Lusíada
Repositório das Universidades Lusíada

Universidades Lusíada

Lima, Tânia Sofia Martins

Relação entre autocontrolo e hiperatividade/ défice de atenção com comportamentos de agressão verbal em contexto escolar

http://hdl.handle.net/11067/5815

Metadados

Data de Publicação 2020

Resumo Introdução: Competências emocionais – autocontrolo – e problemas de comportamentos – hiperatividade/défice de atenção – podem ter um impacto nos comportamentos de interação social em contexto escolar, mais especificamente, nos comportamentos de agressão verbal, em adolescentes. Objetivo: Este estudo pretendeu averiguar de que forma as habilidades sociais – autocontrolo – e os problemas de comportamento – hiperatividade/défice de atenção – predizem comportamentos ao nível do relacionamento interp...

Abstract: Adolescents' emotional abilities – self-control – and behavioral problems – hyperactivity/attention deficit – may have na impact on social interaction behaviors, specifically, on verbal aggression behaviors, in the school context. Aim: This study aimed to investigate how adolescents' self-control abilities and hyperactivity/attention deficit problems predict verbal aggression, in the school context. Method: 289 adolescents (156 females and 133 males), aged between 12 and 19 years, part...

Palavras Chave Psicologia, Psicologia Clínica, Distúrbio de Hiperactividade com Défice de Atenção, Envolvimento escolar, Personalidade, Rendimento escolar, Teste psicológico - Questionário sociodemográfico, Teste psicológico - Social Skills Improvement System - Rating Scales (SSIS-RS), Teste psicológico - Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE)

Tipo masterThesis

Revisão de Pares Não

Coleções [ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-10-12T09:42:47Z com informação proveniente do Repositório

http://repositorio.ulusiada.pt

Universidade Lusíada - Norte
Porto

Relação entre autocontrolo e hiperatividade/défice de atenção com comportamentos de agressão verbal em contexto escolar

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO, 2020

Tânia Sofia Martins Lima

instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

Universidade Lusíada - Norte
Porto

Relação entre autocontrolo e hiperatividade/défice de atenção com comportamentos de agressão verbal em contexto escolar

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO, **2020**

Tânia Sofia Martins Lima

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Sara Cruz

ipce
instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

ipce

instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

Porto
2020

Dissertação de Mestrado
Psicologia Clínica

Tânia Sofia Martins Lima

Relação entre autocontrolo e hiperatividade/défice de atenção com comportamentos de agressão verbal em contexto escolar

Agradecimentos

Chego ao final de mais uma etapa no meu percurso académico, iniciando outro altamente desafiante.

Durante estes anos, tive pessoas importantes que partilharam comigo esta caminhada ajudando na conclusão deste percurso e assim conseguir concretizar um sonho.

Começo por agradecer à minha orientadora Professora Doutora Sara Cruz, pelo acompanhamento diário nesta reta final, pela sua exigência e por os conhecimentos partilhados. Agradeço-lhe também pelo incentivo a não desistir nos momentos mais atípicos.

Quero ainda agradecer à Professora Doutora Mariana Sousa pelo incentivo nos momento mais atípicos, pela disponibilidade e simpatia ao longo deste percurso.

Agradeço, aos agrupamentos escolares do distrito do Porto, por poderem contribuir para o desenvolvimento deste estudo e pela disponibilidade ao implementarem os questionários.

Quero agradecer, às minhas patroas Cristina e Sara, pelo apoio e compreensão ao longos destes anos. Foram anos de crescimento pessoal, profissional, muitos ensinamentos e experiências, que levo para o resto da minha vida.

Aos meus amigos, agradeço-lhes, por os convívios, apoio, palavras de conforto, nos momentos mais atípicos principalmente neste ano tão diferente. Todos estes momentos ajudaram para a conclusão de mais uma etapa do meu percurso.

Neste percurso, tive a oportunidade de me cruzar com algumas pessoas, que foram marcantes. Sendo assim quero agradecer à Francisca Martins, à Fernanda Silva, à Luísa Gonçalves, à Marta Silva e ao Miguel Neves, por partilharem este percurso, sendo um apoio fundamental nesta reta final em que muitos momentos partilhamos emoções, dando força para terminar o nosso trabalho.

Agradeço de uma forma muito especial ao meu namorado Rui, por estar sempre presente nas horas mais difíceis e constantemente me incentivar a continuar, sem que eu deixe de acreditar nas minhas capacidades e por com ele saber a verdadeira definição de amor. Esta minha conquista também é um pouco tua.

A minha irmã Helena, agradeço-lhe por toda a confiança e paciência, por o auxílio em diversos momentos, por podermos partilhar experiências e por acreditares sempre nas minhas capacidades.

Quero terminar com um agradecimento especial aos meus pais, com um carinho especial para a minha mãe, por ser um pilar ao longo deste percurso, pelo apoio monetário e pelo incentivo diário para concluir esta etapa tão exigente. O vosso apoio e suporte nos

momentos mais atípicos, foi fundamental para não deixar de concluir esta etapa do meu percurso.

Agradeço a todos do fundo do coração, por acreditarem em mim e fazerem parte da minha história. Esta conquista, dedica-a a vocês. Obrigada, vocês são incríveis!!

Índice

Agradecimentos 2
Índice de tabela 5
Lista de abreviaturas 6
Resumo 7
Abstract 8
Introdução 9
Competências socioemocionais 10
Comportamentos agressivos em contexto escolar 12
Autocontrolo 14
Hiperatividade/défice de atenção 15
Agressividade verbal 17
Objetivos e hipóteses do estudo 19
Método 20
Participantes 20
Instrumentos 20
Questionário Sociodemográfico 20
Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS) 20
Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE) 21
Procedimentos 21
Análise de dados 22
Resultados 23
Diferenças entre os sexos 23
Associação entre o autocontrolo, hiperatividade/défice de atenção e agressão verbal 23
Autocontrolo, Hiperatividade preditores de comportamentos de agressão verbal 23
Discussão 25
Limitações do estudo 28
Conclusões 29
Referências 30
Anexos 40
Anexo I- Pedido de autorização à direção do agrupamento 41
Anexo II- Declaração do consentimento informado 43

Índice de tabela

*Tabela 1***.** Resultados das diferenças entre o Autocontrolo, Hiperatividade/Défice de Atenção e a Agressão Verbal em função dos sexos……23

Tabela 2. Modelo de Regressão Linear Múltipla: Autocontrolo e Hiperatividade preditores de agressão verbal…….24

Lista de abreviaturas

ECICE: Escala de comportamento interpessoal no contexto escolar

SSIS-RS: Social Skills Improvement System- Rating Scales

SPSS: Statistic Package for Social Sciences

Resumo

Introdução: Competências emocionais – autocontrolo – e problemas de comportamentos – hiperatividade/défice de atenção – podem ter um impacto nos comportamentos de interação social em contexto escolar, mais especificamente, nos comportamentos de agressão verbal, em adolescentes. **Objetivo:** Este estudo pretendeu averiguar de que forma as habilidades sociais – autocontrolo – e os problemas de comportamento – hiperatividade/défice de atenção – predizem comportamentos ao nível do relacionamento interpessoal – agressão verbal – em adolescente, em contexto escolar. **Metodologia:** Participaram neste estudo – 289 adolescentes (156 do sexo feminino e 133 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. Foi utilizada a escala adaptada para a população portuguesa de autorrelato do *Social Skills Improvment System- Rating Scales* (SSIS-RS) para avaliar as competências de autocontrolo e dimensão comportamental hiperatividade/défice de atenção. A escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE) foi utilizada para compreender os comportamentos de agressão verbal. Os questionários foram preenchidos em formato *on-line*. **Resultados:** Comparativamente, participantes do sexo masculino apresentaram mais comportamentos de agressão verbal do que o sexo feminino. Paralelamente, verificou-se que a dimensão hiperatividade/défice de atenção estava estatisticamente relacionada com a agressão verbal. O autocontrolo e a hiperatividade/défice de atenção explicaram, significativamente, comportamentos de agressão verbal em contexto escolar. Especificamente, a dimensão a hiperatividade/défice de atenção (problemas de comportamento) predisse, significativamente, comportamentos predizer a agressão verbal. **Conclusão:** Este estudo contribui para a literatura existente, evidenciando que os problemas de comportamento, particularmente hiperatividade/défice de atenção, explicam alterações ao nível dos comportamentos de interação social, em particular comportamentos de agressão verbal, em adolescentes, em contexto escolar.

Palavras-chave: autocontrolo, hiperatividade/défice de atenção, agressão verbal.

Abstract

Abstract: Adolescents' emotional abilities – self-control – and behavioral problems – hyperactivity/attention deficit – may have na impact on social interaction behaviors, specifically, on verbal aggression behaviors, in the school context. **Aim:** This study aimed to investigate how adolescents' self-control abilities and hyperactivity/attention deficit problems predict verbal aggression, in the school context. **Method**: 289 adolescents (156 females and 133 males), aged between 12 and 19 years, participated in this study. The *Social Skills Improvement System- Ratin Scales* (SSIS-RS), adapted to the Portuguese population, was used to assess self-control abilities and hyperactivity/attention deficit problems. The Interpersonal Behavior in the School Context scale (ECICE) was used to assess verbal aggression behaviors. Both questionnaires were completed online. **Results:** Male participants presented more verbal aggression behaviors than females. Additionally, hyperactivity/attention deficit problems were significantly related to verbal aggression. Self-control and hyperactivity/attention deficit were significantly explaining verbal aggression. In particular, only hyperactivity/attention deficit predicted verbal aggression in the school context. **Conclusions:** This study contributes to the existing literature, showing that behavioral problems, particularly hyperactivity/attention deficit, explain changes at the level of social interaction behaviors, in particular verbal aggression behaviors, in adolescents and in the school context.

