

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Cyberbullying: O papel do descomprometimento
moral na intervenção dos observadores**

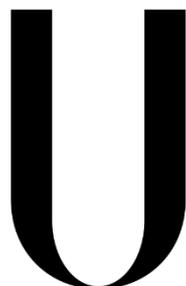
João Salema Oom de Sacadura

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Área de Especialização em Psicologia da Educação e Orientação)

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Cyberbullying: O papel do descomprometimento
moral na intervenção dos observadores**

João Salema Oom de Sacadura

Dissertação orientada pela Professora Doutora Paula Costa Ferreira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação)

2021

Agradecimentos

À **Prof.^a Doutora Paula da Costa Ferreira**, que teve o grande desafio de motivar e acompanhar-me ao longo deste ano, lutando contra a inércia causada por este ano tão atípico. Incansável e sempre preocupada comigo, nada disto teria sido feito sem a preciosa ajuda da professora.

À **Doutora Luísa Mota**, que apesar de ser orientadora do estágio, teve sempre o cuidado de perguntar pelo desenvolvimento da minha dissertação, disponibilizando-se a acompanhar-me e ajudar com o processo a níveis motivacionais.

À minha avó, **Flor**, que adotou comigo uma cumplicidade que não mereço e ensinou o lema: Coragem, Resiliência e Fé!

Ao meu pai, **João Paulo**, que ensinou-me a dar sempre o meu melhor e educou-me através de todas as adversidades.

Ao meu irmão, **Francisco**, por interessar-se no meu trabalho e ter longas conversas sobre as nossas diferentes opiniões.

Ao **Samuel e Francisco**, os mosqueteiros, por manterem uma constante atenção na minha saúde e por me terem ensinado a arte do humor, mesmo na desgraça. Sem eles, eu não seria metade da pessoa que sou hoje, ensinaram-me o verdadeiro sentido de pertença.

À minha **mãe**, que sempre me amou e ensinou a olhar para os outros. Puseste a semente do amor ao próximo em mim, espero que fiques sempre orgulhosa do teu filho.

Quero agradecer também à **Faculdade de Psicologia** e aos **professores** que tive, por terem ensinado a virtude de ser psicólogo e partilhado comigo a paixão pelos outros.

Obrigado a todos pelo apoio!

Resumo

Este estudo pretende identificar os comportamentos mais frequentes nos adolescentes observadores de situações de cyberbullying, tendo em conta a sua relação com a vítima, a autorregulação comportamental, mecanismos de descomprometimento moral e divergências ao nível do sexo. Coloca-se também ênfase na importância de estudar o contributo de programas de prevenção de cyberbullying. De forma a atingir este objetivo, 209 alunos do 7º ao 9º ano participaram num programa onde tinham que interagir com agentes sociais virtuais numa rede social criada para as sessões. Os resultados das interações foram sujeitos a uma análise quantitativa e qualitativa, tendo o modelo de intervenção dos observadores e o descomprometimento moral como organizadores da análise. Foram observadas as divergências de sexo, o efeito do *in-group bias* e as mudanças ao longo das sessões com treino explícito de competências autorregulatórias. O comportamento mais observado foi a seleção de opções de mensagens com intenção pró-social. No caso dos participantes do sexo masculino foi possível observar um declínio do uso de linguagem agressiva ao longo das sessões. As autorreflexões referiram a agência moral (41,4%) e o modelo de intervenção do observador (19,2%) nas situações de cyberbullying. A observação destas mudanças e as divergências que existiram em termos de sexo, são essenciais para acrescentar uma maior profundidade ao conhecimento desta temática, levando a novos fatores que possam ser explorados de modo a criar intervenções online eficazes que visam reduzir a prevalência deste fenómeno, aumentar os comportamentos pró-sociais e sentimentos de empatia nos beneficiadores destes programas de intervenção.

Palavras-chave: Observadores de cyberbullying, relações interpessoais, autorregulação comportamental, descomprometimento moral, divergências de sexo

Abstract

This study aims to identify the most frequent behavior in adolescents who observe cyberbullying situations, taking into account their relationship with the victim, behavioral self-regulation, mechanisms of moral disengagement and sex differences. In order to achieve this goal, 209 7th to 9th graders participated in a program where they had to interact with virtual social agents in a social network created for the sessions. The results of the interactions were subjected to a quantitative and qualitative analysis, using the Bystander Intervention Model and moral disengagement as theoretical frameworks of analysis. Differences in gender, the effect of in-group bias and changes throughout the sessions with explicit self-regulatory skills training were observed. The most observed behavior was the selection of message options with pró-social intentions. In the case of male participants, there was a decline in the use of aggressive language throughout the sessions. Self-reflections referred to moral agency (41.4%) and the Bystander Intervention Model (19.2%) in cyberbullying situations. The observation of these changes and the differences that existed in terms of sex, are essential to add greater depth to the knowledge of this topic, leading to new factors that can be explored in order to create effective online interventions that aim to reduce the prevalence of this phenomenon, increase prosocial behavior and feelings of empathy for the beneficiaries of these intervention programs.

Keywords: Observers of cyberbullying, interpersonal relationships, behavioral self-regulation, moral disengagement, gender differences

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Introdução	1
Do Bullying ao Cyberbullying e o Papel do Observador	2
Uma Abordagem Sociocognitiva de Agência Humana e de (Des)comprometimento Moral no Âmbito do comportamento dos observadores de Cyberbullying	8
O Cyberbullying e Diferenças de Sexo nas Reações dos Observadores	12
Metodologia	15
Participantes	15
Procedimento.....	15
Plano de análise de dados.....	18
Análise Quantitativa.....	19
Modelo de intervenção dos observadores	19
Descomprometimento moral	20
Análise Qualitativa.....	20
Categoria principal: Agência moral	20
Categoria principal: Modelo de intervenção dos observadores.....	21
Apresentação e Discussão dos Resultados	22
As autorreflexões dos observadores adolescentes no final das sessões	33
Implicações Práticas e Teóricas	37
Limitações e Estudos Futuros	39
Conclusões Finais.....	41
Referências bibliográficas	42

Introdução

Os processos de socialização entre pares, na adolescência, são cruciais para o bom funcionamento integral do adolescente criando não só fatores de proteção contra doenças mentais como também ajudando os adolescentes a consolidarem as suas identidades (Erickson, 1963). No entanto nem todas as interações acarretam uma expressão positiva, podendo haver fenómenos de violência entre pares. Dentro destes fenómenos podemos encontrar a agressão, o bullying e, com o aparecimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o cyberbullying.

O fenómeno do cyberbullying tem vindo a aumentar com a evolução das TIC, sendo atualmente considerado um fator que afeta a saúde mental dos adolescentes (Kowalski & Limber, 2013; Nixon, 2014). Estas condições tornam o investimento em investigações na criação de programas de intervenção contra o cyberbullying cada vez mais pertinentes (Runions & Bak, 2015). No cyberbullying, para além da vítima e do agressor, a maior parte dos casos de cyberbullying contam com a presença de observadores (Atlas & Pepler, 1998), sendo estes um importante fator na resolução do conflito (Salmivalli, 1999; Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, & Hess, 2001). O papel do observador pode ser descrito na forma como este reage ao observar uma situação de bullying. Darley e Latané (1968) propuseram um modelo de intervenção do observador composto por um conjunto de etapas que o indivíduo passa antes de proceder à resposta (seja ela traduzida em proatividade ou passividade). Todavia, a associação entre o grupo de pares (Hewstone, Rubin, & Wills, 2002), a autorregulação comportamental (Bandura, 2006), o descomprometimento moral (Bandura, 2002), divergências de sexo (Li, 2006), e a ação do observador, visto à luz do modelo de intervenção do observador (Darley & Latané, 1968), ainda não está completamente explícita e carece de mais estudos empíricos (DeSmet et al., 2016; Ferreira, Veiga Simão, Ferreira, Souza, &

Francisco, 2016; Runions & Bak, 2015; Walrave & Heirman, 2011).

Como tal, o presente estudo pretende através de comportamentos evidenciados durante a observação de incidentes hipotéticos de cyberbullying e de verbalizações relativamente a essas situações, (1) identificar os comportamentos mais frequentes nos adolescentes observadores de situações de cyberbullying tendo como estrutura organizadora o modelo de intervenção dos observadores (Darley & Latané, 1968); (2) perceber se estes indivíduos evidenciam mais comportamentos de ajuda para com a vítima quando esta pertence ao seu grupo de amigos do que quando não pertence; (3) compreender se estes adolescentes reagem a incidentes de cyberbullying com um menor número de comportamentos agressivos e um maior número de comportamentos pró-sociais quando experienciam um treino explícito de competências autorregulatórias; (4) perceber os mecanismos de descomprometimento moral que são mais referidos pelos adolescentes na observação de situações de cyberbullying hipotéticas; e por fim, (5), se existem divergências nos comportamentos destes adolescentes ao nível do sexo.

Do Bullying ao Cyberbullying e o Papel do Observador

A definição de bullying e cyberbullying apesar de semelhante, difere em alguns aspetos, podendo o cyberbullying ser visto como uma extensão do bullying. O bullying pode ser definido como uma agressão realizada entre pares de forma intencional e repetida por um ou mais indivíduos com a intenção de causar danos físicos ou psicológicos num indivíduo (Olweus, 1993). Inerente ao bullying pode observar-se ainda a existência de um desequilíbrio de poder entre a vítima e o agressor, podendo este desequilíbrio traduzir-se numa maior competência ou rede social ou em termos de complexo físico (Olweus, 1993).

Paralelamente, o cyberbullying é definido por Smith e colaboradores (2008) como sendo um ato de agressão intencional, realizado por um ou mais indivíduos de forma repetida ao longo do tempo utilizando como o recurso as TIC (SMS, telemóvel, redes sociais ou outros dispositivos/meios eletrónicos). No entanto, torna-se importante perceber que, inerente ao cyberbullying, existem ainda alguns fatores presentes que acrescentam uma maior complexidade a este fenómeno, levando a uma necessidade de intervenção e investigação diferenciada (Flygare et al., 2011; Runions & Bak, 2015). Um dos fatores é o potencial anonimato do agressor onde, no estudo de Smith e colaboradores (2008) foi possível observar que várias das vítimas de cyberbullying não conseguiam identificar o agressor. Este anonimato pode ser alcançado, por exemplo, através da criação de perfis falsos. Uma segunda diferença no cyberbullying é que este não se restringe ao espaço físico escolar, uma vez que este ocorre de forma virtual tornando-se mais difícil de escapar-se a este fenómeno (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009). Devido ao maior distanciamento entre o agressor e a vítima (tanto através do anonimato como da inexistência de uma barreira física) pode ainda dificultar a perceção dos impactos negativos da agressão, levando a uma maior desinibição social para incorrer nestes comportamentos. Um último fator relaciona-se com a questão da repetição no cyberbullying, uma vez que basta uma mensagem ou um “post” para se espalhar por vários indivíduos (tornando-se viral) e porque uma só mensagem pode ser lida pela vítima várias vezes e a qualquer momento (Slonje, Smith, & Frisén, 2013).

Para além da vítima e do agressor tanto no bullying como no cyberbullying, podem estar envolvidos ainda os observadores. Este terceiro elemento pode ser definido como sendo todos aqueles que sabem da ocorrência da agressão, mas não estão diretamente envolvidos na mesma (Canales, Oidor, Baena, & Ruiz, 2018). Os observadores estão presentes na maior parte das situações de cyberbullying, e em maior

quantidade, tendo um importante papel na resolução do fenômeno (Atlas & Pepler, 1998). Ao presenciarem uma situação de cyberbullying, os observadores entram num processo de tomada de decisão que pode culminar na inação perante o problema ou na ação, sendo esta última através de comportamentos pró-sociais (e.g. apoiar a vítima) ou antissociais (e.g. juntar-se ao agressor), influenciando a probabilidade de ocorrência e gravidade da situação de cyberbullying (Salmivalli, 1999; Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, & Hess, 2001). Hawkins, Pepler e Craig (2001) observaram que as situações de cyberbullying eram eficazmente resolvidas em 57% dos casos em que os observadores intervinham, independentemente da estratégia utilizada.

