirmou-se associações positivas dos comportamentos pró-sociais e os estados emocionais avaliados como certos e errados (Hong & Lee, 2020; Teper et al., 2015; Veiga et al., 2018).

Este estudo identificou dificuldades de controlo dos impulsos em alguns dos participantes representando uma oportunidade para desenhar intervenções com foco no aumento destes mecanismos de autocontrolo comportamental (Arató et al., 2022). Contudo, a maioria dos participantes exibiram maior utilização adaptativa, que dificuldades relativamente à (des)regulação emocional, sendo provável que as ações *antibullying* às que a maioria dos participantes foram expostos, tenha contribuído para o desenvolvimento de uma maior consciência e melhor compreensão das emoções (tanto próprias quanto dos intervenientes) (Arató et al., 2022; Bandura, 2006; Ferreira et al., 2021; Machakova et al., 2020; Veiga Simão et al., 2021). Uma vez que a capacidade de reconhecer as emoções durante as interações sociais é um requisito para a empatia e a pró-socialidade, estes resultados aportam um contributo importante para a literatura (Bandura, 2006).

Além disto, os resultados apresentados oferecem um contributo importante para a literatura já que os modelos de Gratz e Roemer (2004) e de Gross (2015) contribuem para uma melhor compreensão de quais as estratégias que podem aumentar o sentido de responsabilidade social e a capacidade de articular soluções pró-sociais (Hong & Lee, 2022; Pozzoli et al., 2010). De igual forma, confirmam o seu papel importante no benefício psicológico e no fortalecimento da autoestima nos adolescentes aumentando os

vínculos positivos com os seus pares (Doré et al., 2017; Ferreira et al., 2021; Veiga Simão et al., 2021).

5. Referências Bibliográficas

- Agustiningsih, N. & Pandin, M. (2021). Personal resources, emotion regulation, parenting style, social support on cyberbullying victims: A Literature Review. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 1-9. <https://doi.org/10.1101/2021.12.09.21267506>.
- Allison, K. R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183-194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026>.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord), *Manual de Investigação em Educação* (pp. 313-340). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arató, N., Zsidó, A. N., Rivnyák, A., Péley, B., & Lábadi, B. (2022). Risk and protective factors in cyberbullying: The role of family, social support and emotion regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4, 160-173. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00097-4>.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>.
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2015). The role of short-and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullyingbehavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(4), 241-244. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0412>.
- Berthelsen, D., Hayes, N., White, S. L., & Williams, K. E. (2017). Executive function in adolescence: Associations with child and family risk factors and self-regulation in early childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, (903), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00903>.
- Bowker, J. C., Rubin, K. H., Buskirk-Cohen, A., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2010). Behavioral changes predicting temporal changes in perceived popular status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 126-133. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.10.002>.

- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Psychology Press. 1^a Ed. (1-25).
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612. <https://doi.org/10.1177/0143034313479697>.
- Clark, K. B. (1980). Empathy: A neglected topic in psychological research. *American Psychologist*, 35(2), 187-190. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.187>.
- Conway, L., Gomez-Garibello, C., Talwar, V., & Shariff, S. (2016). Face-to-face and online: An investigation of children's and adolescents bullying behavior through the lens of moral emotions and judgments. *Journal of School Violence*, 15(4), 503-522. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1112805>.
- da Costa Ferreira, P., Simão, A. M. V., Martinho, V., & Pereira, N. (2022). How beliefs and unpleasant emotions direct cyberbullying intentions. *Heliyon*, 8(12), e12163.
- Damásio, A. R. (2001). Emotion and the human brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 935(1), 101-106. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb03475.x>.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of personality and social psychology*, 8(4p1), 377.
- De-Barros Ventura P., Rodríguez-García, A. M., & Reche, J. M. S. (2018). Incidencia del ciberbullying en adolescentes de 11 a 17 años en Portugal. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (64), 82-98 (389). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.1029>.
- 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. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0027>.
- Dorol, O., & Mishara, B. L. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Preventive Medicine*, 152, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106684>.
- Ekman, P. (1984). *Approaches to emotion*, (1st Ed.). Psychology Press.

- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>.
- Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person-and relational-level factors that influence bullying and bystanding behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.011>.
- Ferreira, P. C., Simão, A. V., Paiva, A., & Ferreira, A. (2020). Responsive bystander behaviour in cyberbullying: a path through self-efficacy. *Behaviour & Information Technology*, 39(5), 511-524. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1602671>.
- 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. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>.
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(5), 446-459. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9502-0>.
- Hong, Y. J., & Lee, K. (2022). Adolescent bystanders' moral emotions in cyberbullying. *School Psychology International*, 43(3), 271-295. <https://doi.org/10.1177/01430343221088186>.
- Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>.
- Hutcherson, C. A., & Gross, J. J. (2011). The moral emotions: A social functionalist account of anger, disgust, and contempt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 719-737. <https://doi.org/10.1037/a0022408>.
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J., & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 75-81. <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>.
- Jones, S. E., Manstead, A. S., & Livingstone, A. (2009). Birds of a feather bull together: Group processes and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 853-873. <https://doi.org/10.1348/026151008X390267>.

- Kim, J., Shim, H. S., & Hay, C. (2020). Unpacking the dynamics involved in the impact of bullying victimization on adolescent suicidal ideation: Testing general strain theory in the Korean context. *Children and Youth Services Review*, 110, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104781>.
- 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), 1-17. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-3>.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>.
- Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51-74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Prentice-Hall.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). Teens, kindness and cruelty on social network sites: How american teens navigate the new world of "digital citizenship". *Pew Internet & American Life Project*. 1-86. Retirado em dezembro, 2022. <http://pewinternet.org/Reports/2011/Teens-and-social-media.aspx>.
- Macháčková, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: Individual, contextual, and social factors. *Current Opinion in Psychology*, 36, 130-134. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.003>.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 25-36. <https://doi.org/10.1002/casp.2135>.
- Malti, T., Ongley, S. F., Dys, S. P., & Colasante, T. (2012). Adolescents' emotions and reasoning in contexts of moral conflict and social exclusion. *New Directions for Youth Development*, (136), 27-40. <https://doi.org/10.1002/yd.20036>.
- Mantinha, C. R. C. (2021). O ciberbullying: *A autonomização do tipo de crime* [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de

Lisboa. Retirado em dezembro, 2022.

