

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E BULLYING NA ADOLESCÊNCIA

Ana Cristina Stofel dos Santos Itaborahy, Altemir José Gonçalves Barbosa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12829>

Submetido em: 2025-07-30

Postado em: 2025-07-31 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E BULLYING NA ADOLESCÊNCIA

ANA CRISTINA STOFEL DOS SANTOS ITABORAHY¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1698-1454>

[<sitaborahy.anal@gmail.com>](mailto:sitaborahy.anal@gmail.com)

ALTEMIR JOSÉ GONÇALVES BARBOSA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0106-7592>

[<altgonc@gmail.com>](mailto:altgonc@gmail.com)

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG)

RESUMO: Para analisar associações entre inteligência emocional (IE), bullying e variáveis demográficas, o Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form, questionários de bullying e um questionário demográfico foram aplicados em uma amostra de 782 adolescentes (M = 16,86 anos) de uma escola pública e de uma instituição privada. São apresentados resultados de análises estatísticas bivariadas entre IE e bullying, bem como entre estas duas variáveis e variáveis demográficas (p.ex., gênero e idade). Destacam-se, porém, os resultados de uma análise de cluster que identificou dois conglomerados: Cluster 1 – Menos Inteligência Emocional, Mais Envolvimento em Bullying e Maior Testemunho de Bullying (n = 448; 57,29%); e Cluster 2 – Mais Inteligência Emocional, Menos Envolvimento em Bullying e Menor Testemunho de Bullying (n = 330; 42,20%). Assim, há uma relação negativa entre IE e seus fatores (Autocontrole, Bem-estar, Emotividade e Sociabilidade) e envolvimento direto (agressão, vitimização e agressão-vitimização) e indireto em bullying (testemunhar). Os resultados evidenciam que há uma complexa interação entre bullying e IE, denotando a necessidade de mais pesquisas que produzam conhecimento sobre essa relação, especialmente com amostras de adolescentes brasileiros.

Palavras-chave: inteligência emocional, bullying, adolescência.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND BULLYING IN ADOLESCENCE

ABSTRACT: To analyze associations between emotional intelligence (EI), bullying, and demographic variables, a sample of 782 adolescents (M = 16.86 years) from a public school and a private institution answered the Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form, bullying questionnaires, and a demographic questionnaire. Results of bivariate statistical analyses between EI and bullying, as well as between these variables and demographic variables (e.g., gender and age), are presented. However, the results of a cluster analysis that identified two clusters stand out: Cluster 1 – Less Emotional Intelligence, More Involvement in Bullying, and Greater Witnessing of Bullying (n = 448; 57.29%); and Cluster 2 – More Emotional Intelligence, Less Involvement in Bullying, and Less Witnessing of Bullying (n = 330; 42.20%). Thus, there is a negative relationship between EI and its factors (Self-control, Well-being, Emotionality, and Sociability) and direct (aggression, victimization, and aggression-victimization) and indirect (witnessing) involvement in bullying. The results show that there is a complex interaction between bullying and EI, indicating the need for further research to produce knowledge about this relationship, especially with samples of Brazilian adolescents.

Keywords: emotional intelligence, bullying, adolescence.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BULLYING EM LA ADOLESCENCIA

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo analizar las asociaciones entre la inteligencia emocional (IE), bullying y variables sociodemográficas. Participó una muestra de 782 adolescentes ($M = 16,86$ años) provenientes de una escuela pública y una institución privada, quienes respondieron al Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescent Short Form, instrumentos de evaluación del bullying y un cuestionario sociodemográfico. Se realizaron análisis estadísticos bivariados entre la IE y el bullying, así como entre dichas variables y características sociodemográficas (e.g., sexo y edad). Los hallazgos más relevantes provienen del análisis de cluster, que identificó dos grupos distintos: Cluster 1 – Baja Inteligencia Emocional, Mayor Implicación en Situaciones de Bullying y Mayor Frecuencia de Testificación ($n = 448$; 57,29%); y Cluster 2 – Alta Inteligencia Emocional, Menor Implicación en el Bullying y Menor Exposición como Testigo ($n = 330$; 42,20%). Los resultados evidencian una relación inversa entre la IE y sus dimensiones (Autocontrol, Bienestar, Emocionalidad y Sociabilidad) con la implicación directa (agresión, victimización y agresión-victimización) e indirecta (testificación) en situaciones de bullying. Se concluye que la relación entre IE y bullying es compleja y multidimensional, destacando la necesidad de investigaciones adicionales que profundicen en esta dinámica, particularmente en muestras de adolescentes brasileños.

Palabras clave: inteligencia emocional, bullying, adolescencia.

INTRODUÇÃO

Inteligência emocional (IE) é uma habilidade socioemocional que desempenha um papel fundamental em processos educacionais. Por um lado, níveis elevados de IE se associam a desfechos desenvolvimentais saudáveis, predizendo, por exemplo, desempenho acadêmico (Quílez-Robres et al., 2023), comportamentos pró-sociais, menor hiperatividade e problemas de conduta (Cao & Chen, 2024; Martínez-Martínez et al., 2022). Por outro lado, baixos escores de IE estão associados a agressão (Vega et al., 2022), bullying (Rueda et al., 2022), sintomas depressivos (Kulkarni & Velhal, 2023) e transtornos de personalidade (Pérez-Días et al., 2022).

Se desenvolvidos adequadamente, traços de IE têm implicações positivas para a vida de crianças, adolescentes e adultos (Özal et al., 2024). Mais especificamente na adolescência, um período fundamental no qual o desenvolvimento da autonomia, personalidade e identidade a partir da interação com pares etários se destaca, os traços de IE são fundamentais (Rueda et al., 2022).

Três modelos teóricos de IE coexistem na literatura científica: modelos de habilidades, modelos de traços e modelos mistos. A concepção baseada em habilidades, desenvolvida a partir da década de 1990, considera a IE como um conjunto de habilidades de perceber, usar, compreender e gerenciar emoções, promovendo crescimento intelectual e emocional (Salovey & Mayer, 1997). A IE como um traço de personalidade compreende tendências comportamentais e auto percepções emocionais medidas com instrumentos de autorrelato (Petrides & Furnham, 2001). Os modelos mistos (Bar-On, 2012; Goleman, 1999), desenvolvidos a partir dos modelos de habilidades, incluem elementos não cognitivos, como otimismo e persistência, aproximando-se de dimensões de personalidade (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

Neste estudo, adotou-se a concepção de IE como traço. Mais especificamente, empregou-se a que considera que este construto possui quatro dimensões-chaves: Emotividade (capacidade de perceber, expressar e usar as próprias emoções e a de outros para construir/manter relacionamentos), Autocontrole (capacidade de regular impulsos, pressões externas e estresse), Sociabilidade (capacidade de interagir e influenciar socialmente) e Bem-estar (felicidade e satisfação com a vida) (Petrides, 2009).

Apesar da evidente importância da IE na adolescência (Özal et al., 2024; Rueda et al., 2022), os resultados sobre a associação entre idade e IE são inconclusivos, variando conforme o modelo adotado

(Megías-Robles et al., 2024). Há divergências entre pesquisas que, por vezes, obtêm correlações negativas (Candeias, 2025) e, em outras vezes, constataam correlações positivas (Megías-Robles et al., 2024) entre idade e essa habilidade socioemocional.

