

ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

DÉBORAH BRANDÃO DE SOUZA

**RELAÇÕES ENTRE AUTOCOMPAIXÃO, *BULLYING* E CLIMA ESCOLAR NA
ADOLESCÊNCIA**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

RELAÇÕES ENTRE AUTOCOMPAIXÃO, *BULLYING* E CLIMA ESCOLAR NA
ADOLESCÊNCIA

DÉBORAH BRANDÃO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para obtenção do grau
de Mestre em Psicologia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa

Porto Alegre
2019

PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

RELAÇÕES ENTRE AUTOCOMPAIXÃO, *BULLYING* E CLIMA ESCOLAR NA
ADOLESCÊNCIA

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa – Orientadora
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Carmem Beatriz Neufeld
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Guilherme Welter Wendt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

S729r Souza, Déborah Brandão

Relações entre Autocompaixão, Bullying e Clima Escolar na
Adolescência / Déborah Brandão Souza . – 2019.

81p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa.

1. Autocompaixão. 2. Bullying. 3. Clima Escolar. 4. Adolescência. 5.
Saúde Mental. I. Lisboa, Carolina Saraiva de Macedo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, profa. Carolina Lisboa, por aceitar conversar comigo, há 6 anos atrás, quando busquei na PUCRS um lugar para aprender sobre pesquisa científica e ela aceitou que eu fizesse parte desse grupo de pesquisa incrível que é o RIVI. Acredito que não existem páginas suficientes para eu agradecê-la por todo carinho e atenção que sempre demonstrou comigo. És minha inspiração não somente como pesquisadora e psicóloga, mas também como ser humano. Obrigada por acompanhar e guiar meus passos com tanto zelo, paciência, otimismo e carinho.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) pela oportunidade de fazer parte de um programa de pós-graduação com um grupo de professores, secretárias e colegas tão prestativos e dispostos a compartilhar parte do grande conhecimento que possuem.

À Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me concedeu a bolsa de estudos imprescindível para meu ingresso na PUCRS.

Aos meus colegas do RIVI, agradeço por todo o carinho e disponibilidade durante estes anos todos, mas especialmente nestes últimos dois anos. Acredito que a rotina foi mais leve porque tive vocês para opinar, debater e vibrar em cada etapa do meu trabalho. À Juliana Pureza agradeço por me apresentar a autocompaixão; À Daniele Lindern agradeço por me confortar e estar comigo nos momentos de ansiedade, sempre atenta e compassiva; À Julia Salvador, minha parceira nesta experiência incrível e intensa que foi fazer o mestrado; Aos maravilhosos Isabella Marques, Carolina Lima, Camila Sartori, Vivian Paz, Marina Friedrich, Cassio Nonnemacher, Ana Koch e Natália Coimbra, obrigada pelo auxílio constante. Vocês ajudaram na coleta do meu projeto – o que incluiu ir para Gramado às 6h da manhã, carregar malas pesadas, ficar horas revisando instrumentos – e acreditaram tanto quanto eu neste estudo. Essa dissertação tem um pouco de vocês e sou grata por isso.

Ao Vinicius Roglio agradeço imensamente pelo auxílio estatístico, tuas contribuições foram essenciais para a realização desse trabalho.

Agradeço muito às escolas participantes que se mostraram disponíveis, animadas e confiantes na execução desse trabalho.

E agradeço imensamente à minha mãe, Marlene Brandão, por acompanhar ativamente essa caminhada – incluindo passar madrugadas montando kits de instrumentos para aplicação – sempre com afeto e otimismo. Esse momento é nosso!

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	7
Resumo Expandido	8
Expanded Abstract	10
2. SEÇÃO TEÓRICA	12
2.1 Aspectos Conceituais da Compaixão e Autocompaixão.....	13
2.2 O Contexto Escolar e Seus Desafios.....	16
3. SEÇÃO EMPÍRICA	19
3.1 Artigo Empírico: Autocompaixão, <i>Bullying</i> e Clima Escolar: Entendendo Associações entre estes Processos.....	20
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	51
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.....	51
Anexo B – Carta de Aprovação da Comissão Científica.....	55
Anexo C – Termo de Anuência.....	56
Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	57
Anexo E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	60
Anexo F – Roteiro para a Coleta de Dados.....	62
Anexo G – Questionário de Dados SocioDemograficos.....	65
Anexo H – Escala de Autocompaixão – Versão para adolescentes.....	68
Anexo I – Escala de Ansiedade - Spence Children’s Anxiety Scale (SCAS).....	70
Anexo J – Inventário de Depressão Infantil (CDI).....	72
Anexo K – Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE- III).....	75
Anexo L – Brazilian School Climate Survey-Student (BSCS-S).....	78

1. APRESENTAÇÃO

A presente dissertação está inserida em uma linha de investigação, denominada “Avaliação e Intervenção em Situações de Violência, Preconceito, *Bullying* e *Cyberbullying*”, dentro do Grupo de Pesquisa intitulado Relações Interpessoais e Violência: Contextos Clínicos, Sociais, Educativos e Virtuais (RIVI) que é coordenado pela Professora Dra. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa. Este trabalho é requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica. O estudo teve como participantes adolescentes de escolas públicas do Rio Grande do Sul, com o objetivo de identificar níveis de autocompaixão e experiências de *bullying*, avaliando o papel da autocompaixão como variável moderadora entre *bullying* e possíveis desfechos associados.

No intuito de proporcionar uma compreensão mais ampla e integradora entre os dados levantados, esta dissertação contém: uma seção teórica com os principais modelos teóricos e definição operacional de construtos e um artigo empírico. O artigo empírico intitulado “**Autocompaixão, *Bullying* e Clima Escolar: Entendendo Associações entre Estes Processos na Adolescência**” refere-se a uma análise quantitativa e transversal sobre níveis de autocompaixão, experiências de *bullying*, sintomas de ansiedade e depressão, engajamento acadêmico e percepção do clima escolar de adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos. Os dados foram coletados em diferentes escolas públicas de Porto Alegre, Região Metropolitana e Serra Gaúcha. Através deste desenho de pesquisa, foi possível compreender o efeito do papel da autocompaixão frente a experiências de *bullying* e seus desfechos.

RESUMO EXPANDIDO

A autocompaixão é definida como uma postura aberta e autodirigida, calorosa, não-avaliativa, diante de experiências envolvendo fracassos e sofrimento. Uma postura compassiva pode permitir a abertura do sujeito ao próprio sofrimento, experimentando sentimentos de calor, cuidado e compreensão consigo e em relação aos próprios erros e inadequações, reconhecendo que as experiências passadas são inerentes à experiência humana. Embora já exista um número considerável de publicações internacionais, no que tange ao contexto brasileiro, o campo da autocompaixão ainda é pouco explorado, especialmente na adolescência. Observa-se que a autocompaixão pode ser uma estratégia de regulação emocional interessante para os adolescentes, considerando as mudanças previstas nesta fase do ciclo vital. Assim, o presente projeto investigou possíveis relações entre autocompaixão e experiências de violência entre pares, especificamente o *bullying*, visto que a adolescência é identificada na literatura como sendo o período de maior ocorrência deste fenômeno. Além disto, a autocompaixão está associada ao aumento da sensação de bem-estar e diminuição do estresse, duas áreas frequentemente impactadas pela experiência de *bullying*. Acredita-se que a presença, em maior ou menor nível, de autocompaixão e autocríticoismo pode influenciar as percepções de jovens, que experimentam o *bullying* (sendo vítimas ou agressores), sobre clima escolar, assim como sintomas de ansiedade e depressão que estes podem experimentar. O objetivo deste estudo foi investigar se a autocompaixão possui papel moderador na relação entre *bullying*, clima escolar, engajamento, ansiedade e depressão. O delineamento foi quantitativo, transversal e explicativo. Participaram do estudo 688 adolescentes, sendo 55,7% do sexo feminino (N=382), com idades entre 12 e 18 anos (M =15,0; DP = 1,8), estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, de escolas públicas de Porto Alegre, Região Metropolitana e Serra Gaúcha. Os instrumentos respondidos foram: Questionário de Dados Sociodemográficos, Escala de Autocompaixão (SCS-A) – Versão para adolescentes, Cuestionario Multimodal de Interação Escolar (CMIE-III, Brazilian School Climate Survey-Student (BSCS-S, Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) e Children's Depression Inventory (CDI). Foram encontradas associações significativas e negativas entre a autocompaixão e suas dimensões, com papéis no *bullying*, como vítima e vítima extrema, além de vitimização por *bullying* do tipo verbal e relacional. Além disso, foram encontradas associações positivas entre as subescalas do autocríticoismo com os papéis de vítima, vitimização extrema, além de vitimização do tipo verbal e relacional. Associações negativas entre autocompaixão e sintomas de ansiedade e depressão, níveis de autocríticoismo também foram encontradas. Ainda, foram identificadas

associações positivas entre a autocompaixão, e suas subescalas, com o papel de observador ativo no *bullying*, percepção do clima escolar e engajamento na escola. Através da análise de moderação, foi encontrado que a autocompaixão modera a relação entre ser vítima no *bullying* e sintomas depressivos, de forma a reduzir o desfecho. Entretanto, na relação entre ser agressor e depressão, a autocompaixão aumenta o desfecho. Não foi encontrado efeito de moderação da autocompaixão na relação entre *bullying* e sintomas ansiosos. No entanto, o autocrítico moderou a relação entre ser vítima de *bullying* e percepção do clima escolar, assim como a relação entre ser agressor e desfechos como percepção do clima escolar e engajamento na escola. Estes achados demonstram haver diferenças importantes na forma como a autocompaixão afeta o adolescente, conforme o envolvimento do mesmo em situações de *bullying*. A autocompaixão pode atuar como um fator protetivo para a vítima, porém pode não necessariamente representar proteção para o agressor. Além disso, enquanto que para a vítima o autocrítico pode contribuir para que tenha uma visão mais negativa do ambiente escolar, no que se refere ao agressor, o autocrítico pode auxiliá-lo na redução de sintomas depressivos e aumentar o engajamento e percepção positiva da escola. Diferenças cognitivas e emocionais entre agressores e vítimas devem ser mais exploradas a fim de compreender o papel da autocompaixão e do autocrítico para estes indivíduos. Os efeitos da autocompaixão e do autocrítico na formação de identidade dos adolescentes e na qualidade dos seus relacionamentos interpessoais parecem estar relacionados a variáveis individuais e culturais. Estudos que avaliem aspectos culturais são igualmente importantes.

Palavras-chave: autocompaixão; *bullying*; adolescência; clima escolar; saúde mental

Área conforme classificação CNPq: 7.07.00.00-1 – Psicologia

Sub-área conforme classificação CNPq: 7.07.07.02-2 – Desenvolvimento Social e da Personalidade; 7.07.05.01-1 – Relações Interpessoais.

EXPANDED ABSTRACT

Self-compassion is defined as an open and self-directed, warm, non-evaluative posture, in the face of experiences involving failures and suffering. A compassionate posture provides openness to suffering itself, experiencing feelings of warmth, care and understanding with oneself and one's own errors and inadequacies, recognizing that past experiences are inherent in human experience. Although there are already a considerable number of international publications, with regard to the Brazilian context, the field of self-compassion is little explored, especially in adolescence. It is observed that self-compassion can be an interesting emotional regulation strategy for adolescents, considering the changes anticipated at this stage of development. Thus, this project investigates possible relationships between self-compassion and experiences of violence between peers, specifically bullying, since adolescence is identified in the literature as the period of greatest occurrence of this phenomenon. In addition, self-compassion is associated with increased feelings of well-being and decreased stress, two areas impacted by the experience of bullying. The hypothesis is that the presence, at a greater or lesser level, of self-compassion and self-criticism may influence the perceptions of young people, who experience bullying (being victims or aggressors), about school climate, engagement, anxiety and depression symptoms. This study examined whether self-compassion has a moderating role in the relationship between bullying, school climate, engagement, anxiety and depression. The design was quantitative, transversal and explanatory. The sample consisted in 688 adolescents, 55.7% female ($N = 382$), aged 12 to 18 years ($M = 15.0$, $SD = 1.8$), students from 4 public schools located in the cities of Porto Alegre, Região Metropolitana and Serra Gaúcha. The measures were: Socio-Demographic Data, Self-Compassion Scale (SCS-A) - Adolescents Version, Cuestionario Multimodal de Interação Escolar (CMIE-III), Brazilian School Climate Survey-Student (BSCS-S), Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) and Children's Depression Inventory (CDI). Significant and negative associations were found between self-compassion and its dimensions, with roles in bullying, as victim and extreme victim, as well as victimization by verbal and relational bullying. In addition, positive associations were found between the subscales of autocriticism with victim roles, extreme victimization, and verbal and relational victimization. Negative associations between self-compassion and symptoms of anxiety and depression, levels of self-criticism were also found. Also, positive associations between self-compassion and its subscales were identified, with the role of active observer in bullying, perception of school climate and engagement in school. Through the analysis of moderation, it was found that self-compassion moderates the relationship between being a

victim in bullying and depressive symptoms, in order to reduce the outcome. However, in the relationship between being aggressor and depression, self-compassion increase the outcome. No moderation effect of self-compassion was found in the relationship between bullying and anxious symptoms. However, self-criticism moderated the relationship between being a victim of bullying and perceived school climate, as well as the relationship between being aggressor and outcomes such as school climate perception and school engagement. These findings demonstrate that there are important differences in how self-compassion affects adolescents, depending on their involvement in bullying situations. Self-compassion can act as a protective factor for the victim, but may not necessarily represent protection for the perpetrator. Furthermore, while for the victim self-criticism may contribute to a more negative view of the school climate, as far as the aggressor is concerned, self-criticism can assist in reducing depressive symptoms and increase engagement and positive perception of the school. Cognitive and emotional differences between aggressors and victims should be further explored in order to understand the role of self-compassion and self-criticism for these individuals. The effects of self-compassion and self-criticism on the identity formation of adolescents and the quality of their interpersonal relationships seem to be related to individual and cultural variables. Studies that assess cultural aspects are equally important.

Keywords: self-compassion; bullying; adolescence; school climate; mental health

CNPq Area: 7.07.00.00-1 - Psychology

CNPq Sub-Area: 7.07.07.02-2 – Social and Personality Development; 7.07.05.01-1 – Interpersonal Relationships.

2. SEÇÃO TEÓRICA

Existem evidências suficientes que suportam afirmar que a adolescência é uma fase do desenvolvimento caracterizada por múltiplas mudanças de nível físico e cognitivo, que ocorrem de forma individual e social (Barry, Loflin & Doucette, 2015; Macedo, Petersen & Koller, 2016). Arelada a estas mudanças, há ainda uma busca constante por parte dos adolescentes por autonomia e formação da identidade, especialmente com a aproximação e a importância que ganha o grupo de pares nesta etapa da vida (Neff & McGehee, 2010). Dado a esse contexto, eventos estressores podem ser recorrentes, assim como a experimentação de emoções de forma mais intensa e o uso de estratégias que podem se mostrar pouco eficazes no manejo desses eventos e emoções.

Um construto relativamente recente na Psicologia e que tem se apresentado como uma alternativa no manejo de emoções intensas é a autocompaixão, que pode ser compreendida como uma postura calorosa, não-avaliativa e sensível do indivíduo ao experimentar sofrimento e a emissão de pensamentos, sentimentos e comportamentos para alívio e conforto (Neff, 2003a; Neff & McGehee, 2010). Este construto é considerado por alguns autores como uma estratégia de regulação emocional central, especialmente, no que se refere ao enfrentamento de sentimentos de vergonha e pensamentos autocríticos (Leahy, Tirsch & Napolitano, 2013). Além disso, a autocompaixão pode apresentar benefícios psicológicos semelhantes a outros construtos alvo de programas de prevenção no contexto escolar, por exemplo, como a autoestima, porém ela se torna ainda mais vantajosa por buscar maior conexão do indivíduo com os grupos nos quais faz parte e de uma visão não-avaliativa e compreensiva de suas experiências emocionais (Neff & McGehee, 2010).

Ao longo do desenvolvimento, os adolescentes tornam-se cada vez mais conscientes de seus sucessos e falhas, e isto é incorporado em suas avaliações sobre si, sobre os outros e o mundo (Barry et al., 2015; Cunha, Xavier & Vitória, 2013). As relações entre pares têm um efeito significativo na percepção do adolescente sobre si e sobre os outros. No contato com seus pares, o adolescente enfrenta novos desafios envolvendo preocupações com o desempenho acadêmico, a imagem corporal, a aceitação no grupo de iguais, dentre outros desafios esperados (Cunha et al., 2013; Mendes, Ferreira, Frioli, Daolio & Neufeld, 2016; Neff & McGehee, 2010). Ainda, no contexto das relações interpessoais, o adolescente, ao buscar aceitação e integração em grupos, pode deparar-se com sentimentos de vulnerabilidade à rejeição, exclusão e, até mesmo, envolvimento em experiências de violência, como o *bullying* (Cunha et al., 2013). Uma

atitude autocompassiva pode ter uma implicação direta no manejo do adolescente frente a experiências de eventos negativos (Barry et al., 2015; Cunha et al., 2013).

2.1 Aspectos conceituais acerca da compaixão e autocompaixão

Nas últimas décadas, é possível observar uma aproximação e diálogo entre o pensamento filosófico oriental, especialmente o budismo e a Psicologia ocidental, resultando no desenvolvimento de técnicas e intervenções no campo da saúde mental (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011). Dentre as características da mente e comportamento humano explorado por estas escolas de pensamento, destaca-se o estudo da compaixão, como um construto antigo na filosofia oriental e relativamente recente na Psicologia ocidental.

Paul Gilbert é um pesquisador considerado pioneiro no campo teórico da compaixão, particularmente no que se refere a utilizar uma perspectiva acadêmica e experimental para compreensão de tal construto. Este autor propõe uma abordagem sobre a compaixão baseada em uma perspectiva evolutiva, do desenvolvimento humano e das neurociências, onde a compaixão estaria ligada a sistemas de regulação de afeto e a mentalidades sociais, que auxiliaram na sobrevivência e evolução da espécie humana (Gilbert, 2014; Vogel & Matsumoto, 2015). O modelo proposto por Gilbert constitui a base teórica da abordagem que o mesmo desenvolveu chamada de terapia focada na compaixão. De acordo com esta perspectiva evolutiva, existem três sistemas primários de regulação de afeto que se desenvolveram ao longo da evolução da espécie: o sistema focado na ameaça (*threat*), o sistema focado no incentivo ou recurso (*drive*) e o sistema focado na tranquilização (*soothing*) (Gilbert et al., 2009; Gilbert, 2014).

