



Universidades Lusíada

Silva, Maria Fernanda Costa

Problemas de externalização e de internalização e envolvimento em comportamentos de bullying

<http://hdl.handle.net/11067/5787>

Metadados

Data de Publicação

2020

Resumo

O bullying é a forma de violência escolar mais frequente em todo o mundo. A par do seu impacto nocivo no desenvolvimento e ajustamento socioemocional, este fenómeno tem importantes implicações sociais e políticas, o que enfatiza a relevância de aprofundar a compreensão sobre as suas especificidades. O presente estudo tem como objetivo analisar o potencial efeito dos problemas de internalização e de externalização no envolvimento em comportamentos de bullying de agressão e vitimação. Participaram...

Bullying is the most common form of violence worldwide. In addition to its harmful impact on development and socio-emotional adjustment, this phenomenon has important social and political implications, bringing in the relevance of a deeper understanding of its specificities. This study aims at analyzing the potential effect of internalizing and externalizing problems in the engagement in aggression and victimization bullying behaviours. Participants were 289 adolescents (156 girls and 133 bo...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia clínica, Problemas de internalização, Problemas de externalização, Agressões físicas, Agressões verbais, Bullying

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-23T18:16:49Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada Norte- Porto

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Problemas de externalização e de internalização e envolvimento em comportamentos de *bullying*

Maria Fernanda Costa Silva

Nº21518315

Orientador/a: Prof.^a Dr.^a Mariana Sousa

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica

Agradecimentos

Foram várias as pessoas com quem pude contar ao longo do meu desenvolvimento académico, especialmente ao longo da realização desta dissertação, a quem faço questão de deixar o meu mais sincero agradecimento.

Começo por agradecer, encarecidamente, à Professora Doutora Mariana Lopes de Sousa, minha orientadora, por me ter guiado, de forma tão próxima, no desenvolvimento desta dissertação, bem como pelos ensinamentos que partilhou ao longo do meu percurso académico. Agradeço, ainda, pela melhor partilha de conhecimentos, e, por todo o tempo e atenção dedicados, com a máxima empatia, compreensão e motivação.

Deixo, ainda, uma palavra de agradecimento à professora Doutora Sara Cruz, pela partilha de conhecimento e apoio prestado ao longo de todo este processo, bem como aos restantes professores, que estiveram presentes ao longo de todo o meu percurso de ensino superior, a quem agradeço o empenho para me demonstrar o que é a Psicologia, partilhando os seus conhecimentos e experiências.

Agradeço, ainda, à Professora Sofia e a Professora Helena Bilimória a ajuda na articulação com os agrupamentos de escolas, a fim de obtermos as autorizações das direções de agrupamento para a recolha de dados, bem como aos jovens que dedicaram o seu tempo e, que tão avidamente participaram neste estudo.

Ao André, que esteve presente em todos os momentos que refletiram o desenvolvimento da presente dissertação, agradeço o incentivo constante, a total compreensão e por nunca deixar de acreditar nas minhas capacidades.

Aos meus colegas de curso, com quem partilhei este percurso académico, deixo também o meu agradecimento, pela partilha de opiniões, pela entreatajuda, e por tornarem este percurso um pouco mais fácil.

À minha irmã, Joana, que esteve sempre disponível para me apoiar e motivar, e com quem pude partilhar todos os momentos mais felizes, ou mais desafiantes, fica o meu grande agradecimento, e garantia de apoio mútuo, em todos os momentos da nossa vida.

Por fim, mas nunca menos importante, dedico esta conquista pessoal à minha avó, com quem sempre partilhei a minha vida, e que foi a maior responsável pelo meu bem-estar e felicidade, sendo um exemplo de dedicação e empatia que levo para o meu futuro. Fico-lhe, para sempre agradecida.

Índice

Introdução.....	7
Definição e caracterização dos tipos de <i>Bullying</i> :.....	7
Intervenientes nos comportamentos de <i>bullying</i>	11
O efeito dos problemas de internalização e externalização no envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i>	11
Método.....	15
Participantes.....	15
Instrumentos.....	15
Questionário sociodemográfico.....	15
Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE)	15
Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS).....	16
Procedimento	17
Seleção dos/as participantes	17
Recolha de dados.....	18
Análise de dados.....	18
Análise dos resultados	20
Diferenças entre as variáveis em função do sexo dos participantes	20
Associações entre os problemas de internalização e externalização com os comportamentos de agressão e vitimação.....	21
Efeito dos problemas de externalização e de internalização no envolvimento em comportamentos de agressão e de vitimação	21
Associações entre os problemas de internalização e externalização com os comportamentos de agressão e vitimação.....	24
Efeito dos problemas de internalização e de externalização no envolvimento em comportamentos de agressão e de vitimação	27
Anexos.....	42
Anexo I- Declaração de Consentimento Informado, enviado aos/às Encarregados de Educação dos/as participantes.....	43
Anexo II- Pedido de autorização à direção do agrupamento	45

Índice de tabelas

Tabela 1 - Diferenças Entre os Problemas de Externalização, de Internalização, os Comportamentos de Agressão Verbal, Agressão Indireta, Vitimação Verbal e Vitimação Indireta, em Função do Sexo dos Participantes.....	20
Tabela 2 - Correlações dos Problemas de Externalização e de Internalização com a Agressão Verbal, a Agressão Indireta, a Vitimação Verbal e a Vitimação Indireta....	21
Tabela 3 - Efeitos dos Problemas de Externalização e de Internalização nos Comportamentos de Agressão e Vitimação.....	22

Resumo

O *bullying* é a forma de violência escolar mais frequente em todo o mundo. A par do seu impacto nocivo no desenvolvimento e ajustamento socioemocional, este fenómeno tem importantes implicações sociais e políticas, o que enfatiza a relevância de aprofundar a compreensão sobre as suas especificidades. O presente estudo tem como objetivo analisar o potencial efeito dos problemas de internalização e de externalização no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão e vitimação. Participaram, neste estudo, 289 adolescentes (156 do género feminino e 133 do género masculino), entre os 12 e os 19 anos de idade, a frequentar escolas integradas em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Para avaliar o envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão verbal e indireta, recorreu-se à Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE; Almeida, 2013). Os problemas de internalização e de externalização foram aferidos com recurso ao *Social Skills Improvement System – Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012). Observou-se que as raparigas apresentam mais problemas de internalização do que os rapazes, enquanto os rapazes apresentam mais problemas de externalização e envolvem-se, com maior frequência, em comportamentos de agressão verbal e indireta do que as raparigas. Acresce que os/as jovens que apresentam mais problemas de externalização tendem a envolver-se, mais frequentemente, em comportamentos de agressão verbal e indireta, bem como de vitimação verbal e indireta. Verificou-se, também, que os/as jovens que apresentam mais problemas de internalização tendem a envolver-se, com maior frequência, em comportamentos de agressão verbal e indireta, e de vitimação verbal. Observou-se um efeito positivo estatisticamente significativo dos problemas de externalização no envolvimento em comportamentos de agressão verbal e indireta, vitimação verbal e vitimação indireta. Adicionalmente, verificou-se que os problemas de internalização têm um efeito positivo estatisticamente significativo no envolvimento em comportamentos de vitimação verbal e um efeito negativo no envolvimento em comportamentos de vitimação indireta. Os resultados deste estudo mostram que, mais do que a especificidade sintomatológica, importa considerar o impacto que os indicadores de desajustamento socioemocional, no sentido mais amplo, têm no envolvimento em comportamentos de *bullying*. Este estudo tem importantes implicações, no que respeita ao desenho de intervenções que, assentes nos eixos promocional e preventivo, contribuam

para diminuir a incidência de comportamentos agressivos em contexto escolar e extraescolar.

Palavras-chave: problemas de internalização; problemas de externalização; *bullying*

Abstract

Bullying is the most common form of violence worldwide. In addition to its harmful impact on development and socio-emotional adjustment, this phenomenon has important social and political implications, bringing in the relevance of a deeper understanding of its specificities. This study aims at analyzing the potential effect of internalizing and externalizing problems in the engagement in aggression and victimization *bullying* behaviours. Participants were 289 adolescents (156 girls and 133 boys), aged between 12 and 19 years old, attending schools in the district of Porto. To assess the engagement in verbal and indirect aggression *bullying* behaviours, Scale of Interpersonal Behaviour at School was used (ECICE; Almeida, 2013). Internalizing and Externalizing Problems were assessed with the *Social Skills Improvement System – Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012). Results reveal that girls show more internalizing problems than boys, while boys exhibit more externalizing problems, and verbal and indirect aggression behaviours than girls. They also evidenced that adolescents who show more externalizing problems tend to engage, more frequently, in verbal and indirect aggression behaviours, as well as in verbal and indirect victimization. Furthermore, adolescents who exhibit more internalizing problems tend to show more verbal and indirect aggression, and verbal victimization. A positive statistically significant effect of externalizing problems in the engagement in verbal and indirect aggression, and verbal and indirect victimization was also observed. Additionally, internalizing problems have a positive statistically significant effect in the engagement in verbal victimization and a negative effect in indirect victimization behaviours. These results show that, more than the specific symptoms, it is important to consider the impact of socioemotional adjustment problems markers, in the broadest sense, have in the engagement in *bullying* behaviours. This study has important implications concerning the design of interventions that, based both on promotion and prevention, potentially decrease the incidence of aggression behaviours in children and adolescents at school and at other contexts.

Key-words: Internalizing Problems; Externalizing Problems; *Bullying*

Introdução

O *bullying* é a forma de violência mais comum em contexto escolar (Beltran-Catalan & Cruz-Catalan, 2020; Evans & Smokowski, 2015; Fernandes et al., 2015; Gaffney, 2018; Graham, 2016; Menesini & Salmivalli, 2017) e apresenta-se como um fenómeno em clara expansão (Pontes et al., 2017). Configura-se como uma violação dos direitos fundamentais das crianças e jovens, compromete o seu bem-estar (Arslan et al., 2020; Olweus e Breivik., 2014) e tem inevitáveis efeitos nocivos no seu desenvolvimento e ajustamento socioemocional (Olweus & Breivik, 2014).