Darley e Latané (1968) realizaram uma experiência com estudantes de psicologia onde acabou por ser teorizado o modelo de intervenção dos observadores. Este modelo compreende sensivelmente cerca de cinco etapas pelas quais os observadores passam antes de agirem perante uma situação de emergência. Em primeiro lugar, o observador deve tomar consciência do incidente, depois deve interpretar este incidente como sendo uma emergência onde é necessária ajuda, após esta tomada de consciência, o observador deve assumir a responsabilidade de ajudar, o que leva a que tome a decisão de qual a melhor forma de ajudar no incidente (reverso as suas crenças de autoeficácia), e por fim o mesmo age mediante a reflexão feita anteriormente. No mesmo estudo (Darley & Latané, 1968), os autores refletiram sobre alguns fatores que podiam diminuir a probabilidade de os observadores agirem. Alguns dos fatores apresentados foram a deslocação da responsabilidade em agir, que ocorre quando há mais observadores implicados no mesmo incidente a essa mesma responsabilidade é atribuída a alguém em particular, e a difusão da responsabilidade, quando a responsabilidade por não agir é partilhada pelo grupo e acaba por se dispersar sem que haja alguém a intervir (Darley & Latané, 1968).

Quando o cyberbullying ocorre em espaços virtuais públicos, a quantidade de observadores torna-se mais elevada (Li, 2007), dificultando a ação dos observadores de acordo com as conclusões de Darley e Latané (1968) onde bastavam três observadores para aumentar o tempo entre a observação do incidente e a ação, independentemente de fatores da personalidade (Markey, 2000). Ao presenciar uma situação de cyberbullying, e os observadores decidem agir, pode existir uma maior tendência para haver intervenções negativas nesta modalidade do que em situações de bullying (Barlínska, Szuster, & Winiewski, 2013). O espaço virtual (i.e., público ou privado) em que o cyberbullying ocorre, parece influenciar a intervenção dos observadores. Há uma maior tendência para os observadores intervirem de forma negativa (e.g., juntar-se ao agressor) em espaços virtuais privados do que em espaços virtuais públicos, isto porque a pressão exercida pelas normas sociais e a probabilidade de os observadores serem punidos por adultos é maior nos espaços públicos (Barlínska et al., 2013; DeSmet et al., 2016).

O presente estudo focou-se no papel dos observadores perante situações de cyberbullying seguindo o modelo de intervenção do observador (Latané & Darley, 1968). Neste âmbito, apresenta-se a primeira questão de investigação do presente estudo:

Quais os comportamentos mais frequentes nos adolescentes observadores de situações de cyberbullying?

Prevalência e Impacto do Cyberbullying na Adolescência e o Efeito do Grupo

A nível mundial, segundo o relatório acerca da violência entre pares publicado pela Unicef (2017), aproximadamente 1 em cada 3 alunos, entre os 13 e 15 anos, experienciam bullying. Já 1 em cada 10 alunos admite ter sido agressor pelo menos uma

vez. A nível nacional, entre 31% e 40% dos adolescentes portugueses afirmam terem sido vítimas de bullying pelo menos uma vez nos últimos meses (Unicef, 2017).

Relativamente ao fenómeno de cyberbullying, no relatório Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (2015), realizado a 5366 estudantes portugueses do 6º, 8º e 10º ano, observou-se que 5,5% dos alunos afirmaram ter sido vítimas de cyberbullying, 2% referiram ter sido agressores e 3,4% dos alunos relataram ter sido tanto vítimas como agressores, mostrando a prevalência da sobreposição de papéis neste tipo de fenómeno. O relatório da EU Kids Online Portugal, realizado por Ponte e Batista (2019), possibilitou uma comparação entre a ocorrência de cyberbullying entre 2014 (10%) e 2018 (24%), tendo sido observado o aumento deste fenómeno para um pouco mais do dobro. Mais recentemente, durante a pandemia, foi realizado um estudo com 485 estudantes maiores de 16 anos onde 61,4% dos participantes afirmou ter sido vítima pelo menos uma vez nos últimos três meses, 40,8% afirmou terem sido agressores e 86,8% afirmou terem sido observadores de uma situação de cyberbullying (António, 2020).

O cyberbullying tem vindo a ser considerado como uma nova problemática para a saúde mental dos adolescentes, tendo um impacto negativo no desenvolvimento dos mesmos e estando associado a problemas de internalização (e.g., depressão, ansiedade) e externalização (e.g., consumo de álcool, drogas, absentismo escolar, comportamentos suicidas) (Nixon, 2014). Kowalski e Limber (2013) observaram uma maior relação entre as vítimas de cyberbullying e a depressão.

É na adolescência que, segundo Erickson (1963), o jovem entra no período crítico para o desenvolvimento da sua personalidade, procurando integrar-se com os seus pares, havendo uma preocupação acrescida com a integração e aceitação social e mostrando a importância de um relacionamento saudável nesta fase para o desenvolvimento do *self*

do adolescente. Um estudo integrado no HBSC, realizado a 8215 adolescentes portugueses, revelou que 62% dos jovens afirmava falar com os amigos mais chegados várias vezes por dia utilizando meios digitais (Gaspar de Matos, Tomé, Branquinho, Gaspar, & Botelho Guedes, 2019), evidenciando o papel das TIC para a socialização entre os adolescentes. Em conformidade com o exposto e tendo em conta os resultados supracitados, o presente estudo pretende analisar os tipos de comportamentos emergentes em situações de cyberbullying em participantes adolescentes.

Como foi referido anteriormente, o cyberbullying ocorre entre pares, sendo por isso um fenómeno social (Jones, Manstead, & Livingstone, 2011). Acrescentando ao facto de os adolescentes encontrarem-se num período onde procuram serem aceites pelos seus pares (Erickson, 1963), o efeito de grupo e as normas sociais percebidas pelos adolescentes passam a ser fatores de elevado impacto no comportamento social (Sprinthall & Collins, 2011). Na mesma linha de investigação do efeito social no cyberbullying, foi observado um efeito mediador das crenças morais normativas do grupo em relação às crenças morais pessoais dos observadores, bem como a utilização da linguagem agressiva que estes observam para responderem às situações de cyberbullying (Veiga Simão, Ferreira, Francisco, Paulino, & Souza, 2018). Deste modo os fatores relacionados com os pares (e.g., influência e estatuto) são dos fatores mais fortes contra a realização do cyberbullying (Zych, Farrington, & Ttofi, 2019).

De facto, a norma subjetiva (i.e., a perceção que um individuo tem do que são as crenças dos seus pares em relação a um determinado comportamento, Ajzen, 1991) dos alunos entre 11 e 17 anos mostrou ser o segundo preditor mais forte de cyberbullying, logo a seguir às atitudes (Pabian & Vandebosch, 2014). Este fenómeno pode alargar-se igualmente ao papel dos observadores, influenciando a maneira como os mesmos agem ao observarem situações de cyberbullying, sendo possível observar um efeito que

Hewstone e colaboradores (2002) definiram como *in-group bias*. Este fenômeno ocorre quando os indivíduos de um grupo social avaliam mais favoravelmente membros do próprio grupo relativamente a membros que não pertencem ao grupo (Hewstone et al., 2002). Um estudo realizado a estudantes ingleses entre os 11 e 13 anos observou uma correlação negativa indireta entre este fenômeno e as intenções de intervenções assertivas por parte dos observadores (Abott & Cameron, 2014). Na mesma linha de investigação, os observadores conhecerem a vítima de cyberbullying (in-group) mostrou ser um forte preditor da intervenção positiva dos observadores e um mediador da utilização de linguagem agressiva online (Ferreira, Veiga Simão, Pereira, Paulino, & Oliveira, 2020; DeSmet et al., 2016). Este efeito permite mostrar a importância de intervenções que englobem a comunidade escolar e que tentem criar categorizações sociais mais abrangentes (Hewstone et al., 2002; Williford, Elledge, Boulton, DePaolis, Little, & Salmivalli, 2013), tendo como objetivo diminuir o *in-group bias* e aumentar a probabilidade de os observadores e outros agentes agirem de maneira assertiva em situações de cyberbullying. Tendo em conta o conceito de *in-group bias*, apresenta-se a segunda questão de investigação do presente estudo:

Os adolescentes observadores de cyberbullying evidenciam mais comportamentos de ajuda para com a vítima quando esta pertence ao seu grupo de amigos do que quando não pertence?

Uma Abordagem Sociocognitiva de Agência Humana e de (Des)comprometimento Moral no Âmbito do comportamento dos observadores de Cyberbullying

A perspetiva teórica adotada alinha-se com a teoria socio-cognitiva de Bandura (2006), onde os indivíduos são considerados agentes, exercendo uma influência de modo intencional na vida do próprio, tendo o objetivo de potencializar a adaptação e o

auto-desenvolvimento (Bandura, 2001). O conceito de agência implica que cada indivíduo estabeleça padrões pessoais que vão orientar as ações dos mesmos e que, por sua vez, inserem-se numa rede social que também impõe os seus próprios padrões (Bandura, 2005). Deste modo, há uma dinâmica entre as crenças e características pessoais, o comportamento e o ambiente social em que cada indivíduo se insere. Existem propriedades de agência humana englobam a intencionalidade (i.e., intenções, estabelecimento de metas e planeamento estratégico), a antevisão (i.e., antecipação de resultados/consequências), a autorreação (i.e., autorregulação que motiva a execução de planos e monitorização do processo), e a autorreflexão (i.e., avaliação metacognitiva e atribuição causal das próprias ações) (Bandura, 2006). Estas propriedades que interagem de forma dinâmica inserem-se num processo autorregulatório do indivíduo, permitindo que os mesmos avaliem as próprias ações e criar mecanismos de autocensura ou de recompensa. Cada indivíduo é motivado a ingressar em comportamentos que vão ao encontro dos seus padrões pessoais de forma a desencadear sentimentos de autovalorização e orgulho e evitar ações que vão de encontro com os seus padrões e que possam gerar sentimentos de culpa e autocensura (Bandura, 2002). Deste modo, o presente estudo apresenta a terceira questão de investigação:

Os adolescentes reagem a incidentes de cyberbullying com um menor número de comportamentos agressivos e um maior número de comportamentos pró-sociais quando experienciam um treino explícito de competências autorregulatórias?

Dentro da perspetiva sociocognitiva, é possível ainda examinar o indivíduo como um agente moral, tendo um conjunto de padrões pessoais morais, um sistema social que lhe impõe determinados códigos morais, podendo agir em situações que impliquem o questionamento moral do próprio (Bandura, 2002). Contudo, os indivíduos podem usar estratégias, mais ou menos de forma consciente, que possibilitem ações que

vão contra a conduta moral do próprio indivíduo. De modo a que estas ações sejam realizadas com o mínimo das consequências impostas pelo self-moral (e.g., autocensura, culpa), os indivíduos incorrem em mecanismos de descomprometimento moral, onde passam a justificar as suas ações imorais como sendo moralmente aceites ou justificáveis. Bandura (2002) refere que este processo é contextual, ou seja, pessoas com o mesmo código moral podem ter uma conduta moral diferente (tanto de modo moral como imoral) numa mesma situação.