O sistema focado na ameaça evoluiu para detectar possíveis ameaças e responder apropriadamente a elas. Este sistema é responsável pelas emoções e sentimentos negativos, como ansiedade, raiva, tristeza e medo. Frente a situações percebidas como ameaçadoras, o sistema de ameaça é ativado e é responsável por comportamentos de luta, fuga, submissão e congelamento. Este sistema é considerado um dos mais antigos e amplamente utilizado pelas espécies, devido a sua função genuína de garantir sobrevivência. (Gilbert et al., 2009; Gilbert, 2014; Vogel & Matsumoto, 2015).

O sistema focado no incentivo ou recurso foi projetado para obter recompensas e atingir objetivos, sendo caracterizado por emoções como excitação e desejo sexual (Gilbert et al., 2009; Gilbert, 2014; Vogel & Matsumoto, 2015). Em situações que envolvem metas e conquistas, por exemplo, com frequência este sistema aparece ativado.

O sistema focado na tranquilização está associado ao manejo do estresse e vínculo com os outros, caracterizado por emoções denominadas afiliativas, como contentamento, segurança, tranquilidade e conexão (Gilbert et al., 2009; Gilbert, 2014; Vogel & Matsumoto, 2015). É descrito como o sistema de regulação de afeto que se desenvolveu tardiamente, quando comparado aos sistemas de ameaça e motivação e que está diretamente relacionado ao senso de cooperação herdado evolutivamente (Gilbert, 2014).

É importante salientar que estes três sistemas de regulação podem operar de forma conjunta, sendo ativados em diferentes contextos e situações (Gilbert et al., 2009; Gilbert, 2014). A função evolutiva destes sistemas é o de auxiliar os seres humanos no atendimento de necessidades biológicas e sociais pré-concebidas e inatas, com fins de sobrevivência e adaptação ao meio, através de respostas emocionais frente a situações de ameaça, busca por recursos e proteção e transmissão genética (Gilbert, 2005; Gilbert & Irons, 2008; Gilbert, 2014). Determinadas situações podem ativar ambos os sistemas. Um exemplo da ativação conjunta destes sistemas pode ser quando um adolescente tenta aproximar-se de seus pares. A expectativa de contato pode ativar o sistema de detecção de ameaça e com isto o jovem ser tomado por sentimentos de medo e ansiedade sobre o que pode acontecer ao iniciar esta interação (ativando crenças como: “eles vão gostar de mim? Eles serão pessoas legais? ”). Ao mesmo tempo, o jovem pode ser tomado por uma sensação de excitação ao tentar atingir o seu objetivo (de querer muito se aproxima das pessoas “descoladas”, “populares”, por exemplo), ao atingir o seu objetivo, ele ou ela pode ser tomado por sentimentos de contentamento, onde não precisa estar atento a possíveis perigos ou na busca de objetivo, ativando o sistema de tranquilização.

Nesse sentido, Gilbert (2005; 2008; 2014) propõe a Teoria das Mentalidades Sociais, que concebe que os seres humanos possuem diferentes papéis sociais ou repertório de comportamentos para determinadas situações sociais, que são caracterizados por padrões representacionais internos, inatos e compartilhados pelos membros da espécie humana que dão significado aos sinais observados nas interações com outros indivíduos. Portanto, uma mentalidade social consiste numa motivação para formar determinados papeis sociais. Esta motivação direciona o foco da atenção do indivíduo que busca determinado relacionamento social, além de selecionar processos cognitivos específicos e orientar emoções e comportamentos.

Dentre as representações internas referidas anteriormente, a teoria destaca cinco mentalidades sociais: a mentalidade social de busca de cuidado (*care-seeking*) – entendida como uma representação interna onde o indivíduo, frente a situações de estresse, emite sinais com o objetivo de obter cuidados por parte dos indivíduos do mesmo grupo; a mentalidade

social de fornecimento de cuidado (*care-giving*) – aparece relacionada à capacidade do indivíduo assumir o papel social de fornecer cuidados, proteção e suporte para outros indivíduos; já a mentalidade social de cooperação e formação de grupos (*cooperation and group formation*) – consiste na capacidade de se comparar com outros indivíduos em termos de igualdade e similaridade, emitindo comportamentos de afiliação e de colaboração social -, a mentalidade de competição e hierarquia social (*competition and social rank*) – envolve preocupações com poder, aceitação, *status* e controle social, bem como a tendência a competição com foco em obter atenção e afeto de figuras sociais importantes; a quinta mentalidade social é a da sexualidade (*sexualities*), que consiste no desenvolvimento de estratégias de obtenção de relações sexuais satisfatórias baseadas em tendências inatas da espécie humana (Gilbert, 2005; Gilbert et al., 2009; Gilbert, 2014; Hermanto & Zuroff, 2016).

É possível observar relações entre o conceito de mentalidades sociais e os sistemas de regulação de afeto, onde as mentalidades aparecerão associadas à ativação de determinados sistemas. Gilbert (2005; 2009; 2014) ressalta que a ativação destes sistemas e mentalidades dependerá da interação do indivíduo com o ambiente e com os outros indivíduos, isto é, as experiências primárias e a trajetória ao longo do desenvolvimento do indivíduo pode estimular, reforçar, punir, bloquear ou inibir determinadas mentalidades sociais. Diante disso, experiências envolvendo rejeição, discriminação e até mesmo exclusão podem influenciar na visão de indivíduo dele próprio perante a um grupo social. E, assim, a ocorrência destas experiências na adolescência pode ter um impacto significativo no desenvolvimento dos mesmos, levando em consideração que nesta fase a identidade está em construção (Gilbert & Irons, 2008; Macedo et al., 2016). De acordo com Gilbert (2014), experiências envolvendo intimidação e exclusão, como o *bullying*, podem contribuir para que o indivíduo se torne sensível a críticas e rejeição e desenvolva respostas de autoagressão como modo de enfrentamento.

Neff (2003a; 2010), a partir de conceitos budistas acerca da compaixão e de conceitos da Psicologia social, em especial a teoria de Gilbert sobre os sistemas de regulação de afeto e as mentalidades sociais, definiu a autocompaixão como uma postura aberta e autodirigida, calorosa, não-avaliativa, diante de experiências envolvendo fracassos e sofrimento. Esta autora propõe ainda que a autocompaixão envolve a combinação e interação de três componentes: a bondade consigo - compreendida como uma postura calorosa, gentil e compreensiva -, a humanidade comum - capacidade de estabelecer conexões interpessoais, - e o *mindfulness*, que envolve uma postura de observar os próprios sentimentos e sofrimento sem julgamento, negação ou supressão dos mesmos.

Sendo assim, diante de situações difíceis e dolorosas, adotar uma postura compassiva pode permitir a abertura do sujeito ao próprio sofrimento. Além disso, possibilita que o mesmo experimente experimentando sentimentos de calor e cuidado, estabelecendo uma compreensão não-avaliativa em relação aos próprios erros e inadequações, reconhecendo que as experiências passadas são inerentes à experiência humana (Cunha, Xavier & Vitória, 2013; Neff & McGehee, 2010). Embora seja um construto recente na Psicologia, já existe um número significativo de pesquisas científicas sobre a autocompaixão indicando que este processo está associado positivamente a maior satisfação com a vida, bem-estar psicológico, conexão pessoal, resiliência, dentre outras variáveis positivas (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011; Chu, Fan, Liu & Zhou, 2018; Cunha, Xavier & Vitória, 2013; Gaspar, 2014; Neff & McGehee, 2010; Tanaka, Wekerle, Schmuck & Paglia-Boak, 2011).

Uma meta-análise conduzida por MacBeth e Gumley (2012) para investigar relações entre autocompaixão e psicopatologias, encontrou estudos que indicaram que níveis elevados de autocompaixão estariam relacionados a bem-estar psicológico e maior satisfação com a vida, enquanto que na presença de quadros clínicos, como depressão e ansiedade, níveis mais baixos de autocompaixão foram registrados. Ainda, foi constatado nesta meta-análise que, na presença de psicopatologias, níveis de autocrítica e ruminação aparecem mais elevados. Outra meta-análise, conduzida por Yarnell et al. (2015) investigou acerca de diferenças de gênero quanto a níveis de autocompaixão e os mesmos encontraram evidências de que meninas reportam uma postura autocrítica maior do que autocompassiva, quando comparada aos meninos, porém os meninos também demonstram ter níveis baixos de autocompaixão. Diante desses achados, é importante olhar para os diferentes contextos em que os adolescentes circulam para compreender como os mesmos constroem seus padrões de relacionamento com os outros e consigo.

2.2 O contexto escolar e seus desafios

O ambiente escolar pode contribuir significativamente para a forma como os adolescentes concebem os problemas e avaliam seus temores. (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002). Espelage e Swearer (2003) investigaram sobre a interpretação dos alunos sobre o clima escolar e descobriram que o clima escolar impactou a opinião dos alunos sobre o *bullying* e outros comportamentos violentos, através de práticas disciplinares dos profissionais da escola como, por exemplo, o uso de técnicas disciplinares positivas. Neste mesmo estudo, os autores destacam que o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, além do uso

de adequadas e consistentes estratégias de disciplina estão associadas a menor agressão e vitimização (Espelage & Swearer, 2003).

Em uma investigação conduzida por Klein, Cornell e Konold (2012), encontrou-se que baixos níveis de envolvimento em comportamentos de risco por alunos estavam associados ao clima escolar positivo. Em outro estudo, agressores no fenômeno *bullying* demonstraram problemas de adaptação escolar e desempenho acadêmico, assim como perceberam o clima escolar de maneira negativa (Nansel et al., 2001). Já em um estudo realizado com pré-adolescentes e adolescentes em 40 países da América do Norte e Europa, concluiu-se que percepções negativas sobre a experiência na escola estavam significativamente associadas ao *bullying*, tanto para a vítima quanto para a vítima-agressora (jovens que alternam entre os dois papéis) (Harel-Fisch et al., 2011).

O *bullying* destaca-se como um fenômeno exclusivo das relações entre pares, que ocorre predominantemente no contexto escolar (Gonynor, 2016; Berger & Lisboa, 2009). Este fenômeno é caracterizado por envolver agressões sistemáticas, sem motivação explícita, por um ou mais agressores e que geram a discriminação e exclusão social da vítima ou grupo (Olweus, 1993). Pesquisadores concordam que para caracterizar como *bullying*, três elementos são essenciais: a repetição da agressão, prejuízo e desigualdade de poder. (Bandeira & Hutz, 2012; Braga & Lisboa, 2010; Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

De acordo com Lisboa et al. (2009; 2014), existem diferentes manifestações de comportamentos agressivos dentro do processo de *bullying*, tais como: físico, verbal, relacional e mediado por tecnologias (*cyberbullying*). A agressão do tipo física é caracterizada por chutes, empurrões, agressões físicas e pode diminuir sua frequência, conforme o avanço da idade. O *bullying* verbal ocorre através de boches, insultos, apelidos e é identificado como sendo mais comum do que o tipo físico. O modo relacional refere-se à manifestação da agressividade através de ameaças, intimidações, difamações sutis, degradação da imagem social, levando a exclusão social (Bandeira & Hutz, 2012; Braga & Lisboa, 2010; Lisboa, Horta, Weber & Almeida, 2014). No *cyberbullying*, um outro tipo de violência, o ataque ocorre por meios virtuais, que pode incluir a invasão de contas pessoais, boches, ameaças, compartilhamento de informações pessoais (Mallmann, 2016; Wendt & Weber, 2014).

Autores como Wendt e Lisboa (2013), identificam diferenças importantes entre os processos de *bullying* e *cyberbullying*, particularmente sobre a previsão de situações de risco. É compreendido que em agressões que ocorrem no ambiente escolar, a vítima é capaz de prever situações que o coloquem em risco de agressão, enquanto que no *cyberbullying*, devido a violência ocorrer por meios eletrônicos, a previsão de futuros ataques se torna difícil (Smith,

2010; Wendt & Lisboa, 2013;). Além disso, agressões por meio virtual podem impossibilitar a identificação do agressor, assim como podem ser impulsionadas por desconhecidos, através do compartilhamento do conteúdo, o que pode contribuir para que seus efeitos sejam duradouros (Mallmann, 2016; Wendt & Weber, 2014).

As consequências do *bullying* podem ser prejudiciais aos envolvidos. Prejuízos físicos e psicológicos aparecem relacionados ao *bullying*, destacando-se a influência negativa na regulação emocional, a associação significativa com sintomas de depressão e ansiedade, o risco elevado para ideação suicida e tentativas de suicídio, baixo rendimento e satisfação com a escola (Espelage & Swearer, 2003; Gonynor, 2016; Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

Diante deste cenário, o uso de estratégias adaptativas de regulação emocional por parte dos indivíduos pode ser importante no enfrentamento de riscos. A autocompaixão parece ser um fator protetivo, assim como a autoestima. Entretanto, a atitude de autocompaixão se destaca por aumentar a conexão social, ou seja, o sujeito conseguir reconhecer que as dificuldades vivenciadas como, por exemplo, a exposição a situações de *bullying*, fazem parte do processo e que podem auxiliá-lo a crescer e a se fortalecer (Gonynor, 2016; Neff, 2003a; Neff & McGehee 2010).

Resultados de uma pesquisa com adolescentes sobre *mindfulness*, autocompaixão e *bullying*, indicaram que jovens com maiores níveis de autocompaixão são menos propensos e envolver-se em agressões e vitimização no *bullying* (Gonynor, 2016). Neste mesmo estudo, foi identificado que adolescentes com níveis reduzidos de autocompaixão podem se mostrar mais autocríticos, sendo mais críticos com os outros e, conseqüentemente, tratar de forma desadaptativa os outros, devido à sensação de solidão frente ao próprio sofrimento e sentimentos de inadequação e insuficiências.

Embora já tenha um número considerável de publicações internacionais, no que tange ao contexto brasileiro, o campo da autocompaixão ainda é pouco explorado, especialmente na adolescência. uma busca nas bases de dados *Science Direct*, *Scopus* e *BVS*, utilizando os descritores “*self-compassion*”, “autocompaixão”, “auto-compaixão”, “*adolescence*” e “*adolescência*” não encontrou pesquisas sobre autocompaixão com adolescentes brasileiros, o que reforça a relevância da presente investigação. Além disto, a autocompaixão está associada ao aumento da sensação de bem-estar e diminuição do estresse, duas áreas frequentemente impactadas pela experiência de *bullying* (Gonynor, 2016). Assim, este estudo teve como hipótese que a presença, em maior ou menor nível, de autocompaixão e autocriticismo pode influenciar as percepções de jovens experimentam o *bullying* (sendo vítimas ou agressores), sobre clima escolar, assim como engajamento na escola e sintomas de ansiedade e depressão.

3. SEÇÃO EMPÍRICA

Essa seção é composta por um artigo empírico, intitulado “**Autocompaixão, *Bullying* e Clima Escolar: Entendendo Associações entre Estes Processos na Adolescência**”. O projeto para realização desse estudo foi aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS), sob o número CAAE: 84310518.6.0000.5336 (Anexo A).

3.1 Artigo Empírico

Autocompaixão, *Bullying* e Clima Escolar: Entendendo Associações entre Estes Processos na Adolescência

Déborah Brandão de Souza e Carolina Saraiva de Macedo Lisboa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo: A autocompaixão está associada ao aumento da sensação de bem-estar e diminuição do estresse, podendo, assim, servir como fator de proteção para a experiência de *bullying*. Assim, este estudo objetivou explorar as associações entre autocompaixão, *bullying* e clima escolar. Foi também objetivo investigar se a autocompaixão influencia e em que extensão a relação entre *bullying* e desfechos: clima escolar, engajamento, ansiedade e depressão. Participaram do estudo 688 adolescentes, sendo 55,7% do sexo feminino, com idades entre 12 e 18 anos ($M = 15,0$; $DP = 1,8$), estudantes de escolas públicas da região sul do Brasil. Os participantes responderam medidas que avaliam níveis de autocompaixão, vitimização por *bullying*, papéis no *bullying*, percepção do clima escolar, engajamento estudantil e sintomas de ansiedade e depressão. Os resultados indicam associações negativas entre a autocompaixão e vitimização no *bullying*, sintomas de ansiedade e depressão. Ainda, a autocompaixão apresentou associação positiva com clima escolar e engajamento. A análise de moderação revelou que a autocompaixão moderou a relação entre ser vítima e ser agressor e sintomas depressivos, de forma distinta para vítimas e agressores, permitindo pensar que o papel social, bem como as cognições e emoções influenciam nesta habilidade emocional de fato a resultar em risco ou proteção para o indivíduo. A partir destes achados, identifica-se que, na amostra estudada, a autocompaixão pode ter diferentes funções, podendo auxiliar no enfrentamento de experiências negativas e contribuir para que o adolescente se conecte com seu sofrimento.

Palavras-chave: autocompaixão; *bullying*; adolescência; clima escolar; saúde mental.

Title: Sel-Compassion, Bullying and School Climate: Understanding Associations between these Processes in Adolescence

Déborah Brandão de Souza e Carolina Saraiva de Macedo Lisboa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Abstract: Self-compassion is associated with an increased sense of well-being and decreased stress, and can thus serve as a protective factor for the bullying experience. Thus, this study explore the associations between self-compassion, bullying and school climate. It was also the objective to investigate whether self-compassion influences and to what extent the relationship between bullying and outcomes: school climate, engagement, anxiety and depression. The sample consisted in 688 adolescents, 55.7% female, aged 12 to 18 years ($M = 15.0$; $SD = 1.8$), students from public schools in the southern region of Brazil. Participants responded to measures that assess levels of self-compassion, bullying victimization, bullying roles, school climate perception, student engagement, and anxiety and depression symptoms. The results indicate negative associations between self-compassion and victimization in bullying, anxiety and depression symptoms. In addition, self-compassion was positively associated with school climate and engagement. The analysis of moderation revealed that self-compassion moderated the relationship between victim and aggressor with depressive symptoms, differently for victim and aggressor, which suggests that the social role as well as cognitions and emotions can influence this emotional ability and self-compassion may operate as a risk or protective factor for the individual. From these findings, it is identified that, in the sample studied, self-compassion can have different functions, it can help in coping with negative experiences and may also contribute to the adolescent's connection with his suffering.

Keywords: self-compassion; bullying, adolescence; school climate; mental health

Introdução

A adolescência costuma ser referida como uma fase do desenvolvimento humano caracterizada por múltiplas mudanças de nível físico e cognitivo, que ocorrem de forma individual e social (Barry, Loflin & Doucette, 2015; Mendes, Ferreira, Frioli, Daolio & Neufeld, 2016). De todas as tarefas esperadas nesta fase, a formação da identidade pode ser uma das mais importantes e desafiadoras. Neste período, é comum e esperado haver um distanciamento saudável da família de origem e busca por aproximação de pessoas semelhantes, que possuam preocupações e ambições semelhantes às suas. Neste sentido, os pares passam a ocupar um grande papel na vida e desenvolvimento do adolescente (Cunha, Xavier & Vitória, 2013; Macedo, Petersen & Koller, 2016; Neff & McGehee, 2010).