Os efeitos a longo prazo do *bullying* podem ser absolutamente nefastos para os/as seus/uas intervenientes, não apenas para as vítimas, como também para os/as agressores/as. Os/As agressores/as apresentam uma vulnerabilidade acrescida para desenvolver problemas de ajustamento socioemocional (Fergusson et al., 2014; Kim et al., 2011; Wolke et al., 2013). Entre estes problemas, destaca-se a perturbação de personalidade antissocial (Renda et al., 2011), psicose (Wolke et al., 2013), o envolvimento em condutas violentas e criminosas (Fergusson et al., 2014; Kim et al., 2011; Olweus, 2011), a par do consumo de substâncias ilícitas (Kim et al., 2011; Niemelä et al., 2011). Por seu turno, as vítimas tendem a exibir níveis elevados de *stress* (Takizawa et al 2014), sintomatologia depressiva (Klomek et. al 2019; Lemstra et al., 2012; Skarstein et al., 2020; Takizawa et al 2014; Wolke et al., 2013), ideação suicida (Brunstein klenek et. al 2019, Holt, 2015; Massing-schaffer et al., 2018; Takizawa et al 2014), psicose (Wolke et al., 2013), sintomatologia ansiosa (Stapinski et al 2014; Takizawa et al 2014) e perturbações de ansiedade, como perturbação de ansiedade generalizada, perturbação de pânico com e sem agorafobia (Copeland et al., 2013).

Pela sua elevada prevalência e pelos efeitos nefastos nos/as seus/uas intervenientes, o *bullying* é considerado um problema de saúde pública (Nazir, 2018), com fortes implicações sociais e políticas (Cho & Lee, 2018; Hong et al., 2016; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016), o que enfatiza a importância do aprofundamento da compreensão das especificidades deste fenómeno.

Definição e caracterização dos tipos de *Bullying*:

Para aprofundar a compreensão sobre o conceito de *bullying*, é importante perceber a evolução da sua definição, visto que o estudo deste constructo depende, não só da metodologia utilizada para o avaliar, como também da definição inequívoca do termo (Solberg & Olweus, 2003; Swearer et al., 2010).

O termo *bullying* foi sido utilizado pela primeira vez por Olweus (1993), que preconiza que um/a aluno/a é vítima de *bullying* quando está reiteradamente exposto/a a ações negativas perpetradas por um/a ou mais alunos/as (Olweus, 1993a. p. 9). Nesta definição, o autor centra-se no *bullying* enquanto exposição, repetida e ao longo do tempo, a ações negativas, em contexto escolar. Não obstante, a definição do conceito foi alvo de uma elaboração crescente, por forma a espelhar outras características diferenciadoras deste conceito, como, por exemplo, o contraste de poder entre agressor/a e vítima (Olweus, 2001). Em trabalhos posteriores, Olweus elabora a sua proposta inicial e define três componentes estruturantes do *bullying*: a) propósito ou intencionalidade, b) desequilíbrio de poder e c) repetição ou continuidade (Olweus, 1993, 1994, 2010, 2013; Swearer et al., & Wang, 2010).

A par da definição proposta por Olweus, que conquistou uma marcada aceitação, constam, na literatura, numerosas definições deste conceito, surgindo, por isso, a necessidade de encontrar uma definição aglutinadora das propostas dos diferentes autores (Slattery et al., 2019; Swearer et al., 2010). Em 2014, o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) mobilizou esforços no sentido de uniformizar a definição e conceito do *bullying*, para desenhar programas de intervenção que potenciassem a redução da prevalência do que consideram ser um problema de saúde pública (CDC, 2014). O *bullying*, foi assim definido como a realização de um comportamento agressivo entre jovens, onde é percebido um claro desequilíbrio de poder entre os/as intervenientes, e que seja de grande possibilidade a sua repetição. O *bullying* pode infligir danos ou angústias aos/às jovens visados, incluindo danos físicos, psicológicos, sociais ou educativos (CDC, 2014, p.7).

Esta definição integra os aspetos estruturantes do processo de *bullying* propostos Olweus (1993, 1994), mas acrescenta-lhes a noção de dano, físico, psicológico, ou educacional, que pode decorrer da agressão (Slattery et al., 2019). Nesta definição, é, também, enfatizado o facto de a agressão ser indesejada, diferenciando este tipo de conflito em que os/as jovens se envolvem voluntariamente (CDC, 2014; Malecki et al., 2014).

Os/As autores/as definem os comportamentos agressivos como a utilização intencional de comportamentos danosos, em forma de ameaça ou ação contra outro/a jovem, assumindo a noção de propósito ou intencionalidade (CDC, 2014; Olweus, 2013). Este elemento terá sido contestado por diferentes autores/as, por ser bastante complexo avaliar a intencionalidade do/a agressor/a (Slattery et al., 2019). Outros estudos afirmam

que, apenas uma pequena percentagem de jovens aplicam o critério da intencionalidade para classificar um comportamento de agressão como *bullying*, nomeadamente, 1.7% (Vaillancourt et al., 2008), 3.9% (Naylor et al., 2006) ou 13% (Guerin & Hennessey, 2002). Ainda assim, este critério é utilizado para discernir diferentes tipos de agressão de pares e *bullying*, juntamente com os restantes elementos descritos por Olweus em 1993 (Malecki et al. 2014).

A repetição, ou continuidade, do comportamento também é referida por como um elemento fundamental para a agressão evidenciada ser considerada *bullying* (Olweus, 1994), e o CDC reforça esta mesma definição, adicionando a probabilidade da repetição, alargando o critério (CDC, 2014). Este elemento refere que a vítima já experienciou repetidas agressões, ameaças ou tentativas de dano de alguma forma, perpetrados pelo/a mesmo/a jovem ou grupo de jovens, em momentos distintos do tempo (CDC, 2014). Olweus (2013), refere que o critério de repetição ajuda a salientar a intencionalidade do/a agressor/a em infligir dano naquele indivíduo em particular, não sendo um critério muito objetivo em relação à quantidade de vezes que determinada agressão terá ocorrido, propondo a alteração, nos questionários de avaliação deste fenómeno, de “quantas vezes” para “repetidamente”.

O critério definido como desequilíbrio de poder pode referir-se a fatores objetivos como força física ou diferença em número de participantes, mas também pode-se referir a características como autoconfiança, popularidade/*status* no grupo de pares (Olweus, 2013), ser verbalmente menos fluente, ter falta de amigos/as ou de suporte social (Smith, et al., 2012). Olweus (2013) também defende que a vítima deve considerar que não terá meios suficientes, ou que seria bastante difícil para si defender-se com sucesso. Por fim, Olweus também argumenta que este constructo deve ser avaliado pela perceção da vítima e não pelos/as adultos/as em redor, ou por outros indivíduos ou entidades, visto poderem atribuir diferentes significados ao comportamento de agressão, (Olweus, 2013).

O CDC (2014) adiciona o elemento do dano como um espectro de experiências negativas, ou lesões que podem ser a) físicos (como cortes, contusões ou dor), b) consequências psicológicas (como sentimentos de mal-estar, ansiedade, depressão), c) dano social, à reputação ou a relações, e/ou d) limitações a oportunidades educacionais através do aumento do absentismo, desistência da escola, dificuldades de concentração ou baixo rendimento académico.

Nesta definição, também fica clara a noção de “agressão não desejada”, distinguindo a agressão despoletada por uma anterior provocação ou uma brincadeira, e

sendo um comportamento que a vítima quer ver terminado (CDC, 2014). Também adicionam que quando os/as autores/as se referem a jovens (“*youths*”), remetem-se para crianças e adolescentes, em idade escolar, que pode variar entre os 5 e os 18 anos de idade (CDC, 2014).

Por sua vez, Olweus (1993), também propõe uma classificação para o modo como o *bullying* é praticado, considerando-o direto ou indireto.

Os comportamentos agressivos e que cumprem os requisitos abordados acima, que são perpetrados na presença do/a jovem alvo desse comportamento, são considerados *Bullying* direto. (CDC, 2014; Olweus, 1993). Neste, estão incluídas agressões físicas (como por exemplo, bater, empurrar, pontapear) e agressões verbais face-a-face com a vítima (tais como ameaças e insultos) (Smith et al., 2012). Por sua vez, o conceito de “estratégias de agressão indiretas” foi introduzido por Björkqvist, Lagerspetz e Kaukiainen (1992) para agrupar as agressões que não são realizadas frente-a-frente. Estas referem-se a agressões em que a vítima não se encontra presente, porém, são realizadas atividades que vão, deliberadamente, causar dano à mesma (como por exemplo, roubar, esconder ou estragar algum valor ou pertence da vítima, ou espalhar rumores acerca da mesma) (Smith, et al., 2012). Nesta categoria também se insere os comportamentos de agressão que são realizados através de recursos eletrônicos, pelo que o *cyberbullying* também se insere nesta categoria (CDC, 2014).

Enquanto os modos de *bullying* apresentados definem como as agressões se expressam, os tipos de *bullying* definem o que é prejudicado pela agressão. Hicks (2018), define a existência de quatro tipos de *bullying* a) físico, b) verbal, c) relacional e d) dano à propriedade, sendo congruente com a tipologia referida pelo CDC, em 2014. No tipo físico o/a agressor/a utiliza força física contra o alvo (por exemplo, empurrar, agredir, esbofetear), enquanto no tipo verbal o/a agressor/a utiliza formas de comunicação oral ou escrita contra a vítima, de forma a causar-lhe dano (por exemplo, gozar, chamar nomes, ameaçar, ofender ou assediar). Por sua vez, o *bullying* relacional diz respeito a comportamentos designados, pelo/a agressor/a, para afetar a reputação ou as relações da vítima (por exemplo, tentativas de isolar a vítima dos seus pares, denegrir a sua imagem, ignora-la, espalhar falsos rumores, postar imagens embaraçosas da vítima numa rede social ou noutra forma eletrónica sem a permissão da vítima). Por fim, o último tipo de *bullying*, como o nome indica, trata-se de roubo, alienação ou estrago da propriedade da vítima, pelo/a agressor/a, de forma a causar dano à mesma (CDC, 2014).