<https://www.proquest.com/openview/9adf84176f639c67a5a09f6fa5e64c65/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.

- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(1), 1-14. <https://doi.org/10.1002/ab.80012>
- Miller, R. M., Hannikainen, I. A., & Cushman, F. A. (2014). Bad actions or bad outcomes? Differentiating affective contributions to the moral condemnation of harm. *Emotion*, 14(3), 573-587. <https://doi.org/10.1037/a0035361>.
- Pangrazio, L. (2013). Young people and facebook: What are the challenges to adopting a critical engagement? *Digital Culture and Education*, 5(1), 34-47. <https://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30097282>
- Patterson, L. J., Allan, A., & Cross, D. (2017). Adolescent bystander behavior in the school and online environments and the implications for interventions targeting cyberbullying. *Journal of School Violence*, 16(4), 361-375. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1143835>.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>.
- Pronk, J., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2016). Factors influencing interventions on behalf of victims of bullying: A counterfactual approach to the social cognitions of outsiders and defenders. *The Journal of Early Adolescence*, 36(2), 267-291. <https://doi.org/10.1177/02724316145628>.
- Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2021). A closer look at the emotional intelligence construct: how do emotional intelligence facets relate to life satisfaction in students involved in bullying and cyberbullying?. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 711-725. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030051>.
- Quintana-Orts, C., Rey, L., & Neto, F. (2022). Beyond cyberbullying: Investigating when and how cybervictimization predicts suicidal ideation. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1-2), 935-957. <https://doi.org/10.1177/088626052091364>.

- Rachmania, N. O. N., Ahyani, L. N., & Pramono, R. B. (2021). The Difference in aggression and emotion regulation on adolescent cyberbullying perpetrators. *KnE Social Sciences*, 5(7), 78–85. <https://doi.org/10.18502/kss.v5i7.932>
- Reed, K. P., Nugent, W., & Cooper, R. L. (2015). Testing a path model of relationships between gender, age, and bullying victimization and violent behavior, substance abuse, depression, suicidal ideation, and suicide attempts in adolescents. *Children and Youth Services Review*, 55, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.05.016>.
- Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: a mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 574-586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.574>.
- Scherer, K. R. (1999). Appraisal theory. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 637–663). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch30>.
- Smith, P. K., 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(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>.
- Teper, R., Zhong, C. B., & Inzlicht, M. (2015). How emotions shape moral behavior: Some answers (and questions) for the field of moral psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/spc3.12154>.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163-182. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007021>.
- Trach, J., & Hymel, S. (2020). Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 30-37. <https://doi.org/10.1111/sjop.12516>.
- Tull, M. T., Vidaña, A. G., & Betts, J. E. (2020). Emotion regulation difficulties in PTSD. Matthew T. Tull, Nathan A. Kimbrel (Eds.), *In emotion in posttraumatic stress*

- disorder* (pp. 295-310). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816022-0.00010-7>.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383-396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>.
- Veiga Simão, A.M. (2012). O valor da estimulação da recordação no desenvolvimento de práticas docentes reflexivas. In Abrahão & Frison (Eds.), *Práticas docentes e práticas de (auto) formação* (pp.120-144). EDUFRN, Editora da UFRN.
- Veiga Simão, A. M., Costa Ferreira, P., Pereira, N., Oliveira, S., Paulino, P., Rosa, H., Ribeiro, R., Coheur, L., Carvalho, J.P. & Trancoso, I. (2021). Prosociality in cyberspace: Developing emotion and behavioral regulation to decrease aggressive communication. *Cognitive Computation*, 13(3), 736-750 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12559-021-09852-7>.
- Veiga Simão, A.M., Ferreira, P., Francisco, S. M., Paulino, P. & de Souza, S. B. (2018). Cyberbullying: Shaping the use of verbal aggression through normative moral beliefs and self-efficacy. *New Media & Society*, 20(12), 4787-4806. <https://doi.org/10.1177/1461444818784870>.
- Veiga Simão, A. M. & Flores A. (2007). Using interviews to enhance learning in teacher educations. *Proceeding of the 52nd ICET World Assembly ICET and 6th Annual Border Pedagogy Conference "Borders, Boundaries, Barriers and Frontiers: Promoting Quality in Teacher Educations", USA*.
- Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2005). Affective forecasting: Knowing what to want. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 131-134. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00355>.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>.

6. Anexos

Anexo 1. Tabela de operacionalização das categorias

Tabela 1

Operacionalização das categorias

Tema	Categoria	Subcategoria	Sub-sub-categoria	Sub-sub-sub-categoria	Operacionalização
1. (Des) Regulação Emocional	1.1 Aceitação Emocional				Capacidade do participante de acolher as emoções (Gratz & Roemer, 2004, p. 24).
		1.1.1 Capacidade de Aceitação			O participante indicou aceitar a forma como se sentiu face à situação.
	1.1.2 Dificuldades de Aceitação			O participante indicou que gostaria sentir-se de outra forma face à situação.	
	1.2 Consciência Emocional (CE)				Capacidade do participante de reconhecer e identificar as suas emoções (Gratz & Roemer, 2004, p. 24).