O processo autorregulatório da conduta moral pode ser dividido em quatro locus (designados por locus) distintos, que são vistos como pontos de controlo onde os mecanismos de comprometimento e descomprometimento moral podem ser ativados (impedindo ou continuando a conduta moral) (Bandura, 2002). Como tal, são quatro locus onde o agente moral pode adotar mecanismos de dissociação para evitar a autocensura da sua conduta imoral. São eles: (1) o comportamento em si, (2) o resultado do comportamento, (3) o destinatário do comportamento e (4) o agente da ação realizada (Bandura, 2002). Em cada um destes locus é possível identificar estratégias específicas que os agentes morais utilizam de modo a proceder a este descomprometimento moral seletivo. Em situações de cyberbullying, tanto os agressores como os observadores podem utilizar um ou mais mecanismos de descomprometimento moral de modo a justificar o seu comportamento sem considerar as consequências do self-moral (e.g., sentimento de culpa). Deste modo e segundo esta perspetiva, é possível observar alguns destes mecanismos de descomprometimento moral nos diferentes momentos do fenómeno de cyberbullying (DeSmet et al., 2016).

Relativamente ao comportamento em si, os agentes podem utilizar uma linguagem eufemística (e.g., é apenas uma brincadeira), justificar moralmente a ação (e.g., ele também merecia sofrer) ou fazer uma comparação vantajosa (e.g., “Já vi pessoas em

situações piores.”). No locus do resultado do comportamento os agentes podem distorcer as consequências da ação (e.g., “São só palavras, ninguém leva a sério.”). No locus do destinatário do comportamento o foco é a vítima, podendo os agentes desumanizar ou culpabilizar a mesma pelo sucedido (e.g., “Quem publica isto põe-se a jeito.”). Relativamente ao locus do agente da ação pode haver comportamentos de deslocação da responsabilidade (e.g., “As autoridades é que deviam intervir.”) ou difusão da mesma (e.g., “Havia mais gente a ver a publicação.”). A estratégias da justificação moral foi considerada como sendo, de igual forma, uma crença moral pessoal, relativizando moralmente este comportamento de modo a justifica-lo quando este é utilizado para executar vingança ou uma retaliação a ameaças prévias (Caetano et al., 2017; König, Gollwitzer, & Steffgen, 2010).

Uma meta-análise observou uma correlação moderada entre cyberbullying e o descomprometimento moral (Killer, Bussey, Hawes, & Hunt, 2019). Este fenómeno psicológico parece prever comportamentos agressivos nos adolescentes, tendo sido encontrada uma correlação positiva entre o descomprometimento moral e as intervenções dos observadores nos meios digitais, podendo dever-se à falta de percepção das reações das vítimas, facilitando intervenções mais agressivas (Killer et al., 2019). Numa situação de cyberbullying, os adolescentes podem agir como agentes sociais e morais, respondendo à situação seguindo ou não os seus padrões morais (Luo, & Bussey, 2019). Quando o comportamento dos observadores é oposto aos seus padrões morais, o indivíduo pode gerar mecanismos de descomprometimento moral de modo a reduzir a dissonância gerada. Bandura (2002) considera a difusão da responsabilidade e o deslocamento da responsabilidade também apresentados por Darley e Latané (1968) na sua teoria do descomprometimento moral, estabelecendo uma ponte entre estas duas teorias. Deste modo, ao mesmo tempo que o sujeito avalia se o incidente é uma

emergência, avalia se é algo negativo que vai contra o seu próprio código moral e assume ou não responsabilidade.

O estudo do descomprometimento moral em meio virtual ainda é um campo recente de investigação, sendo que Runions e Bak (2015) expressaram a importância de realizar estudos que tenham em a atenção a especificidade da aplicação dos programas de intervenção neste âmbito. O presente estudo pretende contribuir para o corpo de conhecimento na área do cyberbullying, utilizando o modelo de intervenção dos observadores (Darley & Latané, 1968) e a perspectiva sociocognitiva de agência humana focando o descomprometimento moral, como organizadores de potenciais divergências comportamentais de adolescentes ao longo do tempo. Neste sentido, o presente estudo coloca a quarta questão de investigação:

Quais os mecanismos de descomprometimento moral que são mais referidos pelos adolescentes na observação de situações de cyberbullying hipotéticas?

O Cyberbullying e Diferenças de Sexo nas Reações dos Observadores

Relativamente às diferenças de sexo na prevalência do cyberbullying, os resultados são ainda ambíguos. Alguns estudos obtiveram resultados que indicam que os adolescentes do sexo masculino incorrem em mais comportamentos de bullying e cyberbullying que os do sexo feminino (Falla, Ortega-Ruiz, Runions, & Romera, 2020; Moyano, Ayllón, Antoñanzas, & Cano, 2019; Romera, Ortega-Ruiz, Runions, & Falla, 2020; Smith, López-Castro, Robinson, & Görzig, 2019; Vieira, Matos, Amado, Freire, & Simão, 2016). Um outro estudo longitudinal observou que os adolescentes do sexo masculino tendiam a ter mais comportamentos de cyberbullying do que os do sexo feminino após estes terem sido vítimas (Falla et al., 2020). Por outro lado, um estudo de Pornari e Wood (2010) não encontrou diferenças de sexo para a agressão ou vitimização tradicional (bullying) nem para a vitimização online (cyberbullying). Os autores

observaram, no entanto, que as do sexo feminino incorriam em mais agressões online e indiretas, enquanto os adolescentes do sexo masculino incorriam em mais agressões diretas (Pornari & Wood, 2010). Esta diferença na agressão parece diminuir ao longo da adolescência, não havendo ainda uma compreensão satisfatória dos fatores que geram esta diferença (Smith et al., 2019).

Relativamente ao papel de vítima, alguns estudos não verificaram uma diferença de sexo (Romera et al., 2020; Smith et al., 2019), apesar de um estudo mais recente ter identificado que os adolescentes do sexo masculino reportam ser mais vezes vítimas de cyberbullying do que os do sexo feminino (Falla et al., 2020). Relativamente ao contexto português, um estudo observou que os adolescentes do sexo feminino reportavam ser mais vezes vítimas de cyberbullying que os do sexo masculino (Vieira et al., 2016). De forma semelhante, o mesmo estudo verificou que havia uma correlação positiva entre a frequência do uso da internet e a tendência para os adolescentes do sexo masculino tornarem-se agressores e as do sexo feminino vítimas (Vieira et al., 2016).

Ademais, os adolescentes do sexo masculino tiveram médias mais elevadas de bullying e de utilização de mecanismos de descomprometimento moral (Romera et al., 2020). Apesar disto, não foi possível encontrar-se um efeito moderador do sexo em relação ao descomprometimento moral e o cyberbullying (Romera et al., 2020).

Apesar de Barlínska e colaboradores (2013) não terem encontrado uma diferença de sexo no tipo de intervenção por parte dos observadores, estudos mais recentes apontam para a existência deste efeito, estando os adolescentes do sexo masculino associados a uma maior probabilidade de intervirem de forma negativa nas situações de cyberbullying, comparativamente com os do sexo feminino (DeSmet et al., 2016; Ferreira et al., 2020). Deste modo, os observadores adolescentes do sexo masculino parecem utilizar mais frequentemente linguagem agressiva do que os observadores que

são do sexo feminino (Ferreira et al., 2020). Adolescentes do sexo masculino que foram vitimizados parecem ter, de igual modo, respostas mais violentas contra o agressor do que os do sexo feminino que foram vitimizadas (Vieira et al., 2016), evidenciando que os adolescentes do sexo masculino aparentam ter respostas mais impulsivas e agressivas como recurso para resolver situações de conflito. De facto, os agressores de cyberbullying reportaram ter agredido indivíduos do mesmo sexo, mostrando um potencial efeito do sexo na escolha das vítimas por parte dos agressores. Assim, quando os agressores e vítimas são do mesmo sexo que o observador, este último tem maior probabilidade de agir intervindo na situação de cyberbullying (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

Num estudo português realizado por Ferreira e colaboradores (2020) os adolescentes do sexo feminino reportaram ter uma maior crença de autoeficácia na resolução de situações de cyberbullying comparativamente aos adolescentes do sexo masculino e os observadores com maiores crenças de autoeficácia utilizavam menos linguagem agressiva do que os observadores com menores crenças de autoeficácia. É proposto no presente estudo que os adolescentes do sexo masculino tenham um maior número de intervenções negativas (e.g. não agir ou juntar-se ao agressor) comparativamente às do sexo feminino, sendo que estas selecionarão mais frequentemente opções com mensagens assertivas. É também proposto, que os adolescentes do sexo masculino selecionem opções com linguagem agressiva mais frequentemente que os do sexo feminino. Relativamente à opção de ajudar a vítima, denunciando a situação a um adulto ou outra figura de autoridade, Li (2006) evidenciou que o efeito de sexo não se verificava quando os observadores decidiam reportar a situação, havendo 30,1% dos observadores a reportar as situações observadas, sendo esperado um resultado no mesmo sentido no presente estudo. Neste sentido, propõe-se

neste estudo que haja uma congruência de sexo entre a vítima e as intervenções positivas dos observadores, ou seja, quando o observador pertence ao mesmo sexo que a vítima da situação de cyberbullying, este terá maior probabilidade de ajudar a vítima do que quando o sexo é incongruente.

Tendo por base as evidências supracitadas, apresenta-se a quinta questão de investigação

Existem divergências no comportamento dos observadores adolescentes do sexo masculino e feminino em situações de cyberbullying?

Metodologia

Participantes

No presente estudo participaram 209 estudantes do 3º ciclo do ensino básico (45,5% do sexo feminino) com idade compreendidas entre os 11 e 17 anos ($M=13,16$; $SD=1,21$), contando com quatro turmas do 7º ano (81 alunos), duas turmas do 8º ano (51 alunos) e quatro turmas do 9º ano (77 alunos). Todos os alunos pertenciam à mesma escola, tendo participado no programa de intervenção contra o *cyberbullying* Com@Viver.

Procedimento

Estando o presente estudo inserido no projeto Com@Viver, foram previamente pedidas as autorizações para a realização do projeto e tratamento de dados à Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia, ao Ministério de Educação de Portugal, à Comissão Nacional de Proteção de Dados e à comunidade escolar envolvida no projeto

(i.e. Quadro administrativo da escola, professores, encarregados de educação e alunos participantes) (Ferreira et al., 2021).

Com base na perspetiva sociocognitiva de agência humana, que engloba processos autorregulatórios comportamentais (Bandura, 2006), o programa Com@Viver oferece, através da simulação de uma rede social, um espaço onde os participantes podem treinar e testar a sua capacidade de agência num meio seguro, mas complexo. Ao longo das sessões, os participantes são sujeitos a intervenções que têm em vista promover a empatia e a autorregulação do comportamento (i.e., pró-socialidade). A criação deste espaço complexo, capaz de ser modificado pelos participantes, com possibilidade de um feedback e treino explícito sobre a autorregulação e com momentos de autorreflexão sobre as situações vividas, potenciam as crenças de eficácia pessoal e aumentam a probabilidade dos participantes agirem em situações de cyberbullying de acordo com as suas crenças (Bandura, 2006). Deste modo, os alunos participaram em quatro sessões onde navegaram num jogo que pretendia imitar uma rede social onde podiam interagir com agentes sociais virtuais com o objetivo de organizar uma viagem de estudo (Ferreira et al., 2021). Para a organização da viagem de estudo foram criadas cinco equipa com tarefas específicas onde quatro destas equipas eram compostas por agentes sociais e outra é formada por três participantes. Os participantes foram divididos em grupos de três, podendo interagir entre eles e os agentes sociais através da utilização de *likes* e de mensagens pré-definidas. Para além das interações positivas entre os agentes sociais e os participantes, cada sessão contou com uma situação de cyberbullying onde os participantes estiveram na posição de observadores. Nesses momentos os participantes tinham a possibilidade de colocar um *like* ou *dislike* na publicação e comentar a mesma utilizando um conjunto de mensagens pré-definidas que podiam ser agressivas ou assertivas, podendo os participantes responder selecionando

várias destas mensagens. Igualmente, durante a sessão os alunos receberam uma mensagem privada de um dos agentes sociais a perguntar o que os participantes acharam da situação de cyberbullying observada, nessa altura os participantes responderam utilizando um conjunto de respostas pré-definidas, podendo escolher várias. Deste modo, assegurou-se, por motivos éticos, que os participantes desempenhavam o papel de observadores e interagiam apenas com respostas limitadas, impossibilitando situações de agressão entre os participantes.

