



Orientação:



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.





DEPARTAMENTO **PSICOLOGIA  
E EDUCAÇÃO**

**Trajetórias do comportamento agressivo em adolescentes:  
A influência das distorções cognitivas.**

Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Mestrado em Psicologia Clínica e da  
Saúde

Orientação: Prof. Dr<sup>a</sup>. Paula Vagos

Diana Filipa da Silva Pinto, nº 37788

Junho, 2021



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE



## AGRADECIMENTOS

Alcançando o final de mais uma etapa da minha vida, cumpre-me, delicadamente, agradecer a todas as pessoas que, ao longo desta etapa, me ajudaram a alcançar esta meta.

Por vezes, a palavra desistir passa-nos inúmeras vezes pela cabeça, porém, graças aos incentivos de familiares e amigos, terminei este, que é um dos maiores objetivos e sonhos da minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais. Obrigado por todo o esforço que sempre fizeram para que eu pudesse concretizar os meus sonhos, obrigada por lutarem sempre para me dar uma vida melhor e acima de tudo obrigada por toda a força e carinho ao longo da vida. Sem vocês nada disto seria possível. Obrigada por caminharem sempre ao meu lado.

Não posso deixar de dar um especial agradecimento ao meu irmão por ser o melhor amigo, pelos valores transmitidos, por tudo o que me ensina, por ser um dos maiores amparos e por nunca deixar de acreditar em mim. As minhas lutas são as tuas lutas e as tuas lutas são as minhas.

Agradeço ao meu namorado, por estar comigo em todos os momentos, pela paciência em todos os momentos, pelos conselhos e por nunca me deixar duvidar de mim própria. Por me incentivar a ser sempre melhor, por todo o teu carinho e amor.

Agradeço, do fundo do coração, à minha orientadora, a Prof. Dr<sup>a</sup>. Paula Vagos, por todo o apoio e por toda a paciência, pela escuta ativa, pelo esclarecimento de todas as dúvidas, por toda a motivação. Agradecer, acima de tudo, pela presença constante e disponível.

Agradecer aos meus amigos pela compreensão, companheirismo, suporte, conforto e força.

Por fim, agradeço à *mui nobre* Universidade Portucalense Infante D. Henrique, pelos melhores 5 anos da minha vida.



## RESUMO

O presente estudo pretende caracterizar o comportamento agressivo, analisar a sua evolução ao longo do tempo e perceber de que forma as distorções cognitivas têm influência no mesmo. Este estudo conta com 132 participantes de três escolas da zona norte do país. Estes participantes estão divididos em dois grupos: grupo com alta agressão e grupo com baixa agressão. Foi aplicado um protocolo, que está inserido num estudo mais amplo, com os instrumentos “Escala de conflito entre pares (ECEP)” e “Cenas de processamento de informação social em adolescentes (PISAI)”. Estes instrumentos visam avaliar o comportamento agressivo em dois momentos e as atribuições hostis que se fazem perante uma situação, respetivamente. Os resultados obtidos indicam que o grupo com alta agressão diminui o seu comportamento ao longo do tempo, e o grupo com baixa agressão manteve o seu comportamento. Foram ainda obtidos resultados que confirmam que a prática prévia de comportamento agressivo é o maior preditor de si mesmo. Assim, os resultados não são de acordo com o esperado. Estes resultados podem ser discutidos à luz de fatores externos ao presente estudo. Desta forma, seria importante, em estudos futuros, estudar estes fatores.

**Palavras-Chave:** Comportamento agressivo; adolescentes; fatores de risco; evolução; atribuição hostil;



## ABSTRACT

This study aims to characterize aggressive behavior, analyze its evolution over time and understand how cognitive distortions influence it. This study has 132 participants from three schools in the north of the country. These participants are divided into two groups: high-aggression group and low-aggression group. A protocol was applied, which is part of a broader study, with the instruments “Peer Conflict Scale (ECEP)” and “Social Information Processing Scenes in Adolescents (PISAI). These instruments aim to assess the aggressive behavior in two moments and the hostile attributions that are made in a situation, respectively. The results obtained indicate that the group with high aggression decreases its behavior over time, and the group with low aggression maintained its behavior. Results were also obtained that confirm that the previous practice of aggressive behavior is the biggest predictor of oneself. Thus, the results are not as expected. These results can be discussed in light of factors external to the present study. Thus, it would be important, in future studies, to study these factors.

**Keywords:** Aggressive behavior; teenagers; risk factors; evolution; hostile attribution;



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>Enquadramento Teórico</b> .....	7
<b>Objetivos e hipóteses:</b> .....	12
<b>METODOLOGIA</b> .....	13
<b>Amostragem e participantes</b> .....	13
<b>Instrumentos</b> .....	15
<b>Escala de Conflitos entre Pares</b> .....	15
<b>Cenas para Processamento de Informação Social na Adolescência</b> .....	16
<b>Procedimento de análise de dados</b> .....	17
<b>Estabilidade do comportamento agressivo ao longo do tempo</b> .....	18
<b>Preditores do Comportamento Agressivo ao longo do tempo</b> .....	20
<b>DISCUSSÃO</b> .....	22
<b>ANEXOS</b> .....	32



## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado pretende avaliar as trajetórias do comportamento agressivo em adolescentes, assim como a influência das distorções cognitivas. O comportamento agressivo em adolescentes têm-se tornado cada vez mais frequente e cada vez mais perigoso, levando, em casos extremos, à morte. Desta forma, torna-se fundamental realizar investigações sobre este tema, objetivando perceber melhor o seu funcionamento e o que pode ser feito para se combater. Este estudo diferencia-se dos já existentes porque para além de introduzir uma variável explicativa do comportamento agressivo, é um estudo longitudinal.

Assim sendo, os objetivos deste estudo passam por perceber de que forma o comportamento agressivo se mantém ao longo do tempo e analisar se as distorções cognitivas explicam uma maior quantidade de variância do comportamento agressivo do que a história prévia de comportamentos agressivos.

Este estudo é dividido em quatro partes: o enquadramento teórico, a metodologia, os resultados e a discussão dos resultados. No enquadramento teórico é apresentada a revisão da literatura efetuada e que se relaciona com a grande questão que fundamenta o projeto de investigação. Esta parte é fundamental na clarificação e aprendizagem de alguns conceitos base. Na metodologia são apresentadas as características da amostra, assim como os instrumentos utilizados. Na 3ª parte, podemos verificar as análises que foram realizadas para refutar ou confirmar as nossas hipóteses de estudo. Por fim, na discussão dos resultados, podemos comparar os resultados com a literatura.



## Enquadramento Teórico

A adolescência é uma fase da vida composta por inúmeras transformações psicológicas e sociais, quando o indivíduo experimenta e solidifica a sua identidade. Esta experimentação pode acarretar uma grande vulnerabilidade, nomeadamente pelo início de prática de comportamentos de risco, que poderão influenciar quer a vida dos adolescentes quer daqueles que os rodeiam. Alguns desses comportamentos de risco prendem-se com a prática de comportamentos agressivos (Guimarães & Pasian, 2006), que parece ter início na primeira ou segunda infância, tendo mais propensão para se verificar em adolescentes. A literatura indica que os padrões de comportamentos agressivos na Europa representam um enorme desafio nas sociedades, devido ao seu continuado aumento em bastantes países (Berg, 2012). De acordo com Sethi et al. (2010), a violência tem-se tornado, cada vez mais, uma das principais causas de morte entre jovens. São estimadas cerca de 430 mortes diárias de jovens com idades entre os 10 e 24 anos, com base em violência.

A prática de comportamentos agressivos acarreta imensos outros custos e consequências quer para o agressor, quer para a sua vítima, e até mesmo para os que presenciam estas práticas (testemunhas). A vítima, para além das lesões físicas, que estão associadas à agressão direta, está mais vulnerável a imensos problemas mentais, associados à agressão indireta (Dean et al., 2010). Por norma, os adolescentes, vítimas de agressão apresentam um quadro de baixa autoestima e baixa auto-aceitação (Neto, 2005; Botelho & Souza, 2007). A experiência pela qual a vítima passa poderá influenciar a sua vida a longo prazo, podendo tornar-se um estigma que dificilmente será ultrapassado (Lisboa, 2005). Os adolescentes que sofreram algum tipo de agressão, a longo prazo, podem começar a demonstrar um baixo rendimento académico. No que diz respeito às consequências para os agressores, estes têm tendência para se isolarem e para manter relações interpessoais curtas, devido ao seu comportamento (Neto, 2005), bem como a prosseguir numa trajetória de comportamentos anti-sociais e mais violentos (Botelho & Souza, 2007). Por fim, os adolescentes que presenciam práticas



agressivas entre os seus colegas, e apesar de não serem alvos destas práticas, acabam por ter dúvidas sobre o que devem fazer e sentem-se incomodados com a situação. Muitas vezes, estas testemunhas têm vontade de intervir, mas acabam por não o fazer com receio da atitude que o agressor possa tomar para com elas. Mesmo não estando diretamente relacionadas com o ato, estes atos de agressividade podem influenciar e trazer consequências negativas como a vergonha de não ter intercedido, a dúvida sobre o que é correto ou não, e em casos mais graves, insucesso académico e social (Neto, 2005; Botelho & Souza, 2007). Das suas consequências generalizadas, importa continuar a compreender a prática deste tipo de comportamentos (Anderson & Bushman, 2002).