É necessário destacar que, paralelo à formação da identidade, outros processos que envolvem autoavaliações e comparações constantes são comuns neste período e consequentemente competências sociais vão se desenvolvendo e podem influenciar na visão de *self* que vem sendo construída. Senso assim, a aproximação e contato com os pares podem influenciar nestes processos, pois quando o adolescente direcionar a sua atenção para a reação do outro, o mesmo perceberá que constantemente está sendo observado e julgado pelos outros (Cunha et al., 2013; Neff & McGehee, 2010).

Convém salientar que, neste cenário, a escola ganha importância por ser palco destas interações. A escola é um dos espaços constituintes do modo como os adolescentes organizam e constroem seus relacionamentos interpessoais. Esta instituição, além de possuir a função de transmissão formal do conhecimento, é responsável por auxiliar os alunos a lidar com suas emoções, dificuldades e diferenças, ajudando-os a compartilhar, conviver e se relacionar (Lisboa, Braga, & Ebert, 2009). Portanto, a vida escolar é fundamental para o desenvolvimento de vínculos sociais, sejam eles positivos ou negativos (Holst, 2014a; Holst & Lisboa, 2014b).

Conforme a posição social que o adolescente ocupa, ele se torna mais atento às possíveis avaliações dos demais sobre si. Nesse sentido, com frequência, os adolescentes sentem-se avaliados e as hipóteses de avaliações que criam auxiliam na construção que o indivíduo possui de si e da que gostaria que as pessoas ao redor tivessem (Gilbert & Irons, 2008). Portanto, é esperado que no contato com os pares, preocupações quanto ao seu desempenho acadêmico, imagem corporal, a posição que ocupa num grupo, busca por relacionamentos sexuais se tornem frequentes na rotina dos adolescentes (Neff & McGehee, 2010). Diante disso, torna-se fundamental que a comunidade científica e escolar esteja atenta aos padrões de relacionamentos interpessoais formados nesta fase, pois através destas relações o adolescente experimenta e atua

em diferentes papéis sociais, recebe feedbacks, percebe e recebe avaliações e todos estes fatores vão auxiliando-o na construção da visão dele próprio (Macedo et al., 2016; Neff & McGehee, 2010).

Como dito anteriormente, os adolescentes experimentam diferentes papéis sociais enquanto desenvolvem competências sociais e é importante de destacar a comparação social e competição como processos esperados nesta trajetória desenvolvimental (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011). Através da busca por um espaço na hierarquia social, de sentir-se aceito e pertencente a um grupo de iguais, os adolescentes podem experimentar sentimentos de inferioridade, inadequação, vergonha, medo de rejeição e exclusão e até mesmo agressões, como o *bullying*. Estas experiências podem influenciar significativamente na visão de *self* e de relação com os outros que está sendo formada e ter efeitos que persistam até a idade adulta (Gilbert & Irons, 2008; Gilbert, 2014).

Sendo assim, torna-se evidente a necessidade de desenvolver habilidades de regulação emocional nos adolescentes. E, neste contexto, destaca-se a autocompaixão, que pode ser compreendida como uma postura calorosa, não-avaliativa e sensível do indivíduo ao experimentar sofrimento e a emissão de pensamentos, sentimentos e comportamentos para alívio e conforto (Neff, 2003a; Neff & McGehee, 2010).

Kristin Neff é uma pesquisadora que se destaca no campo da autocompaixão, tendo a sua definição de uma postura autocompassiva utilizada em diversos estudos, além do uso do instrumento que criou para medir este construto. A partir de conceitos budistas, da Psicologia social e do modelo teórico formulado por Gilbert sobre a compaixão, Neff (2003a, 2010) define que a autocompaixão possui três componentes que interagem entre si: a autobondade (*self-kindness*) – que envolve adotar uma postura calorosa, gentil e compreensiva diante do sofrimento. O componente da autobondade permite ao indivíduo assumir a responsabilidade pelo seu sofrimento sem ser tomado por sentimentos de culpa, pena e desejo de punição. O senso de humanidade comum (*common humanity*) – capacidade de estabelecer conexões interpessoais ao observar que falhas e defeitos fazem parte da natureza humana. Os indivíduos que conseguem reconhecer que suas imperfeições fazem parte da experiência humana possuem maior facilidade de experimentar um senso de pertencimento-, e o *mindfulness* – se refere a capacidade de adotar uma visão objetiva da experiência de sofrimento, focando sua atenção no aqui e agora. O *mindfulness* permite estabelecer um distanciamento de estados emocionais intensos e negativos e adotar uma avaliação mais equilibrada sobre a situação e experiência emocional (Germer & Neff, 2013; Neff, 2003a; Reyes, 2012).

Assim como a autocompaixão, o autocrítico, além de ser uma postura antagônica a da autocompaixão, caracterizada como uma postura julgadora e dura com o próprio *self*, possui também três componentes: autojulgamento (*self-judgment*) – caracterizada como uma postura dura, rígida e julgadora -, isolamento (*isolation*) – tendência do indivíduo perceber suas experiências de sofrimento como sendo solitárias, portanto não conseguindo observar que outras pessoas possuem problemas-, sobreidentificação (*over-identification*) – caracteriza-se como uma identificação excessiva aos estados emocionais decorrentes da experiência de sofrimento (Neff, 2003a; Neff & McGehee, 2010; Reyes, 2012).

Existem estudos retratando associações entre a autocompaixão e diversos fatores relacionados à saúde mental, sendo essa habilidade considerada em alguns estudos como fator protetivo que promove resiliência emocional, satisfação com a vida e bem-estar psicológico (Gaspar, 2014; Gilbert & Irons, 2008; Neff, 2003a). Inclusive, existem evidências de que elevados níveis de autocompaixão estão associados à diminuição de estresse e de quadros psicopatológicos (Barry et al., 2015; Castilho e Pinto-Gouveia, 2011; Gilbert et al., 2009; Stolow, Zuroff, Young, Karlin & Abela, 2016). MacBeth e Gumley (2012) realizaram uma meta-análise para investigar estudos que mediram autocompaixão e psicopatologias e encontraram que grande parte dos estudos tem se dedicado a avaliar relações com quadros de ansiedade e depressão. Estes mesmos autores encontraram que a maioria dos estudos evidencia associações inversas entre a autocompaixão e sintomas de ansiedade e depressão, o que mostra que na presença de níveis elevados de autocompaixão, níveis reduzidos de ansiedade e depressão são registrados. Além disso, com frequência, níveis elevados de autocrítico aparecem relacionados a quadros de ansiedade e depressão, de forma que na presença de uma postura fortemente autocrítica, aumento de ansiedade e depressão é encontrado.

Ainda, no que se refere ao contexto clínico, cresce o número de publicações científicas sobre intervenções, com o objetivo de aumentar os níveis de autocompaixão, com a justificativa de que habilidades de tranquilização são fundamentais para melhora da saúde psicológica (Gilbert & Irons, 2008; Holden, Kelly, Welford & Taylor, 2017; Lucre & Corten, 2013; Muris & Petrocchi, 2016; Rockliff, Gilbert, McEwan, Lightman & Glover, 2008). Inclusive, Leary et al. (2007) realizaram uma série de intervenções baseadas em autocompaixão e os mesmos descobriram que a autocompaixão protegia as pessoas com relação a sentimentos negativos ao recordar eventos sociais ativadores, assim como moderava as emoções após receber um feedback negativo. Neste mesmo estudo, foi descoberto que a autocompaixão poderia contribuir para que as pessoas reconhecessem seu papel em eventos negativos sem se sentirem sobrecarregadas com emoções negativas. (Leary et al., 2007).

Uma vez que as experiências da adolescência podem comprometer aspectos da qualidade de vida por um período considerável do ciclo vital, é necessário buscar a promoção de experiências de vida saudáveis, que estimulem os adolescentes a selecionar experiências positivas para o seu desenvolvimento nos diferentes contextos que estão inseridos. O ambiente escolar pode contribuir significativamente para a forma como os adolescentes constroem seus relacionamentos interpessoais, concebem suas experiências e avaliam os seus problemas e temores (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002).

A escola é considerada um dos contextos de socialização e de aprendizagem fundamentais na vida dos indivíduos, tendo impacto direto no desenvolvimento cognitivo e social de crianças e adolescentes (Holst, 2014a; Holst & Lisboa, 2014b). É compreendido que toda escola possui uma personalidade, com características e modos de funcionamento específicos ou, mais especificadamente, seu clima. O clima escolar pode ser compreendido como a qualidade e o caráter da vida escolar, que são baseadas nas experiências das pessoas que compõem a escola. Este construto envolve uma série de componentes, sendo eles: normas daquele espaço, metas, valores, relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizado e estruturas institucionais. Além disso, o clima escolar avalia as dimensões social, emocional, ética, acadêmica e ambiental da vida escolar (Bear et al., 2015, Holst, 2014a; Yang et al., 2018).

Estudos evidenciam que escolas percebidas como positivas estão associadas a maior engajamento dos alunos, melhor performance acadêmica, menor envolvimento em comportamentos de risco (Bear et al., 2018; Holst & Lisboa, 2014b; Yang, Sharkey, Redd, Chen & Dowdy, 2018). Por outro lado, em escolas que apresentam um clima negativo, com frequência, identifica-se problemas quanto ao desempenho acadêmico, evasão escolar, uso de substâncias, desacato a regras ou normas escolares (Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011; Holst, 2014a; Holst & Lisboa, 2014b). Espelage e Swearer (2003) investigaram sobre a interpretação dos alunos sobre o clima escolar e descobriram que o clima escolar impactou a opinião dos alunos sobre o *bullying* e outros comportamentos violentos, através de práticas disciplinares dos profissionais da escola como, por exemplo, o uso de técnicas disciplinares positivas. Neste mesmo estudo, os autores destacam que o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, além do uso de adequadas e consistentes estratégias de disciplina estão associadas a menor agressão e vitimização.

O *bullying* destaca-se como um fenômeno exclusivo das relações entre pares, que ocorre predominantemente no contexto escolar (Berger & Lisboa, 2009; Gonynor, 2016;). É caracterizado por envolver agressões sistemáticas, sem motivação explícita, por um ou mais agressores e que geram a discriminação e exclusão social da vítima ou grupo (Olweus, 1993).

Pesquisadores deste construto concordam que para caracterizar como *bullying*, três elementos são essenciais: a repetição da agressão, prejuízo e desigualdade de poder. (Bandeira & Hutz, 2012; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Lisboa et al., 2014; Olweus, 1997).

As consequências do *bullying* podem ser prejudiciais aos envolvidos. Prejuízos físicos e psicológicos podem ser listados, destacando-se a influência negativa deste tipo de violência na regulação emocional, a associação significativa com sintomas de depressão e ansiedade, o risco elevado para ideação suicida e tentativas de suicídio, baixo rendimento e satisfação com a escola (Gonynor, 2016; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Pastore, Mallmann, Lisboa & Diel, 2014).

Diante deste cenário, investigar sobre fatores de proteção na adolescência pode auxiliar no desenvolvimento futuro de intervenções voltadas para este público, com fins de promoção de bem-estar e de adaptação saudável frente a situações psicossociais. Neste sentido, o presente estudo investigou associações entre a autocompaixão, *bullying*, percepção do clima escolar, engajamento na escola e sintomas de ansiedade e depressão. Além disso, foi investigado sobre a autocompaixão como um moderador nas relações entre vitimização no *bullying* e desfechos negativos, como percepção do clima escolar, engajamento acadêmico, sintomas de ansiedade e depressão.

MÉTODO

Delineamento

Este estudo teve delineamento quantitativo, transversal e explicativo. (Creswell, 2007).

Participantes

Participaram do estudo 688 adolescentes de 12 a 18 anos de idade, alunos de escolas públicas, situadas em Porto Alegre, Região Metropolitana e Serra Gaúcha, tendo como critérios de inclusão: a) alunos das séries finais do ensino fundamental e de todo o ciclo do ensino médio, b) com idades entre 12 e 18 anos, c) que não apresentassem dificuldade clara na compreensão e preenchimento dos instrumentos. A amostra foi composta de 688 adolescentes, com idade média de 15,0 anos (DP = 1,8), sendo que 382 adolescentes eram do sexo feminino (55,7%). 61,6% declararam-se brancos, assim como 83% de orientação heterossexual. Além disso, 74% reside com os pais e 89% tem ao menos um irmão e, destes, 201 (30,4%) repetiram ao menos uma vez de ano na escola e 460 (68,1%) não tem conhecimento de regulamentos na escola para situações de violência.

Instrumentos

- Questionário de Dados Sociodemográficos: instrumento desenvolvido para esse estudo, contendo informações que caracterizam a população-alvo, como: idade, gênero, ano escolar, nome da escola, histórico de repetência/expulsão, profissão e escolaridade dos pais, percepção da relação com os pais, aspectos da moradia e religião (Anexo G).
- Escala de Autocompaixão (SCS-A) – Versão para adolescentes: instrumento foi desenvolvido por Neff (2003a) e consiste em uma medida de autorrelato, composta por 26 itens, divididos em 6 subescalas, que avaliam os componentes da autocompaixão: bondade consigo, autocrítica severa, humanidade comum, isolamento, *mindfulness* e sobreidentificação. A escala SCS-A é respondida em uma escala *Likert* de quatro pontos, variando de quase nunca a quase sempre e produz um escore total da autocompaixão, bem como pontuação nos seis domínios. Para a pontuação total do instrumento, os domínios autobondade, humanidade comum e *mindfulness* são somados com pontuações inversas dos domínios autojulgamento, isolamento e sobreidentificação. O instrumento utilizado foi a versão portuguesa, específica para adolescentes, que foi validada por Cunha, Xavier & Vitória (2013). A versão portuguesa apresentou coeficiente *Alpha de Cronbach* 0,85, e neste estudo 0,79. Atualmente, a SCS-A encontra-se em processo de adaptação semântica para o português brasileiro, pelo grupo Relações Interpessoais e Violência: Contextos Clínicos, Sociais, Educativos e Virtuais (RIVI - PUCRS) e será validada (Anexo H).
- Spence Children's Anxiety Scale (SCAS): O SCAS é um instrumento desenvolvido na Austrália que avalia sintomas de ansiedade de separação, fobia social, transtorno obsessivo-compulsivo, transtorno do pânico com e sem agorafobia, transtorno de ansiedade generalizada e fobias específicas ou medo de danos físicos, respondidos em escala *Likert* de 1 (nunca) a 4 (sempre) pontos (DeSousa, 2013). O instrumento possui um total de 44 itens, sendo seis itens de preenchimento positivo afim de reduzir o viés de respostas negativas, não sendo considerados na pontuação do escore (DeSousa, 2013). A versão utilizada foi validada para o português brasileiro por DeSousa (2013). No presente estudo, o instrumento apresentou *Alpha de Cronbach* 0,90 (Anexo I).
- Children's Depression Inventory (CDI): Desenvolvido por Kovacs, a partir do Inventário de Depressão de Beck, este instrumento avalia presença e intensidade de sintomas depressivos, a partir de 27 itens (Cruvinel, Boruchovitch & Santos, 2008). O

CDI é composto por 5 subescalas: 1) humor negativo – incluem sentimentos de tristeza, incapacidade e preocupação, 2) problemas interpessoais – definido como dificuldade nas interações sociais, isolamento, 3) inefetividade – compreende a avaliação negativa das próprias habilidades e desempenho escolar, 4) anedonia – diminuição da capacidade de sentir prazer e energia, dificuldades no sono e alimentação, 5) baixa autoestima – avalia sentimentos de não ser amado, não gostar de si e ideação suicida (Wathier, Dell’Aglia & Bandeira, 2008). Para o presente estudo foi utilizado somente o escore total do instrumento. No Brasil, o instrumento foi validado por Gouveia et al. (1995). No presente estudo, o instrumento apresentou *Alpha de Cronbach* 0,90 (Anexo J).

- Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-III): instrumento de autorrelato que foi desenvolvido por Caballo et al. (2011) para avaliar experiências de *bullying* no último ano escolar. O CMIE-III é composto por 44 itens e mais 2 itens de controle, respondidos em uma escala *Likert* de 1 (nunca) a 4 (muitas vezes), que são divididos em seis subescalas: a) comportamento intimidante b) vitimização, c) vitimização extrema, d) testemunha, e) observador ativo. Cabe destacar que, neste instrumento, nenhum item utiliza a palavra *bullying*, bem como a apresentação do início do instrumento não define o conceito de *bullying* (Caballo et al., 2012). De acordo com Caballo et al. (2012), os itens foram formulados a partir de várias fontes e da definição do Olweus sobre comportamentos que caracterizam o *bullying*. No presente estudo, o *Alpha* foi de 0,87 (Anexo K).
- Brazilian School Climate Survey-Student (BSCS-S): desenvolvido por Bear et al. (2011) e validada para o português brasileiro por Holst (2014a), esta medida de autorrelato avalia a percepção dos alunos sobre o clima escolar. O BSCS-S é composto por 78 itens, divididos em: Parte I - clima escolar; Parte II - técnicas escolares de comportamento positivo, punitivo e de aprendizado social-emocional; Parte III - vitimização no *bullying* e *cyberbullying*; Parte IV – engajamento. Para este estudo utilizou-se a parte I, III e IV. A parte I corresponde ao clima escolar, que é dividido em oito subescalas: a) relação professor e aluno, b) Relação aluno e aluno, c) respeito pela diversidade, d) clareza das expectativas, e) justiça das regras, f) segurança escolar, g) engajamento de forma ampla e h) *bullying* de forma ampla. A parte III avalia vitimização por *bullying* e é composto por quatro subescalas que caracterizam tipos de *bullying*: a) físico, b) verbal, c) relacional e d) *cyberbullying*. A parte permite avaliar o nível de engajamento na escola e é composto por duas subescalas que avaliam: a)

engajamento cognitivo e comportamental e b) engajamento emocional. Escores mais altos nas escalas I e IV correspondem a percepções mais positivas sobre aquela dimensão, enquanto que escores mais altos na escala III correspondem a maior vitimização por *bullying* percebida pelos alunos. A versão brasileira do instrumento apresentou satisfatórias propriedades psicométricas (Bear et al., 2015). No presente estudo, o instrumento apresentou *Alpha de Cronbach* 0,74 (parte I), 0,83 (parte III) e 0,86 (parte IV) (Anexo L).

Procedimentos para a Coleta de Dados

Inicialmente, escolas públicas e privadas de Porto Alegre e Região Metropolitana foram contatadas. Após o aceite das instituições para realização da pesquisa, foi solicitado o consentimento da comunidade escolar (Anexo C) e obteve-se a aprovação do projeto pelo comitê de ética em pesquisa (CEP) da Universidade (Anexos A, B). Após assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido por pais ou responsáveis (Anexo D), a aplicação dos instrumentos ocorreu na sala de aula, na presença de pelo menos dois pesquisadores levando de 45 minutos a 1h30. Os alunos receberam informações sobre a definição de *bullying* e foram orientados a responder as questões levando em conta esta explicação (Anexo F).