	1.2.1 Capacidade de Consciência Emocional	O participante indicou ter prestado atenção à forma como se sentiu.
	1.2.2 Dificuldades de Consciência Emocional	O participante indicou ter dificuldades em prestar atenção à forma como se sentiu.
1.3 Compreensão Emocional	1.3.1 Capacidade de Compreensão Emocional	Capacidade do participante de ter clareza emocional (Gratz & Roemer, 2004, p. 24).
	1.3.2 Dificuldade de Compreensão Emocional	O participante indicou ter facilidade para compreender o que sentiu em relação à história.
		O participante indicou ter dificuldades para compreender como se sentiu em relação à história.

1.4 Estratégias de Regulação Emocional	1.4.1 Modificação da Situação	Concentração	Capacidade do participante de alterar uma situação para modificar seu impacto emocional (Gross, 2015).
	1.4.2 Modificação do Foco		Capacidade do participante de direcionar sua atenção para uma determinada situação para influenciar suas emoções (Gross, 2015).
			O participante indicou ter modificado o foco de sua atenção concentrando-se nos seus pensamentos ou em outras coisas.
			O participante indicou modificar o foco de atenção pensando repetidamente em suas emoções e nas suas consequências associadas à situação.
		Ruminação	O participante indicou modificar o foco de atenção, concentrando-se em outras coisas.
		Outras coisas	O participante indicou modificar o foco de atenção, direcionando-lho à outra situação ou comportamento (Gross, 2015).
		Distração	O participante indicou modificar o foco de atenção atendendo às alegrias, prazeres e emoções positivas (Bryan & Veroff, 2007; Gross, 2015).
		Savoring	

1.4.3 Modificação
da Resposta

Calma

Capacidade do participante de engajar-se em um comportamento para modificar a dimensão fisiológica, experiencial e/ou comportamental da emoção experienciada (Gross, 2015).

O participante indicou manter a calma para modificar a sua resposta emocional.

Empatia

O participante indicou a capacidade de pensar e vivenciar as emoções dos outros para modificar a sua resposta emocional (Clark, 1980).

Atividades

O participante indicou realizar atividades de seu interesse (desporto, música, desenhar, entre outras) para modificar a sua resposta emocional.

Supressão
Emocional
Exposição
Emocional

O participante indicou suprimir/ignorar suas emoções para modificar a sua resposta emocional.

O participante indicou expressar suas emoções para modificar a sua resposta emocional.

1.4.4 Mudança
Cognitiva

Capacidade do participante de alterar a avaliação de uma situação para influenciar seu impacto emocional (Gross, 2015).

	Reavaliação Cognitiva	O participante indicou que realizaria uma reavaliação do significado da situação, para influenciar seu impacto emocional.
	Novo Significado	O participante indicou que daria um significado positivo à situação ou à forma de a resolver, para influenciar seu impacto emocional.
1.4.5 Seleção da Situação		Capacidade do participante de tomar ações que tornam mais (ou menos) provável enfrentar situações que esperamos que dê origem a emoções desejáveis (ou indesejáveis) Gross, 2015.
	Aproximação	O participante indicou optar por aproximar-se da situação.
	Atitude Pró Social	O participante indicou adotar uma atitude pró-social face à situação de <i>cyberbullying</i> .
	Comunicação Assertiva	O participante indicou alterar a situação se comunicando assertivamente com os intervenientes na situação de <i>cyberbullying</i> .
	Intervir	O participante indicou que interviria para influenciar a forma como se sentiu face à situação de <i>cyberbullying</i> .

1.5 Acesso à
Estratégias de
Regulação
Emocional

Evitamento

Procura de
Suporte
Reportar a
Situação

O participante indicou que procuraria suporte social face à situação de *cyberbullying*.

O participante indicou que reportaria a situação a um adulto, face à situação de *cyberbullying*.

O participante indicou optar por não se envolver ou ignorar a situação.

O participante apresentou capacidades para lidar adequadamente com as respostas emocionais negativas (Gratz & Roemer, 2004, p. 24).

Capacidade de
Envolvimento em
Objetivos

O participante indicou que é capaz de realizar suas tarefas independente da emoção que sentiu.

Capacidade no
Controlo de
Impulsos

O participante indicou que é capaz de controlar os seus impulsos e comportamentos independente da emoção que sentiu.

Curta Duração

O participante indicou que não ficaria a sentir a emoção por muito tempo.

1.6 Acesso
Limitado à
Estratégias de

O participante apresentou limitações para lidar adequadamente com as respostas emocionais negativas (Gratz & Roemer, 2004, p. 24).

	Regulação Emocional	Dificuldades no Envolvimento em Objetivos	O participante indicou dificuldades para realizar suas tarefas devido à emoção que sentiu.
		Dificuldades no Controlo de Impulsos	O participante indicou dificuldades de controlar os seus impulsos e comportamentos devido à emoção que sentiu.
2. Emoções		Longa Duração	O participante indicou que ficaria a sentir a emoção por muito tempo.
3. Observador Agressivo			Emoções sentidas pelos participantes face à situação de <i>cyberbullying</i> .
	3.1 Perceção das Emoções		Perceção dos participantes sobre as emoções que foram sentidas pelo personagem da história que opta por ser parceiro da vitimização juntando-se ao agressor, intensificando o <i>cyberbullying</i> (Macháýková et al., 2013).
	3.1.1 Concordância Emocional		O participante referiu sentir o mesmo que o observador agressivo.
	3.1.2 Discordância Emocional		O participante referiu sentir diferentes emoções das sentidas pelo observador agressivo.

3.1.3 Relativa
Concordância
Emocional

4. Observador
Passivo

4.1 Percepção das
Emoções

4.1.1 Concordância
Emocional

4.1.2 Discordância
Emocional

4.1.3. Relativa
Concordância
Emocional

5. Observador
Pró Social

5.1 Percepção das
Emoções

O participante referiu sentir relativa concordância em relação as emoções do observador agressivo.