Divergências de resultados análogas às relatadas no parágrafo anterior estão presentes nas associações entre IE e gênero. Algumas pesquisas que utilizaram instrumentos de autorrelato não encontraram diferenças entre grupos (Pérez-Días & Petrides, 2021) e outras observaram maiores escores em meninos (Gomez-Baya et al., 2016; Petrides, 2009) ou em meninas (Megías-Robles et al., 2024). Fica evidente, assim, a necessidade de realizar mais pesquisas que relacionem a IE e variáveis demográficas, principalmente no Brasil.

Na adolescência, a associação entre IE e bullying é um tópico de pesquisa que tem recebido atenção, pois há evidências de que o primeiro construto pode representar um fator de proteção contra o segundo (p.ex., Rueda et al., 2022). O bullying é um tipo de comportamento agressivo entre estudantes, entre pares, caracterizado pela intencionalidade, repetição ao longo do tempo e desequilíbrio de poder, pois é dirigido a uma ou mais pessoas que têm dificuldade de se defender (Olweus, 2010). Ele se associa a problemas de desenvolvimento cognitivo e emocional, independente do papel desempenhado pelo adolescente, além de afetar negativamente o desempenho escolar (Jia et al., 2024; Menken et al., 2022).

O bullying envolve diferentes papéis, como agressor, vítima, testemunhas e vítimas-agressoras (Olweus, 1996). Neste último caso, dois papéis – vítima e agressor – são desempenhados simultaneamente por um mesmo indivíduo.

No Brasil, altos índices de envolvimento em bullying são observados na adolescência (Neto et al., 2023). Durante essa fase do desenvolvimento, adolescentes mais velhos se envolvem mais como agressores e, dentre as vítimas, predominam os mais jovens (Pimentel et al., 2020). Em relação ao gênero, os alunos são tanto os principais perpetradores do bullying quanto as principais vítimas das agressões (Silva et al., 2024).

Outras variáveis importantes para compreender o bullying no Brasil são os níveis socioeconômicos e a cor/raça (Silva et al., 2024). As desigualdades entre diferentes grupos raciais estão intimamente presentes no espaço escolar, em que pessoas negras e pardas apresentam tendência à vitimização (Mello et al., 2016, 2017; Silva et al., 2024). Pesquisas que o associam ao bullying e nível socioeconômico apresentam resultados controversos (Silva et al., 2024). Há que se esclarecer que algumas delas abordam o tema considerando o tipo de escola, ou seja, pública ou privada, umas vez que essa variável evidencia a hierarquia socioeconômica no espaço escolar (D'Angelo & Fernández, 2011; Mello et al., 2017; Silva & Costa, 2016).

Entre adolescentes, há evidências de que a IE desempenha um papel fundamental no bullying, sendo que, reitera-se, aqueles que se envolvem com este tipo de agressão apresentam IE menor (Nasti et al., 2023; Rueda et al., 2022; Zhang & Chen, 2023). Logo, níveis mais altos de IE estão relacionados a menor envolvimento em bullying como vítima, agressor e vítima-agressora (Rueda et al., 2022; Zhang & Chen, 2023).

Ao considerar aspectos específicos da IE, há evidências de que as vítimas tendem a apresentar menor capacidade de identificar claramente suas emoções, bem como dificuldade de as regular (van Rens, 2025; Zhao et al., 2024). Agressores geralmente têm déficits no reconhecimento e gestão das próprias emoções (van Rens, 2025). Os resultados de IE para vítimas-agressoras são pouco conclusivos, uma vez que diferentes perfis são observados para esse papel (van Rens, 2025).

As testemunhas são fundamentais para a perpetuação do bullying, pois podem atuar reforçando as agressões (Leeth, 2023). Ademais, há que se considerar que observar frequentemente agressões pode gerar dessensibilização e desinibição (Wang et al., 2024). Parece, todavia, que as relações entre IE e testemunhar bullying não têm sido investigadas.

Apesar da existência de pesquisas sobre IE e bullying na adolescência, ainda não é suficientemente clara a relação entre os papéis exercidos nesse tipo de agressão (p.ex., vítima-agressora) e as dimensões desse traço socioemocional (van Rens et al., 2025). Ademais, dois papéis, mais precisamente vítima-agressora e testemunha, têm sido pouco investigados até mesmo nos estudos que têm o bullying como único foco. Há que se considerar, ainda, que parece inexistir estudos brasileiros que associaram IE e bullying.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi relacionar IE, bullying e variáveis demográficas na adolescência. Especificamente, buscou-se: descrever níveis de IE; caracterizar o envolvimento em bullying; associar características demográficas com IE e bullying; comparar níveis de IE de vítimas, agressores, vítimas-agressoras e testemunhas; constituir conglomerados (*clusters*) de adolescentes com base em IE e bullying; e identificar as características demográficas dos clusters formados.

MÉTODO

Participantes

A amostra não probabilística acidental desta pesquisa (N=782) foi composta por adolescentes de escolas de uma cidade do interior de Minas Gerais. Eles estavam matriculados em uma instituição pública ou em uma escola privada.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos disponíveis na literatura: as versões brasileiras (Gonçalves, 2015) do Questionário de Bullying de Olweus - versão agressor (Olweus, 1996) e do Questionário de Bullying de Olweus - versão vítima (Olweus, 1996); e o Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) (Petrides et al., 2006). Adicionalmente, duas medidas foram desenvolvidas especificamente para o estudo: um questionário demográfico (idade, cor/raça, gênero etc.); e um Questionário de Bullying - versão testemunha.

Os questionários de bullying possuem 23 itens cada e são respondidos a partir de uma escala Likert de quatro pontos: nenhuma vez, uma ou duas vezes por mês, uma vez por semana ou várias vezes por semana. Considera-se bullying quando as agressões ocorrem pelo menos uma vez por semana. É preciso reiterar que o Questionário de Bullying - versão testemunha foi elaborado especificamente para esta investigação a partir das duas versões originais, permitiu contemplar o papel de testemunha e apresentou elevada consistência interna (GLB=0,953, IC95% [0,952; 0,962]). As subescalas de vítimas (GLB=0,932, IC95% [0,932; 0,946]) e agressores (GLB=0,891, IC95% [0,884; 0,909]) também apresentaram elevada consistência interna.

O TEIQue-ASF (Petrides et al., 2006) passou por um processo de tradução e adaptação cultural para ser utilizado nesta pesquisa. Ele foi alvo de um processo de tradução, aplicação piloto e retrotradução. Ademais, a síntese final em inglês foi enviada para um dos autores da medida para análise, que atestou a correspondência com o original. Uma análise fatorial confirmatória atestou que a estrutura fatorial original pode, apesar das limitações, ser adotada para o contexto brasileiro.

A versão brasileira do TEIQue-ASF apresentou consistência interna elevada (GLB = 0,932, IC 95% [0,931; 0,946]). Os domínios propostos pelo instrumento original também apresentaram, a despeito de limitações, consistência interna aceitável no intervalo de confiança de 95%: emotividade (GLB = 0,653, IC 95% [0,625; 0,704]; retirando-se o item 17), autocontrole (GLB = 0,666, IC 95% [0,631; 0,717]), sociabilidade (GLB = 0,643, IC 95% [0,602; 0,697]) e bem-estar (GLB = 0,903, IC 95% [0,891; 0,918]).