O comportamento agressivo pode ser definido como a prática de um ato intencional de prejudicar e magoar os outros, sendo conceptualizado entre diferentes formas e funções, e variando de intensidade (Berg, 2012). Em relação às formas do comportamento agressivo, podemos falar de dois tipos de agressão: agressão aberta (ou direta) e agressão relacional (ou indireta). A primeira diz respeito ao comportamento verbal e físico direcionado aos outros de maneira a provocar-lhes danos, sendo esta uma forma mais violenta. Já a agressão relacional é caracterizada por um comportamento que visa causar prejuízo às relações sociais de um indivíduo ou grupo (Little et al., 2003; Raimundo & Pinto, 2005). No que diz respeito às funções do comportamento agressivo, estas podem ser reativas (hostis) ou proativas (instrumentais). Quando reativo, o comportamento agressivo atua como defensor contra provocações ou frustrações percebidas que impeçam o indivíduo de concretizar os seus objetivos, acabando por ser uma resposta mais violenta e hostil. Assim, a agressão hostil resulta da frustração de experienciar uma impossibilidade de concretizar o objetivo pretendido. Por sua vez, os comportamentos agressivos proativos decorrem de uma forma mais controlada, deliberada, e planeada, muitas vezes, como tentativa de atingir determinados objetivos. Este tipo de comportamento agressivo não parece ter um estímulo antecedente, e pretende atingir um objetivo sem olhar a meios para o concretizar e independentemente dos danos que possam ser causados. Pode ser

considerado uma forma mais fria de provocar dano, visto que se trata de uma agressão planeada, e não algo que acontece com base num estímulo e numa resposta impulsiva (Little et al., 2003; Ribeiro, 2017). Já que existem muitos meios de infligir dano aos outros que podem ter uma natureza diversificada, torna-se complexo, mas necessário, compreender o comportamento agressivo discriminando as suas formas e funções. Tal sem sido negligenciado no que concerne ao estudo de fatores explicativos e de manutenção do comportamento agressivo (Machado, 2003).

O comportamento agressivo está associado a diferentes fatores de risco, assim como de proteção, que influenciam a sua prática, sem que, no entanto, nenhum, seja por si só capaz de explicar o comportamento agressivo (Machado, 2003). Importa notar fatores explicativos ao nível do próprio indivíduo (i.e., história desenvolvimental, traços de personalidade e características), fatores biológicos (afirmam que existe uma correlação desta com fatores biológicos, como as hormonas, os neurotransmissores, a exposição a toxinas, as convulsões antes do parto e as condutas agressivas., Coie & Dodge, 1998 cit in Raimundo, 2005), fatores hereditários (história desenvolvimental dos progenitores), do seu ambiente familiar (e.g., práticas parentais inconsistentes e inadequadas, e, até mesmo, violência doméstica, Salzinger et al., 2007) e meio envolvente (e.g., baixos rendimentos socioeconómicos, a criminalidade, a violência, a escola e as relações interpessoais, Berg, 2012). Cada um destes fatores influencia de forma diferente o comportamento dos adolescentes (Martins, 2005) e os vários fatores são cumulativos, ou seja, quantos mais fatores de risco surgirem maior será a probabilidade de resultarem num comportamento agressivo (Berg, 2012). O maior fator de risco apontado para o comportamento agressivo é o historial de prática deste comportamento, particularmente quando a prática de comportamento agressiva é mais intensa/ grave (Piquero et al., 2012, Eltink et al., 2018).

São várias as teorias que definem os processos de compreensão e manutenção dos comportamentos agressivos, focados em características individuais [e.g., teorias psicanalíticas, que afirmam que a agressão surge numa tentativa de destruir a vida (Berg, 2012), ou teoria da aprendizagem social de Bandura, no âmbito da qual a



agressão é considerada uma forma de comportamento aprendido por experiência de observação (Bandura, 2001)]. O Modelo do Processamento de Informação Social foi proposto por Crick e Dodge (1994) particularmente para a compreensão do comportamento agressivo, definindo cinco etapas que medeiam o confronto com uma situação social e a resposta que lhe é dada (i.e., codificação de pistas sociais, interpretação ou atribuição de significado, clarificação de objetivos, procura de resposta, tomada de decisão e prática comportamental). Importa notar a natureza sequencial e cíclica deste processamento: a ordem das etapas é, usualmente, seguida, e a reação do outro ao próprio comportamento serve de fundamento a futuras interpretações, assim sustentando o comportamento agressivo ao longo do tempo. De acordo com Kristensen et al., (2003), o funcionamento cíclico deste modelo tem por base o retorno que as crianças e adolescentes têm sobre o seu comportamento. Isto é, quando os outros reagem a um comportamento agressivo, os agressores fazem interpretações hostis sobre essa reação, o que gera mais comportamentos agressivos. Dependendo do feedback que o adolescente recebe sobre o seu comportamento, o mesmo pode ser mantido ou alterado (Crick & Dodge, 1996). Este modelo, para além de melhorar a compreensão de processos e mecanismos envolvidos nestas práticas (Dodge & Crick, 1990), tem contribuindo para a construção de programas de intervenção com crianças e adolescentes, com objetivo de prevenir o comportamento agressivo (Kupersmidt et al., 2011; Machado, 2020).

A premissa central deste modelo é que a prática de comportamento está dependente de um conjunto de operações cognitivas pelas quais as pistas de uma situação são interpretadas. Esta interpretação é usualmente enviesada, no sentido de atribuir uma intenção hostil ao comportamento do outro (i.e., estilo de atribuição hostil), algo que sido repetidamente associado à prática de comportamento agressivo (Vasconcellos et al, 2006, de Castro et al., 2002). Ao ser enviesada, fundamenta uma procura, avaliação, e prática comportamental também desajustada em relação à situação, nomeadamente por ser de natureza agressiva, de tal forma que o estilo de atribuição hostil pode justificar diferenças na prática de comportamentos agressivos.



Segundo Crick e Dodge (1996) as crianças com agressivas reativas são motivadas por atribuições hostis. Quando surge uma situação em que a interpretação da mesma é enviesada pela atribuição hostil, a criança dificilmente dará o benefício da dúvida ao outro, partindo diretamente para a agressividade. O estilo de atribuição hostil é influenciado por vários esquemas pré-existentes e situações da vida dos indivíduos. Estes mesmo esquemas e situações têm influência direta na tomada de decisão em diferentes situações e para diferentes pessoas. Diferentes interpretações levam a diferentes práticas de comportamentos agressivos. Estudos anteriores mostram que o estilo de atribuição hostil está associado às diferentes formas e funções do comportamento agressivo, em adolescentes precoces (Crick & Dodge, 1996). Existem evidências de uma forte correlação positiva entre os comportamentos agressivos reativos em particular e a atribuição hostil (Crick & Dodge, 1994; Mikami, et al., 2008; Machado, 2020).

Este trabalho pretende analisar a evolução da frequência do comportamento agressivo praticada por adolescentes em contexto escolar ao longo de um curto espaço tempo e de que forma pode ser prevista pelo estilo de atribuição hostil. Wang et al., (2019) apontam a importância de estudos longitudinais. Estes estudos têm várias contribuições, a nível teórico e a nível prático. No que respeita às contribuições a nível teórico, esta exploração tem influência no aperfeiçoamento de vários modelos teóricos, incluindo o SIP. A nível prático, estes estudos podem contribuir como referência para a correção de cognições agressivas. Vários autores afirmam que os estudos longitudinais demonstram que a agressão na adolescência se torna um excelente preditor comportamental para o futuro (Crick, 1996; Ladd & Profilet, 1996; Raimundo & Pinto, 2005). Vários estudos longitudinais demonstraram que a agressividade é um fenómeno estável no tempo, com início em idades precoces e com graves comprometimentos na adolescência e vida adulta (Raimundo & Pinto, 2005). Evidências longitudinais foram acumuladas para apoiar a hipótese de que uma tendência para atribuição hostil contribui para o aumento do comportamento agressivo ao longo do tempo (Dodge, 2006). Sendo que o estilo de atribuição hostil tem sido proposto como diferenciador de vários níveis



de prática de comportamento agressivo, este estudo pretende também comparar dois grupos, sendo que no primeiro grupo existe prática de comportamentos agressivos e no segundo não existe este tipo de prática.