Procedimentos Éticos

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP – PUCRS; CAAE 84310518.6.0000.5336), e todas as recomendações éticas foram respeitadas, segundo Resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (Anexo A; B).

Resultados

Caracterização das Variáveis de Autocompaixão, *Bullying*, Ansiedade, Depressão, Clima Escolar e Engajamento

Foram utilizadas medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão) com o objetivo de caracterizar as variáveis de interesse neste estudo.

Figura 1. Médias, desvios-padrão para amostra total e por gênero

Escore	Total		Masculino		Feminino		t	p-valor
	n	Média ± DP	n	Média ± DP	n	Média ± DP		
Autocompaixão Total	568	3,1 ± 0,6	231	3,2 ± 0,5	337	2,9 ± 0,7	6,29	<0,001
Autobondade	637	2,7 ± 0,9	276	2,8 ± 0,9	361	2,6 ± 0,9	2,07	0,039
Autocrítica	637	2,8 ± 1,0	273	2,6 ± 0,9	364	3,1 ± 1,0	-6,50	<0,001
Humanidade Comum	650	2,9 ± 0,9	282	2,9 ± 0,9	368	3,0 ± 0,9	-1,35	0,177
Isolamento	652	2,9 ± 1,1	281	2,6 ± 1,0	371	3,1 ± 1,1	-6,61	<0,001
Mindfulness	652	2,9 ± 1,0	283	3,0 ± 1,0	369	2,8 ± 0,9	2,83	0,005
Sobreidentificação	644	2,8 ± 1,0	278	2,4 ± 0,9	366	3,0 ± 1,0	-8,13	<0,001
Bullying - Papel Agressor	550	1,5 ± 0,5	243	1,7 ± 0,5	307	1,4 ± 0,4	7,05	<0,001
Bullying - Papel Vítima	564	1,5 ± 0,5	245	1,5 ± 0,5	319	1,5 ± 0,5	0,12	0,908
Bullying - Papel Vítima Extrema	587	1,4 ± 0,5	250	1,4 ± 0,4	337	1,4 ± 0,5	-0,63	0,527
Bullying - Papel Testemunha	563	2,1 ± 0,6	240	2,1 ± 0,6	323	2,1 ± 0,6	0,47	0,635
Bullying - Papel Observador Ativo	570	2,2 ± 0,7	247	2,1 ± 0,7	323	2,3 ± 0,7	-3,53	<0,001
Ansiedade Total	464	37 ± 15,2	193	30,5 ± 14,5	271	41,7 ± 13,9	-8,36	<0,001
Depressão Total	551	14,4 ± 9,2	236	11,5 ± 7,2	315	16,6 ± 9,8	-6,94	<0,001
Clima Escolar Total	454	93,7 ± 15,5	205	94,1 ± 17,3	249	93,4 ± 13,9	0,46	0,644
Bullying Total	553	24,9 ± 9,7	244	25,2 ± 10,6	309	24,6 ± 9	0,67	0,501
Fator 1 - Bullying Físico	576	5,4 ± 2,4	250	5,7 ± 2,7	326	5,1 ± 2	3,40	0,001
Fator 2 - Bullying Verbal	582	6,3 ± 3,2	252	6,3 ± 3,3	330	6,3 ± 3,1	0,24	0,807
Fator 3 - Bullying Relacional	584	6 ± 3,1	253	5,8 ± 3,2	331	6,1 ± 3	-1,02	0,308
Fator 4 - Cyberbullying	580	6,1 ± 2,5	255	6,2 ± 3	325	5,9 ± 1,9	1,45	0,147
Engajamento	544	28,3 ± 5,1	240	27,9 ± 5,6	304	28,7 ± 4,7	-1,77	0,077

DP = desvio padrão. Teste T para amostras independentes.

Através da tabela 1, é possível observar a média que os participantes apresentaram quanto ao escore total do instrumento de autocompaixão, além da média em cada subescala que compõe a medida. O senso de humanidade comum, isolamento e *mindfulness* foram as dimensões que demonstraram a média mais alta, enquanto que a autobondade apresentou o valor mais baixo. Diferenças significativas entre gênero foram encontradas na média geral de autocompaixão, assim como em todas as subescalas, com exceção da subescala humanidade comum que não apresentou diferença significativa.

Avaliou-se a prevalência de *bullying* através de dois instrumentos. Através do CMIE III foi possível identificar os papéis no *bullying* experimentados pelos adolescentes. O papel com maior prevalência na amostra total foi o de observador ativo. Diferenças significativas entre gênero foram encontradas nos papéis de agressor e observador ativo, sendo que as meninas apresentaram maior envolvimento no papel de observador ativo e os meninos apresentaram média superior no papel de agressor.

Outra medida utilizada para avaliar presença de *bullying* na amostra foi a terceira parte do BSCS (Bear et al., 2015; Holst, 2014a) que permite identificar vitimização por diferentes tipos de *bullying*. Observa-se que o tipo de vitimização que mais apareceu na amostra estudada foi o de vitimização por *bullying* físico. Inclusive, identificou-se diferenças significativas entre

gêneros, sendo os jovens do sexo masculino vítimas de *bullying* físico em maior frequência do que as meninas.

Quanta à presença de sintomas clínicos de ansiedade e depressão, observa-se que as meninas apresentaram níveis mais elevados de ansiedade e depressão do que meninos. E, no que se refere a percepção do clima escolar, a média encontrada evidencia uma percepção moderadamente positiva dos participantes sobre o ambiente escolar. Não foram encontradas diferenças significativas de gênero quanto a percepção do clima escolar e o engajamento acadêmico.

Associações entre autocompaixão, *bullying*, ansiedade, depressão, clima escolar e engajamento

Através da análise de correlação de *Pearson*, foi identificada uma correlação forte e negativa entre a autocompaixão e sintomas depressivos ($r = -0,686$; $p < 0,01$). Da mesma forma, foi encontrada correlação positiva entre a autocompaixão e engajamento estudantil ($r = 0,248$; $p < 0,01$) e percepção do clima escolar ($r = 0,246$; $p < 0,01$). A subescala de autobondade apresentou correlação positiva com *mindfulness* ($r = 0,662$; $p < 0,01$), assim como apresentou correlação negativa com depressão ($r = -0,300$; $p < 0,01$). Foram encontradas correlações positivas entre senso de humanidade comum e *mindfulness* ($r = 0,461$; $p < 0,01$) e engajamento estudantil ($r = 0,221$; $p < 0,01$) e correlação negativa do senso de humanidade comum e depressão ($r = -0,233$; $p < 0,01$). Da mesma forma, a subescala de *mindfulness* correlacionou de forma positiva com o papel de observador ativo no *bullying* ($r = 0,216$; $p < 0,01$), percepção do clima escolar ($r = 0,214$; $p < 0,01$) e engajamento estudantil ($r = 0,212$; $p < 0,01$), enquanto que com a depressão e a sobreidentificação *mindfulness* se correlaciona negativamente ($r = -0,309$; $r = -0,212$; $p < 0,01$).

Quanto à dimensão do autocriticismo, composta pelas subescalas de autocrítica, isolamento e sobreidentificação, foram encontradas correlações significativas positivas entre o autojulgamento e papéis de vitimização ($r = 0,313$; $p < 0,01$), vitimização extrema ($r = 0,227$; $p < 0,01$), testemunha ($r = 0,234$; $p < 0,01$) e vitimização por *bullying* do tipo verbal ($r = 0,292$; $p < 0,01$) e relacional ($r = 0,230$; $p < 0,01$). Da mesma forma, observou-se correlação positiva entre o autojulgamento e isolamento ($r = 0,679$; $p < 0,01$), sobreidentificação ($r = 0,676$; $p < 0,01$), ansiedade ($r = 0,537$; $p < 0,01$) e depressão ($r = 0,601$; $p < 0,01$). A subescala de isolamento demonstrou correlação positiva com papéis de vítima ($r = 0,304$; $p < 0,01$), vítima extrema ($r = 0,218$; $p < 0,01$) e vitimização por *bullying* do tipo verbal ($r = 0,254$; $p < 0,01$) e relacional ($r = 0,228$; $p < 0,01$). Além disso, foram encontradas correlações positivas entre o isolamento e a

sobreidentificação ($r=0,644$; $p<0,01$), ansiedade ($r=0,534$; $p<0,01$) e depressão ($r = 0,605$; $p<0,01$). Por fim, a subescala de sobreidentificação correlacionou de forma positiva com papéis de vítima ($r = 0,317$; $p<0,01$), vítima extrema ($r = 0,283$; $p<0,01$) e vitimização por *bullying* do tipo verbal ($r = 0,237$; $p<0,01$), além de apresentar uma correlação positiva com sintomas de ansiedade ($r =0,584$; $p<0,01$) e depressão ($r =0,560$; $p<0,01$).

Autocompaixão como moderadora da relação entre *bullying* e desfechos

Para realizar a análise de moderação, a escala de autocompaixão foi dividida em dois fatores: autocompaixão (fator 1) e autocrítica (fator 2). Compõem o fator 1 as subescalas: autobondade, senso de humanidade e *mindfulness*. Já o fator 2 é composto pelas subescalas: autojulgamento, isolamento e sobreidentificação. Optou-se em separar o instrumento em dois fatores devido a discussão recente na literatura sobre a SCS e sua versão curta, a SCS-SF, conter itens que não medem somente os componentes da autocompaixão. As subescalas de autojulgamento, isolamento e sobreidentificação avaliam características que já aparecem comumente relacionadas a psicopatologias, portanto considerá-las, ao medir níveis de autocompaixão, pode prejudicar na avaliação da autocompaixão como uma variável de natureza protetiva (Muris & Petrocchi, 2017).

Tabela 2. Análise de moderação para papéis no *bullying* e desfechos

Modelo		Ansiedade				Depressão				Clima Escolar				Engajamento			
		Coef.	EP	t	p-valor	Coef.	EP	t	p-valor	Coef.	EP	t	p-valor	Coef.	EP	t	p-valor
(1) Geral	CMIE_Vitima	0,131	0,04	3,07	0,002	0,158	0,03	6,23	<0,001	-0,238	0,05	-5,20	<0,001	-0,169	0,05	-3,37	0,001
	SCSA_Fator_1	0,008	0,02	0,31	0,760	-0,110	0,01	-7,42	<0,001	0,081	0,03	2,93	0,004	0,119	0,03	4,03	<0,001
	SCSA_Fator_2	0,288	0,02	13,42	<0,001	0,200	0,01	15,72	<0,001	-0,027	0,02	-1,15	0,252	-0,059	0,03	-2,32	0,021
(2) Geral	CMIE_Vitima	0,348	0,20	1,71	0,088	0,230	0,12	1,91	0,057	0,032	0,22	0,15	0,885	0,068	0,25	0,27	0,787
	SCSA_Fator_1	0,088	0,08	1,05	0,294	-0,016	0,05	-0,33	0,739	0,060	0,09	0,70	0,487	0,148	0,10	1,53	0,127
	SCSA_Fator_2	0,324	0,07	4,71	<0,001	0,153	0,04	3,83	<0,001	0,126	0,07	1,71	0,088	0,029	0,08	0,36	0,717
	Interação Vitima*Fator1	-0,051	0,05	-1,02	0,311	-0,059	0,03	-2,06	0,040	0,013	0,05	0,24	0,809	-0,020	0,06	-0,34	0,735
	Interação Vitima*Fator2	-0,024	0,04	-0,55	0,580	0,030	0,02	1,21	0,227	-0,099	0,04	-2,20	0,028	-0,059	0,05	-1,15	0,252
(1) Geral	CMIE_Agressor	-0,109	0,04	-2,60	0,010	0,013	0,02	0,51	0,607	-0,181	0,05	-4,00	<0,001	-0,281	0,05	-5,83	<0,001
	SCSA_Fator_1	-0,005	0,03	-0,19	0,852	-0,116	0,02	-7,29	<0,001	0,105	0,03	3,67	<0,001	0,132	0,03	4,36	<0,001
	SCSA_Fator_2	0,302	0,02	14,85	<0,001	0,226	0,01	17,92	<0,001	-0,063	0,02	-2,75	0,006	-0,071	0,02	-2,92	0,004
(2) Geral	CMIE_Agressor	-0,146	0,24	-0,62	0,535	0,002	0,13	0,01	0,988	-0,679	0,23	-2,90	0,004	-0,788	0,25	-3,19	0,002
	SCSA_Fator_1	-0,064	0,10	-0,66	0,508	-0,236	0,05	-4,33	<0,001	0,002	0,10	0,02	0,981	0,072	0,11	0,69	0,491
	SCSA_Fator_2	0,339	0,07	4,70	<0,001	0,340	0,04	8,21	<0,001	-0,231	0,07	-3,09	0,002	-0,291	0,08	-3,64	<0,001
	Interação Agressor*Fator1	0,038	0,06	0,63	0,528	0,080	0,03	2,35	0,019	0,066	0,06	1,09	0,277	0,036	0,07	0,53	0,596
	Interação Agressor*Fator2	-0,024	0,05	-0,52	0,602	-0,075	0,03	-2,92	0,004	0,110	0,05	2,35	0,019	0,144	0,05	2,88	0,004

Modelos sem (1) e com (2) termo de interação entre preditor e moderador; geral e estratificado por gênero. EP = Erro padrão; CMIE = Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar; SCSA = Escala de Autocompaixão para Adolescentes; Fator 1= Autocompaixão; Fator 2 = Autocriticismo.

Conforme é possível observar na Tabela 2, foi testado se a autocompaixão, moderava a relação entre o adolescente ser vítima no *bullying* e desfechos, como: ansiedade, depressão, percepção do clima escolar e engajamento acadêmico. Identificase que a autocompaixão moderou a relação entre vitimização e sintomas de depressão, de forma a amenizar o desfecho, enquanto que o autocrítico moderou a relação entre ser vítima no *bullying* e percepção do clima escolar, tendo como efeito o aumento do desfecho.

Posteriormente, a mesma análise foi realizada considerando o papel de agressor e os mesmos desfechos. A autocompaixão moderou apenas a relação entre ser agressor no *bullying* e sintomas depressivos, de forma a intensificar este desfecho. Observa-se que o autocrítico moderou a relação entre ser agressor e sintomas depressivos, percepção do clima escolar e engajamento, sendo que no desfecho depressão, o efeito do autocrítico reduziu o este desfecho, enquanto que com relação à percepção do clima escolar e engajamento estudantil, o autocrítico intensificou estes desfechos.

Discussão

Este estudo teve como principal objetivo investigar o papel da autocompaixão na relação entre *bullying* e desfechos como percepção do clima escolar, engajamento estudantil, sintomas de ansiedade e de depressão em uma amostra de adolescentes de quatro escolas públicas de Porto Alegre, Região Metropolitana e Serra Gaúcha. No que diz respeito à prevalência das variáveis investigadas, o presente estudo apresenta resultados que convergem com a literatura e outros bastante intrigantes e que vão de encontro a estudos existentes. É possível identificar que a média de autocompaixão encontrada nos participantes é semelhante ao resultado encontrado por outros autores (Chu et al., 2018; Cunha et al., 2013; Gaspar, 2014; Neff & McGehee, 2010). Ainda, os achados indicam que os adolescentes deste estudo possuem maiores níveis de senso de humanidade comum, ou seja, parecem possuir capacidade elevada de estabelecer conexões interpessoais quando se deparam com sentimentos intensos e de sofrimento, percebendo que as pessoas ao redor também podem experimentar sentimentos semelhantes. Entretanto, os adolescentes também demonstraram níveis mais elevados de isolamento, portanto, por vezes, eles podem sentir-se sozinhos quando se deparam com sentimentos de falha e inadequação. Tais resultados, um pouco contraditórios, refletem a existência típica e normativa de conflitos na fase adolescente (Macedo et al., 2016; Mendes et al., 2016). Conforme Barry et al. (2015) sinaliza, altos níveis de isolamento na

adolescência podem sinalizar dificuldades quanto ao ajustamento e ainda contribuir para o desenvolvimento de quadros de agressividade, ansiedade e depressão. Na adolescência, os relacionamentos interpessoais, especialmente com os pares, têm grande influência no desenvolvimento cognitivo e social dos jovens (Macedo et al., 2016). Quando os jovens apresentam dificuldades em estabelecer conexões interpessoais, em sentir-se pertencentes a um grupo, os mesmos podem vivenciar sentimentos de inadequação e rejeição, podendo afetar a percepção que estão construindo de si (Ex.: sou legal; sou atraente) e da visão que os outros possuem (Ex.: as pessoas gostam de mim; sou aceito) (Macedo et al., 2016; Neff & McGehee, 2010). Os participantes deste estudo apresentaram níveis elevados de *mindfulness*, o que sugere que diante de situações difíceis, eles podem ter maior capacidade de adotar um distanciamento dos pensamentos e emoções decorrentes da situação mobilizadora e ter uma postura mais equilibrada, sem ênfase excessiva ou evitação, representando um importante fator de proteção para o desenvolvimento dos mesmos (Neff, 2003a; Neff & McGehee, 2010).

No presente estudo, os meninos apresentaram níveis maiores de autocompaixão quando comparados com as meninas. As meninas, por sua vez, apresentaram níveis mais elevados das dimensões que compõem uma postura autocrítica, demonstrando níveis mais elevados de autojulgamento, isolamento e sobreidentificação. Estes dados indicam que as meninas possuem maior tendência do que os meninos de, frente a situações de sofrimento ou emoções intensas, a isolar-se, adotar uma postura rígida e julgadora e de focar demasiadamente em suas experiências emocionais em detrimento de outras pessoas, o que confirma a literatura que remete a uma frequência mais elevada de psicopatologias no gênero feminino (Barry et al., 2015; Holst, 2014a; Stolow et al., 2016).