Keywords: self-control, hyperactivity/attention deficit, verbal aggression.

Introdução

A adolescência é caracterizada por diversas mudanças, quer a nível desenvolvimental, quer a nível físico. Essas mudanças revelam-se, sobretudo em contexto escolar, manifestadas no desenvolvimento das competências de interação social com os colegas (Casey, 2013; Gagliotto, Berté & Vale, 2012). Os indivíduos têm formas distintas de se relacionar. Estas diferenças devem-se às competências socioemocionais, inerentes e especificas de cada sujeito (Weissberg & Cascarino, 2013; Freitas, Martins & Simões, 2017). As competências socioemocionais são essenciais para harmonização dos comportamentos e ajustamento emocional em diferentes contextos e situações (Gresham et al., 2018).

Este estudo, pretende averiguar de que forma as habilidades sociais – o autocontrolo- e problemas de comportamento- hiperatividade e défice de atenção predizem comportamentos de relacionamento interpessoal- comportamentos de agressão verbal de adolescentes em contexto escolar.

Primeiramente, no enquadramento teórico, serão abordados os construtos alvo de análise deste estudo, para uma melhor compreensão dos fenómenos socioemocionais e comportamentais em contexto escolar.

De seguida, os objetivos da investigação, a descrição da amostra e dos instrumentos utilizados e os procedimentos da recolha e análise de dados. Posteriormente, serão reportados os resultados. Por último, a discussão e as conclusões gerais do estudo serão apresentadas.

Competências socioemocionais

As competências socioemocionais, são fulcrais para o desenvolvimento do individuo, para os inúmeras desafios que a sociedade determina e são indispensáveis para desenvolver o ajustamentos e sucessos académica (Elliott et al., 2018; Weissberg & Cascarino, 2013).

No contexto escolar, os adolescentes desenvolvem novas relações interpessoais, em que as competências socioemocionais se espelham. Estas são imprescindíveis para que os indivíduos alarguem comportamentos favoráveis e positivos nas novas relações de pares (Weissberg & Cascarino, 2013).

A aprendizagem destas competências, possibilitam que os indivíduos fortaleçam as capacidades de autorregulação, com o objetivo de atingir metas pessoais, e manterem relacionamentos saudáveis (Durlak et al., 2011).

Dentro das competências socioemocionais, destacam-se as competências sociais, por englobar capacidades de promoção comportamental cognitiva, social e emocional (Gresham et al., 2018).

Estas competências desenvolvem-se individualmente, através da evolução de dimensões como o autoconceito e a autoestima, nas competências de interação social e de regulação emocional (Freitas, Martins & Simões, 2017). Estas facilitam, os indivíduos nas suas perspetivas acerca do futuro, enfrentando de uma maneira mais otimista, para o sucesso académico e social (Denham, 2007).

As competências sociais, são relevantes para os sujeitos cumprirem as diferentes características dos tipos de socialização, nomeadamente, as aptidões sociais, funções sociais e competências socias. Estas referem-se aos desafios que o individuo enfrenta ao querer ingressar num grupo, sendo ele um novo elemento, é avaliado pelos restantes elementos, analisando como o sujeito executa as funções sociais adequadamente ao contexto (Gresham et al., 2010; Gresham, 2016).

Segundo Gresham (1986) encontram-se três princípios para analisar as competências sociais, 1) avaliar os comportamentos a nível social do adolescentes (por exemplo, pais, amigos), 2) avaliação das aptidões sociais tendo em conta critérios específicos (por exemplo, o tempo que demorou a concretizar uma função social) e 3) desempenho de comportamentos associados ao que é normativo (por exemplo a cotação atingida num questionário em que avalia as aptidões sociais).

Relações interpessoais assertivas, promovem aptidões sociais adequadas, evoluindo no percurso académico (Gresham & Elliott, 2008). No entanto, alterações de funcionamento

nestas aptidões, influenciam os comportamentos problemáticos (Gresham & Elliott, 1990, 2008).

No modelo de aprendizagem socioemocional de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (Weissberg & Cascarino, 2013), define-se pelo conjunto de procedimentos para a aquisição de conhecimentos, benefícios, competências, comportamentos e crenças para gerir emocionalmente, as suas preocupações, tomando decisões conscienciosas, fortalecendo as interações, aumentando as interações positivas e diminuindo os comportamentos negativos. Este modelo integra dimensões como as competências de autoconsciência social, consciência social, de relação e tomada de decisão. As competências autoconsciência são definidas pelas competências que os indivíduos possuem em conseguir identificar as suas emoções e os seus pensamentos e como é que eles podem influenciar no seu comportamento. Relativamente às capacidades de autogestão, definem-se pela forma como o individuo consegue regular esses mesmos pensamentos, emoções e conseguir que os seus comportamentos sejam mais adequados. No caso, das competências de consciência social, referem-se à capacidade de o individuo responder assertivamente às diversidades culturais e às suas regras. Em relação às competências de relação consistem na forma como os indivíduos se relacionam podendo responder de forma adequada aos conflitos. Por fim, as aptidões de tomada de decisão, referem-se à capacidade que o individuo tem de tomar decisões adequadas tendo em conta todos as normas éticas e sociais, conseguindo estabelecer comportamentos de interação social adequados (CASEL, 2013).

Feitosa, Del Prette & Del Prette (2012), investigaram se existiam relações entre as competências cognitivas e como estas podiam predizer as competências sociais e competências académicas. Foram avaliadas 80 crianças, em que as suas idades estavam compreendidas entre os 8 e os 15 anos. Nos resultados, verificou-se que as competências cognitivas prediziam as competências sociais em função da realização das competências académicas. Segundo os autores, as competências sociais, são um elemento fundamental para que os indivíduos consigam alcançar o sucesso académico.

As competências sociais são fulcrais para o desenvolvimento do individuo, social e psicológico. Os indivíduos que apresentem estas capacidades menos desenvolvidas, demonstrarão mais problemas a nível comportamental, sendo eles comportamentos inadequados (Deniz & Ersoy, 2016). Segundo Elliott (1991), refere que os adolescentes que apresentem as competências socias menos desenvolvidas, podem estar mais expostos ao

fenómeno do *bullying*. Olweus (2005), define o *bullying*, como uma exposição regular a comportamentos negativos de forma abusiva, entre um ou mais alunos.

Segundo Kochenderfer-Ladd & Pelletier (2008), diz-nos que esta problemática, é preocupante no contexto escolar, e que podem causam danos à saúde mental dos indivíduos.

Totura et al. (2009), apontou que os indivíduos apresentam dificuldades em abordar os comportamentos de *bullying*, relativamente às repercussões negativas que possam advir. Os docentes, verificam a existência desses comportamentos (Elliott, Hwang & Wang, 2019), mas sentem dificuldades em intervir neste fenómeno, para conseguir melhorar estes contexto e serem promotoras de saúde mental (Baer et al., 2015; Bradshaw, 2015; Weist et al., 2014).

Na literatura, verifica-se a existência entre as competências cognitivas e as competências de autorregulação. A autorregulação na adolescência fundamenta-se com o temperamento e a personalidade (Rothbart, Ahadi, Evans, 2000; Victor, Rothbart, Baker & Tackett, 2016).

Em outras dimensões das competências sociais (autocontrolo e comunicação), verifica-se uma fragilidade de estudos, que avalie estas competências sociais e como podem potenciar os relacionamentos assertivos nas interações sociais. (Elliot, Hwang & Wang, 2019).

Na literatura existente, diz-nos que fenómeno do *bullying* e a envolvência desses tipos de comportamentos podem influenciar o percurso académico (Lacey & Cornell, 2013; Young-Jones et al., 2015).

Comportamentos agressivos em contexto escolar

Segundo Bizai et al. (2017), o fenómeno dos comportamentos agressivos em contexto escolar, é bastante complexo e ocorre de diferente formas, por serem o resultado de várias ações e aspetos individuais e ambientais. Estes comportamentos advêm de um conjunto de indicadores, que originam em responsabilidades intencionais aos restantes, com explicações restritas (Lochman et al., 2006).

É na adolescência, que as experiências são analisadas como inquietantes, e os sujeitos sentem a necessidade de se salvaguardar, podendo recorrer a comportamentos agressivos (Gagliotto, Berté & Vale, 2012).

Os indivíduos assertivos, são autónomos, comunicativos, emotivos, seguros, tendo facilidade em compartilhar os seus problemas de forma natural, apresentando ainda competências de autorregulação, em função das suas vivências (Encheva, 2010; Vagos & Pereira, 2010).

Caracteriza-se os agressores/as, como sujeitos socialmente poderosos, demonstrando entusiasmo nas agressões, demonstram superiores em relação aos outros, causando angústia a quem dirige a sua agressividade, envolvendo-se em divergências constantes, são imprudentes, exibindo uma vasta rede de relações interpessoais (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV], 2011; Del Barco et al., 2011).