No final de cada sessão foi pedido que os alunos respondessem a duas perguntas de resposta aberta: (1) “Queres dizer algo sobre a situação da (vítima de cyberbullying)? Porque respondeste assim à situação” e (2) “Porque votaste nesse grupo e não noutro?”

De modo a estudar o efeito do *in-group bias* (Hewstone et al., 2002) na intervenção dos observadores, em cada uma das sessões os agentes sociais tiveram papéis diferentes na situação de cyberbullying, variando entre vítima, agressor e observadores (que podiam ajudar a vítima, ajudar o agressor ou não ter nenhuma posição em relação à situação). A Figura 1 caracteriza o género e grupo a que a vítima e o agressor pertencem em cada uma das situações de cyberbullying.



Figura 1. Caracterização dos agressores e vítimas de cyberbullying ao longo das sessões.

Plano de análise de dados

Foi realizado um estudo exploratório com análise de frequência das respostas dos participantes relativamente às variáveis indicadas e com recurso a uma análise de conteúdo. A análise quantitativa contou com a utilização do IBM SPSS statistics 26 para o estudo da frequência dos comportamentos mais observados nos participantes em cada uma das quatro sessões. O modelo de intervenção do observador (Darley & Latané, 1968) foi usado também como organizador da análise, tendo sido realizada uma análise das frequências em cada etapa do modelo e depois comparando com as sessões e o sexo dos alunos.

Num segundo momento foi realizado um estudo estrutural (Amado, 2017) com recurso à análise de conteúdo, utilizando o programa NVivo12, das respostas que os participantes deram à pergunta: (1) “Queres dizer algo sobre a situação da (vítima de cyberbullying)? Porque respondeste assim à situação?”. Estes dados foram recolhidos e inseridos numa base de dados no âmbito do programa Com@Viver. A segmentação foi feita ainda em proposições com significado temático (por ideias estabelecidas). A categorização destas unidades de significado foi realizada recorrendo a um método misto, baseando-se inicialmente numa estrutura existente e com base na literatura, mas acrescentando, numa segunda análise, categorias emergentes (Amado, 2017). Desta forma a análise insere-se numa perspetiva interpretativista, onde é o contexto e a reflexão dos dados tornam-se essenciais (Amado, 2017). Após a categorização das unidades com significado, utilizou-se a metodologia do acordo inter-juízes de forma garantir que exista uma validade intersubjetiva da análise realizada, utilizando 10% das unidades obtidas (N=30). A análise revelou bons valores ao nível de concordância, ICC(2.2)=.94 (Amado, 2017).

Análise Quantitativa

Modelo de intervenção dos observadores. Esta variável foi analisada através da resposta dos participantes à mensagem privada enviada pelo agente social pedindo a opinião do participante acerca da situação que ocorreu. Em cada etapa foi analisada a frequência destes comportamentos reportados, seguindo a mesma ordem para a comparação entre sessões e entre o sexo dos alunos. A etapa (2) à (4) foi estudada analisando as respostas dos participantes à mensagem privada que um dos agentes sociais envia de modo a pedir a opinião em relação à situação de cyberbullying. Na etapa (2) Interpretar o acontecimento como uma emergência, foi observada a frequência com que os alunos selecionavam as mensagens: “O [nome do agressor] está só a brincar. Não é nada de grave” (quando não interpretavam como sendo uma emergência) e “Malta, isto é grave” (quando interpretavam como emergência) (Figura 2). A etapa (3) assumir a responsabilidade de ajudar foi analisada com a frequência da seleção às respostas “Não tenho nada a ver com isso” (quando a responsabilidade não era assumida) e “Temos de a ajudar” (ao assumir responsabilidade) (Figura 3). A etapa (4) decidir como ajudar, foi analisada separando a frequência da seleção das respostas agressivas (i.e., “Se o [nome do agressor] disser mais alguma coisa destas, vai ter que me ouvir” e “O [nome do agressor] tem razão. Vou fazer o mesmo”) e da resposta “É pá, não sei o que fazer” (quando não sabiam como ajudar) (Figura 4) e a frequência da seleção das respostas assertivas (i.e., “Vou contar a alguém” [papel de denunciar]; “Vou falar com ela” [papel de apoio] e “Devíamos falar com os dois com calma” [papel mediador]) (Figura 5). Na etapa 5 a variável estudada centra-se no descomprometimento moral dos alunos, uma vez que permite observar se os participantes agiram ou não após terem observado a situação de cyberbullying.

Descomprometimento moral. De forma a analisar se os participantes recorriam a mecanismos de descomprometimento moral ou comprometiam-se moralmente na situação de cyberbullying foi observada a frequência de participantes que respondia publicamente à publicação onde estava presente a agressão. Os participantes podiam não responder, ignorando a publicação, ou responder de forma pró-social, defendendo a vítima, ou de forma agressiva, atacando a vítima ou os observadores. Os participantes incorriam em comportamentos agressivos quando respondiam à publicação utilizando as mensagens pré-definidas: contra a vítima (e.g. “Pois é... Quem é feio é feio, não há nada a fazer”); contra o agressor (i.e.. “Ó [nome do agressor]! Se não paras com isso parto-te a cara toda!”) e contra os observadores (i.e.. “Acho que o resto da malta devia estar calada!”), a frequência da seleção destas opções apresenta-se na Figura 6. Os participantes incorriam em comportamentos pró-sociais quando respondiam à publicação utilizando as mensagens pré-definidas evocando o direito ao respeito (i.e., “Ó malta... deviam respeitar-se uns aos outros.”); o direito a sentir-se bem consigo mesmo (i.e. “Ela é como é.”); o direito a expressar os seus sentimentos (i.e. “Ela fica chateada com essas cenas e eu também. Parem lá com isso.”) e o direito a errar (i.e. “Não acho isto justo, mas temos de ver os dois lados. Todos cometemos erros.”); estando os resultados da frequência de seleção presentes na Figura 7.

Análise Qualitativa

Categoria principal: Agência moral. A Tabela 1 apresenta as subcategorias e indicadores ligados às questões morais dos casos de cyberbullying, ocorrendo sempre que os participantes respondem às perguntas de autorreflexão utilizando algum tipo de linguagem moralista ou refletindo uma análise do código moral dos indivíduos e posicionando o participante como um agente moral (Bandura, 2002).

Tabela 1

Subcategorias e indicadores referentes à categoria principal de agência moral

relacionada com os casos de cyberbullying

Subcategorias	Indicadores	Operacionalização dos Indicadores
Avaliação moral da situação		Proposições que revelam uma posição moral relativa à situação de cyberbullying.
Crenças morais pessoais		Proposições que refletem o código moral pessoal dos participantes, enquadrando-se na justiça retributiva e relativização da situação (Caetano et al., 2017; König et al., 2010).
Descomprometimento moral Proposições em que os participantes não agem ativamente na situação, incorrendo nalgum tipo de mecanismo de descomprometimento moral ou não justificando os motivos (Bandura, 2002).	Efeito do observador	Proposições que revelam a não ação dos observadores perante a situação de cyberbullying, sem haver uma justificção.
	Deslocação da responsabilidade	Proposições onde é expressado que a responsabilidade de ação passa por outros indivíduos específicos que não o observador.
	Culpabilização da vítima	Proposições em que é atribuída a culpa da situação de cyberbullying na vítima.
	Linguagem eufemística	Proposições onde a situação é rotulada de forma a diminuir a gravidade da mesma.
Direitos pró-sociais Proposições em que os participantes referem explicitamente que o cyberbullying é sempre errado, especificando ou não, um direito/razão para esta crença.	Direito de escolher	Proposições onde se reflete a possibilidade de cada um escolher de que gosta ou ama.
	Direito a ter uma identidade própria	Proposições onde se reflete a possibilidade de cada pessoa poder ter características distintas que formam a personalidade da mesma.
	Direito de errar	Proposições que mostrem aceitação do outro independentemente dos erros cometidos.
	Direito a ser respeitado	Proposições onde é referida a necessidade de respeitar os outros.
	Não especificar	Proposições que condenam o cyberbullying sem especificar nenhum direito concreto.

Categoria principal: Modelo de intervenção dos observadores. A Tabela 2

apresenta as subcategorias e indicadores ligados às etapas do modelo de intervenção dos observadores proposto por Darley e Latané (1968). Todas as etapas (subcategorias)

estão associadas ao modelo, sendo apresentadas diferentes respostas, mais contextuais, nos indicadores presentes.

Tabela 2

Subcategorias e indicadores referentes à categoria Modelo de Intervenção dos

Observadores em casos de cyberbullying

Subcategorias	Indicadores	Operacionalização
Tomada de consciência do incidente		Proposições que mostram confusão ou não percepção da agressão.
Avaliação da situação Proposições em que os participantes avaliam a gravidade da situação ou refletem sobre a resolução da situação sem implicar os mesmos.	Emergência	Proposições que refletem a gravidade da situação, podendo identificar o comportamento.
	Não emergência	Proposições que refletem a situação de agressão como não sendo grave.
	Crenças sobre a resolução da situação	Proposições em que são dadas alternativas de respostas dos envolvidos na agressão, não envolvendo a participação ativa do observador.
Assumir a responsabilidade de agir		Proposições que referem a necessidade de se ajudar os envolvidos na agressão.
Conhecimento das estratégias de intervenção Proposições em que os participantes procuram resolver o problema ativamente ou não sabem como fazê-lo.	Não saber agir	Proposições em que os observadores referem não saberem como agir à situação.
	Apoiar a vítima	Proposições em que os observadores escolhem ir ter apenas com a vítima.
	Mediar a situação	Proposições em que os observadores incluem a vítima e o agressor para resolver a situação ou referem-se à resolução geral da situação.
	Não especificar a estratégia usada	Proposições em que os observadores agem sem especificar como.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados que se seguem serão apresentados de acordo com o Modelo de Intervenção do Observador (Darley & Latané, 1968).

Interpretação da situação e divergências da variável sexo

A Figura 2 mostra a frequência dos alunos que selecionaram mais vezes a opção de interpretar a situação como uma emergência, a segunda etapa no Modelo de Intervenção dos Observadores. No total, houve mais participantes que consideraram as situações como sendo uma emergência ($N= 201$) do que não interpretar como uma emergência ($N=31$). Relativamente à interpretação da situação como uma não emergência, os participantes do sexo masculino selecionaram mais vezes a opção de interpretar a situação como uma não emergência (Feminino [F]=10; Masculino [M]=21), tendo o contrário ocorrido na interpretação da situação como uma emergência (F=105; M=96). A discrepância entre sexo pode dever-se ao facto de o sexo masculino utilizar linguagem mais agressiva, podendo esta fazer parte do vocabulário online e aumentar a probabilidade de rotular uma agressão como sendo apenas brincadeira (Veiga Simão, 2018). A sessão 1 e 3 foram as mais assinaladas como sendo uma emergência por ambos os sexos, refletindo um possível efeito contextual da temática da agressão (sessão 1- imagem corporal; sessão 3- orientação sexual).