## **Objetivos e hipóteses:**

O presente estudo tem como primeiro objetivo analisar de que forma o comportamento agressivo se altera ao longo do tempo (dois momentos de avaliação), comparando dois grupos (adolescentes com alta agressão vs adolescentes com baixa agressão). É esperado que ambos os grupos mantenham o seu comportamento ao longo do tempo.

O segundo objetivo deste estudo passa por analisar de que forma as distorções cognitivas preveem mais alterações nos comportamentos agressivos dos adolescentes do que a história prévia de prática de comportamentos agressivos. É expectável que as distorções cognitivas (i.e., a atribuição hostil) tenha um forte impacto na prática destes comportamentos, c, no grupo de adolescentes com práticas agressivas. Por sua vez, no grupo de adolescentes sem práticas agressivas, é expectável que a atribuição neutra explique menor quantidade de variância de prática de comportamentos agressivos.



## METODOLOGIA

### Amostragem e participantes

Para recrutamento da amostra no âmbito dos objetivos do presente estudo, foram considerados os seguintes critérios de inclusão de participantes: alunos do 3º ciclo de escolaridade (7º/8º/9º ano) com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos. Foram contactadas três escolas básicas da zona norte do país, após a aprovação por parte da Direção-Geral da Educação do protocolo e dos procedimentos para a recolha de dados (Anexo 1). Após este contacto as escolas deram a sua autorização e sinalizaram os alunos que podiam ser incluídos em cada um dos grupos. Posto isto, foi pedido aos seus encarregados de educação consentimento informado para que os seus educandos pudessem fazer parte do estudo. Obtidas estas autorizações, os adolescentes responderam aos dois questionários descritos acima. Por tratar-se de um estudo longitudinal, a resposta aos questionários foi realizada em dois momentos diferentes (Janeiro e Abril). Por motivos a que fomos alheios, tal significou que o primeiro momento de recolha de dados decorreu após um período letivo lecionado presencialmente, enquanto o segundo momento de recolha de dados decorreu imediatamente após um período letivo lecionado à distância.

Foram recolhidos dados junto a 227 do 3º ciclo de ensino básico, a partir dos quais se diferenciaram os dois grupos em estudo: foi definido que os adolescentes que pontuassem acima do percentil 75 da amostra (valor na ECEP total >28) pertenceriam ao grupo com alta agressão e os adolescentes que pontuassem abaixo do percentil 25 da amostra (valor na ECEP < 21) estavam inseridos no grupo de baixa agressão. participantes, no entanto, alguns participantes foram eliminados, de acordo com os critérios apresentados anteriormente. Assim, a amostra deste estudo é constituída por 132 alunos, divididos em dois grupos, conforme o seu autorrelato de prática de comportamento agressivo no primeiro momento de recolha de dados. O grupo com elevada prática de comportamento agressivo ficou constituído por 56 participantes

(42.4% da amostra completa e o grupo com baixa prática deste comportamento ficou constituído por 76 participantes (57.6% da amostra completa). A tabela 1 apresenta a descrição sociodemográfica dos participantes deste estudo.

**Tabela 1. Descrição da amostra**

	Amostra Completa n=132	Grupo com alta agressão n=56	Grupo com baixa agressão n=76
Idade	13.69 (1.06)	13.80 (1.02)	13.61 (1.09)
Género			
Masculino	62 (47.0%)	38 (67.9%)	24 (31.6%)
Feminino	69 (52.3%)	18 (32.4%)	51 (67.1%)
Omisso	1 (0.8 %)		1 (1.3%)
Ano de escolaridade			
7º ano	27 (20.5%)	8 (14.3%)	19 (25.0%)
8º ano	30 (22.7%)	19 (33.9%)	11 (14.5%)
9º ano	75 (56.8%)	29 (51.8%)	46 (60.5%)
Reprovações			
Não	101 (76.5%)	39 (69.6%)	62 (81.6%)
Sim	29 (22.0%)	17 (30.4%)	12 (15.8%)
Omisso	2 (1.5%)	0 (0%)	2 (2.6%)



Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da idade nos dois grupos,  $t(122.69) = -1.03$ ,  $p=.31$ . O grupo com alta agressão é significativamente mais velho do que o grupo com baixa agressão. Existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita à proporção de participantes por anos de escolaridade nos diferentes grupos [ $\chi^2(2)= 7.61$ ,  $p=.02$ ]: no grupo de adolescentes com práticas agressivas existe uma proporção menor do que o estatisticamente esperado de alunos no 8º e 9º ano e maior de alunos no 7º ano, verificando-se o inverso no grupo de adolescentes sem práticas agressivas. De acordo com a análise, não existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita à distribuição de participantes nos diferentes grupos ao nível das reprovações, ou seja, existe homogeneidade na distribuição, [ $\chi^2(1)= 3.68$ ,  $p=>.05$ ].

## **Instrumentos**

Serão utilizados dois instrumentos de avaliação por autorrelato: a Escala de Conflitos entre Pares (ECEP) e o Cenas para Processamento de Informação Social na Adolescência.

### **Escala de Conflitos entre Pares**

A Escala de Conflitos entre Pares (Vagos et al.2014), é a versão traduzida da “The Peer Conflict Scale” (Marsee et al., 2011). Esta é constituída por 40 itens de resposta Likert, sendo que a resposta varia entre 1 (“Tem pouco a ver comigo”) e 5 (“tem tudo a ver comigo”). Uma pontuação mais elevada corresponde a uma maior frequência de prática de comportamentos agressivos entre pares. Os 40 itens são organizados em quatro subescalas que avaliam as possíveis combinações de formas e funções do comportamento agressivo na adolescência: agressão reativa aberta, agressão reativa relacional, agressão proativa aberta e agressão proativa relacional. A agressividade proativa aberta contém itens como (“Se achar que é bom para mim, sou capaz de bater em alguém”), e proativa relacional apresenta itens como (“Gosto e dá-me gosto gozar



com os outros”). A agressividade reativa aberta inclui itens como (“Bato nos outros quando estou zangado com eles”) e reativa relacional (“Já falei mal de uma pessoa quando estava zangada com ela”). No que respeita ao estudo de validação deste instrumento para a população portuguesa, foram obtidos valores de consistência interna satisfatórios para todas as medidas ( $\alpha > .87$ ), bem como evidência confirmatória sobre a estrutura interna em quatro fatores e sobre a aplicabilidade desta estrutura interna de forma confiável/ invariável a rapazes e raparigas (Vagos et al., 2014). Nesta amostra foram obtidos valores de consistência interna satisfatórios para todas as subescalas, nos dois momentos da recolha de dados. Para a subescala Agressividade Proativa Aberta obteve-se um  $\alpha=.79$  no 1º momento e um  $\alpha=.78$  no 2º momento. Na subescala Agressividade Proativa Relacional no 1º momento obteve-se um  $\alpha=.75$  e no 2º momento um  $\alpha=.72$ . Por sua vez, na subescala Agressividade Reativa Aberta obteve-se um  $\alpha=.80$  no 1º momento e no 2º momento. Finalizando, a subescala Agressividade Reativa Relacional apresenta um  $\alpha=.75$  no 1º momento e um  $\alpha=.76$  no 2º momento.