Acontece, que os agressores/as exibem fatores de risco, como idiossincrasias complexas, são ofensivos, insultuosos, precipitados, apresentam hiperatividade/défice de atenção, atuam em pequenos grupos (APAV, 2011).

Segundo a perspetiva de interação social, diz-nos que são atribuídas responsabilidades aos atos de agressão, classificando como ações perturbadoras (Tedeschi & Felson, 1994). A esta abordagem, adequam-se as possibilidades de resolução como intermediários dos comportamentos de agressividade. Nas competências sociais, existem comportamentos diferentes em função do sexo, apurando que o sexo feminino, adiantam de forma negativa as vantagens e positiva as dificuldades relacionadas com a agressão aberta, apresentando negativamente a possibilidade de resposta suscitada pela agressão direta (Archer, Fernández-Fuertes & Thanzami, 2010). A competência de autorregulação encontra-se associada à agressão direta, sinalizando que a competência de autorregulação influencia os comportamentos de agressão direta (Archer, Fernández-Fuertes & Thanzami, 2010).

Comportamentos de agressão, potenciam distúrbios desenvolvimento emocional, como problemas de internalização e externalizaç0ão. Segundo um estudo de Crick, Ostrov e Werner (2006), os autores confirmam que a agressão entre pares se correlaciona com os problemas de internalização e externalização, como por exemplo comportamentos agressivos.

Os agressores/as, apresentam dificuldades em avaliar os efeitos das suas atitudes, e como essas podem ser prejudiciais nas relações interpessoais (Gini, 2006), apresentado um desrespeito por quem os rodeia, convictos que os comportamentos agressivos são aceitáveis (Ang, Li & Seah, 2017).

O modelo geral da agressão, integra três condições que podem estar presentes nas diferentes interações, 1) entradas individuais e pontuais (por exemplo minorias étnicas), 2) exigências internas (por exemplo, o afeto) e 3) efeitos do processo de tomada de decisão, segundo uma avaliação cuidadosa ou ação impulsiva (por exemplo censura entre os grupos de pares) (Anderson & Bushman, 2002). Este modelo explica as diferenças individuais no comportamento agressivo. Em que se verifica que os sujeitos podem apresentar

comportamentos impulsivos, tais como agressões verbais e físicas (Anderson & Bushman, 2002).

Autocontrolo

O autocontrolo é um sinónimo de autorregulação. As competências de autorregulação, descrevem como os indivíduos superam diferenças emocionais, reagindo apropriadamente aos dilemas do dia a dia, pondo em prática a sua capacidade de controlar as suas emoções e pensamentos (Elliott & Busse, 1991; Motta & Romani, 2019) Esta competência é central na relação com os procedimentos cognitivos e neuropsicológicos, que fazem parte das funções executivas, desenvolvendo o instinto para o autocontrolo (Barkley, 1997).

Os adolescentes, inserem-se em vários contextos, que podem manipular ou regular estes comportamentos (Fine et al., 2017). As alterações nesta fase desenvolvimental, desenrolam-se de forma acelerada, exibindo uma maior possibilidade para os comportamentos de risco, devido às limitações nas competências de autorregulação e das aptidões de excluir emoções e atitudes inapropriadas (Casey, 2013).

Vitulano, Fite e Rathert (2010), investigaram o impacto da impulsividade correlacionando com os comportamentos delinquentes nas relações interpessoais e crianças delinquentes. Os resultados demonstram que os indivíduos com elevados graus de impulsividade nas relações interpessoais correlacionando com as crianças com comportamentos delinquentes, encontram-se estatisticamente significativos. Os indivíduos, que demonstram baixos graus de impulsividade, são especialmente expostos à manipulação dos comportamentos delinquentes nas relações interpessoais.

Na literatura, as investigações focam-se nos comportamentos parentais negativos, e quando essa esfera familiar é negativa, os indivíduos são mais sensíveis (Fine el al., 2017). Jones, Cauffman e Piquero (2007), investigaram como é que o suporte parental interfere na redução do comportamento anti social dos adolescentes, em função das alterações no funcionamento das competências de autorregulação. Os indivíduos com problemas na autorregulação, não beneficiam dos comportamentos parentais positivos.

Os adolescentes, inserem-se em diferentes contextos, em que dedicam grande parte do seu tempo, expondo repercussões a nível desenvolvimental (Fine et al. 2017). Chen e Jacobson (2013), procuraram compreender a ações do autocontrolo e o contexto familiar e o contexto escolar. Os resultados apontam que, os contextos positivos encontra-se menos comportamentos delinquentes, mesmo nos indivíduos com alterações de funcionamento nas competências de autorregulação.

O modelo de auto-sistema (Wang & Fredricks, 2014), refere-se a uma organização emocional e cognitiva nos adolescentes, criando um ambiente motivador, que vai moldar as competências para os desafios do contexto escolar, tendo em contas as dificuldades académicas (Skinner & Pitzer, 2012). Os autores investigaram o compromisso escolar, tendo em conta o construto da multidimensionalidade que abrande dimensões emocionais e cognitivos, associando aos comportamentos problemáticos, em alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Os resultados demonstram associações entre o compromisso nos comportamentos emocionais e os comportamentos problemáticos a longo prazo. Verificou que um comprometimento mais baixo em comportamentos emocionais e altos comportamentos problemáticos podem potenciar abandono escolar (Wang & Fredricks, 2014).

A teoria do controlo social, refere-se as competências emocionais desenvolvidas pelo contexto familiar e o contexto escolar, como fortes indicadores de prevenção ao desenvolvimento comportamentos problemáticos, incentivando e adequando os seus comportamentos com as normas sociais (Hirschi, 1969). Esta relação entre o contexto familiar e o contexto escolar, são fulcrais para atenuar os comportamentos problemáticos (Chen & Jacobson, 2013).

Na literatura, evidencia que existem diferenças individuais, no desempenho das competências de autorregulação, expondo que problemas na aprendizagem dessas competências são potenciadores para apresentarem complicações a nível académico, interferindo nas relações interpessoais (Pelco & Reed-Victor, 2007). McClelland, Morrison e Holmes (2000) e McClelland e Morrison (2003) investigaram as diferenças individuais nas competências de autorregulação e das habilidades sociais em função com o desempenho académico. Os resultados apontam que o desempenho académico está associado com as habilidades sociais.

Hiperatividade/défice de atenção

A Hiperatividade define-se por ações motoras excessivas, de forma impropria, manifestando impaciência e excitação (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Na adolescência, encontra-se uma predisposição para os indivíduos se comportarem de forma precipitada, reagindo apressadamente sem ponderar as consequências dos seus comportamentos, sendo um dos motivos para os comportamentos agressivos (Buss & Plomin, 1975; Chen & Jacobson, 2013).

O modelo de desenvolvimento humano proposto por Bronfrenbrenner (Bronfrenbrenner, 1979; Bronfrenbrenner & Ceci, 1994) cita, que vivências idênticas num

determinado contexto, podem influenciar o desenvolvimento individual do sujeito, tendo em conta as suas características (Belsky, 1997; Belsky & Pluess, 2009).

Particularmente, na literatura existente, verifica-se que a hiperatividade pode ser uma das dimensões para o desenvolvimento dos comportamentos agressivos na adolescência (Galán et al., 2019). A impulsividade é uma das particularidades dos indivíduos que apresentam hiperatividade, aumentando o risco para os comportamentos agressivos, podendo ser prejudiciais nas respostas socias (Humphreys & Lee, 2011; Masunami, Okazaki & Maekawa, 2009). Esta competência pode levar os indivíduos a apresentar comportamentos agressivos e sentimentos de agustia (Seymour et al., 2016).

Num estudo longitudinal de Sibley, et al. (2011) investigaram indivíduos com o diagnóstico de hiperatividade, desde a infância até à idade adulta. Os resultados verificaram na infância encontra-se uma maior risco para a criminalidade, sendo o sexo masculino, o que apresenta mais risco para comportamentos delinquentes.

Os comportamentos agressivos, em várias circunstâncias, associam-se aos indivíduos com características clínicas da perturbação de hiperatividade/défice de atenção (Connor et al.., 2010; Jensen et al., 2007; King & Waschbusch, 2010). Connor, et al. (2010), comparou indivíduos com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção com as restante população avaliando com os comportamentos agressivos. Os resultados demonstram que os indivíduos com Perturbação de Hiperatividade/Défice na Atenção apresentam comportamentos agressivos do que a restante população, sendo que a agressão encontra-se associada a esta perturbação (Connor et al., 2010; Paradeisioti et al., 2019).

Os indivíduos que demonstram impulsos emocionais, associam-se às alterações de funcionamento nas competências de autorregulação, apresentando contrariedades nas competências de autorregulação emocional, para as diferentes respostas ao contexto (Barkley & Fischer, 2010; Barkley & Murphy & Fischer, 2010).

Estas respostas sociais, submetem o indivíduo e a sua capacidade de estabelecer relações interpessoais assertivas, em que as competências são importantes do desenvolvimento social, em que progridem nas relações entre pares (Hoza, 2007). No caso da hiperatividade, encontram-se problemas sociais em relação à poucas interações entre pares (Hoza, 2007; Nijmeijer et al., 2008).

Evans et al. (2015), investigou a associação entre os diferentes comportamentos de agressão e a hiperatividade e impacto nas relações interpessoais na adolescência. Os resultados verificam que a hiperatividade encontra-se correlacionada com a agressão,

podendo ser preditor no recusa entre pares. Estes indivíduos demonstram uma predisposição para comportamentos agressivos (Jensen et al., 2007).