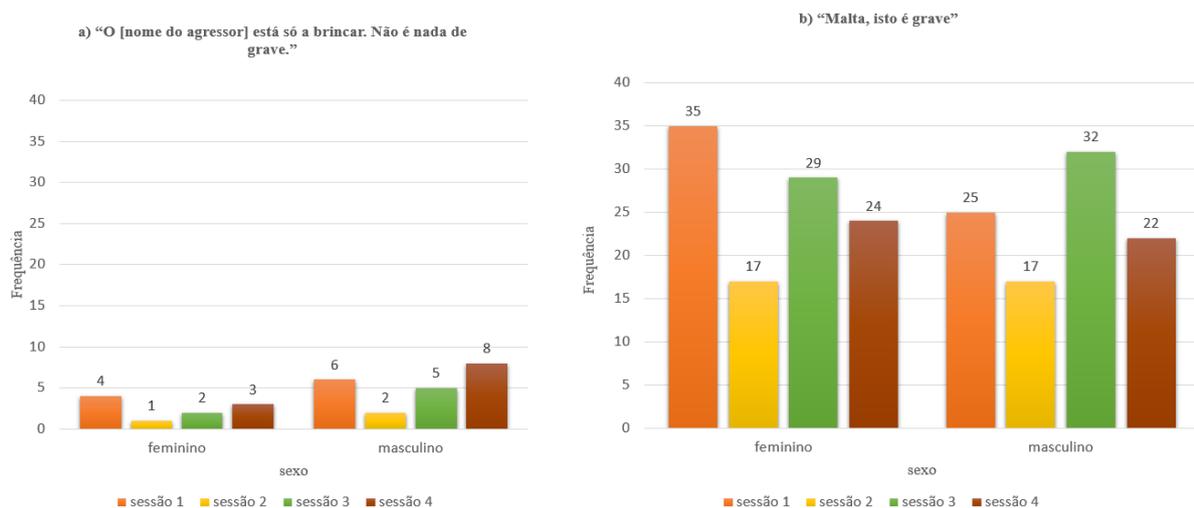


Figura 2. Frequência dos alunos que selecionaram a opção de considerar a situação de cyberbullying como uma brincadeira (a) ou como uma emergência (b).

Assumir a responsabilidade por intervir e divergências da variável sexo

Relativamente à terceira etapa do Modelo de Intervenção do Observador (Darley & Latané, 1968), a Figura 3 mostra que existe uma maior tendência para os participantes assumirem a responsabilidade por ajudar ao observarem uma situação de cyberbullying. Relativamente à opção de não assumir a responsabilidade por ajudar (a), houve uma maior seleção desta opção por parte dos participantes do sexo masculino do que do sexo feminino (F=15; M=34), isto verificou-se em todas as sessões, havendo uma tendência para diminuir a seleção desta opção ao longo das sessões. Por um lado, esta tendência pode ter a ver com o treino autorregulatório, que corrobora a importância que a literatura evidencia em dar ênfase ao treino de processos autorregulatórios (Bandura, 2016). Por outro, este resultado contribui para resultados de estudos anteriores que evidenciaram que os adolescentes do sexo masculino tendem a intervir de forma negativa nas situações de cyberbullying, comparativamente com os do sexo feminino (DeSmet et al., 2016; Ferreira et al., 2020). Relativamente à opção de assumir a responsabilidade por ajudar (b), houve uma maior seleção desta opção por parte do sexo feminino do que do masculino (F=164; M=143), o que vai ao encontro do resultado previamente apresentado. Contudo, a diminuição da seleção desta opção ao longo das sessões poderá ter a ver com a utilização dos mecanismos de descomprometimento moral que incidem precisamente na difusão e deslocação da responsabilidade - mecanismos que estão enraizados no contexto (Bandura, 2002). Neste sentido, as características dos diversos casos poderão ter contribuído para um gradual aumento de mecanismos de descomprometimento moral.

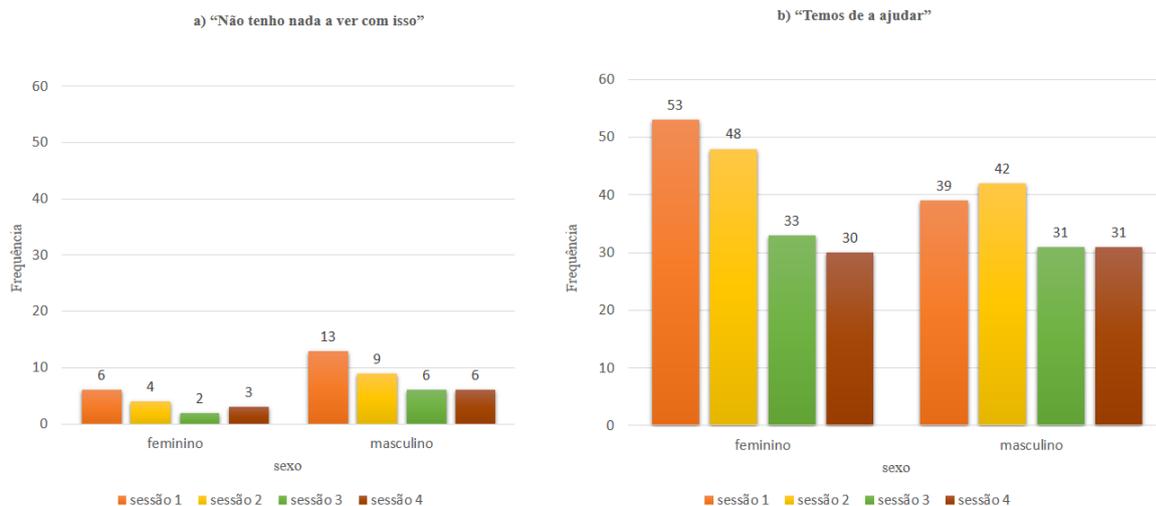


Figura 3. Frequência dos alunos que selecionaram a opção de não assumir a responsabilidade por agir perante a situação de cyberbullying (a) e a opção de assumir a responsabilidade por agir (b).

Determinar a forma de agir e divergências da variável sexo

A quarta etapa do Modelo de Intervenção do Observador (Darley & Latané, 1968) refere-se a momentos reflexivos em que o indivíduo determina qual a melhor forma de intervir na situação, evidenciando a sua intenção comportamental. Neste sentido, a Figura 4 refere-se às opções de intervenções negativas ou na passividade dos observadores. Os resultados mostram uma clara divergência entre a seleção da opção de agir agressivamente contra o agressor (N=176), não saber como agir perante a situação de cyberbullying (N=133) e a opção de agir de forma agressiva contra a vítima (N=31), mostrando que os alunos percebem a gravidade associada a juntarem-se ao agressor. Este resultado contribui para a literatura, uma vez que a forma como os adolescentes determinam a melhor forma de agir (Darley & Latané, 1968) poderá estar associada às suas crenças morais pessoais (Veiga Simão et al., 2018) e não necessariamente à

autorregulação do comportamento (Bandura, 2006) que poderá necessitar de treino autorregulatório mais prolongado no tempo. Ademais, a agressividade poderá ser justificada moralmente pelo agente da ação no caso de servir para ajudar a situação de cyberbullying, o que de certa forma, evidencia algum descomprometimento moral, nomeadamente ao nível do mecanismo da justificação moral (Bandura, 2006).

Relativamente à opção de agir de forma agressiva contra a vítima(a), os adolescentes do sexo masculino selecionaram mais vezes do que os do sexo oposto (F=19; M=21), apesar de haver uma diminuição da seleção desta opção logo após a primeira sessão, espelhando o efeito do treino explícito na mudança de comportamento, aumentando a intencionalidade das ações (Bandura, 2006). Relativamente à opção de agir de forma agressiva contra o agressor (b), houve um maior número de seleções por parte dos observadores do sexo masculino do que do sexo feminino (F=87; M=89). O efeito do treino explícito foi mais evidente no sexo feminino, diminuindo a seleção desta opção de forma global. Já nos participantes do sexo masculino, parece haver um efeito do *in-group bias* (Abott & Cameron, 2014; Hewstone et al., 2002), onde há uma maior seleção das opções de ser agressivo para o agressor quando este não pertence ao grupo de amigos do participante (DeSmet et al., 2016; Ferreira et al., 2020). Este padrão parece mostrar, de igual forma, a possibilidade de que os adolescentes do sexo masculino veem a linguagem e os comportamentos agressivos como uma solução moralmente justificada (Bandura, 2002) para as situações de cyberbullying. Este resultado acrescenta a outros estudos que evidenciaram que os adolescentes do sexo masculino mostraram uma maior utilização de mecanismos de descomprometimento moral (Romera et al., 2020). Relativamente à opção de não saber como agir (c), houve uma maior seleção por parte do sexo masculino do que do feminino (F=57; M=76). Não sendo possível observar um padrão entre sessões nos participantes do sexo feminino, é

possível fazê-lo no sexo masculino, havendo uma redução logo após a primeira sessão podendo significar o desenvolvimento de estratégias de identificação de resolução de conflitos, mesmo se essa resolução for socialmente desajustada - o que constitui um contributo para a literatura, uma vez que grande parte dos estudos mostram que os adolescentes do sexo masculino têm maior tendência para agir de forma violenta contra o agressor do que os do sexo feminino (Vieira et al., 2016).

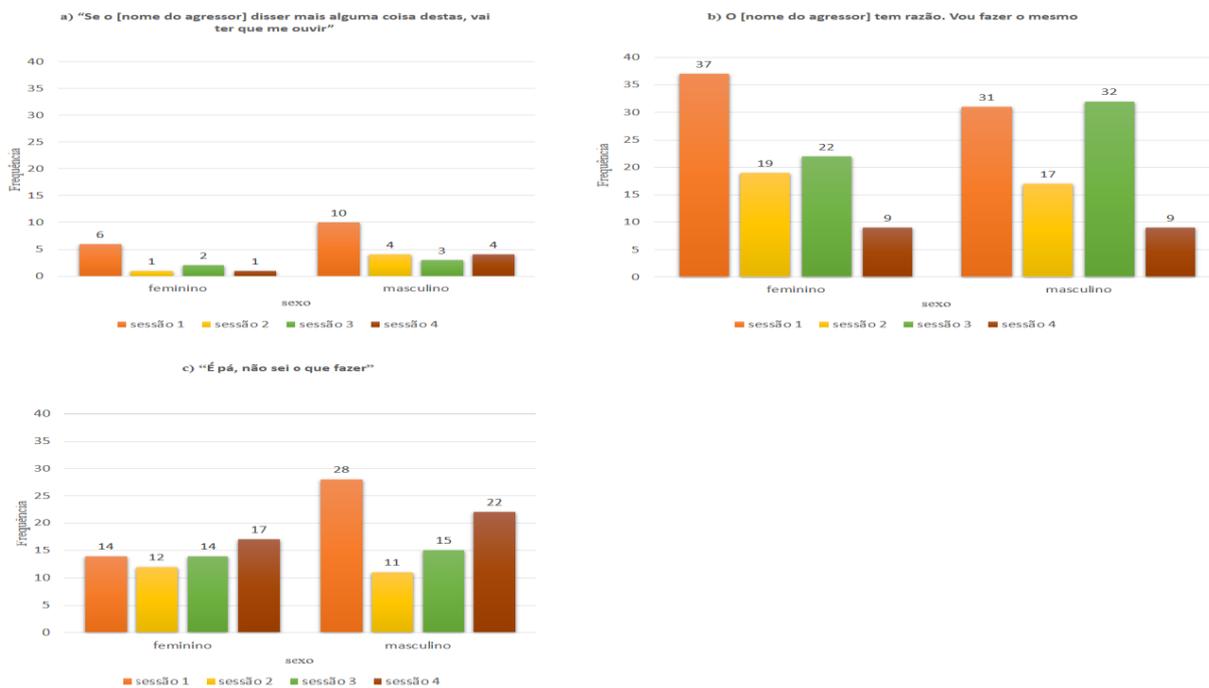


Figura 4. Frequência dos alunos que selecionaram a opção de agir de forma agressiva contra o agressor(a), contra a vítima (b) e que afirmaram não saber como agir (c).