## **Cenas para Processamento de Informação Social na Adolescência**

O Cenas para Processamento de Informação Social na Adolescência (Vagos et al., 2015) é um questionário de autorrelato que tem como objetivo avaliar os diferentes passos descritos no Modelo de Processamento da Informação Social (i.e., interpretação, ativação emocional, avaliação da resposta e seleção de resposta); este instrumento pretende funcionar de maneira a facilitar o entendimento dos aspetos cognitivos que possam influenciar e mediar as respostas comportamentais dos adolescentes. Para os objetivos do presente estudo serão utilizadas apenas a medida de interpretação hostil que inclui cinco itens, e a medida de interpretação neutra que inclui quatro itens. Neste instrumento é apresentada uma situação e depois uma opção de interpretação dessa situação, apresentando uma atribuição hostil e uma atribuição neutra à situação, por exemplo “Imagina que vais na rua e passas por um grupo de pessoas que tu conheces da tua escola, a conversar. Dizes-lhes “Olá, tudo bem?”. Eles continuam a falar e não



te dizem nada.” a atribuição neutra apresentada é “Achas que não te disseram nada porque... lam distraídos e nem me viram”, e a atribuição hostil é “Achas que não te disseram nada porque... Não gostam de mim e não querem falar comigo”. Como se trata de uma escala de probabilidade, esta varia entre um e cinco, sendo que o um é “nada provável” e o cinco “de certeza” (Vagos et al., 2018). A avaliação destes dois constructos surgiu por análise fatorial exploratória e ambos obtiveram bons indicadores de consistência interna ( $\alpha > .72$ ) e mostraram-se invariantes por género (Vagos et al., 2018). Nesta amostra foram obtidos valores de consistência interna satisfatórios para todas as subescalas, nos dois momentos da recolha de dados. Na subescala Atribuição Hostil foram obtidos valores satisfatórios no 1º momento ( $\alpha=.70$ ) e no 2º momento ( $\alpha=.78$ ). Já a subescala Atribuição Neutra apresenta um  $\alpha=.75$  no 1º momento e um  $\alpha=.78$  no 2º momento.

## **Procedimento de análise de dados.**

Para dar resposta aos objetivos de estudo, foi realizada uma ANOVA mista de forma a responder ao primeiro objetivo (Analisar de que forma o comportamento agressivo se altera ao longo do tempo - dois momentos de avaliação), comparando dois grupos (adolescentes com alta agressão vs adolescentes com baixa agressão), sendo que a variável dependente será o comportamento agressivo e a variável independente dentro grupos serão os dois momentos de avaliação (objetivo 1.1), e a variável independente entre grupos serão os diferentes grupos (objetivo 1.2). Para concretizar o objetivo 2 (Analisar se as distorções cognitivas preveem alterações nos comportamentos dos adolescentes) será utilizada uma regressão por blocos, sendo que a variável dependente será o comportamento agressivo no segundo momento de recolha de dados, a variável independente do 1º bloco será o comportamento agressivo no primeiro momento de recolha de dados, e a variável independente do 2º bloco será o estilo de atribuição hostil no primeiro momento de recolha de dados. Esta análise será realizada para os dois grupos em separado.

## RESULTADOS

### Estabilidade do comportamento agressivo ao longo do tempo

Para a medida Proativa Aberta, o efeito de tempo foi estatisticamente significativo, [ $F(1,128)= 5.13, p=.03, n^2=.04$ ], bem como o foi o efeito de grupo  $F(1,128)= 2134.08, p<.001, n^2=.94$ . O efeito de interação também apresenta resultados estatisticamente significativos,  $F(1,128)= 25.58, p<.001, n^2=.09$ . Testes Post-Hoc mostraram que no grupo de baixa agressão, a diferença de tempo não foi significativa,  $p=.34$ ; para o grupo de alta agressão, a diferença de tempo foi significativa,  $p<.001$ . com uma diminuição na prática deste comportamento (Tabela 2). É importante ainda referir que no tempo 1, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos  $F(1,128)=100.37, p<.001, n^2=.44$ , assim como no tempo 2,  $F(1,128)=53.13, p<.001, n^2=.29$ .

**Tabela 2. Medidas descritivas por grupo e por momento de recolha de dados.**

	Baixa Agressão		Alta Agressão	
	Tempo 1	Tempo 2	Tempo 1	Tempo 2
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
<b>Proativa Aberta</b>	5.00 (.23)	5.22 (.21)	8.50 (.26)	7.50 (.24)
<b>Proativa Relacional</b>	5.07 (.17)	5.17 (.18)	8.30 (.20)	7.54 (.22)
<b>Reativa Aberta</b>	5.04 (.25)	5.51 (.26)	10.35 (.30)	9.33 (.31)
<b>Reativa Relacional</b>	5.40 (.17)	5.43 (.17)	8.21 (.20)	7.52 (.20)

Para a medida Proativa Relacional, o efeito de tempo foi estatisticamente significativo,  $F(1,130)= 4.91, p=.03, n^2=.04$ , assim como o efeito de grupo,  $F(1,130)=$



3241.34,  $p < .001$ ,  $n^2 = .96$  O efeito de interação também apresenta resultados estatisticamente significativos,  $F(1,130) = 8.52$ ,  $p = .004$ ,  $n^2 = .06$ . Testes Post-Hoc mostraram que no grupo de baixa agressão, a diferença de tempo não foi significativa,  $p = .59$ ; para o grupo de alta agressão, a diferença de tempo foi significativa,  $p < .001$ , com uma diminuição do primeiro ao segundo momento (Tabela 2). Foi ainda verificado que no tempo 1, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos  $F(1,130) = 147.20$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .53$ , assim como no tempo 2,  $F(1,130) = 71.30$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .35$ .

Para a medida Reativa Aberta, o efeito de tempo não é estatisticamente significativo,  $F(1,129) = 1.75$ ,  $p = .19$ ,  $n^2 = .01$ . O efeito de grupo é estatisticamente significativo,  $F(1,129) = 1969.95$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .94$  e o efeito de interação também  $F(1,129) = 13.16$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .09$ . Testes Post-Hoc mostraram que no grupo de baixa agressão, a diferença de tempo não foi significativa,  $p = .08$ ; e para o grupo de alta agressão, a diferença de tempo foi significativa,  $p < .001$ , com uma diminuição do primeiro ao segundo momento (Tabela 2). Por sua vez, verificamos ainda que no tempo 1, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos  $F(1,129) = 187.12$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .59$ , assim como no tempo 2,  $F(1,129) = 87.66$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .41$ .

Por fim, para a medida Reativa Relacional, o efeito de tempo é estatisticamente significativo,  $F(1,130) = 6.94$ ,  $p = .009$ ,  $n^2 = .05$ . O efeito de grupo também é estatisticamente significativo,  $F(1,130) = 3316.01$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .96$ . O efeito de interação apresenta resultados estatisticamente significativos,  $F(1,130) = 8.71$ ,  $p = .004$ ,  $n^2 = .06$ . Testes Post-Hoc mostraram que no grupo de baixa agressão, a diferença de tempo não foi significativa,  $p = .81$ ; e para o grupo de alta agressão, a diferença de tempo foi significativa,  $p < .001$ , com uma diminuição do primeiro ao segundo momento (Tabela 2). Assim, verificamos ainda que no tempo 1, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos  $F(1,130) = 114.28$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .47$  assim como no tempo 2,  $F(1,130) = 63.93$ ,  $p < .001$ ,  $n^2 = .33$ .

## Preditores do Comportamento Agressivo ao longo do tempo

Os resultados indicam que o modelo preditivo que inclui como preditores o comportamento agressivo correspondente e os estilos de atribuição é estatisticamente significativo para todas as medidas de comportamento agressivo em análise:  $F(3,122)=31.78$ ,  $p<.001$  para agressão proativa aberta, ,  $F(3,120)=3.29$ ,  $p<.001$  para agressão proativa relacional,  $F(3,119)=46.65$ ,  $p<.001$  para agressão reativa aberta, e  $F(3,120)=42.97$ ,  $p<.001$ . para agressão reativa relacional. Em todos os casos, conforme visto na tabela 3, apenas o comportamento agressivo foi preditor de si próprio. Pelo contrário, os estilos de atribuição não foram preditores significativos e não acrescentaram significativamente à variância explicada pelo modelo. Os resultados foram idênticos quando feita a análise com os grupos em separado.

**Tabela 3. Modelos preditivos hierárquicos para comportamento agressivo.**

	$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
Agressão Proativa Aberta M2			
Bloco 1			
Agressão Proativa Aberta M1	.66***	.43***	
Bloco 2			
Agressão Proativa Aberta M1	.64***	.44	.007
Atribuição Hostil M1	.07		
Atribuição Neutra M1	-.03		
Agressão Proativa Relacional M2			
Bloco 1			
Agressão Proativa Relacional M1	.65***	.42***	
Bloco 2			
Agressão Proativa Relacional M1	.64***	.43	.008
Atribuição Hostil M1	.001		
Atribuição Neutra M1	-.09		
Agressão Reativa Aberta M2			
Bloco 1			
Agressão Reativa Aberta M1	.73***	.54***	



---

Bloco 2			
Agressão Reativa Aberta M1	.74***	.54	.001
Atribuição Hostil M1	-.03		
Atribuição Neutra M1	-.03		
Agressão Reativa Relacional M2			
Bloco 1			
Agressão Reativa Relacional M1	.72***	.52***	
Bloco 2			
Agressão Reativa Relacional M1	.73***	.52	.001
Atribuição Hostil M1	-.02		
Atribuição Neutra M1	-.01		

---

\*\*\* $p < .001$

## DISCUSSÃO

O presente estudo explorou a prática de comportamento agressivo ao longo do tempo, assim como a forma que as atribuições de significado que se fazem de uma situação têm impacto na prática agressiva.