Gresham et al. (1998) investigaram a comorbidade entre a hiperatividade e comportamentos agressivos demonstrando problemas de internalização e externalização. Os autores evidenciaram que menos de metade dos alunos mostram comportamentos agressivos nas relações interpessoais.

Em relação às diferenças em função do sexo, percebe-se que o sexo feminino manifesta menos predisposição na hiperatividade, demonstrando um menor probabilidade de apresentar comportamentos agressivos (Biederman et al., 2002), tende a reportar mais dificuldades emocionais (Nøvik et al. 2006), apontando maior incidência nos problemas de internalização (Retz- Junginger et al., 2007).

Alguns estudos, analisam que os indivíduos com hiperatividade/défice de atenção apresentam uma maior probabilidade de se envolverem em comportamentos de *bullying*. (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008; Holmberg & Hjern, 2008; Unnever & Cornell, 2003; Wiener & Mak, 2009). Estes apresentam dificuldades nas competências sociais e podem ser um preditor para desenvolver comportamentos agressivos (Holmberg & Hjern, 2008). Ralic, Cvitkovic e Sekusak-Galesev (2018), estes autores, investigam que os indivíduos com hiperatividade/défice de atenção podem apresentar comportamentos mais agressivos, em particular a agressividade verbal.

Shaw e Gilliom (2000), verificam que o sexo masculino com hiperatividade, apresenta uma maior risco para os comportamentos agressivos no contexto escolar.

Agressividade verbal

O conceito de agressão, define-se por as atitudes que direcionados a outro sujeito com a finalidade de provocar prejuízos (Berkowitz, 1993; Baron & Richardson, 1994; Bushman & Anderson, 2001; Geen, 2001). Este fenómeno, é constante no contexto escolar, em especial, a agressão verbal (Bradshaw et al., 2017; Eliasson, Isaksson & Laflamme, 2007; Pascoe, 2011; Winiewski, Budziszewka & Świde, 2019). Para uma compreensão holística deste fenómeno, é fundamental perceber os diferentes contexto que os indivíduos se inserem (Hong & Espelage, 2012).

No contexto escolar, é frequente alguns alunos demonstrarem comportamentos antissociais, em que a agressão é direcionada a originar problemas psíquicos (Bandura, 1973; Anderson & Bushman, 2002).

A agressão verbal, utiliza vocabulário grosseiro e ofensivo (Analitis et al., 2009; Bradshaw et al., 2017; Eliasson, Isaksson & Laflamme, 2007; Nansel et al., 2001; Pascoe,

2001), desenvolvendo no contexto escolar e fortalecendo os comportamentos de *bullying* (Eliasson, Isaksson & Laflamme, 2007).

Segundo o estudo de Eliasson, Isaksson e Laflamme (2007), os autores apontam que o abuso verbal, pode recorrer a vocabulário com conteúdo sexual entre colegas, contribuindo para a resistência de uma elemento principal no contexto escolar.

Em relação aos comportamentos de agressão verbal, alguns autores investigaram que os apelidos, é uma forma de vitimação nos adolescentes, que apresentam dificuldades em abordar este tema com os adultos (Bauman et al., 2016; Polling et al., 2019).

Na literatura, os estudos demonstram para a existência de relações entre a agressão verbal e as competências académicas. Numas destas investigações em que os participantes tinham idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Os resultados demonstram que os indivíduos que apresentam desempenhos académicos mais baixos, apresentam uma maior probabilidade de ser vítimas de agressão verbal, em que o mesmo não acontece com os indivíduos com desempenhos académicos mais elevados. Verificam ainda que as competências académicas são preditores de comportamentos de agressão verbal (Gerlinger & Wo, 2015; Rusby et al., 2005). Em outros estudos, mostram-nos que outras variáveis como, sexo e a idade, podem estar relacionadas com as vítimas de agressão verbal em contexto escolar, tendo repercussões nas competências académicas (Polling et al., 2019). Os investigadores, que avaliam as variáveis sexo e idade como um motivo para a agressão, verificam que o sexo feminino é mais propenso para a agressão indireta do que o masculino, que são mais propensos para a agressão física (Crick & Grotpeter, 1995; Lansford et al., 2012; Polling et al., 2019).

Aloia e Solomon (2015), estudou a associação entre a agressão verbal com as características individuais nas orientações entre o afeto e a saúde mental. Os resultados mostram que a inquietação com as relações se encontra positivamente correlacionado com a agressão verbal. Posteriormente, a saúde mental correlaciona-se negativamente com a agressão verbal. Assim entende-se que as orientações do afeto influenciam a saúde mental e que podem modelar a agressividade verbal.

Segundo o estudo de Bizai et al. (2017), comportamentos agressivos nas relações interpessoais no contexto escolar, é um dos principais problemas presentes neste contexto, em que um deles é o *bullying*. Os autores verificaram que as habilidades socioemocionais correlacionam-se com os comportamentos agressivos, mais especificamente com os comportamentos de *bullying*.

A preocupação com agressão neste contexto, é um tema atual e relevante para a literatura científica da área (Polling et al., 2019). Compreende-se que os agressores, são mais conhecidos socialmente, sustando competências de relacionamento interpessoal, sentindo a necessidade de controlar os relacionamentos entre pares (APAV, 2011), verificando-se a importância de estudar aprofundadamente os tipos de relações existentes neste contexto, para uma melhor compreensão deste fenómeno.

Objetivos e hipóteses do estudo

O presente estudo pretende estudar de que forma competências emocionais – autocontrolo – e problemas comportamentais – hiperatividade/défice de atenção – predizem comportamentos de interação social, particularmente a agressão verbal, em adolescentes, em contexto escolar.

Hipotetiza-se que, menor autocontrolo prediz significativamente comportamentos de agressão verbal. - Hipotetiza-se, de igual modo, que adolescentes com maiores problemas de hiperatividade/défice de atenção prediz comportamentos de agressão verbal.

Método

Participantes

Os participantes deste estudo foram 289 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos *(M=14.80; DP=1.52)*, Cento e trinta e três adolescentes são do sexo masculino e Cento e cinquenta e seis do sexo feminino, a frequentar escolas de agrupamentos escolares do distrito do Porto. Não foram incluídos adolescentes que apresentassem compromisso a nível cognitivo, uma vez que inviabilizava o preenchimento autónomo dos questionários. Destes participantes, 90 (31%) frequentavam o 8º ano, 82 (28%) o 9º ano, 35 (12%) o 10º ano, 44 (15%) o 11º ano e 35 (12%) o 12º ano. Três adolescentes não identificaram o ano de escolaridade.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Administrou-se um questionário sociodemográfico para obter informações acerca da idade, ano, escolaridade e área de residência dos/as adolescentes.

Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS)

Para estudar as competências socioemocionais usou-se a adaptação portuguesa da escala de autorrelato do *Social Skills Improvment System-Ratin Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliot, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012). A escala é composta por 75 itens, em que todas os resultados são avaliados por uma escala *Likert* de 4 pontos (0- nunca/quase sempre e 3- quase sempre/sempre). Esta escala permite avaliar as habilidades sociais e problemas de comportamentos em adolescentes com idades compreendidas entre 13 e os 18 anos.

A SSIR-RS compreende duas escalas, habilidades sociais e problemas de comportamento, em que ambas contam com um conjunto de subescalas. Da escala de habilidades sociais pertencem as subescalas, comunicação, com um score total de 18 pontos, cooperação, com um score total de 21 pontos, assertividade, com um score total de 21 pontos, responsabilidade, com um score total de 21 pontos, empatia com um score total de 18 pontos, envolvimento com um score total de 21 pontos e autocontrolo, com um score total de 18 pontos. Nesta escala o score total é de 138 pontos. Na escala de problemas de comportamento, pertencem as subescalas, externalização, com um score total de 36 pontos, *bullying*, com um score total de 15 pontos, hiperatividade/défice de atenção, com um score total de 21 pontos e internalização, com um score total de 30 pontos. O score total é de 102 pontos.

De forma a responder os objetivos deste estudo, foram utilizada as subescalas autocontrolo (e.g. “Agradecer à outra pessoa por ajudar na realização de uma tarefa”), das

habilidades sociais, e hiperatividade/défice de atenção (e.g. “Não paro quieto à mesa durante as refeições”), da escala problemas de comportamento. Ambas as escalas (Autocontrolo α = .78; Hiperatividade/Défice de Atenção α = .73) apresentam valores aceitáveis de consistência interna.

Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE)

Com o objetivo de entender os comportamentos de interação social- agressão verbal, utilizou-se a Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE; Almeida, 2013). Esta escala é composta por 22 itens, avaliada numa escala *Likert* (1- nunca acontece; 4- acontece quase sempre), tendo como objetivo perceber a frequência dos comportamentos agressivos nos pré-adolescentes e adolescentes.

Neste estudo, utilizou-se a adaptação, de Bizai et al. (2016), em que dos itens 21 (“Na escola vejo os meus melhores amigos a serem maltratados por outros da escola”) e 22 (“Na escola, vejo os meus melhores amigos a maltratarem outros alunos da escola”), foi retirada a palavra “melhores”, de forma a abranger um maior número de pares.