Intervenientes nos comportamentos de *bullying*

Os/as agressores/as são os/as jovens que querem agredir o outro, que iniciam a agressão e que têm o papel de líder (Olweus, 2001a, 2001b). Olweus, no início do estudo e da apresentação da definição acima exposta, em 1993, definiu também o perfil do/a agressor/a, afirmando que este/a é agressivo/a, forte, dominante e impulsivo/a, e que sistematicamente e repetidamente ataca e incomoda outras crianças (Olweus, 1993), tendo muitas vezes consciência se que é o/a agressor/a do grupo (Malamut et al., 2019).

Não obstante, vários estudos recentes, expõe as dificuldades socioemocionais que estes/as jovens apresentam (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Garcia-Contente, 2013).

Olweus (2001a, 2001b, 2010) afirma ainda a existência de jovens que apoiam ativamente e incentivam o *bullying*, sem iniciarem a agressão ou sem serem líderes, expondo que estes são considerados/as agressores/as apoiantes ou seguidores/as do *bully* principal.

As vítimas, por sua vez, foram apresentadas como passivas, socialmente isoladas, afastadas, ansiosas e inibidas (Olweus, 1991, 1993). Malamut et al., 2019 expõe dois modelos teóricos chave, que tem sido alvo de investigação na literatura, para explicar o surgimento de vítimas. O primeiro modelo apresenta a vítima como “o alvo fácil” onde as vítimas são referidas como jovens fracos/as ou marginalizados/as, que são vítimas de *bullying* por pares (Andrews et al., 2016). O segundo, por sua vez, afirma que as vítimas podem ser alvos, apesar do seu nível de popularidade ser relativamente alto, sendo vistas pelo/a agressor/a como “potencial concorrência” (Andrews et al., 2016).

Twemlow e colaboradores, (2004) sugerem que se perceba este fenómeno como uma tríade “Agressor- Vítima – Observador”, ao invés da imagem diádica de “Agressor – Vítima”, onde todos influenciam as consequências do fenómeno. Mesmo Olweus (2001), propôs a existência de vários papéis dentro deste grupo, que podem ir desde os/as seguidores/as dos/as agressores/as até os/as defensores/as das vítimas (Olweus, 2001a, 2001b) e constituem o maior grupo envolvido no momento do *bullying* (Salmivalli, 2014).

No presente estudo, será dada maior relevância aos/às intervenientes no papel de vítima e de agressor/a.

O efeito dos problemas de internalização e externalização no envolvimento em comportamentos de *bullying*

Os problemas de internalização e de externalização (Jenkins et al., 2017; Zych et al., 2020) configuram-se como potencial fator de risco para o envolvimento em

comportamentos de *bullying* (Garcia-Contidente et al., 2013; Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Jenkins et al., 2017; Ledwell et al., 2013; Swearer & Himel, 2015).

Os termos *internalização* e *externalização* foram utilizados pela primeira vez em 1966, por Achenbach. Este demonstrou a importância da sistematização de problemas com relevância clínica identificados em crianças, com a preocupação de desenvolver uma categorização, fidedigna e replicável, para os posteriores estudos na área de dificuldades emocionais de crianças (Achenbach, 1966).

Atualmente, são termos largamente disseminados, assumidos e utilizados pelo DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5, APA, 2014) como um sistema compreensivo acerca dos problemas socioemocionais de crianças e adolescentes. Ambos os termos estão associados a dois grupos de problemas comportamentais, sociais e emocionais (Achenbach, 2016). Os problemas de internalização demonstram emoções, ou comportamentos, relacionados com o evitamento, ansiedade e depressão, enquanto os problemas de externalização se referem a dificuldades emocionais ou comportamentais que incluem agressividade, violência ou comportamentos disruptivos (Achenbach, 1966; APA, 2014; Lyons et al., 2014).

A associação entre os problemas de internalização e o envolvimento em comportamentos de *bullying* encontra-se amplamente documentada na literatura (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Ledwell et al., 2013; Setse et al., 2016; Swearer & Hymel, 2015), em particular no que respeita ao potencial efeito preditor dos problemas de internalização nos comportamentos de vitimação (Casper & Card, 2016; Cosma et al., 2018; Zich et al., 2020). As vítimas tendem a apresentar mais problemas emocionais e comportamentais (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Garcia-Contidente, 2013; Kaltiala-Heino & Fröjd, 2010), nomeadamente, maior risco de depressão (Klomek et al. 2019; Lemstra et al., 2012; Skarstein et al., 2020), de ideação suicida (Holt, 2015; Klomek et al. 2019; Massing-schaffer et al., 2018), e ansiedade (Price et al., 2013). Consequentemente, também apresentam elevados níveis de absentismo escolar (Grinshteyn & Yang, 2017; Hutzell & Payne, 2012) e procuram mais apoio psicológico (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019).

Pela relevância da interligação entre os problemas socioemocionais e os comportamentos de vitimação, existem alguns estudos que assumem e avaliam o efeito que as próprias experiências de vitimação têm sobre o bem-estar emocional dos/as jovens (e.g. Azevedo da Silva et al., 2019). Existe investigação que mostra que a depressão, a ansiedade e as manifestações psicossomáticas são preditoras do envolvimento em

comportamentos de vitimação (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Modin et al., 2015; Sentse et al., 2016).

Se os problemas de internalização estão, preponderantemente, associados ao envolvimento em comportamentos de *bullying* no papel de vítima, os problemas de externalização tendem a estar associados aos processos de agressão no contexto das interações pautadas pelo *bullying* (Jenkins et al., 2017). A literatura mostra que os/as agressores/as exibem, frequentemente, comportamentos disruptivos e desviantes e encontra-se, ainda, associado à adoção de comportamentos de risco, como consumo de substâncias, de que são exemplo, o álcool ou canábis (Casper & Card, 2016; Garcia-Contente, 2013; Morris et al., 2006; Richard et al., 2019).

Todavia, existem vários estudos que revelam que os/as agressores/as podem apresentar características de depressão, ansiedade, sintomas psicossomáticos, sensação de cansaço, nervosismo ou tensão (Azevedo da Silva et al., 2019; Garcia-Contente, 2013).

Esta associação demonstra que os rapazes que recorrem à agressão apresentam mais problemas de comportamento e menos comportamentos pró-sociais, enquanto as raparigas que vitimizam o outro apresentam dificuldades no relacionamento com os pares e reduzidos comportamentos pró-sociais (Bush et al., 2015; Garaigordobil & Machimbarrena, 2019). A associação entre problemas de hiperatividade e a adoção de comportamentos agressivos no contexto dos processos de *bullying* encontra-se, também, descrita na investigação (Bush., 2015).

Em síntese, a associação entre os problemas de ajustamento socioemocional e o envolvimento em comportamentos de *bullying* encontra-se amplamente documentada na literatura (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Garcia-Contente, 2013; Jenkins et al., 2017). Contudo, face aos potenciais efeitos nocivos deste fenómeno no desenvolvimento e ajustamento das crianças e jovens, afigura-se crucial aprofundar o conhecimento sobre os fatores de risco para o envolvimento em comportamentos de *bullying*. A identificação destes fatores poderá fornecer importantes pistas para a intervenção, de forma a, não só atenuar os efeitos negativos do *bullying*, como evitar que as crianças e jovens se envolvam neste tipo de comportamento. Tendo por referência este propósito mais amplo, este estudo tem como objetivo analisar o potencial efeito dos problemas de internalização e de externalização no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão e vitimação. Espera-se que:

1. os problemas de internalização tenham um efeito negativo no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão;
2. os problemas de internalização tenham um efeito positivo no envolvimento em comportamentos de *bullying* de vitimação;
3. os problemas de externalização tenham um efeito positivo no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão;
4. os problemas de externalização tenham um efeito negativo no envolvimento em comportamentos de *bullying* de vitimação.

Método

Participantes

A amostra inclui 289 jovens (156 do sexo feminino e 133 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 12 e o 19 anos ($M = 14.80$; $DP = 1.52$), a frequentar escolas integradas em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Do total de participantes, 90 (31%) frequentavam o 8º ano, 82 (28%) o 9º ano, 35 (12%) o 10º ano, 44 (15%) o 11º ano e 35 (12%) o 12º ano. Três adolescentes não identificaram o seu ano de escolaridade. Excluíram-se da amostra jovens com dificuldades no domínio cognitivo, que pudessem funcionar como óbice ao preenchimento autónomo dos questionários.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Para recolher informação relativa à idade, ao ano de escolaridade e ao concelho de residência dos/as adolescentes, foi utilizado um questionário sociodemográfico.

Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE)

O envolvimento em comportamentos de *bullying* foi avaliado com recurso à Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE; Almeida, 2013). A ECICE tem como população-alvo pré-adolescentes e adolescentes. A ECICE integra 22 itens, aferidos numa escala de *Likert* de 4 pontos (1 = nunca acontece; 4 = acontece quase sempre), que ilustram comportamentos de *bullying*, em situações de vitimação, agressão e observação. É solicitado à/ao adolescente que sinalize a frequência dos comportamentos descritos. Os itens estão organizados em quatro escalas: Agressão Verbal, Agressão Indireta, Vitimação Verbal e Vitimação Indireta. A escala Agressão Verbal inclui quatro itens, relativos a comportamentos de agressão verbal entre pares (e.g., *Gozo com outros colegas.*). A escala Agressão Indireta abrange três itens respeitantes a comportamentos agressivos, que se refletem no isolamento ou intimação das vítimas (e.g., *Os meus colegas não me deixam participar nas atividades.*). A escala Vitimação Verbal inclui quatro itens referentes a comportamento verbais de vitimação (e.g., *Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto.*). Finalmente, a escala Vitimação Indireta integra três itens que ilustram comportamentos em que a/o adolescente é isolada/o, ou intimidado, pelos pares agressores (e.g., *Os meus colegas não me deixam participar em atividades.*). O cálculo da pontuação de cada escala resulta do somatório das pontuações dos itens que dela fazem parte.

Neste estudo, utilizou-se a adaptação, proposta por Bizai et al. (2016), dos itens 21 (*Na escola, vejo os meus melhores amigos a serem maltratados por outros alunos da*

escola) e 22 (*Na escola, vejo os meus melhores amigos a maltratarem outros alunos da escola*), tendo sido retirada de ambos a expressão “melhores”, no intuito de incluir um maior número de pares.