De acordo com a primeira hipótese de estudo, era expectável que ambos os grupos mantivessem níveis semelhantes de prática de comportamento agressivo ao longo dos dois momentos de avaliação, já que é demonstrado por estudos longitudinais que a agressividade é um fenómeno estável no tempo (Raimundo & Pinto, 2005). No entanto, os dados ora apresentados indicam que a hipótese foi verificada apenas para grupo sem comportamento agressivo, cujos resultados não alteraram significativamente ao longo do tempo. Este resultado surge de acordo com a literatura, que tal como diz acima, é expectável que o comportamento se mantenham ao longo do tempo (Raimundo & Pinto, 2005), e por isso estes resultados concordam com o facto de que o comportamento agressivo é um fator de risco associado á pratica de comportamentos agressivos. Desta forma, se não há prática agressiva por parte dos adolescentes, a mesma não pode aumentar. Já para o grupo de adolescentes com comportamento agressivo elevado, os resultados indicam uma diminuição desta prática ao longo do tempo, contrariando a hipótese avançada (Piquero et al., 2012, Eltink et al., 2018). Trata-se de um resultado inesperado, face ao que havia sido avançado previamente, particularmente face a níveis mais elevados de comportamento agressivo (Eltink et al., 2018).

Estes resultados podem prender-se com o contexto em que os dados foram recolhidos, nomeadamente a modalidade de ensino e nível de isolamento social a que os adolescentes estavam sujeitos no momento imediatamente antes da recolha de dados: num primeiro momento de avaliação os adolescentes estavam em contexto escolar e a ter aulas presenciais há um período letivo, e no segundo momento tinham acabado de voltar para a escola, devido ao confinamento que se iniciou no final de Janeiro do ano corrente. O comportamento agressivo, visto ser interpessoal, ou seja,



comportamento agressivo é entre pares, pode diminuir em períodos de isolamento social, porque não estamos em contexto escolar, logo não há contacto com pares. E tal como dito por Berg (2012), o meio envolvente é um dos principais fatores de risco do comportamento agressivo. Logo, se este fator de risco se encontra ausente, o comportamento não aconteceu. Vários estudos mostram que a escola surge como um ambiente negativo que influencia a prática de comportamentos agressivos (Carrasco & Trianes, 2010), no entanto, a escola pode também descontinuar o ciclo de agressividade mediante uma intervenção articulada e consistente ou contribuir para a sua evolução (Dias, 2014).

Para além da escola aparecer como fator de risco do comportamento agressivo, as relações sociais também o podem ser (Dias, 2014). As relações que os adolescentes formam ao longo da sua vida têm um impacto direto nas suas tomadas de decisão. Por um lado, se estas relações forem positivas surgem comportamentos adequados, oportunidades benéficas para aprenderem valores e atitudes, e até mesmo capacidades de lidar com conflitos. Por outro lado, se as relações forem negativas, podem-se tornar um fator crucial na prática de comportamentos de risco, e por sua vez, em comportamentos agressivos (Barnow, et al., 2005) Ora, desta forma, e estando privados da socialização e das relações sociais, a prática comportamental agressiva não pode existir.

Depois de estabelecidos os fatores de risco ao nível da escola que deixaram de estar presentes e por isso podem ter levado ao diminuir do comportamento agressivo, é importante referir que o isolamento social, acarreta outras consequências negativas para o desenvolvimento. Os desafios e as consequências que o isolamento social, derivado do COVID-19, têm um tremendo impacto na qualidade de vida e saúde mental dos adolescentes (Octavius et al., 2020). Estudos afirmam que os sintomas de ansiedade e sintomas depressivos tiveram um aumento significativo em contexto de isolamento social, nos adolescentes. Durante o período de isolamento social, os adolescentes, para além de verem os seus sintomas de ansiedade e depressão aumentados, sentiram maior quantidade de stress e viram a qualidade de sono, de

satisfação com a vida, e de bons hábitos alimentares diminuídos (Pieh et al., 2021).

Assim, este estudo reforça que a escola pode ser um risco, mas é um contexto necessário, pelo que há que o promover em forma de proteção. Esta ideia é reforçada por vários estudos, que consideram o clima escolar como determinante, quer no favorecimento de condutas agressiva, quer na prevenção das mesmas (Gequelin & Carvalho, 2007; Barros, 2010). Assim, a escola pode ser vista como um contexto de aprendizagem onde os adolescentes são incentivados a expressar atitudes positivas e melhorar os seus comportamentos (Estévez, et al., 2013).

É importante referir que estes resultados podem-se prender com os itens em questão, que avaliam formas do comportamentos agressivo que são interpessoais e presenciais. Por exemplo, são utilizados itens como “Gosto e dá-me gozo gozar com os outros” ou “Quando bato em alguém, sinto que isso me torna importante e melhor do que os outros”. Assim, se tivéssemos avaliado formas de comportamento agressivo não presenciais, isto é, o cyberbullying, os resultados poderiam ter sido diferentes. O cyberbullying é um ato ou comportamento intencional, repetido e agressivo através de recursos eletrónicos, praticado por um ou mais indivíduos com o objetivo de causar dano intencional ou stresse emocional nos outros (Wendt & Lisboa, 2014). A avaliação do cyberbullying (Cyberbullying Questionnaire – CBQ; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2009; versão portuguesa de Pinto & Cunha, 2011) difere-se da avaliação do comportamento agressivo, porque nos questionários de avaliação, que são de autorrelato, apresentam ainda perguntas abertas para que os participantes possam descrever os comportamentos que praticam.

No que diz respeito à segunda hipótese de estudo, era esperado que as atribuições hostis explicassem uma maior quantidade de variância do que só a história prévia de prática de comportamento agressivo. No entanto, esta mesma hipótese é também refutada, apesar de existirem evidências de que há uma tendência para atribuição hostil contribuir para o aumento do comportamento agressivo ao longo do tempo (Dodge, 2006). O que foi verificado com as análises realizadas é que



efetivamente, a atribuição hostil explica o comportamento agressivo, no entanto a história previa desta prática explica uma maior quantidade de variância.

As limitações deste estudo prendem-se muito com os resultados encontrados. Apesar dos resultados não estarem de acordo com as hipóteses de estudo avançadas previamente, existem muitos fatores situacionais que justificam essas conclusões. Outra das limitações deste estudo é também a forma como os dados foram recolhidos. As sinalizações dos grupos foram feitas previamente pelos psicólogos e/ou professores das escolas em questão, o que por vezes não são sinalizações muito corretas e que fez com que tivesse de diminuir a minha amostra e colocar de parte as sinalizações. Por fim, mas não menos importante, outra limitação encontrada foram as medidas do comportamento agressivo que foram avaliadas e que se prendem apenas ao comportamento interpessoal presencial. Assim, seria muito importante, em estudos futuros, avaliar também o cyberbullying nos adolescentes, tal como avaliá-los em contexto escolar sem um isolamento anterior.

Concluindo, os resultados obtidos tornam-se bastante interessantes e é muito importante que se continuem a desenvolver estudos nesta área, de modo a aprofundar e melhor compreender o fenómeno do comportamento agressivo.

## CONCLUSÃO

Com o presente estudo pretendeu-se caracterizar e analisar o comportamento agressivo em adolescentes ao longo do tempo. Sendo que o comportamento agressivo tem início na infância e é mantido ao longo do tempo, seria esperado que o mesmo se mantivesse nos dois momentos de avaliação. No entanto, e apesar das evidências empíricas, o mesmo não aconteceu, e assim, foi importante analisar estes resultados à luz de diferentes fatores de risco que não estavam presentes num segundo momento de avaliação. Por sua vez, o segundo objetivo de estudo, apesar de não estar de acordo com a hipótese de estudo, vem também confirmar a literatura encontrada e que fundamenta que a prática prévia de comportamento agressivo é o maior preditor para o mesmo.

Assim, em jeito de finalizar, e apesar de todas as limitações encontradas, é possível que este estudo contribua de forma positiva para uma melhor compreensão do comportamento agressivo, assim como dos fatores que o precipitam e que o mantêm. Embora os estudos realizados até à data revelem importantes contribuições, algumas questões ainda precisam ser respondidas. Assim sendo, acreditamos que com o presente trabalho de investigação tenhamos aberto vários caminhos que podem ser seguidos em investigações futuras.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology* 53, 27- 51.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Barnow, S., Lucht, M. & Freyberger, H.J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.