O ECICE organiza-se em quatro escalas: agressão verbal, agressão indireta, vitimação verbal e vitimação indireta. Para o presente estudo, foi utilizada a escala agressão verbal, que inclui quatro itens que reportam a comportamentos de agressão verbal entre pares (e.g. “Intimido os outros para que eles tenham medo de mim”). O score total da escala, é obtida através do somatório das pontuações obtidas nos itens que a integram. A escala apresentou um valor aceitável de consistência interna (α=.76).

Procedimentos

Este estudo foi retificado e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada-Norte (Porto).

Após esta aprovação, estabeleceu-se o contacto com os/as diretores/as dos agrupamentos escolares do distrito do Porto, de forma a recrutar os participantes. Neste contacto, foi enviado um consentimento informado, com os objetivos do estudo, os instrumentos e o método, referindo a proteção dos dados dos intervenientes, mencionando que a equipa de investigação só teria acesso aos resultados dos instrumentos e que estes apenas seriam utilizados para o desenvolvimento desta investigação.

O método de recolha de dados ocorreu entre a última semana de outubro e a primeira quinzena de novembro de 2020. Os instrumentos foram preenchidos num formato *on-line*, em que o *link* foi previamente partilhado com o agrupamento. Este preenchimento dos

questionários requereu cerca de quinze a vinte minutos, num contexto de sala de aula, sob a supervisão dos docentes.

Análise de dados

Depois de recolhidos os questionários respondidos, os dados foram introduzidos no programa estatístico, *Statistical Package for the Social Sciences 26.0* (SPSS 26.0). Em primeiro lugar, de forma a verificar se as variáveis em estudo (autocontrolo, hiperatividade/défice de atenção e agressão verbal) cumpriam o pressuposto de normalidade recorreu-se ao teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Considerando que as variáveis, violavam o pressuposto de normalidade (teste Shapiro-Wilk significativo), foram realizados testes estatísticos não paramétricos (Field, 2018). Assim, aplicou-se o teste de Mann-Whitney para averiguar se existiam diferenças ao nível do autocontrolo, hiperatividade/défice de atenção e agressão verbal, em função do sexo. De seguida, realizou-se o teste de correlação de Spearman, de forma a perceber a associação entre autocontrolo, hiperatividade/défice de atenção e agressão verbal. Por último, realizou-se um teste de regressão linear múltipla, de forma a perceber se as competências emocionais - autocontrolo e problemas de comportamentais - hiperatividade/défice de atenção - predizem comportamentos de interação social - agressão verbal.

Resultados

Diferenças entre os sexos

Comparativamente, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o masculino, apenas ao nível da agressão verbal. Os adolescentes do sexo masculino apresentam mais comportamentos de agressão verbal do que as adolescentes (Tabela 1). Não foram observadas diferenças entre sexos ao nível do autocontrolo e da hiperatividade/défice de atenção.

Tabela 1

Resultados das diferenças entre o Autocontrolo, Hiperatividade/Défice de Atenção e a Agressão Verbal em função dos sexos.

Variável	Sexo dos Participantes	Média dos Postos	Soma dos Postos	Z	U	P
Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.186	10243	.85
	Masculino	144.02	19154			
Hiperatividade/Défice de Atenção	Feminino	142.21	22185.50	-.616	9939.5	.54
	Masculino	148.27	19719.50			
Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.810	8546	.00*
	Masculino	158.74	21113			

**p<.01*

Associação entre o autocontrolo, hiperatividade/défice de atenção e agressão verbal

A análise de correlação de Spearman permite verificar que o autocontrolo está negativamente relacionado com hiperatividade/défice de atenção, r_s *=-. 19; p=.00*. Adicionalmente, o autocontrolo está negativamente relacionado com a agressão verbal r_s= *-.22; p=.00*. A hiperatividade/défice de atenção está positivamente correlacionada a agressão verbal r_s *= .28; p=,00.*

Autocontrolo, Hiperatividade preditores de comportamentos de agressão verbal

A partir da análise de regressão linear, verifica-se que o autocontrolo e a hiperatividade/défice de atenção estão a explicar significativamente os comportamentos de agressão verbal, F (2.286) = 24.547, p<.00, R^2=.15 nos adolescentes.

Especificamente, verifica-se que apenas a hiperatividade/défice de atenção prediz significativamente agressão verbal (Tabela 2).

Tabela 2

Modelo de Regressão Linear Múltipla: Autocontrolo e Hiperatividade preditores de agressão verbal.

	Agressão Verbal		
	b	*t*	*p*
Autocontrolo	-.08	-1.524	.13
Hiperatividade/Défice de Atenção	.36	6.436	.00*

*$p<.01$

Discussão

Este estudo tinha como principal objetivo averiguar de que forma as habilidades sociais – autocontrolo - e problemas de comportamentos - hiperatividade/défice de atenção - predizem comportamentos de relacionamento interpessoal, mais especificamente comportamentos de agressão verbal, em adolescentes, em contexto escolar.

Inicialmente, foram averiguadas possíveis diferenças entre o autocontrolo, a hiperatividade/défice de atenção e a agressão verbal, em função do sexo. Verificou-se que o sexo masculino apresenta mais comportamentos de agressão verbal do que o feminino. Não foram encontradas diferenças entre sexo ao nível do autocontrolo e hiperatividade/défice de atenção.

O fenómeno dos comportamentos agressivos em contexto escolar, é bastante complexo e ocorre de diferentes formas, resultado das várias ações e aspetos individuais e ambientais (Bizai et al., 2017). É na adolescência, que as experiências são analisadas como inquietantes, e os sujeitos sentem a necessidade de se salvaguardar, recorrendo a comportamentos agressivos (Gagliotto, Berté & Vale, 2012).

Archer, Fernández-Fuertes e Thanzami (2010) sugerem que existem comportamentos diferentes em função do sexo, apurando que o sexo feminino, adiantam de forma negativa a vantagens e positiva as dificuldades relacionas com a agressão aberta, apresentando negativamente a possibilidade de resposta suscitada pela agressão direta.

Shaw e Gilliom (2000) verificaram também, que os rapazes com hiperatividade/défice de atenção apresentam maior risco para comportamentos agressivos no contextos escolar.

Assim, os resultados obtidos neste estudo, vão de encontro às hipóteses. Segundo a literatura, as competências sociais, exprimem um avantajado realce, abarcando capacidades de promoção comportamental cognitiva, social e emocional (Gresham et al., 2018).

Respetivamente à análise de correlação, verificou-se que o autocontrolo estava negativamente correlacionado com a agressão verbal. Contrariamente, hiperatividade/défice de atenção estavam positivamente correlacionada com a agressão verbal.

Galán et al. (2019), verificaram que a hiperatividade pode proporcionar comportamentos agressivos, na adolescência. Outro estudo de Sibley et al. (2011), expande que os indivíduos que apresentam um diagnostico de hiperatividade/défice de atenção, arriscam-se a exibir comportamentos agressivos. Gresham et al. (1998) da mesma forma demonstrou a associação entre a hiperatividade/défice de atenção e os comportamentos de

agressividade, apurando que os indivíduos com hiperatividade/défice de atenção exibem comportamentos agressivos nas relações interpessoais.

Existem alguns estudos que relacionam a hiperatividade/défice de atenção e comportamento de *bullying* (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008; Holmberg & Hjern, 2008; Unnever & Cornell, 2003; Wiener & Mak, 2009). Isto pode ser explicado pelo facto de adolescentes com problemas de comportamento, demonstrarem maiores adversidades na compreensão dos comportamentos sociais apropriados ou esperados e replicarem agressivamente, sobretudo, no molde verbal em contexto escolar (Holmberg & Hjern, 2008; Ralic, Cvitkovic e Sekusak-Galesev, 2018).

Nesta fase desenvolvimental em estudo, verifica-se que os adolescentes apresentam uma predisposição para reagirem de forma impulsiva sem analisarem as consequências dos seus comportamentos (Buss & Plomin, 1975; Chen & Jacobson, 2013). Ao reagirem impulsivamente, verifica-se que apresentam alterações a nível do funcionamento das competências de autorregulação (Barkley & Fischer, 2010; Barkley, Murphy & Fischer, 2010), podendo desenvolver comportamentos de agressividade, em que algumas vezes são um das características clínicas da Perturbação da Hiperatividade/Défice de atenção (Connor et al., 2010; Jensen et al., 2007; King & Waschbusch, 2010).

Nos resultados obtidos neste estudo, o autocontrolo correlacionou-se negativamente com a agressão verbal. Analisando com a literatura, as competências de autorregulação definem-se como a capacidade de os indivíduos conseguirem reagir de forma adequada aos problemas do dia a dia, sendo capazes de gerir as suas emoções e pensamentos (Elliott & Busse, 1991; Motta & Romani, 2019). Nos adolescentes, as mudanças acontecem de forma rápida, em que existe uma maior probabilidade para a existência dificuldades de competências de autorregulação, principalmente nas competências de excluir os comportamentos inadequados (Casey, 2013).

Tendo em conta a literatura, afere-se que as competências socioemocionais são indispensáveis para a evolução das competências de interação social (Gresham et al., 2018). Observa-se que os indivíduos exibem problemas nesta competência, manifestam obstáculos na resolução de problemas, recorrendo à agressividade (Deniz & Ersoy, 2016).

