



Universidades Lusíada

Couto, Diana Raquel Santos

Ajustamento socioemocional e o envolvimento em comportamentos de agressão verbal e vitimização verbal em adolescentes

<http://hdl.handle.net/11067/6475>

Metadados

Data de Publicação	2022
Resumo	<p>A análise das habilidades sociais e das suas dificuldades ao longo da adolescência torna-se fundamental para uma melhor compreensão de determinadas condutas, em particular comportamentos de violência, associados à agressão e vitimação. O presente pretendeu analisar o efeito das competências socioemocionais nos comportamentos de agressão e vitimação verbal. Participaram 289 adolescentes (156 raparigas e 133 rapazes) com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idade. Para avaliar o envolv...</p> <p>The analysis of social skills and their difficulties throughout adolescence is essential for a better understanding of certain behaviors, in particular violent behaviors, associated with aggression and victimization. The present study aimed to analyze the effect of socio-emotional skills on aggression and verbal victimization behaviors. 289 adolescents participated (156 girls and 133 boys) aged between 12 and 19 years old. To assess the involvement in aggression and verbal victimization behavior...</p>
Palavras Chave	Psicologia, Psicologia clínica, Adolescentes - Avaliação da personalidade - Avaliação de comportamento, Adolescentes - Competências socioemocionais, Teste psicológico - Questionário sociodemográfico, Teste psicológico - Social Skills Improvement System - Rating Scales (SSIS-RS), Teste psicológico - Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE)
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-27T18:05:27Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Ajustamento socioemocional e o envolvimento em comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal em adolescentes

Dissertação de Mestrado em **Psicologia Clínica**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO, 2022

Diana Raquel Santos Couto



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Ajustamento socioemocional e o envolvimento em comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal em adolescentes

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

PORTO, 2022

Diana Raquel Santos Couto

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



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

Agradecimentos

A presente dissertação, mais do que uma prova final de qualificação, aquisição de competências e mestria foi, sem dúvida, uma prova de concretização pessoal, de esforço, resiliência e superação, mas acima de tudo de valor e de crença, por mim própria e pelas minhas capacidades.

Portanto, no culminar de uma etapa tão importante na minha vida não poderia deixar de formalizar uma reflexão importante perante todo o percurso desenvolvido até então, prestando um especial e reconhecido agradecimento e gratificação a todos aqueles que caminharam comigo, me apoiaram e acreditaram em mim do primeiro ao último dia.

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha orientadora Professora Doutora Sara Cruz, pelo apoio prestado, motivação e reconhecimento, neste processo. Agradecer, não só pela orientação proporcionada, mas principalmente por toda a disponibilidade, compreensão e conhecimentos partilhados ao longo destes anos. Grata pela oportunidade de aprender e crescer com o exemplo de uma profissional exímia, que me permitiu descobrir e aprimorar um gosto que eu não sabia que tinha, pelas Neurociências, e pelo qual espero trilhar todo o meu percurso desde então. Obrigada, uma vez mais, por me fazer acreditar e caminhar na direção certa, ter-lhe-ei sempre como um exemplo e motivação para alcançar os meus objetivos pretendidos.

Agradeço, também à Professora Doutora Joana Oliveira e ao Professor Doutor Paulo Moreira, que me acompanharam em todos estes anos, pelos seus conhecimentos, compreensão, apoio prestado e capacidade de resiliência em todas as dificuldades, sem nunca desistir de todos nós.

Um especial e sentido agradecimento à Professora Doutora Mariana Sousa, que com toda a sua leveza, simpatia e boa disposição tornou os dias melhores e mais coloridos, Grata pelos ensinamentos, aprendizagens e crescimento, pessoal e

profissional, que graças a si, também, foram possíveis. Uma profissional exemplar e de um coração gigante, o meu sincero obrigada.

A todos/as os/as restantes docentes e não docentes que passaram por todo o meu percurso de formação académica e me presentaram com os seus conhecimentos, competências, auxílio e partilha de experiências, um grande obrigado, porque nada disto também seria possível sem eles.

Agradeço, de todo o meu coração, à minha família, a todos os que sempre acreditaram e mim, tendo sido eles a âncora de todas as horas. Em especial à minha Mãe, que nas suas palavras doces, abraços apertados e carinhosos, me permitiu crescer e nunca desistir. Grata por tudo, pelo amparo incondicional, pela disponibilidade constante e pelo colo nas horas de maior sufoco, por acreditares em mim e me fazeres ser quem eu sou, à semelhança de ti, pois não há palavras que sejam suficientes e que ditem o amor que tenho e a força que me dás. Particularmente, ao meu Pai o mais sincero e reconhecido agradecimento, pois tudo isto é por ti e para ti. Obrigado por me aplaudires de pé, por estares sempre na primeira fila e por seres o primeiro a dizer vai, pois sem ti eu não iria. Por seres o meu exemplo de superação, de orgulho e de motivação, por seres a calma nas horas de exaltação, a resiliência nos momentos de superação, o abraço nas horas de vulnerabilidade, por acreditares em mim quando nem eu acreditei, o meu obrigado por tudo e pela sorte que tenho em seres meu pai. Vocês são o meu coração.