Barros, N. (2010). *A violência nas escolas: Bullying*. Lisboa, Bertrand Editora.

Berg, J. (2012). *Agressão and its management in adolescent forensic psychiatric care*. (Dissertação). University of Torqu.

Botelho, R. G., & Souza, J. M. C. (2007). Bullying e educação física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.

Calvet, E., I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2009). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.

Carrasco, C. & Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptação escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 229-242.

Couto, J. (2013). *Crenças, distorções cognitivas e violência em relações de namoro*. (Dissertação). Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz. Portugal.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child development*, 67(3), 993-1002. doi: 10.1111/j.1467- 8624.1996.tb01778.x

de Castro, B. O., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child*



*Development*, 73(3), 916-934.

Dias, D. P. M. (2014). *A agressividade na infância: Atitudes dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo. Um estudo de caso no concelho de Ponta Delgada*. (Dissertação). Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and psychopathology*, 18(3), 791-814. doi:10.1017/S0954579406060391

Eltink, E. M. A., Hoeve, J. T., Jongh, T., Helm, G. H. P., Wissink., I. B., & Stams, G. J. J. (2018). Stability and change of adolescents' aggressive behavior in residential youth care. *Child Youth Care Forum*, 47, 199-217. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9425-y>

Estévez, E., Inglés, C. J., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2013). School Aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 15-28.

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological review*, 71(4), 257 - 272. doi: 10.1037/h0043041

Ladd, G., & Profilet, S. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008-1024.

Geguelin, J., & Carvalho, M. C. N. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências e cognição*, 11, 132-142.

Guimarães, N. M., & Pasian, S. R. (2006). Agressividade na adolescência: Experiência e expressão de raiva. *Psicologia em estudo*, 11(1), 89-97.

Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2017). Bullying e agressão: Estudo dos preditores no contexto de programa de intervenção da violência escolar. *Revista Psicologia*, 31, 69-88. doi: 10.17575/rpsicol.v31i2.1116

Kupersmidt, J. B., Stelter, R., & Dodge, K. A. (2011). Development and validation of the social information processing application: A Web-based measure of social information processing patterns in elementary school-age boys. *Psychological assessment*, 23(4), 834-847. doi: 10.1037/a0023621



Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil.

Little, T. D., Henrich, C.C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.

Machado, S., V. (2003). *O Comportamento Agressivo em Humanos: Instrumentos de Medida, Diferenças Sexuais & Efeito de Idade*. (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Machado, M. S. (2020). O processamento de informação social e a sua relação com os comportamentos agressivos em crianças: adaptação exploratória do social information processing interview – preschool. (Dissertação). Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Portugal.

Marsh, H., Parada, R., Yeung, A., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 93* (2), 411-419.

Martins, M. J. D. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Fatores de risco e de proteção. *Análise Psicológica, 2*, 129-135.

Mikami, A. Y., Lee, S. S., Hinshaw, S. P., & Mullin, B. C. (2008). Relationships between social information processing and aggression among adolescent girls with and without ADHD. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, (761-771. DOI: 10.1007/s10964-007-9237-8

Neto, A. A. L. (2005). Bullying- comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria, 81*, 164-172.

Octavius, G. S., Silviani, F. R., Lesmandjaja, A., Angelina, & Juliansen, A. (2020). Impact of COVID-19 on adolescents’ mental health: a systematic review. *Middle East Current Psychiatry, 27*, 72. <https://doi.org/10.1186/s43045-020-00075-4>

Pieh, C., Plener, P., Probst, T., Dale, R., & Humer, E. (2021). Mental health in adolescents during COVID-19-related social distancing and homeschooling. Disponível em

SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3795639> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3795639>



Piquero, A. R., Carriaga, M. L., Diamond, B., Kazemian, L., & Farrington, D. P. (2012). Stability in aggression revisited. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 365-372. doi:10.1016/j.avb.2012.04.001

Raimundo, R. (2005). *Conflitos entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes com e sem comportamentos agressivos em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2005). *Conflito entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes, com e sem comportamentos agressivos, em contexto escolar*. (Dissertação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Portugal.

Ribeiro, C. M. C. (2017). *Estudo da relação entre comportamento agressivo, hostilidade, personalidade e indicadores de saúde cardiovascular*. (Dissertação). Universidade da Beira Interior: Ciências Sociais e Humanas. Portugal.

Rijo, D., Brazão, N., da Silva, D. R., & Vagos, P. (2017). *Intervenção psicológica com jovens agressores*. (Primeira edição) Pactor.

Salzinger, R., Rosario, M. & Feldman, R.S. 2007. Physical child abuse and adolescent violent delinquency: the mediating and moderating roles of personal relationships. *Child Maltreatment 12*, 208- 219.

Sethi, D. 2010. *Violence among young people in the WHO European region*. In Sethi, D., Hughes, K., Bellis, M., Mitis, F. & Racioppi, F. (Eds.) European Report on Preventing Violence and Knife Crime Among Young People. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0012/121314/E94277.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/121314/E94277.pdf) (accessed 23.4.2011.)

Vagos, P., Rijo, D., Santos, I. M., & Marsee, M. A. (2014). Forma and functions of aggression in adolescents: Validation of the Portuguese version of the peer conflict scale. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment, 36*, 570-579.

Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. M. (2015). Scenes for social information processing in adolescence: Item and factor analytic procedures for psychometric appraisal. *Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000194>

Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I. M. (2018). Ensuring content validity in instrument



development: The case of the scenes for social information processing in adolescence. *Psychologica*, 61(1), 51-67. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_61-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_3)

Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 275-279.

Wang, Y., Cao, S., Dong, Y., & Xia, L. X. (2019). Hostile attribution bias and angry rumination: A longitudinal study of undergraduate students. *Plos One*, 14(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217759>

Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. M. (2014). Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas em Psicologia*, 22(1), 39-54. DOI: 10.9788/TP2014.1-04



## **ANEXOS**

# Anexo 1- Protocolo de Recolha de Dados

## Caracterização do participante

**Código do participante** (a preencher pela equipa de investigação): \_\_\_\_\_

### Dados gerais e relativos à escolaridade

Nome da Escola (sigla das iniciais): \_\_\_\_\_

Ano que frequentas: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ N° de aluno: \_\_\_\_\_

N.º de reprovações: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Qual a tua Nacionalidade? \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino  Feminino

### Dados relativos à família

Com quem vives? \_\_\_\_\_

Profissão mãe (se aplicável): \_\_\_\_\_

Profissão pai (se aplicável): \_\_\_\_\_

### Intervenção

Tens acompanhamento psicológico individual? Sim  Não

Se sim, onde: \_\_\_\_\_ Qual a regularidade: \_\_\_\_\_

## KIDSCREEN-270

Ola,

Gomo estas? E isso que queri"amos que tu nos contes.

Por favor lé todas as questoes cuidadosamente. Que resposta vem primeiro a tua cabe\$a? Escolhe e assinala a resposta mais adequada ao teu caso.

Lembra-te: isto nao é um teste, portanto nao existem respostas erradas. E importante que respondas a todas as questoes e para nos conseguir perceber as tuas respostas claramente. Quando pensas na tua resposta, por favor, tenta pensar na tua dltima semana.

Nao tens que mostrar as tuas respostas a ninguém. E ninguém teu conhecido vai ver o teu questionário depois de o teres terminado.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ONão

Qual? \_\_\_\_\_

### Ambiente Escolar

Pensa na última semana ...	nada	pouco	moderada mente	muito	totalmente
1. Sentiste-te feliz na escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Foste born/boa aluno(a) na escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sentiste-te capaz de prestar aten\$ao?	nunca	raramente	algumas vezes	frequente mente	sempre
4. Tiveste uma boa relação com os teus professores?	nunca	raramente	algumas vezes	frequente mente	sempre

## ECEP - Paula Vagos, Daniel Rijo & Isabel Santos

**Instruções:** por favor lê cada frase e decide se te descreve bem, nas relações que estabelece com os teus colegas. Marca a tua resposta no número apropriado (1-5) para cada frase. Não deixes nenhuma frase por responder.