De igual forma na etapa 4 do Modelo de Intervenção do Observador (Darley & Latané, 1968), a Figura 5 refere-se às opções que se enquadram nas possíveis intervenções positivas por parte dos observadores, implicando o envolvimento do participante na resolução da situação e de forma pró-social. Os alunos selecionaram mais vezes a opção de agir de forma pró-social tendo um papel de mediadores (N=269),

depois a opção de ter um papel de apoio à vítima (N=208) e por fim a opção de agir tendo o papel de denunciar a situação (N=107). Relativamente a esta última, houve uma maior seleção por parte dos adolescentes do sexo feminino do que do sexo masculino (F=55; M=52), o facto de ser a estratégia menos utilizada pode indicar baixas crenças de eficácia percebida pelos adolescentes relativamente à capacidade de os adultos resolverem a situação e vai ao encontro a literatura revista (Li, 2006). Relativamente à opção de agir de forma pró-social tendo um papel de apoio à vítima (b), houve um maior número de seleções por parte do grupo do sexo feminino do que do masculino (F=111; M=97), no entanto, é possível observar neste último grupo, um aumento da frequência da seleção desta opção até ao final das sessões (i.e., houve um aumento da frequência de 62% entre a primeira e a última sessão). Relativamente à opção de agir de forma pró-social tendo um papel de mediador (c), houve uma maior seleção por parte dos adolescentes do sexo feminino do que do sexo masculino (F=156; M=113), sendo que é possível observar um aumento da frequência desta opção ao longo das sessões para ambos os sexos, podendo refletir uma maior eficácia ou ênfase dada a esta estratégia pelo jogo sério Com@Viver. Corroborando a literatura revista, os observadores do sexo feminino mostraram estratégias pró-sociais, em todas as estratégias, mais frequentemente do que os observadores do sexo masculino (DeSmet et al., 2016; Ferreira et al., 2020).

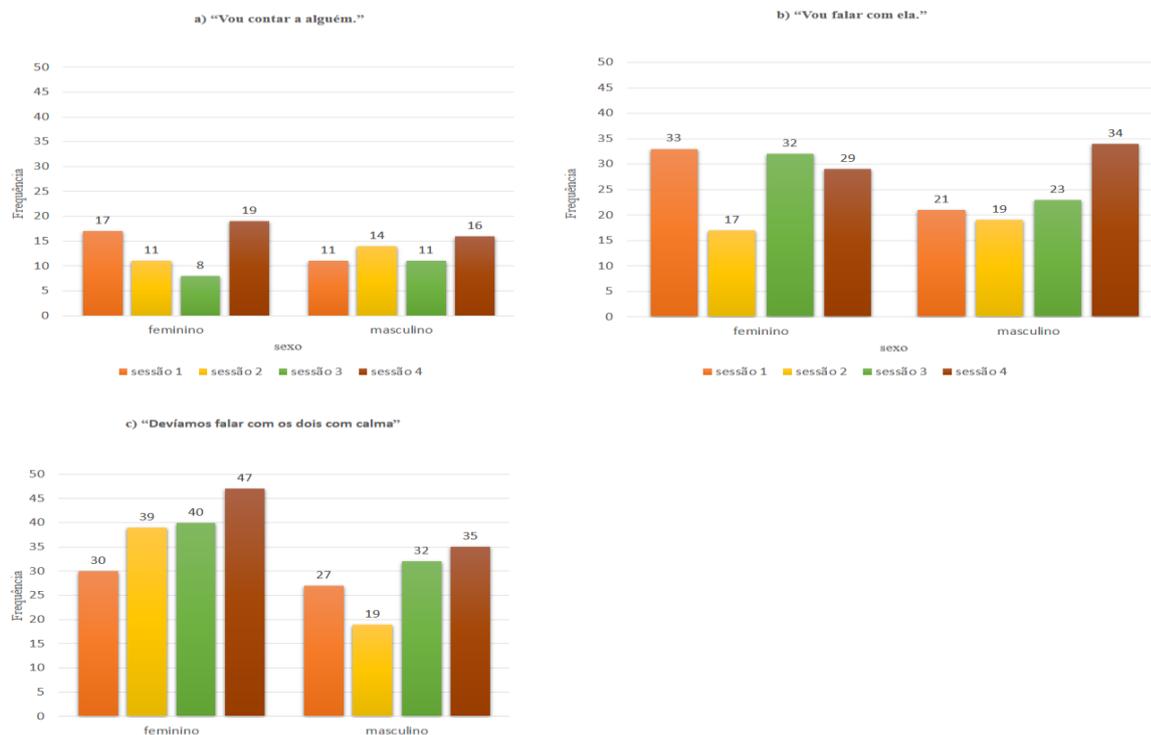


Figura 5. Frequência dos alunos que selecionaram a opção para ter a intenção de agir assertivamente denunciando a situação (a); apoiando a vítima diretamente (b) e mediando a situação com a vítima e o agressor (c).

Intervir em situações de cyberbullying e divergências da variável sexo

Relativamente à etapa 5 do Modelo de Intervenção do Observador (Darley & Latané, 1968), a Figura 6 insere-se nas respostas públicas feitas pelos participantes com uma mensagem agressiva. Os alunos selecionaram mais vezes a opção de comunicar agressivamente com o agressor (N=164) seguida da comunicação agressiva com os observadores (N=125) e com a vítima (N=108), este resultado vai ao encontro da literatura realizada, mostrando que os adolescentes utilizam linguagem agressiva, mesmo para defender as vítimas de cyberbullying (Ferreira et al., 2020). Relativamente à opção de comunicar agressivamente com a vítima (a), houve um maior número de seleções por parte dos adolescentes do sexo masculino (F=18; M=90), havendo uma

diminuição deste tipo de resposta ao longo das sessões, evidenciando o efeito do treino autorregulatório para a redução da impulsividade e da linguagem agressiva (Bandura, 2006; . No caso dos participantes do sexo feminino, a sessão dois apresentou a maior frequência, podendo isto dever-se não aos envolvidos, uma vez que a vítima pertence ao *in-group* dos participantes (i.e., sexo e grupo de amigos congruente), mas à temática do conflito (i.e., imagem corporal e orientação sexual). Relativamente à opção de comunicar agressivamente com o agressor (b), os adolescentes do sexo masculino selecionaram mais vezes esta opção do que o sexo oposto (F=54; M=110), havendo um decréscimo da frequência da seleção desta opção no grupo dos participantes do sexo masculino. No grupo do sexo feminino, o efeito de *in-group bias* pode ser observado pelo aumento da seleção das opções de falar agressivamente com o agressor nas sessões 1 e 3, onde o agressor não pertence ao grupo de amigos dos participantes, levando a uma intervenção mais propensa a ser agressiva (DeSmet et al., 2016; Ferreira et al., 2020). Relativamente à opção de comunicar agressivamente com os observadores da situação de cyberbullying (c), houve uma maior seleção por parte dos participantes do sexo masculino (F=45; M=80), havendo novamente um declínio da frequência ao longo das sessões neste grupo e um declínio abrupto logo após a primeira sessão no caso do sexo feminino.

O facto de haver um maior número de adolescentes do sexo masculino a selecionar opções de respostas negativas vai ao encontro da literatura (Ferreira et al., 2020), uma vez que a redução deste comportamento ao longo das sessões mostra a eficácia e a importância deste tipo de programas de intervenção, que através do treino autorregulatório, promovem o comportamento refletido e a empatia nos adolescentes, reduzindo a impulsividade (Bandura, 2006). O declínio estável que se observa no grupo dos participantes do sexo masculino fundamenta a importância acrescida que estes

programas têm neste grupo (Williford et al., 2013). No caso do sexo feminino, apesar da reduzida frequência desta escolha, parece haver uma maior estabilidade deste comportamento, podendo haver uma maior contribuição de fatores contextuais (e.g. temática e envolvidos na situação de cyberbullying). Este resultado providencia um contributo para a literatura, uma vez que permite manter o debate da ajuda diferencial dos programas de intervenção *anti-bullying*, uma vez que refuta as conclusões de alguns estudos onde o efeito do sexo não influencia os resultados (Palladino, Nocentini, & Menesini, 2016; Williford et al., 2013).

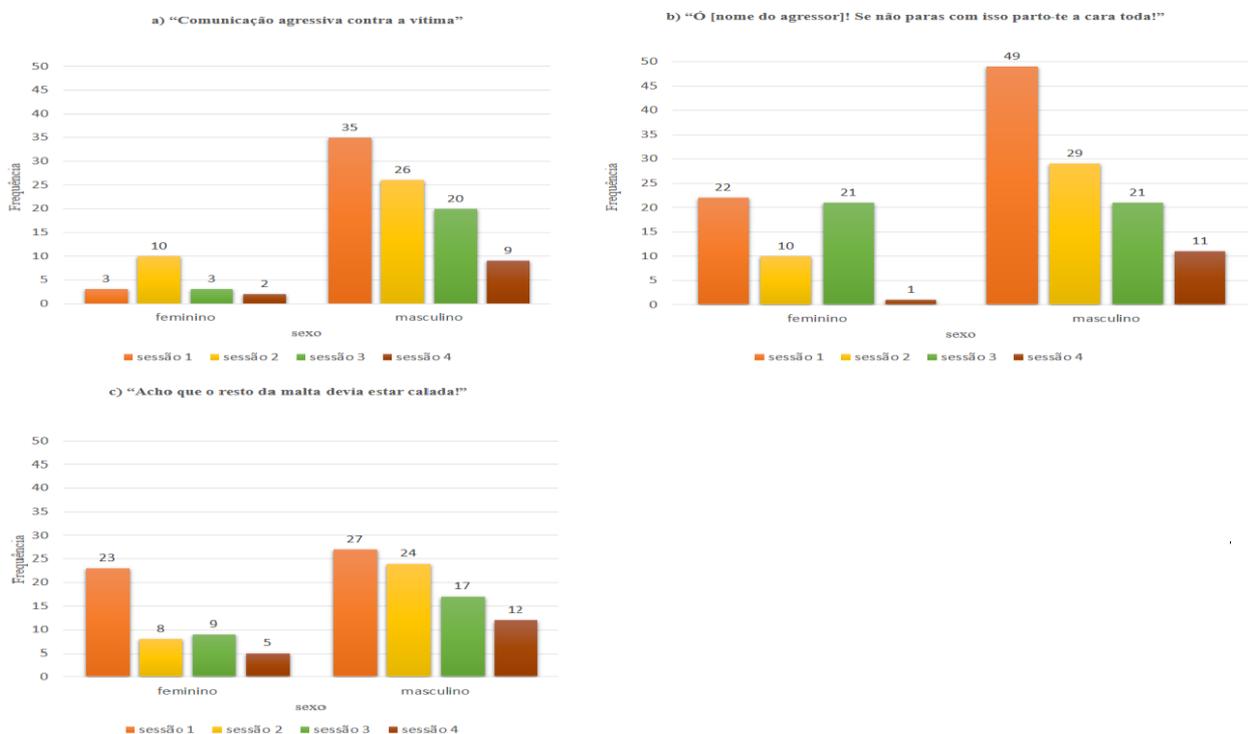


Figura 6. Frequência dos alunos que selecionaram a opção de comunicar no feed de forma agressiva para a vítima (a); para o agressor (b) e para os observadores (c).

Ainda relativamente à etapa 5 do Modelo de Intervenção do Observador (Darley & Latané, 1968), a Figura 7 apresenta as frequências correspondentes à intervenção pró-

social assertiva realizada publicamente pelos dos participantes, sendo possível observar que os participantes selecionaram mais vezes a opção do direito de ser respeitado (N=280), seguido do direito a expressar sentimentos (N=269), a sentir-se bem consigo mesmo (N=226) e por último a ter o direito de errar (N=202). No geral, a maior frequência de seleção das opções pró-sociais ocorreu na primeira sessão, quando houve a utilização alterada de uma imagem de um dos agentes do sexo feminino, podendo ter contribuído para a percepção de gravidade da situação e para a necessidade de intervenção dos participantes. Deste modo, a forma como a agressão é realizada pode também determinar a utilização de estratégias de descomprometimento moral.

