

**O PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO SOCIAL E A SUA
RELAÇÃO COM OS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS EM
CRIANÇAS: ADAPTAÇÃO EXPLORATÓRIA DO *SOCIAL
INFORMATION PROCESSING INTERVIEW - PRESCHOOL***

Mariana Sebastião Machado

Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade do Porto para a obtenção do
grau de Mestre em Criminologia

**O PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO SOCIAL E A SUA
RELAÇÃO COM OS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS EM
CRIANÇAS: ADAPTAÇÃO EXPLORATÓRIA DO *SOCIAL
INFORMATION PROCESSING INTERVIEW - PRESCHOOL***

Mariana Sebastião Machado

Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Criminologia, elaborada sob a orientação da Professora Doutora Carla Sofia Cardoso e coorientação da Mestre Josefina Castro

RESUMO

A presente investigação teve como principal objetivo analisar as relações existentes entre o processamento de informação social e os comportamentos agressivos reativos e proativos em crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, e, adaptar, de forma exploratória, um instrumento de avaliação do processamento de informação social. Mais concretamente, num primeiro momento, adaptou-se o *Social Information Processing Interview – Preschool*, (SIPI-P, Ziv & Sorognon, 2011) para o contexto e língua portuguesa, tendo-se realizado uma análise de algumas das suas propriedades psicométricas. Posteriormente, procurou-se perceber que passos do processamento de informação social se encontravam relacionados com os comportamentos agressivos reativos e proativos das crianças. Estes objetivos foram prosseguidos através de um estudo de cariz quantitativo, que envolveu a realização de entrevistas a 95 crianças e a aplicação de questionários a 97 encarregados de educação e a 8 professores. Os dados obtidos remetem para a existência de uma baixa consistência interna do SIPI-P. Não obstante, os resultados indicam uma boa fiabilidade *inter-rater* do instrumento. Relativamente às relações estabelecidas entre as variáveis de processamento de informação social, foram encontradas correlações positivas entre atribuição de hostilidade e construção de resposta agressiva e correlações negativas entre atribuição de hostilidade e construção de resposta competente. Ficou também demonstrado a existência de uma correlação positiva entre construção de resposta agressiva e comportamentos agressivos reativos e proativos, reportados pelos professores. De forma inversa, encontraram-se correlações negativas entre construção de resposta competente e comportamentos agressivos reativos, reportados pelos professores. Os resultados obtidos demonstram ainda que as variáveis comportamentais se encontram significativamente correlacionadas *intra e inter* informantes. A classe socioeconómica e a construção de resposta agressiva constituem-se como preditores do comportamento agressivo reativo, reportado pelos professores. A idade das crianças, a atribuição de hostilidade e a construção de resposta agressiva demonstram ser preditores dos comportamentos agressivos reativos, reportados pelos encarregados de educação. Por fim, a construção de resposta agressiva demonstra ser a única variável preditora dos comportamentos agressivos proativos, reportado pelos professores.

Palavras-chave: comportamentos agressivos; comportamentos agressivos reativos; comportamentos agressivos proativos; crianças; processamento de informação social; SIPI-P.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the relationship between the different steps of social information processing and reactive and proactive aggressive behavior, and adapt, in an exploratory way, a measurement of Social Information Processing. This study was conducted with primary school children aged 7-10. At first, the Social Information Processing Interview – Preschool (Ziv & Sorognon, 2011) was translated to the Portuguese language and then adapted to the Portuguese context, and some of its psychometric proprieties was analyze. Secondly, an investigation to conclude which steps of the social information processing were related to the reactive and proactive aggressive behavior, in children, was conducted. To reach these goals with was conducted a quantitative study, where ninety-five children were interview and ninety-seven parents and eight teachers respond to measures of aggressive behavior about the children. In general, the results suggest a low internal consistency of the SIPI-P, but a good inter-rater validity of the instrument. The results also show the existence of positive correlations between hostile attribution and construction of aggressive response and the existence of negative correlations between hostile attribution and construction of competent response. Regarding the relations between the social information processing variables and the behavior variables, the results suggest the existence of a positive correlation between construction of aggressive response and proactive and reactive aggressive behavior, reported by teachers. The results also indicated the existence of negative correlations between construction of competent response and reactive aggressive behavior, reported by teachers. To conclude, it is also important to highline that the results have shown that all behavior variables are significantly related within each group of informants and between them. Also, the variables socioeconomic class and age of the children are predictors of reactive aggressive behavior, reported by teachers. The age of the children, the hostile attribution and the construction of aggressive response are variables that predict the reactive aggressive behavior, reported by parents. Finally, the construction of aggressive response it is the only predictive variable of the proactive aggressive behavior, reported by teachers.

Keywords: aggressive behavior; reactive aggressive behavior; proactive aggressive behavior; children; social information processing; SIPI-P.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento dirige-se às minhas orientadoras, Professora Doutora Carla Sofia Cardoso e Mestre Josefina Castro. A ambas agradeço a orientação, o apoio e a confiança que me transmitiram na realização deste estudo. Agradeço, especialmente, o conhecimento e a experiência que partilharam comigo, não só neste último ano, mas durante todo o meu percurso académico.

Em segundo lugar, gostaria de mostrar o meu maior apreço aos docentes da Escola de Criminologia que contribuíram com conselhos, sugestões, críticas e esclarecimento de dúvidas. Tenho de destacar a Mestre Ana Margarida Santos e a Mestre Gilda Santos, que se mostraram fundamentais para a realização desta dissertação. À Professora Ana Margarida, o meu sincero obrigada por toda a disponibilidade, pelas críticas construtivas e valiosos comentários, mas acima de tudo pelas palavras de encorajamento que me deu ao longo deste ano. À Mestre Gilda Santos, o meu obrigada pela ajuda que me prestou desde o início até ao fim desta dissertação; por me ter ensinado uma multiplicidade de coisas, por ter tido paciência para o fazer e porque se não fosse ela a dar-me um empurrão inicial, nada disto estaria concluído. Não posso deixar de referir o Professor Doutor Pedro Sousa. Obrigada pela sua paciência e disponibilidade com que sempre respondeu às minhas questões.

Quero ainda expressar a minha maior gratidão a todos os professores, encarregados de educação e crianças que aceitaram participar neste estudo, assim como ao Doutor Paulo Gaspar. Obrigada por toda a generosidade, simpatia e tempo que disponibilizaram para que fosse possível realizar esta investigação.

Agradeço ainda aos meus colegas e amigos da FDUP, especialmente à Gabriela, à Luísa, ao Samuel, à Inês e à Ângela, por toda a ajuda, pela troca de experiências, por me ouvirem, apoiarem e pelas palavras de incentivo que sempre me deram. À Rita, à Chica, à Moreira, à Joana e a todos os restantes, o meu muito obrigada por terem estado sempre aqui, por me terem ajudado, ouvido todas as minhas lamentações e por respeitarem os sistemáticos “hoje não posso”. A todos vocês obrigada pelo facto de terem acreditado mais em mim do que eu própria.

E porque os últimos são os primeiros, agradeço aos meus pais, pois sem eles eu nunca teria chegado aqui.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBCL – *Child Behavior Checklist*;

ESC – Estatuto socioeconómico;

PIS – Processamento de Informação Social;

RPAQ – *Reactive and Proactive Aggression Questionnaire*;

RPQ – *Reactive-Proactive Questionnaire*;

SIPI-P – *Social Information Processing Interview – Preschool*;

TRF – *Teacher Report Form*.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE ANEXOS	vii
ÍNDICE DE TABELAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. O Processamento de Informação Social	3
1.1. O Processamento de Informação Social e os Comportamentos Agressivos	5
2. Comportamentos Agressivos.....	15
2.1. Comportamentos agressivos – conceptualização e subtipos	16
3. Bases teóricas do Comportamento agressivo reativo e do Comportamento agressivo proativo	26
3.1. Hipótese Frustração – Agressão	26
3.1.1. <i>Princípios gerais da Hipótese Frustração – Agressão.....</i>	<i>29</i>
3.1.2. <i>Críticas e alterações à Hipótese Frustração – Agressão</i>	<i>32</i>
3.2. Teoria da Aprendizagem Social	33
3.2.1. <i>Origens do comportamento.....</i>	<i>34</i>
3.2.2. <i>Mecanismos de instigação/motivação</i>	<i>38</i>
3.2.3. <i>Mecanismos de manutenção</i>	<i>39</i>
4. Operacionalização das variáveis	40
4.1. Operacionalização do processamento de informação social	40
4.2. Operacionalização dos comportamentos agressivos reativos e proativos.....	42
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIA	44
1. Objetivos e hipóteses	44
2. Método.....	45
2.1. Caracterização do estudo.....	45

2.2. Procedimentos	46
2.3. Constituição da amostra	47
2.4. Instrumentos e operacionalização das variáveis.....	47
2.5. Procedimentos de análise estatística	54
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO: RESULTADOS	57
1. Consistência interna das escalas	57
1.1. Consistência interna das escalas relativas aos problemas comportamentais.....	57
1.2. Consistência interna das escalas do <i>Social Information Processing Interview - Preschool</i>	58
2. Fiabilidade <i>inter rater</i>	60
3. Caracterização da amostra.....	62
3.1. Caracterização sociodemográfica da amostra	62
3.2. Caracterização da amostra segundo os problemas comportamentais	63
3.3. Caracterização da amostra quanto aos padrões de Processamento de Informação Social	66
4. Relações entre os dados reportados pelos professores e encarregados de educação ...	68
5. Relações entre variáveis relativas ao processamento de informação social.....	72
6. Relações entre as variáveis comportamentais e as variáveis de processamento de informação social.....	76
7. Variáveis preditoras dos comportamentos agressivos reativos e proativos.....	79
7.1. Variáveis preditoras do Comportamento agressivo reativo	80
7.2. Variáveis preditoras do comportamento agressivo proativo	86
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO	90
BIBLIOGRAFIA	102
ANEXOS	112

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Consentimento informado.....	113
Anexo II: Escala de externalização.....	115
Anexo III: História de rejeição não hostil.....	117
Anexo IV: Texto e questões que acompanham o estímulo.....	118
Anexo V: Resultados do teste de normalidade (KS) para as variáveis do estudo.....	119
Anexo VI: Resultados do teste de resíduos (DW) e do diagnóstico de multicolinearidade (VIF) para as variáveis introduzidas nos modelos de regressão linear.....	120

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Consistência interna das escalas relativas aos problemas comportamentais	58
Tabela 2. Consistência interna das escalas do SIPI-P	59
Tabela 3. Consistência interna das escalas nos cenários A, B, D e E	60
Tabela 4. Frequências absolutas e relativas da concordância entre cotadores; valores de fiabilidade <i>inter-rater</i> e classificação segundo Landis e Koch (1977)	61
Tabela 5. Valores de fiabilidade <i>inter-rater</i> para cada opção de resposta (cenários A, B, D e E) e classificação segundo Landis e Koch (1977)	62
Tabela 6. Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação.....	63
Tabela 7. Caracterização da amostra relativamente aos problemas comportamentais avaliados pelas escalas da CBCL e da TRF, e pelas escalas do RPAQ	65
Tabela 8. Comparação entre as respostas dos encarregados de educação e professores para as diferentes dimensões em análise – Teste de Wilcoxon	66
Tabela 9. Caracterização da amostra relativamente ao processamento de informação social	68
Tabela 10. Correlações entre as variáveis relativas aos problemas comportamentais das crianças (geral) e correlações parciais – questionário destinado aos professores	70
Tabela 11. Correlações entre as variáveis relativas aos problemas comportamentais das crianças (geral) e correlações parciais – questionário destinado aos encarregados de educação	71
Tabela 12. Correlações entre as variáveis relativas aos comportamentos apresentados pelas crianças – questionários dos encarregados de educação e professores	72
Tabela 13. Valores do coeficiente de <i>Phi</i> (relações entre as variáveis dicotómicas do SIPI-P	73
Tabela 14. Valores de correlação <i>Point-biserial</i> (variáveis quantitativas e dicotómicas do SIPI-P)	75
Tabela 15. Valores do coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> (variáveis quantitativas do SIPI-P)	76
Tabela 16. Valores de correlação <i>Point-biserial</i> (relação entre as variáveis dicotómicas do SIPI-P e as variáveis comportamentais).....	78
Tabela 17. Valores de coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> (relação entre as variáveis quantitativas do SIPI-P e as variáveis comportamentais)	79

Tabela 18. Predição dos comportamentos agressivos reativos (professores) a partir das variáveis sociodemográficas das crianças e encarregados de educação	81
Tabela 19. Predição dos comportamentos agressivos reativos (encarregados de educação) a partir das variáveis sociodemográficas das crianças e encarregados de educação	81
Tabela 20. Predição dos comportamentos agressivos reativos (professores) a partir das variáveis de processamento de informação social e identificação de emoções	83
Tabela 21. Predição dos comportamentos agressivos reativos (encarregados de educação) a partir das variáveis de processamento de informação social e identificação de emoções	84
Tabela 22. Predição dos comportamentos agressivos reativos (professores) a partir das variáveis estatisticamente significativas nos modelos anteriores.....	85
Tabela 23. Predição dos comportamentos agressivos reativos (encarregados de educação) a partir das variáveis estatisticamente significativas nos modelos anteriores.....	86
Tabela 24. Predição dos comportamentos agressivos proativos a partir das variáveis sociodemográficas	87
Tabela 25. Predição dos comportamentos agressivos proativos a partir das variáveis de processamento de informação social e identificação de emoções.....	88
Tabela 26. Predição dos comportamentos agressivos proativos a partir da variável estatisticamente significativa nos modelos anteriores.....	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Variáveis introduzidas nos modelos de regressão linear	80
---	----

INTRODUÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Criminologia na Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Esta teve como principal objetivo analisar os padrões de Processamento de Informação Social [PIS] e a sua relação com os comportamentos agressivos reativos e proativos em crianças, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, e assim adaptar, de forma exploratória, um instrumento de avaliação do PIS.

Os aspetos cognitivos têm sido considerados cruciais no estudo dos comportamentos agressivos em crianças. A teoria mais abordada dentro desta temática é a Teoria do PIS, uma vez que permitiu o conhecimento dos mecanismos envolvidos neste tipo de eventos e, consequentemente, ajudou no avanço de planos de intervenção e prevenção de comportamentos agressivos em crianças e adolescentes. De facto, a evidência científica tem demonstrado a importância de um correto e eficiente PIS para a existência de uma resposta comportamental competente e adequada à situação. Ao invés, a literatura tem demonstrado que um PIS enviesado ou deficitário está relacionado com o emprego de respostas comportamentais consideradas desajustadas, onde se incluem as respostas agressivas (Crick & Dodge, 1994; Hubbard McAuliffe, Morrow & Romano, 2010; Ziv, 2013).

Por sua vez, os comportamentos agressivos, especialmente se iniciados de forma precoce (antes dos 8 anos) e com uma elevada frequência, têm sido considerados como um importante fator de risco para a continuidade de comportamentos desajustados e delinquentes ao longo do curso de vida (Fite, Hendrickson, Rubens, Gabrielli & Evans, 2013; Moffitt, 1993; Tremblay, 2000). Além disso, as crianças consideradas agressivas estão em maior risco para sofrer de problemas de internalização e de exclusão por parte do seu grupo de pares. A literatura científica tem vindo a demonstrar a existência de uma relação entre um deficitário PIS e os comportamentos agressivos, especialmente com os comportamentos agressivos reativos e proativos. Ainda, tem sido reportado que os passos de PIS se associam diferencialmente com os comportamentos agressivos reativos e proativos (Crick & Dodge, 1994; De Castro, Verhulst & Runions, 2012; Hubbard et al., 2010; Kupersmidt, Stelter & Dodge, 2011; Ziv, 2013).

Tendo em conta esta associação entre PIS e comportamentos agressivos, torna-se essencial a existência de instrumentos de avaliação que captem os diferentes padrões de PIS das crianças. Assim, esta investigação também versou sobre a adaptação, de forma exploratória, de um instrumento de avaliação do PIS e averiguou se este se relaciona com os *outcomes* esperados.

Neste âmbito foram também conduzidos diferentes testes, de forma a verificar algumas propriedades psicométricas do instrumento escolhido.

O presente estudo estrutura-se em quatro capítulos, que se dividem em subcapítulos. No primeiro capítulo é desenvolvida uma revisão da literatura sobre os objetos de estudo que orientam a investigação, nomeadamente o PIS e os comportamentos agressivos. No subcapítulo inicial é abordado o Modelo de Processamento de Informação Social de Crick e Dodge (1994), assim como a relação que tem sido estabelecida entre os diferentes passos do PIS e os comportamentos agressivos reativos e proativos. Num segundo momento, iremos debruçar-nos sobre os comportamentos agressivos, nomeadamente a discussão teórica em torno da sua conceptualização e os subtipos de comportamento agressivo identificados pela literatura científica. O terceiro subcapítulo destina-se à apresentação das bases teóricas dos comportamentos agressivos reativos e dos comportamentos agressivos proativos. Por fim, no último subcapítulo irão ser abordadas as diferentes medidas que a investigação científica tem utilizado para operacionalizar estas variáveis.

O segundo capítulo destina-se à descrição da metodologia do estudo. Numa primeira parte são descritos os objetivos que subjazem à presente investigação e as hipóteses de investigação que se pretendem testar. Também neste momento será caracterizado o estudo enquanto um estudo quantitativo e são ainda descritos os instrumentos e variáveis que foram utilizados. Adicionalmente, será explicado o conjunto de procedimentos realizados para prosseguir este estudo, finalizando-se este capítulo com a descrição do tratamento de dados.

O terceiro capítulo tem como objetivo a apresentação dos principais resultados que foram alcançados com o presente estudo. Esta exposição é iniciada pelos dados relativos às propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados na investigação. Depois, seguir-se-á a caracterização da amostra em função das variáveis do estudo para que, posteriormente, nos foquemos na análise da relação entre as mesmas. Em seguida são apresentados os resultados dos testes de predição realizados.

Por fim, no quarto capítulo, é apresentada a discussão relativa a este estudo, onde são avançadas hipóteses de interpretação dos dados obtidos e serão, também, apontadas as limitações desta investigação, procurando-se fornecer pistas que deverão orientar investigações futuras neste domínio.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo tem como finalidade principal enquadrar conceptualmente as questões de investigação que orientam este estudo. Uma vez que o objetivo desta investigação é analisar as relações existentes entre o PIS e os comportamentos agressivos das crianças e adaptar, de forma exploratória, um instrumento de avaliação do PIS, importa discutir os eixos teóricos e as evidências empíricas que têm sido produzidas neste domínio. Assim, este capítulo organiza-se em quatro grandes partes: o processamento de informação social, os comportamentos agressivos, as bases teóricas do comportamento agressivo reativo e proativo e, por último, as medidas utilizadas para operacionalizar estes dois conceitos (PIS e comportamentos agressivos).

1. O Processamento de Informação Social

A literatura científica tem realçado a importância dos aspetos cognitivos no estudo dos comportamentos agressivos. Neste domínio, são vários os processos sociocognitivos e emocionais que têm sido apontados para explicar os comportamentos agressivos reativos e os comportamentos agressivos proativos (Hubbard et al., 2010; Katsurada & Sugawara, 1998). Atualmente, o modelo teórico mais evocado para estudar e explicar o comportamento agressivo em crianças e adolescentes, tendo em conta os processos psicológicos de cariz cognitivo, é o Modelo do Processamento de Informação Social (Adrian, Lyon, Oti & Tininenko, 2010; Crick & Dodge, 1994; De Castro, 2004; De Castro et al., 2012; Dodge, 1986; Franco & Bazon, 2017; Katsurada & Sugawara, 1998; Ziv, 2013; Ziv & Sorogon, 2011).

A sua aplicação no estudo dos comportamentos agressivos tem sido profícua tanto no plano teórico como no plano da intervenção. A Teoria do PIS não só melhorou a compreensão dos processos e mecanismos envolvidos nestes eventos (Dodge & Crick, 1990), como também contribuiu para a construção de vários programas de intervenção com crianças, cujo objetivo é melhorar o processo cognitivo-social das mesmas e, consequentemente, prevenir o comportamento agressivo na adolescência (Hiemstra, Orobio De Castro & Thomaes, 2019; Kupersmidt et al., 2011).

Sendo assim, importa explorar os seus principais fundamentos e premissas, de modo a melhor compreender o objeto de estudo deste trabalho. Esta apresentação focar-se-á no Modelo de PIS avançado por Crick e Dodge (1994).

O Modelo de Processamento de Informação Social, avançado por Dodge (1986) e reformulado posteriormente por Crick e Dodge (1994), descreve uma sequência de operações cognitivas relacionadas com a forma como as informações sociais são processadas (Van Rest, Van Bokhoven, Van Nieuwenhuijzen, Embregts, Vriens & Matthys, 2014), tendo em conta a atuação de capacidades biologicamente determinadas e de experiências acumuladas pelo próprio indivíduo (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986). De acordo com a literatura científica, estas experiências passadas estão armazenadas na memória a longo prazo do indivíduo, na forma de associações, memórias e esquemas (De Castro, 2004; Dodge, 1986). O referido Modelo procura explicar como diferenças no processamento da informação social das crianças, quando confrontadas com situações sociais ambíguas, podem predizer respostas comportamentais distintas (Nozadi, White, Degnan & Fox, 2018).

Segundo o Modelo de PIS, na base de todos os encontros sociais atuam uma série de mecanismos mentais responsáveis pelo processamento de novas informações (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge, 2006; Franco & Bazon, 2017; Van Rest et al., 2014; Ziv, 2013). Estes mecanismos são ativados em resposta a pistas sociais exteriores e cessam após a realização da resposta comportamental, que é função do processamento destas pistas (Adrian et al., 2010; Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Ziv, 2013). É proposto pelos autores que para um indivíduo responder de forma apropriada a situações sociais, a informação tem de ser processada de um determinado modo, avançando para diferentes passos, onde cada um desses passos é uma parte necessária para a produção de uma resposta considerada competente (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986). No entanto, estes passos não são necessariamente realizados de forma consciente, ou seja, são processos automáticos, sendo que a perceção da ocorrência deste processo apenas acontece durante a realização de tarefas mais complexas (Dodge, 1986).

Assim, na versão mais recente do Modelo do PIS, é afirmado que o comportamento é uma função de seis passos sequenciais de processamento, nomeadamente: (1) codificação das pistas sociais; (2) interpretação das pistas; (3) seleção de objetivos; (4) acesso ou construção de respostas; (5) decisão de resposta; e (6) implementação de resposta (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990; Kupersmidt et al., 2011). Os autores conceptualizam estes passos não como independentes ou hierárquicos, mas como ligados num ciclo repetitivo, que se desenrola ao longo do curso da interação social, com cada passo a influenciar os restantes (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Crick, 1990; Dodge et al., 2006; Nozadi et al., 2018; Ziv, 2013). De acordo com Nozadi e colegas (2018), os dois primeiros passos envolvidos no PIS são particularmente importantes pois, devido à natureza cíclica do Modelo, estes podem levar

a padrões de PIS desajustados e, conseqüentemente, influenciar as respostas comportamentais realizadas. Nos passos iniciais do PIS, o indivíduo foca-se seletivamente em pistas situacionais particulares, codificando-as e interpretando-as. Nos passos finais, o indivíduo acede a possíveis respostas, realizadas em situações anteriores e armazenadas na memória a longo prazo, e, depois de as avaliar, seleciona a resposta comportamental a adotar naquela situação em concreto (Crick & Dodge, 1994; Ziv, 2013).

Segundo os autores (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990), se a criança processa a informação de forma capaz, eficiente e precisa, há uma maior probabilidade de a sua resposta comportamental ser avaliada como competente pelos outros. Pelo contrário, um processamento enviesado ou deficitário, em um ou vários passos, poderá levar à implementação de comportamentos considerados socialmente desajustados, como os comportamentos agressivos (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990), uma vez que existe uma perda na capacidade de resolver situações de conflito e impasse, que tendem a ocorrer no dia a dia (Crick & Dodge, 1994; Franco & Bazon, 2017).

Ressalva-se que na primeira versão deste modelo, apresentada por Dodge (1986), apenas eram descritos cinco passos no Processamento de Informação Social, não existindo o passo 3 – clarificação de objetivos. A inclusão deste passo vai ao encontro da constatação de De Castro e colegas (2012) de que, segundo o Modelo do PIS (Crick & Dodge, 1994), o processamento de informação social é orientado para objetivos.

1.1. O Processamento de Informação Social e os Comportamentos Agressivos

A maioria dos estudos tem demonstrado a existência de uma associação entre padrões de PIS distorcidos e capacidades sociais menos competentes (Ziv, 2013). De facto, todos os passos sequenciais descritos no Modelo de PIS têm sido relacionados com o comportamento agressivo em estudos correlacionais (Kupersmidt et al., 2011; Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Vem, Popma & Jasen, 2016). De acordo com a literatura científica do domínio (Crick & Dodge, 1994; De Castro et al., 2012; Dodge & Crick, 1990; Hiemstra, Orobio De Castro & Thomaes, 2019), crianças com padrões comportamentais agressivos tendem a responder agressivamente às mais variadas situações sociais porque a sua perceção, interpretação e tomada de decisão sobre a informação social circundante, aumentam a probabilidade de enveredarem por este tipo de atos.

Crick e Dodge (1994) consideram que as respostas agressivas tendem a ser o resultado de seis passos sequenciais distorcidos, ou seja, segundo os autores, a criança (1) codifica

seletivamente mais sinais de pistas sociais associados com hostilidade; (2) infere que a outra pessoa agiu com uma intenção hostil; (3) seleciona objetivos de vingança; (4) gera respostas agressivas; (5) seleciona uma resposta agressiva, uma vez que a avalia positivamente, antecipando consequências positivas; e, por último, (6) responde agressivamente. Tem sido postulado (Dodge, 1991; Oostermeije et al., 2016) que os passos iniciais do PIS estão relacionados com os comportamentos agressivos reativos, enquanto os passos posteriores se relacionam com os comportamentos agressivos proativos. Veja-se de seguida a relação existente entre os diferentes passos descritos no Modelo de PIS e os comportamentos agressivos, tendo por foco a dicotomia existente entre comportamentos agressivos reativos e proativos.

Passo 1 – Codificação

Antes que qualquer gestão de informação possa ocorrer internamente, o estímulo externo tem de ser representado na mente do indivíduo. Assim, temos como mecanismo inicial do PIS o processo de **codificação**, durante o qual os indivíduos transformam os estímulos externos, recebidos através de processos sensoriais, numa representação interna (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990; Dodge et al., 2006; Dodge & Crick, 1990; Fiske & Taylor, 2017; Kupersmidt et al., 2011; Lansford, Malone, Dodge, Crozier, Pettit, & Bates, 2006). Apesar de este processo envolver um trabalho cognitivo por parte dos indivíduos, o mesmo pode ser realizado com relativamente pouco esforço (Fiske & Taylor, 2017), dado que as crianças aprendem, ao longo do seu desenvolvimento, regras heurísticas e esquemas cognitivos que lhes permitem codificar as pistas de forma eficiente e relevante, nomeadamente: (1) capacidades para atender a sugestões apropriadas; (2) agrupar informações; e (3) usar dispositivos de ensaio e mnemônicos para armazenar as informações (Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990).

Devido à considerável informação presente no ambiente social, numa dada situação, os indivíduos, no momento de codificação de um estímulo externo, atendem somente a alguns aspetos da pista (Dodge, 1986; Dodge et al., 2006; Fiske & Taylor, 2017). Assim, considerando que o espetro da pista social é vasto, a criança apenas codifica porções relevantes dessa mesma pista, através de atenção seletiva e foco em subconjuntos de pistas (Dodge & Crick, 1990; Dodge et al., 2006; Fiske & Taylor, 2017). Tanto défices (e.g. falha em codificar pistas mitigantes) como enviesamentos (e.g. atenção seletiva para traços hostis) na codificação podem aumentar a probabilidade do indivíduo responder de forma agressiva (Dodge, 1986; Dodge &

Crick, 1990; Dodge, et al., 2006) – como, por exemplo, quando a criança falha em codificar informação sobre a intenção de um par durante uma provocação ambígua (Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990).

A investigação científica tem demonstrado que as crianças e jovens com comportamentos agressivos regulares têm menos competências de codificação. Tal significa que estas crianças não captam sinais sociais relevantes de forma tão precisa ou completa, como os seus pares não agressivos (Kupersmidt et al., 2011). Já Dodge e Newman (1981) tinham afirmado que, quando as pistas codificadas são usadas para fazer interpretações sobre as ações dos outros, as crianças agressivas usam menos pistas sociais externas relevantes do que as crianças não agressivas. Além disso, os mesmos autores constataram que as crianças agressivas se lembravam seletivamente de mais pistas hostis do que pistas não hostis. Também Dodge, Lochman, Harnish, Bates e Pettit (1997) examinaram a capacidade das crianças se lembrarem de detalhes relevantes a partir de vinhetas apresentadas sob a forma de vídeo, verificando que as crianças agressivas reativas apresentavam maiores dificuldades em prestar atenção a pistas sociais relevantes, comparativamente às crianças agressivas proativas. De acordo com Hubbard e colegas (2010), este tipo de desatenção pode levar à perda de outros sinais benignos quando presentes o que, consequentemente, poderá afetar o restante processamento da informação.

Passo 2 – Processo de representação mental e interpretação das pistas

Após a codificação das pistas, as crianças enveredam por um processo de **interpretação** das mesmas (Dodge, 1986; Fiske & Taylor, 2017). Assim, o segundo mecanismo do Modelo do Processamento de Informação Social envolve a atribuição de um sentido às pistas codificadas numa situação específica. Através da integração das pistas na memória a longo prazo, as crianças atribuem-lhes um significado (Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990; Kupersmidt et al., 2011). De acordo com Kupersmidt e colegas (2011), todos os passos que se seguem no PIS são pensados como sendo influenciados pela forma como as pistas são interpretadas.

Crick e Dodge (1994) afirmam que a interpretação pode consistir em um ou mais processos independentes, incluindo: (1) uma representação mental filtrada e personalizada de pistas situacionais, que estão armazenadas na memória a longo prazo; (2) uma análise causal dos eventos que ocorreram na situação (incluindo a avaliação do porquê do objetivo pretendido ter sido ou não atingido); (3) inferências sobre as perspetivas dos outros na situação (incluindo atribuições de intenção); (4) uma avaliação sobre se o objetivo numa interação social anterior foi atingido; (5) uma avaliação precisa da sua *performance* anterior; e (6) inferências

relativamente ao significado de interações sociais anteriores e presentes para o próprio e para os pares. Todos estes processos de interpretação podem ser influenciados ou guiados por informações anteriormente armazenadas na memória, através da aplicação de regras heurísticas de decisão pré-programadas – tendo em conta experiências de aprendizagem diretas ou através da construção ativa de respostas, por parte da criança (Dodge, 1986). A acrescentar, enveredar por um processo interpretativo pode resultar em mudanças subsequentes ou revisões dos dados armazenados (Crick & Dodge, 1994).

Tem sido demonstrado que a interpretação das pistas, por parte do indivíduo, é função da sua atenção seletiva a pistas particulares como informação maliciosa ou benigna, assim como é função do uso de esquemas automáticos, como aqueles relativos à atribuição de um significado provável, tendo em conta pistas semelhantes em experiências passadas. Tal como no primeiro passo, tanto enviesamentos como défices na capacidade de interpretação podem aumentar a probabilidade da ocorrência de uma resposta agressiva (Dodge, 1986; Dodge & Newman, 1981; Dodge et al., 2006; Martinelli et al., 2018).

Nas situações de interação social, este processo envolve, frequentemente, a interpretação e a atribuição de intenção às causas dos estímulos (Dodge & Crick, 1990; Dodge et al., 2006). Nesta fase, as crianças decidem o que motivou o comportamento da outra pessoa, podendo atribuir uma intenção benigna, hostil ou ambígua à ação do par (Lansford et al., 2006). A capacidade de a criança diferenciar intenções e de integrar essa informação no seu próprio comportamento é um elemento expandido ao longo do seu percurso desenvolvimental (Dodge, 1980). Quando as crianças desenvolvem a capacidade de inferir a intenção subjacente às ações dos outros – durante o primeiro e o terceiro ano de vida – assumem, em primeiro lugar, que as provocações dos outros estão associadas a intenções hostis. Desta forma, existe um enviesamento de atribuição hostil universalmente adquirido no início da vida e, por sua vez, o que se desenvolve, em fases desenvolvimentais posteriores, na maioria das crianças, é um estilo de atribuição benigno (Dodge, 2006).

De acordo com a literatura científica, as crianças agressivas são menos precisas na interpretação da intenção dos seus pares, apresentando défices no reconhecimento de intenções pró sociais e benignas. A acrescentar, tendem também a cometer erros ao presumir hostilidade quando esta não existe (Dodge & Somberg, 1987; Hiemstra, Orobio De Castro & Thomaes, 2019; Nasby, Haydea & de Paulo, 1980; Ziv, 2013). Em circunstâncias em que ocorre um comportamento provocatório, as crianças agressivas são mais propensas a fazer interpretações

hostis relativamente às intenções dos outros, do que crianças não agressivas (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1980; Dodge et al., 2006; Hiemstra, Orobio De Castro & Thomaes, 2019).

Num estudo de Dodge (1980), onde se apresentaram situações de provocação hipotéticas a crianças agressivas e não agressivas, os rapazes agressivos eram 50% mais propensos do que os não agressivos a atribuir uma intenção hostil ao par provocador, exibindo um enviesamento de atribuição hostil – termo cunhado por Nasby e colegas (1980) para descrever a tendência de jovens agressivos em atribuir uma intenção hostil a outros. Segundo estes mesmos autores, as crianças predispostas a apresentar comportamentos agressivos inapropriados e excessivos desenvolvem um estilo de atribuição específico, marcado por um enviesamento para inferir hostilidade sempre que confrontam situações interpessoais. Nasby e colegas (1980) afirmam que a falha em desenvolver um estilo de atribuição benigno e, por sua vez, desenvolver um estilo de atribuição hostil, pode ser explicado por diferenças individuais ao nível dos neurotransmissores associados à impulsividade, a experiências de vida traumáticas e à falta de vínculos seguros a adultos protetores. Segundo Dodge (2006), estes fatores acumulam-se e interagem entre si, levando à criação de esquemas hostis, que são armazenados na memória a longo prazo dos indivíduos. Durante as interações sociais, estes esquemas vão-se consolidando, conduzindo a um padrão de interpretação das intenções dos outros como ameaçadoras e hostis. Assim, crianças que percecionam as ações ambíguas dos seus pares como propositadamente aversivas são mais propensas a sentirem-se provocadas e, conseqüentemente, legitimadas para retaliar, utilizando o comportamento agressivo como defesa em relação aos outros (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1980; Dodge, 2006; Dodge & Somberg, 1987; Hubbard et al., 2010; Ziv, 2013).