A literatura sobre a autocompaixão na adolescência ainda é incipiente, portanto não há um consenso sobre a influência do gênero nos níveis de autocompaixão e autocriticismo. Neff e McGehee (2010) investigaram com adolescentes e estudantes universitários e na amostra de adolescentes não encontraram diferenças significativas quanto a gênero. Já Chu et al. (2018) que mediu em adolescentes chineses encontrou diferenças significativas, onde as jovens do sexo feminino demonstraram menos autocompaixão e mais autocriticismo do que os meninos. Em estudos com populações adultas já existem evidências de que mulheres possuem níveis mais baixos de autocompaixão e demonstram maior autocrítica quando comparadas aos homens (Neff, 2003a; Yarnell et al., 2015). Em termos culturais, as mulheres são ensinadas na infância e reforçadas ao longo de seu desenvolvimento a ter uma postura de cuidado com o outro,

onde as necessidades dos outros estão acima das suas, o que pode afetar a capacidade da mesma de fornecer este cuidado e atenção para si. Além disso, a literatura retrata maior prevalência de psicopatologias nas mulheres, especialmente ansiedade e depressão, o que pode contribuir para níveis baixos de autocompaixão e elevados de autocrítico (Cunha et al., 2013; Yarnell et al., 2015). Yarnell et al. (2015) sinaliza que meninos também podem ter níveis baixos de autocompaixão, pois estes não são estimulados a engajar-se em comportamentos de cuidado consigo. No presente estudo, os meninos apresentaram níveis moderados de autocompaixão, o que pode ser em decorrência de aspectos culturais e biológicos que influenciam na forma dos mesmos lidarem com suas emoções e pensamentos, estimulando uma postura mais compreensiva e menos julgadora de suas experiências (Bluth et al., 2016; Yarnell et al., 2015).

Diferenças de gênero também foram encontradas quanto a experiências de *bullying* na presente amostra. Adolescentes do sexo masculino demonstraram maior envolvimento em comportamentos de agressão no *bullying*, enquanto que as meninas apresentaram maior envolvimento como observador ativo (observador que intervém a favor da vítima). Socialmente os meninos são mais estimulados a demonstrar comportamentos agressivos de forma explícita, enquanto que as meninas, por sua vez, por influência da visão de que mulheres são e devem ser dóceis e pacíficas, não são estimuladas da mesma forma. Ainda assim, as meninas podem apresentar comportamentos agressivos de forma indireta, através de apelidos, deboches, difamação, atitudes estas que podem ser difíceis de observar, conforme o contexto em que estão inseridas e o entendimento de agressividade (Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Lisboa et al., 2014). No entanto, com frequência, comportamentos envolvendo cuidado e empatia são incentivados às meninas, em comparação aos meninos, o que pode contribuir para o maior envolvimento das meninas em comportamentos de cuidado à vítimas (Barrios, 2014; Yarnell et al., 2015). No presente estudo, o papel de vítima não diferiu entre meninos e meninas e esses achados demonstram que a vitimização por *bullying* pode ocorrer independente do gênero, sendo comum haver diferenças quanto aos tipos de *bullying* que cada gênero pode experimentar (Lisboa et al., 2014). De fato, Holst (2014a), investigando a percepção do clima escolar de 436 estudantes brasileiros encontrou que as alunas do sexo feminino apresentaram escores mais elevados de vitimização por *bullying* relacional e *cyberbullying*, enquanto que os meninos reportaram maior vitimização por *bullying* do tipo físico.

De modo geral, os resultados mostram que os adolescentes percebem poucas experiências de vitimização por *bullying* na escola. O tipo de *bullying* com maior prevalência nesta amostra foi o *bullying* físico, sendo os meninos reportando mais experiências como vítimas por esse tipo de agressão. Não houve diferenças de gênero quanto à vitimização por *bullying* do tipo verbal, relacional e *cyberbullying*. De acordo com Lisboa et al. (2009; 2014), com frequência meninos aparecem associados a experiências de *bullying* do tipo físico, enquanto que as meninas podem envolver-se em comportamentos de agressão relacional.

Sobre a avaliação de sintomas de ansiedade e depressão, a média de ansiedade encontrada para a amostra total ($M = 37$; $DP = 15,2$) foi semelhante ao dado encontrado por DeSousa et al. (2014) ($M = 37,29$; $DP = 15,8$). Quando separados por gênero, diferenças significativas foram encontradas, tendo as meninas média superior de ansiedade. $M = 41,3$; $DP = 13,9$; $M = 30,5$; $DP = 14,5$) No que se refere a sintomas de depressão na amostra, a média encontrada ($M = 14,4$; $DP = 9,2$) é superior ao encontrado por Wathier et al. (2008) que mediu sintomas depressivos em crianças e adolescentes ($M = 11,95$; $DP = 7,7$). Diferenças significativas foram observadas entre os gêneros, onde as meninas ($M = 16,6$; $DP = 9,8$) apresentaram níveis mais elevados de sintomas de depressão do que os rapazes ($M = 11,5$; $DP = 7,2$). A literatura confirma que meninas podem apresentar mais sintomas internalizantes do que os meninos, sendo então prevalente na população feminina sintomas de ansiedade e depressão (DeSousa et al., 2014; MacBeth & Gumley, 2012; Macedo & Cerqueira-Santos, 2014; Wathier et al., 2008). Ainda, convém salientar que na adolescência, em função de conflitos da fase em que se encontram e mudanças da puberdade, sintomatologia depressiva é comumente identificada podendo, inclusive, ocasionar em quadros de depressão moderada ou grave (MacBeth & Gumley, 2012; Pastore et al., 2014; Wathier et al., 2008).

De maneira geral, no que se refere ao clima escolar e ao engajamento acadêmico, os resultados demonstram que os alunos percebem o clima escolar de forma moderadamente positiva e mostram-se engajados em suas atividades escolares, de forma emocional (ex.: gostar da escola, postura otimista e criativa) e cognitivo-comportamental (ex.: cumprir tarefas, ir nas aulas, processos de aprendizado). Este dado é importante e positivo pois, segundo Holst (2014a), climas escolares percebidos como positivos estão associados a melhor performance acadêmica, menor envolvimento em problemas de comportamento e comportamentos de risco. Enquanto que escolas com climas escolares negativos estão associadas à alienação, falta de criatividade, menos capacidade de

inovação, diminuição de engajamento, aumento de comportamentos violentos (Bear et al., 2014; 2018; Holst & Lisboa, 2014b; Yang, 2018).

Ainda, foram encontradas associações significativas entre os níveis de autocompaixão, níveis de autocrítico, papéis de vítima e de observador ativo (“defensor” da vítima), vitimização por *bullying* do tipo verbal e relacional, percepção do clima escolar e engajamento do aluno. Além disso, foram encontradas associações negativas entre níveis de autocompaixão e sintomas de ansiedade e depressão.

Estudos que investiguem associações entre autocompaixão e *bullying* ainda são escassos na literatura, porém as poucas investigações sobre a relação entre estas variáveis conduzidas até então demonstram relação negativa entre autocompaixão e vitimização por *bullying* (Chu et al., 2018; Gonynor, 2016; Jiang et al., 2016). Ao ser vítima de *bullying*, o adolescente pode experimentar sentimentos de inadequação, rejeição, podendo, por vezes, sentir-se responsável pelo ocorrido e todos estes fatores podem contribuir para que ele adote uma postura dura, julgadora com ele próprio sobre suas experiências. Uma das reações possíveis é adotar uma postura autocrítica, julgando de forma rígida a experiência ocorrida, bem como as suas reações a ela. Além disso, o jovem que é vítima pode sentir-se sozinho em sua experiência, consequentemente sendo menos autocompassivo (Gonynor, 2016). De fato, no presente estudo, foram encontradas associações entre autojulgamento, isolamento e sobreidentificação, os quais compõem uma postura autocrítica, com papéis de vitimização no *bullying*. Portanto, é importante estar atento aos efeitos que a vitimização por *bullying* pode ter sobre a forma de o adolescente lidar com suas experiências emocionais.

A habilidade de autocompaixão pode não mudar o fato de que experiências de *bullying* venham a ocorrer, porém pode auxiliar os adolescentes no enfrentamento a estas vivências. Ao perceber que o *bullying* é um problema universal e relacionado a características da adolescência (Berger & Caravita, 2016; Lisboa et al., 2014; Reijntjes et al., 2010), o adolescente que for mais autocompassivo passa a não se ver tão isolado ou distante das pessoas que estão a sua volta, o que possibilita que o mesmo visualize o cenário com uma distância segura, sem estar emaranhado aos seus sentimentos e pensamentos, mas também não negando a existência deles. E essas afirmações são reforçadas pela análise de moderação do presente estudo que aponta que ser vítima no *bullying*, mas possuir habilidade de autocompaixão, enfraquece o desfecho esperado para esta violência que é a depressão ou sintomas depressivos. Portanto, ao tratar-se com mais gentileza e cuidado, o adolescente tende a aumentar o seu repertório de estratégias de

enfrentamento, incluindo, até mesmo, pedir ou prestar ajuda o que nos remete à associação positiva encontrada entre a autocompaixão e o papel de observador ativo. Possuir mais autocompaixão possibilita maior conexão com o outro, portanto maior percepção deste sofrimento e engajamento em comportamentos de cuidado e conforto. Sendo assim, sendo mais autocompassivo, o adolescente consegue identificar que aquele colega sendo agredido também sofre e necessita de cuidado. Este achado é especialmente importante para o desenvolvimento de programas de intervenção e para tratamentos clínicos.

A relação de busca e fornecimento de cuidado pode refletir na forma como o adolescente visualiza o ambiente escolar e se comporta naquele espaço. Embora não tenham sido encontrados estudos que avaliem níveis de autocompaixão e sua relação com o clima escolar, é possível pensar que em ambientes onde o adolescente se sinta seguro e acolhido, este possa experimentar com maior frequência sentimentos de satisfação e bem-estar naquele espaço (Yang et al., 2018). Além disso, ao ser mais autocompassivo, o adolescente pode ser menos crítico (Cunha et al., 2013; Neff & McGehee, 2010) e, assim, pode perceber o clima escolar de maneira mais positiva, focando em aspectos saudáveis do mesmo e minimizando o valor dos aspectos negativos da escola. Ainda, quanto mais autocompassivo, mais o adolescente tem capacidade de fazer uma avaliação objetiva, ponderada, sem estar emaranhado com possíveis sentimentos negativos despertados por aquele local (Germer & Neff, 2013; Neff, 2003a; Neff & McGehee, 2010).

Ainda, o presente estudo encontrou diferenças importantes sobre o efeito da autocompaixão, conforme o papel que o adolescente possui no *bullying*. Contrariando uma das hipóteses do estudo, a autocompaixão não moderou a relação entre ser vítima ou agressor no *bullying* e ansiedade. Este resultado vai de encontro a estudos que apontam os benefícios da autocompaixão em relação ao bem-estar e diminuição do estresse e ansiedade (Gonynor, 2016), porém aponta para uma nova dinâmica que deve ser compreendida e investigada. É possível que, para ambos os papéis no *bullying*, tenha como desfecho um tipo de ansiedade que a habilidade autocompassiva não seja suficiente para que haja mudança na relação entre ser agressor ou ser vítima e sintomas ansiosos. Neste sentido, há a necessidade de mais estudos e entendimento dinâmico de mais aspectos em interação para explicitar estes fenômenos.

Um resultado intrigante se refere ao fato de que ser agressor no *bullying* e autocompassivo tende a aumentar os sintomas depressivos deste adolescente, enquanto que para a vítima é identificado a redução da sintomatologia. Ou seja, é possível que os

agressores, para se manter na posição de poder no grupo de pares, através da agressão, sofram, mas evitem se deparar com este sofrimento, pois assim teriam de abrir mão deste papel social, o que pode não ser simples para o adolescente e implicar o medo de ser excluído e tornar-se vítima (Verzoni, et al., 2014). No entanto, quando avaliado o autocriticismo como moderador, foi encontrado que ser agressor no *bullying* e ser autocrítico reduz a depressão ou sintomas depressivos. Este resultados demonstram a necessidade de mais estudos com a proposta de compreender os efeitos da autocompaixão e também do autocriticismo, conforme o papel no *bullying*. É possível que a autocompaixão atue com uma função protetiva para as vítimas, enquanto que para o agressor ela possua um papel de outra natureza, inclusive podendo ser percebida por ele como ameaçadora.

De fato, o presente estudo identificou que uma postura autocrítica, para o agressor, demonstrou efeitos opostos ao que foi encontrado para aqueles que experimentam o *bullying* como vítimas, sendo o autocriticismo relacionado ao aumento do clima escolar e engajamento para jovens que são agressores. Sendo assim, no que se refere aos agressores no *bullying*, uma postura dura e julgadora parece contribuir para que os mesmos percebam o ambiente escolar de forma mais positiva e participem mais ativamente naquele espaço. Já para as vítimas, na presença do autocriticismo, a percepção do clima escolar se torna mais negativa. Algumas intervenções baseadas em autocompaixão já demonstraram que o aumento da autocompaixão não resultaria, conseqüentemente, na redução dos níveis de autocriticismo (Holden et al., 2017; Lucre & Corten, 2013; Rockliff et al., 2008), o que demonstra a necessidade de investigar separadamente cada postura para entender o impacto das mesmas sobre as experiências dos adolescentes.

Todavia, vale ressaltar que, por se tratar de um estudo transversal, com medidas de autorrelato, não é possível inferir causalidade a partir desses resultados. É necessário que mais investigações com o público adolescente sejam conduzidas para avaliar o impacto de níveis baixos e altos da autocompaixão sobre os relacionamentos interpessoais e na construção de sua identidade. Além disso, é necessário a avaliação de outros aspectos que, junto a autocompaixão, podem influenciar na forma como experimentam situações de *bullying*, como, por exemplo, características da relação familiar. Adolescentes que tenham experiências familiares de apoio e segurança podem demonstrar maior facilidade em se relacionar de forma compreensiva e compassiva, enquanto que aqueles criados em ambientes inseguros e estressantes podem se relacionar de forma mais crítica consigo e

com os outros (Gilbert & Irons, 2008; Neff & McGehee, 2010). Ainda, os dados foram coletados somente em escolas públicas, o que pode não refletir a realidade de escolas privadas e que incentiva a realização de novas investigações que contemplem escolas públicas e privadas.

De modo geral, esta pesquisa fornece dados que permitem compreender o papel que a autocompaixão pode ter nas experiências dos adolescentes, especificadamente em experiências negativas, como o *bullying*, e suas relações com o clima escolar, sintomas de ansiedade e depressão. Foi possível identificar que a autocompaixão pode ser uma estratégia protetiva para aquele que sofre *bullying*, podendo auxiliar a vítima no enfrentamento de sentimentos negativos ao passar por situações difíceis com os pares. No entanto, foi encontrado que, quando se trata do adolescente que agride, ser mais autocompassivo pode contribuir para que o mesmo sofra mais, o que pode ser indesejado por ele. Sendo assim, esses achados podem contribuir para a compreensão de fatores que podem auxiliar o adolescente que experimenta o *bullying*, independente do papel experimentado. Além disso, espera-se que estes dados promova uma reflexão quanto a fatores que podem contribuir para um desenvolvimento mais saudável nesta fase da vida humana, especialmente no contexto escolar, cujo espaço tem influência importante na interação social e desenvolvimento dos adolescentes.

Referências

- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29, 716-736.
- Bandeira, C. M., Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.16, n.1, pag 35-44.
- Barrios, A. J. M. (2014). Relação entre estilos parentais, personalidade e regulação emocional na condição de bullying em adolescentes. (Dissertação de mestrado). PUCRS, Brasil.
- Barry, C. T., Loflin, D. C., Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, v. 77, pages 118-123.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey- Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157-174.

- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., Chen, F. F. (2015). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, pages 1-14.
- Bear, G., Harris, A., Lisboa, C. S. M., & Holst, B. (2018). Perceptions of engagement and school climate: Differences between once-retained and multiple-retained students in Brazil. *International Journal Of School & Educational Psychology (Print)*, pages 1-10.
- Berger, C. & Caravita, S. C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, v.46, pages 45-56.
- Berger, C., & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: estudos y posibilidades de intervención em Latinoamérica*. Santiago, Chile: Editorial Universitária.
- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S., Gaylord, S. A. (2016). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal Youth Adolescence*,
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): Análisis de relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Psicología Conductual*, 19(3), 591-609.
- Caballo, V. E., Caldenero, M., Arias, B., Salazar, I. C., Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual*, v.20, issue 3, pages 625-647.
- Castilho, P. & Pinto-Gouveia, J. (2011) Autocompaixão Estudo da validação da versão portuguesa da Escala da Autocompaixão e da sua relação com as experiências adversas na infância, a comparação social e a psicopatologia. *Psychologica Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 203-230.
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Liu, Q. Q., Zhou, Z. K. (2018). Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Computers in Human Behavior*. Doi: j.chb.2018.04.039.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 296 pp.
- Cruvinel, M., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Inventário de Depressão Infantil (CDI): análise dos parâmetros psicométricos. *Fractal : Revista de Psicologia*, 20(2), 473-489.
- Cunha, M., Xavier, A., Vitória, I. (2013). Avaliação da auto-compassão em adolescentes: Adaptação e propriedades psicométricas da escala de auto-compassão. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 4, 95-117.

- DeSousa, D. A. (2013). Instruments to assess anxiety symptoms in brazilian population and the case of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS): CrossCultural Adaptation and Psychometric Properties. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Gaspar, I. (2014). Autocompaixão e regulação emocional na adolescência. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Germer, C. K., Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, vol. 69(8), pages 1-12.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2008). Shame, self-criticism and self-compassion in adolescence. In Nicholas B. Allen & Lisa B. Sheeber (Eds.), *Adolescent Emotional Development and the Emergence of Depressive Disorders* (pp. 195-214). Cambridge University Press
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Richter, A., Franks, L., Mills, A., Bellew, R. & Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropsychiatry*, 6135- 143.
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, v.53, pages 6-41.
- Gonynor, K. A. (2016) Associations among mindfulness, self-compassion, and bullying in early adolescence. Dissertação de Mestrado, Colorado State University, Colorado.
- Gouveia, V. V., et al. (1995) Inventário de depressão infantil - CDI: estudo de adaptação com escolares de João Pessoa. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 44, n. 7, pages 345-349.
- Holden, N., Kelly, J., Welford, M., Taylor, P. J. (2017). Emotional response to a therapeutic technique: the social broad minded affective coping. *Psychology and Psychotherapy*, 90(1), pages 55-69. DOI: 10.1111/papt.12095.
- Holst, B. (2014a). Evidências de Validade da Escala de Clima Escolar Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) no Brasil.(Dissertação de mestrado). PUCRS, Brasil.
- Holst, B., Lisboa, C. S. M. (2014b). Clima Escolar e Violência: Propostas de avaliação e Intervenção. In: Raquel Guzzo. (Org.). *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública*. São Paulo: Alínea Editora, p. 281-295.
- Jiang, Y., You, J., Hou, Y., Du, C., Lin, M. P., Zheng, X., Ma, C. (2016). Buffering the effects of peer victimization on adolescent non-suicidal self-injury: the role of self-compassion and family cohesion. *Journal of Adolescence*, vol. 53, pages 107-115.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-

compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887-904. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>

- Lisboa, C. S.M., Braga, L.L., Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, temas, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, v2, n1.
- Lisboa, C. S. M., Horta, C. L., Weber, J. L. A., Almeida, L. (2014). Mitos e fatos sobre bullying. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., Pureza, J. R. (Org.). Mitos e Fatos sobre Bullying: Orientações para Pais e Profissionais. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 96p.
- Lucre, K. M., & Corten, N. (2013). An exploration of group compassion-focused therapy for personality disorder. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 86(4), 387-400.
- MacBeth, A., Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, volume 32, issue 6, 545-552.
- Macedo, D. M., Pertersen, C. S., Koller, S. H. (2016). Desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico na adolescência e as terapias cognitivas contemporâneas. In: Neufeld, C. B. *Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes: Uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental*. Porto Alegre: Artmed, 400pp.
- Mallmann, C. L. (2016). Cyberbullying, estratégias de coping e esquemas iniciais desadaptativos em adolescentes. (*Dissertação de mestrado*). PUCRS, Brasil.
- Mendes, A. I. F., Ferreira, I. M. F., Frioli, F. V., Daolio, C. C., Neufeld, C. B. (2016). Manejo de emoções e estresse. In: Neufeld, C. B. *Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes: Uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental*. Porto Alegre: Artmed, 400pp.
- Muris, P., Petrocchi, N. (2017). Protection or vulnerability? A meta-analysis of the relations between the positive and negative components of self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, vol. 24, issue 2, pages 373-383.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Neff, K.D., McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problems in school. *Time*, v.XII, issue 4, pages 495-510.