	Sou muito pouco assim	Sou pouco assim	Sou mais ou menos assim	Sou muito assim	Sou totalmente assim
1. Gosto e dá-me gozo gozar com os outros.	1	2	3	4	5
2. Já falei mal de uma pessoa quando estava zangada com ela.	1	2	3	4	5
3. Começo lutas para conseguir o que quero.	1	2	3	4	5
4. Espalho mentiras sobre os outros quando eles me fazem alguma coisa de mal.	1	2	3	4	5
5. Para conseguir o que eu quero, já tentei fazer com que pensassem mal de alguém.	1	2	3	4	5
6. Já disse a uma pessoa que eu lhe ia fazer mal quando ele/a me fez alguma coisa de mal.	1	2	3	4	5
7. Quando bato em alguém, sinto que isso me torna importante e melhor do que os outros.	1	2	3	4	5
8. Bato nos outros quando estou zangado/a com eles.	1	2	3	4	5
9. Quando uma pessoa me enerva, escrevo coisas más acerca dela e mostro a outras pessoas.	1	2	3	4	5
10. Para conseguir o eu que queria, já disse a uma pessoa que lhe ia fazer mal.	1	2	3	4	5
11. Para pensarem que sou o melhor, espalho mentiras acerca dos outros.	1	2	3	4	5
12. Se alguém me enerva, eu bato-lhe.	1	2	3	4	5
13. Quando estou zangado com alguém, tento que outros pensem mal dele/a.	1	2	3	4	5
14. Quando espalho mentiras sobre alguém, sinto que isso me torna forte e mais importante.	1	2	3	4	5
15. Se achar que é bom para mim, sou capaz de bater em alguém.	1	2	3	4	5
16. Gosto e dá-me gozo bater nos outros.	1	2	3	4	5
17. Ignoro ou deixo de falar para uma pessoa para conseguir que ela faça o que eu quero.	1	2	3	4	5
18. Quando alguém me enerva, tento roubar-lhe os amigos.	1	2	3	4	5
19. Quando me zango, acabo por bater em alguém.	1	2	3	4	5
20. Sou capaz de me meter em lutas por pequenos insultos.	1	2	3	4	5

## ECI - VR

### Paula Vagos & Anabela Pereira

Em situações sociais, muitas pessoas acham difícil reagir como gostariam. Por exemplo, podem achar difícil recusar um pedido, pedir ajuda, ou dizer do que gostam ou não gostam. Em baixo encontra uma lista de algumas dessas situações. Regista sempre a primeira resposta que te vier à cabeça. Responde a todas as questões, tão rápido quanto conseguires.

Para cada uma das situações, avalia cada uma das situações em função da frequência com que te comportas da forma descrita.

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Normalmente	Sempre
1	2	3	4	5

Por exemplo, se quando estás com um estranho, **normalmente** inicias uma conversa, escreve um 4 na linha de resposta.

<u>SITUAÇÕES SOCIAIS</u>	Faço...					
Iniciar uma conversa com um estranho	1	1	2	3	4	5
Contar a grupo de pessoas alguma coisa que te aconteceu	1	1	2	3	4	5
Pedir a alguém para explicar uma coisa que não compreendeste	1	1	2	3	4	5
Reconhecer um elogio acerca da tua aparência pessoal	1	1	2	3	4	5
Dizer a alguém que gostas dele/dela	1	1	2	3	4	5
Recusar um pedido feito por uma pessoa com autoridade (policia, professor, patrão, ...)	1	1	2	3	4	5
Dizer a alguém que achas que ele(a) te tratou injustamente	1	1	2	3	4	5
Dizer a alguém que o(a) estimas	1	1	2	3	4	5
Dizer a alguém que te criticou justamente que ele(a) tem razão	1	1	2	3	4	5
Reconhecer um elogio sobre alguma coisa que fizeste	1	1	2	3	4	5
Dizer que aprecias a experiência de te dizerem que gostam de ti	1	1	2	3	4	5
Participar da conversa de um grupo de pessoas	1	1	2	3	4	5
Manter a tua própria opinião face a uma pessoa com uma opinião marcada	1	1	2	3	4	5
Pedir a uma pessoa que pare de fazer algo que te aborrece (por exemplo, num comboio, num restaurante ou no cinema)	1	1	2	3	4	5
Perguntar a alguém se tu o(a) magoaste	1	1	2	3	4	5
Dizer que gostas que as pessoas te digam que te estimam	1	1	2	3	4	5
Dar a tua opinião a uma pessoa com autoridade	1	1	2	3	4	5
Recusar produtos ou serviços cuja qualidade não te satisfaz (por exemplo, numa loja ou restaurante)	1	1	2	3	4	5
Conversar com alguém sobre a tua impressão de que ele(a) te está a tentar evitar	1	1	2	3	4	5
Pedir desculpa quando cometeste um erro	1	1	2	3	4	5
Aproximares-te de alguém para te apresentares	1	1	2	3	4	5
Pedir a alguém que te indique o caminho	1	1	2	3	4	5
Recusar emprestar alguma coisa a um conhecido próximo	1	1	2	3	4	5
Admitir que sabes pouco sobre determinado assunto	1	1	2	3	4	5
Insistir para que alguém faça a sua parte num trabalho de grupo	1	1	2	3	4	5

## QEEP

As seguintes questões retratam algumas das coisas que acontecem frequentemente entre adolescentes. Por favor avalia com que frequência estas coisas aconteceram contigo durante o último ano.

Com que frequência é que isto te aconteceu?

1. Nunca
2. Uma ou duas vezes
3. Algumas vezes
4. Cerca de uma vez por semana
5. Algumas vezes por semana

1	Excluí alguns miúdos de atividades nas quais queriam mesmo participar	1	2	3	4	5
	Alguns miúdos excluíram-me de atividades nas quais eu queria mesmo participar	1	2	3	4	5
2	Persegui um miúdo como se quisesse mesmo magoá-lo	1	2	3	4	5
	Um miúdo perseguiu-me como se quisesse mesmo magoar-me	1	2	3	4	5
3	Ajudei um miúdo quando ele estava a ter um problema	1	2	3	4	5
	Um miúdo ajudou-me quando eu estava a ter um problema	1	2	3	4	5
4	Não me quis sentar ao almoço ou na sala de aula com um miúdo que queria estar comigo	1	2	3	4	5
	Um miúdo com quem eu queria estar não se quis sentar comigo ao almoço ou na sala de aula.	1	2	3	4	5
5	Tentei prejudicar a reputação social de um miúdo espalhando rumores sobre ele	1	2	3	4	5
	Um miúdo tentou prejudicar a minha reputação social espalhando rumores sobre mim	1	2	3	4	5
6	Fui simpático e amigável com um miúdo quando ele precisou de ajuda	1	2	3	4	5
	Um miúdo foi simpático e amigável comigo quando eu precisei de ajuda	1	2	3	4	5
7	Não convidei um miúdo para uma festa/evento social mesmo sabendo que ele gostava de ir	1	2	3	4	5
	Um miúdo não me convidou para uma festa/evento social mesmo sabendo que eu gostava de ir	1	2	3	4	5
8	Excluí um miúdo do que eu estava a fazer	1	2	3	4	5
	Um miúdo excluiu-me do que ele estava a fazer	1	2	3	4	5
9	Para me vingar de um miúdo disse-lhe que não seria mais seu amigo	1	2	3	4	5
	Para se vingar de mim, um miúdo disse-me que não seria mais meu amigo	1	2	3	4	5
10	Defendi um miúdo quando ele estava a ser gozado ou excluído	1	2	3	4	5
	Um miúdo defendeu-me quando eu estava a ser gozado ou excluído	1	2	3	4	5
11	Falei mal de um miúdo para que outros não gostassem dele	1	2	3	4	5
	Um miúdo falou mal de mim para que outros não gostassem de mim	1	2	3	4	5
12	Ameacei um miúdo que o magoaria ou lhe bateria	1	2	3	4	5
	Um miúdo ameaçou que me magoaria ou bateria	1	2	3	4	5
13	Dei tratamento de silêncio a um miúdo (não falei para ele de propósito)	1	2	3	4	5
	Um miúdo deu-me o tratamento do silêncio (não falou para mim de propósito)	1	2	3	4	5
14	Disse coisas más sobre um miúdo para que os outros pensassem que ele é um falhado	1	2	3	4	5
	Um miúdo disse coisas más sobre mim para que os outros pensassem que eu sou um falhado	1	2	3	4	5
15	Ajudei um miúdo a fazer parte de um grupo ou conversa	1	2	3	4	5
	Um miúdo ajudou-me a fazer parte de um grupo ou conversa	1	2	3	4	5
16	Bati, pontapeei ou empurrei um miúdo de forma má	1	2	3	4	5
	Um miúdo bateu-me, pontapeou-me ou empurrou-me de forma má	1	2	3	4	5
17	Provoquei um miúdo de uma forma má ao dizer-lhe coisas rudes e chamar-lhe nomes	1	2	3	4	5
	Um miúdo provocou-me de forma má ao dizer-me coisas rudes ou chamar-me nomes	1	2	3	4	5
18	Passei tempo com um miúdo quando ele não tinha ninguém com quem estar	1	2	3	4	5
	Um miúdo passou tempo comigo quando eu não tinha mais ninguém com quem estar	1	2	3	4	5

## PISA-I

(Paula Vagos, Daniel Rijo & Isabel Santos)

De seguida são apresentados algumas **situações possíveis no dia-a-dia**. Quando as pessoas passam por esses acontecimentos, apresentam vários **tipos de pensamentos**. Para cada um dos acontecimentos, imagina que o que está a ser descrito acabou de acontecer contigo. De seguida, avalia os pensamentos apresentados e assinala a alternativa que seria mais verdadeira para ti. Não há respostas certas ou erradas. Não importa se esses pensamentos são apropriados, mas apenas se é provável que os tenhas. Por favor responde a todas as perguntas e no final verifica se não deixaste nenhuma por responder.