Agradeço ao meu irmão, que apesar dos desentendimentos é quem me protege, quem me guia e me acalma. Obrigado por seres o melhor irmão do mundo, por reconheceres as minhas virtudes e ignorares os meus defeitos, obrigado pelo orgulho que me tens e por me orgulhares. Grata porque sem ti nada seria possível, grata por tornares a minha vida mais feliz, mais completa e mais bonita.

Ao Miguel, o meu amor, um agradecimento especial, por ser força e luz, por ser amor e carinho, por ser apoio e proteção constante. Grata por concluir esta etapa ao teu lado, por nunca me permitires desistir e reconheceres todo o meu valor, grata por caminhar contigo, crescer contigo e ver-te crescer, grata pelo teu amor sincero e pela tua calma nas horas de tormenta. Obrigado por me dares a mão e nunca a largares, obrigado por seres tu.

Um especial e genuíno obrigada à minha amiga Neide, a força da natureza e pureza em pessoa, a pessoa que do primeiro ao último dia me permitiu crescer e crescer comigo, obrigada a ti por seres sol e iluminares os meus dias, pela calma e paciência, por seres colo de todas as horas. Agradeço por te ter na minha vida e agradeço por ter percorrido este caminho contigo, sem nunca desistir, tarde ou cedo conseguimos e que isto seja o início do fim, de um caminho de sucesso, lado a lado e sempre juntas. Todo o amor do mundo para ti e por ti.

Expresso a minha gratidão à Filipa por ser uma amiga especial, por ser suporte e serenidade, por tornar os meus dias melhores e mais felizes, obrigado por me permitires sempre continuar e estares comigo para me ver brilhar.

Obrigado à Marian, por ser desde sempre e para sempre uma peça fundamental na minha vida, por vibrar com as minhas concretizações e me amparar nas minhas quedas, o amor que te tenho é grande e será sempre.

À Enaltece, a casa que me acolheu e que torna os meus dias melhores, que mais do que um lugar de trabalho é um lugar de partilha, um lugar de paz e um lugar de crescimento. Ao Boss, à Carol e à Dani que para mim são exemplos e que me fazem evoluir a cada dia que passa, grata por fazer parte desta família e grata porque sempre me fizeram ir na direção certa sem nunca parar.

A todos os/as meus/minhas colegas e restantes amigos/as, um obrigado de coração cheio pelos momentos felizes e pelas experiências partilhadas, pelo impulso para continuar e pela alegria de nunca desistir, todos têm um lugar especial e importante, grata a todos/as.

Índice

Introdução.....	1
A adolescência e as competências socioemocionais.....	2
As dimensões que compõem o construto das competências socioemocionais.....	7
Dificuldades ao nível das competências socioemocionais	9
Escola como fator socializador e palco do desenvolvimento socioemocional	10
O Fenómeno do bullying e as suas consequências	12
Dificuldades socioemocionais e comportamentos de agressão	16
Associação dos comportamentos desajustados ao fenómeno de agressão direta e indireta	24
Ajustamento socioemocional, comportamentos de agressividade e o meio escolar...	27
Desajustamento social e os comportamentos de vitimação	27
Competências sociais e a envolvimento em condutas de agressão e vitimação.....	28
Relação entre competências sociais e ao papel de vítima ou agressor.....	29
Objetivos e hipóteses de investigação	35
Método.....	36
Participantes.....	36
Instrumentos.....	38
Questionário sociodemográfico.....	38
Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS – RS).....	38
Procedimento	40
Seleção dos participantes	40
Recolha de dados.....	41
Análise de dados.....	41
Resultados.....	43

Diferenças ao nível das habilidades sociais, agressão verbal e vitimação verbal em função do género.....	43
Associação entre as habilidades sociais e os comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal.....	45
Habilidades sociais como preditor no envolvimento de comportamentos de agressão verbal	48
Habilidades sociais como preditor no envolvimento de comportamentos de vitimação verbal	49
Discussão.....	50
Diferenças ao nível das habilidades sociais, agressão verbal e vitimação verbal em função do género.....	50
Associações entre as competências socioemocionais e os comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal.....	53
Habilidades sociais como preditores no envolvimento de comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal	58
Conclusão.....	62
Limitações e estudos futuros.....	63
Referências.....	65

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição e caracterização da amostra pelas variáveis Sociodemográficas	37
Tabela 2 Diferenças ao nível das competências socioemocionais, vitimação verbal e agressão verbal em função do género	44
Tabela 3 Correlação de Spearman entre as variáveis Competências Socioemocionais, Comunicação, Cooperação, Assertividade, Responsabilidade, Empatia, Envolvimento, Autocontrolo e as variáveis Agressão Verbal e Vitimação Verbal	46
Tabela 4 Modelos de Regressão Linear Simples: Competências Socioemocionais como preditor da Agressão Verbal	48
Tabela 5 Modelos de Regressão Linear Simples: Competências Socioemocionais como preditor da Vitimação Verbal	49