Os instrumentos foram aplicados em formato digital ou impresso. Participantes que possuíam recursos tecnológicos (p.ex., smartphone) responderam de forma digital e os demais utilizaram os instrumentos em sua forma impressa.

Procedimentos

Após os cuidados éticos, incluindo aprovação por um comitê de ética (CAEE: omitido para parecer duplo cego) e assentimento livre e esclarecido, a coleta de dados aconteceu de forma coletiva em

cada uma das turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio durante o horário letivo. Após instruções e opção por um dos formatos – impresso ou digital –, as carteiras foram afastadas para garantir a confidencialidade das respostas individuais. As aplicações duraram, em média, 45 minutos.

Análise de dados

Para análise de dados, foram utilizadas estatísticas descritivas para o cálculo de média (M), desvio padrão (DP), porcentagem e escores brutos. Também foram realizadas estatísticas inferenciais, mais precisamente qui-quadrado (χ^2), Teste t (*t*), Correlação de Pearson (*r*), análise de variância (ANOVA - F) e análise de cluster. Por padrão, o nível de significância adotado foi de 0,05. No caso do χ^2 , foi usada simulação de Monte Carlo com 10 mil reamostragens e intervalo de confiança igual a 95% quando 20% ou mais das contagens esperadas foram menores que cinco. As análises foram efetuadas com os softwares IBM SPSS Statistics (IBM Corp., 2021) e JASP (JASP Team, 2023).

A análise de cluster foi do tipo Duas Etapas com medida de distância de Log da verossimilhança e critério de clusterização bayesiano de Schwartz (BIC). Foi usado tratamento de ruído igual a 25% para valores discrepantes. Foram incluídas, nesta análise multivariada, duas variáveis categóricas (papéis desempenhados no bullying e testemunhar bullying) e cinco contínuas (Traço Global, Bem-estar, Sociabilidade, Emotividade e Autocontrole).

RESULTADOS

A amostra (Tabela 1) é predominantemente de escola pública ($\chi^2(782; 1) = 23,652; p < 0,001$), branca ($\chi^2(782; 4) = 1210,801; p < 0,001$), declarou ser menina ou garota ($\chi^2(782; 3) = 717,304; p < 0,001$) e estava cursando, principalmente, o segundo ano do ensino médio ($\chi^2(782; 6) = 35,939; p < 0,001$). A idade média em anos é igual a 14,86 (DP = 2,08; [11; 20]).

Tabela 1
Caracterização da amostra

Variável	n	Porcentagem (%)	
Instituição	Pública	459	58,70
	Particular	323	41,30
Cor/Raça	Branca	529	67,65
	Parda	161	20,59
	Preta	76	9,72
	Não declarada	10	1,28
	Outro	6	0,77
Ano escolar	6° / ensino fundamental	93	11,91
	7° / ensino fundamental	88	11,27
	8° / ensino fundamental	92	11,78
	9° / ensino fundamental	95	12,16
	1° / ensino médio	141	18,05
	2° / ensino médio	150	19,21
	3° / ensino médio	122	15,62
Gênero	Menina/garota	417	53,32
	Menino/garoto	345	44,12
	Nem menino/garoto, nem menina/garota	10	1,28
	Não declarado	10	1,28

A média do escore global de IE foi 4,53 (DP = 0,88; IC 95% [1,93 – 7,00]) e constatou-se distribuição normal na amostra (KS(782; 782) = 0,025; p = 0,200). Todos os domínios de IE diferenciaram significativamente entre si (F(782; 2,906) = 368,534; p < 0,000). Então, em ordem

decrecente de escore médio, têm-se: Bem-estar ($M = 5,18$; $DP = 1,35$; [1; 7]) ($p < 0,001$), Sociabilidade ($M = 4,67$; $DP = 0,98$; [1,25; 7]) ($p < 0,001$), Emotividade ($M = 4,28$; $DP = 1,08$; [1,29; 7]) ($p < 0,001$) e Autocontrole ($M = 3,90$; $DP = 1,12$; [1; 7]) ($p < 0,001$).

Observou-se uma correlação positiva significativa de magnitude nula entre idade e Traço Global de IE ($r = 0,074$; $p = 0,038$), Sociabilidade ($r = 0,085$; $p = 0,017$) e Emotividade ($r = 0,092$; $p = 0,010$). Não houve correlação entre idade e Autocontrole ($r = 0,037$; $p = 0,302$) e Bem-estar ($r = -0,006$; $p = 0,867$).

Em relação à cor/raça, não foi constatada diferença entre os grupos para o Traço Global ($F(782; 4) = 0,656$; $p = 0,623$). O mesmo aconteceu ao considerar as demais medidas de IE: Bem-estar ($F(782; 4) = 2,282$; $p = 0,288$), Autocontrole ($F(782; 4) = 0,795$; $p = 0,641$), Emotividade ($F(782; 4) = 1,707$; $p = 0,206$) e Sociabilidade ($F(782; 4) = 1,145$; $p = 0,313$).

Ao associar IE e gênero (Tabela 2), houve diferença significativa entre os grupos tanto para o Traço Global quanto para os domínios. Na análise de post hoc, formaram-se três subconjuntos homogêneos na associação de gênero e Traço Global, sendo o grupo 1 composto por pessoas que não declararam gênero e aqueles que não se identificam nem como menina/garota nem como menino/garoto ($p = 0,926$); o grupo 2 inclui pessoas que não se identificam nem como menina/garota nem como menino/garoto e aquelas que afirmaram ser menina/garota ($p = 0,132$); e o grupo 3 por aqueles que indicaram ser menina/garota ou menino/garoto ($p = 0,313$). Os mesmos subconjuntos também foram formados na análise do fator Sociabilidade (grupo 1: $p = 0,913$; grupo 2: $p = 0,184$; grupo 3: $p = 0,507$). No Autocontrole, foram constituídos dois subconjuntos homogêneos, um primeiro grupo formado por pessoas que não declararam gênero, pessoas que não se identificam nem como menina/garota, nem como menino/garoto e menina/garota ($p = 0,541$), e um segundo grupo com pessoas que não se identificam nem como menina/garota, nem como menino/garoto, bem como pessoas que declararam ser menina/garota e menino/garoto ($p = 0,067$). O padrão grupal do Autocontrole se repetiu para o fator Emotividade (grupo 1: $p = 0,309$; grupo 2: $p = 0,505$). Para Bem-estar, foram formados dois subconjuntos homogêneos, sendo o primeiro composto por pessoas que não declararam o gênero e aqueles que não se identificam nem como menina/garota, nem como menino/garoto ($p = 0,955$) e o segundo grupo por menina/garota e menino/garoto ($p = 0,511$).