Relativamente à consistência interna da ECICE, obtiveram-se os seguintes resultados nas diferentes escalas: Agressão Verbal ($\alpha = .76$); Agressão Indireta ($\alpha = .77$); Vitimação Verbal ($\alpha = .86$); Vitimação Indireta ($\alpha = .65$).

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

Os problemas de internalização e de externalização foram avaliados com recurso à adaptação portuguesa da versão de autorrelato do *Social Skills Improvement System – Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharme et al., 2012). A escolha deste instrumento para aferir os problemas de comportamento, em lugar de um instrumento vocacionado especificamente para o rastreio de indicadores do ajustamento socioemocional, ou de psicopatologia, prende-se com o facto de este estudo se inscrever no âmbito de um projeto de investigação mais amplo, cujo objetivo é explorar a relação das competências sociais e dos problemas de comportamento no envolvimento em comportamentos de *bullying*.

O SSIS-RS tem como objetivo avaliar competências sociais e problemas de comportamento em adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos de idade. Integra 75 itens, aferidos numa escala de *Likert* de 4 pontos (0 – nunca/quase nunca; 3 – quase sempre/sempre). Os itens encontram-se organizados em duas escalas: Competências Sociais e Problemas de Comportamento. Estas escalas incluem um conjunto de subescalas. Da escala de Competências Sociais, fazem parte 46 itens, organizados em sete subescalas: Comunicação (e.g., *Digo “por favor” quando peço alguma coisa.*), Cooperação (e.g., *Faço aquilo que os(as) professores(as) me pedem para fazer.*), Assertividade (e.g., *Defendo quem não é bem tratado pelos outros.*), Responsabilidade (e.g., *Faço aquilo que é correto sem que tenham de me dizer.*), Empatia (e.g., *Tento pensar como os outros se sentem.*), Envolvimento (e.g., *Faço amigos facilmente.*) e Autocontrolo (e.g., *Fico calmo(a) quando as pessoas apontam os meus erros.*). Por último, a escala Problemas de Comportamento é composta por 29 itens, organizados em quatro subescalas: Externalização (e.g., *Digo palavrões.*), *Bullying* (e.g., *Não deixo os outros juntarem-se ao meu grupo de amigos.*), Hiperatividade/Défice de Atenção (e.g., *Tenho dificuldades em estar quieto(a).*) e Internalização (e.g., *Envergonho-me facilmente.*). O cálculo das pontuações totais da escala de Competências Sociais e

Problemas de Comportamento é obtido mediante o somatório das pontuações das diferentes subescalas.

Quanto à consistência interna, foram obtidos os seguintes resultados: Competências Sociais ($\alpha = .95$): Comunicação ($\alpha = .83$), Cooperação ($\alpha = .78$), Assertividade ($\alpha = .70$), Responsabilidade ($\alpha = .81$). Empatia ($\alpha = .85$), Envolvimento ($\alpha = .81$) e Autocontrolo ($\alpha = .78$). Por seu turno, nas subescalas da escala de Problemas de Comportamento ($\alpha = .88$), foram obtidos os seguintes resultados: Externalização ($\alpha = .83$), *Bullying* ($\alpha = .57$), Hiperatividade e Défice de Atenção ($\alpha = .73$) e Internalização ($\alpha = .82$).

Tendo por referência os objetivos que o norteiam, no presente estudo, serão utilizadas apenas as escalas de Problemas de Internalização e de Problemas de Externalização.

Procedimento

Seleção dos/as participantes

Este estudo foi revisto e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada do Norte – Porto.

O recrutamento dos participantes decorreu em agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Inicialmente, foi enviado um e-mail à/ao diretor/a dos diferentes agrupamentos de escolas, a que se anexou um documento de pedido de autorização. Neste documento, eram descritos, de forma detalhada, os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos necessários. Assegurava-se, também, a preservação da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Neste documento, afiançava-se, de igual modo, que a equipa de investigação não teria acesso aos dados identificatórios dos/as alunas, nem aos seus endereços eletrónicos, porque o formulário *on-line* viabilizava somente a gravação as suas respostas. Adicionalmente, explicava-se que a informação recolhida seria utilizada exclusivamente para fins de investigação científica e académica, enfatizando-se que o nome do/a adolescente e da escola, ou do agrupamento, por ele/a frequentada nunca serão identificados. Foi, além disso, reforçada a disponibilidade da equipa da investigação para divulgar os resultados globais do estudo à comunidade educativa.

O contacto com as direções de agrupamento cumpriu um duplo objetivo. O primeiro prende-se com a obtenção da autorização para a realização do estudo, enquanto o segundo se reporta à solicitação da colaboração na seleção de um conjunto de docentes para mediar a comunicação com as/os jovens. Por conseguinte, o *link* para o preenchimento dos questionários *on-line* foi partilhado com a direção de agrupamento,

que o enviou para as/os docentes identificados/as, para que estes/as o indicassem aos/às alunos/as que se voluntariaram para participar no estudo. Os/As professores/as identificados/as pelas direções dos agrupamentos enquadraram com os/as jovens os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos implicados. Refletiram, também, com os/as participantes sobre as questões éticas e deontológicas envolvidas. Posteriormente, pediram aos/às adolescentes que entregassem a declaração de consentimento informado aos/às seus/uas encarregados/as de educação, por forma a que estes/as os/as autorizassem a participar no estudo. Por último, foi proposto aos/às adolescentes cujos/as encarregadas/os de educação autorizaram a participação no estudo, o preenchimento dos questionários no contexto de sala de aula, durante o horário letivo.

Recolha de dados

A recolha de dados teve lugar entre a última semana de outubro e a primeira quinzena de novembro de 2020. Os questionários foram preenchidos *on-line*, na plataforma *Google Forms*, em contexto de sala de aula, sob a monitorização dos/as docentes. O tempo de preenchimento oscilou entre quinze a vinte minutos.

Dado o potencial efeito de vulnerabilidade emocional passível de ser gerado pelo preenchimento da ECICE, foi pedido aos/às docentes que se mantivessem vigilantes face a potenciais reações adversas dos/as jovens. Embora não se tenham verificado tais reações, antecipou-se a necessidade de recorrer ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a fim de que os/as adolescentes pudessem ser monitorizados de forma estreita, ou beneficiar de acompanhamento psicológico, nos casos em que tal fosse necessário. Previu-se, de igual forma, que estes acompanhamentos pudessem ser assegurados no Serviço de Consulta de Psicologia da Universidade Lusíada do Norte – Porto, na eventualidade de o SPO não conseguir dar resposta num período curto de tempo a estes pedidos.

Análise de dados

A análise de dados foi efetuada com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences 26.0* (SPSS 26.0). Inicialmente, aferiu-se se as variáveis em estudo (i.e., agressão verbal, agressão indireta, vitimação verbal, vitimação indireta, problemas de internalização e problemas de externalização) cumpriam o pressuposto da normalidade, com o teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Dado que todas as variáveis violavam o pressuposto da normalidade, mobilizaram-se testes não paramétricos. Desta forma, recorreu-se ao teste *U* de Mann-Whitney, para perceber se existiam diferenças na agressão verbal, agressão indireta, vitimação verbal, vitimação indireta, problemas de

internalização e problemas de externalização em função do sexo. Este teste não paramétrico é a alternativa mais comum ao teste *t* de Student para amostras independentes (Field, 2018). Em lugar de comparar as médias, utiliza a mediana como medida de tendência central, avaliando as diferenças entre as ordens dos dois grupos (MacFarland & Yates, 2016).

Posteriormente, foram efetuadas análises correlacionais, com recurso ao coeficiente de correlação de Spearman, o teste não paramétrico equivalente ao coeficiente de correlação de Pearson (Field, 2018), para perceber se os problemas de internalização e de externalização estavam associados ao envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão e vitimação. Foram, depois, mobilizadas análises multivariadas de variância (MANOVA), para perceber se os problemas de internalização e de externalização tinham um efeito estatisticamente significativo no envolvimento em comportamentos de *bullying* de agressão e vitimação. A MANOVA permite avaliar os efeitos de uma ou mais variáveis independentes em mais do que uma variável dependente (Field, 2018). Para descrever a magnitude do efeito nas MANOVA, foram considerados os *etas* parciais quadrados. O *Eta*-quadrado parcial (η^2_p) é uma medida da magnitude do efeito usado na MANOVA e diz respeito à proporção de variabilidade suscetível de atribuir a cada fator (Field, 2018).

Análise dos resultados

Diferenças entre as variáveis em função do sexo dos participantes

Uma vez que a amostra viola o pressuposto da normalidade, foi utilizado o teste *U* de Mann-Whitney, para avaliar a existência de diferenças entre os problemas de internalização, os problemas de externalização, a agressão verbal, a agressão indireta, a vitimação verbal e a vitimação indireta.

Os resultados, que se encontram sistematizados na tabela 1, mostram que as raparigas apresentam mais problemas de internalização do que os rapazes. Por seu turno, os rapazes apresentam mais problemas de externalização e envolvem-se, com maior frequência, em comportamentos de agressão verbal e indireta do que as raparigas. Não foram observadas diferenças em função do sexo na vitimação indireta e na vitimação verbal.

Tabela 1

Diferenças Entre os Problemas de Externalização, de Internalização, os Comportamentos de Agressão Verbal, Agressão Indireta, Vitimação Verbal e Vitimação Indireta, em Função do Sexo dos/as Participantes

Variável	Sexo dos/as participantes	Média dos postos	Soma dos postos	Z	U	P
Externalização	Feminino	126.98	19809	-3.98	7563	< .01
	Masculino	166.14	22096			
Internalização	Feminino	161.35	25171	-3.61	7823	< .01
	Masculino	125.82	16734			
Agressão verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.01
	Masculino	158.74	21113			
Agressão indireta	Feminino	139.72	21796	-2.17	9550	.01
	Masculino	151.20	20109			
Vitimação verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.50	10041.5	.62
	Masculino	142.50	18952.50			
Vitimação indireta	Feminino	143.16	22333.50	-.41	10087.5	.68
	Masculino	147.15	19571.50			

Associações entre os problemas de internalização e externalização com os comportamentos de agressão e vitimação

Para aferir se os problemas de internalização e de externalização se encontravam associados à agressão verbal, à agressão indireta, à vitimação verbal e à vitimação indireta, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Spearman.