Percepção dos participantes sobre as emoções que foram sentidas pelo personagem da história que opta por abster-se de participar, ignorando ou retirando-se da situação de conflito (Allison & Bussey 2016).

O participante referiu sentir o mesmo que o observador passivo.

O participante referiu sentir diferentes emoções das sentidas pelo observador passivo.

O participante referiu sentir relativa concordância em relação as emoções do observador passivo.

Percepção dos participantes sobre as emoções que foram sentidas pelo personagem da história que tende a posicionar-se de forma direta a favor da

		5.1.1Concordância Emocional
		5.1.2Discordância Emocional
6. Regulação Emocional do Observador Agressivo	6.1 Percepção sobre a capacidade de regulação emocional	
		6.1.1 Regularia suas emoções da mesma forma
		6.1.2 Regularia suas emoções de forma diferente

vítima ou procurando ajuda em sua rede de apoio (Macháýková et al., 2013).

O participante referiu sentir o mesmo que o observador pró-social.

O participante referiu sentir diferentes emoções das sentidas pelo observador pró-social.

Percepções dos participantes sobre a forma como o observador agressivo regulou as suas emoções.

O participante referiu que regularia suas emoções da mesma forma do que o observador agressivo.

O participante referiu que regularia suas emoções de forma diferente do que o observador agressivo.

7. Regulação
Emocional do
Observador
Pró- Social

7.1 Percepção
sobre a
capacidade de
regulação
emocional

7.1.1 Regularia
suas emoções da
mesma forma

7.1.2 Regularia
suas emoções de
forma diferente

8.
(Re)avaliação
Emocional

8.1 Empatia

8.1.1 Empatia
Afetiva

8.1.2 Empatia
Cognitiva

Percepções dos participantes sobre a forma como o observador pró-social regulou as suas emoções.

O participante referiu que lidaria com suas emoções da mesma forma do que o observador pró-social.

O participante referiu que lidaria com suas emoções de forma diferente do que o observador pró-social.

A capacidade do participante para (re) avaliar suas emoções.

A capacidade do participante de vivenciar as emoções dos outros (Clark, 1980)

O participante reagiu ao caso sentindo as emoções dos personagens.

O participante reagiu ao caso compreendendo as emoções dos personagens.

	8.1.3 Preocupação Empática	O participante reagiu ao caso preocupando-se com as emoções dos personagens e tendo a intenção de ajudar-lhos.
	8.1.4 Evitação Empática	O participante reagiu ao caso evitando empatizar com os personagens.
8.2 Reflexão sobre a Regulação Emocional	8.2.1 Avaliação Reflexiva	A reflexão do participante sobre a sua capacidade para regular ou não suas emoções.
	8.2.2 Capacidade de Regulação Emocional	O participante refletiu sobre as emoções sentidas, relativamente ao caso.
	8.2.3 Dificuldade de Regulação Emocional	O participante percecionou capacidades de regulação emocional.
		O participante percecionou dificuldades de regulação emocional.

Anexo 2. Consentimento Informado aos Encarregados de Educação



CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito da investigação **CyberEduc@te** que está a ser realizada por uma equipa de investigadores na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, no contexto dos projetos supracitados no topo deste pedido de autorização, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

Este trabalho tem como **principais objetivos** avaliar as emoções e o envolvimento moral dos jovens ao observarem situações de cyberbullying. De igual forma, pretende-se investigar as estratégias de regulação emocional e promover o bem-estar e comportamentos pró-sociais.

Para tal, é necessária a aplicação de uma entrevista com tarefa (i.e., com o visionamento de uma história fictícia) com estimulação da recordação que inclui o registo em vídeo dos jovens a reagir à história com apenas a parte das costas e o ecrã a serem filmados e posteriormente o visionamento desse vídeo do/a aluno/a pelo próprio onde poderá comentar as suas reações à história. Este processo ocorrerá no espaço escolar da escola do/a aluno/a. Os resultados desta aplicação irá informar a criação de formação de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Cada entrevista terá a duração de aproximadamente 60 minutos.

Todos os dados recolhidos são **confidenciais** e será garantida a **privacidade** dos participantes no tratamento dos dados. Será atribuído um código a cada participante de forma a garantir o anonimato do preenchimento do questionário. Será ainda providenciado apoio psicológico, caso o participante assim o solicite. Um sumário dos resultados gerais será disponibilizado à Instituição, aos Professores e aos Encarregados de Educação que assim o solicitem. Todas as gravações serão destruídas após transcrição das entrevistas. Agradecemos desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

O/A Investigador(a) Responsável
Paula da Costa Ferreira
paula.ferreira@campus.ul.pt

Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável abaixo, e entregue-o ao Diretor de Turma.

§<

Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, a frequentar o _____º ano, na turma _____ venho por este meio autorizar que o meu educando participe: Na investigação CyberEduc@te

Data ____ / ____ / ____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 3. Consentimento Informado aos Alunos (oral)



Informação dada aos participantes sobre o estudo e forma de consentimento

Bom dia/Boa tarde,

Sou o/a (nome do investigador) da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Pertencço a uma equipa de investigação que está a investigar como os jovens utilizam as tecnologias da informação e da comunicação em situações em que alguns colegas maltratam outros através de mensagens, fotos, vídeos, entre outros meios, com ofensas, calúnias, difamações, perseguições, ameaças ou imagens desagradáveis ou privadas. Queremos perceber como os jovens lidam com este fenómeno que se chama *Cyberbullying*.

Para podermos fazer este estudo precisamos muito da tua/vossa colaboração na participação em entrevistas com o visionamento de uma história fictícia e onde poderão rever as vossas respostas através de uma gravação em vídeo (1 hora na vossa escola). Todas as gravações serão destruídas após a transcrição das mesmas.