A evidência mais forte para os comportamentos agressivos reativos, mas não para os proativos, está positivamente relacionada com a tendência para atribuir uma intenção hostil a pares, em situações de provocação ambígua (Crick & Dodge, 1996; Dodge et al., 2015; Martinelli, Ackermann, Bernhard, Freitag & Schwenck, 2018; Oostermeije et al., 2016; Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman & Bosch, 2005). No entanto, Hubbard e colegas (2010) ressaltam que estes indivíduos não atribuem mais hostilidade em situações abertamente hostis ou benignas. Note-se que tem ficado demonstrado que a atribuição de hostilidade contribui para a prática de comportamentos agressivos ao longo do tempo, predizendo comportamento agressivo futuro (Dodge, 2006; Dodge et al., 2015; Oostermeije et al., 2016).

Passo 3 – Clarificação de objetivos

O terceiro mecanismo cognitivo do Modelo de PIS, **clarificação de objetivos**, acontece após o indivíduo ter codificado e representado mentalmente o estímulo externo (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 2006). É proposto que a criança após ter codificado e interpretado a pista, seleciona um objetivo desejado para a situação em concreto ou continua a perseguir objetivos preexistentes (Crick & Dodge, 1994; Erdley & Asher, 1999; Lansford et al., 2006). De acordo com a literatura científica, estes objetivos são estados de ativação focalizados, que funcionam como orientações para produzir resultados desejados (Crick & Dodge, 1994; Kupersmidt, et al., 2011).

Segundo Crick e Dodge (1994), as crianças trazem orientações ou tendências de objetivos para a situação social, mas também as modificam e constroem novos objetivos em resposta aos estímulos sociais. Assim, os objetivos são formulados como uma função conjunta de planos a longo termo – que podem residir na memória a longo prazo – e das circunstâncias imediatas de um estímulo social particular (Dodge et al., 2006). Dodge e colegas (2006) afirmam que todas as situações sociais requerem um balanço entre múltiplos objetivos, mas o conhecimento sobre como as crianças redirecionam os seus objetivos durante as interações sociais é ainda escasso.

Neste contexto, Crick e Dodge (1994) enfatizam o facto de os objetivos poderem ser influenciados pelo PIS a qualquer momento durante o encontro social. Por exemplo, as crianças que interpretam a ação danosa do par como tendo sido cometida de forma intencional, podem ser motivadas a perseguir um objetivo que se foque na retaliação (Erdley & Asher, 1999). No entanto, também é possível que crianças que estão principalmente preocupadas com objetivos de retaliação, sejam mais propensas a basearem a sua conduta num reportório de estratégias sociais com uma natureza eminentemente agressiva (Erdley & Asher, 1999). De acordo com Erdley e Asher (1999), os objetivos aos quais as crianças atribuem uma maior prioridade são propensos a incitar estratégias comportamentais relacionadas.

No estudo de Lochman, Wayland e White (1993), os autores tiveram como um dos objetivos de investigação averiguar a relação existente entre os comportamentos agressivos e os objetivos sociais estabelecidos. Para tal, os autores recorreram a uma amostra de noventa e dois rapazes, com uma média de idades de quinze anos. De forma a avaliar os comportamentos agressivos, Lochman e colegas (1993) utilizaram a subescala de Agressividade da *Missouri Children's Behavior Checklist* (MCBC; Sines et al., 1969 cit in Lochman et al., 1993). Esta escala é dirigida a professores, sendo que neste estudo foram identificados trinta e um rapazes como agressivos e setenta e um como não agressivos. Relativamente à avaliação dos objetivos sociais, os autores

recorreram à *Social Goal Measure*, que consiste na apresentação de uma vinheta, onde está representada uma situação hipotética de provocação ambígua (“*um novo rapaz na tua escola, que tu não conheces muito bem, está a andar no corredor numa direção oposta e, de repente, embate contra o teu ombro, fazendo com que os teus livros caiam ao chão*”) (Lochman et al., 1993, p.140). Após a narrativa, foram apresentados aos indivíduos quatro objetivos sociais distintos para aquela situação em concreto, nomeadamente: (1) evitação; (2) dominação; (3) vingança; e (4) afiliação. De forma a avaliar os objetivos sociais dos participantes, foi pedido que indicassem o quão importante cada um dos quatro objetivos era para si naquela situação, numa escala de *likert* que oscilava entre 1 (“Não importante”) e 4 (“Muito importante”). Os resultados demonstraram que os indivíduos que cotavam mais alto na subescala de Agressividade priorizavam mais objetivos de vingança e de dominação, assim como atribuíam uma menor importância aos objetivos de afiliação (Lochman et al., 1993). Acrescenta-se ainda que a literatura científica tem demonstrado que o comportamento agressivo também está associado a objetivos orientados para o presente (em vez de orientados para o futuro) e a objetivos de desempenho competitivo (em vez de objetivos relacionais) (Dodge et al., 2006).

Crick e Dodge (1996) afirmam que apenas os comportamentos agressivos proativos, e não os reativos, estão positivamente relacionados com a priorização de objetivos instrumentais na interação com os pares. De acordo com estes autores, quando uma criança se preocupa mais em prosseguir os seus interesses próprios, em detrimento de iniciar ou manter uma relação de amizade, isto leva a que esta criança seja mais propensa a agredir para atingir objetivos instrumentais, como por exemplo: ganhar acesso a objetos ou estabelecer domínio social num grupo de pares. A falta de preocupação com objetivos sociais faz com que a implementação de comportamentos agressivos seja mais fácil porque, para a maioria das crianças, um dos principais impedimentos para a realização deste tipo de atos é a preocupação sobre o impacto que estas ações vão ter na avaliação dos pares sobre si (Hubbard et al., 2010).

Estudos como o de Salmivalli, Ojanen, Haanpa e Peets (2005) suportam a ideia de Crick e Dodge (1996), demonstrando que crianças agressivas proativas selecionam mais objetivos instrumentais e autocentrados. Na investigação, os autores recorreram a uma amostra de quinhentas e oitenta e nove crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. A fim de avaliar os objetivos sociais, Salmivalli e colegas (2005) utilizaram o *Interpersonal Goals Inventory for Children*, um questionário de autorrelato, onde são apresentados trinta e três itens que representam diferentes tipos de objetivos, tais como: domínio, poder, estatuto, amor e amizade. Foi pedido que as crianças reportassem o quão

importante estes objetivos eram para si durante as suas interações com os pares, numa escala de 0 (“Não é importante para mim”) a 3 (“É muito importante para mim”). No que concerne à avaliação do comportamento, os autores apresentaram às crianças diferentes itens e solicitaram-lhes que escrevessem o nome dos colegas que se comportavam da forma descrita, sendo que três itens descreviam comportamentos agressivos proativos (e.g. “Domina, força os outros a fazer o que ele/ela deseja”) e outros três itens descreviam comportamentos agressivos reativos (e.g. “Fica zangado e mau sem razão”). Os resultados demonstraram que as crianças com comportamentos agressivos proativos priorizavam objetivos de dominação, poder e estatuto social. Por outro lado, não foi encontrada nenhuma relação entre comportamentos agressivos reativos e os objetivos referidos anteriormente (Salmivalli et al., 2005).

Passo 4 – Acesso de resposta

Após a clarificação de objetivos, o próximo passo no PIS é o **acesso a uma ou mais respostas** possíveis, a partir da memória a longo prazo. Assim, este passo representa o processo de pensar nas reações comportamentais para uma dada situação (De Castro et al., 2012; Dodge et al., 2006; Dodge & Crick, 1990; Lansford et al., 2006). Uma vez que mesmo crianças mais novas têm um repertório variado de respostas, estas aprendem a aplicar uma estrutura de regras como meio para aceder a respostas razoáveis para conjuntos de estímulos específicos (Dodge, 1986).

Devido à exposição, experiência e evolução, a interpretação de um estímulo torna-se associada a determinadas respostas comportamentais e emocionais (Dodge, 1986; Dodge et al., 2006). Desta forma, o acesso de respostas é, muitas vezes, uma função automática, mas quando a melhor resposta não é óbvia para o indivíduo, o acesso vem sob um maior controlo e é experienciado como resolução de problemas (Dodge & Crick, 1990). Respostas que estão fortemente associadas com representações mentais específicas de estímulo, ou que são de fácil acesso porque têm um lugar “*no topo do compartimento da memória*”¹ (Dodge & Crick, 1990, p.13) – devido a uma recente representação ou a um repertório limitado de respostas – são mais propensas a serem avaliadas como uma hipótese de resposta comportamental válida (Dodge & Crick, 1990).

Segundo Dodge e colegas (2006), os padrões de resposta acedidos vão estar associados com a probabilidade de responder ou não agressivamente. Dodge e Crick (1990) afirmam que a

¹ Da versão original “(...) at the top of the memory bin”.

capacidade para aceder a estratégias competentes, em resposta a estímulos específicos, está associada com a realização de uma *performance* social competente. Contrariamente, segundo os mesmos autores, a existência de um enviesamento para aceder a respostas agressivas irá levar à implementação de comportamentos agressivos desadequados.

Neste âmbito, os investigadores têm considerado a existência de dois aspetos importantes relativamente ao acesso de resposta, nomeadamente: (1) o número de respostas acedidas (quantidade de respostas) e (2) o conteúdo das respostas (qualidade das respostas). A literatura científica tem demonstrado que, entre crianças que se encontram a frequentar o 1º ciclo de escolaridade, a qualidade das respostas, e não a quantidade, estava associada ao comportamento agressivo (Dodge et al., 2006). Dodge e colegas (2006) afirmam que crianças agressivas, nesta faixa etária, geram altas proporções de respostas atípicas, como respostas de agressão física direta, face a situações sociais problema. De acordo com os mesmos autores, estas crianças têm um menor acesso a respostas competentes, incluindo respostas assertivas não agressivas.

Relativamente à dicotomia comportamentos agressivos reativos e proativos, os estudos sugerem que os comportamentos agressivos reativos estão mais positivamente associados, do que os comportamentos agressivos proativos, com a geração de respostas agressivas a conflitos sociais (Dodge & Coie, 1987; Hubbard et al., 2010). Segundo Hubbard e colegas (2010), os comportamentos agressivos reativos poderão acontecer quando uma criança não demora o tempo suficiente para gerar e avaliar soluções múltiplas para um problema social em concreto e, em vez disso, realiza impulsivamente a primeira resposta a que acede, normalmente de cariz agressivo.

Passo 5 – Decisão de Resposta

Após o acesso às respostas, segue-se a **decisão de resposta**, etapa na qual o indivíduo aplica regras de avaliação para decidir se as respostas acedidas (ou construídas) são aceitáveis para serem aplicadas (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Crick, 1990; Dodge et al., 2006), ou seja, se a resposta é a ideal para ser usada naquela situação em particular e se vai gerar os resultados desejados (Lansford et al., 2006).

Idealmente, a criança aprende a avaliar as potenciais consequências de cada resposta gerada anteriormente e a estimar a probabilidade de conseguir obter resultados favoráveis a partir dela. Na escolha da resposta comportamental, a criança deve ter em conta (1) o contexto ambiental e (2) as suas capacidades comportamentais, dado que uma resposta pode não ser eficaz naquela

situação em concreto ou a criança pode não ter as capacidades comportamentais necessárias para a executar até ao fim (Dodge, 1986).

Segundo a literatura nesta temática, os critérios de decisão de resposta variam entre os indivíduos, mas, normalmente, incluem: (1) a avaliação estratégica; (2) a aceitabilidade moral; (3) o nível de confiança em realizar a ação; e (4) os resultados instrumentais, pessoais e interpessoais favoráveis que poderão ocorrer (Crick & Dodge, 1994; ; Dodge & Crick, 1990; Dodge et al., 2006). Pesando o valor desses critérios, os sujeitos decidem posteriormente o curso de ação a tomar, sendo que a criança seleciona a resposta mais positiva para si, ou seja, aquela que a ajudará a atingir os objetivos formulados anteriormente (Crick & Dodge, 1994; De Castro et al., 2012; Dodge et al., 2006). No entanto, ainda não é claro se os indivíduos seguem uma avaliação simultânea de todas as respostas acedidas e selecionam a resposta mais favorável ou, se por outro lado, realizam uma avaliação sequencial de respostas, pela ordem de acesso (Dodge & Crick, 1990; Dodge et al., 2006).

Não obstante, a premissa subjacente a este passo do PIS é que as avaliações favoráveis estão positivamente relacionadas com a realização das respostas comportamentais subsequentes. De acordo com Dodge e Crick (1990), a expectativa de resultados interpessoais e instrumentais favoráveis para um comportamento em particular está positivamente relacionada com a subsequente prática do mesmo. Neste âmbito, as evidências empíricas sugerem que as crianças agressivas avaliam o comportamento agressivo como mais favorável e o comportamento competente e pró social como menos favorável, comparativamente aos pares não agressivos (Dodge et al., 1997). Ziv (2013) afirma que, relativamente aos pares, as crianças agressivas são mais propensas a esperar resultados instrumentais e pessoais positivos através do emprego de comportamentos agressivos. Além disso, segundo Crick e Dodge (1996), estas crianças sentem-se mais confiantes sobre a sua capacidade para realizar este tipo de atos.

Nas crianças que exibem este padrão de processamento, os comportamentos agressivos podem funcionar como um meio viável para obter objetivos desejados e, assim, de acordo com Crick e Dodge (1996), este tipo de comportamento agressivo é proativo. Nesta linha, a evidência científica (Dodge et al., 1997; Orobio de Castro et al., 2005; Rieffe et al., 2016) tem demonstrado que os comportamentos agressivos proativos, mas não os reativos, estão positivamente relacionados com níveis de autoeficácia na prática de comportamentos agressivos, assim como as crianças agressiva proativas têm a expectativa de que a implementação deste tipo de atos as levará a alcançar resultados (pessoais e instrumentais) positivos.

Passo 6 – Implementação de resposta comportamental

Por fim, o passo final do PIS é a **promulgação da resposta**, no qual o indivíduo utiliza as suas capacidades motoras e verbais para transformar a resposta selecionada num comportamento concreto (Crick & Dodge, 1994; Dodge & Crick, 1990; Lansford et al., 2006). Segundo Dodge (1986), estas capacidades são adquiridas ao longo do desenvolvimento, através de ensaio, *feedback* e prática. De acordo com Dodge e Crick (1990), capacidades limitadas para executar comportamentalmente uma resposta poderão levar à realização de uma *performance* incompetente.

Apesar de este ser o sexto e último passo do Modelo do Processamento de Informação Social, é presumido que o processo não termina, uma vez que envolve terceiros (Dodge, 1986). Assim, a criança deve monitorizar os efeitos do seu comportamento nas outras pessoas envolvidas na interação social e, se o comportamento não estiver a levar ao alcance dos objetivos esperados, este poderá e deverá ser alterado (Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990). Segundo Dodge (1986), este processo de monitorização comportamental é um processo de autorregulação, maturado ao longo do desenvolvimento, e, uma vez que a monitorização requer atenção e codificação de novas pistas sociais, a sequência de PIS recomeça, prosseguindo um ciclo em tempo real (Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990).

2. Comportamentos Agressivos

Tendo em conta a relação estabelecida entre os diferentes passos do PIS e os comportamentos agressivos em crianças, importa agora explorar esta última temática, que constitui um dos objetos de estudo da presente investigação.

Os comportamentos agressivos, em crianças e adolescentes, constituem um dos maiores problemas e preocupações sociais da atualidade. Este tipo de comportamento acarreta danos físicos, emocionais e sociais, não só para quem os pratica e para as vítimas, mas também se estendem a outros níveis, como a família e a comunidade envolvente (Andershed, Gibson & Andershed, 2016; Baron & Richardson, 1994; De Castro, 2004; Hall, Simon, Mercy, Loeber, Farrington & Lee, 2012; Oostermeije et al., 2016; Rieffe, Broekhof, Kouwenberg, Faber, Tsutsui, & Güroğlu, 2016).

Estando associados a inúmeros danos físicos e psicológicos, os comportamentos agressivos, praticados durante a infância e a adolescência, têm sido considerados na literatura científica como um importante fator de risco para a continuidade deste tipo de condutas, assim como para o desenvolvimento de outros comportamentos desajustados ao longo da vida (Connor, 2004;

Fite et al., 2013; Moffit, 1993; Pechorro, Ray, Raine, Mâroco & Gonçalves, 2017). De facto, as investigações de cariz desenvolvimental têm sugerido que os comportamentos agressivos precoces constituem não só um preditor para a ocorrência de comportamentos disruptivos e delinquentes, mas também para uma multiplicidade de problemáticas relacionadas, como o abuso de substâncias, rejeição por parte dos pares, insucesso e abandono escolar, entre outras (De Castro, 2004; Moffitt, 1993).

Neste sentido, as últimas décadas são pautadas pelo debate crescente em torno deste fenómeno, assistindo-se ao desenvolvimento de inúmeros estudos interdisciplinares focados no início precoce dos comportamentos agressivos e nas consequências desenvolvimentais que estes podem acarretar (Connor, 2004; Tremblay, 2000).

De seguida serão abordados diferentes tópicos relacionados com os comportamentos agressivos. Inicialmente, será exposto o debate existente em torno da conceptualização deste fenómeno, o que nos leva para o segundo e último ponto desta exposição, ou seja, os diferentes subtipos que têm sido distinguidos pela literatura.

2.1. Comportamentos agressivos – conceptualização e subtipos

Um dos maiores problemas existente na investigação dos comportamentos agressivos é a sua definição (Feshbach, 1964; Loeber & Hay, 1997; Rule, 1974; Tremblay, 2000). Segundo Tremblay (2000), um dos obstáculos para a chegada a um consenso conceptual sobre o fenómeno é o facto de os comportamentos agressivos poderem apresentar diferentes formas e funções. De facto, a investigação científica tem demonstrado que as crianças tendem a envolver-se numa multiplicidade de comportamentos agressivos, que diferem tanto na sua forma como no objetivo subjacente (Murray-Close & Ostrov, 2009).

Não obstante, tem sido consensual que o comportamento agressivo engloba algum tipo de dano para uma pessoa ou objeto (Berkowitz, 1993; Dollard et al., 1944²; Feshbach, 1964; Hartup & De Wit, 1974; Loeber & Hay, 1997; Rule, 1974) e, para além disso, a maioria das definições avançadas inclui o critério de intencionalidade (para criar dano) como demarcador de comportamento agressivo face a outros comportamentos (Berkowitz, 1993; Bushman & Anderson, 2001). Com base nestes critérios, é comum definir-se o comportamento agressivo como um comportamento deliberado, com o objetivo de ferir, prejudicar ou magoar outra pessoa (Crick & Grotpeter, 1995; Dodge, 1991; Dollard et al., 1944; Euler et al., 2017; Murray-

² Primeiro publicado nos Estados Unidos da América, pelo Instituto de Relações Humanas da Universidade de Yale em 1939. A primeira publicação em Inglaterra data de 1944.

Close & Ostrov, 2009; Vitaro, Brendgen & Barker, 2006). De acordo com Tremblay (2000), esta definição é uma abordagem de julgamento moral, uma vez que o observador decide se o comportamento que observou tinha ou não o objetivo de prejudicar outra pessoa. Neste seguimento, definições comportamentais mais restritas, que serão referidas de seguida, excluem o critério de intenção, uma vez que este se refere a estados internos, que não são observáveis pelos sujeitos (Bushman & Anderson, 2001).

Perante a evidência empírica de que os comportamentos agressivos assumem diferentes expressões e têm antecedentes e objetivos distintos, Vitaro e colegas (2006, p.12) afirmam que a definição tradicional, referida anteriormente, *“não é suficientemente específica em relação à topografia (forma) dos atos agressivos e é excessivamente específica, mas incompleta, no que diz respeito ao seu objetivo e consequências pretendidas (funções)”*.

Tratando-se de um construto não unitário ou homogéneo, mas sim multidimensional (Fite et al., 2013; Pechorro et al., 2017), Gendreau e Archer (2005) afirmam que antes de ser possível alcançar um consenso sobre o que é o comportamento agressivo, primeiro temos de classificar os diferentes subtipos de comportamentos agressivos que têm sido identificados pela investigação científica. Tendo tal em conta, o estudo dos comportamentos agressivos tem sido, mais recentemente, abordado como um processo dinâmico e multifacetado e, desta forma, necessita de um exame cuidadoso dos seus diferentes antecedentes, expressões e consequências.

Neste contexto, Gendreau e Archer (2005) apresentam uma análise do construto de comportamento agressivo a partir de múltiplos ângulos conceptuais, que representam os maiores temas de investigação neste domínio. Segundo os autores existem quatro grandes domínios de investigação / critérios subjacentes à caracterização dos comportamentos agressivos, nomeadamente: (1) o contexto aliciante; (2) as manifestações comportamentais; (3) o impacto nos outros; e (4) o impacto no próprio. O primeiro domínio representa os antecedentes mais próximos e distantes do comportamento agressivo. Por sua vez, o segundo domínio relaciona-se com a expressão do comportamento, enquanto que o terceiro e o quarto domínio cobrem as consequências dos atos agressivos, para os outros, para o próprio e para a sociedade (Gendreau & Archer, 2005).

Posto isto, pode-se concluir que os comportamentos agressivos têm sido frequentemente sistematizados tendo em conta a sua forma, motivação, antecedentes e consequências, surgindo assim diferentes subtipos de comportamentos agressivos identificados (Fite et al., 2013; Gendreau & Archer, 2005; Hubbard et al., 2010; Murray-Close & Ostrov, 2009; Vitaro & Brendgen, 2005). Estes subtipos derivam da investigação empírica, designadamente através de

estudos de cariz quantitativo, em que as análises fatoriais procuram distinguir os diferentes domínios no comportamento agressivo, organizando-os e classificando-os em categorias distintas (Connor, 2004). Esta diferenciação tem como finalidade última a definição rigorosa do construto e pretende também facilitar uma melhor compreensão da problemática, fornecendo um importante conhecimento para a conceção e implementação de estratégias de prevenção com crianças e adolescentes, que demonstram níveis elevados de agressividade, violência e comportamentos delinquentes (Connor, 2004).

Assim, veja-se de seguida os diferentes subtipos de comportamentos agressivos que têm sido identificados na literatura científica. Uma vez que o foco desta investigação está centrado nos comportamentos agressivos reativos e proativos, esta explanação será iniciada pelos subtipos baseados nos antecedentes e funções. Posteriormente, serão ainda referidos subtipos de comportamentos baseados nas consequências e na expressão.

Subtipos baseados nos antecedentes e funções – Comportamentos agressivos reativos e proativos

Os antecedentes próximos, tanto contextuais como emocionais, têm sido considerados relevantes para discriminar diferentes subtipos de comportamento agressivo. Um fator que tem sido considerado decisivo é a presença ou ausência de um incitador ameaçador. Os comportamentos agressivos, como resposta a uma potencial ameaça, são centrais para as teorias que concebem este tipo de comportamentos como uma aversão, pelo que o indivíduo é impelido a evitar a situação (Gendreau & Archer, 2005). Aqui incluem-se as teorias que pretendem identificar os mecanismos através dos quais os indivíduos detetam as ameaças, como a Hipótese Frustração-Agressão, avançada por Dollard e colegas (1944) e que será explorada posteriormente.

Em seres humanos, as respostas agressivas a uma provocação têm sido designadas por comportamentos agressivos reativos. Curiosamente, não é tanto o estímulo contextual em si que determina a ocorrência deste tipo de atos, mas o modo como este é percecionado (Gendreau & Archer, 2005). Assim, o comportamento agressivo reativo ocorre como uma consequência de condições antecedentes de provocação, frustração e ameaça (reais ou percebidas), sendo o seu principal objetivo reagir ao estímulo desencadeador de raiva-frustração e ferir o seu autor. A literatura tem definido este tipo de ato como um comportamento agressivo defensivo, retaliatório, zangado e hostil, em resposta a uma provocação real ou percebida. É um comportamento agressivo não planeado, bastante imediato e impulsivo, que pode ser

acompanhado de explosões de raiva (Barker, Tremblay, Nagin, Vitaro & Lacourse, 2006; Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne & Péro, 2006; Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1980; Dodge, 1991; Dodge, 2006; Euler, Steinlin & Stadler, 2017, Hubbard et al., 2010; Vitaro & Brendgen, 2005; Vitaro, Brendgen & Barker, 2006; Rieffe et al., 2016; Tremblay, 2000). Segundo Vitaro e Brendgen (2005), conceptualmente os comportamentos agressivos reativos podem ser entendidos como sinónimo de agressão “de sangue quente”, “impulsiva”, “emocional” (Berkowitz, 1993), “de retaliação” ou “hostil” (Feshbach, 1964). Tremblay (2000) afirma que este subtipo de comportamento agressivo, antecedido por elevados níveis de raiva e/ou medo, uma vez que é impulsivo, não preenche o critério de intencionalidade que, tal como já referido, é tido por vários autores como essencial na definição de um comportamento como agressivo.

É possível ainda distinguir o comportamento agressivo proativo que, de acordo com a literatura científica, é um comportamento que ocorre com uma maior premeditação, do que o comportamento agressivo reativo, e não parece estar associado a qualquer incitador próximo, ou seja, não requer a existência anterior de provocação ou raiva (Barker et al., 2006; Crick & Dodge, 1996; Euler et al., 2017; Gendreau & Archer, 2005; Moore, Hubbard, Bookhout & Mlawer, 2019; Rieffe et al., 2016). É um comportamento mais deliberado, planeado, coercivo, caracterizado por uma falta de emoção, controlado por reforços externos e orientado para atingir determinados objetivos (Barker et al., 2006; Bloomquist & Schnell, 2002; Connor, 2004; Crick & Dodge, 1996; Gendreau & Archer, 2005; Moore et al., 2019), que podem ser instrumentais ou orientados para pessoas, como a dominação social (Vitaro et al., 2002; Rieffe et al., 2016). Vitaro e colegas (2006) afirmam que, conceptualmente, o comportamento agressivo proativo pode ser tido como sinónimo de agressão “ofensiva”, “de sangue-frio” ou “instrumental”.

Tendo em consideração o exposto, e segundo Gendreau e Archer (2005), o comportamento agressivo reativo e o comportamento agressivo proativo podem ser diferenciados tendo em conta a presença, ou não, de um evento provocatório anterior.

No seguimento da descrição desta dicotomia (comportamento agressivo reativo – comportamento agressivo proativo), importa referir o Modelo Teórico avançado por Dodge (1991). Segundo este modelo, o comportamento agressivo reativo e o comportamento agressivo proativo derivam de diferentes experiências sociais e desenvolvem-se de forma independente. De acordo com o autor, uma vez que o comportamento agressivo reativo envolve raiva, medo e hiperatividade face a estímulos ameaçadores, experiências precoces que promovam estas emoções, como experiências de perigo e de vitimização, têm maior probabilidade de ser a fonte

de comportamentos agressivos reativos. Inversamente, Dodge (1991) afirma que indivíduos que desenvolvem relações de apego e, conseqüentemente, sentimentos de segurança e que potenciam a sua empatia e compreensão precisa dos outros, poderão ter uma menor probabilidade de encetar neste tipo de atos. Assim, indivíduos que experienciaram privação ou isolamento de relações de intimidade precoces poderão ser mais propensos a adotar comportamentos agressivos reativos numa fase posterior da sua vida. O autor realça que quando os pais tentam controlar as crianças através de formas agressivas e formam relações de pouca intimidade com as mesmas, as crianças aprendem a ter medo e a reagir agressivamente perante um dano e/ou uma ameaça (Idem, 1991).

Em contraste, o comportamento agressivo proativo terá a sua origem, de acordo o Modelo Teórico de Dodge (1991), numa constelação de experiências que (1) aumentam o repertório de táticas agressivas da criança; (2) limitam o repertório de táticas não agressivas e competentes; e (3) levam a criança a avaliar os resultados do comportamento agressivo de forma positiva. Nestas experiências o autor distingue a exposição da criança a altos níveis de violência na televisão, na zona residencial ou entre membros da família. De acordo com Dodge (1991), a exposição e o reforço são tidos como levando ao emprego de comportamentos agressivos proativos em situações problemáticas. Quando estas respostas são apoiadas pelo ambiente social circundante, a probabilidade do desenvolvimento de comportamentos agressivos proativos é ainda maior, pois as crianças irão facilmente aceder a estas respostas em situações problemáticas. Assim, pais que ensinam os filhos a valorizar “heróis agressivos” e a retaliar quando atacados, irão aumentar a probabilidade dos seus filhos desenvolverem comportamentos agressivos proativos *a posteriori* (Idem, 1991).

Dodge (1991), na sua orientação teórica, afirma ainda que é possível encontrar crianças que apresentam, simultaneamente, padrões de comportamento agressivo reativo e proativo. De acordo com o autor, a etiologia positivada para o comportamento agressivo proativo parece sobrepor-se à postulada para o comportamento agressivo reativo. Assim, uma criança que esteve exposta a violência familiar pode também ela ser alvo de violência, direta ou indiretamente. Da mesma forma, progenitores que reforçam positivamente o uso de comportamentos agressivos, poderão também empregar estes atos com os seus filhos. Dodge (1991) conclui, assim, não ser necessário que sejam positivados caminhos desenvolvimentais mutuamente exclusivos para crianças agressivas reativas e proativas, uma vez que estes dois subtipos de comportamento agressivo estão positivamente correlacionados. De facto, a maioria dos estudos relativos aos comportamentos agressivos reativos e proativos têm demonstrado que

estes dois subtipos de comportamento estão altamente correlacionados, relatando a existência de correlações acima de 0,70 (Barker et al., 2006; Euler et al., 2017; Vitaro & Brendgen, 2005).

Comportamentos agressivos baseados nas consequências

A literatura científica tem, como já referido, identificado outros subtipos de comportamento agressivo, tendo em conta diferentes critérios. Um deles, e o mais usual, é a ocorrência de dano e/ou ferimentos em outras pessoas. Apesar de tradicionalmente as investigações se focarem nos danos físicos, os estudos têm incluído gradualmente, e de forma cada vez mais crescente, o dano mental e psicológico como uma potencial consequência do comportamento agressivo. Assim, relativamente às consequências que este tipo de comportamento pode ter nos outros, pode-se distinguir entre comportamento agressivo com dano físico e comportamento agressivo com dano na forma psicológica ou mental (Gendreau & Archer, 2005).

Apesar de a existência de dano ser um dos principais critérios para qualificar um ato como agressivo, a validade deste tem sido alvo de algumas críticas. De acordo com Gendreau e Archer (2005), o potencial de dano parece ser algo inerente a todas as formas de comportamento agressivo e, assim, o valor discriminatório do critério não é substancial em distinguir diferentes subtipos de comportamento agressivo. Acresce ainda que a avaliação do dano pode não ser contingente com a natureza da ação agressiva. Um exemplo ilustrativo é quando uma criança dá uma dentada num adulto e não o magoa. Nestas situações, atendendo ao critério em análise, a ação não é tida como agressiva (Tremblay, 2000). Além disso, a avaliação do dano depende da sensibilidade da vítima, o que torna esta avaliação uma matéria altamente subjetiva (Gendreau & Archer, 2005).

Ainda referente aos subtipos de comportamento agressivo identificados tendo em conta as consequências, um segundo critério avançado por diferentes autores, como Berkowitz (1993) e Dollard e colegas (1944), é a intencionalidade da conduta. Nesta linha, Berkowitz (1993) define comportamento agressivo como qualquer tipo de comportamento, físico ou simbólico, que é realizado com a intenção de magoar alguém. Gendreau e Archer (2005) defendem que o critério de intenção é essencial e central para a definição do comportamento agressivo, mas acrescentam que este poderá não ser o mais adequado em termos práticos, nomeadamente para estabelecer uma taxonomia aplicável tanto a crianças como a adultos. Loeber e Hay (1997) salientam que a intenção é algo difícil de provar e fácil de esconder, o que coloca limites à investigação do comportamento agressivo, por exemplo, em crianças. De facto, segundo Tremblay (2000), o critério de intenção é problemático para o estudo do desenvolvimento do comportamento

agressivo no início da infância. O autor afirma que mesmo quando uma criança tem um comportamento agressivo e magoa, por exemplo, um adulto, o comportamento é, geralmente, atribuído a um ato acidental e não intencional.

Ainda enquadrado nos subtipos distinguidos tendo em conta as consequências, é possível encontrar definições baseadas na motivação do indivíduo que pratica comportamentos agressivos. Tendo em conta este critério, Feshbach (1964, 1971) estabeleceu dois grandes tipos de agressão, nomeadamente: a agressão hostil e a agressão instrumental. O autor afirma que a agressão hostil é *“motivada por um desejo de resultado nocivo”*, enquanto o uso do termo agressão instrumental deve ser restringido para descrever comportamentos que *“produzem danos que são motivados pelo desejo de um outro resultado do que magoar”* (Feshbach, 1964, p.258).

De acordo com o mesmo autor (Feshbach, 1964), se o objetivo principal da conduta for infligir dano, numa pessoa ou objeto, trata-se de uma agressão hostil. Esta tem sido definida como uma agressão impulsiva, um comportamento zangado, motivado pelo desejo de magoar (Bushman & Anderson, 2001). Diferentemente, a agressão instrumental caracteriza-se por não ter como finalidade última a inflação de dano, sendo executada com um outro fim (Feshbach, 1964). Bushman e Anderson (2001) definem este subtipo de comportamento agressivo como uma ação premeditada, dirigida ao cumprimento de determinados objetivos e, portanto, engloba comportamentos que refletem frieza e finalidades utilitárias (Benjamin Jr, 2016; Berkowitz, 1993; Bushman & Anderson, 2001; Feshbach, 1971).

Ainda relativamente à agressão instrumental, Feshbach (1971) e Rule (1974) distinguem entre agressão instrumental pessoalmente motivada e agressão instrumental socialmente motivada. A agressão instrumental pessoalmente motivada destina-se a atingir objetivos autocentrados (Feshbach, 1971), sendo distinta da agressão hostil na medida em que o objetivo principal é obter uma recompensa, através da prática de dano, e não magoar a pessoa em si (Gendreau & Archer, 2005). No que concerne aos comportamentos agressivos instrumentais socialmente motivados, de acordo com os autores (Feshbach, 1971; Rule, 1974), este subtipo de comportamento agressivo tende a ser socialmente avaliado de forma mais positiva, do que a agressão instrumental pessoalmente motivada. Já Sears, em 1961 (*cit in* Rule, 1974; Gendreau & Archer, 2005), sugeriu o termo pró-social para categorizar comportamentos agressivos usados de forma socialmente permitida, tendo em conta os padrões morais do grupo. Contudo, Gendreau e Archer (2005) afirmam que denominar um ato agressivo como pró-social poderá ser um tanto paradoxal. Além disso, o uso deste critério depende em muito da visão do grupo

social e, desta forma, poderá não ser um critério de qualificação útil (Gendreau & Archer, 2005). Tendo em conta estas definições, podemos concluir que existem pelo menos três elementos distintivos entre a agressão hostil e a agressão instrumental, nomeadamente: (1) o objetivo principal do comportamento; (2) a presença de raiva; e (3) a extensão de pensamento e planeamento envolvido (Bushman & Anderson, 2001).