Os resultados mostram que os problemas de externalização estão positivamente correlacionados com a agressão verbal, a agressão indireta, a vitimação verbal e a vitimação indireta (ver tabela 2). Os/As jovens que apresentam mais problemas de externalização tendem a envolver-se, mais frequentemente, em comportamentos de agressão verbal e indireta, bem como de vitimação verbal e indireta.

Por seu turno, os problemas de internalização estão positivamente correlacionados com a agressão verbal, a agressão indireta, assim como com a vitimação verbal. Estes resultados mostram que os/as jovens que apresentam mais problemas de internalização tendem a envolver-se, com maior frequência, em comportamentos de agressão verbal e indireta, e de vitimação verbal. Não foram observadas correlações estatisticamente significativas entre os problemas de internalização e os comportamentos de vitimação indireta.

Tabela 2

Correlações dos Problemas de Externalização e de Internalização com a Agressão Verbal, a Agressão Indireta, a Vitimação Verbal e a Vitimação Indireta

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Externalização	1					
(2) Internalização	.27**	1				
(3) Agressão verbal	.44**	.17**	1			
(4) Agressão indireta	.28**	.17**	.35**	1		
(5) Vitimação verbal	.35**	.39**	.52**	.29**	1	
(6) Vitimação indireta	.32**	-.04	.17**	.14**	.03	1

** $p < .01$

Efeito dos problemas de externalização e de internalização no envolvimento em comportamentos de agressão e de vitimação

Foi realizada uma análise Multivariada de Variância (MANOVA), para verificar se os problemas de internalização e de externalização tinham um efeito estatisticamente

significativo nos comportamentos de *bullying* de agressão verbal, de agressão indireta, de vitimação verbal e indireta.

Os resultados mostraram que os problemas de externalização têm um efeito positivo estatisticamente significativo nos comportamentos de agressão verbal, agressão indireta, vitimação verbal e vitimação indireta. Foi, também, observado um efeito positivo estatisticamente significativo da internalização no envolvimento em comportamentos de vitimação verbal e um efeito negativo destes problemas no envolvimento em comportamentos de vitimação indireta. Não foram observados efeitos estatisticamente significativos dos problemas de internalização nos comportamentos de agressão (tabela 3).

Tabela 3

Efeitos dos Problemas de Externalização e de Internalização nos Comportamentos de Agressão e Vitimação

	Externalização			Internalização		
	β	t	p	β	t	p
Agressão verbal	0.17	10.04	< .01	-0.00	-0.12	.906
Agressão indireta	0.06	6.74	< .01	0.01	1.57	.12
Vitimação verbal	0.12	5.37	< .01	0.14	6.46	.00
Vitimação indireta	0.11	6.70	< .01	-.04	-2.41	.02

Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar o potencial efeito dos problemas de externalização e de internalização evidenciados pelos/as adolescentes no seu envolvimento em comportamentos de bullying de agressão e vitimação, na senda da investigação neste domínio (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Ledwell et al., 2013; Setse et al., 2016; Swearer & Hymel, 2015). As vulnerabilidades na esfera socioemocional e, em particular, os problemas de internalização e de externalização têm um impacto decisivo no envolvimento em comportamentos de bullying (Casper & Card, 2016; Cosma et al., 2018; Zich et al., 2020). Apesar do elevado número de estudos neste domínio, a compreensão sobre as especificidades das dificuldades no ajustamento socioemocional das crianças e jovens que se envolvem em processos de bullying, afigura-se crucial, por fornecer importantes pistas para a intervenção a desenvolver, quer nos eixos promocional e preventivo, quer remediativo.

A promoção de competências socioemocionais, num momento precoce da trajetória de desenvolvimento das crianças, permitirá o desenvolvimento de relações mais saudáveis com os pares, num momento posterior do desenvolvimento (Saracho, 2016). Por sua vez, de forma preventiva, será importante identificar indicadores de problemática de externalização e de internalização, que posteriormente se podem revelar facilitadoras da participação em processos de bullying (Cosma et al., 2018). Por fim, e já de forma remediativa, torna-se importante o mais adequado acompanhamento psicológico aos/as jovens cujos comportamentos de bullying já se encontram cristalizados, prevenindo a deterioração do ajustamento socioemocional destes/as jovens (Azevedo da Silva et al., 2019).

Diferenças entre as variáveis em função do sexo dos/as participantes

No que respeita aos indicadores do ajustamento socioemocional, os resultados mostraram que as raparigas apresentam mais problemas de internalização, enquanto os rapazes evidenciam mais problemas de externalização. Diversos estudos mostram que os problemas de internalização são mais comuns nas raparigas e menos frequentes nos rapazes, que tendem a exibir mais problemas de externalização (Achenbach et al., 2016; Kramer et al., 2007; Rosenfield, 2000).

Observou-se, também, que os rapazes adotam, com maior frequência, comportamentos de agressão verbal e indireta. Estes resultados corroboram a investigação neste domínio, que mostram que os comportamentos de agressão são mais comuns nos rapazes (Bicho, 2014; Björkqvist, 2018; Card et al., 2008; Casper & Card,

2016), por contraposição ao que acontece com as raparigas, que apresentam mais sintomatologia de internalização (Achenbach et al., 2016).

Para explicar as diferenças observadas em função do sexo nos comportamentos agressivos, contribui, porventura, o facto de os problemas de externalização serem mais comuns nos rapazes (Achenbach et al., 2016; Kramer et al., 2007). Uma vez que os problemas de externalização estão associados a dificuldades na internalização de normas, regras e padrões sociomoraes, a dificuldade na descodificação de situações sociais e dificuldade na gestão da zanga e frustração (Carr, 2014), os/as jovens que apresentam problemas de externalização tenderão a perceberem pistas sociais, como tendencialmente ameaçadoras, apresentando, por este motivo, respostas impulsivas, que podem refletir-se na adoção de comportamentos agressivos (Van Rest et al., 2020).

Relativamente aos comportamentos de vitimação, não foram encontradas diferenças em função do sexo na vitimação verbal e indireta. Os resultados da literatura neste âmbito não são consensuais. Alguns estudos apontam para a presença de maior incidência dos processos de vitimação nos rapazes (e.g., Bicho, 2014; Mendez et al., 2017), enquanto outros mostram que são as raparigas que apresentam maiores taxas de vitimação (e.g., Pontes et al., 2018; Williams et al., 2017). Face aos resultados não conclusivos da investigação neste domínio, afigura-se fundamental aprofundar a compreensão sobre o efeito do sexo no envolvimento em processos de vitimação, no contexto do fenómeno de *bullying*.

Associações entre os problemas de internalização e externalização com os comportamentos de agressão e vitimação

Os resultados mostraram que os/as jovens que apresentam mais problemas de externalização tendem a envolver-se, mais frequentemente, em comportamentos de agressão verbal e indireta, bem como de vitimação verbal e indireta.

Diversos estudos mostram que os/as jovens que adotam comportamentos agressivos tendem a exibir mais problemas de externalização (Casper & Card, 2016; Richard et al., 2019). A associação entre os problemas de externalização e o envolvimento em comportamentos de agressão encontra-se vastamente documentada na literatura (Bush., 2015; Jenkins et al., 2017). Os problemas de externalização têm na sua génese dificuldades na regulação dos impulsos, que se encontram estreitamente ligadas a défices nas funções executivas associadas ao autocontrolo (Flores et al., 2020; Kuhn et al., 2017; Perry et al., 2018), que podem refletir-se na adoção de comportamentos de rutura com as normas, padrões e regras sociomoraes (Van Rest et al., 2020). Desta forma, as dificuldades

na regulação do comportamento evidenciadas pelos/as jovens que apresentam problemas de externalização podem, por conseguinte, espelhar-se na mobilização de comportamentos agressivos, que se encontram associados a comportamentos que denotam uma ação parcamente permeada pela cognição.

Embora a associação entre os problemas de externalização e os comportamentos agressivos se encontre amplamente descrita na literatura, os estudos que incidem sobre a relação destes problemas com os problemas de vitimação são, ainda, escassos (Holfeld & Mishna, 2018; Mendez et al., 2017). Os resultados do presente estudo mostram que os/as jovens com mais problemas de externalização tendem a estar, com maior frequência, envolvidos em processos de vitimação. Este resultado suporta alguns estudos que mostram que adolescentes com problemas de externalização tendem a ser, amiúde, vítimas no contexto de situações de *bullying* (Lopez et al., 2010; Reijntjes et al., 2010). Uma das possíveis explicações para estes resultados prende-se com o facto de os/as adolescentes com problemas de externalização exibirem, usualmente, e como referido, um padrão impulsivo de comportamento e um viés negativo na interpretação das situações sociais, que os/as leva a perceberem como ameaça e provocação comportamentos que não se configuram como tal (Flores et al., 2020; Kuhn et al., 2017; Perry et al., 2018). Este viés perceptivo e atribucional tende a resultar na adoção de comportamentos agressivos para com os pares, que levam, por seu turno, a respostas igualmente agressivas (Reijntjes et al., 2010). Este padrão de comportamento justifica o facto de jovens com este perfil funcionamento serem descritos/as na literatura como ‘vítimas provocadoras’. A par da explicação mobilizada, a potencial comorbilidade entre problemas de internalização e de externalização pode contribuir para justificar a associação observada, dado que os problemas de internalização estão, comumente, associados ao envolvimento em processos de vitimação (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Modin et al., 2015; Sentse et al., 2016).

No que respeita à associação dos problemas de internalização com o envolvimento em comportamentos de *bullying*, verificou-se que os/as jovens que apresentam mais problemas de internalização tendem a envolver-se, mais amiúde, em comportamentos de agressão verbal e indireta, e de vitimação verbal.

A associação entre os problemas de internalização e os comportamentos de vitimação encontra-se amplamente documentada na literatura (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Modin et al., 2015; Sentse et al., 2016). Diversos estudos mostram que a ansiedade, insegurança, inferiorização face ao/à outro/a, que caracterizam os

problemas de internalização (Carr, 2014), podem funcionar como potenciais fatores de risco para o envolvimento em processos de vitimação (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019).