Tabela 2

Associação entre traço de inteligência emocional e gênero

Variáveis	Gênero				ANOVA
	Menino/garoto	Menina/garota	Nem menino/garoto, nem menina/garota	Não identificado	
Traço Global	$M = 4,80$; $DP = 0,867$; [2; 6,77]	$M = 4,33$; $DP = 0,824$; [1,93; 7]	$M = 3,75$; $DP = 0,677$; [2,20; 4,40]	$M = 3,59$; $DP = 0,633$; [2,87 – 4,63]	$F =$ 26,328*
Autocontrole	$M = 4,27$; $DP = 1,060$; [1,86; 6,71]	$M = 3,62$; $DP = 1,076$; [1; 7]	$M = 3,43$; $DP = 1,119$; [1,43; 5]	$M = 3,90$; $DP = 1,286$; [1,57; 5,57]	$F =$ 26,038*
Bem-estar	$M = 5,54$; $DP = 1,313$; [1; 7]	$M = 4,96$; $DP = 1,313$; [1,1; 7]	$M = 3,44$; $DP = 1,126$; [1,14; 4,86]	$M = 3,66$; $DP = 0,960$; [2,71; 5,71]	$F =$ 23,208*
Emotividade	$M = 4,46$; $DP = 1,050$; [1,71; 7]	$M = 4,16$; $DP = 1,081$; [1,29; 7]	$M = 3,98$; $DP = 0,877$; [2,43; 5]	$M = 3,57$; $DP = 0,926$; [2,57; 5]	$F =$ 6,765*
Sociabilidade	$M = 4,92$; $DP = 0,974$; [1,25; 7]	$M = 4,50$; $DP = 0,928$; [1,88; 7]	$M = 3,89$; $DP = 1,100$; [2,50; 5,88]	$M = 3,69$; $DP = 0,817$; [2,50; 4,88]	$F =$ 18,422*

* $p < 0,001$; $gl = 3$; $N = 782$.

Apenas Emotividade se associou ao tipo de escola dos participantes ($t(766; 764) = 2,776$; $p = 0,006$), sendo que estudantes de escola privada ($M = 4,42$; $DP = 1,04$) apresentaram média superior a dos discentes de instituição pública ($M = 4,20$; $1,09$). Os demais traços de IE – global ($t(766; 764) = 0,968$; $p = 0,333$), Sociabilidade ($t(766; 764) = 0,615$; $p = 0,539$), Autocontrole ($t(766; 724,407) = 0,466$; $p = 0,642$) e Bem-estar ($t(766; 764) = 0,181$; $p = 0,857$) – não se associaram ao tipo de escola.

Na associação entre papéis no bullying e variáveis demográficas, observou-se diferença significativa entre os dois tipos de instituição escolar ($\chi^2(778; 3) = 14,057$; $p = 0,003$). A instituição pública apresentou 37,36% ($n = 169$) de pessoas não envolvidas na agressão, 35,60% ($n = 166$) de vítimas agressoras, 19,56% ($n = 89$) de vítimas e 7,47% ($n = 35$) de agressores. Na instituição privada, são: 47,06% ($n = 152$) não envolvidas, 25,08% ($n = 81$) vítimas agressoras, 17,03% ($n = 55$) vítimas e 10,84% ($n = 35$) de agressores. Ao considerar os resíduos padronizados ajustados, constatou-se que, de fato, há menos estudantes envolvidos diretamente na escola particular e há mais vítimas-agressoras na escola pública.

Em relação à cor/raça não houve diferença significativa entre os grupos formados a partir do envolvimento em bullying ($\chi^2(772; 12) = 17,041$; $p = 0,148$). Já em relação a idade em anos, foi constatada uma associação significativa ($F(780; 3) = 11,148$; $p < 0,000$), sendo que vítimas apresentaram média de 14, 17 ($DP = 2,100$; [11;18]), vítimas agressoras 14,68 ($DP = 2,060$; [11; 19]), pessoas que não se envolveram 15,17 ($DP = 2,025$; [11; 20]) e agressores 15,53 ($DP = 1,894$; [11; 18]). Na análise de post hoc, formaram-se três subconjuntos homogêneos, sendo o primeiro composto por vítimas e vítimas agressoras ($p = 0,153$), o segundo por vítimas agressoras e pessoas que não se envolveram ($p = 0,180$), e o terceiro por pessoas que não se envolveram e agressores ($p = 0,457$).

Quanto ao gênero, houve diferença entre os papéis desempenhados no bullying ($\chi^2(782; 9) = 25,638$; $p = 0,003$). Dentre as meninas ou garotas, obtiveram-se: 47,24% ($n = 197$) sem envolvimento direto nesse tipo de agressão, 24,94% ($n = 104$) de vítimas-agressoras, 19,90% ($n = 83$) de vítimas e 7,91% ($n = 33$) de agressoras. No caso dos meninos ou garotos, as porcentagens de vítimas-agressores, sem envolvimento, vítimas e agressores foram, respectivamente, 39,42% ($n = 136$), 33,91% ($n = 117$), 16,23% ($n = 56$) e 10,43% ($n = 36$). Quanto aos que não se consideram nem menina/garota nem menino/garoto, quatro (40%) declararam não envolvimento, três (30%) eram vítimas-agressoras, dois (20%) declararam ser vítimas e um (10%) informou ser agressor. Com relação àqueles que optaram por não reportar o gênero, os percentuais foram: vítimas-agressores (40%; $n = 4$), vítimas (30%; $n = 3$) e sem envolvimento (30%; $n = 3$). Ao considerar os resíduos padronizados ajustados, constata-se que havia mais meninas ou garotas não envolvidas do que meninos ou garotos e que eles eram mais vítimas-agressores do que elas.

Os papéis no bullying apresentaram diferença significativa entre si para médias de Traço Global e domínios de IE (Tabela 3). Na análise de post hoc com o Traço Global, foram formados dois subconjuntos homogêneos, sendo o primeiro composto por vítimas e vítimas agressoras ($p = 0,062$) e o segundo por pessoas não envolvidas e agressores ($p = 0,990$). Os mesmos grupos se repetiram para Autocontrole (grupo 1: $p = 0,680$; grupo 2: $p = 0,999$) e Emotividade (grupo 1: $p = 0,910$; grupo 2: $p = 0,987$). Três subconjuntos homogêneos foram observados em análise com o Bem-estar: vítimas e vítimas agressoras ($p = 0,109$); vítimas agressoras e agressores ($p = 0,987$); agressores e não envolvidos ($p = 0,971$). No domínio Sociabilidade foram formados dois subconjuntos, um composto apenas por vítimas; e outro por vítimas agressoras, pessoas não envolvidas e agressores ($p = 0,153$).

Observou-se que a maioria dos estudantes ($\chi^2(782; 1) = 375,657$; $p < 0,001$) são testemunhas de bullying (84,65%; $n = 662$). As testemunhas são mais novas ($M = 14,80$; $DP = 2,06$) do que discentes que não testemunharam ($M = 15,22$; $DP = 2,16$) essa forma de agressão ($t(782; 778) = 2,025$; $p = 0,04$). Há mais testemunhas ($\chi^2(782; 1) = 12,342$; $p < 0,001$) na subamostra de escola pública (88,45%; $n = 406$) do que na de instituição privada (79,26%; $n = 256$). Alunos do 3o ano presenciam menos ($\chi^2(782; 1) = 12,342$; $p < 0,001$) bullying (74,59%; $n = 91$) do que seus pares do Ensino Médio (1o – 86,52%; $n = 122$. 2o – 84,67%; $n = 127$) e do Ensino Fundamental (6o – 79,57%; $n = 74$. 7o – 89,77%; $n = 79$. 8o – 92,39%; $n = 85$. 9o – 87,37%; $n = 83$). Também se constatou associação entre cor/raça e testemunhar bullying ($\chi^2(782; 4) = 9,573$; $p = 0,048$), porém a análise dos resíduos ajustados não permite afirmar com precisão como essas variáveis se relacionam. Contudo, parece que aqueles que optaram por não declarar cor/raça observam mais bullying (100%; $n = 6$) que pretos (89,47%; $n = 68$), pardos (88,20%; $n = 142$)

e brancos (83,18%; n = 440) e que quem afirma possuir outra cor/raça presencia menos (60%; n = 6). Não há associação entre testemunhar bullying e gênero ($\chi^2(782; 3) = 2,127; p = 0,546$).