A diferenciação da agressão tendo em conta a presença de uma intenção hostil tem sido dominante na investigação e tida como uma dicotomia relativamente válida ao nível conceptual. Um exemplo é o estudo conduzido por Atkins, Stoff, Osborne e Brown (1993), que tinha como objetivo distinguir empiricamente a agressão hostil da agressão instrumental. Para tal, os autores recorreram a uma amostra de trinta e três indivíduos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os catorze anos, aos quais foi solicitado que realizassem uma tarefa experimental, a *Night Mission*. Esta tarefa consiste em acumular pontos de forma a ganhar o jogo a um presumido par, que se encontrava a jogar numa sala adjacente. Os rapazes dispunham de um tabuleiro com dois botões distintos, denominados de *tilt* e *noise*, tendo sido informados que (1) caso pressionassem o botão *tilt*, iriam bloquear temporariamente o jogo do adversário; (2) pressionando o botão *noise* emitiriam um breve barulho desagradável para os auscultadores do adversário (Atkins et al., 1993). De acordo com os autores, pressionar o botão *tilt* mediria a agressão instrumental devido ao potencial ganho do sujeito em bloquear o jogo do outro. Por outro lado, pressionar o botão *noise* mediria a agressão hostil, devido à falta de vantagem que esta ação traz para o indivíduo e ao barulho desagradável transmitido a outra pessoa. Neste estudo existiam duas condições experimentais: (1) sujeito como instigador da agressão; (2) o sujeito apenas podia responder depois da ação agressiva do presumido par. Após a tarefa, foi realizada uma entrevista aos participantes, de forma a averiguar quais os propósitos de resposta e provocação dos sujeitos (Atkins et al., 1993). Os resultados demonstraram que mais de 80% dos respondentes indicavam que o barulho tinha uma intenção hostil, tenha sido emitido pelo próprio sujeito ou pelo presumido par (Atkins et al., 1993). A falta de obtenção de ganho para este tipo de resposta é consistente com a definição de agressão hostil apresentada por Feshbach (1964).

Alguns autores afirmam, todavia, que o uso do critério hostil - instrumental levanta alguns problemas teóricos. Em primeiro lugar, o comportamento agressivo pode ser, simultaneamente, hostil e instrumental, ou seja, o comportamento agressivo pode resultar de dois ou mais objetivos ativados simultaneamente (Berkowitz, 1993; Bushman & Anderson, 2001; Hartup & De Wit, 1974). De facto, muitos atos agressivos individuais podem incluir tanto uma

componente de planeamento como uma componente de raiva (Bushman & Anderson, 2001). Ainda relativamente à dicotomia hostil-instrumental, Gendreau e Archer (2005, p.32) afirmam que etiquetar a agressão como hostil parece ser algo tautológico, na medida em que se questionam sobre a existência de “*formas de agressão não hostis ou amigáveis*”. Trata-se, portanto, de um problema de natureza semântica, pois é possível encontrar algumas pessoas que são motivadas a praticar este tipo de atos de forma a criarem algum tipo de dano no outro e, conseqüentemente, poderem obter uma considerável satisfação ao infligirem dor no outro (Berkowitz, 1993; Gendreau & Archer, 2005), enquanto que outros podem ser motivados para atingir fins não agressivos e, assim, beneficiar mais de conseqüências sociais ou materiais das suas ações agressivas (Gendreau & Archer, 2005).

Comportamentos agressivos baseados na expressão

Por fim, a categorização dos comportamentos agressivos com base na sua expressão comportamental tem sido também um critério bastante usual na investigação sobre esta temática (Martinelli et al., 2018). Buss (1961 *cit in* Gendreau & Archer, 2005) foi o primeiro a oferecer uma taxonomia comportamental dos comportamentos agressivos em humanos, dicotomizando este conceito em diferentes dimensões, nomeadamente: físico-verbal; direto-indireto; ativo-passivo. Com base nesta sistematização, a literatura tem identificado dois subtipos de comportamento agressivo distintos: o comportamento agressivo direto e o comportamento agressivo indireto.

O comportamento agressivo direto compreende a agressão física – comportamentos que prejudicam outros através de dano ao seu bem-estar físico (Crick, Grotpeter, & Bigbee, 2002; Murray-Close & Ostrov, 2009; Tremblay, Japel, Perusse, McDuff, Boivin, Zoccolillo, & Montplaisir, 1999) – e uma panóplia de comportamentos verbais hostis, no seu conteúdo ou tom, que podem ocorrer com ou sem ataque físico (Gendreau & Archer, 2005). De acordo com Gendreau e Archer (2005), o comportamento agressivo direto é equivalente à *overt aggression* ou agressão manifesta (Crick, 1996).

Relativamente à agressão manifesta, de acordo com Crick (1996), esta tende a focar-se em magoar fisicamente outros. Cappella e Weinstein (2006) completam a definição avançada por Crick (1996), afirmando que os comportamentos agressivos manifestos envolvem a prática de dano em outros, através de contacto físico ou verbal direto. De acordo com a literatura, este subtipo de comportamento agressivo inclui, para além de comportamentos agressivos físicos, o uso de linguagem inapropriada e ameaças verbais; o *bullying*; e a violação das regras

estabelecidas num dado contexto (Bloomquist & Schnell, 2002; Connor, 2004; Crick, 1996). Neste âmbito, as evidências empíricas sugerem que os rapazes tendem a ser mais propensos a apresentar estes comportamentos agressivos manifestos do que as raparigas (Bloomquist & Schnell, 2002; Crick, 1996; Crick et al., 2002).

Contudo, os comportamentos agressivos das crianças podem englobar mais do que danos diretos e incluir formas mais subtis de agressão (Underwood, 2003; Vitaro et al., 2006). Assim, podemos distinguir o comportamento agressivo indireto, onde são incluídas as ações destinadas a magoar os outros, mas que envolvem algum tipo de intermediário social entre o agressor e a vítima (Cappella & Weinstein, 2006; Gendreau & Archer, 2005). O curso da ação é muitas vezes atrasado e subtil, não havendo contacto físico (Gendreau & Archer, 2005). Assumindo uma natureza encoberta (Vitaro et al., 2006), estas ações podem empregar métodos sem confrontação, tornando-se difícil identificar quem as pratica (Cappella & Weinstein, 2006). Este subtipo de comportamento agressivo pode ocorrer através da forma de ostracização ou espalhando boatos, danificando assim relações entre pares ou o estatuto social (Gendreau & Archer, 2005; Vitaro et al., 2006).

O comportamento agressivo indireto sobrepõe-se com duas outras categorias, nomeadamente: agressão relacional (Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 2002) e agressão social (Galen & Underwood, 1997; Underwood, 2003). Apesar das diferentes nomenclaturas e de algumas especificidades, todos os termos envolvem comportamentos que pretendem causar dano e manipular a reputação do outro, as relações sociais ou os sentimentos de inclusão no grupo de pares (Putallaz, Grimes, Foster, Kupersmidt, Coie & Dearing, 2007; Vitaro et al., 2006). Mais especificamente, a agressão relacional inclui comportamentos que prejudicam outros indivíduos através de dano, controlo e manipulação das relações, dos sentimentos de amizade ou da inclusão e aceitação no grupo de pares (Cappella & Weinstein, 2006; Crick & Grotpeter, 1995; Gendreau & Archer, 2005). Este tipo de atos compreendem comportamentos que podem ser indiretos, mas também diretos (Cappella & Weinstein, 2006), como, por exemplo, ameaçar deixar de ser amigo de outro indivíduo (Vitaro et al., 2006) ou inventar histórias de forma a colocar o outro em situações problemáticas (Crick, 1996). Os estudos têm demonstrado que as raparigas usam mais a agressão relacional comparativamente aos rapazes (Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 2002). Por fim, a agressão social constitui, de acordo com Vitaro e colegas (2006), a categoria mais ampla dos três subtipos referidos. Neste âmbito, Galen e Underwood (1997) definem a agressão social como sendo direcionada para prejudicar a autoestima e/ou o estatuto social de um outro indivíduo. Esta conduta pode assumir formas

diretas (e.g. rejeição verbal, expressões faciais ou movimentos corporais negativos) (Galen & Underwood, 1997; Gendreau & Archer, 2005; Vitaro et al., 2006), assim como formas indiretas (e.g. exclusão social) (Galen & Underwood, 1997). Todos estes comportamentos servem a mesma função no decorrer da interação social, isto é, magoar outra pessoa através de dano no seu autoconceito e posição social (Galen & Underwood, 1997). Tal como na agressão relacional, a agressão social é expressa mais frequentemente por raparigas do que por rapazes (Galen & Underwood, 1997).

No que concerne à perceção dos comportamentos agressivos indiretos, estes são, na opinião das vítimas, comportamentos que causam consequências negativas equiparáveis aos danos causados por um comportamento agressivo direto. De facto, este subtipo de comportamento agressivo tem uma grande variedade de efeitos negativos (Vitaro et al., 2006), como a rejeição por parte dos pares, problemas de internalização (e.g. maiores níveis de depressão, solidão e isolamento), assim como problemas de externalização – comportamentos agressivos, destrutivos, de violação das normas e de oposição (Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 2002).

3. Bases teóricas do Comportamento agressivo reativo e do Comportamento agressivo proativo

Apresentados os subtipos de comportamento agressivo que têm sido identificados na literatura científica, importa agora referir as teorias que dão sustentação à dicotomia comportamento agressivo reativo *versus* comportamento agressivo proativo, que são o foco desta dissertação.

A distinção entre estes dois subtipos de comportamento agressivo tem na sua base diferentes teorias relativas a este fenómeno. Para melhor contextualizar e compreender estes dois subtipos de comportamento agressivo são apresentadas de seguida as principais teorias que têm sido usadas para a sua fundamentação. Assim, em primeiro lugar, será exposta a Hipótese Frustração-Agressão, de Dollard e colegas (1944), que serve como base teórica do comportamento agressivo reativo. Posteriormente, apresentar-se-á a Teoria da Aprendizagem Social, de Albert Bandura (1977), onde o comportamento agressivo proativo encontra a sua fundamentação teórica.

3.1. Hipótese Frustração – Agressão

A Hipótese Frustração-Agressão, elaborada por Dollard e colegas, em 1939, tem como noção central que a agressão é sempre consequência de uma frustração (Dollard et al., 1944). Seguindo

a noção central da Hipótese surgem duas proposições gerais: (1) “*a ocorrência de comportamento agressivo pressupõe sempre a existência de uma frustração*” (Dollard et al., 1944, p.1); (2) “*a existência de frustração leva sempre a alguma forma de agressão*” (Dollard et al., 1944, p.1).

Assim, de forma geral, a Hipótese postula que as pessoas são levadas a adotar comportamentos agressivos quando estão frustradas, ou seja, quando são impedidas de atingir os seus objetivos ou não obtêm as recompensas esperadas (Berkowitz, 1993). No entanto, Dollard e colegas salvaguardam que, mesmo ocorrendo uma frustração, isso não significa que, conseqüentemente, uma agressão vá ocorrer de forma inevitável. Em muitos adultos, e até mesmo em crianças, a frustração pode ser prontamente seguida de uma aparente aceitação da situação e reajustamento a tal (Dollard et al., 1944). De facto, uma das primeiras aprendizagens dos seres humanos é a supressão e contenção das reações agressivas, em especial aquelas com uma natureza manifesta (Bandura, 1983; Dollard et al., 1944). Contudo, os autores da Hipótese Frustração - Agressão afirmam que, apesar das reações agressivas poderem ter sido atrasadas ou deslocadas do seu objetivo imediato e lógico, estas não foram necessariamente extintas (Dollard et al., 1944).

Face ao exposto, importa definir alguns conceitos que são essenciais para a compreensão desta Hipótese. Em primeiro lugar, é necessário distinguir e definir o conceito de frustração, avançado pelos autores. De acordo com Dollard e colegas (1944), a frustração é uma interferência, que interrompe a ocorrência, na sequência comportamental, de uma resposta dirigida a objetivos³, que foi anteriormente instigada. Desta forma, podemos afirmar que uma pessoa está frustrada quando foi impedida de atingir uma satisfação expectável, no momento esperado (Berkowitz, 1989). Aquando da presença de uma frustração, os instigadores para a ação permanecem e a resposta dirigida a objetivos é impedida de ocorrer (Dollard et al., 1944). Assim, para se verificar a existência de uma frustração é necessário que se preencham dois requisitos: (1) o indivíduo tinha a expectativa de realizar determinados atos; (2) esses atos foram impedidos de acontecer (Dollard et al., 1944). Nesta linha, Berkowitz (1993) afirma que uma frustração não é uma mera ausência de recompensa, uma vez que há um elemento subjetivo presente, ou seja, o indivíduo tem de ter a expectativa de um resultado positivo decorrente da sua ação. O autor postula, assim, que a frustração é uma condição externa que impede a pessoa

³ Na formulação original *goal-response*.

de obter as recompensas que esperava ter; um obstáculo para a obtenção de uma gratificação esperada, em vez de uma reação emocional (Berkowitz, 1993, 1998).

Para além do conceito de frustração, existem ainda outros conceitos de igual importância, e que foram sendo introduzidos na explicação anterior, que necessitam de ser definidos. Assim, passar-se-á à apresentação e definição dos conceitos de instigador; resposta dirigida a objetivos; resposta substituta; e agressão, segundo as orientações de Dollard e colegas (1944).

Relativamente ao conceito de instigador/instigação, Dollard e colegas (1944, p.3) definem-no como uma *“condição antecedente da qual a resposta predita é consequência”*. Este conceito é bastante lato, abarcando diferentes tipos de condições, diretamente observáveis ou inferidas, tais como: um estímulo; uma imagem verbalmente reportada; uma ideia; um motivo; ou um estado de privação (Dollard et al., 1944). De acordo com os autores, a instigação é um conceito quantitativo, sendo a sua força medida pelo grau em que as respostas instigadas competem com sucesso com respostas incompatíveis (simultaneamente instigadas), ou seja, pela prepotência das respostas instigadas (Dollard et al., 1944).

Por sua vez, o conceito de resposta dirigida a objetivos é definido por Dollard e colegas (1944, p.4) como *“qualquer ato que termina a sequência predita”*, isto é, *“a reação que reduz a força da instigação a um nível em que esta já não tem tanta tendência a produzir a sequência de comportamento prevista”*. No entanto, o término de uma sequência comportamental é, muitas vezes, apenas temporário pois, se existir novamente instigação, é esperado que se realize a sequência predita uma segunda vez, dado que as respostas dirigidas a objetivos têm um efeito de reforço (Dollard et al., 1944).

Associado ao conceito de resposta dirigida a objetivos, encontramos o conceito de resposta substituta. Os autores da Hipótese Frustração – Agressão (Dollard et al., 1944, p.6) definem resposta substituta como *“qualquer ação que reduz, em algum grau, a força da instigação e a resposta dirigida a objetivos que foi impedida de ocorrer”*. Tendo em conta esta definição, pode ser inferido que este tipo de respostas tende a ocorrer com maior frequência perante frustrações. Nesta linha, as respostas substitutas colocam um fim às frustrações que as precedem e, consequentemente, aos comportamentos agressivos produzidos por estas (Dollard et al., 1944).

Com base nestes pressupostos teóricos, os autores da Hipótese Frustração-Agressão propõem duas definições de agressão, nomeadamente: a definição dependente e a definição independente (Dollard et al., 1944). Na primeira, a agressão é definida como *“a resposta que segue uma frustração, reduzindo apenas a instigação secundária, produzida pela frustração, e*

que deixa a força da instigação original inalterada” (Dollard et al., 1944, p.8). Na definição independente, Dollard e colegas (1944, p.8) definem agressão como *“um ato cujo objetivo de resposta é magoar um organismo”*. A agressão em si pode ser direcionada para a fonte de frustração ou a outros indivíduos, apresentando diferentes formas, como abertas e vigorosas ou fracas e subtis (Dollard et al., 1944).

3.1.1. Princípios gerais da Hipótese Frustração – Agressão

Apresentada de forma a geral a Hipótese positivada por Dollard e colegas (1944), e os conceitos que a integram, importa agora referir os princípios essenciais desta teoria. Esta exposição será realizada tendo em conta a seguinte sequência: (1) *Força da instigação para a agressão*; (2) *Inibição de atos agressivos*; (3) *Deslocamento da agressão*; e (4) *Catarse da agressão*.

Força da instigação para a agressão – quantidade de frustração

A força de instigação para a agressão varia, de acordo com os autores de Yale, diretamente com a quantidade de frustração. Por sua vez, a quantidade de frustração é assumida como sendo uma função de três fatores: (1) a força da instigação para a resposta frustrada; (2) o grau de interferência com a resposta frustrada; (3) o número de sequências de respostas frustradas (Dollard et al., 1944). Dada a relação estabelecida entre a força de instigação para a agressão e a quantidade de frustração, os fatores anteriormente referidos apresentam-se como os responsáveis pela força da instigação para a agressão. De seguida serão descritos cada um deles em maior detalhe.

Segundo a Hipótese Frustração – Agressão, quanto maior for a instigação para a realização de uma resposta dirigida a objetivos, e esta for impedida de acontecer, maior será a frustração do indivíduo. Consequentemente, quanto mais uma pessoa estiver frustrada, maior é a probabilidade de ocorrência de um comportamento agressivo. Os autores apresentam o seguinte exemplo para explanar este princípio: a perda de uma página crucial de um livro de histórias deve irritar muito mais uma criança de doze anos, do que a perda de uma página igualmente importante do seu livro escolar (Dollard et al., 1944).

O segundo fator apresentado pelos autores, *Grau de interferência com a resposta frustrada*, afirma que quanto maior for a interferência, que impede a realização da resposta dirigida a objetivos, maior é a instigação para a agressão. Ao invés, quanto menor for a interferência com a resposta frustrada, menor vai ser a instigação para a agressão e, consequentemente, a

probabilidade da ocorrência de um comportamento agressivo diminui (Dollard et al., 1944). Um exemplo avançado pelos autores para demonstrar este princípio é: uma pequena distração, que produz uma pequena interferência, por exemplo numa jogada de golfe, deve ser menos propensa a levar ao uso de linguagem inapropriada por parte do jogador, do que uma forte distração que leva a uma maior interferência.

Por fim, os autores (Dollard et al., 1944), postulam que a força da resposta agressiva vai também depender da quantidade de instigações residuais, de frustrações anteriores ou simultâneas, cuja instigação se soma para ativar a resposta sob observação. Pequenas frustrações acumulam-se e acabam por produzir uma resposta agressiva mais intensa, do que normalmente seria esperado da situação frustrante que parece ser a condição antecedente da agressão (Dollard et al., 1944).

Inibição de atos de agressão – efeitos da punição

Como referido anteriormente, Dollard e colegas (1944) salvaguardam que nem todas as situações frustrantes produzem comportamentos agressivos manifestos, como bater, pontapear ou dizer palavrões. Em vez disso, de acordo com os autores, a pessoa frustrada pode descrever-se como “*sentindo-se zangada, chateada ou furiosa*” (Dollard et al., 1944, p.24). Estas expressões verbais, segundo a Hipótese Frustração-Agressão, referem-se a ações agressivas implícita ou parcialmente inibidas, denominadas de encobertas, sendo que podem ser apenas reconhecidas pelo indivíduo (Dollard et al., 1944).

De acordo com Dollard e colegas (1944), a variável chave para determinar o grau de inibição do ato de agressão é a antecipação de punição. Os autores (1944, p.24) afirmam que “*a força da inibição de qualquer ato de agressão varia positivamente com a quantidade de punição antecipada a ser consequência daquele ato*”. Tal princípio deriva da lei do efeito, isto é, ações que no passado foram seguidas de punição deixam de ocorrer (Dollard et al., 1944).

Não obstante, a cessação do comportamento refere-se apenas à forma específica da ação e não com a ocorrência do comportamento agressivo em si, como uma resposta à frustração (Dollard et al., 1944). Se experiências passadas ensinaram o indivíduo que determinadas formas de agressão são seguidas de punição, estas tendem a ser eliminadas e são mantidos resíduos das formas que não foram punidas (Dollard et al., 1944). As formas de agressão mais frequentemente punidas, tal como já referido, são aquelas que têm uma expressão manifesta. No entanto, este princípio geral, de que a punição pode eliminar qualquer ato de agressão

específico, aplica-se igualmente a atos encobertos no caso de estes serem punidos (Idem., 1944).

Dollard e colegas (1944) afirmam que a punição é equivalente à “ocorrência de dor”. Para além do dano físico, ostracização, privação de bens ou liberdade, os autores incluem duas outras ocorrências que constituem punição, nomeadamente: (1) lesão de um objeto amado; e (2) antecipação de falha. Segundo os autores, uma vez que os indivíduos desenvolvem uma identificação com o objeto “amado”, qualquer punição que este último sofra é essencialmente uma punição para o proprietário. De igual forma, a falha antecipada – devido à falta de um objeto apropriado ou a dificuldades insuperáveis para levar a ação até ao fim – é equivalente a uma antecipação de punição.

Uma vez que a ocorrência de atos agressivos pode ser controlada pela antecipação de punição, subjacente a tal afirmação está a ideia de que a força da instigação para a agressão se mantém constante (Dollard et al., 1944). No entanto, se a força da instigação aumentar, esta pode tornar-se forte o suficiente para ultrapassar a antecipação da punição e, conseqüentemente, poderá ocorrer um ato agressivo (Dollard et al., 1944).

Objeto e forma de agressão – deslocamento da agressão

Dollard e colegas (1944) postulam que quanto mais forte a instigação, mais diretos são os atos de agressão contra o sujeito percebido como fonte de frustração. Contrariamente, instigações mais fracas conduzem, progressivamente, a atos de agressão menos diretos (Dollard et al., 1944). Segundo os autores, uma dada frustração vai estimular a ocorrência de agressão direta. No entanto, quando um ato de agressão direto, fortemente instigado, é impedido de ocorrer devido a uma forte antecipação de punição (para aquele ato em concreto), esta interferência constitui em si uma frustração adicional (Dollard et al., 1944). Por sua vez, esta frustração adicional vai: (1) instigar atos de agressão contra o indivíduo percebido como responsável pela interferência com a agressão original; (2) aumentar indiretamente a instigação para todas as outras formas de agressão (Dollard et al., 1944), que não foram alvo de antecipação de punição.

Este círculo vicioso – frustração, agressão, interferência com agressão, mais frustração – tende a repetir-se enquanto os sucessivos atos de agressão sofrerem interferência (Dollard et al., 1944). Desta constatação surge o princípio de que “*quanto maior o grau de inibição específico para um ato de agressão direto, mais provável será a ocorrência de atos de agressão menos diretos*” (Dollard et al., 1944, p.29), uma vez que esta interferência é em si uma frustração que

aumenta a instigação para outras formas de agressão, menos diretas, que tendem a ser histórica e socialmente menos punidas, ou seja, poderá existir uma mudança na forma de agressão (Dollard et al., 1944). Se, por outro lado, todos os atos de agressão a um determinado objeto forem prevenidos, existirá uma tendência para outros atos de agressão, não direcionados ao objeto, ocorrerem. A agressão é deslocada de um objeto para outro (Dollard et al., 1944).

Catarse de agressão – redução da instigação para a agressão

De acordo com a Hipótese analisada, a inibição de qualquer ato agressivo constitui por si só uma frustração que, conseqüentemente, aumenta a instigação para a agressão (Dollard et al., 1944). Contrariamente, de acordo com os autores, *“a ocorrência de qualquer ato agressivo é assumida como podendo reduzir a instigação para a agressão”* (Dollard et al., 1944, p.36). Esta redução é mais ou menos temporária e a instigação para a agressão existirá novamente se a frustração original persistir (Dollard et al., 1944). Do mesmo modo, a repetição desta forma de alívio poderá produzir a aprendizagem deste ato (Dollard et al., 1944). Na terminologia psicanalítica, este alívio é denominado de Catarse (Dollard et al., 1944).

3.1.2. Críticas e alterações à Hipótese Frustração – Agressão

Após a monografia avançada por Dollard e colegas, em 1939, Neal Miller (1941) altera a segunda proposição da Hipótese – *“a existência de frustração leva sempre a alguma forma de agressão”* (Dollard et al., 1944, p.1). De acordo com o autor (Miller, 1941), a incapacidade para atingir um objetivo desejado pode ter conseqüências agressivas e não agressivas e, desta forma, apresenta uma reformulação da proposição, nomeadamente: *“a frustração produz instigações para diferentes tipos de resposta, uma das quais é uma instigação para alguma forma de agressão”* (Miller, 1941, p.338).

Miller (1941) afirma que a instigação para a agressão pode ocupar qualquer posição na hierarquia de instigações, despoletadas por uma situação frustrante. Se a instigação para a agressão é a mais forte, os atos agressivos serão os primeiros a ocorrer. Ao invés, se existirem respostas incompatíveis com a agressão, altamente instigadas e mais fortes do que a instigação para a agressão, estas poderão ocorrer em primeiro lugar e prevenir, pelo menos temporariamente, a ocorrência de atos agressivos (Miller, 1941). Se as respostas não agressivas levarem a uma redução da instigação para a resposta originalmente frustrada, a força da instigação para a agressão também será reduzida, de modo que os atos agressivos não ocorrerão na situação em questão (Miller, 1941). Se, por outro lado, as primeiras respostas (não

agressivas) não levarem a uma redução na instigação original, então as instigações para respostas não agressivas tenderão a enfraquecer-se pela extinção (Miller, 1941). Consequentemente, as próximas respostas mais dominantes, que podem ou não ser agressivas, tendem a ocorrer (Miller, 1941). A partir desta análise conclui-se que, quanto mais respostas não agressivas forem sucessivamente extintas, devido à continuação da frustração, maior é a probabilidade de a instigação para a agressão se tornar dominante e, por conseguinte, que uma resposta agressiva ocorra, não sendo, contudo, automática a ocorrência de agressão como originalmente postulado por Dollard e colegas (1944).

Leonard Berkowitz (1978, 1989, 1993), por sua vez, tece críticas à primeira proposição apresentada por Dollard e colegas (1944, p.1): *“a ocorrência de comportamento agressivo pressupõe sempre a existência de frustração”*. De acordo com Berkowitz (1978), a formulação dos autores de Yale afirmava, essencialmente, que todos os comportamentos agressivos têm mesma causa fundamental: uma ameaça prévia. Desta forma, a proposição falha em diferenciar subtipos de comportamentos agressivos, como a agressão emocional e a agressão instrumental. O autor acrescenta que o comportamento pode ser aprendido como outras ações instrumentais o são, porque o indivíduo constatou que o comportamento compensa (Berkowitz, 1978). De facto, muitos atos agressivos são instrumentais, tendo como objetivo a perseguição de objetivos não agressivos, mesmo quando há dano em outras pessoas. Desta forma, não podemos afirmar que o comportamento agressivo é sempre consequência de frustração (Berkowitz, 1978).

Assim, o autor, na reformulação da Hipótese Frustração-Agressão, restringe-se à segunda proposição avançada em 1939, e alega que o desejo de agressão, produzido pela frustração, deve ser visto como uma inclinação para a agressão hostil (Feshbach, 1964), que tem como sinónimo de agressão emocional (Berkowitz, 1989). Assim, para Berkowitz (1993, p.32) é necessário restringir a relação frustração – agressão, afirmando que *“uma barreira para a obtenção de um objetivo esperado gera uma instigação para a agressão emocional”*.

3.2. Teoria da Aprendizagem Social

Tal como já referido, o conceito de comportamento agressivo proativo tem como fundamentação teórica a Teoria da Aprendizagem Social. De acordo com esta abordagem, o comportamento agressivo é um comportamento instrumental adquirido, controlado por recompensas antecipadas (Allan, 2017; Bandura, 1973, 1977, 1983). Segundo Bandura (1983), os comportamentos e, consequentemente, o comportamento agressivo, são aprendidos através de três processos principais: imitação, observação e modelagem. O autor agrupa o estudo destes

processos coletivamente (Allan, 2017), naquilo que denomina de Teoria da Aprendizagem Social.

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Social, as pessoas não são apenas recetoras de influências externas – estas selecionam, organizam e transformam o estímulo. Bandura (1977), afirma que através de incentivos auto gerados e das consequências das suas ações, os indivíduos podem exercer alguma influência no seu comportamento. Assim, a Teoria da Aprendizagem Social aborda a explicação do comportamento humano tendo em conta uma interação recíproca e contínua entre determinantes cognitivos, comportamentais e ambientais (Bandura, 1977).

3.2.1. Origens do comportamento

Apesar de reconhecer a importância dos fatores biológicos para o desenvolvimento de padrões comportamentais, e mais especificamente para o desenvolvimento dos comportamentos agressivos, Bandura (1973, 1983) ressalva que, apesar dos indivíduos serem dotados de mecanismos neuropsicológicos, que lhes permitem comportarem-se de forma agressiva, a sua ativação depende de estimulação e é sujeita a controlo cognitivo. Assim, de acordo com a Teoria da Aprendizagem Social, a forma específica que o comportamento agressivo toma; a frequência e as situações no qual é expresso; e os alvos selecionados são, em grande medida, determinados por fatores de aprendizagem social (Bandura, 1983).

Bandura (1973, 1977) postula que os padrões comportamentais podem ser adquiridos através de experiência direta ou pela observação do comportamento de outros. A forma mais rudimentar de aprendizagem, com origem na experiência direta, é governada pelas consequências recompensadoras ou punitivas que seguem uma dada situação (Bandura, 1973, 1977). Quando as pessoas têm contacto direto com certos eventos, algumas das suas respostas mostram-se bem-sucedidas, enquanto outras não têm resultados ou apresentam resultados negativos (Bandura, 1973, 1977). Assim, através deste processo de reforço diferencial, formas bem-sucedidas de comportamentos são, eventualmente, selecionadas, e aquelas que não se mostram eficazes são descartadas (Bandura, 1973, 1977).

A aprendizagem através do reforço era, normalmente, retratada como um processo mecânico, no qual as respostas são moldadas, de forma automática e inconsciente, pelas suas consequências imediatas (Bandura, 1977, 1983). No entanto, ao invés de ter o reforço como um fortalecedor automático de resposta, Bandura (1977) afirma que este funciona essencialmente como uma operação informativa e motivadora. Assim, segundo o autor (Bandura, 1977, 1983), a aprendizagem a partir das consequências é um processo cognitivo, ou seja, os resultados

mudam o comportamento dos indivíduos pela sua influência no pensamento. Através da observação de diferentes resultados das suas ações, os indivíduos distinguem quais as respostas apropriadas em determinados ambientes (Bandura, 1983). Consequentemente, esta aquisição de informação serve como um guia para uma ação futura (Bandura, 1977). Bandura (1977) refere também que a capacidade de antecipação de resultados permite que os indivíduos sejam motivados pelas consequências perspectivadas. Através da representação simbólica de possíveis resultados, as pessoas podem transformar as consequências futuras em motivadores atuais de comportamento e, assim, a maioria das ações são realizadas sob um grande controlo antecipatório (Idem, 1977).

De acordo com Bandura (1977), o reforço providencia um meio eficaz para regular um comportamento que já foi aprendido anteriormente, mas é relativamente ineficaz para o criar. Deve ser notado que as pessoas raramente aprendem comportamentos que não tenham sido anteriormente realizados por outros. Como as influências de reforço ocorrem, normalmente, juntamente com inúmeros exemplos comportamentais, é difícil determinar se o reforço cria comportamento ou ativa o que já estava parcialmente aprendido através da observação (Bandura, 1977, 1983). Visto de uma perspetiva cognitiva, a aprendizagem a partir de diferentes resultados torna-se, segundo Bandura (1977, 1983), um caso especial de aprendizagem pela observação.

Ainda que tenha como forma mais rudimentar de aprendizagem a experiência direta, Bandura (1973) afirma que a maioria das respostas comportamentais que as pessoas apresentam são aprendidas através da influência do exemplo. Mediante um processo de modelagem, o indivíduo forma uma ideia de como novos comportamentos são realizados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a ação (Bandura, 1977). Segundo esta abordagem, a capacidade de aprender através da observação permite que os indivíduos adquiram padrões integrados de comportamento, sem terem de formá-los gradualmente por tentativa-erro. Bandura (1977, 1983) afirma que a aprendizagem pela observação é governada por quatro subprocessos interrelacionados, nomeadamente: (1) processo atencional; (2) processo de retenção; (3) processo de reprodução motora; e (4) processo motivacional.

Relativamente ao processo atencional, este determina o que é seletivamente observado, na grande quantidade das influências modeladoras, e o que é extraído de tais exposições (Bandura, 1977, 1983). Entre os diferentes determinantes atencionais, os padrões associativos são de grande importância. As pessoas com as quais alguém se associa regularmente delimitam os

tipos de comportamento que, repetidamente, serão observados e, conseqüentemente, aprendidos de forma mais minuciosa (Bandura, 1977). Tendo em conta o fenômeno dos comportamentos agressivos, as oportunidades para aprender este tipo de conduta diferem significativamente entre os sujeitos, por exemplo, entre membros de *gangs* e membros de grupos sociais com estilo de vida pacífico (Bandura, 1977).

No que concerne ao segundo subprocesso envolvido na aprendizagem pela observação, o processo de retenção, Bandura (1977, 1983) afirma que os indivíduos não podem ser influenciados pela observação de um comportamento modelado se não têm memória de tal. Para que os observadores consigam beneficiar com o comportamento dos modelos, quando estes não estão presentes para fornecer uma direção, os padrões de resposta têm de ser representados simbolicamente na memória (Bandura, 1977). Através da codificação em imagens, palavras ou outros modos simbólicos, influências transitórias de modelagem são transformadas para uma representação de memória, que se constitui como uma guia de *performance* duradoura (Bandura, 1983). Assim, é a avançada capacidade de simbolização que permite aos indivíduos aprenderem muitos dos seus comportamentos através da observação. Nesta linha, é importante referir que a aprendizagem observacional depende principalmente de dois sistemas de representação, nomeadamente: o de imagem e o verbal (Bandura, 1977). A imagem pode ter um papel especialmente importante durante períodos iniciais do desenvolvimento, quando as capacidades verbais ainda são escassas. Por outro lado, o segundo sistema representativo, que tem um papel importante para a rápida aprendizagem por observação e retenção, envolve a codificação verbal dos eventos modelados. A maioria dos processos cognitivos, que regulam o comportamento são, principalmente, verbais. A aprendizagem por observação e a retenção são facilitadas por tais códigos simbólicos, uma vez que estes trazem uma grande informação, numa forma facilmente armazenada (Bandura, 1977).