É importante perceberem que a participação nesta investigação é voluntária e os dados serão tratados de forma confidencial, tendo cada participante um código para poder participar. Todas as respostas são confidenciais e podem desistir a qualquer momento. Se sentirem necessidade no final da investigação, podemos conversar sobre o assunto.

Muito obrigada pela vossa atenção.

Anexo 4. Folha de Notas

Campos Dourados

Notas

Nome: _____

Data: _____



Breve descrição das relações interpessoais das personagens.

- A Patrícia namora com o Nando.
- O Samuel gosta da Tatiana, mas esta não sabe.
- A Patrícia, a Cármen e a Manuela são amigas.
- O Abel, o Nando, o Rui e o Jorge são amigos.
- O Samuel e o Jorge são amigos.
- O Hélder e a Tatiana são amigos.
- A Estrela e a Isabel são amigas.
- A Patrícia e a Tatiana não são amigas.

Anexo 5. Guião de entrevista

Guião de entrevista semiestruturada

CyberEduc@te: Learning to counter cyberbullying (2022 02218.CEECIND)

Regulação emocional e descomprometimento moral dos adolescentes no contexto de *cyberbullying*

Paula Ferreira, Nádía Pereira, Ana Margarida Veiga Simão, Inês Rodrigues e Luciana Arce

Tema do estudo	<i>Cyberbullying</i>
Objetivos da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer as perceções dos participantes sobre o fenómeno de <i>cyberbullying</i>.• Identificar os mecanismos de descomprometimento moral que motivam os adolescentes a adotar comportamentos agressivos no contexto do <i>cyberbullying</i>.• Identificar os mecanismos de descomprometimento moral que motivam os adolescentes a adotar comportamentos passivos no contexto do <i>cyberbullying</i>.• Identificar os mecanismos de comprometimento moral que motivam os adolescentes a adotar comportamentos pró-sociais no contexto do <i>cyberbullying</i>.• Identificar que emoções motivam os adolescentes a adotar comportamentos pró-sociais no contexto do <i>cyberbullying</i>.• Identificar que emoções motivam os comportamentos agressivos em situações de <i>cyberbullying</i>.• Identificar que emoções promove o comportamento passivo dos adolescentes no contexto do <i>cyberbullying</i>.• Identificar as dificuldades de regulação emocional dos adolescentes face a situações de <i>cyberbullying</i>.• Identificar a idade do participante e registar o sexo do mesmo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer quais as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos jovens em situações de <i>cyberbullying</i>.
Variáveis em estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção dos participantes sobre <i>cyberbullying</i> • Mecanismos de comprometimento moral no contexto do <i>cyberbullying</i> • Mecanismos de descomprometimento moral no contexto do <i>cyberbullying</i> • Comportamentos pró-sociais face a situações de <i>cyberbullying</i> • Comportamentos agressivos face a situações de <i>cyberbullying</i> • Comportamentos passivos face a situações de <i>cyberbullying</i> • Dificuldades na regulação emocional face a situações de <i>cyberbullying</i> • Estratégias de regulação emocional face a situações de <i>cyberbullying</i> • Informação sociodemográfica – idade e sexo do participante
Duração aproximada da entrevista	60 minutos

Entrevista Mediante Execução de Tarefa

Bloco A	Objetivos	Informações (I)	Observações
<p>Legitimação da entrevista e recolher informação sociodemográfica (5 min)</p>	<p>Informar o entrevistado sobre o trabalho a desenvolver, a pertinência do estudo e os seus objetivos.</p>	<p>I: Olá, eu chamo-me _____ e sou estagiária de psicologia. Venho da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e a entrevista que venho fazer-te é para um projeto de investigação sobre as várias formas dos jovens utilizarem a internet (redes sociais, blogs, etc.). Por isso, gostaria de falar contigo sobre o modo como os adolescentes lidam com este tema.</p>	<p>Apresentação</p>
	<p>Solicitar a colaboração do entrevistado.</p>	<p>I: A tua colaboração é muito importante porque nos ajudará a perceber melhor as</p>	<p>Colaboração</p>

		perspetivas dos adolescentes sobre este tema.		
	Garantir a confidencialidade da entrevista e o tratamento dos dados.	I: Tudo o que disseres nesta entrevista é confidencial. E será garantida a privacidade dos participantes no tratamento dos dados. Podes desistir e parar a entrevista a qualquer momento, e poderás contar com apoio psicológico se precisares.	Confidencialidade	
	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
	Solicitar a autorização para o registo por escrito e a filmagem das entrevistas. Recolher informação demográfica do participante.	I: Como apoio para a investigação, é importante o registo por escrito, em vídeo e áudio das tuas respostas, para que seja possível ouvi-las novamente e confirmar algumas informações. O áudio, facilita, para não demorar tanto tempo a escrever durante a entrevista. O vídeo, é filmado de costas viradas para a câmara para te		Registo em vídeo e por escrito Registar a idade do participante e o sexo (por observação). Não registar o género, a não ser que o participante refira o mesmo.