Tabela 3

Inteligência emocional e papéis no bullying

Variáveis	Papéis no bullying				ANOVA
	Vítimas	Vítimas agressoras	Agressores	Não envolvidos	
Traço Global	M = 4,14; DP = 0,937; 2,20 – 6,32	M = 4,39; DP = 0,880; 1,93 – 6,40	M = 4,76; DP = 0,859; 2 – 6,77	M = 4,75; DP = 0,792; 2,23 – 7	F = 20,905*
Autocontrole	M = 3,57; DP = 1,166; 1 – 6,14	M = 3,76; DP = 1,134; 1 – 6,57	M = 4,10; DP = 1,053; 1,86 – 6,57	M = 4,11; DP = 1,059; 1 – 7	F = 10,242*
Bem-estar	M = 4,69; DP = 1,583; 1 - 7	M = 5,05; DP = 1,339; 1,14 - 7	M = 5,39; DP = 1,357; 1 - 7	M = 5,46; DP = 1,163; 1,57 – 7	F = 12,779*
Emotividade	M = 3,90; DP = 1,104; 1,29 - 7	M = 4,05; DP = 1,044; 1,57 – 6,43	M = 4,56; DP = 1,016; 2,47 - 7	M = 4,57; DP = 1,003; 1,43 – 7	F = 20,835*
Sociabilidade	M = 4,28; DP = 0,983; 2,13 – 6,50	M = 4,67; DP = 0,979; 1,88 – 6,75	M = 4,95; DP = 0,910; 1,25 – 6,88	M = 4,78; DP = 0,951; 1,88 – 7,00	F = 11,162*

* $p < 0,001$; gl = 3; N = 782.

Não testemunhar bullying se associa a escores mais altos de Traço Global (Testemunha – M = 134,53; DP = 26,38. Não testemunha - M = 142,69; DP = 25,60. $t(782; 780) = 3,129; p = 0,002$), Autocontrole (Testemunha – M = 3,85; DP = 1,13. Não testemunha - M = 4,15; DP = 1,07. $t(782; 780) = 2,724; p = 0,007$), Bem-estar (Testemunha – M = 5,14; DP = 1,37. Não testemunha - M = 5,42; DP = 1,21. $t(782; 780) = 2,080; p = 0,038$) e Emotividade (Testemunha – M = 4,23; DP = 1,08. Não testemunha - M = 4,56; DP = 1,01. $t(782; 780) = 3,132; p = 0,002$). Sociabilidade não se relacionou ($t(782; 780) = 1,676; p = 0,094$) com presenciar essa forma de agressão.

A amostra (N = 782), em análise de cluster de duas etapas com sete variáveis de entrada, subdividiu-se em dois conglomerados com silhueta média de 0,2, considerada razoável. Os papéis desempenhados no bullying constituem o preditor mais importante da clusterização (1,00) seguido por ser testemunha (0,21), Emotividade (0,06), Traço Global (0,05), Bem-estar (0,04), Autocontrole (0,03) e Sociabilidade (0,01). A razão de tamanho entre os cluster é 1,36. O cluster 1 é maior (n = 448; 57,29%) que o 2 (n = 330; 42,20%). Quatro casos são discrepantes (0,51%). Considerando os escores de IE e bullying (Tabela 4), os dois conglomerados podem ser caracterizados como: Cluster 1 – Menos Inteligência Emocional, Mais Envolvimento em Bullying e Maior Testemunho de Bullying; e Cluster 2 – Mais Inteligência Emocional, Menos Envolvimento em Bullying e Menor Testemunho de Bullying.

Os clusters se diferenciam no que diz respeito à idade ($t(776; 774) = 3,579; p < 0,001$), ao gênero ($\chi^2(778; 3) = 11,940; p = 0,008$), ao ano escolar ($\chi^2(778; 6) = 21,541; p = 0,001$) e ao tipo de instituição ($\chi^2(778; 1) = 9,045; p = 0,003$). A variável cor da pele não se associou à clusterização ($\chi^2(778; 4) = 7,908; p = 0,095$). Considerando os resíduos padronizados ajustados do qui-quadrado e as médias das idades em anos, observa-se que o Cluster 1 – Menos Inteligência Emocional e Maior Envolvimento e Mais Testemunhas de Bullying é composto principalmente por alunas (60, 61%; n = 200) e estudantes mais jovens (M = 14,63; DP = 2,08) de escola pública (63,17%; n = 283). O Cluster 2 – Maior Inteligência Emocional e Menor Envolvimento e Menos Testemunhas de bullying abarca tanto alunos (48,88%; n = 219) quanto alunas (48,21%; n = 216), de instituição pública (52,42%, n = 173) e privada (47,58%; n = 157), do terceiro ano do Ensino Médio (21,21%; n = 70), mais velhos (M = 15,17; DP = 2,03).

Tabela 4

Caracterização dos clusters compostos com base em inteligência emocional e bullying

Variável	Clusters	
	Cluster 1	Cluster 2
Testemunha	Sim: n = 441; 66,62%	Sim: n = 220; 33,23%
	Não: n = 7; 5,83%	Não: n = 110; 91,67%
Bullying	Não envolvido: n = 0	Não envolvido: n = 321; 100%
	Vítima: n = 141; 97,92%	Vítima: n = 2; 1,39%
	Agressor: n = 62; 88,57%	Agressor: n = 7; 10,00%
	Vítima-agressora: n = 245; 99,19%	Vítima-agressora: n = 0
Traço Global	M = 4,38; DP = 0,90	M = 4,75; DP = 0,78
Sociabilidade	M = 4,60; DP = 0,98	M = 4,79; DP = 0,94
Autocontrole	M = 3,76; DP = 1,15	M = 4,10; DP = 1,06
Bem-Estar	M = 5,00; DP = 1,42	M = 5,46; DP = 1,16
Emotividade	M = 4,07; DP = 1,08	M = 4,58; DP = 0,99

DISCUSSÃO

A IE é um recurso psicológico valioso na adolescência, uma vez que, reitera-se, escores mais altos estão associados ao melhor desempenho acadêmico (Quílez-Robres et al., 2023) e à comportamentos pró-sociais (Cao & Chen, 2024). Todavia, se não se desenvolver em níveis adequados, representa um fator de risco. Salienta-se, novamente, que baixos escores se relacionam com sintomas depressivos (Kulkarni & Velhal, 2023), transtornos de personalidade (Pérez-Días et al., 2022). e problemas nas relações com pares (Cao & Chen, 2024), especialmente bullying (Rueda et al., 2022).

Há que se destacar que, a despeito da relevância dos traços de IE, o TEIQue-ASF (Petrides et al., 2006) – uma das principais medidas de traço de IE – não tinha sido traduzido para a língua portuguesa do Brasil. Neste estudo, ele se mostrou adequado, apesar da consistência interna limitada de alguns fatores, para a medir traço de IE de adolescentes, corroborando resultados de pesquisas realizadas em outros países (El-Khodary & Samara, 2019; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Stamatopoulou et al., 2018).