Relativamente à opção de referir o direito a ser respeitado (a), os adolescentes do sexo feminino selecionaram mais vezes esta opção do que o sexo masculino (F=141; M=139). Relativamente à opção de referir o direito de cada um sentir-se bem consigo mesmo (b), houve um maior número de seleções por parte do sexo masculino do que do feminino (F=93; M=133). No caso deste último grupo, as sessões 1 e 3 foram as que tiveram esta opção mais selecionada, uma vez que correspondia a temáticas que envolviam a orientação sexual ou a imagem corporal da vítima, sendo possível que estava diferença de sexos se deva a uma maior ponderação da resposta pública por parte do sexo feminino e a uma maior generalização e reduzida influência dos fatores contextuais por parte do sexo masculino. Este resultado corrobora os resultados encontrados por Ferreira e colaboradores (2020), podendo refletir maiores crenças de autoeficácia por parte do sexo feminino (acabando por agir de modo diferencial nas situações). Relativamente à opção de referir o direito a expressar sentimentos (c), houve um maior número de seleções por parte dos participantes do sexo feminino do que do sexo masculino (F=140; M=129). Relativamente à opção de referir o direito a errar (d), houve um maior número de seleções por parte do sexo masculino do que do feminino

(F=99; M=103). Estas duas últimas opções não pareceram ser determinadas pelo treino explícito relativamente ao grupo dos adolescentes do sexo masculino, não sendo possível observar grandes variações ao longo das sessões. Estes resultados implicam a existência de uma possível divergência na comunicação pró-social assertiva dos observadores em função do sexo, levando a considerar que diferentes direitos possam estar presentes em diferente grau para o sexo feminino e para sexo masculino.

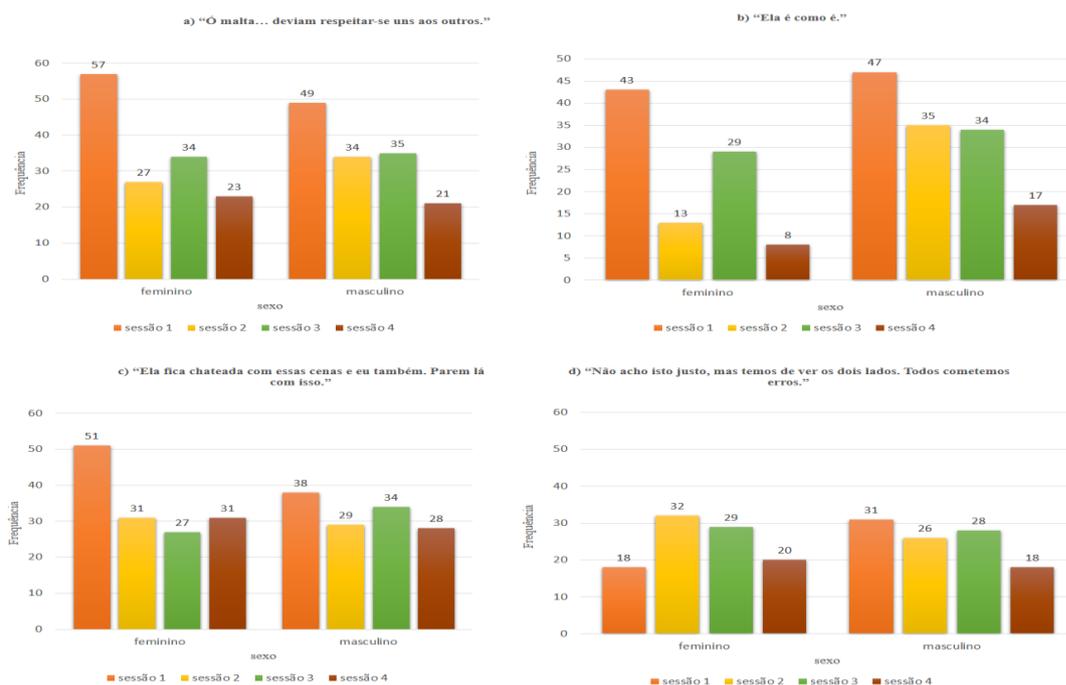


Figura 7. Frequência dos alunos que selecionaram a opção de comunicar no feed de forma assertiva referindo o direito a ser respeitado (a); o direito a cada um sentir-se bem consigo mesmo (b); o direito a ter sentimentos próprios (c) e o direito a errar (d).

As autorreflexões dos observadores adolescentes no final das sessões

Os alunos fizeram autorreflexões que refletiam componentes da agência moral em 41,4% das unidades temáticas segmentadas e referências ao modelo de intervenção dos observadores em 19,2%. Considerando a categoria principal: agência moral, a subcategoria mais mencionada foi a avaliação moral da situação (40%), seguida pela

referência a direitos pró-sociais (30%) e pelas crenças morais pessoais (24%), sendo o descomprometimento moral a subcategoria menos referida (6%). Na categoria principal: modelo de intervenção do observador a subcategoria mais referida foi a avaliação da situação (60%) seguida do conhecimento de estratégias de intervenção (20%), da subcategoria assumir a responsabilidade de agir (16%) e da tomada de consciência do incidente (4%).

Relativamente aos indicadores, foi analisada a frequência relativa com que estas eram referidas, considerando a subcategoria correspondente como sendo a totalidade. Deste modo na subcategoria Descomprometimento moral observou-se: O efeito do observador (18%); Deslocação da responsabilidade (36%); Culpabilização da vítima (28%); Linguagem eufemística (18%). Na subcategoria Referência a direitos pró-sociais observou-se: Direito a amar (33%); Direito a ter uma identidade própria (19%); Direito a errar (11%); Direito a ser respeitado (23%); Não especificar (14%). Na subcategoria Avaliação da situação obteve-se os seguintes resultados: Emergência (32%); Não emergência (1%); Crenças sobre a resolução da situação (67%). Quanto à subcategoria Conhecimento das estratégias de intervenção: Não saber agir (12%); Apoiar a vítima (35%); Mediar a situação (29%); Não especificar a estratégia usada (24%).

A agência moral foi a categoria mais referida nas autorreflexões, mais concretamente as subcategorias de avaliação moral da situação e das referências aos direitos pró-sociais. Deste modo, podemos concluir que quase metade dos participantes avaliou de forma moral a situação, considerando o comportamento como sendo errado. Para além desta avaliação moral, os alunos avaliaram a situação como sendo uma emergência, tanto nas autorreflexões como no seu comportamento ao longo do jogo. Apesar de apenas 6% dos alunos que referiram componentes da agência moral terem

mencionado mecanismos de descomprometimento moral, o mecanismo mais referido foi a deslocação da responsabilidade e a culpabilização da vítima, o resultado é congruente com a reduzida seleção da opção “Não tem nada a haver com isso” durante o jogo. A subcategoria Crenças morais pessoais era codificada quando os alunos mencionavam questões de justiça ou merecimento do cyberbullying, sendo um aspeto importante a ser trabalhado de forma a reduzir o relativismo das situações de cyberbullying (i.e. considerar que algumas situações são justificáveis, tais como no caso da justiça retributiva) (Caetano, et al., 2017; König et al., 2010).

A referência ao Modelo de Intervenção do Observador (Darley & Latané, 1968) foi consideravelmente mais reduzido do que a categoria supramencionada, tendo havido mais referências à avaliação da situação, mais concretamente, às crenças sobre a resolução da situação. O que se observou nas verbalizações dos adolescentes indica que estes avaliaram as situações de cyberbullying como sendo moralmente más e uma situação onde é necessária a intervenção.

Reflexões face às questões de investigação

Considerando os resultados apresentados e discutidos, responde-se à primeira questão de investigação (“Quais os comportamentos mais frequentes nos adolescentes observadores de situações de cyberbullying?”) revelando que foi observado uma maior utilização das opções que se traduzem em comportamentos pró-sociais, tendo sido mais referido o apoio à vítima nas autorreflexões dos participantes. Foi ainda observado um aumento da seleção da opção de mediar a situação de cyberbullying ao longo das sessões. Apesar disto, o comportamento mais referido nas autorreflexões foi a avaliação da situação, primeiro ao nível moral e depois, ao nível de resolução da situação.

Para responder à segunda questão de investigação (“Os adolescentes observadores de cyberbullying evidenciam mais comportamentos de ajuda para com a vítima quando

esta pertence ao seu grupo de amigos do que quando não pertence?”), evidenciou-se que não foi possível observar este padrão para a vítima, no entanto, o efeito do *in-group bias* foi observado na seleção da opção de agredir verbalmente o agressor quando este não pertencia ao grupo de amigos dos participantes.

Como foi referido anteriormente e de forma a responder à terceira questão (“Os adolescentes reagem a incidentes de cyberbullying com um menor número de comportamentos agressivos e um maior número de comportamentos pró-sociais quando experienciam um treino explícito de competências autorregulatórias?”), foi possível observar a diminuição de comportamentos agressivos, principalmente no grupo dos participantes do sexo masculino, reforçando a importância do treino autorregulatório para a diminuição da impulsividade nas respostas (Bandura, 2006).

Relativamente à quarta questão de investigação (“Quais os mecanismos de descomprometimento moral que são mais referidos pelos adolescentes na observação de situações de cyberbullying hipotéticas?”), os participantes referiram com maior frequência a deslocação da responsabilidade, tanto quando negavam ter responsabilidade em agir como quando indicavam proposta de resolução onde os observadores não tinham qualquer papel de intervenção. De forma congruente, a categoria mais referida relativa ao Modelo de intervenção dos observadores (Darley & Latané, 1968) foi a avaliação da situação, mais concretamente o indicador: Crenças sobre a resolução da situação, onde os participantes referem alternativas para a resolução dos conflitos sem nunca referir os próprios como agentes para a gestão da agressão (i.e., deslocam a responsabilidade de agir para a vítima ou mesmo o agressor).

A quinta e última questão de investigação (Existem divergências no comportamento dos observadores adolescentes do sexo masculino e feminino em situações de cyberbullying?) foi sendo respondida ao longo da apresentação dos

resultados. De forma resumida, foi possível observar diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino não só nos comportamentos como também na resposta dada ao treino autorregulatório. Nos participantes do sexo masculino foi observado uma maior deslocação/evitamento da responsabilidade e uma maior frequência de comportamentos agressivos, indo ao encontro da literatura revista (Bandura, 2002; DeSmet et al., 2016; Ferreira et al., 2020; Romera et al., 2020). Já os observadores do sexo feminino selecionaram mais vezes opções de comportamentos pró-sociais, corroborando estudos prévios (DeSmet et al., 2016; Ferreira et al., 2020). No presente estudo, o treino autorregulatório parece ter gerado uma redução mais acentuada na comunicação agressiva nos participantes do sexo masculino, sendo observado este efeito de forma tão acentuada no sexo feminino, sendo por isso preciso a realização de estudos futuros para compreender melhor este contributo.

Implicações Práticas e Teóricas

Este estudo (1) pretendeu observar as mudanças de comportamentos dos participantes ao longo das sessões realizadas no programa Com@Viver tendo como enquadramento teórico o modelo de intervenção dos observadores (Darley & Latané, 1968) e a teoria da agência moral de Bandura (2002) e (2) enfatizar a importância da realização de estudos sobre o contributo de programas para perceber os fatores que modificam o comportamento dos alunos. Foi observado, de acordo com a teoria, uma tendência para o sexo masculino utilizar estratégias negativas ou positivas com recurso a uma linguagem agressiva (Ferreira et al., 2020). No contexto do estudo realizado, foi proposta a ideia que os observadores do sexo feminino são mais influenciados pelo contexto da situação de cyberbullying (e.g. motivo da agressão) do que pela participação no programa de prevenção do cyberbullying.