A associação entre os problemas de internalização e a adoção de comportamentos agressivos não encontra um suporte empírico tão amplo e robusto, quanto ao existente para a associação destes problemas com o envolvimento em processos de vitimação (Garcia-Contente, 2013). Os primeiros estudos que versaram sobre a relação dos problemas de internalização e de externalização e o envolvimento em comportamentos de *bullying* mostram que são os problemas de externalização que, tendencialmente, estão positivamente associados à adoção de comportamentos agressivos (Olweus, 1989, 1993). Nestes estudos, os/as agressores/as são caracterizados/as como confiantes e dominadores/as. Contudo, investigação mais recente mostra que os problemas de internalização, nomeadamente a sintomatologia depressiva e ansiosa são, também, comuns nos/as agressores/as (Azevedo da Silva et al., 2019; Garcia-Contente, 2013). Esta associação é, possivelmente, explicada com base na análise da/os sintomatologia/indicadores de vulnerabilidade passíveis de enquadrar como problemas de internalização, com especial ênfase na zanga internalizada, frequente nas perturbações depressivas e ansiosas (Cassillo-Robbins & Barlow, 2016; Walsh et al., 2017). Segundo Mattys (2017), a zanga internalizada prediz o envolvimento em agressões indiretas. De acordo com o autor, os/as jovens que exibem problemas de internalização, frequentemente, não demonstram a sua frustração e desagrado nos momentos em que estas reações emocionais são despoletadas. Tendem, por isso, a, de forma estratégica e intencional, selecionar um momento e alvo/s específico/s para expressarem a sua agressividade latente. Esta agressividade pode ser expressa de forma dissimulada e/ou direta (Cassillo-Robbins & Barlow, 2016).

Ainda no que respeita aos problemas de internalização, não foram observadas associações entre estes problemas e o envolvimento em comportamentos de vitimação indireta. Uma das potenciais explicações para estes resultados prende-se com o facto de os comportamentos de vitimação indireta serem, porventura, menos facilmente identificáveis pelos/as jovens como configurando um comportamento de *bullying*. Considerando os três itens através dos quais é avaliada a agressão indireta (i.e., *Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo; Os meus colegas não me deixam participar em atividades; Os meus colegas ignoram-me, "não fazem caso de mim".*), estes comportamentos poderão revestir-se de alguma subtileza, por estarem associados a

dissimulação e manipulação, o que poderá torná-los menos salientes para os/as jovens que deles são alvo. A menor saliência destes comportamentos para os/as adolescentes poderá contribuir para a sua menor sinalização como forma de agressão contra os/as próprios/as.

Efeito dos problemas de internalização e de externalização no envolvimento em comportamentos de agressão e de vitimação

Os resultados das análises multivariadas de variância mostraram que os problemas de externalização têm um efeito positivo estatisticamente significativo no envolvimento em comportamentos de agressão verbal, agressão indireta, vitimação verbal e vitimação indireta.

No que concerne ao efeito positivo dos problemas de externalização no envolvimento em comportamentos agressivos, os resultados oferecem suporte à hipótese formulada. São, também, consonantes com a investigação que mostra que jovens que exibem comportamentos desafiadores, oposicionais, agressivos, conduta delinvente e recorrem ao consumo de álcool e estupefacientes como estratégia de *coping* apresentam maior propensão para se envolver em interações agressivas (Casper & Card, 2016; Garcia-Contente, 2013; Morris et al., 2006; Richard et al., 2019). Os problemas de externalização estão estreitamente associados a dificuldade em conformar-se com as normas, regras e padrões sociomoraes, a baixos níveis de autocontrolo e a uma autoconfiança exacerbada, frequentemente alicerçada numa autorrepresentação excessivamente positiva (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019). Estas especificidades do funcionamento socioemocional, características dos problemas de externalização contribuem, possivelmente, para explicar a adoção de comportamentos agressivos, quer de forma direta, quer indireta, por via da dissimulação e manipulação.

Quanto ao efeito dos problemas de externalização no envolvimento em comportamentos de vitimação, estes resultados não oferecem suporte à hipótese inicial, de acordo com a qual se previa que os problemas de externalização tivessem um efeito negativo no envolvimento em comportamentos de vitimação. Os resultados do presente estudo mostraram que os/as jovens que exibem estes problemas estão, mais frequentemente, envolvidos/as em processos de vitimação. As dificuldades nas competências sociais que se encontram estreitamente associadas aos problemas de externalização, com especial ênfase nas já referidas fragilidades na leitura das pistas sociais e consequente resposta desadequada às mesmas, devido às dificuldades na sua interpretação (Flores et al., 2020; Kuhn et al., 2017; Perry et al., 2018), podem levar a que

estes/as jovens não sejam aceites pelo grupo de pares e, por conseguinte, sejam vítimas de comportamentos agressivos perpetrados pelos/as mesmos/as (Van Rest et al.,2020).

No que respeita aos problemas de internalização, e contrariamente ao esperado, não foram observados efeitos estatisticamente significativos dos problemas de internalização no envolvimento em comportamentos de agressão. Estes resultados são consonantes com a literatura existente que mostra que, tendencialmente, os problemas de internalização estão, sobretudo, associados ao envolvimento em processos de vitimação, e não de agressão (Jenkins et al., 2017). Embora existam alguns estudos que mostrem que os/as jovens que perpetraram agressões possam apresentar problemas de internalização, como sintomatologia ansiosa e depressiva (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Garcia-Continente, 2013), tendencialmente, são as dificuldades na regulação dos impulsos e do comportamento que tendem a estar, preponderantemente, na génese da adoção de comportamentos agressivos. (Van Rest et al.,2020).

Ainda no que concerne aos problemas de internalização, foi observado um efeito positivo estatisticamente significativo da internalização no envolvimento em comportamentos de vitimação verbal e um efeito negativo destes problemas no envolvimento em comportamentos de vitimação indireta. O efeito positivo dos problemas de internalização no envolvimento em comportamentos de vitimação verbal encontram-se amplamente documentados na literatura (Eastman et al., 2018). Diversos estudos mostram que os/as jovens com problemas de internalização tendem a ser, mais frequentemente, vítimas de comportamentos de *bullying*, dadas as suas vulnerabilidades na esfera socioemocional (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019), entre as quais se destaca um frágil autoconceito e insegurança (Carr, 2014).

Quanto ao efeito negativo dos problemas de internalização nos problemas de vitimação indireta, este resultado é, possivelmente, explicado pelo facto de, como atrás referido, os comportamentos enquadráveis como vitimação indireta, tendo por base a forma como são aferidos pela ECICE serem, porventura, menos facilmente identificáveis pelos/as jovens como configurando um comportamento de *bullying*. A menor saliência destes comportamentos para os/as jovens contribui, por conseguinte, para uma menor sinalização destes comportamentos como forma de agressão contra os/as próprios/as.

O que o presente estudo propõe é que, mais do que dicotomizar os problemas de ajustamento socioemocional, faz sentido pensar no impacto destes problemas no sentido mais amplo, e atentando, nomeadamente, à avaliação da presença de ambos os tipos de

problemas dos/as diferentes jovens, procurando a existência de uma sobreposição de sintomas, que melhor poderia explicar os resultados apresentados.

Em síntese, os resultados mostraram que, quer os problemas de internalização, quer os de externalização, têm impacto no envolvimento em comportamentos de *bullying*. Por conseguinte, e dadas as inevitáveis comorbilidades entre problemas de internalização e de externalização, mais do que dicotomizá-los, é fundamental considerar o impacto que os indicadores de desajustamento socioemocional, no sentido mais amplo, têm no envolvimento em comportamentos de *bullying*.

Este estudo apresenta algumas limitações. Entre estas, destaca-se o facto de a recolha de dados ter sido realizada apenas em escolas pertencentes ao distrito do Porto. Em estudos futuros, poderá ser importante incluir, nos/as participantes, adolescentes que residam em diversos distritos do país, de modo a acautelar a representatividade geográfica da amostra. Adicionalmente, este estudo centra-se na perceção dos/as jovens sobre o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*. Por conseguinte, em futuros estudos, será importante considerar a perceção de outros/as informadores/as, como os pais, ou substitutos, professores/as e assistentes operacionais, a fim de analisar, de forma compreensiva e holística, os indicadores de ajustamento socioemocional e o envolvimento em comportamentos de *bullying*. A par das limitações elencadas, neste estudo, os indicadores de ajustamento socioemocional foram avaliados apenas com recurso às escalas de Problemas de Externalização e Problemas de Internalização da SSIS-R, o que se afigura algo redutor. Afigura-se, pois, crucial, mobilizar instrumentos que permitam uma caracterização mais aprofundada e fina do funcionamento e ajustamento socioemocional dos/as jovens. Para tal, poderá ser útil a utilização dos instrumentos do ASEBA - *Achenbach System Of Empirically Based Assessment* (Achenbach & Rescola, 2001), que viabilizam, simultaneamente, a análise da perceção de diferentes informadores/as. Considerando que, no presente estudo, o envolvimento em comportamentos de *bullying* foi aferido apenas com base na ECICE, poderá ser importante mobilizar estratégias de avaliação complementares, como a entrevista ou a observação em contexto escolar

Conclusão

O impacto potencialmente nefasto do *bullying* para o desenvolvimento e ajustamento socioemocional (Klomek et al., 2019; Copeland et al., 2013; Holt, 2015; Takizawa et al., 2014) tornaram este fenómeno um problema de saúde pública (Cho & Lee, 2018; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). O aprofundamento da compreensão das especificidades deste fenómeno afigura-se, por isso, de marcada relevância.

A associação entre os problemas de internalização e de externalização com o envolvimento em comportamentos de *bullying* encontra-se amplamente documentada na literatura (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Garcia-Contente, 2013; Ledwell et al., 2013; Richard et al., 2019). Apesar dos numerosos estudos neste domínio, a compreensão sobre as especificidades das dificuldades no ajustamento socioemocional das crianças e jovens que se envolvem em processos de *bullying* é fundamental, o que justifica a relevância do estudo realizado.