O terceiro componente de modelagem envolve a conversão das representações simbólicas em ações (Bandura, 1977, 1983). Na fase inicial de promulgação comportamental, as respostas são selecionadas e organizadas ao nível cognitivo (Bandura, 1977). A quantidade de aprendizagem observacional, que vai ser exibida comportamentalmente, depende, em parte, da disponibilidade de capacidades constituintes. Indivíduos que têm os elementos constitutivos necessários podem integrá-los facilmente para produzir novos padrões comportamentais; mas, se algum desses componentes de resposta estão em falta, a reprodução comportamental será defeituosa (Bandura, 1977). Não obstante, as ideias raramente são transformadas em ações corretas, sem erros, à primeira tentativa (Bandura, 1977). Correspondências precisas são,

normalmente, alcançadas por ajustamentos corretivos de esforços preliminares, sendo que as discrepâncias entre a representação simbólica e a execução servem como pistas para ação corretiva. Em todas as aprendizagens do dia a dia as pessoas alcançam, normalmente, uma aproximação muito próxima do novo comportamento por modelagem e refinam-no por ajustamentos autocorretivos, na base do *feedback* informativo da *performance* e a partir de demonstrações focadas de segmentos, que foram aprendidos apenas parcialmente (Bandura, 1977).

Por fim, relativamente ao processo motivacional, a Teoria da Aprendizagem Social distingue entre aquisição e *performance*, pois as pessoas não realizam tudo o que aprendem (Bandura, 1977, 1983). Os indivíduos são mais propensos a adotar comportamentos modelados se tal resultar em consequências que eles valorizam (Bandura, 1977). Por exemplo, as pessoas podem adquirir, reter e ter a capacidade para agir agressivamente, mas o comportamento pode ser raramente expresso se não tem valor funcional para os indivíduos ou o mesmo é sancionado (Bandura, 1983). As avaliações que as pessoas geram perante os seus próprios comportamentos também regulam que respostas aprendidas pela observação vão ser realizadas (Bandura, 1977). Assim, o processo motivacional regula a realização de respostas aprendidas através da observação (Bandura, 1983).

Apesar de distinguir duas fontes de comportamento, Bandura (1983) afirma que as influências modeladoras e de reforço operam juntas na aprendizagem social de comportamentos agressivos todos os dias. De acordo com o autor, os estilos de comportamento agressivo são, largamente, aprendidos através da observação e refinadas através do reforço.

Resultados de diversos estudos demonstram que as crianças conseguem adquirir reportórios inteiros de novos comportamentos agressivos, através da observação de modelos agressivos e podem reter tais padrões de resposta por longos períodos (Bandura, 1973, 1977, 1983). De acordo com Bandura (1983), nas sociedades modernas os estilos agressivos podem ser adotados a partir de três fontes principais: família; subcultura em que o indivíduo está inserido; e *mass media*. Uma origem prominente dos comportamentos agressivos são os membros da família. Os estudos têm demonstrado que pais que favorecem a aplicação de soluções agressivas a problemas, são mais propensos a terem crianças que tendem a usar táticas agressivas para lidar com os outros (Bandura, 1983; Dodge, 1991). Apesar de as influências familiares terem um papel principal para ditar uma direção no desenvolvimento social, a família está envolvida numa rede de outros sistemas sociais. Assim, a subcultura na qual os indivíduos residem, e com a qual têm contacto recorrente, providencia uma importante segunda fonte de comportamentos

agressivos (Bandura, 1983). Por fim, a terceira fonte de comportamento agressivo é a abundante modelagem simbólica realizada pelos *mass media*. Durante o curso de vida do dia-a-dia as pessoas têm contacto direto apenas com um pequeno setor do ambiente físico e social (Bandura, 1983). Nas suas rotinas diárias as pessoas passam nos mesmos locais, visitam os mesmos sítios e veem, essencialmente, os mesmos amigos e colegas de trabalho. Assim, as pessoas formam impressões de realidades sociais, com as quais têm pouco ou nenhum contacto, a partir das representações televisivas da sociedade (Bandura, 1983).

3.2.2. Mecanismos de instigação/motivação

A Teoria da Aprendizagem Social distingue entre três classes de motivadores de comportamento. Primeiro, existem os motivadores biologicamente baseados, onde se inclui a estimulação interna aversiva, que ativa o comportamento através dos seus efeitos dolorosos (Bandura, 1983). Por outro lado, a segunda maior fonte de indução de resposta envolve motivadores cognitivamente baseados. Como já referido, através da representação cognitiva de resultados futuros, os indivíduos podem gerar motivadores atuais de comportamento (Bandura, 1977, 1983). Estas expectativas de comportamento podem ser materiais, sensoriais ou sociais. Por fim, outra fonte de motivação cognitivamente baseada opera através da intervenção de influências de estabelecimento de objetivos e reações de autoavaliação (Bandura, 1983).

No que concerne aos instigadores aversivos, de acordo com a Teoria da Aprendizagem Social, as experiências aversivas produzem um estado geral de estimulação emocional que pode facilitar a ocorrência de um número diverso de respostas, onde se incluem as respostas agressivas. O tipo de comportamento evocado depende de como a fonte de estimulação é avaliada cognitivamente, os modos de resposta aprendidos para lidar com o stress e a sua relativa eficácia (Bandura, 1983). Bandura (1983) afirma que a frustração ou sentimento de raiva é uma condição facilitadora para a ocorrência de comportamentos agressivos. A frustração tende a provocar comportamentos agressivos maioritariamente em pessoas que aprenderam a responder a experiências aversivas com atitudes e condutas agressivas. Assim, depois de estar frustrado, crianças agressivamente treinadas comportam-se mais agressivamente (Bandura, 1983).

De acordo com o autor (Bandura, 1973, 1983), uma grande parte dos comportamentos agressivos dos indivíduos são incitados pelas consequências positivas antecipadas, onde o instigador é a atração de benefícios esperados. Apesar de existirem inúmeras pistas antecedentes que influenciam o comportamento humano, nenhuma é mais comum do que as

ações dos outros (Bandura, 1983). De facto, tanto crianças como adultos são mais propensos a comportarem-se de forma agressiva, e com maior intensidade, se veem outros a agir agressivamente, do que se eles nunca tivessem sido expostos a modelos agressivos (Bandura, 1973, 1983). Ver outros a comportarem-se de forma agressiva gera uma estimulação emocional nos observadores. Para indivíduos que são propensos a comportar-se de forma agressiva, a estimulação emocional pode aumentar as suas respostas agressivas (Bandura, 1983). A modelagem agressiva pode, adicionalmente, aumentar a probabilidade de comportamento agressivo através dos seus efeitos de aumento do estímulo. A evidência tem demonstrado que as influências de modelagem, dependendo da sua forma e conteúdo, podem funcionar como “professores”, instigadores, desinibidores e estimuladores emocionais (Bandura, 1983).

3.2.3. Mecanismos de manutenção

Até ao momento foram expostos os mecanismos através dos quais o comportamento agressivo é aprendido e ativado. Agora, serão expostas as condições que mantêm a ocorrência deste tipo de comportamentos.

É amplamente aceite que o comportamento é, extensivamente, regulado pelas suas consequências, sendo que este princípio se aplica igualmente bem ao fenómeno dos comportamentos agressivos. Formas de resposta injuriosas, como outras formas de comportamento social, podem ser aumentadas, eliminadas ou restabelecidas através da alteração dos efeitos que eles produzem (Bandura, 1983).

As pessoas têm comportamentos agressivos por diferentes razões. Ações agressivas semelhantes podem ter um valor distinto para diferentes indivíduos e para o mesmo indivíduo em situações díspares (Bandura, 1983). As condições externas, apesar de serem extremamente influentes, não são o único tipo de resultados que regulam o comportamento humano (Bandura, 1977, 1983). As pessoas guiam as suas ações tendo em conta as consequências observadas nos outros e pelas consequências que elas criam para eles próprios. Assim, de acordo com Bandura (1977, 1983) existem três sistemas de regulação: (1) baseados nas consequências externas, (2) vicariantes e (3) de autorreforço. Estes sistemas servem não só como fontes separadas de influência, mas também interagem de forma a fortalecer ou a reduzir os seus efeitos no comportamento (Bandura, 1977, 1983).

No que concerne ao reforço externo, de acordo com Bandura (1983), as recompensas extrínsecas assumem uma especial importância nos comportamentos agressivos interpessoais, uma vez que estes atos, pela sua natureza, produzem alguns custos entre os seus diversos efeitos

– há assim a necessidade de se fazer um balanço. Neste tipo de reforço, o observador é reforçado pelas consequências externas que o seu comportamento teve. Bandura (1977, 1983) refere que, relativamente aos incentivos positivos, estes tomam uma variedade de formas, nomeadamente: recompensas materiais; recompensas sociais e de estatuto e redução de tratamento aversivo.

Segundo o autor (Bandura, 1977), o reforço vicariante ocorre através da observação das consequências decorrentes dos comportamentos dos outros. Acrescenta, ainda, que o comportamento do indivíduo pode ser modificado e reforçado da mesma forma que a experiência direta o faz.

Por fim, relativamente ao autorreforço, este refere-se à administração de recompensas ou punições ao próprio. O sujeito controla os seus próprios reforços, tendo em conta as suas ações e o que elas despertam no indivíduo, tendo em conta as autoavaliações que este realiza (Bandura, 1977).

4. Operacionalização das variáveis

Expostas as principais conceptualizações em torno do PIS e dos comportamentos agressivos, importa agora rever as diferentes abordagens utilizadas na operacionalização e medição das variáveis que constituem estas dimensões.

4.1. Operacionalização do processamento de informação social

A medição e operacionalização do PIS tem passado, sobretudo, pela administração de vinhetas (em formato vídeo ou imagem) às crianças, de forma a avaliar os diferentes passos constituintes do PIS (Martinelli et al., 2018).

No estudo de Dodge e Somberg (1987), de forma a avaliar dois dos seis passos do PIS – interpretação (atribuição de hostilidade) e construção de resposta – os autores apresentaram doze vinhetas em vídeo a cinquenta e cinco rapazes a frequentar o 3º, 4º e 5º ano de escolaridade. Estas vinhetas representavam situações sociais problema, ou seja, uma criança realizava um comportamento que levava a um resultado negativo para outra. Aqui, as intenções representadas no comportamento do par variavam entre hostil, acidental, pró-social e ambígua. Tendo em conta as vinhetas apresentadas, era pedido às crianças que respondessem a duas questões: (1) “Qual era a intenção do par?” e (2) “Qual seria a tua resposta?”. Note-se que neste estudo eram dadas opções de resposta aos indivíduos. Além disso, as primeiras quatro vinhetas eram visualizadas sob uma condição relaxada, enquanto que as restantes oito vinhetas foram apresentadas perante uma condição de ameaça, isto é, a criança ficava a pensar que um par se

ia envolver numa luta consigo depois do estudo. Para incitar esta condição de ameaça, o sujeito ouve uma gravação (que pensa ser real), onde uma outra criança, supostamente na sala ao lado da sua, diz que está “de mau humor e que se vai chatear com o outro rapaz”.

Por sua vez, Dodge e colegas (2015), de forma a avaliar os mesmos passos de PIS de Dodge e Somberg (1987), também utilizaram vinhetas (N=10), mas em imagem. Tal como na investigação de Dodge e Somberg (1987), estas vinhetas representavam situações sociais em que existia um resultado negativo para outra criança, mas estas vinhetas apenas representavam intenções claramente ambíguas. Após a visualização das vinhetas, eram colocadas duas questões, bastante semelhantes às do estudo referido anteriormente, ou seja, (1) “O comportamento do par foi realizado de propósito ou foi acidental?” e (2) “Como é que irias reagir?”. Se, à primeira questão as crianças respondem “foi de propósito”, esta resposta é cotada como “atribui hostilidade” (1). Tendo em conta as respostas dadas à última questão, estas foram cotadas como “evitar confrontação” ou “reagir agressivamente”. O estudo conduzido por Dodge e colegas (2015) é longitudinal, sendo que na primeira *wave* as crianças amostradas (N=1299) tinham uma média de idades de oito anos.

Num estudo de Dodge (1980), foram realizadas entrevistas individuais à criança, onde o entrevistador apresentava duas histórias hipotéticas, nas quais a ação de um par levava a um resultado negativo para o sujeito. As histórias foram contadas de forma a que a intenção se mantivesse ambígua. A tarefa da criança era descrever como é que o incidente poderia ter acontecido, de forma a avaliar a atribuição de intenção, e como reagiriam perante aquele evento (construção de resposta).

Dodge e Price (1994) desenvolveram um instrumento de avaliação do PIS que, ao contrário das medidas referidas anteriormente, avalia os seis passos de processamento de informação social. Este instrumento consiste na realização de uma entrevista (duas sessões, com duração aproximada de uma hora cada), onde são apresentadas às crianças um conjunto de vinte e sete vinhetas em vídeo. Estas vinhetas descrevem três tipos distintos de situações (entrada no grupo de pares; provocação de pares; diretiva de autoridade), cada uma representada com três intenções distintas (hostil, benigna e ambígua) e cada uma das três histórias com três “ameaças” diferentes. As crianças observaram e responderam a nove vinhetas na primeira sessão e dezoito vinhetas na segunda sessão, que ocorreu uma semana depois da primeira. Para cada vinheta foi pedido à criança que se imaginasse como protagonista da história. À medida que a história ia sendo contada, o entrevistador parava em determinados momentos para colocar diferentes questões. Num primeiro momento foi avaliada a “Codificação” – depois do evento apresentado,

perguntava-se ao indivíduo “O que é que aconteceu na história do início até ao fim?”. Num segundo momento avaliou-se a “Interpretação”, questionando-se “A outra criança fez de propósito ou não fez de propósito?”. Posteriormente, e após se ter informado a criança sobre a intenção atual do protagonista, perguntou-se ao sujeito “O que é que farias ou dirias se isto acontecesse contigo?”, de forma a avaliar a “Construção de resposta”. Note-se que, na primeira sessão, onde foram apresentadas nove vinhetas, foram solicitadas oito respostas distintas para cada situação – avaliando-se não só a qualidade da resposta construída, mas também a quantidade de respostas construídas. Num quarto momento, de forma a mensurar a “Avaliação de resposta”, foram apresentadas aos sujeitos, para cada vinheta, três estratégias de resposta (competente, agressiva e inapta), tendo-se questionado sobre os possíveis resultados interpessoais e instrumentais advindos de cada resposta. Por fim, de forma a avaliar a “Capacidade de promulgação”, para cada uma das primeiras nove histórias, foi pedido à criança que interpretasse uma resposta competente para o evento. O entrevistador dizia ao sujeito a resposta a interpretar, cotando a competência do indivíduo em realizar a *performance* comportamental, tendo em conta critérios de coerência verbal, contacto visual e capacidade motora.

4.2. Operacionalização dos comportamentos agressivos reativos e proativos

Os comportamentos agressivos em crianças têm, normalmente, sido medidos através de escalas comportamentais, a ser preenchidas pelos progenitores e/ou professores (Raine et al., 2006). Segundo Raine e colegas (2006), uma das limitações existentes na investigação do comportamento agressivo, nesta faixa etária, é a falta de medidas de autorrelato para crianças e adolescentes. Assim, este fenómeno tem sido avaliado através da utilização de questionários de heterorrelato, como a *Child Behavior Checklist* [CBCL] e a *Teacher Report Form* [TRF] (Achenbach, 1991).

Segundo Tremblay (2000), a maioria das escalas denominadas “*Comportamentos agressivos*”, que constituem diferentes instrumentos de avaliação de problemas comportamentais, agregam uma multiplicidade de comportamentos que não são apenas agressivos. De acordo com o mesmo autor, estas escalas, como a CBCL, incluem não só comportamentos agressivos físicos, mas também comportamentos de desobediência e de chamada de atenção. Tal constitui, para Tremblay (2000), uma limitação do uso deste tipo de medidas.

No que concerne à operacionalização e avaliação do comportamento agressivo reativo e proativo em crianças, o instrumento mais utilizado neste campo é o *Reactive and Proactive Aggression Questionnaire* [RPAQ], desenvolvido por Dodge e Coie (1987). Este instrumento consiste num questionário, dirigido a professores e pais, onde são descritos comportamentos agressivos proativos e reativos. Tendo em conta as afirmações, é pedido que os informantes indicam o quão bem cada uma delas se adequa à criança. Este instrumento será utilizado na presente investigação e, assim, posteriormente, será realizada uma descrição mais detalhada do mesmo (Capítulo II). Apesar de ser um instrumento com mais de trinta anos, o mesmo continua a ser bastante utilizado na investigação científica neste âmbito. A título exemplificativo podemos nomear as investigações de Arsenio e colegas (2009), Fite e colegas (2013) e de Xu e Zhang (2008), que recorreram ao RPAQ de forma a medir os comportamentos agressivos das suas amostras, que eram constituídas por crianças entre os nove e os doze anos.

Relativamente à medição destes subtipos de comportamento agressivo com adolescentes e jovens adultos, a medida mais promissora é o *Reactive-Proactive Questionnaire* (RPQ, Raine et al., 2006), um questionário de autorrelato, que distingue o comportamento agressivo reativo e proativo. O RPQ consiste num questionário de vinte e três itens (onze itens para o comportamento agressivo reativo e doze para o comportamento agressivo proativo), que são cotados numa escala de *likert* de três pontos (0 – “Nunca”; 1 – “Às vezes”; 2 – “Muitas vezes”). Os *scores* sumariados providenciam uma medida de comportamento agressivo reativo e de comportamento agressivo proativo, assim como um total de comportamento agressivo (Perrocho et al., 2017; Raine et al., 2006).

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os objetivos, as hipóteses e a metodologia do estudo. Em primeiro lugar, apresentar-se-á os objetivos centrais e hipóteses. Posteriormente, serão descritos os principais aspetos metodológicos da investigação, nomeadamente, a caracterização do estudo, os procedimentos de constituição da amostra e de recolha de dados, os procedimentos de seleção e adaptação dos instrumentos usados e, por fim, os procedimentos de análise estatística realizados.

1. Objetivos e hipóteses

A presente investigação tem como objetivo central conhecer e caracterizar os padrões de processamento de informação social em crianças, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, e a sua relação com os comportamentos agressivos, com foco especial nos comportamentos agressivos reativo e proativo. Assim, será analisado e adaptado, de forma exploratória, um instrumento de avaliação do PIS, o *Social Information Processing Interview – Preschool* (Ziv & Sorognon, 2011).

Deste objetivo geral decorrem uma série de objetivos específicos, nomeadamente:

- i. Traduzir e adaptar, de forma exploratória, o *Social Information Processing Interview - Preschool*;
- ii. Analisar algumas das propriedades psicométricas do instrumento de avaliação do PIS;
- iii. Estudar os padrões de processamento de informação social da amostra;
- iv. Caracterizar a amostra quanto aos comportamentos agressivos, mais especificamente os comportamentos agressivos reativo e proativo;
- v. Comparar a informação relativa aos comportamentos agressivos recolhida junto dos diferentes informantes;
- vi. Analisar a relação entre os padrões de processamento de informação social e as variáveis comportamentais (comportamentos agressivos; comportamentos agressivos reativos; comportamentos agressivos proativos; e comportamentos de violação de normas);

Tendo em conta a literatura científica analisada e os objetivos formulados pretende-se testar as seguintes hipóteses:

- i. A não atribuição de hostilidade está positivamente relacionada com a construção de respostas competentes por parte das crianças

- ii. A atribuição de hostilidade está positivamente relacionada com os comportamentos agressivos reativos.
- iii. Os comportamentos agressivos reativos estão positivamente relacionados com os comportamentos agressivos proativos.
- iv. A codificação eficiente está inversamente relacionada com os comportamentos agressivos reativos.
- v. A atribuição de uma intenção hostil, por parte das crianças, está positivamente relacionada com a construção de respostas agressivas, pelas mesmas.
- vi. Crianças agressivas proativas vão avaliar positivamente respostas agressivas.
- vii. Crianças agressivas proativas vão avaliar positivamente resultados instrumentais e interpessoais oriundos de resposta agressiva.

2. Método

2.1. Caracterização do estudo

O estudo realizado é um estudo com recurso a multi informantes, uma vez que se recolhe informação relativa às variáveis chave que se pretendem estudar através de diferentes tipos de informantes (crianças, pais/encarregados de educação e professores). Este tipo de abordagem tem sido a mais aceite pela comunidade científica, dado que permite um maior conhecimento sobre as características das crianças que se pretende avaliar, sendo assim considerada útil e adequada quando se pretende formar uma ideia clara sobre um determinado fenómeno (Veenstra et al., 2008).

É um estudo que segue uma abordagem metodológica quantitativa, pois pretende-se analisar as associações existentes entre as diferentes variáveis, assim como o poder preditivo das variáveis independentes nas dependentes. Esta abordagem de base quantitativa é concretizada através da administração de um conjunto de questionários de heterorrelato, destinados aos encarregados de educação e aos professores, relativos aos comportamentos agressivos e de violação de normas das crianças; e da realização de uma entrevista com as crianças (cotada e analisada quantitativamente), de forma a avaliar o processamento de informação social.

A acrescentar, trata-se de um estudo observacional ou correlacional – analítico transversal – dado que os dados foram recolhidos num único momento temporal, não existindo a manipulação da variável independente (Mâroco, 2010).

2.2. Procedimentos

No que concerne aos procedimentos adotados, em primeiro lugar procedeu-se à tradução e adaptação para a língua portuguesa de dois instrumentos, o SIPI-P (Ziv & Sorongon, 2011) e o RPAQ (Dodge & Coie, 1987). Este processo envolveu, numa primeira fase, a obtenção da autorização dos autores para a sua utilização no presente estudo. Posteriormente, foi realizada a tradução dos instrumentos por dois investigadores, de forma a alcançar uma versão consensual, linguisticamente correta e que fosse o mais equivalente à versão original. Para seguir a metodologia de tradução/retroversão, após a versão em português ter sido produzida, foi realizada uma nova tradução para a língua inglesa, que foi comparada à versão original, com o objetivo de verificar que após a tradução o sentido dos itens se mantinha igual e sem alterações significativas.

Numa segunda fase, foram estabelecidos contactos com um Agrupamento de Escolas, sito no distrito do Porto, no sentido de se obter a autorização para a realização do estudo. Deferido o pedido, foi solicitada a colaboração dos coordenadores das escolas primárias do referido Agrupamento, para o estabelecimento de contactos com os professores titulares das turmas selecionadas e com os encarregados de educação das crianças, por forma a obter a colaboração dos mesmos no estudo e o consentimento para a participação dos seus educandos.

No que se refere ao contacto com os professores, este foi feito de forma direta, explicando-se os objetivos da investigação e dando a conhecer o conteúdo dos questionários. Relativamente ao contacto com os encarregados de educação, este foi realizado de forma indireta, através dos professores, que entregaram às crianças a carta de apresentação do projeto, assim como o consentimento informado dirigido aos encarregados de educação (Anexo I).

Aceitaram participar no estudo oito professores do 1º ciclo do ensino básico e noventa e nove encarregados de educação, tendo estes últimos dado também autorização para a participação dos seus educandos no estudo. No entanto, devido ao preenchimento incompleto dos consentimentos, nem todos os indivíduos participaram integralmente no estudo, isto é: das noventa e nove crianças amostradas, noventa e cinco obtiveram a autorização dos encarregados de educação para participar na entrevista individual com a investigadora; noventa e sete encarregados de educação deram o seu consentimento para o professor titular de turma preencher o questionário relativo ao seu educando; e noventa e oito encarregados de educação concordaram em preencher o questionário relativo aos comportamentos da criança.

Numa terceira etapa, obtidos os consentimentos informados, foram entregues pessoalmente os questionários a preencher pelos professores e, de forma indireta, através destes últimos, aos

encarregados de educação. Foram devolvidos noventa e sete questionários por parte dos professores e noventa e sete questionários por parte dos encarregados de educação. Paralelamente, foi solicitado às escolas envolvidas o apoio para o agendamento das entrevistas individuais com as crianças. Neste encontro pessoal, a investigadora explicou às crianças participantes a finalidade do estudo e a atividade que o mesmo implicava (realização da entrevista), procurando-se estabelecer uma relação de confiança entre a investigadora e as crianças. A recolha dos dados com as crianças ocorreu num único momento, de forma individual.

2.3. Constituição da amostra

Relativamente ao método de amostragem, o estudo seguiu uma amostragem por conveniência, dado que os participantes foram aqueles que mais facilmente foram acedidos e que obtiveram autorização dos encarregados de educação para participar (Hill & Hill, 2000), não existindo, para além da idade e da frequência no 1º ciclo do ensino básico, outros critérios subjacentes.

As crianças foram selecionadas de entre aquelas que frequentavam o 2º e o 3º ano de escolaridade, a partir de um conjunto de quatro escolas do distrito do Porto. Da primeira escola recolheu-se uma amostra de trinta e oito elementos (38,4%), na segunda escola uma amostra de dezoito elementos (18,2%), na terceira escola uma amostra de trinta e cinco elementos (35,4%) e, por fim, na quarta escola, foi recolhida uma amostra de oito elementos (8%). Assim, a amostra deste estudo é constituída por um total de noventa e nove crianças.

Uma vez que se trata de um estudo correlacional, a literatura tem defendido que a amostra mínima deve ser constituída por quarenta casos (Hill & Hill, 2000). Para a realização de análise de regressão múltipla, é recomendado quinze participantes por cada variável preditora (Mâroco, 2010). Desta forma, encontra-se respeitado o tamanho mínimo da dimensão da amostra para responder aos objetivos.

2.4. Instrumentos e operacionalização das variáveis

Dado que um dos objetivos da investigação é caracterizar os comportamentos agressivos das crianças, os instrumentos de avaliação utilizados, tal como a maioria dos aplicados no quadro internacional a esta faixa etária, são de heteroavaliação. Como referido anteriormente, estes dados advêm de diferentes informantes, encarregados de educação e professores. A recolha de dados com os encarregados de educação e com os professores foi realizada através de

questionários, onde foram incluídos, para além de variáveis sociodemográficas da criança e do respondente, a *Escala de Externalização* da CBCL e da TRF (Achenbach, 1991), composta pelas subescalas *Comportamentos agressivos* e *Comportamentos de violação de normas*, e o RPAQ (Dodge & Coie, 1987). A escolha dos instrumentos CBCL e TRF deveu-se também ao facto de estes instrumentos já estarem adaptados para a população portuguesa, tendo sido utilizados em estudos da Escola de Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Porto.

No que se refere à recolha de dados relativos ao Processamento de Informação Social, esta dimensão foi avaliada através do SIPI-P (Ziv & Sorognon, 2011). Apesar deste instrumento ter sido concebido para crianças em idade pré-escolar, ou seja, com idades inferiores às das crianças participantes no presente estudo, os cenários que constituem o SIPI-P foram cuidadosamente analisados, tendo-se considerado que as situações apresentadas eram também representativas do quotidiano de crianças a frequentar o 1º ciclo do ensino básico. Para tal, recorreu-se a um pré-teste com crianças da faixa etária da amostra deste estudo, que afirmaram que estas situações faziam parte do seu dia a dia, tendo demonstrado envolvimento na realização da entrevista. Além disso, as questões incluídas neste instrumento são bastante semelhantes, ou mesmo iguais, àquelas incluídas em instrumentos do mesmo género e desenhados para avaliar o PIS de crianças mais velhas, como o instrumento desenvolvido por Dodge e Price (1994). O instrumento de Dodge e Price (1994) não foi utilizado neste estudo, uma vez que tal iria requerer que a recolha de dados com cada criança ocorresse em dois momentos temporais distintos, com um intervalo de uma semana. Tal facto seria um impedimento para a realização desta investigação em contexto escolar, dado que as crianças teriam de ser retiradas do horário de aula durante uma hora, cada semana. Além disso, este instrumento não é de acesso gratuito.

De seguida descrevem-se em maior detalhe os instrumentos utilizados na investigação, assim como as variáveis que deles decorrem.

Child behavior checklist (CBCL) e Teacher report form (TRF)

A CBCL foi desenvolvida como um instrumento de avaliação dos problemas e competências comportamentais e emocionais das crianças, sendo dirigido aos pais/encarregados de educação das mesmas (Naar-King, Ellis, Frey, & Ondersma, 2004). Ainda que existam diferentes versões do instrumento, dada a faixa etária da amostra no presente estudo, a versão utilizada foi a CBCL 6/18 – desenhada para idades entre os seis e os dezoito anos.

O instrumento estrutura-se em duas grandes dimensões: (1) Adequação comportamental e (2) Problemas comportamentais. Na presente investigação, tendo em conta os propósitos e objetivos da mesma, apenas foi utilizada a *Escala de Externalização*, que se inclui na dimensão Problemas Comportamentais. Relativamente aos comportamentos de externalização, estes são avaliados tendo em conta duas subescalas: *Comportamentos agressivos* (e.g. “envolve-se em muitas lutas”) e *Comportamentos de violação de normas* (e.g. “não respeita as regras em casa, na escola ou qualquer outro sítio”). A subescala *Comportamentos agressivos* é constituída por vinte e um itens e a de *Comportamentos de violação de normas* por treze itens. A versão das duas subescalas aplicadas é mais reduzida do que as originais, tendo-se eliminado os itens que se mostravam irrelevantes, por não darem resposta aos objetivos formulados (e.g. “fala muito”). Assim, na versão final, a subescala *Comportamentos agressivos* é constituída por dezassete itens e a subescala *Comportamentos de violação de normas* por doze itens (Anexo II).

Os pais ou encarregados de educação avaliaram o comportamento da criança segundo a seguinte escala de *likert*: 0 – “Não é verdade”; 1 – “De alguma forma ou algumas vezes verdade”; 2 – “Sempre verdade ou frequentemente verdade” (Achenbach & Rescorla, 2001; Naar-King et al., 2004). Os resultados obtidos permitiram que, posteriormente, fossem calculados *scores*, através da soma dos valores de cada item. O *score Comportamentos agressivos* tem um alcance de 0 a 34 e o *score Comportamentos de violação de normas* de 0 a 24. Valores mais elevados indicam maiores níveis de comportamentos agressivos e de comportamentos de violação de normas, respetivamente.

No que concerne à TRF, esta consiste num questionário a ser preenchido pelos professores das crianças (Achenbach & Ruffle, 2000). Tal como a CBCL, a TRF tem diferentes versões, sendo que se recorreu à versão para idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. À semelhança do que acontece na CBCL, a primeira parte da TRF recolhe informações sociodemográficas sobre a criança e o respondente, acrescentando outros elementos caracterizadores da relação estabelecida entre ambos. No questionário dirigido aos professores, neste estudo, foram incluídas as questões: (1) “Há quanto tempo (em meses) conhece a criança?”; e (2) “O quão bem conhece a criança?” – sendo esta variável operacionalizada através da escala de *likert*: 1 – “Nada bem”, 2 – “Relativamente bem” e 3 – “Muito bem”.

Tal como aconteceu na utilização da CBCL, incluiu-se somente a *Escala de Externalização* no questionário administrado aos professores. A escala utilizada na TRF é igual à da CBCL, havendo somente variação nos itens que se referem a comportamentos de contexto escolar (e.g. “Atrasa-se para as aulas ou para a escola”). No seguimento do que foi realizado para o

questionário da CBCL, também a TRF sofreu modificações para se adequar aos objetivos da investigação. Assim, a versão final das subescalas da TRF, usadas neste estudo, contempla dezanove itens para a subescala *Comportamento agressivos* e nove para a subescala *Comportamentos de violação de normas* (Anexo II).

Os professores avaliaram o comportamento da criança segundo a mesma escala de *likert* da CBCL. Os resultados obtidos permitiram que, posteriormente, fossem calculados *scores*, através da soma dos valores de cada item. O *score Comportamentos agressivos* tem um alcance de 0 a 38 e o *score Comportamentos de violação de normas* de 0 a 18. Valores mais elevados indicam maiores níveis de comportamentos agressivos e de comportamentos de violação de normas, respetivamente.

Reactive and Proactive Aggression Questionnaire (RPAQ)

O RPAQ, criado por Dodge e Coie (1987), é um instrumento de heterorrelato, constituído por um conjunto de seis itens, que têm como objetivo operacionalizar dois tipos distintos de comportamento agressivo, o reativo e o proativo (Dodge & Coie, 1987; Vitaro et al., 2005). O instrumento foi inicialmente desenvolvido para ser aplicado a professores. Contudo, os itens que o constituem podem, igualmente, ser dirigidos aos pais/encarregados de educação das crianças (Dodge & Coie, 1987; Vitaro & Bredgen, 2006).

O instrumento contém três itens relativos aos comportamentos agressivos proativos e três itens referentes aos comportamentos agressivos reativos. Os itens dos comportamentos agressivos proativos são: (1) “A criança usa, ou ameaça usar, a força física para dominar outras crianças.”; (2) “Convence um grupo de crianças a unirem-se contra outra criança de quem não gosta.”; (3) “Ameaça ou intimida outras crianças de forma a conseguir o que quer.” (Dodge & Coie, 1987). Os itens dos comportamentos agressivos reativos são: (1) “Quando é provocada ou ameaçada zanga-se facilmente e responde da mesma maneira.”; (2) “Numa luta acha sempre que as outras crianças são culpadas e que foram elas que começaram.”; (3) “Quando outra criança acidentalmente a magoa (por exemplo, quando vão contra ele ou ela) assume que a outra criança o fez de propósito e responde exageradamente, com raiva ou lutando.” (Dodge & Coie, 1987).

Os professores e encarregados de educação avaliaram o comportamento da criança utilizando a seguinte escala de *likert*: 0 – “Não corresponde de modo nenhum”; 1 – “Corresponde um pouco”; 2 – “Corresponde moderadamente”; 3 – “Corresponde bem”; e 4 – “Corresponde muito bem” (Dodge & Coie, 1987). Os resultados obtidos são, posteriormente,

somados de forma a que se estabeleçam dois *scores*: *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos agressivos proativos*. O alcance de cada um destes *scores* é de 0 a 12, com valores mais altos a indicar maiores níveis de comportamentos agressivos reativos e proativos, respetivamente.