Globalmente, os resultados demonstram que as competências socioemocionais e problemas de comportamentos explicam de forma significativa os comportamentos de agressão verbal. Mais especificamente, verifica-se que apenas hiperatividade/défice de atenção predizem significativamente a ocorrência de agressão verbal. Os nossos resultados vão de encontro ao reportado na literatura.

Os comportamentos agressivos, apura para associação com as competências socias, em que o individuo determina as competências fundamentais para os relacionamentos interpessoais positivas, em que não acontece nos indivíduos com problemas de comportamento – hiperatividade/défice de atenção- arriscando a desenvolver comportamentos agressivos entre pares (Hoza, 2007; Nijmeijer et al., 2008). Evans et al. (2015) contatou essa relação, em que os indivíduos com hiperatividade/défice de atenção são mais propícios a demonstrarem comportamentos agressivos nas relações entre pares na adolescência.

É em contexto escolar, que os adolescentes desenvolvem novas relações interpessoais, em que as competências socioemocionais são fundamentais para desenvolverem relações entre pares favoráveis (Weissberg & Cascarino, 2013), de forma a conseguirem atingir as suas metas e manter esses relacionamento (Durlak et al., 2011).

No caso, de existirem alterações de funcionamento nestas competências socioemocionais, existe uma probabilidade de apresentarem problemas de comportamento (Gresham & Elliott, 1990, 2008). No contexto escolar, um dos fenómenos mais evidentes de comportamentos de agressividade é o *bullying* (Olweus, 2005). Os agressores/as apresentam dificuldades em avaliar as consequências dos seus atos, demonstrando que os comportamentos agressivos são aceitáveis (Gini, 2006; Ang, Li & Seah, 2017). Assim a agressão, é definida pelo conjunto de atitudes e comportamentos direcionados para o outro, com a finalidade de provocar prejuízos (Berkowitz, 1993; Baron & Richardson, 1994; Bushman & Anderson, 2001; Geen, 2001).

A agressão verbal é um dos tipos de agressão existente em contexto escolar, recorre a vocabulário grosseiro e ofensivo, podendo utilizar conteúdo sexual, fortalecendo os comportamentos de *bullying* (Analitis et al., 2009; Bradshaw et al., 2017; Eliasson, Isaksson & Laflamme, 2007; Nansel et al., 2001; Pascoe, 2001).

Verifica-se que a literatura científica na área apresenta uma constante preocupação com estas problemáticas, analisando as relações de pares que os adolescentes fortalecem para alcançar uma compreensão mais holística acerca deste fenómeno dos comportamentos agressivos no contexto escolar (APAV, 2011; Polling et al., 2019). É importante estudar os comportamentos de hiperatividade a nível da agressão verbal, por exporem peculiaridades clínicas, confrontando com as população normativa (Connor et al.., 2010; Jensen et al., 2007; King & Waschbusch, 2010; Paradeisioti et al., 2019).

Limitações do estudo

Este estudo, como em todos os outros verificam-se algumas limitações. Tendo em conta a amostra dos participantes verifica-se uma amostra pequena cingindo-se apenas região norte do país.

Este estudo deu informações importantes acerca dos comportamentos em contexto escolar, mas para uma compreensão holística e aprofundada dos comportamentos em contexto escolar, seria relevante alargar os estudo a outras variáveis nomeadamente a agressão indireta e a vitimação.

Seria igualmente importante perceber as características comportamentais dos adolescentes relacionando com outras variáveis, nomeadamente os estilos de personalidade dos agressores/as.

Conclusões

Globalmente, os resultados deste estudo, vão de encontro ao reportado na literatura, respondendo à questão e às hipóteses elaboradas. Este estudo acresce à área em estudo, permitindo estabelecer uma melhor compreensão destes construtos e contribuir para uma compreensão mais holística destes fenómenos.

Os principais resultados apontam que o sexo masculino está mais propenso para comportamentos de agressão verbal do que o feminino. E que os problemas de comportamento, hiperatividade/défice de atenção predizem significativamente a ocorrência de agressão verbal.

Referências

Aloia, L. S. & Solomon, D. H. (2015). Attachment, Mental Health, and Verbal Aggressiveness in Personal Relationships. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 24*(2), 169-184. Doi: 10.1080/10926771.2015.1002650

Almeida, A. T. (2013). Escala de Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar– ECICE.

Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., ... & Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, *123*(2), 569-577. Doi: 10.1542/peds.2008-0323

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 27–51. Doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231

Ang, R. P., Li, X., & Seah, S. L. (2017). The role of normative beliefs about aggression in the relationship between empathy and cyberbullying. *Journal of cross-cultural psychology*, *48*(8), 1138-1152. Doi:10.1177/0022022116678928

APA- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de perturbações mentais. *Climepsi Editores.*

APAV- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2011). Manual Crianças e Jovens vítimas de violência: Compreender, intervir e prevenir. Lisboa: APAV. https://www.apav.pt/pdf/Manual_Criancas_Jovens_PT.pdf

Archer, J., Fernández-Fuertes, A. A., & Thanzami, V. L. (2010). Does cost–benefit analysis or self-control predict involvement in two forms of Aggression? *Aggressive Behavior, 36*(5), 292-304. Doi: 10.1002/ab.20358

Baer, G. G., Whitcomb, S. A., Elias, M. J., & Blank, J. C. (2015). SEL and schoolwide positive behavioral interventions and supports. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissburg, & T. P. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 453–467). The Guilford Press.

Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior, 34*(5), 447–459. Doi: 10.1002/ab.20271

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barbosa-Ducharne, M., Barroso, R., Soares, J., Cruz, O., & Lemos, M. (2012). Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – Versão de auto – resposta

para adolescentes (EHSPC-A). Instrumento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.

Barkley, R. A., Murphy, K. R. & Fischer, M. (2010). *ADHA in adults. What the science says.* The Guilford Press.

Barkley, R. A., & Fischer M. (2010). The unique contribution of emotional impulsiveness to impairment in major life activities in hyperactive children as adults. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *49*(5) 503–513. Doi: 10.1016/j.jaac.2010.01.019

Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). Aggression and Intention. *Human Aggression*, 8-9.

Bauman, S., Meter, D. J., Nixon, C., & Davis, S. (2016). Targets of peer mistreatment: Do they tell adults? What happens when they do? *Teaching and Teacher Education*, *57*, 118–124. Doi: 10.1.16/j.tate.2016.03.013

Belsky, J. (1997). Theory testing, effect-size evaluation, and differential susceptibility to rearing influence: The case of mothering and attachment. *Child Development*, *68*(4), 598 600. Doi: 10.1111/j,1467-8624.1997.tb04221.x

Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, *135*(6), 885–908. Doi: 10.1037/a0017376

Berkowitz, L. (1993). Pain and agression: Some findings and implications. *Motivation and emocion*, *17* (3), 277-293. Doi: 10.1007/BF00992223

Biederman, J., Mick, E., Faraone, S. V., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., Wilens, T. E., Frazier, E., & Johnson, M. A. (2002). Influence of gender on attention deficit hyperactivity disorder in children referred to a psychiatric clinic. *American Journal of Psychiatry*, *159*(1), 36–42. Doi: 10.1176/appi.ajp.159.1.36

Bizai, M. E. B. M. (2015). *Comportamentos agressivos entre pares e competências emocionais em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade* (Master's thesis, Universidade de Évora). http://hdl.handle.net/10174/16085

Bizai, M. E., Saraiva, M., Nogueiro, T., & Jorge, F. (2017). Interpersonal behavioral quality relations: The bullying behavioral case and the emotional and social Skills of youg portuguese students. *Academia IATED*. Doi: 10.21125/edulearn.2017.0272

Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, *70*(4), 322–332. Doi: 10.1037/a0039114

Bradshaw, J., Crous, G., Rees, G., & Turner, N. (2017). Comparing children's experiences of schools-based bullying across countries. *Children and Youth Services Review, 80*, 171–180. Doi: 1001016/j.childyouth.2017.06060

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568–586. Doi: 10.1037/0033-295X.101.4.568

Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy?. *Psychological review*, *108*(1), 273. Doi: 10.1037/0033-295X.108.1.273

Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development.* Wiley-Interscience.

Casey, B. J., & Caudle, K. (2013). The teenage brain: self control. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(2), 82–87. Doi: 10.1177/0963721413480170

Chen, P., & Jacobson, K. C. (2013). Impulsivity moderates promotive environmental influences on adolescent delinquency: A comparison across family, school, and neighborhood contexts. *Journal of anormal child psychology*, *41*(7), 1133-1143. Doi: 10.1007/s10808-013-9754-8

CASEL- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL.

Connor, D. F., Chartier, K. G., Preen, E. C., & Kaplan, R. F. (2010) Impulsive aggression in attention-deficit/hyperactivity disorder: Symptom severity, comorbidity, and attention-deficit/hyperactivity disorder subtype. *Journal of Child Adolescent Psychopharmacology, 20*(2), 119–126. Doi: 10.1089/cap.2009.0076

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, *66*(3), 710-722. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x

Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology,34*(2), 131–142. Doi: 10.1007/s10802-005-9009-4

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, *11*(*1*), 1-48.

Del Barco, B., Castaño, E. F., Carroza, T. G. & Ramos, V. L. (2011). Acoso escolar y ciberbullying en centros de educación secundaria y primaria en Extremadura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9*(2), 565-586.