A análise destas especificidades poderá contribuir para o desenho de intervenções que, movendo-se na dialética entre os eixos promocional, preventivo e remediativo, permitam responder às necessidades específicas dos/as crianças e jovens, dos contextos escolares e às diferentes configurações que o fenómeno de *bullying* assume.

No eixo promocional, é relevante implementar intervenções dirigidas à promoção de competências socioemocionais que permitam às crianças, numa fase precoce da sua trajetória de desenvolvimento, gerir de forma mais segura e eficaz a sua relação com os pares.

No eixo preventivo, poderá ser importante identificar, também em fases precoces da trajetória de desenvolvimento, potenciais indicadores de desajustamento socioemocional, que vulnerabilizam as crianças no contexto da interação com os pares e potenciam o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*, quer no papel de vítima, quer de agressor/a.

Por último, no eixo remediativo, nas situações em que os comportamentos de *bullying* se encontram disseminados e cristalizados nas dinâmicas relacionais em contexto escolar, é importante proporcionar às crianças e jovens acompanhamento psicológico adequado. Este trabalho poderá permitir atenuar a sintomatologia por eles apresentada e auxiliá-los no desenvolvimento de competências que lhes permitam gerir de forma mais adaptativa o relacionamento com os pares e na interrupção da toxicidade dos comportamentos de *bullying*.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. *Psychol Monogr*, 80, 1-37.
- Achenbach, T., & Rescola, L. (2001). Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles: Child Behavior Checklist for Ages 6-18; Teacher's Report Form; Youth Self-Report. Burlington: Library of Congress.
- Achenbach, T., Ivanova, M., Rescorla, L., Turner, L., & Althoff, R. (2016). Internalizing/Externalizing Problems: Review and Recommendations for Clinical and Research Applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647–656. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012>
- Almeida, A. (2013). *Escala de Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar – ECICE*.
- Alonso, C., & Romero, E. (2017). Aggressors and Victims in Bullying and Cyberbullying: A Study of Personality Profiles using the Five-Factor Model. *The Spanish Journal of Psychology*, 20(76), 1–14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.73>
- Andrews, N., Hanish, L., Updegraff, K., Martin, C., & Santos, C. (2016). Targeted Victimization: Exploring Linear and Curvilinear Associations Between Social Network Prestige and Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1772–1785. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0450-1>
- Arslan, G., Allen, K.-A., & Tanhan, A. (2020). School Bullying, Mental Health, and Wellbeing in Adolescents: Mediating Impact of Positive Psychological Orientations. *Child Indicators Research*. 1-20. <https://doi.org/doi:10.1007/s12187-020-09780-2>
- Azevedo Da Silva, M., Gonzalez, J., Person, G., & Martins, S. (2019). Bidirectional Association Between Bullying Perpetration and Internalizing Problems Among Youth. *Journal of Adolescent Health*. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth>
- Barbosa-Ducharne, M., Barroso, R., Soares, J., Cruz, O., & lemos, M. (2012). *Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento - Versão de auto-resposta para adolescentes (EHSPC-A)*. Instruemento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Beltran-Catalan, M., & Cruz-Catalan, E. (2020). How long bullying last? A comparison between a self-reported general bullying-victimization question and specific

- bullying-victimization questions. *Children and Youth Services Review*, *111*(2020), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104844>
- Bicho, M. (2014). *Comportamentos agressivos entre pares e competências emocionais em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade* (Dissertação de Mestrado Não Publicada). Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora.
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, *19*, 39–42. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *18*(2), 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Busch, V., Laninga-Wijnen, L., van Yperen, T., Schrijvers, A., & De Leeuw, J. (2015). Bidirectional longitudinal associations of perpetration and victimization of peer bullying with psychosocial problems in adolescents: A cross-lagged panel study. *School Psychology International*, *36*(5), 532–549. <https://doi.org/10.1177/0143034315604018>
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., & Little, T. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, *79*(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carr, A., (2014). *Manual de Psicologia Clínica da Criança e do Adolescente: Uma abordagem contextual*. Psiquilibros
- Casper, D., & Card, N. (2016). Overt and Relational Victimization: A Meta-Analytic Review of Their Overlap and Associations With Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, *88*(2), 466–483. <https://doi.org/10.1111/cdev.12621>
- Cassidy, T. (2008). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, *12*(1), 63–76. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9066-y>
- Cassiello-Robbins, C., & Barlow, D. (2016). Anger: The Unrecognized Emotion in Emotional Disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *23*(1), 66–85. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12139>

- Cho, S., & Lee, J. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and Youth Services Review, 91*, 372–382. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.06.018>
- Copeland, W., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry, 70*(1), 419–26. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Cosma, A., & Balazsi, R., & Baban, A. (2018). Bullying victimization and internalizing problems in school aged children: A longitudinal approach. *Cognition, Brain, Behavior. An interdisciplinary journal, 22*, 31-45. <https://doi.org/10.24193/cbb.2018.22.03>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5th ed.). Climepsi Editores
- Evans, C., & Smokowski, P. (2015). Theoretical Explanations for Bullying in School: How Ecological Processes Propagate Perpetration and Victimization. *Child Adolesc Soc Work J, 33*(4), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0432-2>
- Fergusson, M., Boden, M., & Horwood, J. (2014). Bullying in childhood, externalizing behaviors, and adult offending: evidence from a 30-year study. *J Sch Violence, 13*(1), 146–64. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.840642>
- Fernandes, E., Henriques, S., Mendes, S., & Ribeiro, E. (2015). Bullying: Conhecer para Prevenir. *Millenium, 49* (jun/dez), 77-89
- Flores, J., Caqueo-Urizar, A., Ramírez, C., Arancio, G., & Cofré, J. (2020). Locus of Control, Self-Control, and Gender as Predictors of Internalizing and Externalizing Problems in Children and Adolescents in Northern Chile. *Frontiers in Psychology, 11*(2015), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02015>
- Gaffney, H., Ttofi, M., & Farrington, D. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 1-92*. <https://doi.org/doi:10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention, 28*, 67-73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Garcia-Contiente, X., Pérez-Giménez, A., Espelt, A., & Nebot Adell, M. (2013). Bullying among schoolchildren: Differences between victims and

- aggressors. *Gaceta Sanitaria*, 27(4), 350–354. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.12.012>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, 1*, 01 – 193. Atlanta, GA;
- Graham, S. (2016). Victims of Bullying in Schools. *Theory Into Practice*, 55(2), 136–144. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. San Antonio, TX: Pearson Education Inc.
- Grinshteyn, E., & Yang, T. (2017). The Association Between Electronic Bullying and School Absenteeism Among High School Students in the United States. *Journal of School Health*, 87(2), 142–149. <https://doi.org/10.1111/josh.12476>
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249–261. <https://doi.org/10.1007/bf03173535>
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., & Green, D.-A. (2018). Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>
- Holfeld, B., Mishna, F. (2019). Internalizing Symptoms and Externalizing Problems: Risk Factors for or Consequences of Cyber Victimization?. *J Youth Adolescence* 48, 567–580. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0974-7>
- Holt, K., Vivolo-Kantor, M., Polanin, R., Holland, M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *PEDIATRICS*, 135(2), e496 – 509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>
- Hong, J., Espelage, D., Hunter, S., & Allen Meares, P. (2016). Integrating multi-disciplinary social sciences theories and perspectives to understand school bullying and victimization. In J.Ireland, P. Birch & C.A. Ireland (Eds), *international Handbook of aggression: Current issues and perspectives*. Routledge
- Hutzell, K., & Payne, A. (2012). The Impact of Bullying Victimization on School Avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 370–385. <https://doi.org/10.1177/1541204012438926>

- Jenkins, Lyndsay, Demaray, Michelle & Tennant, J. (2017). Social, Emotional, and Cognitive Factors Associated With Bullying. *School Psychology Review*, 46(1), 42-64. <https://doi.org/10.17105/SPR46-1.42-64>.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2009). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45–55. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0039-2>
- Kim, M., Catalano, R., Haggerty, K., & Abbott, R. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: a study of bullying, violence, and substance use from age 11 to age 21. *Crim Behav Ment Health*, 21(1), 136–44. <https://doi.org/10.1002/cbm.804>
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930–941. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(15)00223-0)
- Klomek, A., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., ... Wasserman, D. (2018). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209–215. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>
- Kramer, M., Krueger, R., & Hicks, B. (2007). The role of internalizing and externalizing liability factors in accounting for gender differences in the prevalence of common psychopathological syndromes. *Psychological Medicine*, 38(01). <https://doi.org/10.1017/s0033291707001572>
- Kuhn, M., Ahles, J., Aldrich, J., Wielgus, M., & Mezulis, A. (2017). Physiological Self-Regulation Buffers the Relationship between Impulsivity and Externalizing Behaviors among Nonclinical Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(4), 829–841. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0689-1>
- Ledwell, M., & King, V. (2013). Bullying and Internalizing Problems. *Journal of Family Issues*, 36(5), 543–566. <https://doi.org/10.1177/0192513x13491410>
- Lemstra, M., Nielsen, G., Rogers, M., Thompson, A., & Moraros, J. (2012). Risk indicators and outcomes associated with bullying in youth aged 9-15 years. *Canadian journal of public health = Revue canadienne de sante publique*, 103(1), 9–13. <https://doi.org/10.1007/BF03404061>

- Lyons, M., Otis, K., Huebner, E., & Hills, K. (2014). Life satisfaction and maladaptive behaviors in early adolescents. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 553–566. <https://doi.org/10.1037/spq0000061>
- MacFarland, T.W., & Yates, J. (2016). *Introduction to Nonparametric Statistics for the Biological Sciences Using R*. Springer
- Malamut, S., Berg, Y., Lansu, T., & Cillessen, A. (2020). Dyadic nominations of bullying: Comparing types of bullies and their victims. *Aggressive Behavior, 1–12*. <https://doi.org/10.1002/ab.21884>
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S. Y., & Becker, L. D. (2014). Frequency, Power Differential, and Intentionality and the Relationship to Anxiety, Depression, and Self-Esteem for Victims of Bullying. *Child & Youth Care Forum, 44*(1), 115–131. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9273-y>
- Massing-Schaffer, M., Helms, S., Rudolph, K., Slavich, G., Hastings, P., Giletta, M., Nock, & Prinstein, M. (2018). Preliminary Associations among Relational Victimization, Targeted Rejection, and Suicidality in Adolescents: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 00*(00), 1–8. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1469093>
- Mattys, J. (2017). *Predictors of bullying involvement in young adolescents: The role of internalized and externalized anger, emotional intelligence, and narcissism* (Tese de doutoramento não publicada). Department of Applied Psychology and Human Development; University of Toronto
- Melo, M., & Pereira, S. (2017). Comportamentos e motivos dos/as observadores/as de bullying: Contributos para a sua avaliação. *PSICOLOGIA, 31*(2), 1-14. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v31i2.1150>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García, J. (2017). Risk and Protective Factors Associated to Peer School Victimization. *Frontiers in Psychology, 8*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00441>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>