The Social Information Processing Interview – Preschool Version (SIPI-P)

O SIPI-P (Ziv & Sorognon, 2011) consiste numa entrevista estruturada, com a duração média de vinte minutos, onde são apresentadas uma série de vinhetas em imagens, que representam quatro situações sociais desafiantes, cujos temas são familiares, adequados e representativos do quotidiano das crianças (Ziv & Sorognon, 2011; Ziv, Umphlet, Olarte & Venza, 2018). Nestas pequenas quatro histórias, o urso protagonista é rejeitado por dois pares ou provocado por outro, sendo que em todas as histórias não é possível captar a intenção do par, ou seja, a intenção é ambígua e nunca intencionalmente hostil (Ziv & Sorognon, 2011; Ziv et al., 2018). É de salientar que existe uma versão para rapazes e para raparigas, que apesar de serem idênticas, variam na aparência física do urso protagonista, que assume o sexo feminino ou masculino, consoante o sexo da criança entrevistada (por exemplo, a protagonista tem um gancho no cabelo e o protagonista não) (Ziv & Sorognon, 2011).

As vinhetas apresentadas são combinadas com um tipo diferente de intenção, de forma a gerar um conjunto de quatro histórias distintas: (A) História de rejeição não hostil (Anexo III e Anexo IV) – a criança protagonista pergunta a outras crianças se pode brincar com elas, mas estas respondem que o/a professor/a disse que apenas podem brincar duas pessoas; (B) História de rejeição ambígua – a criança protagonista pergunta a outras crianças se se pode juntar a um jogo, mas estas não respondem; (D) História de provocação accidental – um par entorna accidentalmente o copo de água da criança protagonista; e (E) História de provocação ambígua – a criança protagonista está a ver televisão, chega outra criança que pega no comando e muda de canal (Ziv & Sorognon, 2011).

Durante a administração deste instrumento, a entrevistadora apresentou as quatro histórias às crianças, com o auxílio de um livro de ilustrações, tendo seguido os procedimentos previstos no manual SIPI-P, *Assessor's Guide*, fornecido pelos autores. No decorrer da entrevista, são colocadas diferentes questões no final de cada uma das histórias apresentadas. Existem apenas duas questões de resposta aberta, sendo as restantes de resposta fechada, de forma a que seja mais fácil para crianças tímidas e mais novas, que ainda têm capacidades de expressão verbal limitadas, conseguirem dar resposta às questões colocadas (Ziv & Sorognon, 2011).

Em primeiro lugar, de forma a avaliar o primeiro passo de PIS, Codificação, é pedido às crianças: “Diz-me o que aconteceu desde o início até ao fim da história”. O número de partes de cada história varia, nomeadamente: a história A tem três partes; a história B tem quatro partes; a história D tem duas partes e a história E tem quatro partes. Caso a criança tenha mencionado cada uma das partes da história, esta foi cotada como “Completa” (1); caso não tenha mencionado uma das partes da história ou tenha acrescentado algum tipo de elemento à mesma, esta variável foi cotada como “Incompleta/acrescenta” (0). A soma do número de partes das histórias das quais a criança se recordou permite a criação do *score Codificação eficiente*, que tem um alcance de 0 a 13, com *scores* mais elevados a representar uma melhor codificação, ou seja, uma melhor compreensão do conteúdo de cada história.

Posteriormente, de forma a avaliar o passo de PIS Interpretação, é questionado às crianças sobre a ação retratada: “A ação do par foi má ou não foi má?”. Quando a criança descreveu a outra como “Má”, a resposta foi cotada como 1 e, quando a descreveu como “Não má”, a resposta foi cotada como 0. A frequência do número de vezes que a criança descreveu a(s) ação/ações da(s) outra(s) como tendo sido má(s) nas quatro histórias apresentadas permitiu que se criasse o *score Atribuição de hostilidade*, que tem um alcance de 0 a 4, com valores mais elevados a representar uma maior atribuição de hostilidade (Ziv & Sorognon, 2011; Ziv et al., 2018).

De forma a avaliar o passo de PIS de Construção de resposta, é colocada a seguinte questão: “O que é que farias ou dirias no lugar do/a protagonista?”. Esta questão é de resposta aberta, permitindo que a criança exprima livremente a ação que teria no caso de ser o(a) urso(a) protagonista. Tendo em conta as respostas dadas, e as indicações fornecidas pelos autores do SIPI-P, estas foram cotadas segundo quatro classificações, nomeadamente: *competente*, *agressiva*, *inapta* ou *outra*. Posteriormente, face a esta cotação, foram criados três *scores* distintos: *Construção de resposta competente*, *agressiva* e *inapta*, respetivamente. Por exemplo, se a criança deu uma resposta considerada *agressiva* no cenário A, a resposta é cotada como “Sim” (1) na variável *Construção de resposta agressiva* (cenário A) e como “Não” (0) na variável *Construção de resposta competente* (cenário A) e *Construção de resposta inapta* (cenário A). O possível alcance dos três *scores* é de 0 a 4, com *scores* mais altos a representar níveis mais elevados de construção de resposta competente, agressiva e inapta, respetivamente (Ziv et al., 2018). As respostas foram cotadas por 5 investigadores distintos, tendo em conta as orientações do autor do SIPI-P.

Para avaliar o passo de Avaliação de resposta, foram apresentadas diferentes tipos de respostas possíveis (competente, agressiva e inapta) face à situação ilustrada. Tendo como exemplo a apresentação de uma resposta competente (e.g. o(a) urso(a) protagonista diz: “Sendo assim, posso brincar a seguir?”), foram colocadas três questões: (1) “Isto é uma coisa boa ou má de fazer?”; (2) “Se tu tivesses feito isto, achas que as outras crianças iriam gostar de ti?”; e (3) “Se tu tivesses feito isto, achas que as outras crianças te deixariam brincar?”. Face à primeira questão, as opções de resposta variavam entre “Boa” (1) e “Má” (0). Nas restantes duas perguntas, as respostas podiam variar entre “Sim” (1) e “Não” (0). As respostas a estas três questões tornaram possível a criação de três *scores* diferentes, nomeadamente: *Avaliação positiva de resposta competente/agressiva/inapta*, respetivamente. Estes *scores* representam a soma da avaliação da criança às respostas competentes, agressivas e inaptas (respetivamente), que lhes são apresentadas. Cada um dos três *scores* pode ir de 0 a 12, com pontuações mais altas a representar níveis mais elevados de avaliação positiva de resposta competente, agressiva e inapta, respetivamente (Ziv et al., 2018).

A partir da questão “Se tu tivesses feito isto, achas que as outras crianças iriam gostar de ti?” foi também possível criar os *scores Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta competente/agressiva/inapta*. Estes representam a soma da avaliação que as crianças fazem dos possíveis resultados instrumentais do conjunto de respostas (competentes, agressivas e inaptas) que lhes são apresentadas. Como referido anteriormente, a opção de resposta variava entre “Sim” (1) e “Não” (0), sendo que o alcance do *score* varia entre 0 e 4, com valores mais altos a representar uma avaliação mais positiva de resultados instrumentais a partir de resposta competente, agressiva e inapta, respetivamente.

Por fim, tendo em conta as respostas à questão “Se tu tivesses feito isto, achas que as outras crianças te deixariam brincar?”, foram criados os *scores Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta competente/agressiva/inapta*. Estes representam a súmula das respostas das crianças à questão referida anteriormente face às quatro respostas competentes/agressivas/inaptas que lhes são apresentadas, respetivamente. O alcance de cada um destes *scores* varia entre 0 e 4, com valores mais altos a representar uma avaliação mais positiva de resultados instrumentais de resposta competente, agressiva e inapta.

Acrescenta-se que o SIPI-P, num momento inicial, apresenta seis faces de ursos, onde estão representadas cinco emoções básicas (felicidade, tristeza, medo, surpresa e medo), tendo-se pedido às crianças que as identificassem. A entrevistadora pediu, por exemplo, “Aponta para o urso feliz” e, tendo em conta a resposta da criança, esta foi cotada como “Correta” (1) ou

“Incorreta” (0). A soma das cotações destas cinco respostas permitiu que fosse criado o *score Identificação de emoções*. O alcance deste *score* varia entre 0 e 5, onde valores mais altos indicam uma melhor identificação das emoções.

2.5. Procedimentos de análise estatística

De seguida serão descritos os procedimentos estatísticos realizados no tratamento dos dados. Numa primeira parte será descrita a análise de estatística descritiva e, posteriormente, a análise de estatística inferencial. Antes de se iniciar esta secção, deve-se ressaltar que o primeiro passo neste processo prendeu-se com a criação da base de dados, com recurso ao *software* IBM SPSS *Statistics* 25, que teve como objetivo gerir, organizar e realizar a análise dos dados. Num segundo momento, e antes de ser realizada a análise, procedeu-se a um processo de *screening* para uniformizar e adequar as variáveis para o tratamento estatístico subsequente, designadamente, a identificação dos *missing values*.

Procedimentos de análise estatística descritiva

A análise descritiva dos dados compreendeu o recurso a medidas de tendência central (média, moda e mediana) e medidas de dispersão (desvio-padrão). Mais concretamente, e no que concerne às variáveis quantitativas, utilizaram-se como medidas a média amostral (M), a mediana (MED) e o desvio-padrão (SD), de forma a analisar a dispersão dos valores face ao valor médio. Por sua vez, para as variáveis qualitativas foram calculadas percentagens.

Ainda relativamente aos procedimentos de análise descritiva, foram realizados testes de normalidade, utilizando-se o teste de *Kolmogorov-Sminov*, uma vez que o N do estudo é maior do que 30 (Anexo V para resultados). Os resultados demonstraram que a maioria das variáveis em estudo não seguiam uma distribuição normal, uma vez que o valor do *p-value* era menor do que 0,05, rejeitando-se assim a hipótese nula “A variável segue uma distribuição normal”. Desta forma, não se preencheram os pressupostos de aplicação de testes paramétricos, motivo pelo qual foram conduzidos testes não paramétricos.

Para medir a consistência interna do conjunto de itens que originaram fatores latentes, recorreu-se ao índice de *Alpha de Cronbach* (α). Tendo em conta os padrões estatísticos definidos na literatura, consideram-se valores de α inferiores a 0,6 como inaceitáveis; entre 0,6 e 0,7 baixos, mas aceitáveis; entre 0,7 e 0,8 razoáveis; entre 0,8 e 0,9 bons; e superiores a 0,9 excelentes (Hill & Hill, 2000). Em algumas das escalas alvo de análise não se obtiveram valores de α iguais ou superiores a 0,6, motivo pelo qual estas não serão contempladas na análise.

Por fim, para averiguar a fiabilidade *inter-rater* do SIPI-P recorreu-se ao *Kappa de Fleiss*, uma medida de fiabilidade utilizada para medir a concordância entre três ou mais cotadores, sendo recomendado o seu uso quando temos uma escala de *likert*, uma escala nominal ou ordinal (Landis & Koch, 1977). O valor de *Kappa* varia entre 0 e 1, onde 0 representa “Não há concordância” e 1 “Concordância perfeita”. Tendo em conta a classificação avançada por Landis e Koch (1977), considera-se que existe uma concordância fraca caso os valores de *Kappa* se encontrem entre 0 e 0,20; razoável se os valores estiverem entre 0,21 e 0,40; entre 0,41 e 0,60 a concordância é considerada moderada; entre 0,61 e 0,80 considera-se uma concordância forte e, por fim, caso o *Kappa* assuma valores entre 0,81 e 1 a concordância é considerada quase perfeita.

Procedimentos de análise estatística inferencial

Neste âmbito, numa primeira fase, procedeu-se à análise correlacional das variáveis, tendo-se recorrido a medidas de associação ou coeficientes de correlação. A utilização destas medidas teve como objetivos principais quantificar a magnitude e a direção da associação entre as variáveis em estudo. Assim, nos casos em que foram analisadas duas variáveis quantitativas, e uma vez que a maioria das variáveis não seguiam uma distribuição normal, foi empregue o coeficiente de correlação de *Spearman*, uma alternativa não paramétrica para o coeficiente de correlação de *Pearson*. Quando se testou a associação entre duas variáveis dicotómicas utilizou-se o coeficiente de *Phi* e, nos casos em que se pretendia averiguar a associação entre uma variável quantitativa e uma variável nominal, recorreu-se à Correlação *Point-Biserial*.

As medidas de associação utilizadas assumem valores que podem variar entre -1 e 1. Seguindo a sistematização de Cohen, considerou-se que (1) as correlações com valor entre -1 e -0,5 e entre 0,5 e 1 são consideradas elevadas; (2) com valores entre -0,5 e -0,3 e entre 0,3 e 0,5 são consideradas correlações moderadas; e, por fim, (3) correlações que obtiverem um valor entre -0,3 e 0 e 0 e 0,3 são consideradas fracas. De forma a verificar a significância da correlação entre duas variáveis atendeu-se ao valor de *p-value*, considerando-se que a correlação era estatisticamente significativa quando o *p-value* fosse igual ou inferior a 0,05.

Numa segunda fase, foram conduzidas análises de regressão linear múltiplas, com o intuito de perceber que variáveis independentes predizem as variáveis dependentes (comportamentos agressivos reativos e comportamentos agressivos proativos) e o seu peso na variável preditora (Marôco, 2010). De forma a validar os pressupostos da regressão linear, nomeadamente, a independência dos resíduos e a multicolinearidade entre as variáveis independentes, foram

utilizados o teste de *Durbin-Watson* (DW) para o primeiro pressuposto, e o diagnóstico da multicolinearidade foi realizado com recurso ao VIF (Fator de inflação de variância) (Anexo VI para resultados). No teste de *Durbin-Watson*, considerou-se que a proximidade do valor de DW a 2 (entre 1,5 e 2,5) indicaria a não existência de uma auto correlação entre os resíduos, ou seja, estes são independentes. Por sua vez, no que concerne à análise do VIF, considerou-se que valores superiores a 5 seriam indicadores de multicolinearidade nas variáveis independentes (Mâroco, 2003). Relativamente à construção dos modelos de regressão, utilizou-se o método *enter*. Este método obriga a que todos os preditores entrem como variáveis independentes do modelo de regressão, sendo suportado por razões teóricas e conceptuais. Testou-se o poder preditivo de 9 modelos, 3 para os encarregados de educação como informantes e 6 para os professores como informantes. Assim, foram construídos 6 modelos para a variável dependente *Comportamentos agressivos reativos* e 3 para a variável dependente *Comportamentos agressivos proativos*, nomeadamente: (1) Variáveis sociodemográficas; e (2) Variáveis relativas ao PIS e identificação de emoções. No final, foram identificados os modelos finais, resultante da conjugação das variáveis estatisticamente significativas. Na análise dos modelos foram avaliados os seguintes parâmetros: os valores do R (R e R^2), os valores do B e do β e os valores do *p-value*.

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO: RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados, num primeiro momento, os resultados relativos às propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados no presente estudo. Posteriormente, apresentam-se os resultados relativos à caracterização da amostra, no que concerne aos comportamentos agressivos e aos padrões de PIS. Da mesma forma, também se descrevem os resultados referentes às correlações entre as variáveis em estudo, concluindo-se com a análise dos modelos de regressão linear entre as variáveis de interesse.

1. Consistência interna das escalas

A fim de aferir a fiabilidade das escalas utilizadas na presente investigação foram, como referido anteriormente, conduzidos testes de consistência interna. Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados obtidos para as escalas relativas aos problemas comportamentais, nomeadamente, para as subescalas retiradas da CBCL e da TRF (*Comportamentos agressivos* e *Comportamentos de violação de normas*), assim como para as escalas do RPAQ (*Comportamentos agressivos proativos* e *Comportamentos agressivos reativos*). Posteriormente, serão apresentados os resultados de consistência interna obtidos para as escalas constituintes do SIPI-P.

1.1. Consistência interna das escalas relativas aos problemas comportamentais

De um modo geral, as escalas apresentam valores de α bastante elevados (Tabela 1), com as escalas *Comportamentos agressivos proativos* ($\alpha=.92$), *Comportamentos agressivos reativos* ($\alpha=.98$) e *Comportamentos agressivos* ($\alpha=.96$) – todas referentes aos dados reportados pelos professores – a atingirem valores de consistência interna considerados excelentes. No entanto, encontram-se duas exceções, nomeadamente as escalas *Comportamentos agressivos proativos* e *Comportamento de violação de normas*, ambas oriundas dos dados reportados pelos encarregados de educação, que têm valores de α considerados inaceitáveis. Não obstante, a escala *Comportamentos de violação de normas* apresenta um valor de α *borderline* ($\alpha=.50$), ou seja, bastante próximo do valor mínimo de consistência interna. Tendo em conta os valores descritos, nesta investigação serão utilizadas todas as escalas referidas, com a exceção da escala *Comportamentos agressivos proativos*, referente aos dados reportados pelos encarregados de educação.

Tabela 1.

Consistência interna das escalas relativas aos problemas comportamentais

Escala	α
Comportamentos agressivos proativos _ P	,92
Comportamentos agressivos proativos _ EE	,29
Comportamentos agressivos reativos _ P	,98
Comportamentos agressivos reativos _ EE	,61
Comportamentos agressivos _ P	,96
Comportamentos agressivos _ EE	,83
Comportamentos de violação de normas _ P	,83
Comportamentos de violação de normas _ EE	,50
Externalização _ P	,96
Externalização _ EE	,85

Nota. P – Professores; EE – Encarregados de Educação.**1.2.Consistência interna das escalas do *Social Information Processing Interview - Preschool***

Como é possível verificar (Tabela 2) muitas das escalas do SIPI-P não atingiram o valor mínimo de α de ,60. Dentro destas, podemos destacar o valor inaceitável de consistência interna da escala *Atribuição de hostilidade*, que apresenta um α de -,06. No que concerne às restantes escalas que não atingem o valor de α mínimo de ,60, algumas destas apresentam valores de consistência interna considerados *borderline*, nomeadamente: *Avaliação positiva de resposta competente* (α = ,58); *Construção de resposta competente* (α = ,53); *Construção de resposta agressiva* (α = ,51); *Construção de resposta inapta* (α = ,58); e *Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta agressiva* (α = ,53). Relativamente às restantes escalas, quatro apresentam valores de consistência interna baixos, mas aceitáveis, e duas têm um valor de α considerados razoáveis. Apenas uma das escalas apresenta um α considerado bom, designadamente a escala *Avaliação positiva de resposta inapta* (α = ,86). Tais resultados remetem para a existência de uma baixa consistência interna do instrumento.

Tabela 2.

Consistência interna das escalas do SIPI-P

Escala	α
Atribuição de hostilidade	-,06
Codificação eficiente	,66
Avaliação positiva de resposta competente	,58
Avaliação positiva de resposta agressiva	,70
Avaliação positiva de resposta inapta	,86
Construção de resposta competente	,53
Construção de resposta agressiva	,51
Construção de resposta inapta	,58
Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta competente	,31
Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta agressiva	,67
Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta inapta	,70
Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta competente	,15
Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta agressiva	,53
Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta inapta	,68
Identificação de emoções	,60

Para além de se ter avaliado a consistência interna das escalas do SIPI-P como um todo, foram, de igual forma, realizados testes de consistência interna para as escalas dentro de cada um dos cenários apresentados às crianças. Relativamente ao cenário A, somente a escala *Avaliação positiva de resposta competente* apresenta um valor de α aceitável, apesar de baixo ($\alpha=,60$), sendo que as restantes escalas apresentam um valor de consistência interna considerado inaceitável. No que concerne ao cenário B, somente a escala *Avaliação positiva de resposta competente* apresenta um valor de α aceitável, mas baixo ($\alpha=,68$), e a escala *Avaliação positiva de resposta inapta* tem um valor considerado razoável ($\alpha=,77$). Quanto ao cenário D, todas as escalas, com exceção da escala *Codificação eficiente* ($\alpha=,53$), apresentam valores de α superiores ao limite mínimo, nomeadamente: *Avaliação positiva de resposta competente* tem um α de ,75; *Avaliação positiva de resposta agressiva* apresenta um α de ,63 e a escala *Avaliação positiva de resposta inapta* tem um α de ,86. Por fim, no cenário E, tal como no cenário D, somente a escala *Codificação eficiente* apresenta um valor de consistência interna considerado inaceitável ($\alpha=,36$). As restantes escalas apresentam valores iguais ou superiores ao limite mínimo de aceitabilidade. Mais especificamente, a escala *Avaliação positiva de*

resposta competente apresenta um α considerado razoável ($\alpha=.78$), *Avaliação positiva de resposta agressiva* um α baixo ($\alpha=.60$) e a escala *Avaliação positiva de resposta inapta* tem um valor de consistência interna considerado bom ($\alpha=.89$).

Perante os resultados apresentados (Tabela 3) podemos verificar que o cenário D é aquele que apresenta uma melhor consistência interna das variáveis, apesar da variável *Codificação eficiente* não atingir o valor mínimo de α . Não obstante, o valor de α apresentado é *borderline*, ou seja, bastante próximo de ,60. Tendo em conta os valores de consistência interna obtidos para as escalas deste instrumento, na presente investigação apenas serão utilizados os dados obtidos através do cenário D.

Tabela 3.

Consistência interna das escalas nos cenários A, B, D e E

Variável	α
Codificação eficiente _ cenário A	,46
Avaliação positiva de resposta competente _ cenário A	,60
Avaliação positiva de resposta agressiva _ cenário A	,15
Avaliação positiva de resposta inapta _ cenário A	,24
Codificação eficiente _ cenário B	,44
Avaliação positiva de resposta competente _ cenário B	,68
Avaliação positiva de resposta agressiva _ cenário B	-,05
Avaliação positiva de resposta inapta _ cenário B	,77
Codificação eficiente _ cenário D	,53
Avaliação positiva de resposta competente _ cenário D	,75
Avaliação positiva de resposta agressiva _ cenário D	,63
Avaliação positiva de resposta inapta _ cenário D	,86
Codificação eficiente _ cenário E	,36
Avaliação positiva de resposta competente _ cenário E	,78
Avaliação positiva de resposta agressiva _ cenário E	,60
Avaliação positiva de resposta inapta _ cenário E	,89

2. Fiabilidade *inter rater*

Para propósitos de fiabilidade, apesar de os dados terem sido todos recolhidos pela mesma investigadora, aquando da entrevista com as crianças, as respostas registadas à questão aberta “O que é que tu dirias/farias se isto acontecesse contigo?” foram posteriormente cotadas por

cinco investigadores independentes, a quem foram fornecidas as indicações constantes no manual do instrumento. Tal como já referido, esta resposta podia ser cotada de quatro formas distintas: *competente*; *agressiva*; *inapta* ou *outra*.

Verifica-se que a percentagem total de concordância entre os cinco cotadores é de 73,7%. Nos casos em que não existiu uma concordância plena entre todos os investigadores, seguiu-se o critério de maioria para cotar as respostas fornecidas pelas crianças. Por exemplo, caso três investigadores tenham cotado a resposta como *agressiva* e dois tenham cotado como *outra*, a resposta da criança foi classificada como *agressiva*. Nos casos em que não foi possível a utilização do critério de maioria, por exemplo quando dois investigadores cotaram a resposta como *agressiva*, dois como *outra* e um como *competente*, as respostas foram cuidadosamente analisadas pela investigadora que, tendo em conta os critérios estabelecidos e as cotações anteriores, estabeleceu uma cotação final para a resposta. Acrescenta-se que neste último processo de cotação foi solicitada a colaboração de um outro investigador, que não realizou a cotação das respostas, de forma a assegurar-se a imparcialidade da cotação final atribuída.

Tal como referido no Capítulo II, de forma a medir o nível de concordância entre os cotadores, para cada um dos cenários, recorreu-se ao *Kappa de Fleiss*. Em todos os cenários encontram-se valores de *Kappa de Fleiss* que indicam uma concordância forte entre os cinco cotadores, uma vez que os resultados obtidos se encontram entre ,61 e ,80 (Tabela 4).

Tabela 4.

Frequências absolutas e relativas da concordância entre cotadores; valores de fiabilidade *inter rater* e classificação segundo Landis e Koch (1977)

Cenário	N	F	%	<i>Kappa</i> (95%)	<i>Classificação</i>
A	95			,77 (.73 – ,81)	Forte
Concordância total		68	71,6		
B	95			,70 (.65 – ,74)	Forte
Concordância total		67	70,5		
D	95			,65 (.61 – ,70)	Forte
Concordância total		69	72,6		
E	95				
Concordância total		76	80	,77 (.74 – ,82)	Forte

Pode-se ainda destacar que nas cotações de resposta como *competente* e *agressiva*, em todos os cenários, se encontram valores de *Kappa de Fleiss* elevados. Nos quatro cenários os valores

de fiabilidade *inter rater* são considerados fortes para a cotação de resposta como *competente* e, no que concerne à cotação da resposta como *agressiva*, os valores de *Kappa* nos cenários A, B e D são fortes e no cenário E atinge-se um valor de concordância quase perfeita.

Tabela 5.

Valores de fiabilidade *inter rater* para cada opção de resposta (cenários A, B, D e E) e classificação segundo Landis e Koch (1977)

Respostas	Kappa (95%)	Classificação
Competente _ cenário A	,74 (,67 – ,80)	Forte
Competente _ cenário B	,71 (,64 – ,77)	Forte
Competente _ cenário D	,65 (,58 – ,71)	Forte
Competente _ cenário E	,77 (,70 – ,84)	Forte
Agressiva / Hostil _ cenário A	,79 (,73 – ,86)	Forte
Agressiva / Hostil _ cenário B	,74 (,68 – ,81)	Forte
Agressiva / Hostil _ cenário D	,66 (,59 – ,72)	Forte
Agressiva / Hostil _ cenário E	,88 (,81 – ,94)	Quase perfeita
Inapta _ cenário A	,76 (,69 – ,82)	Forte
Inapta _ cenário B	,72 (,65 – ,78)	Forte
Inapta _ cenário D	,60 (,53 – ,66)	Moderada
Inapta _ cenário E	,71 (,64 – ,78)	Moderada
Outra _ cenário A	,74 (,68 – ,81)	Forte
Outra _ cenário B	,02 (-,04 – ,09)	Fraca
Outra _ cenário D	,09 (,03 – ,16)	Fraca
Outra _ cenário E	,31 (,24 – ,37)	Razoável

3. Caracterização da amostra

3.1. Caracterização sociodemográfica da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 99 crianças, sendo 53,5% (n=53) do sexo feminino. As crianças apresentam idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, sendo a média de 8,03 anos, com um desvio padrão de 0,71. No que concerne ao ano de escolaridade, 41,4% (n=41) das crianças frequentam o 2º ano e 58,6% (n=58) o 3º ano de escolaridade.

Relativamente aos encarregados de educação, mais de 80% (n=78) são mães das crianças amostradas e apresentam uma média de idades de aproximadamente 40 anos, com um desvio padrão de 7,88. Além disso, aproximadamente 50% (n=48) dos encarregados de educação

indica pertencer a uma classe socioeconómica de classe média e mais de 60% (n=59) dos encarregados de educação indica ter um nível de escolaridade igual ou superior ao Ensino Secundário.

Tabela 6.

Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Grau de parentesco do Encarregado de Educação com a criança	96		
Mãe		78	81,3
Pai		12	12,5
Outro		6	6,2
Classe socioeconómica	97		
Classe baixa		11	11,3
Classe média-baixa		36	37,1
Classe média		48	49,5
Classe média-alta		2	2,1
Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação	96		
Nenhum		1	1
Ensino Básico 1 (até ao 4ºano)		7	7,3
Ensino Básico 2 (5º e 6º ano)		6	6,3
Ensino Básico 3 (até ao 9º ano)		23	24
Ensino Secundário		33	34,4
Ensino Superior – Bacharelato ou licenciatura		22	22,9
Ensino Superior – Mestrado ou doutoramento		4	4,2

No que concerne aos professores que responderam aos questionários sobre as crianças, 87,5% (n=7) são do sexo feminino. Estes indicam que, em média, conhecem o aluno há cerca de 20,22 meses, com um desvio padrão de 10,37. Por último, os professores referem que conhecem “Relativamente bem” 51% (n=49) das crianças e “Muito bem” 49% (n=47).

3.2. Caracterização da amostra segundo os problemas comportamentais

Esta dimensão foi avaliada através das variáveis constantes nas subescalas *Comportamentos de violação de normas* e *Comportamentos agressivos*, da CBCL e da TRF, e das escalas *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos agressivos proativos*, do RPAQ. No

que concerne às subescalas da CBCL e da TRF, tal como já foi referido, os valores atribuídos a cada uma das variáveis podem oscilar entre 0 e 2. Os resultados demonstram que, para todas as dimensões, a média amostral é bastante baixa. Os *Comportamentos agressivos* são a dimensão que apresenta um maior relevo, tanto através das informações reportadas pelos encarregados de educação ($M=,37$; $SD=,24$), como daquelas reportadas pelos professores ($M=,28$; $SD=,42$). Note-se que, em alguns casos, o valor do desvio padrão é muito próximo ou mesmo superior ao da média amostral, sugerindo que se poderia estar perante valores extremos, ou seja, *outliers* – indivíduos com valores muito baixos e/ou com valores muito altos. Assim, foi realizado o cálculo da mediana de forma a evitar um possível enviesamento dos dados. Verifica-se que a dimensão onde as crianças cotam de forma mais elevada continua a ser os *Comportamentos agressivos*, reportado pelos encarregados de educação ($MED=,33$) e professores ($MED=,10$)

Relativamente às escalas do RPAQ, os valores atribuídos a cada uma das variáveis que as constituem variam entre 0 e 4. Tal como no caso das subescalas da CBCL e da TRF, os resultados demonstram que, para todas as dimensões, a média amostral é bastante baixa. A dimensão *Comportamentos agressivos reativos* mostra ter uma média superior à verificada para os *Comportamentos agressivos proativos*, tanto reportado pelos encarregados de educação ($M=,93$; $SD=,74$), como reportado pelos professores ($M=1,08$; $SD=1,38$). Também nestes casos se verificou que o valor do desvio padrão era muito próximo ou superior ao valor da média amostral, tendo-se também calculado o valor da mediana. Constatou-se que a dimensão *Comportamentos agressivos reativos* continua a ter um valor de mediana superior àquela encontrada para os *Comportamentos agressivos proativos*, quer reportado pelos encarregados de educação, quer pelos professores. Dado o valor de consistência interna da escala *Comportamentos agressivos proativos* dos encarregados de educação, os resultados relativos a esta escala devem ser interpretados com cautela.

Tabela 7.

Caraterização da amostra relativamente aos problemas comportamentais avaliados pelas subescalas da CBCL e da TRF e pelas escalas do RPAQ

Variável	N	M	SD	MED	Min-Max
Comportamentos de violação de normas _EE	97	,15	,14	,17	0 - ,67
Comportamentos agressivos _EE	97	,37	,24	,33	0 - 1,17
Externalização _EE	97	,26	,17	,22	0 - ,75
Comportamentos agressivos reativos _EE	97	,93	,74	,67	0 - 2,67
Comportamentos agressivos proativos _EE	97	0,09	0,24	0	0 - 1
Comportamentos de violação de normas _P	97	,21	,29	0	0 - 1,22
Comportamentos agressivos _P	97	,29	,42	,10	0 - 1,95
Externalização _P	97	,25	,34	,08	0 - 1,53
Comportamentos agressivos reativos _P	97	1,08	1,38	,33	0 - 4
Comportamentos agressivos proativos _P	97	,67	1,05	0	0 - 4

Nota. EE – Encarregado de educação; P – Professores.

Comparação das medidas recolhidas junto de encarregados de educação e professores

Será importante ter em atenção os resultados obtidos através da comparação entre o que é reportado por encarregados de educação e por professores. Note-se que, no sentido de se verificar as diferenças existentes, apenas se compararam, em cada dimensão, os itens que eram comuns.

Quanto à variável *Comportamentos de violação de normas*, verifica-se que a média amostral observada nos encarregados de educação (M=1,74; SD=1,56) é superior à dos professores (M=1,69; SD=2,36). Constatou-se que relativamente à dimensão *Comportamentos agressivos*, a média amostral dos dados reportados pelos encarregados de educação (M=5,78; SD=3,96) é superior à média amostral dos dados reportados pelos professores (M=4,98; SD=6,99). Na dimensão *Comportamentos agressivos proativos* constata-se que a média amostral dos dados reportados pelos professores é superior (M=,67;SD=1,05) à média amostral dos encarregados de educação (M=,09;SD=,23). O mesmo padrão é encontrado na dimensão *Comportamentos agressivos reativos*, onde a média amostral dos dados reportados pelos professores (M=1,08; SD=1,38) é superior à média amostral dos encarregados de educação (M=,93; SD=,74).

As diferenças encontradas são estatisticamente significativas apenas nas variáveis *Comportamentos agressivos* e *Comportamentos agressivos proativos* (Tabela 8). O teste *Wilcoxon Signed-Ranks* demonstra que os *scores Comportamentos agressivos* reportados pelos

encarregados de educação são significativamente mais elevados do que os *scores Comportamentos agressivos* reportados pelos professores, $Z=-2,37$, $p=,017$. O mesmo teste revela que os *scores Comportamentos agressivos proativos*, reportados pelos professores, são significativamente mais elevados do que os *scores Comportamentos agressivos proativos*, reportados pelos encarregados de educação, $Z=-5,04$, $p=,000$. Tendo em conta estes resultados, foram calculados os *effect sizes*, dividindo-se o valor absoluto de Z pela raiz quadrada de N ($\frac{Z}{\sqrt{N}}$). Encontra-se um *effect size* de ,36 para a dimensão *Comportamentos agressivos proativos*, o que, de acordo com a classificação de Cohen, é um *medium effect*; e encontra-se um *effect size* considerado pequeno para a dimensão *Comportamentos agressivos* ($r=,17$).

Tabela 8.

Comparação entre as respostas dos encarregados de educação e professores para as diferentes dimensões em análise – Teste de *Wilcoxon*

<i>Variável</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MED</i>	<i>Q1</i>	<i>Q3</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Comportamentos de violação de normas _EE	97	1,74	1,56	2	0	3	-,36	,720
Comportamentos de violação de normas _P	97	1,69	2,36	0	0	3		
Comportamentos agressivos _EE	97	5,78	3,96	5	2	8	-2,37	,017
Comportamentos agressivos _P	97	4,98	6,99	2	0	8		
Comportamentos agressivos reativos _P	97	1,08	1,38	,33	0	2	-,89	,372
Comportamentos agressivos reativos _EE	97	,93	,74	,67	,33	1,33		
Comportamentos agressivos proativos _P	97	,67	1,05	0	0	1,33	-5,04	,000
Comportamentos agressivos proativos _EE	97	,09	,24	0	0	0		

Nota. EE – Encarregado de Educação; P – Professores.