### Situação 1:

Imagina que se estão a formar grupos ou equipas para uma atividade na qual tu queres participar. As pessoas começam a juntar-se em equipas ou grupos, mas ninguém te escolhe e acabas por ficar sem grupo ou sem equipa.

Achas que não foste escolhido porque...	Nada provável	Pouco provável	Provável	Muito provável	De certeza
As pessoas não gostam de mim e não me querem no meu grupo ou equipa	1	2	3	4	5
Não dava para fazer grupos ou equipas certas, alguém tinha de ficar de fora	1	2	3	4	5

### Situação 2:

Imagina que estás sentado na tua mesa antes da aula começar. Vem um colega da tua turma a correr e esbarra na tua mesa, fazendo com que as tuas coisas caiam ao chão.

Achas que o teu colega esbarrou com a tua mesa porque...	Nada provável	Pouco provável	Provável	Muito provável	De certeza
Fez de propósito porque está chateado comigo	1	2	3	4	5
la a correr e nem teve tempo de parar	1	2	3	4	5

### Situação 3:

Imagina que vais na rua e passas por um grupo de pessoas que tu conheces da tua escola, a conversar. Dizes-lhes “Olá, tudo bem?”. Eles continuam a falar e não te dizem nada.

Achas que não te disseram nada porque...	Nada provável	Pouco provável	Provável	Muito provável	De certeza
lam distraídos e nem me viram	1	2	3	4	5
Não gostam de mim e não querem falar comigo	1	2	3	4	5

### Situação 4:

Imagina que estás no recreio a conversar com os teus colegas. Passa uma pessoa por ti e dá-te um empurrão.

Achas que essa pessoa te deu um empurrão porque...	Nada provável	Pouco provável	Provável	Muito provável	De certeza
la distraído e desequilibrou-se	1	2	3	4	5
Fez de propósito para me provocar	1	2	3	4	5

### **Situação 5:**

Imagina que estás a tentar combinar uma ida ao cinema. Quando perguntas aos teus colegas, nenhum se mostra disponível para ir contigo.

<b>Achas que ninguém está disponível para ir contigo porque...</b>	<b>Nada provável</b>	<b>Pouco provável</b>	<b>Provável</b>	<b>Muito provável</b>	<b>De certeza</b>
Não têm interesse no filme que quero ir ver ou já têm outras coisas combinadas	1	2	3	4	5
Não gostam da minha companhia	1	2	3	4	5

### **Situação 6:**

Imagina que estás a dar a tua opinião sobre uma coisa aos teus colegas, e um deles, que não concorda contigo, fala-te mal.

<b>Achas que te falou mal porque...</b>	<b>Nada provável</b>	<b>Pouco provável</b>	<b>Provável</b>	<b>Muito provável</b>	<b>De certeza</b>
Está chateado com alguma coisa e descarregou em mim	1	2	3	4	5
Tem a mania que sabe mais do que eu	1	2	3	4	5

## QEIA

A seguir, apresentamos algumas afirmações que podem ser utilizadas para descrever as pessoas. Por favor, lê cada uma delas e decide a quantas delas correspondeste, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Totalmente falso para mim...		Não existe nem falso pai		Totalmente verdadeiro pai para mim...

Se tiveres alguma dúvida, responde baseando-te no que sentes emocionalmente, e não no que pensas ser verdade.

1. Sempre tive alguém com quem falar e que se preocupasse realmente com o que me acontece.
2. Um homem ou mulher de quem eu goste pode gostar de mim. Mesmo com as minhas fraquezas.
3. Sou capaz de realizar tarefas no trabalho (na escola) tão bem como a maioria das pessoas.
4. Sinto que normalmente posso fazer o que quero, mas não posso fazer tudo.
5. Quando estou triste, zangado ou aborrecido, tenho quem me ajude e me ajude a sentir-me melhor.
6. As pessoas de quem eu gosto gostam de mim como eu sou de verdade.
7. Há momentos em que sou capaz de atingir as coisas que se me colocam.
8. Posso controlar a vontade dos outros, mesmo que eles me rejeitem ou maltratam por isso.
9. Sinto que sou especial para algumas pessoas.
10. Amar é tanto amar, atenção e respeito dos outros como qualquer outra pessoa. Não me sinto diferente.
11. Tenho muitas capacidades como a maioria das pessoas.
12. Nas minhas relações com outros não deixo que me dominem, e também não tento dominar os outros.
13. Quando alguém de quem gosto se afasta de mim, tento perceber porquê e revolver a si tua situação.
14. Tenho quem me compreenda e a quem expressar os meus verdadeiros sentimentos e pensamentos.
15. É perfeitamente possível eu ser amado por alguém.
16. Tenho tanto talento no trabalho (na escola) como a maioria das pessoas, não há ninguém melhor.
17. Há momentos em que sei aquilo que quero e sou capaz de fazer as coisas certas.
18. Normalmente sou capaz de tomar as minhas próprias decisões, mas quando não sei o que fazer tenho de recorrer para me aconselhar e ajudar.
19. Sinto-me confortável em mostrar-me tal como sou e deixar que as outras pessoas me conheçam.
20. Sou tão inteligente como a maioria das pessoas.
21. Normalmente consigo que os meus sentimentos sejam tidos em consideração e os meus direitos respeitados sem grande dificuldade.

[EDRE-VR]

Kaufman et al., 2015; VP: Moreira, Gouveia, & Canavarro, 2020

Por favor diz-nos com que frequência as seguintes afirmações se aplicam a ti.

		Quase nunca	Algumas vezes	Metade das vezes	A maioria das vezes	Quase sempre
1	Presto atenção a como me sinto.	1	2	3	4	5
2	Não tenho nenhuma ideia de como me sinto.	1	2	3	4	5
3	Tenho dificuldade em atribuir um sentido aos meus sentimentos.	1	2	3	4	5
4	Interesso-me por aquilo que estou a sentir.	1	2	3	4	5
5	Estou confuso sobre como me sinto.	1	2	3	4	5
6	Quando estou chateado, apercebo-me das minhas emoções.	1	2	3	4	5
7	Quando estou chateado, fico embaraçado por me sentir assim.	1	2	3	4	5
8	Quando estou chateado, tenho dificuldade em realizar tarefas.	1	2	3	4	5
9	Quando estou chateado, fico fora de controlo.	1	2	3	4	5
10	Quando estou chateado, penso que vou acabar por me sentir muito deprimido.	1	2	3	4	5
11	Quando estou chateado, tenho dificuldade em concentrar-me noutras coisas.	1	2	3	4	5
12	Quando estou chateado, sinto-me culpado por me sentir assim.	1	2	3	4	5
13	Quando estou chateado, tenho dificuldade em concentrar-me.	1	2	3	4	5
14	Quando estou chateado, tenho dificuldade em controlar os meus comportamentos.	1	2	3	4	5
15	Quando estou chateado, acho que não há nada que eu possa fazer para me sentir melhor.	1	2	3	4	5
16	Quando estou chateado, fico irritado comigo próprio por me sentir assim.	1	2	3	4	5
17	Quando estou chateado, perco o controlo sobre os meus comportamentos.	1	2	3	4	5
18	Quando estou chateado, demoro muito tempo até me sentir melhor.	1	2	3	4	5

Moreira, H., Gouveia, M. J., & Canavarro, M. C. (2020). A bifactor analysis of the Difficulties in Emotion Regulation Scale - Short Form (DERS-SF) in a sample of adolescents and adults. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-019-00602-5