		<p>poderes ver a responder a questões.</p> <p>Q1: Concordas que eu grave a entrevista em áudio e vídeo e registre anotações por escrito? Todos os registos serão apagados depois do tratamento dos dados, não serão divulgados resultados sem ser no âmbito desta investigação, e serão unicamente divulgados os resultados globais, respeitando a privacidade de cada participante no tratamento dos dados. Sabendo que asseguramos a privacidade da identidade de cada participante, gostaria de saber a tua idade.</p>	<p>Q1: Se o entrevistado referir que não:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dever-se-á explicitar melhor que o registo em vídeo e por escrito é para facilitar o nosso trabalho uma vez que é complicado recordar as opiniões que são muito importantes para o nosso trabalho. Se ainda assim, o entrevistado não autorizar, pede-se para apenas fazer o registo de áudio e/ou tirar notas (e.g., palavras soltas/palavras-chave/expressões). 	
--	--	---	---	--

Bloco B	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
Introdução à problemática	Promover ambiente adequado ao desenvolvimento da entrevista	Q2: Hoje em dia as tecnologias e a internet fazem parte do nosso dia a dia. Dá um exemplo ou mais de perigos que achas que podem existir ao utilizares as tecnologias e a internet?	Pergunta apoio Q2: Se o participante não compreender a questão: Lembra-te que é sobre situações que acontecem na internet, com as tecnologias, então, que possíveis situações podem advir do uso da internet?	Perceções sobre os riscos derivados da utilização das tecnologias e da internet
Bloco C	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
Antevisão da situação	Antecipar possíveis estratégias para perceber a situação, obstáculos e estratégias para ultrapassar esses obstáculos.	I: Agora vou-te apresentar histórias fictícias sobre algumas situações vivenciadas por jovens ao utilizarem as tecnologias e a internet.		Antevisão

		<p>Q3: O que vais fazer para perceberes a história que te vai ser apresentada?</p> <p>Q4: Que dificuldades pensas encontrar? Como as poderás ultrapassar? (podes dar exemplos, ou explicar melhor.)</p>	Respostas esperadas Q3: “não sei”, “vou estar com atenção”	
Bloco D	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
Execução da tarefa	Visionamento da história e tomada de notas por parte do participante	--	--	<p>A história deve ser apresentada em 20 minutos.</p> <p>O participante poderá retroceder as vezes que quiser, no vídeo para</p>

				confirmar algumas informações e responder às questões.
Bloco E	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
Questionamento com foco no descomprometimento moral e regulação das emoções	Recolher informação sobre os mecanismos de descomprometimento/ comprometimento moral utilizados pelos entrevistados, que motivam comportamentos agressivos, passivos e pró-sociais no contexto de <i>cyberbullying</i> ;	I: Agora vou-te apresentar uma história com algumas situações para assistires. Nesta folha tens as personagens e as relações que estabelecem entre elas. Podes utilizá-la para tomar notas importantes durante a história. Q5: O que achas que aconteceu nesta história ? Descreve a situação. <i>(linguagem eufemística)</i>	Q5: aconteceu mais alguma coisa?	A história deve ser apresentada em 20 minutos. O participante poderá retroceder as vezes que quiser, no vídeo para confirmar algumas informações e responder às questões. Reconhecimento do problema

		<p>Q6: Quem teve a culpa desta situação acontecer? <i>(atribuição da culpa à vítima)</i></p> <p>Q7: Como descreves a personagem X (vítima)? E tendo em conta as características desta personagem, achas que merece ser respeitada? <i>(desumanização + atribuição de culpa à vítima)</i></p> <p>Q8: Após visionares esta história, dirias que esta situação é uma brincadeira ou algo mais sério? Porquê? <i>(linguagem eufemística)</i></p>	<p>Perceber a gravidade do problema</p> <p>Perceber a atitude comportamental (intenção de ajuda ou não)</p> <p>Responsabilidade social</p> <p>Perceber a atitude comportamental (intenção de ajuda ou não)</p> <p>Descomprometimento / comprometimento moral</p> <p>Reconhecer as emoções que surgem</p>
--	--	--	--

		<p>Q9: Se tivesses de comparar esta situação com outra (e.g. o <i>bullying</i> físico), o que dirias? <i>(Comparação vantajosa)</i></p> <p>Q10: Achas que alguém deve intervir (fazer alguma coisa) neste tipo de situações? Porquê?</p> <p>Q11: Nesta história, tu intervirias em alguma situação? Se sim, qual/quais? Como intervirias e por que motivos? Se não, por que motivo/s não intervirias?</p>	<p>Pergunta de apoio à Q11: - Não farias nada?/Preferias ignorar a situação? - Pedirias ajuda a alguém?/Contavas a um adulto (pais/professores) o que tinha acontecido? - Confrontavas o agressor?</p>	<p>Identificar as emoções que motivam os diferentes comportamentos Verificar a presença de empatia ou não</p> <p>Perceções dos entrevistados face aos comportamentos pró-sociais Intenção comportamental</p> <p>Identificar possíveis dificuldades de regulação emocional</p>
--	--	---	--	---

		<p>Q12: Preferias que outra pessoa agisse, em vez de seres tu? Quem? <i>(atribuição/deslocação de responsabilidade)</i></p> <p>Q13: Com tantos colegas a observar esta situação, seria a tua responsabilidade por intervir? <i>(difusão da responsabilidade).</i></p> <p>Q14: Que emoção ou emoções te provoca esta situação? Podes explicar porquê?</p> <p>Q15: Achas que devias sentir-te dessa forma ou</p>	<p>- Defendias a vítima? Como?</p>	<p>Identificar estratégias de regulação emocional</p> <p>Q17: esta pergunta tem o intuito de fazer o entrevistado a refletir e pensar diferente, com uma intenção positiva</p> <p>Intenção comportamental Responsabilidade social</p>
--	--	--	------------------------------------	---

		<p>preferias sentir-te de outra forma? Porquê? <i>(aceitação emocional)</i></p> <p>Q16: Ao longo da história, estavas a prestar atenção à forma como te sentias? Se sim, como? Se não, porque não estavas atento/a ao que sentias? <i>(consciência emocional)</i></p> <p>Q17: A forma como te sentiste em relação à história faz-te confusão? Ou tens facilidade em compreender o que sentiste? Porquê? <i>(compreensão emocional)</i></p>	<p><u>Apoio à pergunta Q16</u></p> <p>Se o jovem disser que não sentiu nada, saltar para a pergunta 20.</p>	<p>Regulação emocional</p>
--	--	--	---	----------------------------