Os resultados que evidenciaram diferenças significativas entre os fatores da medida de IE evidenciaram menor escore em Autocontrole, isto é, regulação de impulsos, pressões externas e estresse (Petrides, 2009). Afirmar que se trata de uma característica desenvolvimental da adolescência ou de adolescentes brasileiros requer cuidado, pois este estudo possui limitações, que serão analisadas mais adiante. Ademais, a comparação com escores de outros estudos é limitada porque geralmente não reportam resultados específicos para os domínios de IE (p.ex., El-Khodary & Samara, 2019; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Stamatopoulou et al., 2018). É preciso considerar, ainda, que há carência de estudos longitudinais que abarquem outras fases da vida. Essas lacunas podem estar relacionadas à baixa confiabilidade dos fatores do TEIQue-ASF (Petrides et al., 2006), que, reitera-se, também foi observada nesta investigação.

Alerta-se que sanar essas e outras limitações da literatura científica sobre IE na adolescência é fundamental para compreender se, de fato, Autocontrole é mais baixo em adolescentes. Caso contrário, incorre-se no risco de ‘alimentar’ o etarismo contra indivíduos que estão nessa etapa do curso de vida.

O Traço Global médio na amostra brasileira (M = 4,53; DP = 0,88) é mais baixo do que o observado na Grécia (M = 4,85; DP = 0,77) (Stamatopoulou et al., 2018) e na Itália (M = 4,57; DP = 0,51) (Andrei et al., 2014). No Brasil, a diferença de gênero é mais acentuada. Enquanto eles (M = 4,80; DP = 0,87) apresentam média próxima à dos italianos (M = 4,56; DP = 0,50) e britânicos (M = 4,95; DP = 0,61) (Petrides, 2009), elas (M = 4,33; DP = 0,82) têm escore médio inferior ao da Itália (M = 4,58; DP = 0,53) e do Reino Unido (M = 4,82; DP = 0,57).

Quanto ao fato de a idade se correlacionar positivamente com o traço global de IE e com os domínios Sociabilidade e Emotividade, mas com magnitude nula e não serem identificadas correlações significativas com os demais domínios, 'corroborar-se' a controvérsia sobre o desenvolvimento dessa habilidade socioemocional na adolescência, já que nem as correlações negativas (Candeias, 2025) nem as positivas (Megías-Robles et al., 2024) foram observadas. É, portanto, um problema de pesquisa que requer estudos adicionais.

Os resultados que identificaram que meninos tendem a apresentar maiores escores tanto no Traço Global de IE quanto nos fatores divergem de pesquisas que não observaram diferenças entre grupos (Pérez-Días & Petrides, 2021) e das que constataram que meninas tem mais IE (El-Khodary & Samara, 2019; Megías-Robles et al., 2024). Corroborar-se, desse modo, Gomez-Baya et al., (2016) e Petrides (2009). Todavia, a interpretação desses dados exige cautela, uma vez que este estudo considerou a variável gênero e a literatura utiliza sexo. Ademais, o grupo de pessoas não binárias e aqueles que preferiram não identificar seu gênero constituem parte pequena da amostra desta pesquisa.

Os resultados suscitam reflexões sobre o acolhimento de emoções de adolescentes que se declaram menina, que não se reconhecem nem como menina/garota, nem como menino/garoto ou daqueles que optaram por não identificar seu gênero, sendo que, neste caso, talvez não tenham formado uma identidade de gênero ou temam expor sua identidade de gênero. Essas reflexões devem levar em consideração os fatores socioculturais que atravessam o desenvolvimento na adolescência, uma vez que, especialmente durante essa fase do curso de vida, a diferença entre o eu e o outro se estrutura a partir das relações de gênero que tendem ser fortemente normativas, binárias, alicerçadas em masculinidade ou feminilidade (Leclerc et al., 2024).

A variável cor/raça não se associou nem com os escores de IE nem com bullying. No caso dessa agressão, o resultado discrepa de, por exemplo, Mello et al. (2016, 2017). A menos de uma década alertaram que a evidente diferença de acesso a direitos para pessoas negras e pardas é reproduzida no espaço escolar e nele se associa à maior vitimização por bullying. A ocorrência dessa forma de agressão tem relação com a composição racial da instituição de ensino, ou seja, a tendência à vitimização é maior quando existe uma quantidade reduzida de estudantes de uma determinada cor/raça, devido a um desequilíbrio de poder (Silva et al., 2024). Assim, apesar de não ter sido um objetivo desta pesquisa, é preciso esclarecer que 42,48% (n = 195) dos discentes da subamostra de escola pública se autodeclararam pretos ou pardos enquanto, no caso de instituição privada, este escore foi igual a 13,01% (n = 42) e que, em ambos os casos, bullying não se associou à cor/raça (Pública – $\chi^2(459; 12) = 14,539; p = 0,258$. Privada – $\chi^2(323; 9) = 8,487; p = 0,472$).

A maior Emotividade de estudantes da subamostra de escola privada denota maior capacidade no manejo de emoções próprias e de terceiros a fim da manutenção e construção de relacionamentos saudáveis nesse subgrupo. A diferença pode estar relacionada às condições estruturais e o suporte oferecido por essas instituições, uma vez que a eficiência educacional tende a ser maior em escolas privadas, o que pode influenciar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes (Matias, 2024).

A constatação de que alunos de escola pública se envolvem mais com essa agressão discrepa de pesquisas realizadas no país, que observaram maior incidência do fenômeno em escolas privadas (Mello et al., 2017; Silva & Costa, 2016). A dissonância entre os resultados desta pesquisa e os reportados pela literatura sobre o tema pode ser decorrente das limitações da validade externa deste estudo e do uso de diferentes medidas de bullying (validade interna) nas pesquisas.

Quanto às diferenças etárias, especificamente o fato de vítimas e vítimas-agressoras serem mais jovens do que os agressores e pessoas não envolvidas, trata-se de um resultado que tem sido observado em outras pesquisas (Iannello et al., 2024; Pimentel et al., 2020). Há, portanto, evidências de que a adolescência inicial é um período de vulnerabilidade para a vitimização por bullying.

No bullying, assim como quando se trata de IE, o gênero também é uma importante variável. Meninos e garotos se destacam por desempenharem o papel de vítimas-agressoras e, especialmente, de agressores. Esse resultado corrobora a literatura (Obregon-Cuesta et al., 2022; Silva et al., 2024) e sugere que eles tendem a utilizar essa forma de agressão no espaço escolar ativa (agressores) e, provavelmente, reativamente (vítimas-agressores), fomentando um círculo vicioso de agressão-vitimização.

O papel de testemunha não tem sido abordado por muitas pesquisas. No entanto, as existentes (p. ex., Leeth, 2023; Neto et al., 2023) revelam, como à aqui relatada, que a maioria dos estudantes já testemunhou bullying e muitas vezes contribuem para a manutenção das agressões. Os estudantes mais jovens foram os que mais testemunharam, o que pode estar relacionado à maior vitimização de seus pares etários (Iannello et al., 2024; Pimentel et al., 2020). Além disso, o ato de testemunhar foi mais frequente em escolas públicas, o que converge com outro resultado desta pesquisa que identificou maior prevalência de bullying na escola pública.