Deniz, M., & Ersoy, E. (2016). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(1). Doi: 10.15345/iojes.2016.01.001

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). O impacto da melhoria da aprendizagem social e emocional dos alunos: uma meta-análise das intervenções universais baseadas na escola. *Desenvolvimento infantil*, *82* (1), 405-432. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eliasson, M. A., Isaksson, K., & Laflamme, L. (2007). Verbal abuse in school. Constructions of gender among 14 to 15 year olds. *Gender and Education* , *19*(5), 587-605. Doi: 10.1080/09540250701535600

Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, *12*(1-2), 63–83.

Elliot M. (1991). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Harlow, Essex: Longman

Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*, 39-51. Doi: 10.1016/j.appdev.2017.06.002

Elliott, S. N., Hwang, Y. S., & Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of applied developmental psychology*, *60*, 119-126. Doi: 10.16/j.appdev.2018.12.005

Encheva, I. (2010). Assertiveness in the Personal Profile of Adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, *8*(3), 376-380.

Evans, S. C., Fite, P. J., Hendrickson, M. L., Rubens, S. L., & Mages, A. K. (2015). The role of reactive aggression in the link between hyperactive–impulsive behaviors and peer rejection in adolescents. *Child Psychiatry & Human Delelopment*, *46*(6), 903-912. Doi: 10.1007/s10578-014-0530-y

Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2012). Social Skills and academic achievement: the mediating function of cognitive competence. *Temas em Psicologia, 20*(1), 61-70. https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751439006.pdf

Field, A. (2018). *Discovering Statistics using SPSS. 5ª ed.* Sage Publications.

Fine, A., Mahler, A., Steinberg, L., Frick, P. J., & Cauffman, E. (2017). Individual in context: The role of impulse control on the association between the home, school, and neighborhood developmental contexts and adolescent delinquency. *Journal of youth and adolescence*, *46*(7), 1488-1502. Doi: 10.1007/s10964-016-0565-4

Freitas, E., Martins, A. P. L., & Simões, C. (2017). Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em alunos de risco. *Revista da Criança e do Adolescente, 8*(2), 201-218.

Galán, C. A., Wang, F. L., Shaw, D. S. & Forbes, E. E. (2019). Early childhood trajectories of conduct problems and hyperactivity/attention problems: Predicting adolescent and adult antisocial behavior and internalizing problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*,*49*(2), 200-214. Doi: 10.1080/15374416.2018.1534206

Gagliotto, G., Berté, R., & Valle, G. (2012). Agressividade da Criança no Espaço Escolar: Uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação, 20*(1), 144-160. https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2218/2048

Geen, R. G. (2001). Human aggressiveness.

Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2015). Preventing school bullying: Should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures? *Journal of School Violence, 15*(2), 133–157. Doi: 10.1080/15388220.2014.956321

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, *32*(6), 528-539. Doi:10.1002/ab.20153

Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classification and Training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3-15. Doi: 10.1207/s15374424jccp1501_1

Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., Ward, S. L., & Forness, S. R. (1998). Comorbidity of hyperactivity–impulsivity–inattention and conduct problems: Risk factors in social, affective, and academic domains. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(5), 393–406. Doi: 10.1023/A:1021908024028

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. San Antonio, TX: Pearson Education Inc.

Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. (2010). Base rates of social skills acquisition, performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the Social Skills Improvement System- Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(4), 809–815. Doi: 10.1037/a0020255

Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 319-332. Doi: 10.1080/0305764X.2016.1195788

Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., Cassidy, K., & Altman, R. (2018). Pyschometric Fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social-Emotional Learning Edition Rating Forms. *Assessment for Effective Intervention*,*45*(3), 1-16. Doi: 10.1177/1534508418808598

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Hoza B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of pediatric psychology. 32*(6), 655–663. Doi: 10.1093/jpepsy/jsm024

Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322. Doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003

Humphreys, K. L., & Lee, S. S. (2011). Risk taking and sensitivity to punishment in children with ADHD, ODD, ADHD+ODD, and controls. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 33*(3), 299– 307. Doi: 10.1007/s10862-011-9237-6

Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention- deficit- hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50*(2), 134–138. Doi: 10.1111/j.1469-8749.2007.02019.x

Jensen, P. S., Youngstrom, E. A., Steiner, H., Findling, R. L., Meyer, R. E., Malone, R. P., Carlson, G. A., Coccaro, E. F., Aman, M. G., Blair, J., Dougherty, D., Ferris, C., Flynn, L., Green, E., Hoagwood, K., Hutchinson, J., Laughren, T., Leve, L. D., Novins, D. K., & Vitiello, B. (2007) Consensus report on impulsive aggression as a symptom across diagnostic categories in child psychiatry: Implications for medication studies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*(3), 309–322. Doi: 10.1097/chi.0b013e318002fl454

Jones, S., Cauffman, E., & Piquero, A. R. (2007). The influence of parental support among incarcerated adolescent offenders: the moderating effects of impulse control. *Criminal Justice and Behavior, 34*(2), 229–245. Doi: 10.1177/0093854806288710

King, S., & Waschbusch, D. A. (2010). Aggression in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Expert review of neurotherapeutics*, *10*(10), 1581-1594. Doi: 10.1586/ern.10.146

Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, *46*(4), 431-453. Doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.005

Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., Zelli, A., Al-Hassan, S. M., Alampay, L. P. , Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein M. H. & Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, *38*(4), 298–308. Doi: 10.1002/ab.21433

Lacey, A., & Cornell, D. (2013). The impact of teasing and bullying on schoolwide academic performance. *Journal of Applied School Psychology*, *29*(3), 262–283. Doi: 10.1080/15377903.2013.806883

Lochman, J. E., Powell, N. R., Whidby, J. M., & Fitzgerald, D. P. (2006). Aggressive Children: Cognitive-Behavioral Assessment and Treatment. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy:* Cognitive-behavioral procedures. (pp.33-81). Guilford Press.

Masunami, T., Okazaki, S., & Maekawa, H. (2009). Decision-making patterns and sensitivity to reward and punishment in children with attention-deficit hyperactivity disorder. International *Journal of Psychophysiology*, *72*(3), 283–288. Doi: 10.1016/j.ijpsycho.2009.01.007

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learningrelated learningrelated social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*, 307–329. Doi: 10.1016/S0885-2006(00)00069-7

McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*, 206–224. Doi: 10.1016/S0885-2003(03)00026-7

Motta, P. C., & Romani, P. F. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*, *49*, 49-56. Doi: 10.5935/2175-3520.20190018

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094–2100. Doi: 10.1001/jama.285.16.2094

Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra, P. J. (2008) Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review, 28*(4), 692–708. Doi: 10.1016/j.cpr.2007.10.003

Nøvik, T. S., Hervas, A., Ralston, S. J., Dalsgaard, S., Pereira, R. R., Lorenzo, M. J. & ADORE, S. G. (2006). Influence of gender on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Europe— ADORE. *European Child & Adolescent Psychiatry, 15*(1), 15–24. Doi: 10.1007/s00787-006-1003-z

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law, 11*(4), 389-402. Doi: 10.1080/10683160500255471

Paradeisioti, A., Papacosta, E. S., Giannakopoulos, G., & Kolaitis, G. (2019). Bullying, peer victimization, and emotional problems in Cypriot adolescents referred to mental health services—a comparison of normative and clinical data. *Journal of School violence, 18*(1), 134-145. Doi: 10.1080/15388220.2017.1423490

Pascoe, C. J. (2011). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school.* University of California Press.

Pelco, L. E., & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *51*(3), 36-42. Doi: 10.3200/PSFL.51.3.36-42

Poling, D. V., Smith, S. W., Taylor, G. G., & Worth, M. R. (2019). Direct verbal aggression in school settings: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 46*, 127-139. Doi: 10.1016/j.avb.2019.01.010

Ralic, A. Z., Cvitkovic, D., & Sekusak-Galesev, S. (2018). Predictors of bullying and victimisation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *8*(4), 63-88. Doi: 10.26529/cepsj.557

Retz-Junginger, P., Retz, W., Schneider, M., Schwitzgabel, P., Steinbach, E., & Hengesch, G. (2007). Gender differences in self-descriptions of child psychopathology in

attention deficit hyperactivity disorder. *The Neurologist, 78*(9), 1046–1051. Doi: 10.1007/s00115-006-2242-4

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(1), 122–135. Doi: 10.1037/0022-3514.78.1.122

Rusby, J. C., Forrester, K. K., Biglan, A., & Metzler, C. W. (2005). Relationships between peer harassment and adolescent problem behaviors. *The Journal of Early Adolescence, 25*(4), 453–477. Doi: 10.1177/0272431605279837

Shaw, D. S., & Giliiom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Devetopment and psychopathotogy, 12*, 467-488. Doi: 10.1017/S0954579400003114

Seymour, K. E., Macatee, R., & Chronis-Tuscano, A. (2016). Frustration tolerance in youth with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 23*(11), 1229-1239. Doi: 10.1177/1087054716653216

Sibley, M. H., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., Gnagy, E. M., Waschbusch, D. A., Biswas, A., MacLean, M. G., Babinski, D. E., & Karch, K. M. (2011). The delinquency outcomes of boys with ADHD with and without comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(1), 21–32. Doi: 10.1007/s10802-010-9443-9

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer, Boston, MA. Doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Tedeschi J. T., & Felson, R. B. (1994). *Violence, Aggression, and Coercive Actions*. American Psychological Association.