		<p>Q18: Em relação ao que sentiste, pensas que continuarás a sentir-te assim por muito tempo? O que fazes para lidar com o tipo de emoções que sentiste em relação à história? <i>(acesso a estratégias de regulação emocional)</i></p> <p>Q19: Em relação ao que sentiste face à história, achas que vais ter dificuldade em pensar ou concentrar-te noutras coisas?</p> <p>Q20: Quando tens de lidar com o tipo de emoções que sentiste em relação à história, como consegues fazer o que</p>	<p><u>Pergunta de recurso à Q20, caso o participante não tenha percebido a questão: A história fez-te sentir algumas emoções.</u></p>	
--	--	---	---	--

		<p>tens para fazer na mesma? <i>(envolvimento em objetivos)</i></p> <p>Q21: Se fosses uma personagem da história, tendo em conta o que sentiste, achas que terias dificuldade em controlar o teu comportamento? Porquê? <i>(controlo da impulsividade)</i></p> <p>Q22: Podes indicar algumas emoções que achas que foram sentidas pela personagem x (observador com comportamento agressivo)? Irias sentir o mesmo? Porquê?</p>	<p>Quando tens de lidar com essas emoções, como é que consegues fazer as tarefas que tens para fazer ao longo do dia?</p>	
--	--	--	---	--

		<p>Q23: O que achas do comportamento da personagem x (observador com comportamento agressivo) na história? Farias o mesmo? Porquê?</p> <p>Q24: Que justificação poderia a personagem X (agressor) ter para o que fez? (<i>justificação moral</i>)</p> <p>Q25: E no que toca a esta outra personagem (personagem x- observador com comportamento passivo). O que achas que está a sentir? E tu, irias sentir o mesmo? Porquê?</p>	<p><u>Pergunta de complemento à Q24:</u> Concordas que isso é uma justificação válida/justa?</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Q26: O que achas do comportamento da personagem x (observador com comportamento passivo) na história? Farias o mesmo? Porquê?</p> <p>Q27: E em relação à personagem x (observador com comportamento pró-social). O que achas que está a sentir? Achas que irias sentir o mesmo? Porquê?</p> <p>Q28: O que achas do comportamento desta personagem na história (observador com um comportamento pró-social)? Farias o mesmo? Porquê?</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Q29: Achas que esta situação pode ter alguma consequência grave na personagem X (vítima)? Se sim, que tipo de consequência? Se não, porquê? (<i>Distorção das consequências</i>)</p> <p>Q30: Ao observares uma situação destas, sentirias dificuldades em gerir as tuas emoções? Se sim, o que farias para lidar com as tuas emoções?</p> <p>Q31: Consideras que a personagem X (<i>personagem que utiliza a mesma</i></p>		
--	--	---	--	--

		<p><i>estratégia de regulação emocional repetidamente ao longo da história, sem que haja controlo de impulsos para atingir objetivos e sem aceitação emocional)</i></p> <p>conseguiu controlar bem as suas emoções? Lidarias com as tuas emoções de igual forma ou de forma diferente? Se sim, porquê? Se não, o que farias de forma diferente?</p> <p>Q32: Consideras que a personagem x (<i>personagem que revela aceitação emocional, controlo de impulsos, utiliza diferentes estratégias de regulação emocional de forma flexível e</i></p>		
--	--	--	--	--

		<p><i>para ir ao encontro de objetivos ao longo da história)</i> conseguiu controlar bem as suas emoções? Achas que lidarias com as tuas emoções de igual forma ou farias algo diferente? Se sim, porquê? Se não, o que farias de forma diferente?</p> <p>Q33: Com qual das personagens te identificas mais? Porquê?</p> <p>Q34: E com qual te identificas menos? Porquê?</p> <p>Q35: Mudarias algum aspeto na história? Se sim, o quê e como? Se não, porquê?</p>		
--	--	--	--	--

Estimulação da recordação

Bloco A	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
Legitimação	Informar o entrevistado sobre o trabalho a desenvolver, a pertinência do estudo e os seus objetivos.	I: Olá, eu chamo-me _____ e sou estagiária de psicologia. Venho da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e a entrevista que venho fazer-te é para um projeto de investigação sobre as várias formas dos jovens utilizarem a internet (redes sociais, blogs, etc.). Por isso, gostaria de falar contigo sobre o modo como os adolescentes lidam com este tema.	Apresentação	Informar o entrevistado sobre o trabalho a desenvolver, a pertinência do estudo e os seus objetivos.
	Solicitar a colaboração do entrevistado.	I: A tua colaboração é muito importante porque nos ajudará a perceber melhor as perspetivas dos adolescentes sobre este tema.	Colaboração	Solicitar a colaboração do entrevistado.
	Garantir a confidencialidade da entrevista e o tratamento dos dados.	I: Tudo o que disseres nesta entrevista é confidencial. E será garantida a privacidade dos participantes no tratamento dos dados. Podes desistir e parar a entrevista a qualquer momento, e poderás contar com apoio psicológico se precisares.	Confidencialidade	Garantir a confidencialidade da entrevista e o tratamento dos dados.