Nas associações entre IE e os papéis no bullying, vítimas e vítimas-agressoras apresentaram menores escores de Traço Global em relação a agressores e pessoas não envolvidas. Eles também pontuaram menos nos domínios de Autocontrole e Emotividade, o que corrobora com associações negativas encontradas entre vitimização e controle emocional (Zhao et al., 2024). Quanto às diferenças no domínio Bem-estar, vítimas e pessoas não envolvidas tiveram, respectivamente, os menores e os maiores escores, o que sugere que o envolvimento em bullying é prejudicial em termos de felicidade e satisfação com a vida principalmente para as pessoas que são vitimizadas e não reagem de forma agressiva.

A Sociabilidade de vítimas-agressoras, agressores e pessoas que não se envolveram em bullying apresentou pontuações significativamente mais altas do que estudantes que foram apenas vítimas. Assim, parece ser corroborada a constatação aparentemente paradoxal de que os agressores se tornam mais populares com o tempo, ainda que apresentem um risco maior de serem rejeitados e menos preferidos socialmente (Wiertsema et al., 2023). Assim, os comportamentos agressivos repetitivos perante pares que não conseguem se defender podem não ser apenas um reflexo do déficit de habilidades socioemocionais dos adolescentes, mas também uma estratégia disfuncional para aumentar o status social (Pozzoli & Gini, 2021).

Não testemunhar bullying se associou a escores mais altos de Traço Global, Emotividade, Bem-estar e Autocontrole. Corrobora-se que a exposição, ainda que apenas como testemunha, está relacionada a impactos na regulação e bem-estar emocional (Camodeca & Nava, 2022). A Sociabilidade, no entanto, não se relacionou ao testemunhar. Nesse sentido, mesmo que os estudantes observem que as agressões estão relacionadas ao aumento do status social do agressor (Pozzoli & Gini, 2021), o simples ato de presenciar o bullying não necessariamente impacta a forma como constroem suas interações sociais, pois eles não estão envolvidos diretamente na dinâmica de poder e aceitação que pode favorecer os agressores e vítimas-agressoras.

Adicionalmente, a análise de clusters permitiu identificar a existência de um perfil de adolescente mais jovem, menino, com menores pontuações de IE e maior testemunho e envolvimento em bullying. A falta de mobilização de testemunhas, como mencionado anteriormente, pode contribuir para a manutenção das agressões e a promoção de um convívio no qual a violência surge como uma estratégia de enfrentamento (Leeth, 2023). Nesse sentido, o mau gerenciamento das emoções por parte de agressores, incluindo seu uso e controle inadequados (Yosep et al., 2024), pode levar agressores a se envolverem em bullying como a opção mais viável para proteção e resolução de conflitos. A predominância de meninos ou garotos nesse grupo também está em consonância com outras pesquisas, que esse gênero tende a ser vitimizado e perpetrador de agressões (Obregon-Cuesta et al., 2022; Silva et al., 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da presente pesquisa denotam que traços de IE e bullying se associam de modo complexo e aparentemente paradoxal, pois agressores também podem apresentar escores mais altos nas medidas daquele construto. Além disso, fatores como idade, ano escolar, tipo de instituição e, especialmente, gênero permeiam e tornam mais complexa a relação entre as duas variáveis.

Ademais, são apresentadas evidências de que não somente envolvimento direto em bullying se associa negativamente com IE. Isso também ocorre quando se considerou testemunhar essa forma de agressão.

Os resultados reportados devem, porém, ser considerados com parcimônia devido às limitações da validade externa da presente pesquisa. A amostra foi recrutada somente em duas escolas que podem não representar adequadamente a diversidade de instituições públicas e privadas do Brasil. É

preciso considerar, também, que algumas medidas de IE adotadas neste estudo, notadamente os fatores Emotividade, Autocontrole e Sociabilidade, apresentaram consistência interna limitada.

Não obstante essas e outras circunscrições, os resultados desta investigação podem contribuir para a adoção de estratégias escolares voltadas para o desenvolvimento da IE e para programas antibullying. Adolescentes mais jovens e que são meninas/garotas, vitimizados e de escolas públicas requerem atenção especial. As intervenções devem ser cuidadosamente planejadas, já que, como constatado, nem sempre escores mais elevados de traços de IE significam não envolvimento em bullying.

Talvez a principal conclusão deste estudo seja a necessidade de realizar mais pesquisas sobre traços de IE e bullying, especialmente no Brasil. Várias considerações tecidas na Discussão (p.ex., sobre Sociabilidade e ser agressor em bullying) são apenas hipóteses e, conseqüentemente, devem ser testadas em outras pesquisas. As propriedades psicométricas da versão brasileira do TEIQUE-ASF ainda precisam ser examinadas mais vezes e mais profundamente. Investigações longitudinais são fundamentais. Pesquisar bullying e traços de IE na adolescência é, insofismavelmente, um caminho para conhecer fatores que podem contribuir para um desenvolvimento saudável nessa etapa do curso de vida.

REFERÊNCIAS

- Andrei, F., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., & Russo, P. M. (2014). Testing the incremental validity of Trait Emotional Intelligence: Evidence from an Italian sample of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 64, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.007>
- Bar-On, R. (2012). Emotional Quotient-Inventory [Measurement instrument]. <https://doi.org/10.1037/t04985-000>
- Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3–4), NP2056–NP2075. <https://doi.org/10.1177/0886260520943723>
- Candeias, A. A. (2025). Emotional intelligence in Portuguese youth: Age and gender differences. *Journal of Intelligence*, 13(4), 48. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13040048>
- Cao, X., & Chen, J. (2024). The association between emotional intelligence and prosocial behaviors in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(3), 607–624. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02062-y>
- D'Angelo, L. A., & Fernández, D. R. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Ministerio de Educación, UNICEF, FLACSO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4547>
- El-Khodary, B., & Samara, M. (2019). The mediating role of trait emotional intelligence, prosocial behaviour, parental support and parental psychological control on the relationship between war trauma, and PTSD and depression. *Journal of Research in Personality*, 81, 246–256. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.06.004>
- Goleman, D. (1999). Trabalhando com a inteligência emocional. Objetiva.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., & Paíno, S. (2016). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms after a one-year follow-up during adolescence. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 8(1), 35–47. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/9997>
- Iannello, N. M., Caravita, S., Papotti, N., Gelati, C., & Camodeca, M. (2024). Social anxiety and bullying victimization in children and early adolescents: The role of developmental period and immigrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(1), 130–141. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01889-1>
- IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0 [Computer software]. IBM Corp.
- JASP Team. (2023). JASP (Version 0.17) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Jia, W., Huang, C., Hu, N., & Cai, D. (2024). The association between school bullying and executive functions in children and adolescents: A three-level meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 96(8), 1713–1726. <https://doi.org/10.1002/jad.12397>

- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education, 15*(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Leclerc, G., Bernier, A., Martin, C. L., & Dégeilh, F. (2024). Developmental progression of perceived gender similarity in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02724316251317630>
- Leeth, C. (2023). Bystander roles and interventions in bullying. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research, 50*(2), 89–100. <https://doi.org/10.1080/15566382.2023.2235962>
- Martínez-Martínez, A. M., Roith, C., Aguilar-Parra, J. M., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., & López-Liria, R. (2022). Relationship between emotional intelligence, victimization, and academic achievement in high school students. *Social Sciences, 11*(6), 247. <https://doi.org/10.3390/socsci11060247>
- Matias, N. C. F. (2024). Perspectiva de futuro e engajamento escolar de estudantes de escolas públicas e privadas. *Cadernos de Educação, 68*, Artigo 68. <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.26033>
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Fernández-Berrocal, P., Gómez-Leal, R., & Cabello, R. (2024). The development of ability emotional intelligence during adolescence. *Personality and Individual Differences, 224*, 112642. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112642>
- Mello, F. C. M., Malta, D. C., Prado, R. R. D., Farias, M. S., Alencastro, L. C. D. S., & Silva, M. A. I. (2016). Bullying e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. *Revista Brasileira de Epidemiologia, 19*(4), 866–877. <https://doi.org/10.1590/1980-5497201600040015>
- Mello, F. C. M., Silva, J. L. D., Oliveira, W. A. D., Prado, R. R. D., Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva, 22*(9), 2939–2948. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>
- Menken, M. S., Isaiah, A., Liang, H., Rivera, P. R., Cloak, C. C., Reeves, G., ... Chang, L. (2022). Peer victimization (bullying) on mental health, behavioral problems, cognition, and academic performance in preadolescent children in the ABCD Study. *Frontiers in Psychology, 13*, 925727. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925727>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Nasti, C., Sangiuliano Intra, F., Palmiero, M., & Brighi, A. (2023). The relationship between personality and bullying among primary school children: The mediation role of trait emotion intelligence and empathy. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 23*(2), 100359. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100359>
- Neto, W. B., Lima, T. G. de, Silva, W. P. M. da, Veríssimo, A. V. R., Oliveira, W. A. de, Aquino, J. M. de, Silva, G. A. P. da, & Monteiro, E. M. L. M. (2023). Bullying victimization and sense of school community: Prevalence and associated factors. *Avances en Enfermería, 41*(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v41n2.105071>
- Obregon-Cuesta, A. I., Mínguez-Mínguez, L. A., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2022). Bullying in adolescents: Differences between gender and school year and relationship with academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(15), 9301. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159301>
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik, 64*(6), 351–361.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* [Questionário]. Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Özal, Z., Ambrosini, F., Biolcati, R., Trombini, E., Mavroveli, S., & Mancini, G. (2024). Exploring emotional intelligence in children using the trait emotional intelligence questionnaire: A systematic review. *BMC Psychology, 12*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02094-w>
- Pérez-Díaz, P. A., Manrique-Millones, D., García-Gómez, M., Vásquez-Suyo, M. I., Millones-Rivalles, R., Fernández-Ríos, N., & Petrides, K. V. (2022). Invariance of the trait emotional intelligence

- construct across clinical populations and sociodemographic variables. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 796057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.796057>
- Pérez-Díaz, P. A., & Petrides, K. V. (2021). The Spanish–Chilean Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form: The adaptation and validation of the TEIQue-SF in Chile. *Journal of Personality Assessment*, *103*(1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1692856>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In J. D. A. Parker, D. H. Saklofske, & C. Stough (Eds.), *Assessing emotional intelligence* (pp. 85–101). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children’s Peer Relations at School. *Social Development*, *15*(3), 537–547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Pimentel, F. D. O., Méa, C. P. D., & Patias, N. D. (2020). Víctimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. *Acta Colombiana de Psicología*, *23*(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.9>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2021). Longitudinal relations between students’ social status and their roles in bullying: The mediating role of self-perceived social status. *Journal of School Violence*, *20*(1), 76–88. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1850462>
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, *49*, Article 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., & Fernández-Berrocal, P. (2022). The role of emotional intelligence in adolescent bullying: A systematic review. *Educational Psychology*, *28*(1), 53–59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Silva, C. S. E., & Costa, B. L. D. (2016). Opressão nas escolas: O bullying entre estudantes do ensino básico. *Cadernos de Pesquisa*, *46*(161), 638–663. <https://doi.org/10.1590/198053143888>
- Silva, C. S. E., Vilela, E. M., & Oliveira, V. C. D. (2024). Bullying nas escolas públicas e privadas: Os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico. *Educação e Pesquisa*, *50*, e264614. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450264614por>
- Stamatopoulou, M., Galanis, P., Tzavella, F., Petrides, K. V., & Prezerakos, P. (2018). Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Adolescent Short Form: A Psychometric Investigation in Greek Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *36*(5), 436–445. <https://doi.org/10.1177/0734282916687706>
- van Rens, S. M., Lemelin, C., Kloosterman, P. H., Summerfeldt, L. J., & Parker, J. D. (2025). Bullying in high school youth: Relationships with trait emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, *40*(1), 61–75. <https://doi.org/10.1177/08295735241311080>
- Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Emotional intelligence and aggressive behaviors in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, *23*(4), 1173–1183. <https://doi.org/10.1177/1524838021991293>
- Wang, L., Jiang, S., Zhou, Z., Fei, W., & Wang, W. (2024). Online disinhibition and adolescent cyberbullying: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, *156*, 107352. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107352>
- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, *95*(1), 34–55. <https://doi.org/10.1002/jad.12109>
- Zhang, Y., & Chen, J.-K. (2023). Emotional intelligence and school bullying victimization in children and youth students: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(6), Article 64746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>

Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2024). School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1279872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>

Submetido:

Aprovado:

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

A contribuição de cada autor(a) neste manuscrito foi especificada de acordo com a Taxonomia CRediT, mantida pelo Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information (CASRAI), conforme descrito a seguir:

Autora 1 – Ana Cristina Stofel dos Santos Itaborahy

- Administração do projeto: Coordenação institucional e apoio na organização logística da pesquisa.
- Conceitualização: Responsável pelo delineamento teórico e metodológico da pesquisa.
- Coleta de dados: Organização, condução e sistematização da base de dados.
- Análise formal: Participação ativa na análise e interpretação dos dados.
- Redação – versão original: Redação da versão inicial do manuscrito.

Autor 2 – Altemir José Gonçalves Barbosa

- Supervisão: Supervisão geral do projeto, com orientação técnica e acadêmica ao longo de todas as etapas.
- Administração do projeto: Coordenação institucional e apoio na organização logística da pesquisa.
- Conceitualização: Responsável pelo delineamento teórico e metodológico da pesquisa.
- Análise formal: Participação ativa na análise e interpretação dos dados.
- Revisão e edição da redação: Revisão crítica e contribuição na versão final do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS



Critérios SciELO Brasil

Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta
versão 29 de junho de 2020

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: (a) se o manuscrito é um preprint e, em caso positivo, sua localização; (b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e, (c) se aceitam opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
(X)	Sim - Nome do servidor de Preprints: SciELO Preprints DOI do Preprint:
()	Não

Disponibilidade de Dados de Pesquisa e outros Materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
<input type="checkbox"/>	<p>Sim:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito</p> <p><input type="checkbox"/> os conteúdos já estão disponíveis</p> <p><input type="checkbox"/> os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo</p> <p>Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):</p>
<input checked="" type="checkbox"/>	<p>Não:</p> <p><input type="checkbox"/> dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas</p> <p><input type="checkbox"/> após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores</p> <p>—</p> <p>condição justificada no manuscrito</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir: os dados serão utilizados pelos autores e por um colaborador internacional para outras análises antes de se tornarem públicos.</p>

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.