- Pastore, E., Mallmann, C. L., Lisboa, C. S. M., Diel, L. (2014). Bullying e psicopatologias: identificando fatores de risco. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., Pureza, J. R. (Org.). *Mitos e Fatos sobre Bullying: Orientações para Pais e Profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 96p.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Telch. M. J. (2010). Peer Victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, v34, issue 4, pages 244-252.
- Rockliff, H., Gilbert, P., McEwan, K., Lightman, S., & Glover, D. (2008). A pilot exploration of heart rate variability and salivary cortisol responses to compassion-focused imagery. *Journal of Clinical Neuropsychiatry*, 5(3), 132-139.
- Reyes, D. (2012). Self-compassion: a concept analysis. *Journal of Holistic Nursing*, v.30, issue 2, pages 81-89.
- Stolow, D., Zuroff, D. C., Young, J. F., Karlin, R. A., and Abela, J. R. Z. (2016). A prospective examination of self-compassion as a predictor of depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*: Vol. 35, No. 1, pp. 1-20.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., Paglia-Boak, A. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35(10), 887-898.
- Verzoni, A., Holst, B. & Hallberg, S. C. M. (2014). Atenção ao agressor. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., & Pureza, J. R. (org). *Mitos e Fatos sobre Bullying*. Novo Hamburgo: Sinopsys editora, 96p.
- Wathier, J. L., Dell’Aglia, D. D., Bandeira, D. R. (2008). Análise fatorial do inventário de depressão infantil (CDI) em amostra de jovens brasileiros. *Avaliação Psicológica*, v.7(1), pages 75-84.
- Wendt, G. W., Lisboa, C. S. M. (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: Definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica (PUCRJ, Impresso)*, v.25, pages 73-87.
- Wendt, G. W., Weber, J. A. W. (2014). Discutindo agressão e vitimização eletrônica. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., Pureza, J. R. (Org.). *Mitos e Fatos sobre Bullying: Orientações para Pais e Profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 96p.
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54-64. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000250>
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520.

4. Considerações Finais

O presente estudo objetivou investigar sobre o efeito que níveis de autocompaixão pode ter na relação entre *bullying* e desfechos negativos associados, como: percepção do clima escolar, engajamento escolar e sintomas de ansiedade e depressão. Os dados apresentados podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de programas de intervenção no contexto escolar, além de avaliações e diagnósticos mais precisos sobre variáveis que influenciam o desenvolvimento de jovens neste espaço.

É importante ressaltar que na adolescência existe um cenário repleto de oportunidades e riscos e quando se observa a prevalência maior de riscos, as oportunidades de saúde e bem-estar destes jovens podem ser prejudicadas. Neste sentido, a expectativa é de que os dados apresentados por este estudo promovam uma reflexão acerca dos fatores que podem contribuir para um desenvolvimento saudável, especialmente em experiências mais saudáveis nos relacionamentos interpessoais.

Conforme foi ilustrado ao longo do texto, os relacionamentos interpessoais, mais especificamente com os pares, têm grande contribuição nas avaliações que o indivíduo faz sobre a sua inserção nos diferentes contextos que circula e impacta significativamente na formação da sua identidade. Adotar uma postura atenta, calorosa e não-avaliativa diante de falhas e inadequações permite ao indivíduo o alívio do sofrimento gerado e auxilia que o mesmo se engaje mais fortemente em comportamentos de cuidado. De fato, ao ser mais autocompassivo, o adolescente possui mais condições de fornecer compaixão aos outros, de reconhecer o sofrimento do outro e de engajar-se em comportamentos de alívio e cuidado com o outro também.

No contexto da clínica, espera-se que estes resultados possibilitem aos psicoterapeutas mais ferramentas na avaliação e compreensão de como experiências de cunho interpessoal podem afetar o padrão de relacionamento interno do adolescente. Isto é, de que maneira as experiências negativas com os pares podem contribuir para a forma como adolescente percebe e lida com suas experiências internas e também como a maneira de lidar com suas próprias experiências de sofrimento podem influenciar no manejo e resolução de conflitos com os pares e comunidade em geral.

Relacionamentos interpessoais também contribuem para um desenvolvimento saudável e os mesmos podem impactar na imagem que o adolescente está construindo de si perante aos outros (exemplo: sou aceito, desejado, importante, amado). A partir dos nossos achados, acredita-se que a autocompaixão pode ser uma ferramenta útil no

enfrentamento das consequências negativas de experiências que são prevalentes na adolescência.

Referências

- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29, 716-736.
- Bandeira, C. M., Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.16, n.1, pag 35-44.
- Barry, C. T., Loflin, D. C., Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, v. 77, pages 118-123.
- Berger, C., & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago, Chile: Editorial Universitária.
- Braga, L; L., Lisboa, C. (2010). Estratégias de Coping para lidar com o processo de bullying: Um estudo qualitativo. *Interamerican Journal of Psychology*, v. 44, pages 321-331.
- Castilho, P. & Pinto-Gouveia, J. (2011) Autocompaixão Estudo da validação da versão portuguesa da Escala da Autocompaixão e da sua relação com as experiências adversas na infância, a comparação social e a psicopatologia. *Psicologica Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 203-230.
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Liu, Q. Q., Zhou, Z. K. (2018). Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Computers in Human Behavior*. Doi: j.chb.2018.04.039.
- Cunha, M., Xavier, A., Vitória, I. (2013). Avaliação da auto-compaixão em adolescentes: Adaptação e propriedades psicométricas da escala de auto-compaixão. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 4, 95-117.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9-74). New York: Routledge.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2008). Shame, self-criticism and self-compassion in adolescence. In Nicholas B. Allen & Lisa B. Sheeber (Eds.), *Adolescent Emotional Development and the Emergence of Depressive Disorders* (pp. 195-214). Cambridge University Press
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Richter, A., Franks, L., Mills, A., Bellew, R. & Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropsychiatry*, 6135- 143.

- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, v.53, pages 6-41.
- Gonynor, K. A. (2016) Associations among mindfulness, self-compassion, and bullying in early adolescence. Dissertação de Mestrado, Colorado State University, Colorado.
- Hermanto, N., Zuroff, D. C. (2016) The social mentality theory of self-compassion and self-reassurance: The interactive effect of care-seeking and caregiving, *The Journal of Social Psychology*, vol. 156:5, pages 523-535, DOI: 10.1080/00224545.2015.1135779
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169.
- Leahy, R. L., Tirsch, D., Napolitano, L. (2013). Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental. Porto Alegre: Artmed, 332pp.
- Lisboa, C. S.M., Braga, L.L., Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, temas, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, v2, n1.
- Lisboa, C. S. M., Horta, C. L., Weber, J. L. A., Almeida, L. (2014). Mitos e fatos sobre bullying. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., Pureza, J. R. (Org.). Mitos e Fatos sobre Bullying: Orientações para Pais e Profissionais. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 96p.
- MacBeth, A., Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, volume 32, issue 6, 545-552.
- Macedo, D. M., Pertersen, C. S., Koller, S. H. (2016). Desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico na adolescência e as terapias cognitivas contemporâneas. In: Neufeld, C. B. Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes: Uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental. Porto Alegre: Artmed, 400pp.
- Mallmann, C. L. (2016). Cyberbullying, estratégias de coping e esquemas iniciais desadaptativos em adolescentes. (*Dissertação de mestrado*). PUCRS, Brasil.
- Mendes, A. I. F., Ferreira, I. M. F., Frioli, F. V., Daolio, C. C., Neufeld, C. B. (2016). Manejo de emoções e estresse. In: Neufeld, C. B. Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes: Uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental. Porto Alegre: Artmed, 400pp.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and associations with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–102.
- Neff, K.D., McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., Paglia-Boak, A. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35(10), 887-898.
- Vogel, K., Matsumoto, L. S. (2015). O que é terapia focada na compaixão? In: Lucena-Santos, P., Pinto-Gouveia, J., Oliveira, M. S. *Terapias Comportamentais de Terceira Geração*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 528pp.
- Wendt, G. W., Lisboa, C. S. M. (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: Definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica (PUCRJ, Impresso)*, v.25, pages 73-87.
- Wendt, G. W., Weber, J. A. W. (2014). Discutindo agressão e vitimização eletrônica. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., Pureza, J. R. (Org.). *Mitos e Fatos sobre Bullying: Orientações para Pais e Profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 96p.
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520.

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUC/RS 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: Rlações entre Autocompaixão, Bullying e Clima Escolar na Adolescência
Pesquisador: Carolina Saraiva de Macedo Lisboa
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 84310518.6.0000.5336
Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 2.585.633
Apresentação do Projeto:
Projeto social e clinicamente muito relevante. Pretende explorar associações entre autocompaixão, bullying e clima escolar, além de investigar se a autocompaixão influencia e em que extensão a relação entre bullying e desfechos: clima escolar, ansiedade e depressão
Objetivo da Pesquisa:
É necessário revisar a discrepância entre objetivo primário versus desfecho primário. Este último "Desfecho primário: espera-se identificar níveis de autocompaixão e autocrítico na amostra, assim como a prevalência de bullying nas escolas participantes" não está concordante ou respondendo ao objetivo
Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Adequados.
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Participação 200 adolescentes
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Nos TCLE e termo de assentimento, deve-se colocar tempo estimado de questionários.
Endereço: Av. Ibiranga, 6681, prédio 50, sala 703 CEP: 90.619-900 Bairro: Partenon Município: PORTO ALEGRE UF: RS E-mail: cep@pucrs.br Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS**



Continuação do Parecer: 2.585.633

Recomendações:

O projeto está aprovado com as recomendações de adequar desfecho primário perante o objetivo principal e incluir tempo estimado no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466 de 2012, nº 510 de 2016 e Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1061434.pdf	05/03/2018 11:56:28		Aceito
Outros	cartaRespostaPendencias.doc	05/03/2018 11:54:49	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	cartaRespostaPendencias.pdf	05/03/2018 11:53:00	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartadeAutorizacaodoLocal.pdf	05/03/2018 11:51:11	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento_alterado.docx	05/03/2018 11:50:25	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento_alterado.pdf	05/03/2018 11:50:08	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alterado.docx	05/03/2018 11:47:47	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alterado.pdf	05/03/2018 11:47:18	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAutocompaixaoBullyingeClimaEscolar.pdf	08/01/2018 18:38:16	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS**



Continuação do Parecer: 2.585.633

Orçamento	orcamento.pdf	08/01/2018 18:34:54	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	DadosSociodemograficos.pdf	08/01/2018 18:30:32	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	SCAS.pdf	08/01/2018 18:28:29	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	CDI.pdf	08/01/2018 18:28:14	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	BULLYING.pdf	08/01/2018 18:28:01	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	ClimaFscolar.pdf	08/01/2018 18:27:43	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	ESCALADEPROXIMIDADEELIGACAO OMOSOUTROSPARAADOLESCENTES .pdf	08/01/2018 18:27:25	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	COMPAXAOPARAADOLESCENTES.p df	08/01/2018 18:27:08	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	AUTOCOMPAXAOPARAADOLESCEN TES.pdf	08/01/2018 18:26:54	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	LattesDeborahBrandaoSouza.pdf	08/01/2018 18:24:48	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	LattesCarolinaSaraivadeMacedoLisboa. pdf	08/01/2018 18:24:07	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	DocumentolUnificadodoProjetodePesqui sa1513874473040.pdf	08/01/2018 18:23:27	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Outros	CartadeApresentacao.pdf	08/01/2018 18:22:48	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento.pdf	08/01/2018 18:21:33	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle.pdf	08/01/2018 18:21:19	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAnuencia.pdf	08/01/2018 18:20:06	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/01/2018 18:16:30	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/01/2018 18:13:25	Carolina Saraiva de Macedo Lisboa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av.Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 2.685.633

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 06 de Abril de 2018

Assinado por:
Paulo Vinicius Sportleder de Souza
(Coordenador)

Endereço: Av.Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Parlatorum **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@puers.br

Anexo B – Carta de Aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 8492

Porto Alegre, 21 de dezembro de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "RELAÇÕES ENTRE AUTOCOMPAIXÃO, BULLYING E CLIMA ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

Anexo C - Carta de Anuência

Prezado (a) Sr (a). _____, Diretor (a) da Escola _____, estamos realizando uma pesquisa intitulada “Relações entre Autocompaixão, Bullying e Clima Escolar na Adolescência”, cujo projeto encontra-se em anexo. Gostaríamos de solicitar a autorização para a coleta de dados em sua instituição. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou atividades cotidianas da mesma. A aplicação dos instrumentos será coletiva e levará aproximadamente uma hora para ser realizada. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos em consonância com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Como contrapartida, após a análise, os resultados obtidos a partir da aplicação destes instrumentos em sua instituição serão apresentados em formato de uma palestra ministrada pelo pesquisador responsável sobre o clima escolar da instituição, bem como sobre experiências de *bullying* e o uso da compaixão pelos alunos, que será direcionada à equipe administrativa e/ou pedagógica indicada pela direção institucional. Agradecemos seu apoio e compreensão, uma vez que os resultados deste estudo auxiliará as escolas a obter um panorama amplo sobre seu clima, auxiliando na implementação de programas de prevenção de saúde mental, de violência, de abandono escolar, de uso de drogas, entre outros.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20____.

Pesquisador responsável pelo estudo: Déborah Brandão de Souza / RG 9108812331

Pesquisador responsável pelo estudo: Carolina S. de Macedo Lisboa / RG
5041202549

Diretor da instituição:
RG:

Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Autorização para participar de um projeto de pesquisa

Nome do estudo: “Relações entre Autocompaixão, *Bullying* e Clima Escolar na Adolescência”

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Pesquisadores responsáveis: Déborah Brandão de Souza e Carolina Saraiva de Macedo Lisboa

Telefone para contato: (51) 3320.7750, com a Profa. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa, ou (51) 9 9692.4991, com a Mestranda Déborah Brandão de Souza

1. Objetivos do estudo

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa que procura 1) Identificar níveis de autocompaixão em adolescentes brasileiros; 2) Verificar a prevalência de *bullying*; 3) Avaliar a percepção dos adolescentes sobre o clima escolar; 4) investigar associações entre autocompaixão, *bullying* e clima escolar. Os resultados deste estudo proporcionarão às escolas ferramentas para que as mesmas promovam um ambiente escolar mais positivo, com diminuição de experiências de *bullying* e estímulo no desenvolvimento de habilidades que auxiliem os jovens a terem relacionamentos interpessoais mais saudáveis.

2. Explicação dos procedimentos

Seu (sua) filho (a), no caso de você autorizar sua participação neste estudo através da assinatura deste termo e rubrica em todas as páginas do mesmo, responderá a alguns questionários em sala de aula, durante período letivo. O primeiro questionário será sobre informações de seu filho na escola (nome da escola, ano que está cursando, turno da aula, turma e ocorrência de repetência/expulsão escolar), dados pessoais (idade e sexo) e dados familiares (profissão e escolaridade dos pais, com quantas pessoas o aluno reside, com quem reside e se possui irmãos). O segundo será sobre comportamentos de conforto e tranquilização que seu (sua) filho(a) adota em momentos difíceis. O terceiro será sobre comportamentos direcionados ao alívio e conforto do sofrimento dos outros. O quarto questionário será sobre como seu (sua) filho(a) percebe o seu ambiente social como uma

fonte de segurança, acolhimento e tranquilidade. O quinto será sobre experiências que seu (sua) filho(a) teve na escola no último ano. O sexto será sobre clima escolar e avaliará relações professor-aluno, relações entre alunos, respeito pela diversidade, clareza das expectativas, justiça das regras, segurança escolar, engajamento do aluno, *bullying* e técnicas escolares. O sétimo e oitavo questionário será para avaliar a presença de sinais e sintomas de ansiedade e humor deprimido. A participação do seu (sua) filho (a) é voluntária, ou seja, ele somente responderá a esses questionários se concordar e se os pais e/ou responsáveis concordarem mediante a assinatura deste termo.

3. Benefícios e riscos

Os principais benefícios desta pesquisa são: 1) auxiliar escolas a desenvolver programas de forma assertiva e levando em consideração o clima particular de cada escola. Estes programas vão desde melhorias no relacionamento entre alunos e alunos-professores, segurança escolar, nível de violência, nível de apreço dos alunos pela escola até programas de prevenção de violência/*bullying* e capacitação docente; 2) auxiliar escolas a obter um clima escolar positivo para seus alunos. Como contrapartida por este estudo, o corpo administrativo e pedagógico da escola receberá uma palestra contendo os resultados sobre a percepção dos alunos acerca do clima de sua escola, bem como as experiências de *bullying* identificadas na escola e o uso de autocompaixão pelos adolescentes. O possível desconforto do participante está relacionado com o tempo e possível cansaço no preenchimento dos questionários, que deve levar em torno de uma hora para serem preenchidos. Em caso de observação de sinais de cansaço, a atividade será interrompida. No caso de qualquer sinal de desconforto ou sofrimento emocional provocado pela aplicação dos instrumentos, o fato será devidamente encaminhado pelos pesquisadores para avaliação no Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia da PUCRS (SAPP) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Psicologia - Av. Ipiranga, 6681, Prédio 11 - 2º Andar - Sala 209.

4. Direito à desistência

Você e/ou seu (sua) filho (a) poderão desistir de participar a qualquer momento deste estudo sem quaisquer consequências e/ou prejuízos para si ou para seu(sua) filho(a) nas instituições de educação.

5. Sigilo

Todas as informações obtidas neste estudo poderão ser publicadas com finalidade científica, preservando-se completamente a identidade dos participantes. Assim, o sigilo da

identidade dos pais/responsáveis e da identidade do (a) filho (a) será mantido. Os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa, ficando armazenados em armário chaveado sob responsabilidade da Pesquisadora Déborah Brandão de Souza.