	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
	Solicitar a autorização para o registo por escrito e a gravação das entrevistas.	<p>I: Como apoio para a investigação, é importante o registo por escrito, em áudio das tuas respostas, para que seja possível ouvi-las novamente e confirmar algumas informações. O áudio, facilita, para não demorar tanto tempo a escrever durante a entrevista.</p> <p>Q1: Concordas que eu grave a entrevista em áudio e registe anotações por escrito? Todos os registos serão apagados depois do tratamento dos dados, não serão divulgados resultados sem ser no âmbito desta investigação, e serão unicamente divulgados os resultados globais, respeitando a privacidade de cada participante no tratamento dos dados.</p>	<p>Q1: Se o entrevistado referir que não:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dever-se-á explicitar melhor que o registo em áudio e por escrito é para facilitar o nosso trabalho uma vez que é complicado recordar as opiniões que são muito importantes para o nosso trabalho. Se ainda assim, o entrevistado não 	Registo em áudio e por escrito.

			autorizar, pede-se para apenas fazer o registo de áudio e/ou tirar notas (e.g., palavras soltas/palavras-chave/expressões).	
Bloco B	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
Questionamento para a estimulação da recordação	Reflexão Cognitiva-Metacognitiva	<p>I: Agora vais te poder assistir a responder às questões que fizemos. Vais poder fazer pausas e comentar o que quiseres (estimulação livre). Podes reagir às respostas que deste na entrevista ao visionares-te a ti próprio/a durante o visionamento do vídeo.</p> <p>Q36: Como reagiste ao caso?</p> <p>Q37: Que dificuldades sentiste?</p> <p>Q38: Como as ultrapassaste?</p> <p>Q39: Como é que avalias as tuas respostas?</p>	<p>Em caso de o participante ter dificuldade em responder.</p> <p>Questões de recurso:</p> <p>Em que estavas a pensar?</p> <p>O que fizeste aqui?</p> <p>Porquê?</p>	<p>Aqui irá proceder-se à estimulação da recordação livre, onde o participante irá visionar-se a responder à entrevista, podendo parar as vezes que quiser. O entrevistador regista os comentários.</p>

Entrevista final de reflexão

Bloco A	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Observações	
Legitimação	Informar o entrevistado sobre o trabalho a desenvolver, a pertinência do estudo e os seus objetivos.	I: Olá, eu chamo-me _____ e sou estagiária de psicologia. Venho da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e a entrevista que venho fazer-te é para um projeto de investigação sobre as várias formas dos jovens utilizarem a internet (redes sociais, blogs, etc.). Por isso, gostaria de falar contigo sobre o modo como os adolescentes lidam com este tema.	Apresentação	
	Solicitar a colaboração do entrevistado.	I: A tua colaboração é muito importante porque nos ajudará a perceber melhor as perspetivas dos adolescentes sobre este tema.	Colaboração	
	Garantir a confidencialidade da entrevista e o tratamento dos dados.	I: Tudo o que disseres nesta entrevista é confidencial. E será garantida a privacidade dos participantes no tratamento dos dados. Podes desistir e parar a entrevista a qualquer momento, e poderás contar com apoio psicológico se precisares.	Confidencialidade	
	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
	Solicitar a autorização para o registo por escrito e a gravação das entrevistas.	I: Como apoio para a investigação, é importante o registo por escrito, e áudio das tuas respostas, para que seja possível ouvi-las novamente e confirmar algumas informações. O áudio,		Registo em áudio e por escrito.

		<p>facilita, para não demorar tanto tempo a escrever durante a entrevista.</p> <p>Q1: Concordas que eu grave a entrevista em áudio e registre anotações por escrito? Todos os registos serão apagados depois do tratamento dos dados, não serão divulgados resultados sem ser no âmbito desta investigação, e serão unicamente divulgados os resultados globais, respeitando a privacidade de cada participante no tratamento dos dados.</p>	<p>Q1: Se o entrevistado referir que não:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dever-se-á explicitar melhor que o registo em áudio e por escrito é para facilitar o nosso trabalho uma vez que é complicado recordar as opiniões que são muito importantes para o nosso trabalho. Se ainda assim, o entrevistado não autorizar, pede-se para apenas fazer o registo de áudio e/ou tirar notas (e.g., palavras soltas/palavras-chave/expressões). 	
Bloco B	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações

Autorreflexão sobre a tarefa e a estimulação da recordação	Reflexão Cognitiva-Metacognitiva	<p>Q40 Agora diz-me... Em que medida é que esta entrevista foi importante para avaliares esta situação?</p> <p>Q41: Consideras que ver-te a responder às questões foi importante para refletires sobre a situação apresentada? De que forma?</p> <p>Q42: Agora que te observas a reagir e a responder a esta situação, darias as mesmas respostas? Mudavas alguma coisa?</p> <p>Q43: Achas que a forma como reagiste ao caso se deveu à maneira como te envolveste moralmente (se deveu aos teus valores, àquilo que consideras certo e errado)? Como?</p> <p>Q44: Achas que reagiste ao caso pela forma como sentiste e controlaste as tuas emoções? Explica.</p> <p>Q45: O que achas de te poderes ver a reagir a esta situação?</p>		Autorreflexão
	Motivacional	<p>Q46: O que consideras que fizeste melhor neste trabalho?</p> <p>Q47: O que é que te ajudou a perceber melhor o caso?</p>		

		<p>Q48: Gostas de fazer este tipo de trabalhos? Porquê?</p> <p>Q49: O que gostaste de fazer neste trabalho? De que não gostaste?</p> <p>Q50: Se começasses agora a fazer o trabalho farias da mesma forma?</p>		
Bloco C	Objetivos	Informações (I) / Questões (Q)	Comentários/Perguntas de recurso	Observações
Finalização da entrevista.	<p>Compreender se existe qualquer outra contribuição que o entrevistado queira partilhar; reforçar os cuidados ético-deontológicos que serão assegurados; mencionar a possibilidade de acesso aos resultados globais; Informar sobre a importância da colaboração dos participantes no projeto; agradecer aos participantes pela sua disponibilidade.</p>	<p>Q50: Estamos a terminar a nossa entrevista. Desejas acrescentar algo ou há algum outro aspeto relevante que desejes abordar?</p> <p>Q51: Poderás ter acesso aos dados gerais deste primeiro estudo. Se estiveres interessado, podemos enviar para a direção da escola.</p> <p>Q52: Gostaríamos de te agradecer novamente pela tua disponibilidade e pela tua contribuição para o desenvolvimento deste projeto.</p> <p>Chegámos ao fim da entrevista.</p>		