3.3.Caraterização da amostra quanto aos padrões de Processamento de Informação Social

Esta dimensão foi avaliada através das variáveis constantes no cenário D do SIPI-P, uma vez que as variáveis deste cenário foram as únicas que demonstraram ter valores de consistência interna aceitáveis. Como os dados apresentados na Tabela 9 demonstram, 51,6% (n=49) das crianças amostradas não atribuem uma intenção hostil ao par, enquanto que 48,4% (n=46) atribuem. Ainda relativamente às variáveis dicotómicas, 70,5% (n=67) das crianças constrói uma resposta competente, sendo que apenas 10,5% (n=10) constrói uma resposta agressiva.

Acresce ainda que, quando as crianças atribuem uma intenção hostil, 19,57% constroem uma resposta agressiva, enquanto que quando não atribuem uma intenção hostil, apenas 2,04% constrói uma resposta agressiva. Salienta-se que estas diferenças são estatisticamente significativas ($\phi = ,285$; $p = ,005$). Constata-se ainda que a maioria das crianças (95,8%; $n=91$) avalia positivamente os resultados instrumentais de resposta competente e somente 7,4% ($n=7$) da amostra avalia de forma positiva os resultados instrumentais de resposta agressiva. O mesmo padrão de resposta é encontrado nas variáveis *Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta competente* e *Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta agressiva*.

Relativamente às variáveis quantitativas, verifica-se que a variável *Codificação eficiente* apresenta um valor de média amostral elevado ($M=1,48$; $SD=0,71$), assim como as variáveis *Avaliação positiva de resposta competente* ($M=2,88$; $SD=0,48$) e *Identificação de emoções* ($M=4,76$; $SD=,54$), tendo em conta os valores máximos que podem atingir. Nas restantes variáveis quantitativas verifica-se que o valor de média amostral é bastante baixo, nomeadamente *Avaliação positiva de resposta agressiva* ($M=,14$; $SD=,48$) e *Avaliação positiva de resposta inapta* ($M=,87$; $SD=1,16$).

Tabela 9.

Caracterização da amostra relativamente ao Processamento de Informação Social

<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MED</i>	<i>Min-Max.</i>
Atribuição de hostilidade	95						
Mau		46	48,4				
Não mau		49	51,6				
Codificação eficiente	95			1,48	,71	2	0-2
Avaliação positiva de resposta competente	95			2,88	,48	3	0-3
Avaliação positiva de resposta agressiva	95			0,14	,48	0	0-3
Avaliação positiva de resposta inapta	95			0,87	1,16	0	0-3
Identificação de emoções	95			4,76	,54	5	2-5
Construção de resposta competente	95						
Sim		67	70,5				
Construção de resposta agressiva	95						
Sim		10	10,5				
Não		85	89,5				
Construção de resposta inapta	95						
Sim		6	93,7				
Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta competente	95						
Sim		91	95,8				
Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta agressiva	95						
Sim		7	7,4				
Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta inapta	93						
Sim		40	43				
Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta competente	95						
Sim		91	95,8				
Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta agressiva	95						
Sim		2	2,1				
Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta inapta	87						
Sim		22	25,3				

4. Relações entre os dados reportados pelos professores e encarregados de educação

Caraterizada a amostra relativamente às variáveis em estudo, e com o objetivo de compreender as relações estabelecidas entre estas, foram realizadas correlações. Efetuaram-se ainda correlações parciais, no questionário destinado aos professores controlando para o sexo das crianças, tempo que o professor conhece a criança, nível de escolaridade do encarregado de

educação e classe socioeconómica. Para os dados reportados pelos encarregados de educação foram realizadas correlações parciais controlando para o sexo das crianças e para duas variáveis de estatuto socioeconómico, nomeadamente o nível de escolaridade e a classe socioeconómica do encarregado de educação.

No que respeita às relações estabelecidas entre as variáveis relativas aos comportamentos agressivos, no questionário dos professores, verifica-se, tal como esperado, que todas as variáveis se encontram positivamente correlacionadas entre si (Tabela 10). De facto, constata-se que todas as dimensões estabelecem correlações consideradas elevadas, uma vez que apresentam valores de r superiores a ,50. As correlações mais fortes são encontradas entre *Comportamentos agressivos proativos* e *Comportamentos agressivos reativos* ($r=,832$; $p<,01$); *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos agressivos* ($r=,853$; $p<,01$); e *Comportamentos agressivos* e *Comportamentos de violação de normas* ($r=,861$; $p<,01$).

Relativamente às correlações parciais, todas elas apresentam também relações estatisticamente significativas. Uma vez que não são encontradas alterações significativas dos valores, poderá concluir-se que nem o sexo, nem o tempo relativo ao conhecimento da criança pelo professor ou as variáveis de estatuto socioeconómico são fatores que possam moderar os comportamentos reportados para esta amostra.

Tabela 10.

Correlações entre as variáveis relativas aos problemas comportamentais das crianças (geral) e correlações parciais – questionário destinado aos professores

		1	2	3	4
1. Comportamentos agressivos proativos	C	-	,832**	,768**	,701**
	S	-	,806**	,754**	,730**
	T	-	,817**	,763**	,744**
	N	-	,811**	,761**	,737**
	E	-	,798**	,750**	,722**
2. Comportamentos agressivos reativos	C		-	,853**	,801**
	S		-	,801**	,779**
	T		-	,806**	,785**
	N		-	,816**	,786**
	E		-	,799**	,772**
3. Comportamentos agressivos	C			-	,861**
	S			-	,837**
	T			-	,842**
	N			-	,845**
	E			-	,836**
4. Comportamentos de violação de normas	C				-
	S				-
	T				-
	N				-
	E				-

Nota. **correlação significativa a um nível de ,01 (2-tailed); C – Correlação; S – Correlação parcial com base no sexo das crianças; T – Correlação parcial com base no tempo que conhece a criança; N – Correlação parcial com base no nível de escolaridade do encarregado de educação; E - Correlação parcial com base na classe socioeconómica.

Quanto às relações estabelecidas entre as variáveis relativas aos comportamentos das crianças, oriundas dos dados reportados pelos encarregados de educação, apenas foi possível realizar correlações entre três das quatro variáveis. A variável *Comportamentos agressivos proativos* não foi utilizada, uma vez que obteve um valor de consistência interna considerado inaceitável ($\alpha=,29$). Os resultados demonstram a existência de correlações positivas moderadas entre *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos agressivos* ($r=,485$; $p=,000$) e entre *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos de violação de normas* ($r=,480$,

$p=,000$). Da mesma forma, foi encontrada uma correlação positiva forte entre *Comportamentos agressivos* e *Comportamentos de violação de normas* ($r=,650$, $p=,000$). Relativamente às correlações parciais, verificamos que, quando controlando para o *Nível de escolaridade dos encarregados de educação*, a correlação existente entre *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos agressivos* passa a ser forte ($r=,507$, $p=,000$). Relativamente às correlações parciais controlando para o *Sexo* e para a *Classe socioeconómica*, estas também apresentam relações estatisticamente significativas. No entanto, uma vez que não são encontradas alterações significativas dos valores, poderá concluir-se que nem o nível de escolaridade, nem o sexo, nem a classe socioeconómica são fatores que possam moderar os comportamentos reportados para esta amostra. Na Tabela 11 encontram-se sintetizados os resultados obtidos.

Tabela 11.

Correlações entre as variáveis relativas aos problemas comportamentais das crianças (geral) e correlações parciais – questionário destinado aos encarregados de educação

		1	2	3
1.Comportamentos agressivos reativos	C	-	,485**	,480**
	S	-	,463**	,413**
	N	-	,507**	,455**
	E	-	,469**	,435**
2.Comportamentos agressivos	C		-	,650**
	S		-	,619**
	N		-	,599**
	E		-	,602**
3.Comportamentos de violação de normas	C			-
	S			-
	N			-
	E			-

Nota. **correlação significativa a um nível de ,01 (2-tailed); C – Correlação; S – Correlação parcial com base no sexo das crianças; N – Correlação parcial com base no nível de escolaridade do encarregado de educação; E – Correlação parcial com base na classe socioeconómica.

Atendendo agora às correlações que se estabelecem entre os dados reportados pelos diferentes informantes, verificam-se correlações positivas estatisticamente significativas, entre as variáveis. Mais concretamente, conforme é possível observar na Tabela 12, a correlação mais forte é encontrada nos *Comportamentos agressivos reativos* ($r=,574$, $p=<,01$). Também foi

encontrada uma correlação forte entre *Comportamentos agressivos proativos*, reportados pelos professores, e *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos encarregados de educação ($r=,511$, $p=<,01$). Pode-se ainda salientar que os *Comportamentos de violação de normas* reportados pelos professores se encontram positivamente correlacionados com os *Comportamentos Agressivos* reportados pelos encarregados de educação ($r=,517$, $p=<,01$). Por fim, importa ainda referir que as correlações mais baixas, apesar de significativas, são encontradas entre *Comportamentos de violação de normas* reportados pelos encarregados de educação, e todas as restantes variáveis. Tais valores podem estar associados à baixa consistência interna desta escala, que apresenta um *alpha* de ,50.

Tabela 12.

Correlações entre as variáveis relativas aos comportamentos apresentados pelas crianças – questionário dos encarregados de educação e professores

		2_EE	3_EE	4_EE
1.	Comportamentos agressivos proativos _ P	,511**	,310**	,337**
2.	Comportamentos agressivos reativos _ P	,574**	,345**	,396**
3.	Comportamentos agressivos _ P	,542**	,456**	,380**
4.	Comportamentos de violação de normas _ P	,521**	,517**	,437**

Nota. ** correlação significativa a um nível de ,01 (2-tailed); P – Professores; E.E – Encarregados de Educação.

5. Relações entre variáveis relativas ao processamento de informação social

Caraterizada a amostra relativamente às variáveis de PIS, tendo em conta os dados referentes ao cenário D do SIPI-P, e com o objetivo de compreender as relações estabelecidas entre estas, foram realizados testes de associação. Nos casos em que foram analisadas as possíveis relações entre duas variáveis qualitativas, e uma vez que todas estas variáveis são dicotómicas, foram conduzidos testes do coeficiente de *Phi* (ϕ) (Tabela 13). Quanto às correlações significativas existentes, os resultados demonstram a existência de uma associação positiva fraca entre *Atribuição de hostilidade* e *Construção de resposta agressiva* ($\phi=,285$, $p=,005$). Assim, as crianças que atribuem uma intenção hostil à ação da personagem constroem mais respostas agressivas. Encontrou-se também uma associação negativa fraca entre *Atribuição de hostilidade* e *Construção de resposta competente* ($\phi=-,205$, $p=,045$). Desta forma, crianças que atribuem uma intenção hostil à ação do par constroem menos respostas competentes. Encontrou-se também uma correlação positiva fraca entre *Avaliação positiva de resultado interpessoal a*

partir de resposta agressiva e Avaliação positiva de resultado instrumental a partir de resposta agressiva ($\phi=,239$, $p=,020$), sugerindo que crianças que valorizam resultados interpessoais de uma resposta agressiva, também valorizam resultados instrumentais do mesmo tipo de resposta. Por fim, encontra-se uma associação perfeita entre Avaliação positiva de resultado interpessoal a partir de resposta competente e Avaliação positiva de resultado instrumental a partir de resposta competente ($\phi=1,000$, $p=,000$). Relativamente às restantes variáveis dicotômicas em estudo não foram encontradas correlações estatisticamente significativas.

Tabela 13.

Valores do coeficiente de *Phi* (relação entre as variáveis dicotômicas do SIPI-P)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Atribuição de hostilidade	-	,285**	-,205*	,005	-,065	,130	-,007
2. Construção de resposta agressiva		-	-	-,050	-,133	,035	-,099
3. Construção de resposta competente			-	,095	,157	,006	,094
4. Avaliação positiva de resultado interpessoal a partir de resposta agressiva				-	,027	,239*	,031
5. Avaliação positiva de resultado interpessoal a partir de resposta competente					-	-,178	1,000***
6. Avaliação positiva de resultado instrumental a partir de resposta agressiva						-	-,141
7. Avaliação positiva de resultado instrumental a partir de resposta competente							-

Nota. * $p<,05$, ** $p<,01$, *** $p<,001$.

No que concerne à verificação de associações entre as variáveis quantitativas e as variáveis dicotômicas, que constituem o cenário D do SIPI-P, foram realizadas Correlações *Point-biserial* (r_{pb}). Os resultados demonstram que, apesar de existirem poucas correlações estatisticamente significativas, a maioria segue a direção esperada. Quanto às correlações estatisticamente significativas, os resultados demonstram a existência de correlações positivas e fortes entre Avaliação positiva de resposta agressiva e Avaliação positiva de resultado instrumental a

partir de resposta agressiva ($r_{pb}=.77, p=.000$), e entre *Avaliação positiva de resposta agressiva* e *Avaliação positiva de resultado interpessoal a partir de resposta agressiva* ($r_{pb}=.733, p=.000$). Assim, crianças que avaliam positivamente uma resposta agressiva tendem a avaliar de forma positiva os resultados interpessoais e instrumentais deste tipo de resposta. Encontram-se também correlações positivas fortes entre *Avaliação positiva de resposta competente* e *Avaliação positiva de resultado interpessoal a partir de resposta competente* ($r_{pb}=1.000, p=.000$) e entre *Avaliação positiva de resposta competente* e *Avaliação positiva de resultado instrumental a partir de resposta competente* ($r_{pb}=.936, p=.000$). Desta forma, crianças que valorizam respostas competentes tendem a avaliar de forma positiva os resultados interpessoais e instrumentais de respostas competentes. Também em relação às variáveis *Avaliação positiva de resposta agressiva* e *Avaliação positiva de resultado interpessoal a partir de resposta competente* encontra-se uma correlação negativa ($r_{pb}=-.201, p=.055$). Apesar de o valor de *p-value* não atingir um valor igual ou inferior a ,05, o mesmo é bastante próximo. Os resultados demonstram ainda a existência de uma correlação positiva fraca entre *Identificação de emoções* e *Construção de resposta competente* ($r_{pb}=.224, p=.029$). Assim, quanto melhor for a capacidade da criança para identificar corretamente emoções, mais respostas competentes constrói. Da mesma forma, encontram-se correlações positivas entre *Identificação de emoções* e *Avaliação positiva de resultado interpessoal a partir de resposta competente* ($r_{pb}=.365, p=.000$) e *Identificação de emoções* e *Avaliação positiva de resultado instrumental a partir de resposta competente* ($r_{pb}=.296, p=.004$). Tal significa que, quanto melhor a capacidade de identificar emoções, mais positivamente as crianças irão avaliar os resultados interpessoais e instrumentais de respostas competente. Nas restantes dimensões em análise não se encontram correlações estatisticamente significativas (Tabela 14).

Tabela 14.Valores de correlação *Point-biserial* (variáveis quantitativas e dicotômicas do SIPI-P)

	AH	CRA	CRC	AP resultado interpessoal agressivo	AP resultado interpessoal competente	AP resultado instrumental agressivo	AP resultado instrumental competente
CE	-,097	-,041	,148	,107	,040	,148	,069
IE	-,112	-,101	,224*	-,070	,365**	-,173	,296**
APRA	,121	,046	-,008	,733***	-,201	,771***	-,161
APRC	-,014	-,060	,133	,036	1,000***	-,100	,936***

Nota: * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$; CE – Codificação eficiente; IE – Identificação de emoções; APRA – Avaliação positiva de resposta agressiva; APCR – Avaliação positiva de resposta competente; AH – Atribuição de hostilidade; AP – avaliação positiva.

Por fim, de forma a averiguar a possível relação entre as variáveis quantitativas recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Spearman*. Tal como é possível verificar, a partir da Tabela 15, apenas se encontra uma correlação estatisticamente significativa negativa entre *Avaliação positiva de resposta agressiva* e *Identificação de emoções* ($r = -,226$, $p = ,027$). Desta forma, crianças que avaliam positivamente uma resposta agressiva tendem a apresentar uma menor capacidade de identificar emoções. Nas restantes variáveis não foram encontradas correlações estatisticamente significativas. Seria esperada uma associação negativa entre *Codificação eficiente* e *Avaliação positiva de resposta agressiva* e uma associação positiva entre *Codificação eficiente* e *Avaliação positiva de resposta competente*.

Tabela 15.Valores do coeficiente de correlação de *Spearman* (variáveis quantitativas do SIPI-P)

	1	2	3	4
1.Codificação eficiente	-	,130	,060	-,049
2.Avaliação positiva de resposta agressiva		-	-,073	-,226*
3.Avaliação positiva de resposta competente			-	,106
4.Identificação de emoções				-

Nota. * $p < ,05$.

6. Relações entre as variáveis comportamentais e as variáveis de processamento de informação social

Dado os objetivos do presente estudo, importa averiguar as relações existentes entre as variáveis comportamentais, avaliadas pelas subescalas incluídas da CBCL e TRF e pelas escalas do RPAQ, e as variáveis referentes ao PIS, avaliadas através do cenário D do SIPI-P. Os resultados demonstram a existência de poucas correlações estatisticamente significativas entre as variáveis.

Quanto às correlações encontradas entre *Construção de resposta agressiva* e as variáveis comportamentais, todas vão no sentido esperado, apesar de somente algumas atingirem significância estatística. Encontra-se uma correlação positiva entre *Construção de resposta agressiva* e *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos professores ($r_{pb} = ,296$, $p = ,004$). Da mesma forma, verifica-se uma correlação positiva moderada ($r_{pb} = ,331$, $p = ,001$) entre *Construção de resposta agressiva* e *Comportamentos agressivos proativos*, reportados pelos professores. Os resultados demonstram também a existência de uma correlação positiva moderada entre *Construção de resposta agressiva* e *Comportamentos de violação de normas* reportados pelos professores ($r_{pb} = ,335$, $p = ,001$). Desta forma, crianças que constroem respostas agressivas tendem a apresentar mais comportamentos agressivos reativos e proativos e comportamentos de violação de normas, reportados pelos professores.

Tal como esperado, verifica-se a existência de correlações negativas entre *Construção de resposta competente* e algumas variáveis comportamentais. Os dados demonstram a existência de uma correlação negativa fraca ($r_{pb} = -,213$, $p = ,039$) entre *Construção de resposta competente* e *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos professores. Assim, crianças que constroem mais respostas competentes tendem a apresentar menos comportamentos agressivos reativos. Resultado semelhante é encontrado para a correlação entre *Construção de resposta*

competente e *Comportamentos agressivos* reportados pelos professores ($r_{pb}=-,245$, $p=,017$). As restantes variáveis não apresentam correlações estatisticamente significativas.

No que concerne à relação entre *Atribuição de hostilidade* e as variáveis comportamentais, era esperado que as crianças que atribuem mais hostilidade apresentassem mais comportamentos agressivos, especialmente comportamentos agressivos reativos. No entanto, os resultados demonstram não existirem correlações estatisticamente significativas entre estas diferentes variáveis.

Relativamente às correlações existentes entre as variáveis quantitativas do SIPI-P e as variáveis comportamentais, foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre *Identificação de emoções* e algumas variáveis comportamentais. Os resultados indicam a existência de correlações negativas entre *Identificação de emoções* e *Comportamentos agressivos* reportados pelos encarregados de educação ($r=-,274$; $p=,008$) e entre *Identificação de emoções* e *Comportamentos de violação de normas* reportados pelos professores ($r=-,225$; $p=,029$) e encarregados de educação ($r=-,302$; $p=,003$). Nas restantes variáveis não se verifica a existência de correlações estatisticamente significativas. Nas Tabelas 16 e 17 encontram-se sintetizados os resultados obtidos.

Tabela 16.

Valores de correlação *Point-biserial* (relação entre as variáveis dicotômicas do SIPI-P e as variáveis comportamentais)

	CAR_ P	CAR_EE	CAP_ P	CA_P	CA_EE	CVN_P	CVN_EE
Atribuição de hostilidade	-,086	-,172	-,120	-,039	,064	-,018	-,028
Construção de resposta agressiva	,296**	,127	,331**	,313**	,164	,335**	,201
Construção de resposta competente	-,213*	-,026	-,195	-,245*	-,109	-,156	-,134
Avaliação positiva de resultado interpessoal de resposta agressiva	,094	,154	-,096	,019	,056	,005	,077
Avaliação positiva de resultado interpessoal de resposta competente	,043	,039	,094	,066	-,047	-,012	-,107
Avaliação positiva de resultado instrumental de resposta agressiva	-,122	-,158	-,083	-,131	,062	-,131	-,047
Avaliação positiva de resultado instrumental de resposta competente	-,087	-,019	,042	-,088	-,066	-,122	-,098

Nota. *p<,05, **p<,01; P – Professores; EE – Encarregados de educação; CAR – Comportamentos agressivos reativos; CAP – Comportamentos agressivos proativos; CA – Comportamentos agressivos CVN – Comportamentos de violação das normas.

Tabela 17.

Valores do coeficiente de correlação de *Spearman* (relação entre as variáveis quantitativas do SIPI-P e as variáveis comportamentais)

	CAR_P	CAR_EE	CAP_P	CA_P	CA_EE	CVN_P	CVN_EE
Codificação eficiente	-,110	-,020	-,084	-,074	-,086	-,120	-,108
Avaliação positiva de resposta agressiva	-,063	-,062	-,171	-,076	,153	-,090	,052
Avaliação positiva de resposta competente	-,176	-,037	-,082	-,138	-,134	-,193	-,158
Identificação de emoções	-,188	-,021	-,094	-,176	-,274**	-,225*	-,302**

Nota: * $p < ,05$, ** $p < ,01$; P – Professores; EE – Encarregados de educação; CAR – Comportamentos agressivos reativos; CAP – Comportamentos agressivos proativos; CA – Comportamentos agressivos CVN – Comportamentos de violação das normas.

7. Variáveis preditoras dos comportamentos agressivos reativos e proativos

Analizadas as correlações entre as variáveis em estudo, procurar-se-á perceber, através de análises de regressão linear múltipla, que variáveis independentes predizem as variáveis dependentes, ou seja, os *Comportamentos agressivos reativos* e os *Comportamentos agressivos proativos*.

Para a variável dependente *Comportamentos agressivos reativos* construíram-se modelos de regressão independentes em função de cada fonte de informação, encarregados de educação e professores. No que concerne à variável dependente *Comportamentos agressivos proativos* foram construídos modelos de regressão tendo em conta as informações reportadas pelos professores. Deste modo, construíram-se 9 modelos de regressão, de forma a testar o poder preditivo das variáveis em análise nos *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos encarregados de educação, e para as variáveis dependentes *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos agressivos proativos*, reportados pelos professores, conforme apresentado na Figura 1. Posteriormente, foram construídos modelos finais cujas variáveis independentes incluídas foram aquelas que se mostraram estatisticamente significativas nos modelos anteriores.

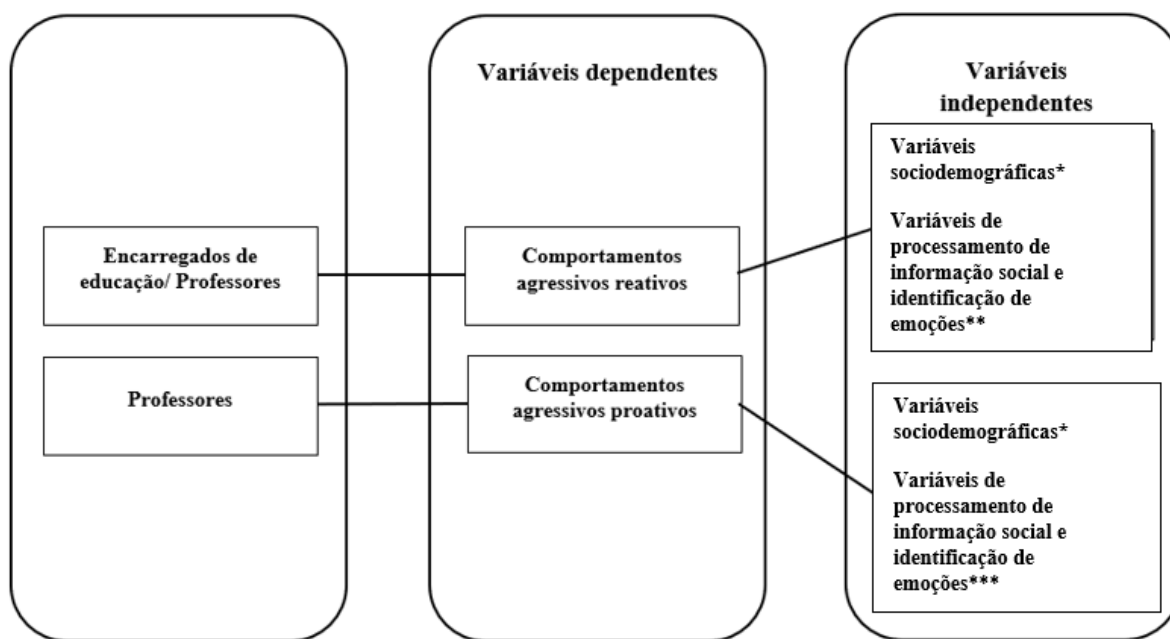


Figura 1.

Variáveis introduzidas nos modelos de regressão linear

Nota. * sexo, idade, nível de escolaridade dos encarregados de educação, classe socioeconómica pertencente; ** codificação eficiente, atribuição de hostilidade, construção de resposta agressiva, identificação de emoções; *** construção de resposta agressiva, avaliação positiva de resultado interpessoal a partir de resposta agressiva, avaliação positiva de resultado instrumental a partir de resposta agressiva; identificação de emoções.

7.1. Variáveis predictoras do Comportamento agressivo reativo

Variáveis sociodemográficas

Nas Tabelas 18 e 19 estão representados os resultados dos modelos de regressão para as variáveis sociodemográficas. Relativamente ao modelo construído para a variável *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos professores, constatamos que análise resulta num modelo estatisticamente não significativo, apesar de o valor do *p-value* se encontrar perto da zona de rejeição [$F(4,88)=2,365$; $p=,059$; $R^2=,097$]. Da mesma forma, o modelo construído para a variável dependente *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos encarregados de educação, resulta num modelo estatisticamente não significativo [$F(4,90)=1,479$; $p=,215$; $R^2=,062$].

Tabela 18.

Predição dos comportamentos agressivos reativos (professores) a partir das variáveis sociodemográficas das crianças e encarregados de educação

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sexo	,410	,283	,147	1,450	,151
Idade	-,185	,200	-,095	-,925	,358
Nível de escolaridade EE	,058	,119	,053	,490	,625
Classe socioeconómica	,546	,211	,285	2,589	,011
Constante	,185	1,853		,100	,921
R	,312				
R ²	,097				
<i>p</i>	,059				

Nota. EE – Encarregado de educação.

Tabela 19.

Predição dos comportamentos agressivos reativos (encarregados de educação) a partir das variáveis sociodemográficas das crianças e encarregados de educação

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sexo	-,196	,151	-,133	-1,299	,197
Idade	-,212	,106	-,207	-1,996	,049
Nível de escolaridade EE	,026	,064	,044	,402	,689
Classe socioeconómica	,074	,114	,073	,653	,515
Constante	2,565	1,030		2,492	,015
R	,248				
R ²	,062				
<i>p</i>	,215				

Nota: EE – Encarregado de educação.

Veja-se agora mais atentamente o peso de cada um dos preditores na explicação da variável dependente, bem como a sua significância. No que concerne ao Modelo referente aos *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos professores, avaliando o valor do *p-value* para cada uma das variáveis, para o nível de significância de ,05, verifica-se que somente a variável *Classe socioeconómica* ($t=2,589$; $p=,011$) contribui de forma significativa para os comportamentos agressivos reativos. Relativamente a este contributo, verifica-se que o valor de *B* é de ,546 ($\beta=,285$), ou seja, a classe socioeconómica entra positivamente para a

explicação dos comportamentos agressivos reativos, sugerindo que quanto mais elevada a classe socioeconómica, mais elevada é a expressão destes comportamentos.

Respeitante ao Modelo construído para os *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos encarregados de educação, verifica-se que a variável *Idade* ($t=-1,996$; $p=,049$) é a única variável independente, incluída neste modelo, que contribui de forma significativa para os comportamentos agressivos reativos. Observa-se ainda que o valor de B é de $-,212$ ($\beta=-,207$), ou seja, a idade entra de forma negativa para a explicação dos comportamentos agressivos reativos, sugerindo que quanto mais elevada a idade, menor é a expressão destes comportamentos.

Variáveis de processamento de informação social e identificação de emoções

Num segundo modelo, foram introduzidas as variáveis concernentes ao PIS na predição dos comportamentos agressivos reativos, assim como a variável *Identificação de emoções*. Dada a multiplicidade de variáveis presentes no nosso instrumento de medição (SIPI-P), foram seleccionadas as variáveis *Codificação eficiente*, *Atribuição de hostilidade*, *Construção de resposta agressiva* e *Identificação de emoções*. Esta seleção obedeceu a critérios conceptuais e aos resultados obtidos na análise correlacional descrita anteriormente. Assim, a inclusão das variáveis *Codificação eficiente* e *Atribuição de hostilidade* deveu-se ao facto de se tratarem de variáveis de especial interesse, tendo em conta a sua associação recorrente aos comportamentos agressivos reativos nos estudos empíricos analisados e devido ao Modelo apresentado por Dodge (1991), que afirma que os passos iniciais de PIS irão estar relacionados com os comportamentos agressivos reativos. Por sua vez, a inclusão da variável *Construção de resposta agressiva* prendeu-se não só por motivos conceptuais, mas também pelo facto de ter sido observada uma correlação significativa com os comportamentos agressivos reativos. A variável *Identificação de emoções* foi incluída nestes modelos, pois tem sido sugerido que défices na capacidade para detetar emoções em outros, pode contribuir para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos agressivos (Penton-Voak et al., 2013).

Constata-se, no Modelo referente aos *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos professores, que 14,3% da variância total da variável dependente é explicada conjuntamente pelas variáveis independentes seleccionadas ($R^2=,143$). Tal como é possível verificar, através da Tabela 20, este modelo é estatisticamente significativo [$F(4,89) = 3,717$; $p=,008$; $R^2=,143$]. Atendendo agora aos valores de *p-value* de cada variável, verifica-se que a variável *Construção de resposta agressiva* tem um valor estatisticamente significativo sobre a variável dependente

($t=3,266$; $p=,002$), assim como a variável *Atribuição de hostilidade* ($t=-1,985$; $p=,05$). No que respeita ao contributo da variável *Construção de resposta agressiva*, observa-se que o valor de β é ,336, entrando positivamente nesta explicação. Assim, os resultados sugerem que quanto mais respostas agressivas as crianças construírem, maior é a apresentação de comportamentos agressivos reativos. Por sua vez, verifica-se que na variável *Atribuição de hostilidade* o valor de β é de -,205, entrando negativamente nesta explicação. Desta forma, os resultados sugerem que quanto mais hostilidade uma criança atribuir, menor vai ser a expressão de atos agressivos reativos por parte da mesma. As restantes variáveis incluídas no modelo não predizem de forma estatisticamente significativa os comportamentos agressivos reativos, reportados pelos professores.

Tabela 20.

Predição dos comportamentos agressivos reativos (professores) a partir das variáveis de processamento de informação social e identificação de emoções

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Codificação eficiente	-,206	,197	-,104	-1,047	,298
Atribuição de hostilidade	-,566	,285	-,205	-1,985	,050
Construção de resposta agressiva	1,506	,461	,336	3,266	,002
Identificação de emoções	-,328	,258	-,127	-1,274	,206
Constante	3,101	1,329		2,333	,022
R	,378				
R ²	,143				
<i>p</i>	,008				

Na Tabela 21 encontram-se os resultados obtidos para o Modelo que inclui a variável dependente em estudo reportada pelos encarregados de educação. Verifica-se que este modelo não é estatisticamente significativo [$F(4,88)=1,495$; $p=,211$; $R^2=,064$]. Atendendo agora aos valores de *p-value* de cada variável, verifica-se que apenas a *Atribuição de hostilidade* tem um valor estatisticamente significativo sobre a variável dependente ($t= -2,083$; $p=,040$). No que respeita ao contributo desta variável, observa-se que o valor de β é -,227, entrando negativamente nesta explicação. Assim, os resultados sugerem que uma menor atribuição de hostilidade prediz uma maior apresentação de comportamentos agressivos reativos.

Tabela 21.

Predição dos comportamentos agressivos reativos (encarregados de educação) a partir das variáveis de processamento de informação social e identificação de emoções

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Codificação eficiente	,003	,106	,003	,025	,980
Atribuição de hostilidade	-,327	,157	-,227	-2,083	,040
Construção de resposta agressiva	,451	,252	,193	1,791	,077
Identificação de emoções	,010	,139	,008	,072	,943
Constante	,944	,714		1,392	,167
R	,252				
R ²	,064				
<i>p</i>	,211				

Modelos finais explicativos dos comportamentos agressivos reativos

Os modelos finais, apresentados na Tabelas 22 e 23, são constituídos pelas variáveis independentes que demonstraram ter um significado estatístico na predição dos comportamentos agressivos reativos. À semelhança do que foi realizado anteriormente, serão apresentados dois modelos finais distintos: um para a variável dependente reportada pelos professores e outro para a variável dependente reportada pelos encarregados de educação. Ambos os modelos contemplam as variáveis *Classe socioeconómica*, *Construção de resposta agressiva*, *Atribuição de hostilidade* e *Idade das crianças amostradas*.

Relativamente ao Modelo construído para a variável dependente *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos professores, verifica-se que as variáveis em análise explicam, em conjunto, cerca de 18% ($R^2=,179$) da variância total da apresentação de comportamentos agressivos reativos. Observa-se que o modelo final é estatisticamente significativo [$F(4,87)=4,738$; $p=,002$; $R^2=,179$] (Tabela 22). É possível verificar que as variáveis *Classe socioeconómica* ($t=2,206$; $p=,030$) e *Construção de resposta agressiva* ($t=3,255$ $p=,002$) têm um efeito significativo na predição dos comportamentos agressivos reativos. As restantes variáveis independentes não se mostram significativas.

Tabela 22.