A compreensão de como estes dois fenómenos se relacionam, pretende

acrescentar uma maior profundidade ao conhecimento desta temática, levando a novos fatores que possam ser explorados de modo a criar intervenções online cada vez mais eficazes com vista a, por um lado, reduzir a prevalência deste fenómeno e por outro a aumentar os comportamentos pró-sociais e sentimentos de empatia nos beneficiadores destes programas de intervenção (Bandura, 2006; Ferreira et al., 2021).

O presente estudo possibilitou uma reflexão acerca de como diferentes sexos podem agir e reagir de modo díspar às mesmas situações e aos mesmos programas de intervenção de cyberbullying. Deste modo torna-se importante continuar a investigação sobre o contributo dos programas pondo a hipótese de criar momentos que tenham em conta estas disparidades de sexo, com vista a criar programas mais sensíveis aos contextos e que providenciem as mudanças desejadas da forma mais eficaz possível (Flygare et al., 2011; Runions & Bak, 2015). Mais concretamente, foram observadas mudanças mais preponderantes no grupo do sexo masculino, podendo indicar que, atualmente, os programas focam-se mais para problemáticas deste grupo ou para o treino de competências que este grupo tem mais necessidade de trabalhar, sendo necessário continuar a investigar esta questão (Flygare et al., 2011; Williford et al., 2013; Runions & Bak, 2015). A análise qualitativa revelou uma tendência para a relativização do cyberbullying como um comportamento moralmente reprimível, sendo importante trabalhar as crenças de justiça retributiva e as crenças morais pessoais dos alunos relativamente ao cyberbullying e aumentar a disponibilidade das crenças nos direitos pró-sociais observados na análise qualitativa (König et al., 2010).

A reduzida utilização da estratégia de denúncia da situação aos adultos leva a duas implicações: (1) é importante, nos programas, motivar este tipo de estratégias, aumentando a perceção de eficácia dos adultos neste tipo de situações; (2) torna-se essencial realizar programas que incluam a escola inteira, envolvendo pais, professores

e assistentes operacionais de forma a que estes ganhem, de igual forma, competências para agir em situações de cyberbullying (Williford et al., 2013). Devido ao jogo sério Com@Viver é possível perceber, de forma ecológica e contextualizada, quais as verbalizações e crenças mais comuns nos participantes relativamente à moralidade das situações observadas, às crenças de justiça moral, bem como o código moral dos mesmos. As respostas dos alunos mostraram que o jogo foi, na maioria das vezes, jogado com seriedade, providenciando um bom treino sociocognitivo onde há uma interação entre o ambiente, as crenças dos alunos e os comportamentos dos mesmos, criando um clima seguro para a aprendizagem das crenças sociais normativas e de possíveis *scripts* sobre como atuar em situações de cyberbullying (Bandura, 2006).

Ao contribuir para o conhecimento teórico e prático das mudanças de comportamento ao longo das sessões do programa, é possível criar programas de intervenção mais complexos e que abordem diferentes temáticas bem como a realização de estudos que avaliem a eficácia destes programas, mesmo que seja com amostras pequenas ou com estudos-caso, de modo a descobrir fatores menos explorados na investigação atual, lembrando sempre que o objetivo último destes programas é contribuir para redução da problemática do cybebullying, para a capacitação socioemocional dos adolescentes e para potenciar um desenvolvimento saudável onde cada indivíduo possa ver-se como sendo agente da sua narrativa e do ambiente em que vive.

Limitações e Estudos Futuros

O presente estudo apresenta algumas limitações, principalmente referente ao tipo de análise que foi realizada e à dimensão da amostra. De facto, devido ao tipo de análise efetuada torna-se impossível estudar o efeito do programa nas dimensões estudadas ou avaliar se as diferenças observadas são significativas. A dimensão da amostra, bem

como a sua falta de representatividade, impossibilita a generalização dos presentes resultados à população adolescente portuguesa. Assim, o presente estudo permite somente fazer observações concretas e contextuais das mudanças de comportamentos, não podendo realizar generalizações nem correlações de variáveis. Este facto não retira a importância da observação contextual das intervenções (Runions & Bak, 2015) e da reflexão sobre os resultados obtidos. De igual forma, seria importante estudar o efeito que a causa e a ameaça feita na situação de cyberbullying tem nos observadores, ou seja, que temas (e.g. orientação sexual, imagem corporal, vingança) são mais sensíveis aos adolescentes e aumentam a probabilidade destes agirem.

Uma vez que as respostas que os alunos podiam dar no jogo sério eram forçadas (apenas podendo seleccionar entre várias opções), é possível estabelecer esta escolha forçada como uma limitação. No entanto, no estudo atual foi uma vantagem, uma vez que ajudou a organizar a análise de acordo com as etapas do modelo do observador (Darley & Latané, 1968), bem como a assegurar questões éticas, nomeadamente evitando possíveis agressões entre os participantes. Como um possível estudo futuro, seria essencial a realização de entrevistas, utilizando o modelo referido anteriormente como organizador da estrutura da entrevista de modo a obter resultados mais ecológicos e sensíveis às especificidades de cada aluno. No mesmo sentido, seria importante estudar de forma mais qualitativa e com maior ênfase os mecanismos de descomprometimento que os observadores utilizam nas duas fases de tomada de decisão (i.e. se devem agir ou não e de que forma devo agir). A diferença na evolução dos comportamentos ao longo das sessões apresentou-se como um contributo para estudos futuros pois enfatiza a importância de continuar a estudar a ajuda diferencial do sexo nos programas anti-bullying e o efeito do contexto na intervenção dos observadores (i.e. a temática da agressão e o tipo de cyberbullying).

Conclusões Finais

Apesar das discrepâncias na frequência do cyberbullying, é inegável que este fenómeno tem visto um aumento do cyberbullying, especialmente em situação de pandemia, criando a necessidade de mobilizar os profissionais de saúde e professores a sensibilizarem-se para este assunto e a fomentar a criação e utilização de programas baseados na evidência que trabalhem a prevenção do cyberbullying, mas que também disponibilizem estratégias para ajudar os adolescentes a agirem perante uma situação destas. Pretendeu-se, com este estudo enfatizar a importância da intervenção nesta área, mostrando as consequências que este fenómeno tem no desenvolvimento dos adolescentes e referindo alguns múltiplos fatores que influenciam as dinâmicas sociais presentes nestas situações. Mais concretamente, foi pretendido mostrar a importância não só da criação de programas preventivos do cyberbullying (foco nos agressores e vítimas), mas também de programas interventivos, com foco na importância dos observadores como agentes de apoio à vítima, capacitando-os com estratégias de gestão de conflitos e gerando uma maior crença de autoeficácia, em especial nos observadores do sexo masculino. Não descurando a importância do trabalho de prevenção do cyberbullying, o foco dos programas tem passado também pela reflexão sobre as normas sociais e pela gestão de expectativas que um grupo espera dos seus elementos (fomentando a interajuda em situações de cyberbullying) (Salmivalli, 1999), sendo importante continuar a trabalhar esta temática.

Referências bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [http://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em educação* (3a ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- António, R. (2020, October 1–31). *Cyberbullying em Portugal: Experiências ocorridas durante a pandemia covid-19* [videoconferência]. II Global StopCyberbullying Telesummit, Liboa, Portugal. https://www.youtube.com/watch?v=_mMPJrtAOw0
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99. <https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford, Londres: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- 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>
- Barlínska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy.

Journal of Community & Applied Social Psychology, 23, 37-51.

<https://doi.org/10.1002/casp.2137>

Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Veiga Simão, A. M., Freire, I., & Pessoa, T.,

(2017). Cyberbullying: Motivos da agressão na perspetiva de jovens portugueses. *Educação & Sociedade*, 38(141), 1017-1034.

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017139852>

Canales, M. U., Oidor, C. A., Baena, V. S., & Ruiz, E. J. (2018). Bullying. Description of the roles of victim, bully, peer group, school, family and society. *International Journal of Sociology of Education*, 7(3), 278-299. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.3547>

Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility, *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383.

<https://doi.org/10.1037/h0025589>

DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & Bourdeaudhuij, I. D. (2016) Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398–415.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>

Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.

<https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>

Erickson E. H. (1963). *Childhood and Society* (2^a ed.). Nova Iorque, NI: W. W. Norton & Co.

- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2020). Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X20973702>
- Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A., Souza, S., & Francisco, S. (2016). Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior*, *60*, 301-311.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.059>
- Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., Pereira, N. S., Paulino, P., & Oliveira, S. (2020). Online verbal aggression, social relationships, and self-efficacy beliefs. *New Media & Society*, *20*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/1461444818784870>
- Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., Paiva, A., Martinho, C., Prada, R., Ferreira, A., & Santos, F. (2021). Exploring empathy in cyberbullying with serious games. *Computers & Education*, *166*, Article 104155. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104155>
- Flygare, E., Frånberg, G.-M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. (2011). Evaluation of anti-bullying methods. Report 353 Stockholm: National Agency for Education. Retrieved from
http://eslplus.eu/documents/Evaluation_of_anti_bullying_methods.pdf
- Gaspar de Matos, M., Tomé, G., Branquinho, C., Gaspar, T., & Botelho Guedes, F. (2019). Os adolescentes portugueses, a internet e as dependências tecnológicas. *Journal of Child & Adolescent Psychology*, *10*(1). 173-185
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, *10*(4), 512–527.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>

- Health Behaviour in School-Aged Children (2015). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão*. Retirado de http://aventurasocial.com/arquivo/1437158618_RELATORIO%20HBSC%202014e.pdf
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual review of psychology*, 53(1), 575-604. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135109>
- Jones, S. E., Manstead, A. S., & Livingstone, A. G. (2011). Ganging up or sticking together? Group processes and children's responses to text-message bullying. *British Journal of Psychology*, 102(1), 71-96. <https://doi.org/10.1348/000712610X502826>
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(6), 450-462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 210-224. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.210>
- Kowalski, R., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender difference. *School Psychology International*, 27(2), 157-170. <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23(4), 1777-1791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>

- Luo, A., & Bussey, K. (2019). The selectivity of moral disengagement in defenders of cyberbullying: Contextual moral disengagement. *Computers in Human Behavior, 93*, 318-325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.038>
- Markey, P. M. (2000). Bystander intervention in computer-mediated communication. *Computers in Human Behavior, 16*(2), 183-188. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(99\)00056-4](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(99)00056-4)
- Moyano, N., Ayllón, E., Antoñanzas, J. L., Cano, J. (2019). Children's social integration and low perception of negative relationships as protectors against bullying and cyberbullying. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00643>
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: The impact of cyberbullying on adolescent Health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 5*. 143-158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology 11*(4), 463–477. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.858626>
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive behavior, 42*(2), 194-206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>

- Ponte, C., & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. Retirado de <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/documentos>.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Falla, D. (2020). Moral disengagement strategies in online and offline bullying. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 85-93. <https://doi.org/10.5093/pi2020a21>
- Runions, K. C., & Bak, M. (2015). Online moral disengagement, cyberbullying, and cyber-aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 400-405. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0670>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- 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>

Sprinthall, Norman A., and W. Andrews Collins. (2011). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (5th ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., & Hess, D. (2001). Improving the social and intellectual climate in elementary schools by addressing the bully-victim-bystander power struggles. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms, intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 162–182). Nova Iorque, NI: Teachers College Press.

United Nations Children’s Fund (2017). *A familiar face: Violence in the lives of children and adolescents*. Retirado de <https://data.unicef.org/resources/a-familiar-face/>

Veiga Simão, A. M. V., Ferreira, P., Francisco, S. M., Paulino, P., & 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>

Vieira, C. C., Matos, A., Amado, J., Freire, I., & Simão, A. M. V. (2016). Boys’ and girls’ cyberbullying behaviours in Portugal: Exploring sex differences in adolescence using gender lenses. *ex aequo*, 34, 143-159. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.34.10>

Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society*, 25(1), 59-72. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>

- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>