6. Consentimento

Declaro ter lido – ou que me foram lidas – todas as informações deste documento antes de assiná-lo e de rubricar todas as suas páginas. Declaro que ficou clara a possibilidade de contatar os pesquisadores pelos telefones indicados e contatar a entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS – através do telefone 3320 3345.

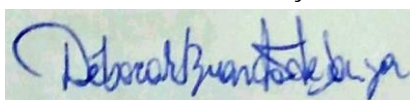
Por este documento autorizo meu (minha) filho (a) a participar voluntariamente deste estudo. Este documento será assinado em duas vias e uma ficará retida com os pais/responsáveis e outra será entregue ao pesquisador responsável.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20____.

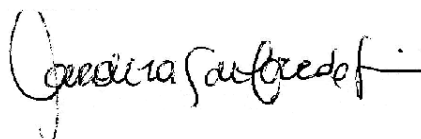
Nome dos pais/responsáveis
RG dos pais/responsáveis:

Assinatura dos pais/responsáveis

Nome da criança



Pesquisador responsável pelo estudo: Déborah Brandão de Souza / RG 9108812331



Pesquisador responsável pelo estudo: Carolina S. de Macedo Lisboa / RG 5041202549

Anexo E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Prezados aluno,

Este estudo pretende investigar a relação entre autocompaixão, *bullying* e a percepção do clima escolar entre alunos de 12 a 18 anos. Seus pais/responsáveis precisam autorizar a realização de qualquer tipo de estudo envolvendo crianças e adolescentes, e esta etapa já foi cumprida. Entretanto, respeitamos sua individualidade e gostaríamos de solicitar sua autorização para participação nesta pesquisa, que vai ocorrer respondendo a oito questionários em sala de aula. Como retorno de sua participação, a equipe administrativa e pedagógica da escola receberá uma palestra contendo os resultados sobre a percepção dos alunos acerca do clima de sua escola, bem como sobre experiências de *bullying* e uso da compaixão. O objetivo deste estudo é proporcionar às escolas uma ferramenta que as ajude a perceber como os alunos observam a forma como a escola funciona, como se dão as relações entre as pessoas nesta escola e como você se sente nela. Agradecemos seu apoio e compreensão e nos colocamos a sua inteira disposição para esclarecer quaisquer dúvidas em relação a esse estudo científico.

Como autorização de sua participação, você precisa assinar duas vias deste documento. A sua participação é voluntária, ou seja, você somente responderá a esses questionários se concordar e se seus pais ou responsáveis concordarem mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, seu nome ou dados de identificação não serão divulgados. Gostaríamos de dizer que estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos através dos telefones (51) 3320.7750 e (51) 9.9692.4991, com a mestranda Déborah Brandão de Souza.

Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de forma ética ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS). O Comitê de Ética em Pesquisa é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações. Está localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.

Eu, _____ (nome por extenso), declaro que fui informado dos objetivos desta pesquisa e gostaria de participar do estudo “Relações entre Autocompaixão, *Bullying* e Clima Escolar na Adolescência”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Carolina Saraiva de Macedo Lisboa e pela Mestranda Déborah Brandão de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante do estudo

Pesquisador responsável pelo estudo: Déborah Brandão de Souza / RG 9108812331

Pesquisador responsável pelo estudo: Carolina S. de Macedo Lisboa / RG 5041202549

Anexo F – Roteiro para a coleta de dados

Cada aluno receberá:

Termo de Assentimento ao Menor (2 vias); (**Uma via fica conosco**)

Questionário de dados sociodemográficos;

Escala de Autocompaixão (SCS-A)

Escala de Depressão (CDI)

Escala de Ansiedade (SCAS)

Escala de Bullying (CMIE III)

Escala de Clima Escolar

Antes de você ir à escola fazer a coleta, os alunos das turmas participantes já terão levado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para casa, para assinatura dos pais, e devolvido para a escola. Então são dois termos diferentes: O Termo de Assentimento do Menor é assinado pelo aluno e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais. No dia da coleta, apenas o Termo de Assentimento do Menor será assinado.

Ao terminar a coleta, coloque os instrumentos dentro de um envelope por SALA, feche o envelope e coloque na frente o nome da escola, da turma e a data de aplicação. Revisar os instrumentos antes de guardar para certificar-se de que todos os itens foram respondidos.

Dicas para administrar os instrumentos:

1. Oriente que os alunos sentem individualmente e que evitem conversas enquanto respondem.
2. Certifique-se de que um X seja preenchido em cada item. Caso os participantes tenham dúvidas sobre alguma pergunta, diga que não existe certo ou errado e **sugira que ele dê um palpite que mais se aproxime de sua opinião**. Lembrando que devemos evitar de o aluno deixar questões em branco, se ele disser que

nenhuma alternativa se encaixa, sugira que ele marque a que mais se aproxima de sua opinião.

3. Se os participantes demonstrarem dificuldades de leitura e/ou dúvidas, o aplicador pode chegar perto da classe a ajudá-lo a compreender o sentido da questão. Tente evitar olhar para as respostas do participante.
4. Convide a professora para permanecer em sala de aula durante a aplicação. Ela pode facilitar a manter a turma organizada e menos ansiosa.

Instruções para ler na sala de aula:

"Bom dia/Boa tarde, meu nome é _____. somos pesquisadoras da PUCRS e como já deve ter sido explicado a vocês, nós estamos realizando uma pesquisa sobre a percepção de vocês sobre como a escola funciona, como são os relacionamentos entre as pessoas na escola e como vocês se sentem nela. Nós iremos entregar para vocês os questionários para que respondam. E gente, lembrando que a participação de vocês ajudará a conhecer a realidade de vocês, os desafios e dificuldades que enfrentam nessa fase. Vocês não precisarão escrever seus nomes, então ninguém saberá quem respondeu o que. Por isso, NÃO ESCREVA o seu nome nos questionários. Ninguém vai olhar para as suas respostas individuais. Mas é muito importante que vocês falem a verdade, sem medo ou vergonha. Alguma dúvida?"

Nesta etapa, o aplicador deve esperar os alunos preencherem os dois termos de assentimento. Uma via (avulsa) ficará com o aluno e a via grampeada junto com os questionários será devolvida ao aplicador. Esperar todos terminarem de preencher o termo (o aplicador pode ir perguntando se já acabaram). Quando todos tiverem acabado de ler e assinar, prosseguir, com:

"Vocês sabem o que é bullying?"

Esperar as respostas. Depois que um os dois alunos (no máximo) falarem, prosseguir. Mesmo que todos os alunos respondam que sabem o que é bullying, dar a explicação mesmo assim.

*"Gente, o **bullying** é quando um colega ou um grupo de colegas maltrata, humilha ou agride fisicamente ou com palavras um outro colega ou um outro grupo de colegas. Também é bullying quando um aluno é assustado, excluído, é feito de bobo e até quando*

alguém bate nele. O bullying costuma acontecer várias vezes, dia após dia. Se foi só em um único dia que aconteceram estas coisas, não é bullying. No bullying, geralmente, um é mais forte, ou está em maior número, ou é mais corajoso, tem seguidores e por isso agride os outros. Deu pra entender? Vocês ficaram com alguma dúvida? Considerem isso como sendo bullying quando forem responder essas perguntas.”

IMPORTANTE:

*Passe pelas classes para ver como os alunos estão trabalhando para se certificar de que estão preenchendo os quadrados corretamente. Ao final, revise com cada aluno, em sua classe, se alguma questão ficou em branco. Se os alunos quiserem entregar todos juntos, é só dizer:

“Pessoal, vou pedir que cada um fique aguardando no seu lugar. Irei passando de mesa em mesa para recolher os questionários”

Anexo G - Questionário de Dados Sociodemográficos

Data: ____/____/____	
Nome da Escola: _____	
Turma: _____	
Série/Ano na escola: _____	
Data de Nascimento: _____	
Idade: _____	
Sexo designado no nascimento (que consta na sua identidade/ certidão de nascimento) () masculino () feminino	
Orientação sexual: () heterossexual () não sei () homossexual (lésbica, gay) () outra, por favor especificar: _____ () bissexual	
A sua cor/raça é: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena	
Você já repetiu de ano no colégio? () Sim Se você marcou SIM, quantas vezes isso ocorreu? ____ () Não	
Você já foi convidado a se retirar de alguma escola? () Sim Se você marcou SIM, quantas vezes isso ocorreu? ____ () Não	
Você já foi suspenso em alguma escola? () Sim Se você marcou SIM, quantas vezes isso ocorreu? ____ () Não	
Escreva qual é a profissão do seu pai: _____	
Escreva qual é a profissão da sua mãe: _____	
Até que série/ano o seu pai estudou? _____	
Até que série/ano a sua mãe estudou? _____	
Você possui irmãos? () Sim Se você marcou SIM, quantos irmãos você tem? ____ () Não	
Com quem você mora? () Com meus pais () Outro – Escreva com quem você mora: _____	
Além de você, com quantas pessoas você mora? ____	
Pertence a alguma religião?	
☐ Católica ☐ Evangélica ☐ Espírita ou Kardecistaz ☐ Afro-brasileira ☐ Protestante ☐ Asiática-oriental (Budista, Hinduísta, Hare Krishna ou outra)	☐ Muçulmana ☐ Mórmon ☐ Pagãs ou Neopagãs ☐ Acredito em Deus ou semelhante, mas não tenho uma religião ☐ Nenhuma / Ateísmo ☐ Outra. Qual? _____

☐ Judaica

Qual é a sua participação religiosa?

Muito praticante ☐ Pouco praticante ☐ Nada praticante

O quanto você se sente à vontade para falar sobre assuntos que mais te preocupam com as seguintes pessoas?

- | | |
|--------------------------------------|------------------|
| 1) Muito fácil | 3) Difícil |
| 2) Fácil | 4) Muito difícil |
| 5) Não tenho ou não vejo essa pessoa | |

Pai	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---

Padrasto (ou namorado da(o) mãe/pai)	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---

Mãe	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---

Madrasta (ou namorada do(a) pai/mãe)	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---

Irmãos/Irmãs	1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---	---

Melhor amigo	1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---	---

Amigos do mesmo sexo	1	2	3	4	5
----------------------	---	---	---	---	---

Amigos do sexo oposto	1	2	3	4	5
-----------------------	---	---	---	---	---

Você busca informações sobre notícias e atualidades (por exemplo, notícias no rádio, televisão, jornal ou outros meios de comunicação)?
☐ Sim ☐ Não

Se você respondeu sim na questão anterior, marque abaixo todos os meios de comunicação você utiliza para se informar:

rádio	Redes sociais (facebook, twitter, etc.)
televisão	Youtube
jornal	Outros. Quais? _____
revistas	

Qual é o mais alto nível de educação que você pretende concluir na sua vida?

- | | |
|--|---|
| ☐ Ensino Fundamental | ☐ Ensino Superior/Universidade (curso de graduação) |
| ☐ Ensino Médio | ☐ Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, e/ou |
| ☐ Curso supletivo (EJA) | Doutorado) |
| ☐ Curso profissionalizante ou escola técnica depois do Ensino Médio | ☐ Não sei se vou terminar o Ensino Fundamental/Médio |
| | ☐ Outro. Qual? _____ |

Na sua escola há algum tipo de regulamento (normas/orientações descritas) sobre situações de violência (física, verbal, bullying e outros tipos de violência)?

- () Há um regulamento genérico, não especifica tipos de violência
- () Há um regulamento com especificações sobre orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero
- () Não há um regulamento
- () Não sei ao certo se há um regulamento

Quando nos sentimos bem em um lugar, dizemos que nos sentimos pertencentes e temos vontade de voltar e passar mais tempo nesse lugar. Já quando não nos sentimos bem em um lugar, temos a impressão de “não nos encaixarmos” nesse lugar ou nos grupos de pessoas desse lugar. Em relação à sua escola, o quanto você se sente “pertencente” (se sente à vontade, confortável, sente que “se encaixa”)?

Em uma escala de 0 a 10, onde 0 significa que você “não se sente pertencente à escola” e 10 significa que você “se sente totalmente pertencente à sua escola”, marque abaixo como você se sentiu na maior parte do tempo no último mês.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

|
Eu não me sinto
pertencente a essa escola

Me sinto totalmente
pertencente a essa escola

Anexo H – Escala de Autocompaixão – Versão para adolescentes

SCS-A

(Neff, K., 2003)

(Versão portuguesa para adolescentes: Pinto-Gouveia, J., Cunha, M., Xavier, A., & Castilho, P., 2011)

Como é que, habitualmente, me comporto em momentos difíceis?

Instruções: Lê, por favor, cada afirmação com cuidado antes de responder.

Para cada item, indica com um X na coluna que melhor traduz quantas vezes (*Quase nunca*, *Raramente*, *Algumas vezes*, *Muitas vezes*, *Quase sempre*) é que te comportas dessa forma em momentos difíceis.

	Quase nunca	Rarament e	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Desaprovo-me e faço julgamentos acerca dos meus erros e preocupações.					
2. Quando me sinto “em baixo” tenho tendência a ficar agarrado(a) e a ficar obcecado(a) com tudo aquilo que está errado.					
3. Quando as coisas me correm mal, vejo as dificuldades como fazendo parte da vida, e pelas quais toda a gente passa.					
4. Quando penso acerca das minhas inquietações e defeitos, sinto-me mais à parte e desligado(a) do resto do mundo.					
5. Tento ser afectuoso(a) comigo próprio(a) quando estou a sofrer (ex., fazer ou dizer algo que seja reconfortante para mim).					
6. Quando falho em alguma coisa que é importante para mim, torturo-me com sentimentos de inadequação (fracasso).					
7. Quando estou “em baixo” lembro-me que existem muitas outras pessoas no mundo que se sentem como eu.					
8. Quando passo por tempos difíceis tenho tendência a ser muito exigente e duro(a) comigo mesmo(a).					
9. Quando alguma coisa me aborrece ou entristece, tento manter o meu equilíbrio emocional (controlo as minhas emoções).					
10. Quando me sinto inadequado(a) ou fracassado(a) de alguma forma, tento lembrar-me que a maioria das pessoas, por vezes, também sente o mesmo.					
11. Sou intolerante e pouco paciente em relação aos aspectos de minha personalidade de que não gosto.					

12. Quando atravesso um momento verdadeiramente difícil na minha vida, sou compreensivo(a) e afectuoso(a) comigo mesmo(a).					
13. Quando me sinto “em baixo” tenho tendência para achar que a maioria das pessoas é, provavelmente, mais feliz do que eu.					
14. Quando alguma coisa dolorosa acontece tento ter uma visão equilibrada da situação.					
15. Tento ver os meus erros e falhas como fazendo parte da condição humana (os humanos erram).					
16. Quando vejo aspectos de mim próprio(a) que não gosto, fico muito “em baixo”.					
17. Quando falho em alguma coisa importante para mim, tento analisar as coisas sem dramatizar					
18. Quando me sinto com muitas dificuldades, tenho tendência a pensar que, para as outras pessoas, as coisas são mais fáceis.					
19. Sou tolerante e afectuoso(a) comigo mesmo(a) quando experiencio sofrimento.					
20. Quando alguma coisa me aborrece ou entristece, deixo-me levar pelos meus sentimentos.					
21. Posso ser bastante frio(a) e duro(a) comigo mesmo(a) quando experiencio sofrimento.					
22. Quando me sinto “em baixo” tento olhar para os meus sentimentos com curiosidade e abertura (isto é, sem os julgar ou os tentar afastar).					
23. Sou tolerante com os meus erros e inadequações (fracassos).					
24. Quando alguma coisa dolorosa acontece, tenho tendência a exagerar a sua importância.					
25. Quando falho nalguma coisa importante para mim, tenho tendência a sentir-me sozinho(a) no meu fracasso.					
26. Tento ser compreensivo(a) e paciente em relação aos aspectos da minha personalidade de que não gosto.					

Anexo I – Escala de Ansiedade – Spence Children's Anxiety Scale (SCAS)

POR FAVOR, CIRCULE A PALAVRA QUE MOSTRA COM QUE FREQUÊNCIA CADA UMA DESSAS COISAS ACONTECEM COM VOCÊ. NÃO EXISTE RESPOSTA CERTA OU ERRADA.

1. Eu me preocupo com as coisas	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
2. Eu tenho medo do escuro	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
3. Quando eu tenho um problema, eu fico com uma Sensação esquisita no meu estômago	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
4. Eu sinto medo	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
5. Eu ficaria com medo de ficar sozinho(a) em casa	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
6. Eu fico com medo quando tenho que fazer uma prova	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
7. Eu fico com medo se eu tenho que usar banheiros públicos	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
8. Eu me preocupo em estar longe dos meus pais	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
9. Eu fico com medo de fazer papel de bobo na frente das pessoas	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
10. Eu me preocupo em ir mal no meu trabalho escolar	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
11. Eu sou popular entre outras crianças da minha idade	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
12. Eu me preocupo que algo terrível vá acontecer com alguém da minha família	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
13. Eu sinto como se de repente eu não pudesse respirar quando não há razão para isso	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
14. Eu tenho que ficar checando se eu fiz as coisas direito (como se apaguei a luz, ou tranquei a porta)	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
15. Eu sinto medo se eu tenho que dormir sozinho(a)	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
16. Eu tenho problemas em ir para a escola porque me sinto nervoso(a) ou assustado(a)	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
17. Eu sou bom nos esportes	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
18. Eu tenho medo de cachorros	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
19. Parece que eu não consigo tirar pensamentos ruins ou idiotas da minha cabeça	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
20. Quando eu tenho um problema, meu coração bate muito rápido	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
21. Eu começo de repente a tremer ou me agitar quando não há razão para isso	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
22. Eu me preocupo que algo ruim vá acontecer comigo	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
23. Eu tenho medo de ir a médicos ou dentistas	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
24. Quando eu tenho um problema, eu me sinto nervoso(a)	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
25. Eu tenho medo de estar em lugares altos ou elevadores	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
26. Eu sou uma pessoa boa	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

27. Eu tenho que pensar em pensamentos especiais para impedir que coisas ruins aconteçam (como números ou palavras)				
28. Eu fico assustado(a) se tenho que viajar em um carro, um ônibus ou trem	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
29. Eu me preocupo com o que as outras pessoas pensam de mim	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
30. Eu tenho medo de ficar em lugares cheios de gente (como shoppings, cinemas, ônibus, ou parquinhos)	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
31. Eu me sinto feliz	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
32. Eu me sinto muito assustado(a) de repente, sem razão nenhuma.	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
33. Eu tenho medo de insetos ou aranhas	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
34. Eu fico tonto(a) ou desmaio de repente quando não há razão para isso	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
35. Eu sinto medo se eu tenho que falar em frente a minha sala de aula.	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
36. Meu coração começa a bater muito rápido de repente sem nenhuma razão	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
37. Eu me preocupo que vou me sentir assustado(a) de repente quando não há nada do que ter medo	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
38. Eu gosto de mim	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
39. Eu tenho medo de estar em locais pequenos fechados, como túneis ou quartos pequenos	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
40. Eu tenho que fazer algumas coisas repetidamente (como lavar as mãos, limpar ou colocar as coisas em certa ordem)	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
41. Eu fico incomodado(a) com pensamentos ou imagens ruins ou idiotas na minha mente	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
42. Eu tenho que fazer algumas coisas de forma correta para impedir que coisas ruins aconteçam	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
43. Eu estou orgulhoso(a) das minhas tarefas escolares	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
44. Eu ficaria com medo se eu tivesse que passar a noite longe de casa	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
45. Há algo mais que você tenha muito medo? Se sim, por favor, escreva o que é: _____ _____ _____ _____	SIM	NÃO		
46. Com que frequência você tem medo dessa coisa?	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

Anexo J – Escala de Depressão – Children’s Depression Inventory (CDI)

Por favor, responda aos itens assinalando com um “X” a opção que você julga ser a mais apropriada. **Nenhuma opção é certa ou errada.** Depende realmente de como você se sente, do que você realmente acha.