- Modin, B., Låftman, S. B., & Östberg, V. (2014). Bullying in Context: An Analysis of Psychosomatic Complaints Among Adolescents in Stockholm. *Journal of School Violence, 14*(4), 382–404. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.928640>
- Morris, E., Zhang, B., & Bondy, S. (2006). Bullying and smoking: Examining the relationships in Ontario adolescents. *The Journal of school health, 76*(9), 465–470. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00143.x>
- National Academies of Science, Engineering, and medicine. (2016). *Preventing Bullying through science, policy, and practice*. The National Academic Press
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 76*(3), 553–576. <https://doi.org/10.1348/000709905x52229>
- Nazir, S. (2018). The Rise of Bullying as a Public Health Issue. *Law School Student Scholarship, 945*. https://scholarship.shu.edu/student_scholarship/945
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler, & H. K. Rubin(Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK: Blackwell
- Olweus, D. (1994). Annotation. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *J. Child Psychol. Psychiatry, 35*(11), 71–9.
- Olweus, D. (2001a). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, & S. Graham, (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3–20). New York: Guilford.
- Olweus, D. (2001b). Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook. Bergen, Norway: *Research Center for Health Promotion (HEMIL Center)*, University of Bergen.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues. In S. Jimerson, D. Swearer, & D. Espelage (Eds), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (1st Eds., pp. 9–33). New York: Routledge
- Olweus, D., Breivik, K., (2014). Plight of Victims of School Bullying: The Opposite of Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin, (Eds.), *Handbook*

- of Child Well-Being Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (1st ed., Pp 2593 - 2616). Springer Reference. http://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_100
- Perry, N., Calkins, S., Dollar, J., Keane, S., & Shanahan, L. (2017). Self-regulation as a predictor of patterns of change in externalizing behaviors from infancy to adolescence. *Development and Psychopathology*, 30(02), 497–510. doi:10.1017/s0954579417000992
- Pontes, N., Ayres, C., Lewandowski, C., & Pontes, M. (2018). Trends in bullying victimization by gender among U.S. high school students. *Research in Nursing & Health*, 41(3), 243–251. <https://doi.org/10.1002/nur.21868>
- Price, M., Chin, M., Higa-McMillan, C., Kim, S., & Frueh, C. B. (2013). Prevalence and Internalizing Problems of Ethn racially Diverse Victims of Traditional and Cyber Bullying. *School Mental Health*, 5(4), 183–191. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9104-6>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J., Prinzie, P., & Telch, M. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Renda, J., Vassallo, S., & Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Crim Behav Ment Health*, 21(1), 117–27. <https://doi.org/10.1002/cbm.805>
- Richard, J., Grande-Gosende, A., Fletcher, É., temcheff, C., Ivoska, W., & Derevensky, J. (2019). Externalizing Problems and Mental Health Symptoms Mediate the Relationship Between Bullying Victimization and Addictive Behaviors. *Int J Ment Health Addiction* 18, 1081–1096. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00112-2>
- Rosenfield, S. (2000). *Gender and dimensions of the self: Implications for internalizing and externalizing behavior*. In E. Frank (Ed.), *American Psychopathological Association series. Gender and its effects on psychopathology* (p. 23–36). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in

- Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Saracho, O. (2016). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453–460. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0793-y>
- Sentse, M., Prinzie, P., & Salmivalli, C. (2016). Testing the Direction of Longitudinal Paths between Victimization, Peer Rejection, and Different Types of Internalizing Problems in Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 1013–1023. doi:10.1007/s10802-016-0216-y
- Skarstein, S., Helseth, S., & Kvarme, L. G. (2020). It hurts inside: a qualitative study investigating social exclusion and bullying among adolescents reporting frequent pain and high use of non-prescription analgesics. *BMC Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00478-2>
- Slattery, L., George, H., & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 19. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2019.1579164>
- Smith, P., Barrio, C., & Tokunaga, R. (2012). Definitions of Bullying and Cyberbullying: How Useful are the Terms?. In S. Bauman, J. Walker & D. Cross (eds), *Principles of cyberbullying research: Definition, methods, and measures* (pp.64-86). New York & London: Routledge
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Stapinski, L., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R., Mahedy, L., Button, K., Lewis, G., & Araya, R. (2014) Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: a prospective cohort study. *Depress Anxiety*, 31(7), 574–82. <https://doi.org/10.1002/da.22270>
- Swearer, S., Siebecker, A., Johnsen-Frerichs, L., & Wang, C. (2010). Assessment of bullying/victimization: The problem of comparability across studies and across methodologies. In S. Jimerson, Swearer, & D. Espelage, (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An International perspective* (1st ed., pp. 305-327). Routledge.

- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Understanding the bullying dynamic: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist, 70*, 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *Am J Psychiatry, 171*(7), 7–84. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 80–89. <https://doi.org/10.1002/cbm.808>
- Twemlow, S., Fonagy, P., & Sscco, F. (2006). The Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1036*(1), 215–232. <https://doi.org/10.1196/annals.1330.014>
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing?. *International Journal of Behavioral Development, 32*(6), 486–495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences, 106*, 231–235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>
- Van Rest, M., Van Nieuwenhuijzen, M., Kupersmidt, J., Vriens, A., Schuengel, C., & Matthys, W. (2020). Accidental and Ambiguous Situations Reveal Specific Social Information Processing Biases and Deficits in Adolescents with Low Intellectual Level and Clinical Levels of Externalizing Behavior. *J Abnorm Child Psychol 48*, 1411–1424. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00676-x>
- Vernberg, E., Nelson, T., Fonagy, P., & Twemlow, S. (2011). Victimization, Aggression, and Visits to the School Nurse for Somatic Complaints, Illnesses, and Physical Injuries. *PEDIATRICS, 127*(5), 842–848. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-3415>
- Walsh, L., Benjamin Wolk, C., Becker-Haimes, E., Jensen-Doss, A., & Beidas, R. (2017). The Relationship Between Anger and Anxiety Symptoms in Youth With

- Anxiety Disorders. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1381930>
- Williams, S., Langhinrichsen-Rohling, J., Wornell, C., & Finnegan, H. (2017). Adolescents Transitioning to High School: Sex Differences in Bullying Victimization Associated With Depressive Symptoms, Suicide Ideation, and Suicide Attempts. *The Journal of School Nursing*, 33(6), 467–479. <https://doi.org/10.1177/1059840516686840>
- Wolke, D., Lereya, S., Fisher, H., Lewis, G., & Zammit, S. (2013). Bullying in elementary school and psychotic experiences at 18 years: a longitudinal, population-based cohort study. *Psychol Med*, 44(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0033291713002912>
- Zych, I., Farrington, D., Llorent, V., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>

Anexos

Anexo I- Declaração de Consentimento Informado, enviado aos/às Encarregados de Educação dos/as participantes



Declaração de Consentimento Informado

Caro/a Encarregado/a de Educação,

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

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

A informação recolhida será usada, apenas e unicamente, para fins de investigação científica e académica. Será garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. O nome do/a seu/sua educando/a nunca será identificado. Os dados serão tratados, analisados e divulgados de modo anónimo e apenas em grupo, nunca individualmente, pelos elementos envolvidos neste estudo. A sua participação é inteiramente voluntária, podendo interromper e/ou desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga a si ou ao/à seu/sua educando/a qualquer prejuízo, ou dano. Na eventualidade de os dados serem divulgados em contexto escolar, junto da comunidade educativa, serão apresentados somente os resultados globais, e nunca de agrupamentos de escolas específicos.

A par dos cuidados elencados, e uma vez que o preenchimento será realizado no contexto da sala de aula, sob a monitorização dos/as docentes titulares das disciplinas, ser-lhes-á pedida atenção ao impacto emocional do processo de preenchimento dos questionários, sobretudo o que se reporta à experiência de violência em contexto escolar, nos/as adolescentes. Na eventualidade de serem identificados potenciais sinais de fragilidade ou desorganização emocional, os/jovens serão sinalizados, por forma a poderem receber uma resposta especializada. Para tal, a equipa de investigação articulará

com o Serviço de Psicologia e Orientação, a fim de que os/as adolescentes possam ser monitorizados de forma atenta, ou mesmo receber acompanhamento psicológico, nos casos em que tal se justificar. Se este acompanhamento não for exequível, num curto período de tempo, no contexto escolar, assegurar-se-á este acompanhamento no Serviço de Consulta de Psicologia da universidade.

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

Com os melhores cumprimentos,

(O estudante)

Miguel Ângelo Pereira Neves

(A orientadora)

Mariana Lopes de Sousa

Miguel Ângelo Pereira Neves

Professora Doutora Mariana Sousa

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

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo II- Pedido de autorização à direção do agrupamento

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



Vimos, por este meio, solicitar a autorização de V.^ª Ex.^ª, para a realização da recolha de dados de um estudo que tem como objetivo estudar as competências sociais e o envolvimento de adolescentes entre os 13 e os 18 anos em comportamentos de *bullying* em contexto escolar. Este estudo inscreve-se no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada do Norte (Porto) e está a ser desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Mariana Sousa, Professora Auxiliar nesta instituição de ensino superior.

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

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

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

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,

(O estudante)

Miguel Ângelo Pereira Neves

Miguel Ângelo Pereira Neves

(A orientadora)

Mariana Lopes de Sousa

Professora Doutora Mariana Sousa