Predição dos comportamentos agressivos reativos (professores) a partir das variáveis estatisticamente significativas nos modelos anteriores

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Classe socioeconómica	,418	,190	,219	2,206	,030
Construção de resposta agressiva	1,517	,466	,341	3,255	,002
Atribuição de hostilidade	-,507	,283	-,183	-1,795	,076
Idade das crianças amostradas	-2,96	,194	-,152	-1,526	,131
Constante	2,090	1,619		1,291	,200
R	,423				
R ²	,179				
<i>p</i>	,002				

Atendendo agora ao contributo individual das variáveis que revelaram ter um poder preditivo sobre a variável dependente, a partir da análise do β , é possível concluir que a variável que mais contribui para a explicação dos comportamentos agressivos é a *Construção de resposta agressiva*, entrando positivamente no modelo ($\beta=,341$). Isto significa que quanto mais respostas agressivas a criança construir, maior a propensão para realizar comportamentos agressivos reativos. A *Classe socioeconómica* entra, igualmente, positivamente no modelo final construído ($\beta=,219$), ou seja, quanto mais elevada a classe socioeconómica da família em que a criança se insere, maior propensão para esta realizar comportamentos agressivos reativos.

Relativamente ao Modelo construído para a variável dependente *Comportamentos agressivos reativos*, reportada pelos encarregados de educação, verifica-se que as variáveis em análise explicam, em conjunto, cerca de 14% ($R^2=,138$) da variância total da apresentação de comportamentos agressivos reativos. Observa-se que o modelo final é estatisticamente significativo [$F(4,88)=3,514$; $p=,010$; $R^2=,138$]. As variáveis *Construção de resposta agressiva* ($t=2,299$; $p=,024$), *Atribuição de hostilidade* ($t=-2,256$; $p=,027$) e *Idade das crianças amostradas* ($t=-2,737$; $p=,008$) mostram-se estatisticamente significativas na predição dos comportamentos agressivos reativos. Somente a variável *Classe socioeconómica* ($t=,098$; $p=,922$) apresenta um *p-value* estatisticamente não significativo (Tabela 23).

Atendendo ao contributo individual das variáveis que revelam ter um poder preditivo sobre a variável dependente, é possível concluir que as variáveis *Idade das crianças amostradas* ($\beta=-,278$) e *Atribuição de hostilidade* ($\beta=-,234$) entram negativamente no modelo. Isto significa que

quanto maior a idade e a atribuição de hostilidade, menor a propensão para realizar comportamentos agressivos reativos. Por outro lado, verifica-se que a variável *Construção de resposta agressiva* entra positivamente no modelo ($\beta=.244$). Desta forma, crianças que constroem respostas agressivas apresentam mais comportamentos agressivos reativos.

Tabela 23.

Predição dos comportamentos agressivos reativos (encarregados de educação) a partir das variáveis estatisticamente significativas nos modelos anteriores

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Classe socioeconómica	,010	,101	,010	,098	,922
Construção de resposta agressiva	,569	,247	,244	2,299	,024
Atribuição de hostilidade	-,338	,150	-,234	-2,256	,027
Idade	-,280	,102	-,278	-2,737	,008
Constante	3,247	,853		3,808	,000
R	,371				
R ²	,138				
<i>p</i>	,010				

7.2. Variáveis preditoras do comportamento agressivo proativo

Variáveis sociodemográficas

Na Tabela 24 estão representados os resultados do modelo de regressão para as variáveis sociodemográficas. Constata-se que a análise resulta num modelo estatisticamente não significativo [$F(4,88)=1,581$; $p=,187$; $R^2=,067$]. Atendendo ao valor de *p-value* de cada uma das variáveis independentes, verifica-se que somente a variável *Classe socioeconómica* apresenta um valor de *p* que, apesar de não atingir o valor mínimo de significância, se encontra bastante próximo do mesmo ($t=1,927$; $p=,057$). Olhando para o valor de $B=,315$ ($\beta=,163$), verifica-se a *Classe socioeconómica* entra positivamente na explicação dos comportamentos agressivos proativos, ou seja, quanto mais elevada a classe socioeconómica, maior a propensão da criança em apresentar comportamentos agressivos reativos.

Tabela 24.

Predição dos comportamentos agressivos proativos a partir das variáveis sociodemográficas

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sexo	,317	0,219	,150	1,449	,151
Idade	-,039	0,155	-,026	-,253	,800
Nível de escolaridade EE	,004	0,092	,005	,046	,964
Classe socioeconómica	,315	0,163	,215	1,927	,057
Constante	-,297	1,436		-,207	,837
R	,259				
R ²	,067				
<i>p</i>	,187				

Nota: EE – Encarregado de educação.

Variáveis de processamento de informação social e identificação de emoções

Neste modelo foram introduzidas as variáveis concernentes à identificação de emoções e ao PIS na predição dos comportamentos agressivos proativos das crianças amostradas. Tal como já referido anteriormente, uma vez que o nosso instrumento de medição apresenta uma multiplicidade de variáveis, foram seleccionadas as variáveis *Avaliação positiva de resposta agressiva*, *Avaliação positiva de resposta competente* e *Construção de resposta agressiva e Identificação de emoções*. Esta seleção obedeceu, essencialmente, a critérios conceptuais. Assim, a inclusão destas variáveis deveu-se ao facto de se tratarem de variáveis de especial interesse, tendo em conta a sua associação recorrente aos comportamentos agressivos proativos nos estudos empíricos analisados (Dodge et al., 1997; Ziv, 2013) e devido ao Modelo apresentado por Dodge (1991), que afirma que os passos finais de PIS irão estar relacionados com os comportamentos agressivos proativos. Além disso, a inclusão da variável *Construção de resposta agressiva* prendeu-se também com o facto de ter sido observada uma correlação significativa entre esta variável e os comportamentos agressivos proativos.

Tal como é possível verificar, consultando a Tabela 25, o modelo é estatisticamente significativo [$F(4,89)=3,475$; $p=,011$; $R^2=,135$], constatando-se que cerca de 14% da variância total dos comportamentos agressivos proativos é explicada conjuntamente pelas variáveis de processamento de informação social seleccionadas e pela variável *Identificação de emoções*.

Tabela 25.

Predição dos comportamentos agressivos proativos a partir das variáveis de processamento de informação social e identificação de emoções

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Construção de resposta agressiva	1,133	,340	,331	3,333	,001
Avaliação positiva de resposta agressiva	,378	,233	-,170	-1,620	,109
Avaliação positiva de resposta competente	-,030	,242	-,012	-,122	,903
Identificação de emoções	-,120	,209	-,061	-,571	,569
Constante	1,275	1,162		1,097	,275
R	,368				
R ²	,135				
<i>p</i>	,011				

Atendendo agora aos valores de *p-value* de cada variável, verifica-se que apenas a variável *Construção de resposta agressiva* tem um valor estatisticamente significativo sobre a variável dependente ($t=3,333$; $p=,001$). No que respeita a este contributo, observa-se que o valor de β é de ,331, entrando positivamente nesta explicação. Desta forma, os resultados sugerem que a construção de uma resposta agressiva prediz a apresentação de comportamentos agressivos proativos.

Modelo final explicativo dos comportamentos agressivo proativos

Como foi possível observar nos modelos de regressão realizados, apenas uma variável independente contribuiu de forma significativa para a explicação dos comportamentos agressivos proativos. Trata-se da variável *Construção de resposta agressiva* (segundo modelo), com um $p=,001$ e um valor de β de ,331. Assim, e dado que para além desta nenhuma das restantes variáveis se consubstanciam como preditores dos comportamentos agressivos proativos, foi realizado um modelo de regressão simples como modelo explicativo final desta variável dependente.

Tal como é possível verificar, através da Tabela 26, a variável em análise explica 11% ($R^2=,110$) da variância total da apresentação de comportamentos agressivos proativos. O modelo final é estatisticamente significativo [$F(1,92)=11,319$; $p=,001$; $R^2=,110$], sendo que a variável *Construção de resposta agressiva* ($t=3,364$ $p=,001$) tem um efeito significativo na predição dos comportamentos agressivos proativos. No que respeita ao contributo desta

variável, observa-se que o valor de β é de 331, entrando positivamente nesta explicação. Desta forma, os resultados sugerem que a construção de uma resposta agressiva prediz a apresentação de comportamentos agressivos proativos.

Tabela 26.

Predição dos comportamentos agressivos proativos a partir da variável estatisticamente significativa nos modelos anteriores

Preditor	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Construção de resposta agressiva	1,133	,337	,331	3,364	,001
Constante	,567	,110		5,168	,000
R	,331				
R ²	,110				
<i>p</i>	,001				

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO

A presente investigação teve como objetivos analisar a relação existente entre o PIS e os comportamentos agressivos em crianças, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, e adaptar, de forma exploratória, um instrumento de avaliação do PIS em crianças. Num primeiro momento, procurou-se adaptar o *Social Information Processing Interview-Preschool* (Ziv & Sorognon, 2011) para o contexto e língua portuguesa, tendo-se seguido a metodologia de tradução/retroversão, amplamente aceite pela comunidade científica. Neste seguimento, foi realizada uma análise mais cuidadosa de algumas das propriedades psicométricas do SIPI-P, nomeadamente a sua consistência interna e fiabilidade *inter-rater*. Também desta forma se procurou perceber como o PIS estava associado com os comportamentos agressivos das crianças, em especial com o comportamento agressivo reativo e proativo das mesmas.

Os comportamentos agressivos, em crianças e adolescentes, constituem uma das maiores preocupações sociais da atualidade, uma vez que acarretam danos físicos, emocionais e sociais, para os perpetradores, vítimas, família e comunidade envolvente (Andershed et al., 2016; Hall et al., 2012; Oostermeije et al., 2016; Rieffe et al., 2016). A literatura empírica é consistente ao apontar um início precoce de comportamentos agressivos (antes dos oito anos) como um importante fator de risco para a continuidade deste tipo de condutas durante o ciclo de vida, assim como para o desenvolvimento de outros comportamentos desajustados (e.g. Côté et al., 2006; Holmes, Slaughter & Kashani, 2001; Moffitt, 1993; Wasserman et al., 2003). Desta forma, torna-se essencial detetar aquelas crianças que apresentam níveis elevados e desajustados de comportamentos agressivos, assim como os fatores que ajudam a explicar estes mesmos comportamentos, uma vez que intervir precocemente mostra ter uma maior probabilidade de efeitos duradouros e uma maior eficácia da intervenção.

Por outro lado, um extenso corpo de literatura tem vindo a demonstrar a importância dos processos psicológicos de cariz cognitivo, para a explicação dos comportamentos agressivos em crianças (e.g. Adrian et al., 2010; Crick & Dodge, 1994; De Castro et al., 2012). Neste contexto, a Teoria do Processamento de Informação Social, mais especificamente o Modelo de PIS de Crick e Dodge (1994), tem sido a mais aplicada ao seu estudo. Este modelo teórico descreve uma sequência de operações cognitivas relacionadas com a forma como as informações sociais são processadas (Van Rest, Van Bokhoven, Van Nieuwenhuijzen, Embregts, Vriens & Matthys, 2014), procurando explicar como diferenças no PIS das crianças, quando confrontadas com situações sociais ambíguas, podem predizer respostas

comportamentais distintas (Nozadi, White, Degnan & Fox, 2018). Assim, segundo Crick e Dodge (1994), para um indivíduo responder de forma apropriada às diferentes situações sociais com que é confrontado no seu quotidiano, a informação tem de ser processada de um determinado modo, avançando para diferentes passos, nomeadamente: (1) codificação das pistas sociais; (2) interpretação das pistas; (3) seleção de objetivos; (4) acesso ou construção de respostas; (5) decisão de resposta; e (6) implementação de resposta. De acordo com o Modelo do PIS (Crick & Dodge, 1994), a realização de uma resposta tida como competente resulta de um PIS eficiente e correto, em cada um dos passos. Ao invés, um processamento deficitário e/ou enviesado num ou vários passos, irá levar à realização de uma resposta agressiva.

Desta forma, torna-se essencial a existência de instrumentos de avaliação do PIS, que consigam captar os padrões de PIS das crianças e que, consequentemente, ajudem a delinear planos de prevenção e intervenção com crianças que apresentem défices e/ou enviesamentos no PIS. O SIPI-P (Ziv & Sorognon, 2011) é um exemplo de um instrumento de avaliação do PIS em crianças. Este consiste numa entrevista estruturada, onde são apresentadas histórias às crianças, sendo levantadas diferentes questões em determinados momentos-chave, de forma a avaliar alguns passos do PIS, nomeadamente: codificação; interpretação; construção de resposta; e avaliação de resposta. Sendo assim, a presente dissertação procurou contribuir, ainda que a um nível exploratório, para a adaptação de um instrumento de avaliação do PIS em crianças, e para o conhecimento sobre a relação existente entre PIS e os comportamentos agressivos.

Como referido anteriormente, um dos principais objetivos desta investigação versou sobre a adaptação exploratória do SIPI-P (Ziv & Sorognon, 2011) e consequente análise de algumas das suas propriedades psicométricas. Os resultados, tal como referido no capítulo III, apontam para a existência de uma baixa consistência interna deste instrumento. As escalas apresentaram valores de *Alfa de Cronbach* inferiores a ,60, o que é divergente dos resultados obtidos pelos autores do instrumento. Por exemplo, no estudo de Ziv e Sorognon (2011), a escala *Atribuição de hostilidade* apresentava um valor de consistência interna de ,76 e, no estudo de Ziv e colegas (2018), a mesma escala tinha um valor de consistência interna de ,69. A acrescentar, no estudo de Ziv e colegas (2018), todas as restantes escalas que constituem o SIPI-P apresentaram valores de consistência interna considerados bons, uma vez que eram superiores a ,80.

Perante os resultados relativos à consistência interna do SIPI-P obtidos nesta dissertação, foram levantadas diversas hipóteses explicativas. Tendo em atenção a variável *Atribuição de hostilidade*, que apresentou um *alpha* de -,60, foram colocadas possíveis explicações para este

resultado. Uma vez que as crianças amostradas são mais velhas do que a faixa etária para o qual este instrumento foi construído, estas poderão ter uma melhor capacidade para diferenciar entre contextos, podendo haver uma grande variabilidade dos dados. Por outro lado, os cenários poderão não ser ambíguos, o que irá fazer com que haja pouca variabilidade dos dados, afetando a consistência interna do instrumento. Além disso, poderá ser uma questão de linguagem e/ou operacionalização da variável e, face a uma má operacionalização, a consistência interna será inevitavelmente afetada. Por fim, o número reduzido de cenários do SIPI-P poderão também explicar a baixa consistência interna encontrada.

Com o intuito de melhor explorar estes resultados, foram cuidadosamente analisadas as descritivas da variável *Atribuição de hostilidade*, verificando-se uma baixa variabilidade dos dados. Por exemplo, face à questão “O urso que pegou no comando e mudou de canal foi mau ou não foi mau?” (cenário A), oitenta e nove crianças (94%) responderam “Mau”, ou seja, atribuíram uma intenção hostil. O mesmo padrão de respostas foi encontrado nos cenários B e E, nos quais noventa e quatro (99%) e oitenta e uma (85%) crianças atribuíram uma intenção hostil ao par, respetivamente. Apenas o cenário D demonstrou uma maior variabilidade nas respostas, o que denota apresentar maior ambiguidade, uma vez que quarenta e seis (48%) crianças atribuíram uma intenção hostil ao par e quarenta e nove (52%) não o fizeram. Face a isto, e contrariamente ao que se tinha postulado, as crianças não parecem distinguir melhor os diferentes cenários. Se esta “hipótese” estivesse correta, uma vez que os autores afirmam que estes cenários são todos ambíguos, estar-se-ia à espera de que houvesse uma grande variabilidade dos dados, uma vez que as crianças conseguiam detetar melhor a intenção subjacente. Ao invés, as crianças atribuem sempre hostilidade. Sendo assim, uma explicação plausível poderá ser a ausência de ambiguidade nos cenários apresentados, dado que parece que todos eles reportam uma intenção claramente hostil, ao invés do que era reportado nos estudos conduzidos pelos autores do SIPI-P. Segundo estes (Ziv & Sorognon, 2011; Ziv et al., 2018), todas as histórias apresentadas às crianças tinham uma intenção ambígua/benigna e nunca claramente hostil. Face a estes resultados, os cenários apresentados aparentam não ser ambíguos para esta faixa-etária.

A acrescentar, coloca-se também a questão: estará esta variável operacionalizada de forma correta? Pretendemos operacionalizar a Atribuição de hostilidade e, para tal, o autor coloca a seguinte questão: “O urso que derrubou o copo de água do Miguel **foi mau ou não foi mau?**”

(Ziv & Sorognon, 2011)⁴. Dodge e Price (1994), no instrumento de avaliação do PIS que desenvolveram, e que é universalmente aplicado e amplamente validado, para operacionalizar a Atribuição de hostilidade questionam: “Achas que foi de propósito ou foi sem querer?”. Pretende-se medir a atribuição de hostilidade, ou seja, pretende-se saber que intenção é que as crianças atribuem à ação do par e não ao resultado da ação. A forma como é formulada a questão de Ziv e Sorogon (2011) poderá não permitir distinguir o resultado da ação, da intenção do autor da ação. Desta forma, coloca-se a questão se os resultados poderiam ter sido diferentes caso a questão colocada para medir a Atribuição de hostilidade tivesse sido a utilizada por Dodge e Price (1994). No entanto, devido a questões temporais, não foi possível replicar o instrumento fazendo a alteração a esta questão.

Tal como referido anteriormente, outra razão que poderá ter influenciado a consistência interna das escalas é o número reduzido de cenários que constituem o SIPI-P. De facto, quanto menos itens uma escala tiver, menor, em princípio, será a consistência interna da mesma (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Por exemplo, o instrumento de Dodge e Price (1994) apresenta vinte e sete cenários às crianças, enquanto que o SIPI-P (Ziv & Sorognon, 2011) apresenta somente quatro cenários.

Este estudo pretendeu também caraterizar os padrões de PIS numa amostra de crianças do 1º ciclo do ensino básico. Tal como referido no Capítulo II, e pelas razões aí apontadas, esta caraterização teve somente em conta os dados reportados pelas crianças no cenário D do SIPI-P. Os resultados demonstraram que cerca de metade das crianças do presente estudo não atribuiu uma intenção hostil aos pares ($n=49$; 51,6 %), e a maioria constrói uma resposta considerada competente face à situação a que é exposta ($n=67$; 70,5%). Da mesma forma, ficou demonstrado que as crianças amostradas apresentam uma média amostral de codificação eficiente elevada ($M=1,48$; $SD=.71$; $Min=0$; $Max=2$) e que avaliam de forma mais positiva a resposta competente ($M=2,88$; $SD=.48$; $Min=0$; $Máx=3$) do que a resposta agressiva ($M=.14$; $SD=.48$; $Min=0$; $Máx=3$). Os resultados obtidos confirmaram a primeira hipótese colocada neste estudo: *a não atribuição de hostilidade está positivamente relacionada com a construção de uma resposta competente*. Com efeito, foi encontrada uma correlação negativa fraca entre *Atribuição de hostilidade* e *Construção de resposta competente* ($r= -.205$; $p=.046$). Tal indica que, quanto menor for a atribuição de hostilidade à ação do par, maior é a construção de uma resposta competente à situação. Por outro lado, foi encontrada uma correlação positiva fraca entre

⁴ Da versão original “Do you think the bear who spilled the water was mean or not mean?”

Atribuição de hostilidade e Construção de resposta agressiva ($r=,285$; $p=,005$), o que confirmou a segunda hipótese: *a atribuição de hostilidade está positivamente relacionada com a construção de uma resposta agressiva*. Estes resultados vão de encontro com a literatura internacional nesta temática. No estudo de Dodge e colegas (2015) constatou-se que quando uma criança atribuía uma intenção hostil ao par provocador, cerca de 20% das vezes predizia uma resposta avaliada como agressiva. Inversamente, quando a criança atribuía uma intenção benigna, esta apenas aproximadamente 4% das vezes predizia a realização de uma resposta agressiva. Este resultado é muito similar ao do presente estudo que observou que, quando as crianças atribuíam uma intenção hostil, aproximadamente 20% respondiam de forma agressiva e, quando não atribuíam hostilidade, apenas 2% construía uma resposta agressiva.

O quarto objetivo deste estudo prendeu-se com a caracterização da amostra quanto aos comportamentos agressivos. Os resultados demonstraram que, face às variáveis comportamentais, a amostra deste estudo apresenta valores médios muito baixos. Neste âmbito, foi encontrada uma correlação positiva elevada ($r=,832$; $p=,000$) entre *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos agressivos proativos*, ambos reportados pelos professores, o que confirmou a terceira hipótese avançada neste estudo: *os comportamentos agressivos reativos estão positivamente relacionados com os comportamentos agressivos proativos*. Este tipo de resultado é consistente com outras investigações, como a de Euler e colegas (2017) e de Fite e colegas (2013), em que os Comportamentos agressivos reativos e os Comportamentos agressivos proativos apresentaram uma correlação de ,67 e ,89, respetivamente. Note-se que no estudo conduzido por Fite e colegas (2013) também foi utilizado o RPAQ (Dodge & Coie, 1987), de forma a medir os comportamentos agressivos reativos e proativos das crianças. No entanto, é necessário salientar que, apesar de os dados indicarem uma ligação entre estes dois tipos de comportamento, o comportamento agressivo reativo e o proativo têm sido definidos e conceptualizados como dois construtos independentes (Raine et al., 2006; Vitaro, Brendgen & Barker, 2006), que derivam de experiências sociais dissemelhantes (Dodge, 1991) e estão relacionados com *outcomes* diferentes (Fite, Stoppelbein & Greening, 2009). Os resultados obtidos confirmam que estes dois subtipos de comportamento agressivo estão intrinsecamente associados, podendo ocorrer simultaneamente no mesmo indivíduo, tal como já tinha sido postulado no Modelo Teórico de Dodge (1991).

Ainda relativamente à caracterização da amostra quanto às variáveis comportamentais, os dados obtidos demonstraram a existência de correlações estatisticamente significativas entre *Comportamentos agressivos* e *Comportamentos de violação de normas*. Verificou-se a

existência de correlações positivas elevadas entre estas duas variáveis, quer nos dados reportados pelos professores ($r=,861$; $p=,000$), como nos reportados pelos encarregados de educação ($r=,650$; $p=,000$). Estes resultados são consistentes com outras investigações, como a de Bartels e colegas (2003), que constataram que elevados níveis de comportamentos agressivos estão associados a altos níveis de comportamentos de violação de normas. Os autores encontraram correlações superiores a ,60 entre estas duas dimensões, tendo em conta os dados reportados pelas mães e pais das crianças.

No que concerne à comparação dos dados reportados por encarregados de educação e professores, os resultados demonstraram que os encarregados de educação tendem a avaliar as crianças de um modo mais elevado nas subescalas *Comportamentos agressivos* e *Comportamentos de violação das normas*. Este resultado é consistente com outros estudos realizados nesta área de investigação, como o de Rescorla e colegas (2014), onde as cotações da CBCL eram mais elevadas do que as da TRF, na maioria das escalas. Por outro lado, os professores tendem a cotar de forma mais elevada as crianças nas escalas *Comportamentos agressivos reativos* e *Comportamentos agressivos proativos*. Este resultado poderá ser devido ao facto de o RPAQ ter sido inicialmente desenvolvido para ser cotado por professores (Dodge & Coie, 1987). De facto, a maioria dos itens do RPAQ descreve situações de interação entre crianças (e.g. “convence um grupo de crianças a unirem-se contra outra criança de quem não gosta.”), que podem ser mais facilmente visualizadas por professores do que por progenitores, uma vez que os primeiros acompanham as crianças num contexto em que a interação com os pares é constante. A acrescentar, a variabilidade das respostas dos encarregados de educação nestas duas escalas foi muito baixa. Verificou-se que, nos três itens que constituem escala *Comportamentos agressivos proativos*, em 92%, 91% e 95% dos casos, respetivamente, os encarregados de educação cotava o item como 0 (“Não corresponde de modo nenhum”). Esta falta de variabilidade dos dados pode também explicar o baixo valor de consistência interna encontrado para esta escala.

Este estudo pretendeu, de igual forma, analisar a relação entre o PIS e os comportamentos agressivos reativos e proativos. Os resultados não confirmaram a quarta hipótese colocada: *a codificação eficiente está inversamente relacionada com os comportamentos agressivos reativos*. Os resultados obtidos nesta investigação não encontraram correlações estatisticamente significativas entre estas duas dimensões. No entanto, os coeficientes de correlação encontrados entre *Codificação eficiente* e *Comportamentos agressivos reativos* vão no sentido esperado, nos

dados reportados pelos professores ($r = -.110$). Ou seja, quanto menor a capacidade de codificação da criança, mais comportamentos agressivos reativos serão apresentados.

Os resultados obtidos também não confirmaram a quinta hipótese avançada: *a atribuição de hostilidade está positivamente relacionada com os comportamentos agressivos reativos*. Além de não terem sido encontradas correlações estatisticamente significativas entre estas duas dimensões, os resultados vão no sentido oposto, tanto tendo em conta os dados reportados pelos professores, como pelos encarregados de educação. Trata-se de um resultado inesperado, face à literatura científica neste domínio, cujas evidências apontam para uma relação positiva e forte entre o comportamento agressivo reativo e a tendência para atribuir uma intenção hostil à ação do par, em situações em que a intenção do mesmo não é clara (Crick & Dodge, 1996; Dodge et al., 2015; Martinelli et al., 2018; Oostermeije et al., 2016). Com base nestas investigações, seria esperado uma correlação positiva entre *Atribuição de hostilidade* e os *Comportamentos agressivos reativos*, ou seja, crianças que atribuem uma intenção hostil à ação provocadora do par, apresentam níveis mais elevados de comportamentos agressivos reativos. Ora, pode-se avançar com algumas hipóteses para este resultado. Uma análise dos valores médios assumidos pelas variáveis comportamentais da nossa amostra indica-nos que os *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos professores ($M=1,08$) e pelos encarregados de educação ($M=.93$) apresentam valores bastante baixos. Como referido no Capítulo II, o *score Comportamentos agressivos reativos* tem um alcance de 0 a 12. Verifica-se, assim, que o valor médio é bastante mais baixo, relativamente ao valor máximo que poderia assumir. Neste estudo, o valor mais elevado no *score Comportamentos agressivos reativos* é de 2,67 e 4, reportados pelos encarregados de educação e professores, respetivamente. Este facto pode contribuir para a explicação do resultado em questão. Acresce ainda que a *Atribuição de hostilidade* foi operacionalizada tendo somente em consideração o cenário D, ou seja, esta dimensão foi mensurada apenas com os dados relativos a uma questão. Além disso, deve-se ter em conta os possíveis problemas de operacionalização desta variável, que se prendem com a questão colocada para a mensurar. Como referido anteriormente, a questão utilizada “Foi mau ou não foi mau?”, poderá não ser clara em distinguir o resultado da ação, da intenção do par ao realizá-la. Assim, pode não se estar a medir a *Atribuição de hostilidade*, mas sim se as crianças julgam corretamente a ação. Tais fatores poderão ter influenciado os resultados obtidos.

Os dados deste estudo não confirmaram a sexta hipótese avançada, *Crianças agressivas proativas avaliam positivamente respostas agressivas*, nem a última hipótese colocada nesta investigação: *Crianças agressivas proativas avaliam positivamente resultados interpessoais e*

instrumentais de respostas agressivas. Tendo em consideração a literatura científica seria expectável uma correlação positiva entre estas dimensões. Tem sido reportado que as crianças agressivas avaliam o comportamento agressivo como mais favorável, comparativamente aos pares não agressivos (Dodge et al., 1997) e, segundo Ziv (2013), as crianças agressivas são mais propensas a esperar resultados instrumentais e pessoais positivos através da realização de comportamentos agressivos. Além disso, a evidência científica (e.g. Orobio de Castro et al., 2005; Rieffe et al., 2016) tem demonstrado que as crianças com comportamentos agressivos proativos, mas não reativos, têm a expectativa de que a implementação de respostas agressivas as levará a alcançar resultados pessoais e instrumentais positivos.

Numa segunda fase da análise, foram adotados um conjunto de procedimentos estatísticos que procuraram perceber que variáveis independentes se constituem como preditores para a apresentação de comportamentos agressivos reativos e proativos.

Verificou-se que a atribuição de hostilidade e a construção de resposta agressiva prediziam a apresentação de comportamentos agressivos reativos, quer reportados pelos encarregados de educação, quer pelos professores. De forma inesperada, verificou-se que a atribuição de hostilidade contribui negativamente para a explicação dos comportamentos agressivos reativos, reportados por ambos os informantes. Tal significa que, quanto maior a atribuição de hostilidade, menor a apresentação de comportamentos agressivos reativos por parte das crianças. Este resultado converge com os obtidos na análise correlacional. Como referido anteriormente, trata-se de um resultado que gerou alguma surpresa. Estar-se-ia à espera de que esta variável preditora explicasse positivamente a apresentação de comportamentos agressivos reativos, uma vez que a evidência empírica sugere uma relação positiva forte entre este tipo de comportamento e a atribuição de hostilidade (Hubbard et al., 2010). No entanto, se a hipótese levantada anteriormente sobre a má operacionalização desta variável estiver correta, esperar-se-ia este resultado. Dado que se pode estar a mensurar a capacidade de uma criança julgar o resultado da ação como bom ou mau, e não a intenção do par ao realizá-la, espera-se que as crianças que afirmam que a ação é má, sejam menos agressivas. Constatou-se, da mesma forma, que a construção de uma resposta agressiva contribui positivamente para a explicação dos comportamentos agressivos reativos, reportados por ambos os informantes. Assim, este resultado sugere que, quanto mais uma criança constrói uma resposta agressiva face a uma provocação, maior a propensão de apresentar comportamentos agressivos reativos. Esta conclusão vai de encontro com a literatura empírica, onde os estudos têm sugerido que os

comportamentos agressivos reativos estão positivamente associados com a geração de respostas agressivas a conflitos sociais (Dodge e Coie, 1987; Hubbard et al., 2010).

Verificou-se ainda que, no caso da apresentação de comportamentos agressivos reativos, reportados pelos encarregados de educação, a idade das crianças predizia a conduta agressiva. Trata-se de um resultado esperado e que vai de encontro com a literatura internacional: a idade contribui negativamente ($\beta = -.207$) para a explicação da apresentação de comportamentos agressivos reativos. Estes dados sugerem que, quanto maior a idade da criança, menor a propensão para realizar comportamentos agressivos reativos. Neste contexto, Tremblay (2000) sugere que as crianças aprendem, ao longo do seu desenvolvimento, a exercer um maior controlo sobre as suas emoções e comportamentos. Assim, é esperado que exibam com uma menor frequência comportamentos agressivos físicos com o aproximar da adolescência (Côté, et al., 2006). Tremblay (2000) refere ainda que estes comportamentos tendem a diminuir durante o 1º ciclo de escolaridade. Se for tido em conta os itens do RPAQ (Dodge & Coie, 1987), que constituem a escala *Comportamentos agressivos reativos*, é possível verificar que estes retratam comportamentos agressivos expressos de forma física (e.g. “Quando outra criança acidentalmente a magoa assume que a outra criança o fez de propósito e responde exageradamente, com raiva ou lutando.”). Note-se que estes resultados devem ser interpretados com precaução, uma vez que este modelo de regressão não foi significativo na sua totalidade.

Por fim, ficou demonstrado que a classe socioeconómica é uma variável preditora dos comportamentos agressivos reativos, reportados pelos professores. Os resultados do modelo de regressão linear indicaram que a classe socioeconómica contribui positivamente ($\beta = .285$) para a explicação dos comportamentos agressivos reativos. Desta forma, é sugerido que, quanto mais elevada a classe socioeconómica percebida das crianças, maior a apresentação de comportamentos agressivos reativos. Ora, os resultados dos estudos têm sugerido uma associação positiva entre um baixo estatuto socioeconómico [ESC] e comportamentos antissociais e agressivos. No entanto, as investigações realizadas não têm sido claras em discriminar os comportamentos agressivos de outros comportamentos considerados desajustados e/ou delinquentes. Em vez, têm sido considerados conjuntamente, como uma única variável (Piotrowska et al., 2015). Não obstante, Najman e colegas (2010), sugerem que um baixo ESC, no início e final da infância, se encontra positivamente associado aos comportamentos agressivos. Por outro lado, na meta-análise de Piotrowska e colegas (2015), a correlação mais forte entre baixo ESC e comportamentos agressivos e antissociais foi encontrada em crianças com menos de 6 anos e não em crianças mais velhas e adolescentes.

Assim, os resultados obtidos parecem ir na direção oposta ao que tem sido referido na literatura. Note-se que estes resultados devem ser interpretados com precaução, pois tal como em modelos anteriores, também este não foi significativo na sua totalidade. A acrescentar, a classe socioeconómica questionada neste estudo é a classe económica percebida pelos encarregados de educação, não tendo sido objetivamente medida com base em indicadores sociais e económicos, como o rendimento global do agregado familiar.

Por fim, verificou-se que a construção de resposta agressiva era uma variável preditora dos comportamentos agressivos proativos, reportados pelos professores. Tal como aconteceu no modelo de regressão linear da variável dependente *Comportamentos agressivos reativos*, reportados pelos professores, a construção de uma resposta agressiva explica positivamente a apresentação de comportamentos agressivos proativos ($B=1,131$; $\beta=,331$). Assim, crianças que constroem respostas agressivas face a situações de provocação apresentam mais comportamentos agressivos proativos. Estes resultados vão de encontro com a literatura científica internacional que afirma que os comportamentos agressivos proativos, assim como os reativos, se relacionam de forma positiva com a construção de uma resposta agressiva (Dodge e Coie, 1987; Hubbard et al., 2010). A literatura empírica avança ainda que os comportamentos agressivos reativos estão mais positivamente relacionados com a construção de uma resposta agressiva, do que os comportamentos agressivos proativos (Hubbard et al., 2000). Tal também é verificado nesta dissertação, ao se compararem os valores de β que a variável *Construção de resposta agressiva* obtém em cada um dos modelos de regressão linear realizados.

Limitações e pistas para investigações futuras

Não obstante o contributo desta investigação, a mesma não está isenta de críticas e limitações. Dado que se pretendeu realizar a adaptação do SIPI-P seria importante, numa investigação futura, realizar-se o *teste-reteste*. Tal iria permitir averiguar a fiabilidade do instrumento, ao realizar-se um coeficiente de correlação entre os dados recolhidos nos dois momentos temporais. Espera-se que um instrumento com uma boa fiabilidade apresente um valor de coeficiente de correlação igual ou superior a ,70. Nesta investigação não foi possível realizar o *teste-reteste* devido a questões temporais, não existindo também abertura e disponibilidade das escolas para a sua realização.