Veja o exemplo:

- () Eu sempre vou ao cinema
- () Eu vou ao cinema de vez em quando
- () Eu nunca vou ao cinema

Se você vai muito ao cinema, deve marcar com um “X” a primeira alternativa. Se você vai ao cinema de vez em quando deve marcar a segunda alternativa. Se for muito raro você ir ao cinema marque a terceira alternativa. Marque só uma alternativa em cada questão.

Seja sincero nas suas respostas e não deixe nenhuma questão em branco!

- 01 – () Eu fico triste de vez em quando.
 - () Eu fico triste muitas vezes.
 - () Eu estou sempre triste
- 02 – () Para mim tudo se resolverá bem.
 - () Eu não tenho certeza se as coisas darão certo para mim.
 - () Nada vai dar certo para mim
- 03 – () Eu faço bem a maioria das coisas.
 - () Eu faço errado a maioria das coisas
 - () Eu faço tudo errado.
- 04 – () Eu me divirto com muitas coisas.
 - () Eu me divirto com algumas coisas.
 - () Nada é divertido para mim.
- 05 – () Eu sou mau (má) de vez em quando.
 - () Eu sou mau (má) muitas vezes.
 - () Eu sou sempre mau (má)
- 06 – () De vez em quando eu penso que coisas ruins vão me acontecer.
 - () Eu temo que coisas ruins aconteçam comigo.
 - () Eu tenho certeza que coisas ruins acontecerão comigo.
- 07 – () Eu gosto de mim mesmo(a).
 - () Eu não gosto muito de mim.
 - () Eu me odeio.
- 08 – () normalmente, eu não me sinto culpado pelas coisas que acontecem.
 - () Muitas coisas ruins que acontecem são por minha culpa.
 - () Tudo de ruim que acontece é por minha culpa.
- 09 – () Eu não penso em me matar.
 - () Eu penso em me matar, mas eu não faria isso.
 - () Eu quero me matar.

- 10 – () Eu sinto vontade de chorar de vez em quando.
() Eu sinto vontade de chorar muitas vezes.
() Eu sinto vontade de chorar todos os dias.
- 11 – () Eu me sinto preocupado(a) de vez em quando.
() eu me sinto preocupado(a) muitas vezes.
() Eu sempre me sinto preocupado(a).
- 12 – () Eu gosto de estar com pessoas.
() Muitas vezes eu não gosto de estar com pessoas.
() Eu não quero estar com pessoas de jeito nenhum.
- 13 – () Eu tomo decisões facilmente.
() É difícil para mim tomar decisões.
() Eu não consigo tomar decisões.
- 14 – () Eu tenho boa aparência
() Minha aparência tem alguns aspectos negativos
() Eu sou feio(a)
- 15 – () Fazer os deveres (temas) de casa não é um grande problema para mim.
() Muitas vezes, eu tenho que me pressionar para fazer os deveres de casa.
() Eu sempre tenho que me obrigar a fazer os deveres de casa.
- 16 – () Eu durmo bem a noite.
() Eu tenho dificuldade em para dormir algumas noites.
() Eu tenho dificuldade para dormir todas as noites.
- 17 – () Eu me canso de vez em quando.
() Eu me sinto cansado(a) muitos dias.
() Eu estou sempre cansado(a).
- 18 – () Eu como muito bem.
() Muitas vezes eu não tenho vontade de comer.
() Quase sempre eu não tenho vontade de comer.
- 19 – () Eu não tenho medo de sentir dor nem de adoecer.
() Eu tenho medo de senti dor e ficar doente muitas vezes.
() Eu estou sempre temeroso de sentir dor e ficar doente.
- 20 – () Eu não me sinto sozinho(a)
() Eu me sinto sozinho(a) muitas vezes.
() Eu me sinto sozinho(a) sempre.
- 21 – () Eu me divirto na escola muitas vezes.
() Eu me divirto na escola de vez em quando.
() Eu nunca me divirto na escola.
- 22 – () Eu tenho muitos amigos.
() Eu tenho alguns amigos, mas gostaria de ter mais.
() Eu não tenho amigos.

- 23 – () Meus trabalhos escolares são bons.
() Meus trabalhos escolares não são tão bons como eram antes.
() Eu tenho me saído mal em matérias em que costumava ser bom (boa).
- 24 – () Sou tão bom quanto as outras crianças.
() Se eu quiser, posso ser tão bom quanto as outras crianças.
() Não posso ser tão bom quanto as outras crianças.
- 25 – () Eu tenho certeza que sou amado(a) por alguém.
() Eu não tenho certeza se alguém me ama.
() Ninguém gosta de mim realmente.
- 26 – () Eu sempre faço o que me mandam.
() Eu não faço o que me mandam algumas vezes.
() Eu nunca faço o que me mandam.
- 27 – () Eu não me envolvo em brigas.
() Eu me envolvo em brigas muitas vezes.
() Eu sempre me envolvo em brigas

Anexo K – Escala de *Bullying* – Questionário Multimodal de Interação Escolar

Questionário Multimodal de Interação Escolar (CMIE-III)
A seguir se descreve algumas situações que podem acontecer na sua escola. <u>Coloque um “X” no número que melhor explique quantas vezes você viveu esta situação desde que começou a estudar.</u> Não deixe nenhuma pergunta sem responder e responda de forma sincera. <u>Não se preocupe porque não existem respostas certas ou erradas.</u>

MARQUE QUANTAS VEZES VOCÊ VIVEU AS SEGUINTE SITUAÇÕES DESDE QUE COMEÇOU A ESTUDAR	NUNC A	POUCA S	BAS- TANT E	MUIT AS
1. Me ignoraram (passando por mim como se não me vissem).	1	2	3	4
2. Fiz coisas para incomodar um colega (p. ex., jogar coisas, empurrar, não deixar passar, etc.).	1	2	3	4
3. Se um colega obriga outro a fazer coisas que não quer (p. ex., dar seu lanche, dinheiro, roubar ou obrigar a dar roupas e chuteiras, etc.) eu interrompo para que ele pare.	1	2	3	4
4. Já dei desculpas ao faltar a aula por medo que impliquem comigo.	1	2	3	4
5. Acho engraçado quando ridicularizam um colega.	1	2	3	4
6. Se fazem coisas para incomodar um colega (p. ex., jogar coisas nele, empurrar, não deixar passar, etc.) fico quieto.	1	2	3	4
7. Tenho sido insultado (xingado, ofendido, humilhado).	1	2	3	4
8. Se batem em alguém, observo, fico quieto sem fazer nada ou vou embora.	1	2	3	4
9. Rir de um colega.	1	2	3	4
10. Apoio quem está sendo ignorado por outro(s) colega(s).	1	2	3	4
11. Me incomodam por telefone (chamadas ou mensagens).	1	2	3	4
12. Quando meus colegas ignoram outro colega, eu também ignoro.	1	2	3	4
13. Me bateram (empurrões, golpes, chutes, socos).	1	2	3	4
14. Evito as situações em que obrigam a um colega a fazer coisas que não quer (p. ex., dar dinheiro, lanche, fazer seus deveres, etc)	1	2	3	4
15. Faltei a atividades para evitar que implicassem comigo.	1	2	3	4
16. Acho engraçado quando insultam (xingam, ofendem, humilham) alguém na aula.	1	2	3	4
17. Quando ignoram um colega eu fico quieto sem fazer nada ou vou embora.	1	2	3	4
18. Riram ou zombaram de mim.	1	2	3	4
19. Faço piadas agressivas com os outros colegas.	1	2	3	4

20. Dirijo o carro de meus pais.	1	2	3	4
21. Meus colegas me criticam por qualquer coisa que eu faça ou fale.	1	2	3	4
22. Postaram fotos ou vídeos meus na internet e enviaram pelo celular sem eu ter deixado.	1	2	3	4
23. Me intrometo e peço para parar se estão batendo em um colega.	1	2	3	4
24. Se tiram sarro (debocham) de alguém eu fico observando.	1	2	3	4
25. Me colocam apelidos que fazem com que eu me sintam mal.	1	2	3	4
26. Quando ridicularizam um colega em alguma situação chamo a alguém que possa interromper.	1	2	3	4
27. Me obrigam a fazer coisas que eu não quero (p. ex., dar dinheiro, lanche, fazer seus deveres, etc.).	1	2	3	4
28. Dou risada quando fazem piadas agressivas com outros colegas.	1	2	3	4
29. Se fazem coisas para incomodar algum colega (p. ex., atirar coisas, não deixar passar, empurrar, etc.) intervenho para interromper a situação.	1	2	3	4
30. Utilizo a força ou a superioridade para que um colega faça o que eu quero.	1	2	3	4
31. Incomodei algum colega (p. ex., insultando, criticando, colocando apelidos, etc.).	1	2	3	4
32. Se vejo que riem ou fazem piadas com algum colega tento parar.	1	2	3	4
33. Recebi ameaças ou insultos pela internet, pelo celular, etc.	1	2	3	4
34. Se batem em um colega incentivo para que continuem.	1	2	3	4
35. Meus colegas me ridicularizam diante dos demais.	1	2	3	4
36. Eu tiro sarro de alguns colegas (piadas maldosas, críticas, etc.).	1	2	3	4
37. Se ouço uma fofoca de um colega, ignoro.	1	2	3	4
38. Tive feridas ou lesões graves pela agressão dos colegas.	1	2	3	4
39. Obriguei um colega a fazer coisas que não queria (p. ex., me dar dinheiro, lanche, fazer meus deveres, etc.).	1	2	3	4
40. Viajo de avião toda semana.	1	2	3	4
41. Ameaçaram fazer mal à minha família.	1	2	3	4
42. Acho engraçado quando implicam com um colega.	1	2	3	4
43. Se ameaçam alguém, fico quieto e saio.	1	2	3	4
44. Participei de uma fofoca com meus colegas.	1	2	3	4
45. Meus colegas fazem coisas para me incomodar (p. ex., me atirar coisas, me empurrar, não me deixar passar, etc.).	1	2	3	4
46. Tento evitar que alguns colegas insultem outro.	1	2	3	4

Marque em que lugar ou lugares aconteceram a maioria das situações anteriores:

• Na entrada/saída da escola	• No recreio/intervalo
• Nos corredores	• Na aula
• Nos banheiros	• Na rua

Muito obrigado por tuas respostas e por nos ajudar!
Não se esqueça de conferir se você não deixou nenhum item em branco!

Anexo L – Escala de Clima Escolar – Brazilian School Climate Survey-Student (BSCS-S)

Brazilian School Climate Survey – Versão Estudante				
Marque os quadrados com um X, desta forma: ☐ → ☒				
<i>Este questionário é sobre como você se sente em relação a sua escola. Por favor marque um X no quadrado que melhor explica como você se sente e pensa sobre cada item. NÃO forneça seu nome. Ninguém saberá quem preencheu este questionário. Por favor responda todos os itens.</i> <i>Os itens deste questionário se referem a escola como um TODO, independente se ocorreram com MENINOS E/OU MENINAS.</i>				
PARTE I - Sobre minha escola e eu	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
<u>Nesta escola...</u>				
1. A maioria dos alunos presta atenção nas aulas.	☐	☐	☐	☐
2. Os professores tratam os alunos com respeito independente da cor da sua pele.	☐	☐	☐	☐
3. As regras da escola são justas.	☐	☐	☐	☐
4. Esta escola é segura.	☐	☐	☐	☐
5. As regras desta escola são claras para os alunos.	☐	☐	☐	☐
6. A maioria dos alunos se esforça ao máximo.	☐	☐	☐	☐
7. Os professores se preocupam com os seus alunos.	☐	☐	☐	☐
8. As consequências para a quebra de regras da escola são justas.	☐	☐	☐	☐
9. Os alunos ameaçam e fazem bullying com outros nesta escola.	☐	☐	☐	☐
10. Os alunos sabem como se comportar do jeito que a escola espera.	☐	☐	☐	☐
11. Os alunos são amigáveis uns com os outros.	☐	☐	☐	☐
12. Os adultos desta escola se preocupam com os alunos independente da cor da pele.	☐	☐	☐	☐
13. Os alunos sabem que estão seguros nesta escola.	☐	☐	☐	☐
14. Os alunos sentem medo de sofrer bullying nesta escola.	☐	☐	☐	☐
15. Os alunos sabem quais são as regras da escola.	☐	☐	☐	☐
16. Os alunos se preocupam uns com os outros.	☐	☐	☐	☐
17. Os professores escutam os alunos quando eles têm problemas.	☐	☐	☐	☐
18. As regras de comportamento para os alunos são justas.	☐	☐	☐	☐
19. Os alunos se sentem seguros nesta escola.	☐	☐	☐	☐
20. Esta escola deixa claro como os alunos devem se comportar.	☐	☐	☐	☐
21. Os alunos respeitam os outros independente da cor da pele.	☐	☐	☐	☐

22. Os adultos que trabalham nesta escola se importam com os alunos.	☐	☐	☐	☐
23. A maioria dos alunos obedece as regras da escola.	☐	☐	☐	☐
24. Nesta escola, o bullying é um problema.	☐	☐	☐	☐
PARTE I - Sobre minha escola e eu	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
<u>Nesta escola...</u>				
25. A maioria dos alunos entrega os temas de casa.	☐	☐	☐	☐
26. A cor da pele de uma pessoa não importa para os alunos desta escola.	☐	☐	☐	☐
27. A cor da pele de uma pessoa não importa para os professores desta escola.	☐	☐	☐	☐
28. As regras da sala de aula são justas.	☐	☐	☐	☐
29. A maioria dos alunos se esforça bastante para tirar boas notas.	☐	☐	☐	☐
30. Os alunos tratam uns aos outros com respeito.	☐	☐	☐	☐
31. Os alunos se dão bem uns com os outros.	☐	☐	☐	☐
32. Os alunos gostam dos seus professores.	☐	☐	☐	☐
33. Os professores gostam dos seus alunos.	☐	☐	☐	☐
34. Os alunos estão seguros nos corredores desta escola.	☐	☐	☐	☐
35. Os alunos fazem bullying uns com os outros nesta escola.	☐	☐	☐	☐
36. Eu estou falando a verdade neste questionário.	☐	☐	☐	☐
PARTE II - Sobre minha escola	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
<u>Nesta escola...</u>				
1. Nesta escola os alunos são muito punidos.	☐	☐	☐	☐
2. Nesta escola os alunos são elogiados muitas vezes.	☐	☐	☐	☐
3. Esta escola ensina os alunos a serem responsáveis por seus comportamentos.	☐	☐	☐	☐
4. Os alunos muitas vezes são mandados para fora da sala de aula por quebrarem regras.	☐	☐	☐	☐
5. Os alunos muitas vezes recebem recompensas por serem bons alunos.	☐	☐	☐	☐
6. Os alunos são ensinados a entender como os outros pensam e sentem.	☐	☐	☐	☐
7. Adultos gritam muitas vezes com os alunos.	☐	☐	☐	☐
8. Os professores muitas vezes mostram para os estudantes quando eles estão sendo bons alunos.	☐	☐	☐	☐
9. Os alunos são ensinados de que podem controlar seu próprio comportamento.	☐	☐	☐	☐
10. Nesta escola muitos alunos são mandados para a diretoria por desobedecerem as regras.	☐	☐	☐	☐
11. As turmas são recompensadas por bom comportamento em sala de aula.	☐	☐	☐	☐

12. Os alunos são ensinados a como resolver conflitos com os outros.

☐ ☐ ☐ ☐

13. Os alunos são ensinados a se preocupar com os sentimentos dos outros.

☐ ☐ ☐ ☐

PARTE III - Sobre minha escola e eu

Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre.

[illegible]

Por favor marque a resposta que melhor mostra quantas vezes outro aluno fez isso dentro ou fora da escola

[illegible]

15. Um aluno *mandou para outras* pessoas uma mensagem cruel ou que magoa sobre mim através de e-mail, mensagem de texto, bate-papo ou outros programas de mensagem eletrônica.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

16. Um aluno *postou* algo cruel ou que magoa sobre mim em um *website* de mídia social como Facebook, Twitter, Instagram, etc.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Por favor marque a resposta que melhor mostra quantas vezes outro aluno fez isso dentro ou fora da escola

	Nunca	Às vezes	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Todos os dias
17. Um aluno <i> fingindo ser eu </i> mandou ou postou algo cruel ou que magoa sobre mim ou sobre outras pessoas usando mensagem de texto, um <i>website</i> de mídia social, e-mail ou outro meio parecido.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. Um aluno <i> me mandou </i> uma mensagem de texto, e-mail ou postou algo cruel ou que magoa para eu ver sobre outro aluno.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

PARTE IV - Sobre minha escola e eu	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
1. Eu presto atenção na aula.	☐	☐	☐	☐
2. Eu me sinto feliz na escola.	☐	☐	☐	☐
3. Eu obedeco as regras da escola.	☐	☐	☐	☐
4. Minha escola é um lugar divertido de se estar.	☐	☐	☐	☐
5. Eu me esforço ao máximo na escola.	☐	☐	☐	☐
6. Eu gosto desta escola.	☐	☐	☐	☐
7. Eu entrego o meu tema de casa no dia combinado.	☐	☐	☐	☐
8. Eu gosto da maioria dos meus professores.	☐	☐	☐	☐
9. Eu tenho boas notas nesta escola.	☐	☐	☐	☐
10. Eu gosto dos alunos que estudam nesta escola.	☐	☐	☐	☐
11. Eu respondi a verdade em cada questão deste questionário.	☐	☐	☐	☐

Obrigada por sua participação completando este questionário!



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br