Totura, C. M. W., Green, A. E., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence, 32*(2), 193–211. Doi: 10.1016/j.adolescence.2008.04.005

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(2), 129–147. Doi: 10.1177/0886260502238731

Vagos, P. & Pereira, A. (2010). A Proposal for Evaluating Cognition in Assertiveness. *Psychological Assessment, 22*(3), 657-665. Doi: 10.1037/a0019782

Vitulano, M. L., Fite, P. J., & Rathert, J. L. (2010). Delinquent peer influence on childhood delinquency: the moderating effect of impulsivity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*(3), 315–322. Doi: 10.1007/s10862-009-9160-2

Victor, J. B., Rothbart, M. K., Baker, S. R. & Tackett, J. L. (2016). Temperamental components of the developing personality. *The Wiley Handbook of Personality Assessment*, 44-58.

Wang, M., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, *85*(2), 722–737. Doi: 10.1111/cdev.12138

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*, *95*(2), 8–13. Doi: 10.1177/003172171309500203

Weist, M. D., Lever, N. A., Bradshaw, C. P., & Owens, J. S. (2014) Further advancing the field of school mental health. In *Handbook of school mental Health* (pp. 1-14). Springer, Boston, MA

Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the School*, *46*(2), 116–131. Doi: 10.1002/pits.20358

Winiewski, M., Budziszewska, M., & Świder, M. (2019). Differentiated content of verbal aggression: Effect of gender on insults in secondary schools in Poland. *School psychology international*, *40*(5), 493-509. Doi: 10.1177/0143034319867745

Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education*, *18*(1), 185–200. Doi: 10.1007/s11218-014-9287-1

Anexos

Anexo I- Pedido de autorização à direção do agrupamento

Exmo/a. Senhor/ Diretor/a do Agrupamento de Escolas,

Vimos, por este meio, solicitar a autorização de V.ª Ex.ª, para a realização da recolha de dados de um estudo que tem como objetivo estudar as competências sociais e o envolvimento de adolescentes entre os 13 e os 18 anos em comportamentos de *bullying* em contexto escolar. Este estudo inscreve-se no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada do Norte (Porto) e está a ser desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Mariana Sousa, Professora Auxiliar nesta instituição de ensino superior. A recolha de dados será realizada *on-line* e consistirá na administração de dois questionários: a versão portuguesa do Social Skills Improvement System (SSIS-RS) e a Escala do Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar (ECICE). O primeiro tem como objetivo avaliar as competências sociais dos adolescentes, enquanto o segundo incide sobre o envolvimento em comportamentos de *bullying*, em situações de vitimação, agressão e observação. O processo de preenchimento requererá, sensivelmente, quinze minutos. O *link* para o preenchimento dos questionários *on-line* será partilhado com a direção de agrupamento, que o enviará, depois, para os e-mails dos alunos que se voluntariem para participar no estudo. A equipa de investigação não terá acesso aos dados identificatórios, nem aos endereços eletrónicos do/a seu/sua educando/a. Acresce que o formulário *on-line* não permite gravar os endereços eletrónicos das/os participantes, mas apenas as suas respostas.

A informação recolhida será usada, apenas e unicamente, para fins de investigação científica e académica. Será garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. O nome da/o adolescente e da escola, ou do agrupamento, por ela/e frequentada nunca serão identificados. Os dados serão tratados, analisados e divulgados de modo anónimo e apenas em grupo, nunca individualmente, pelos elementos envolvidos neste estudo. Na eventualidade de os dados serem divulgados em contexto escolar, junto da

comunidade educativa, serão apresentados somente os resultados globais, e nunca de agrupamentos de escolas específicos.

A par dos cuidados elencados, e uma vez que o preenchimento será realizado no contexto da sala de aula, sob a monitorização dos/as docentes titulares das disciplinas, ser-lhes-á pedida atenção ao impacto emocional do processo de preenchimento dos questionários, sobretudo o que se reporta à experiência de violência em contexto escolar, nos/as adolescentes. Na eventualidade de serem identificados potenciais sinais de fragilidade ou desorganização emocional, os/jovens serão sinalizados, por forma a poderem receber uma resposta especializada. Para tal, a equipa de investigação articulará com o Serviço de Psicologia e Orientação, a fim de que os/as adolescentes possam ser monitorizados de forma atenta, ou mesmo receber acompanhamento psicológico, nos casos em que tal se justificar. Se este acompanhamento não for exequível, num curto período de tempo, no contexto escolar, assegurar-se-á este acompanhamento no Serviço de Consulta de Psicologia da universidade.

Na eventualidade de consentir a realização da recolha de dados, solicitar-se-á, aos/às encarregados/as de educação, o preenchimento de uma declaração de consentimento informado, que viabilize a administração dos instrumentos de avaliação psicológica enunciados.

Para obter informações adicionais, poderá contactar a investigadora responsável pela orientação do estudante, através do seu contacto de *email* (Professora Doutora Mariana Sousa – marianasousa@por.ulusiada.pt), que estará também disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida relacionada com esta colaboração.

Agradecendo, antecipadamente, a atenção dispensada, disponibilizamo-nos para fornecer esclarecimentos adicionais, que considere pertinentes. Com os melhores cumprimentos,

(O estudante)	(A orientadora)
Miguel Ângelo Pereira Neves	Mariana Lopes de Sousa
Miguel Ângelo Pereira Neves	Professora Doutora Mariana Sousa

Anexo II- Declaração do consentimento informado

Declaração de Consentimento Informado

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Vimos, por este meio, solicitar o seu consentimento para a participação do seu educando/a num estudo, que tem como objetivo estudar as competências sociais e o envolvimento de adolescentes entre os 13 e os 18 anos em comportamentos de *bullying* em contexto escolar. Esta investigação inscreve-se no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada do Norte (Porto) e está a ser desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Mariana Sousa, Professora Auxiliar nesta instituição de ensino superior.

A recolha de dados será realizada *on-line*, em contexto de sala de aula, sob a monitorização das/os docentes. Consistirá na administração de dois questionários: a versão portuguesa do *Social Skills Improvement System* (SSIS-RS) e a Escala do Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar (ECICE). O primeiro tem como objetivo avaliar as competências sociais dos adolescentes, enquanto o segundo incide sobre o envolvimento em comportamentos de *bullying*, em situações de vitimação, agressão e observação. O processo de preenchimento requererá, sensivelmente, quinze minutos. O *link* para o preenchimento dos questionários *on-line* será partilhado com a direção de agrupamento, que o enviará, depois, para os e-mails dos alunos que se voluntariem para participar no estudo. Por conseguinte, a equipa de investigação não terá acesso aos dados identificatórios, nem aos endereços eletrónicos do/a seu/sua educanda/a.Acresce que o formulário *on-line* não permite gravar os endereços eletrónicos das/os participantes, mas apenas as suas respostas.

A informação recolhida será usada, apenas e unicamente, para fins de investigação científica e académica. Será garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. O nome do/a seu/sua educando/a nunca será identificado. Os dados serão tratados, analisados e divulgados de modo anónimo e apenas em grupo, nunca individualmente, pelos elementos envolvidos neste estudo. A sua participação é inteiramente voluntária, podendo interromper

e/ou desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga a si ou ao/à seu/sua educando/a qualquer prejuízo, ou dano. Na eventualidade de os dados serem divulgados em contexto escolar, junto da comunidade educativa, serão apresentados somente os resultados globais, e nunca de agrupamentos de escolas específicos.

A par dos cuidados elencados, e uma vez que o preenchimento será realizado no contexto da sala de aula, sob a monitorização dos/as docentes titulares das disciplinas, ser-lhes-á pedida atenção ao impacto emocional do processo de preenchimento dos questionários, sobretudo o que se reporta à experiência de violência em contexto escolar, nos/as adolescentes. Na eventualidade de serem identificados potenciais sinais de fragilidade ou desorganização emocional, os/jovens serão sinalizados, por forma a poderem receber uma resposta especializada. Para tal, a equipa de investigação articulará com o Serviço de Psicologia e Orientação, a fim de que os/as adolescentes possam ser monitorizados de forma atenta, ou mesmo receber acompanhamento psicológico, nos casos em que tal se justificar. Se este acompanhamento não for exequível, num curto período de tempo, no contexto escolar, assegurar-se-á este acompanhamento no Serviço de Consulta de Psicologia da universidade.

Para obter informações adicionais, poderá contactar a investigadora responsável pela orientação do estudante, através do seu contacto de *email* (Professora Doutora Mariana Sousa – marianasousa@por.ulusiada.pt), que estará disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida relacionada com esta colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

(O estudante)	(A orientadora)
Miguel Ângelo Pereira Neves	Mariana Lopes de Sousa
Miguel Ângelo Pereira Neves	Professora Doutora Mariana Sousa

Declaro que compreendi os objetivos e a explicação que me foi fornecida acerca da colaboração no estudo. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei

necessárias, e obtive resposta satisfatória a todas as questões por mim colocadas. Tomei conhecimento que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, me foi fornecida informação clara sobre o estudo em que a minha colaboração foi solicitada. Foi-me, também, explicado que tenho o direito de recusar, a todo o tempo, a minha participação no estudo, sem que isso envolva qualquer prejuízo para mim, ou para a/o meu/minha educando(a). Por isso, consinto que o/a meu/minha educando/a participe no estudo. Mais, autorizo que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial em apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

_____

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)