Para além disso, ainda relativamente ao processo de adaptação do instrumento, ficou demonstrado que os cenários incluídos no SIPI-P, apesar de representarem histórias do

quotidiano de crianças da faixa etária da nossa amostra, não causam ambiguidade entre estas. Assim, uma limitação deste estudo prendeu-se com os cenários apresentados. Desta forma, numa investigação futura deveriam ser incluídos outro tipo de cenários, mais ambíguos e diversificados, que permitiriam uma melhor compreensão dos resultados obtidos. Seria também interessante incluir cenários onde a suposta ameaça e/ou provocação fosse proveniente de um adulto, para que fosse possível averiguar se havia ou não diferenças relativamente à Atribuição de hostilidade entre cenários com um par da mesma idade e com um adulto.

Por outro lado, como referido no Capítulo II, as respostas à questão aberta “O que é que tu farias/dirias se isto acontecesse contigo?”, foram cotadas tendo em conta as orientações dos autores (Ziv & Sorognon, 2011). Estas orientações eram bastante vagas e pouco diversificadas, o que dificultou o processo de codificação. Para tentar suprimir esta dificuldade, foram criados critérios mais restritos de cotação, tendo por base as orientações dos autores.

Há também limitações referentes ao tamanho e homogeneidade da amostra. De facto, a nossa amostra foi relativamente pequena (N=99), seleccionada por conveniência (crianças a frequentar o 1º ciclo do ensino básico de escolaridade, entre os 7 e os 10 anos) e cujos indivíduos residem no mesmo concelho, o que acaba por limitar a generalização dos resultados obtidos para a população-alvo. Desta forma, em investigações futuras, seria conveniente obter uma amostra de maiores dimensões, utilizando-se uma estratégia de amostragem probabilística, no sentido de potenciar a generalização dos resultados.

A acrescentar, este estudo focou-se numa população comunitária. Tal acabou por impedir que se estabelecessem comparações com crianças consideradas disruptivas / problemáticas. Assim, futuramente, seria importante que se recolhessem dados com dois grupos de crianças distintas, ou seja, crianças normativas e crianças consideradas disruptivas (por exemplo, crianças que se encontrem sob alçada do sistema de proteção de crianças e jovens pela prática de comportamentos antissociais / agressivos), no sentido de comparar os resultados obtidos em cada um dos grupos. Além disso, o recurso a uma amostra mais extensa poderá permitir que se abarque uma maior heterogeneidade de crianças, com diferentes problemáticas, mas também uma maior diversificação de contextos sociais e familiares.

Esta dissertação visou, também, obter a visão de diferentes informantes (encarregados de educação e professores) relativamente aos comportamentos agressivos apresentados pelas crianças. No entanto, devido a questões temporais, não foi possível obter a perspetiva das crianças relativamente ao seu próprio comportamento. Em investigações futuras, seria importante recolher este tipo de dados. Para tal deve-se ter em atenção o instrumento que é

escolhido, dado que a aplicação de questionários a crianças poderá não ser o mais adequado, pois a sua capacidade de leitura e interpretação pode ser mais limitada. Assim, seria interessante e, possivelmente, mais adequado à faixa etária em estudo, a realização de entrevistas e/ou observação dos comportamentos das crianças em contexto escolar (e.g. durante o intervalo ou em contexto de sala de aula), incluindo-se uma metodologia de cariz qualitativo a investigações deste género, atenuando-se, assim, as limitações normalmente apontadas à metodologia quantitativa.

Uma outra limitação deste estudo prendeu-se com o facto de não terem sido incluídas escalas de avaliação dos comportamentos de internalização. Seria importante em investigações futuras a inclusão deste tipo de medidas, uma vez que crianças com comportamentos agressivos, quer reativos como proativos, apresentam, por vezes, também problemas de internalização (Fite et al., 2013). Um exemplo, seria a inclusão da *Escala de Internalização* da CBCL e da TRF, que apresentam um total de 31 itens. Note-se que a introdução destes novos itens poderá ser um obstáculo ao preenchimento dos questionários por parte dos professores e encarregados de educação, dado que os tornará bastante mais longos. Tendo em especial atenção o caso dos professores, a dimensão do questionário deve ser tida em conta, uma vez que um só indivíduo tem de preencher diversos questionários. Por exemplo, que nesta investigação um só professor preencheu 20 questionários relativos aos seus alunos.

Importa ainda referir a existência de algumas ameaças à validade interna do estudo. Tal como foi sendo apontado ao longo desta dissertação, existem algumas variáveis que apresentam uma reduzida consistência interna, que podem enviesar as conclusões alcançadas. Apesar de a maioria das variáveis que não atingiram o limite mínimo de *Alpha de Cronbach* ($,60$) não terem sido utilizadas no estudo, foram tidas em consideração outras que tiveram valores de consistência interna considerados baixos, nomeadamente: *Comportamentos de Violação de Normas* (reportados pelos encarregados de educação) com um α de $,50$ e *Codificação eficiente* (cenário D) com um valor de α de $,53$. Face a estes valores, é aconselhado que as conclusões formuladas para estas variáveis sejam interpretadas com cautela.

BIBLIOGRAFIA

- Achenbach, T. M. (1991). Integrative guide to the 1991 CBCL/4–18 YSR, and TRF Profiles. 108, University of Vermont, Department of Psychology Pediatrics1 (e14).
- Achenbach, T., & Ruffle, T. (2000). The Child Behavior Checklist and Related Forms for Assessing Behavioral/Emotional Problems and Competencies. *Pediatrics in Review*, 21(1), 265 – 280. doi: 10.1542/pir.21-8-265
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles: Child Behavior Checklist for Ages 6-18, Teacher's Report Form, Youth Self Report. Burlington: ASEBA.
- Adrian, M., Lyon, A. R., Oti, R., & Tininenko, J. (2010). Developmental foundations and clinical applications of social information processing: A review. *Marriage & family review*, 46(5), 327-345. doi: 10.1080/01494929.2010.527809
- Allan, J. (2017). *Aggression: A social learning analysis*. London: Macat Library.
- Andershed, A. K., Gibson, C. L., & Andershed, H. (2016). The role of cumulative risk and protection for violent offending. *Journal of Criminal Justice*, 45, 78-84. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2016.02.006
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80(6), 1739–1755. doi: 0.1111/j.1467-8624.2009.01365.x
- Atkins, M. S., Stoff, D. M., Osborne, M. L., & Brown, K. (1993). Distinguishing instrumental and hostile aggression: does it make a difference?. *Journal of abnormal child psychology*, 21(4), 355-365.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (pp. 1-40). New York: Academic Press.
- Barker, D. E., Tremblay, E. R., Nagin, E. D., Vitaro, F., & Lacourse, E. (2006). Development of male proactive and reactive physical aggression during adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (6), 783-790. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01585.x

- Bartels, M., Hudziak, J. J., van den Oord, E. J. C. G., van Beijsterveldt, C. E. M., Rietveld, M. J. H., & Boomsma, D. I. (2003). Co-occurrence of aggressive behavior and rule-breaking behavior at age 12: Multi-rater analyses. *Behavior Genetics*, 33(5), 607-621. doi:10.1023/A:1025787019702
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression* (2nd Ed.). New York: Plenum Press.
- Benjamin Jr, A. J. (2016). Aggression. In Friedman, H. S (Ed.), *Encyclopedia of mental health: second edition* (pp. 33 – 39). United States of America: Academic Press.
- Berkowitz, L. (1978). Whatever happened to the frustration-aggression hypothesis?. *American Behavioral Scientist*, 21(5), 691-708.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological bulletin*, 106(1), 59.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. United States of America: Mcgraw-Hill, Inc.
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: Guilford Press.
- Bredgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., & Périusse, D. (2006). Examining Genetic and Environmental Effects on Reactive Versus Proactive Aggression. *Developmental Psychology*, 42(6), 1299-1312. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1299
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy?. *Psychological review*, 108(1), 273-279. doi: 10.1037//0033-295X.108.1.273
- Cappella, E., & Weinstein, R. (2006). The prevention of social aggression among girls. *Social Development*, 15(3), 434-462. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00350.x
- Connor, D. F. (2004). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York: Guilford Press.
- Côté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of abnormal child psychology*, 34(1), 68-82. doi:10.1007/s10802-005-9001-z
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child development*, 67(5), 2317-2327. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 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
- 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., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child development*, 73(4), 1134-1142. doi: 10.1111/1467-8624.00462
- De Castro, B. O. (2004). The development of social information processing and aggressive behaviour: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 87-102. doi: 10.1080/17405620444000058
- De Castro, B. O., Verhulp, E. E., & Runions, K. (2012). Rage and revenge: Highly aggressive boys' explanations for their responses to ambiguous provocation. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 331-350. doi: 10.1080/17405629.2012.680304
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child development*, 51 (1), 162-170. doi:10.2307/1129603
- Dodge, K. A., (1986). A Social Information Processing Model of Social Competence in Children. In Marion Perlmutter (Ed.), *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development, The Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 18 (pp.77 – 125). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. In Pepler, D. J., Rubin, K. H. (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood* (pp. 201 – 218). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1146.

- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 719-788). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and social psychology bulletin*, 16(1), 8-22. doi: 10.1177/0146167290161002
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of abnormal psychology*, 106(1), 37. doi: 10.1037/0021-843X.106.1.37
- Dodge, K. A., Malone, P. S., Lansford, J. E., Sorbring, E., Skinner, A. T., Tapanya, S., Tirado, L., Zelli, A., Alampay, L., Al-Hassan, S., Bacchini, D., Bombi, A., Bornstein, M., Chang, L., Deater-Deckard, K., Giunta, L., Oburu, P., & Pastorelli, C. (2015). Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(30), 9310-9315. doi: 10.1073/pnas.1418572112
- Dodge, K. A., & Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90 (4), 375-379. doi:10.1037/0021-843X.90.4.375
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child development*, 65(5), 1385-1397. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00823.x
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child development*, 58(1), 213-224. doi: 10.2307/1130303
- Dollard, J., Doob, L. M., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. H. (1944). *Frustration and aggression*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & CO., LTD.
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1999). A social goals perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 156-167. doi: 10.1177/106342669900700304
- Euler, F., Steinlin, C., & Stadler, C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: associations with cognitive and affective empathy. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 11(1), 1-14. doi: 10.1186/s13034-016-0141-4
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological review*, 71(4), 257 - 272. doi: 10.1037/h0043041

- Feshbach, S. (1971). Dynamics and morality of violence and aggression: Some psychological considerations. *American Psychologist*, 26(3), 281 – 292. doi:10.1037/h0031219
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (2017). *Social cognition: From brains to culture* (3rd ed.). United States of America: SAGE Publications Ltd.
- Fite, P., Hendrickson, M., Rubens, S., Gabrielli, J., & Evans, S. (2013). The Role of Peer Agression in the Link Between Reactive Aggression and Academic Performance. *Child & Youth Care Forum*, 42(3), 193 – 205. doi: 10.1007/s10566-013-9199-9
- Fite, P. J., Stoppelbein, L., & Greening, L. (2009). Proactive and reactive aggression in a child psychiatric inpatient population. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(2), 199-205. doi: 10.1080/15374410802698461
- Franco, M. G. O., & Bazon, M. R. (2017). Social information processing and aggravation of conduct in young offenders. *International Annals of Criminology*, 55(1), 114-131. doi: 10.1017/cri.2017.3
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589–600. doi:10.1037/0012-1649.33.4.589
- Gendreau, P. L. & Archer, J. (2005). Subtypes of Aggression in Humans and Animals. In Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 25 – 46). United States of America: Guilford Press.
- Hall, J. E., Simon, T. R., Mercy, J. A., Loeber, R., Farrington, D. P., & Lee, R. D. (2012). Centers for Disease Control and Prevention's expert panel on protective factors for youth violence perpetration: background and overview. *American journal of preventive medicine*, 43(2S1), S1-S7. doi: 10.1016/j.amepre.2012.04.026
- Hartup, W. W., & De Wit, J. (1974). The development of aggression: Problems and perspectives. In De Wit, J & Hartup, W. W (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior* (pp. 595–620). The Hague: Mouton.
- Hiemstra, W., Orobio De Castro, B., & Thomaes, S. (2019). Reducing aggressive children's hostile attributions: A cognitive bias modification procedure. *Cognitive therapy and research*, 43 (2), 387-398. doi: 10.1007/s10608-018-9958-x
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação Por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Holmes, S. E., Slaughter, J. R., & Kashani, J. (2001). Risk factors in childhood that lead to the development of conduct disorder and antisocial personality disorder. *Child psychiatry and human development*, 31(3), 183-193. doi: 10.1023/A:1026425304480

- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of personality*, 78(1), 95-118. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- IBM Corp (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. IBM Corp: Armonk, New York.
- Katsurada, E., & Sugawara, A. I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 623-636. doi:10.1016/S0885-2006(99)80064-7
- 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
- Landis, J. E., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *International biometric society*, 33(1), 159-174. doi: 10.2307/2529310
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 709-718. doi: 10.1007/s10802-006-9057-4
- Lochman, J. E., Wayland, K. K., & White, K. J. (1993). Social goals: Relationship to adolescent adjustment and to social problem solving. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), 135-151. doi: 10.1007/BF00911312
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.371
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística com SPSS Statistics*. Lisboa: Edições Sílabo
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number
- Martinelli, A., Ackermann, K., Bernhard, A., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2018). Hostile attribution bias and aggression in children and adolescents: A systematic literature review on the influence of aggression subtype and gender. *Aggression and violent behavior*, 39, 25-32. doi: 10.1016/j.avb.2018.01.005

- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological review*, 48(4), 337 – 342. doi:10.1037/h0055861
- Moffitt, T. E. (1993). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674-701.
- Moore, C.C., Hubbard, J.A., Bookhout, M.K., & Mlawer, F. (2019). Relations between Reactive and Proactive Aggression and Daily Emotions in Adolescents. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 47(9), 1495-1507. doi:10.1007/s10802-019-00533-6
- Murray-Close, D., & Ostrov, J. M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80(3), 828-842. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01300.x
- Naar-King, S., Ellis, D. A., Frey, M. A., & Ondersma, M. L. (2004). Assessing children's well-being: A handbook of measures. (pp. 68-71). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: New Jersey
- Najman, J. M., Clavarino, A., McGee, T. R., Bor, W., Williams, G. M., & Hayatbakhsh, M. R. (2010). Timing and chronicity of family poverty and development of unhealthy behaviors in children: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 46(6), 538-544. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.12.001
- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of abnormal psychology*, 89(3), 459-468. doi: 10.1037/0021-843X.89.3.459
- Nozadi, S. S., White, L. K., Degnan, K. A., & Fox, N. A. (2018). Longitudinal relations between behavioral inhibition and social information processing: Moderating role of maternal supportive reactions to children's emotions. *Social Development*, 27(3), 571-585. doi: 10.1111/sode.12286
- Oostermeijer, S., Nieuwenhuijzen, M., Van de Ven, P. M., Popma, A., & Jansen, L. M. C. (2016). Social information processing problems related to reactive and proactive aggression of adolescents in residential treatment. *Personality and Individual Differences*, 90, 54-60. doi: 10.1016/j.paid.2015.10.035
- Pechorro, P., Ray, J. V., Raine, A., Maroco, J., & Goncalves, R. A. (2017). The Reactive–Proactive Aggression Questionnaire: Validation among a Portuguese sample of incarcerated juvenile delinquents. *Journal of interpersonal violence*, 32(13), 1995-2017. doi: 10.1177/0886260515590784

- Penton-Voak, I. S., Thomas, J., Gage, S. H., McMurrin, M., McDonald, S., & Munafò, M. R. (2013). Increasing recognition of happiness in ambiguous facial expressions reduces anger and aggressive behavior. *Psychological science*, 24(5), 688-697. doi: 10.1177/0956797612459657
- Piotrowska, P. J., Stride, C. B., Croft, S. E., & Rowe, R. (2015). Socioeconomic status and antisocial behaviour among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 35, 47-55. 10.1016/j.cpr.2014.11.003
- Ponterotto, J. G., & Ruckdeschel, D. E. (2007). An overview of coefficient alpha and a reliability matrix for estimating adequacy of internal consistency coefficients with psychological research measures. *Perceptual and motor skills*, 105(3), 997-1014. doi:10.2466/PMS.105.3.997.1014
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of school psychology*, 45(5), 523-547. doi: 10.1016/j.jsp.2007.05.003
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., ... & Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(2), 159-171. doi: 10.1002/ab.20115
- Rescorla, L., Bochicchio, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Almqvist, F., Begovac, I., Bilenberg, N., Bird, H., Dobrea, A., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A., Frigerio, A., Fung, D., Lambert, M., Leung, P., Liu, X., Marković, I., Markovic, J., Minaei, A., Ooi, Y., Roussos, A., Rudan, V., Simsek, Z., van der Ende, J., Weintraub, S., Wolanczyk, T., Woo, B., Weiss, B., Weisz, J., Zukauskienė, R., & Verhulst, F. (2014). Parent–Teacher Agreement on Children's Problems in 21 Societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 627 – 642. doi: 10.1080/15374416.2014.900719
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Tsutsui, M. M., & Güroğlu, B. (2016). Disentangling proactive and reactive aggression in children using self-report. *European journal of developmental psychology*, 13(4), 439-451. doi: 10.1080/17405620444000300
- Rule, B. G. (1974). The hostile and instrumental functions of human aggression. In De Wit, J. & Hartup, W. W. (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior* (pp.125–145). The Hague: Mouton.

- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental psychology*, 41(2), 363. doi:10.1037/0012-1649.41.2.363
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International journal of behavioral development*, 24(2), 129-141. doi: 10.1080/016502500383232
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9(1), 8-23. doi: 10.1002/cbm.288
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- Van Rest, M. M., van Bokhoven, I., van Nieuwenhuijzen, M., Embregts, P. J., Vriens, A., & Matthys, W. (2014). Developing a new assessment procedure of social information processing in adolescents within secure residential care. *Research in developmental disabilities*, 35(6), 1402-1411. doi: 10.1016/j.ridd.2014.03.010
- Veenstra R., Lindenberg S., Oldehinke J., De Winter A. F., Verhulst C. F., Ormel J., Verhulst C. F., Ormel J. (2008) Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavioral Development*. 32 (3), 243–251. doi:10.1177/0165025408089274
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression: A Developmental Perspective. In Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178 – 201). United States of America: Guilford Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12-19. doi: 10.1177/0165025406059968
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505. doi:10.1111/1469-7610.00040
- Wasserman, G. A., Keenan, K., Tremblay, R. E., Coie, J. D., Herrenkohl, T. I., Loeber, R., & Petechuk, D. (2003). Risk and protective factors of child delinquency. *Child delinquency bulletin series*, 1-14.
- Xu, Y., & Zhang, Z. (2008). Distinguishing proactive and reactive aggression in Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 539–552. doi:10.1007/s10802-007-9198-0

- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 114(2), 306-320. doi: 10.1016/j.jecp.2012.08.009
- Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of experimental child psychology*, 109(4), 412-429. doi: 10.1016/j.jecp.2011.02.009
- Ziv, Y., Umphlet, K. L. C., Olarte, S., & Venza, J. (2018). Early childhood trauma in high-risk families: associations with caregiver emotional availability and insightfulness, and children's social information processing and social behavior. *Attachment & human development*, 20(3), 309-332. doi: 10.1080/14616734.2018.1446738

ANEXOS

Anexo I: Consentimento informado

Exmo. Sr(a). Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, desenvolvida sob orientação científica da Professora Doutora Carla Cardoso e coorientação da Mestre Josefina Castro, vimos por este meio solicitar a vossa colaboração no estudo sobre o tema “O Processamento de Informação Social e sua relação com os comportamentos agressivos em Crianças: adaptação exploratória do *Social Information Processing Interview - Preschool*”, no sentido de recolher informações sobre o seu educando para a realização do mesmo.

Este estudo tem como objetivos conhecer e caracterizar os padrões de processamento de informação das crianças com idades entre os 7 e os 10 anos, e a sua relação com os comportamentos agressivos reativos e proativos.

Uma vez que um dos objetivos deste estudo passa também pela obtenção de informações sobre os comportamentos das crianças, vínhamos solicitar a sua participação na recolha de dados para este projeto, nomeadamente através do preenchimento de um breve questionário relativo aos comportamentos agressivos do seu educando. Além disso, requeríamos, de igual forma, a sua autorização para obter informações semelhantes às recolhidas consigo junto do professor/a do seu educando.

Caso autorize, a participação do seu educando no estudo passará pela realização de uma entrevista ao mesmo, conduzida pela investigadora, de forma a avaliar os padrões de processamento de informação social da criança. Esta entrevista individual tem a duração de aproximadamente 30 minutos e consiste na apresentação de um conjunto de vinhetas, que representam 5 histórias, ou seja, situações que procuram representar situações do dia a dia das crianças, em especial interações entre estas. Assim, as situações ilustradas são, por exemplo: ver televisão; brincar com os amigos na escola; entre outras. Em cada uma das situações procura-se que a criança entrevistada: identifique emoções; conte a história apresentada; atribua intenções às personagens; avalie uma série de alternativas de reação; construa uma resposta comportamental para cada uma das situações. Ressalva-se que tanto o questionário, como a entrevista, que serão aplicados, foram cuidadosamente selecionados e utilizados anteriormente em outras investigações internacionais.

Assegura-se que todas as respostas serão confidenciais e anónimas, não se procedendo ao registo do nome ou de qualquer outro dado identificativo da criança e respondente dos questionários. Os dados recolhidos serão somente usados para propósitos de investigação e analisados de forma conjunta, não existindo a particularização de nenhum caso ou dado específico.

A sua colaboração é fundamental bem como a do seu educando e professores. Caso aceite participar no estudo preencha, por favor, a folha em anexo e, através do seu educando, ou por outro meio que considere adequado, entregue-a na Escola Básica de _____ até dia _____ de fevereiro.

Antecipadamente gratas pela atenção dispensada, subscrevemo-nos respeitosamente e manifestamos a nossa disponibilidade para prestarmos as informações que V. Ex.^a pretender solicitar através dos seguintes contactos:

up201306172@direito.up.pt | 91X XXX XXX

Com os melhores cumprimentos,

Mariana Machado

Eu, _____ encarregado _____ de _____ educação _____ do _____ (a) aluno(a) _____

_____ (por favor, escreva o nome do (a) educando (a)), tomei conhecimento de projeto de dissertação de mestrado que se pretende realizar e compreendi os seus objetivos. Assim _____ (por favor, escreva concordo / não concordo) em participar no estudo e _____ (por favor, escreva autorizo / não autorizo) a recolha de informações junto do meu educando, através da sua participação numa entrevista e _____ (por favor, escreva autorizo / não autorizo) a recolha de informações sobre o meu educando junto do/a professor/a.

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura: _____

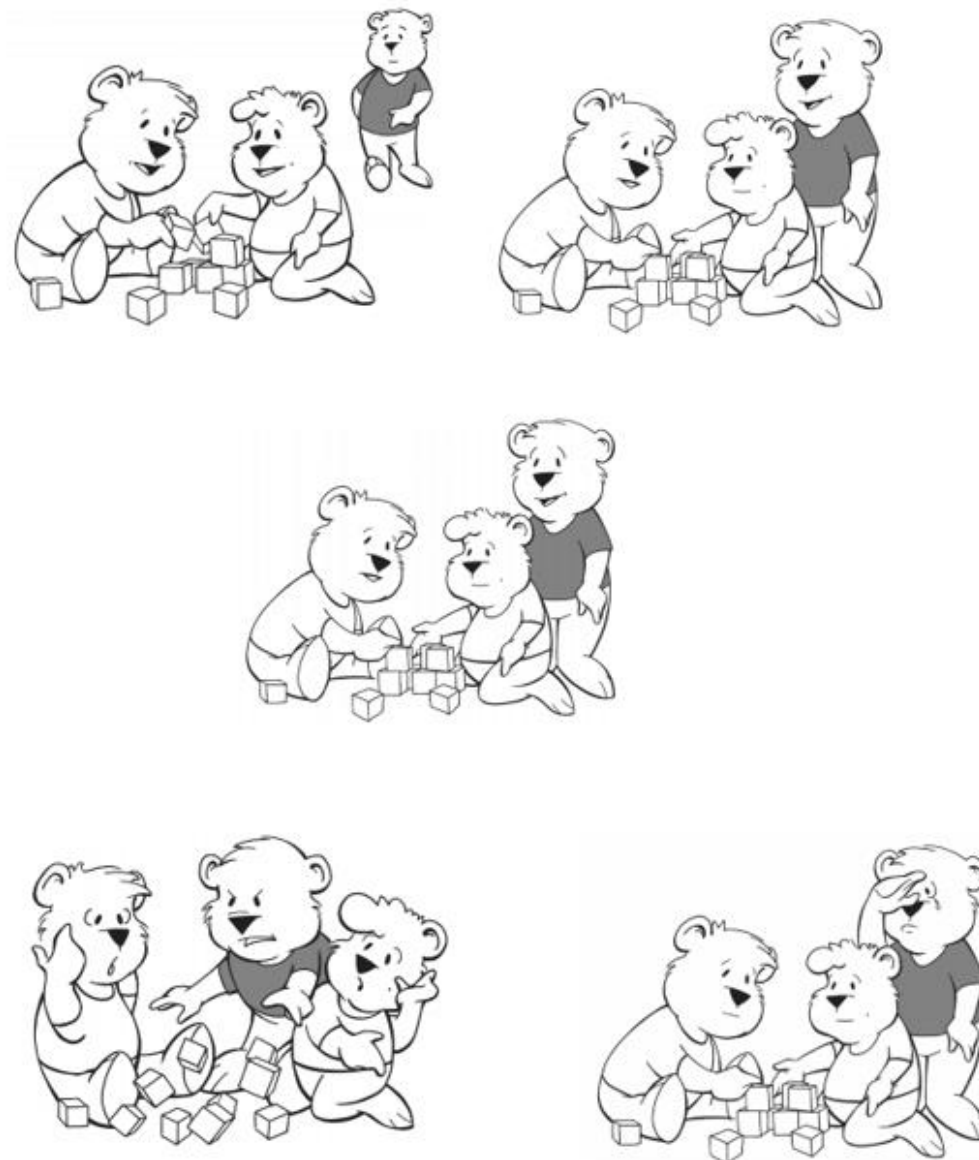
Anexo II: Tabela de externalização

Externalização	Comportamento de Violação de Normas	<p>Não aparenta sentir culpa quando se comporta mal.</p> <p>Não respeita as regras em casa, na escola ou em qualquer outro sítio.</p> <p>Mente frequentemente ou engana.</p> <p>Prefere estar com crianças mais velhas.</p> <p>Foge de casa (CBCL).</p> <p>Inicia pequenos incêndios (CBCL).</p> <p>Rouba em casa (CBCL).</p> <p>Rouba fora de casa.</p> <p>Diz asneiras ou usa linguagem obscena.</p> <p>Anda com outros que se envolvem em problemas.</p> <p>Tem comportamentos de absentismo, falta à escola sem razão.</p> <p>Tem comportamentos de vandalismo (CBCL).</p> <p>Atrasa-se para as aulas ou para a escola (TRF).</p>
	Comportamento Agressivo	<p>Refila muito.</p> <p>É agressivo com outras crianças, ameaça-as ou intimida-as.</p> <p>Exige muita atenção.</p> <p>Destrói as suas próprias coisas.</p> <p>Destrói coisas pertencentes a outros.</p> <p>É desobediente em casa (CBCL).</p> <p>É desobediente na escola.</p>

Envolve-se em muitas lutas.
Grita muito.
É explosivo, tem comportamento imprevisível (TRF).
É desafiador, responde aos funcionários (TRF).
É teimoso(a), taciturno(a) ou irritável.
Tem mudanças súbitas de humor ou sentimentos.
Fica no seu canto.
É desconfiado.
É provocador.
Faz birras, temperamento difícil.
Ameaça outras pessoas.
É invulgarmente barulhento.
Os seus pedidos devem ser imediatamente atendidos/fica frustrado (TRF)
Agride fisicamente as pessoas.

Nota. Os itens que contêm a indicação TRF e CBCL são exclusivos dos referidos questionários. Fonte: Achenbach & Rescorla (2001).

Anexo III: História de rejeição não hostil



Nota. Na medida original, cada imagem aparece separadamente numa folha. Ordem das figuras: da esquerda para a direita, de cima para baixo. Fonte: Ziv & Sorognon (2011).

Anexo IV: Texto e questões que acompanham o estímulo

<i>Imagem</i>	<i>Texto</i>
	Nesta história, estas crianças estão a brincar com blocos.
	APONTA PARA A CRIANÇA MAIS PRÓXIMA DO MIGUEL. Esta criança diz “Estes blocos são divertidos”.
1	APONTA PARA A CRIANÇA MAIS AFASTADA DO MIGUEL. Esta criança diz “Sim. Sabes, o Miguel também queria brincar comigo na área dos blocos”.
	APONTA PARA O MIGUEL. O Miguel está a ver as outras crianças a brincar.
	APONTA PARA O MIGUEL. O Miguel caminha em direção às outras crianças e pergunta “Posso brincar com vocês?”.
	APONTA PARA A CRIANÇA MAIS AFASTADA DO MIGUEL. Esta criança diz “Desculpa. A professora disse que só dois podem brincar na área dos blocos”.
E2.	APONTA PARA AS OUTRAS CRIANÇAS E DIZ. Achas que as outras crianças, que não deixaram o Miguel brincar, foram más ou não foram más?
2	E3. Faz de conta que tu perguntas aos teus amigos se podes brincar com eles e estes te dizem que apenas dois podem brincar na área dos blocos. O que é que tu dirias ou farias?
	SE A CRIANÇA NÃO RESPONDER. O que é que tu dirias ou farias se isto acontecesse contigo?
	Agora, vou-te mostrar diferentes coisas que o Miguel poderia fazer.
	APONTA PARA O MIGUEL. O Miguel poderia dizer, “Sendo assim, posso brincar a seguir?”.
	E4. Isto é uma coisa boa ou má do Miguel dizer?
3	E5. Se tu fizesses isto, achas que as outras crianças iriam gostar de ti?
	E6. Achas que as outras crianças te deixaram brincar se tu fizesses isto?
	Agora, vou-te mostrar outra coisa que o Miguel poderia fazer.
	APONTA PARA O MIGUEL. O Miguel podia derrubar os blocos e dizer às outras crianças “Se eu não posso brincar, então vocês também não podem”.
	E4. Isto é uma coisa boa ou má do Miguel fazer?
4	E5. Se tu fizesses isto, achas que as outras crianças iriam gostar de ti?
	E6. Achas que as outras crianças te deixaram brincar se tu fizesses isto?
	Agora, vou-te mostrar outra coisa que o Miguel poderia fazer.
	APONTA PARA O MIGUEL. O Miguel poderia chorar e dizer, “Isto não é justo”.
	E4. Isto é uma coisa boa ou má do Miguel dizer?
5	E5. Se tu fizesses isto, achas que as outras crianças iriam gostar de ti?
	E6. Achas que as outras crianças te deixaram brincar se tu fizesses isto?

Nota. As frases apresentadas em letra maiúscula representam as instruções para os entrevistadores; as frases escritas em letra minúscula representam o guião lido às crianças. Fonte: Ziv & Sorognon (2011).

Anexo V: Resultados do teste de normalidade (KS) para as variáveis do estudo

Kolmogorov – Sminorv			
Variável	Estatística	Df	<i>p</i>
Tempo (meses) que conhece a crianças_P	0,217	96	0,000
Agressividade proativa_P	0,345	97	0,000
Agressividade reativa_P	0,253	97	0,000
Comportamentos agressivos_P	0,246	97	0,000
Comportamentos de violação de normas_P	0,309	97	0,000
Externalização P	0,234	97	0,000
Sexo da criança	0,348	97	0,000
Relação de parentesco estabelecida com a criança	0,537	96	0,000
Nível de escolaridade dos encarregados de educação	0,211	96	0,000
Classe socioeconómica dos encarregados de educação	0,304	97	0,000
Agressividade reativa_EE	0,157	97	0,000
Comportamentos agressivos_EE	0,107	97	0,008
Comportamentos de violação de normas_EE	0,165	97	0,000
Externalização_EE	0,108	97	0,007
Idade das crianças	0,272	98	0,000
Atribuição da hostilidade cenário D	0,348	95	0,000
Construção de resposta competente cenário D	0,445	95	0,000
Construção de resposta agressiva cenário D	0,528	95	0,000
Avaliação positiva de resposta competente cenário D	0,532	95	0,000
Avaliação positiva de resposta agressiva cenário D	0,519	95	0,000
Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta competente cenário D	0,540	95	0,000
Avaliação positiva de resultados instrumentais a partir de resposta agressiva cenário D	0,537	95	0,000
Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta competente cenário D	0,540	92	0,000
Avaliação positiva de resultados interpessoais a partir de resposta agressiva cenário D	0,537	95	0,000
Identificação de emoções	0,473	95	0,000

Nota. P – Professores; EE – Encarregados de educação.

Anexo VI: Resultados do teste de resíduos (DW) e do diagnóstico de multicolinearidade (VIF) para as variáveis introduzidas nos modelos de regressão linear

Variáveis	DW	VIF
Comportamentos Agressivos Reativos_P		
Modelo 1		
Sexo	1,751	1,006
Idade das crianças		1,025
Nível de escolaridade EE		1,159
Classe socioeconómica		1,178
Modelo 2		
Codificação eficiente	1,791	1,023
Atribuição de hostilidade		1,104
Construção de resposta agressiva		1,102
Identificação de emoções		1,033
Modelo 3		
Classe socioeconómica	1,839	1,046
Construção de resposta agressiva		1,161
Atribuição de hostilidade		1,101
Idade das crianças		1,057
Comportamentos Agressivos Reativos_EE		
Modelo 1		
Sexo	1,861	1,006
Idade das crianças		1,030
Nível de escolaridade EE		1,166
Classe socioeconómica		1,186
Modelo 2		
Codificação eficiente	1,929	1,020
Atribuição de hostilidade		1,112
Construção de resposta agressiva		1,096
Identificação de emoções		1,028
Modelo 3		
Classe socioeconómica	1,897	1,046
Construção de resposta agressiva		1,150
Atribuição de hostilidade		1,094
Idade das crianças		1,055

Comportamentos Agressivos Proativos_P

Modelo 1

Sexo		1,006
Idade das crianças		1,025
Nível de escolaridade EE	1,601	1,159
Classe socioeconómica		1,178

Modelo 2

Construção de resposta agressiva		1,016
Avaliação positiva de resposta agressiva		1,134
Avaliação positiva de resposta competente	1,465	1,044
Identificação de emoções		1,156

Modelo 3

Construção de resposta agressiva	1,481	3,433
----------------------------------	-------	-------

Nota. P – Professores; EE – Encarregados de educação.