Resumo

A análise das habilidades sociais e das suas dificuldades ao longo da adolescência torna-se fundamental para uma melhor compreensão de determinadas condutas, em particular comportamentos de violência, associados à agressão e vitimação. O presente pretendeu analisar o efeito das competências socioemocionais nos comportamentos de agressão e vitimação verbal. Participaram 289 adolescentes (156 raparigas e 133 rapazes) com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idade. Para avaliar o envolvimento em comportamentos de agressão e vitimação verbal foi utilizada a Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE). Para avaliar as competências sociais utilizou-se a versão portuguesa do Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS). Foram observadas diferenças estatisticamente significativas ao nível das competências socioemocionais em função do género, na medida em que, as raparigas pontuaram mais alto que os rapazes. De igual forma, foram observadas diferenças significativas relativamente à agressão verbal, em que os rapazes pontuaram mais alto do que as raparigas. Concomitantemente, observou-se uma associação negativa entre as competências socioemocionais e o envolvimento em comportamentos de agressão e vitimação verbal. Adicionalmente, as habilidades socioemocionais predisseram unicamente o envolvimento em comportamentos de agressão verbal. Adolescentes com mais dificuldades em habilidades sociais apresentam um maior envolvimento em comportamentos de agressão verbal. Os resultados obtidos apontam para algumas discrepâncias com a literatura existente, pelo que estas diferenças permitem acrescentar informação importante às investigações outrora desenvolvidas, para melhor compreender o envolvimento dos adolescentes nestes comportamentos.

Palavras-Chave: Competências socioemocionais; Comportamentos de agressão verbal; Comportamentos de vitimação verbal.

Abstract

The analysis of social skills and their difficulties throughout adolescence is essential for a better understanding of certain behaviors, in particular violent behaviors, associated with aggression and victimization. The present study aimed to analyze the effect of socio-emotional skills on aggression and verbal victimization behaviors. 289 adolescents participated (156 girls and 133 boys) aged between 12 and 19 years old. To assess the involvement in aggression and verbal victimization behaviors, the Interpersonal Behavior Scale in the School Context (ECICE) was used. To assess social skills, the Portuguese version of the Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS) was used. Statistically significant differences were observed in terms of socio-emotional skills according to gender, as girls scored higher than boys. Likewise, significant differences were observed regarding verbal aggression, in which boys scored higher than girls. Concomitantly, a negative association was observed between socio-emotional skills and involvement in aggression and verbal victimization behaviors. Additionally, socioemotional skills uniquely predicted involvement in verbal aggression behaviors. Adolescents with more difficulties in social skills are more involved in verbal aggression behaviors. The results obtained point to some discrepancies with the existing literature, so these differences allow us to add important information to the investigations previously developed, to better understand the involvement of adolescents in these behaviors.

Keywords: Socio-emotional skills; Verbal aggression behaviors; Verbal victimization behaviors.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ECICE – Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SSIS-RS – Social Skills Improvement System – Rating Scales

Introdução

Como uma das etapas mais importantes do percurso de desenvolvimento, verifica-se que um dos principais focos de estudo é o período da adolescência, na medida em que, de acordo com os autores Eccles et al. (1993), se configura como um estágio caracterizado por inúmeras mudanças. Estas mudanças ocorrem em diversos níveis, tais como a redefinição dos papéis sociais, desenvolvimento cognitivo, transições escolares e, ainda, a emergência das experiências sexuais (Eccles et al., 1993).

A palavra adolescência deriva do latim *adolescere*, o que remete para uma definição de “crescer” (Sawyer et al. (2018). São várias as dúvidas e conceptualizações que há muito surgem no que diz respeito a esta fase de vida.

No início do século XX, Hall (1904) (*cit. in* Sawyer et al., 2018) procurou definir, de forma muito pouco concreta, este período, como algo que variaria dos 14 aos 24 anos. Este conceito foi sofrendo diversas alterações até se encontrar, nos dias de hoje, formalmente e cientificamente identificado.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), a adolescência é uma fase desenvolvimental que ocorre entre os 10 e os 19 anos. É nesta fase que são acumuladas diferentes experiências. A puberdade marca, inevitavelmente, um ponto crucial de descontinuidades face à próxima etapa de desenvolvimento, crescimento e maturação cognitiva (Sawyer et al., 2018).

De acordo com Merrell & Gimpel (2014), existe uma forte associação e desenvolvimento de estudos científicos e clínicos sobre crianças e adolescentes e competências socioemocionais no âmbito das ciências sociais. Posto isto, e dada a importância destas etapas no processo desenvolvimental, verifica-se a necessidade destas análises e representatividades.

Em concordância, verifica-se que abordagem a esta temática surge face ao aumento do interesse e evolução da mesma, bem como a importância da análise crítica deste processo desenvolvimental e socioemocional dos indivíduos e da sociedade em geral. XXX Frase mais centrados nas competências socioemocionais

A adolescência e as competências socioemocionais

Tal como vários construtos psicológicos e comportamentais, as competências sociais têm sido definidas sob inúmeros modelos conceptuais, na medida em que nenhuma definição parece apresentar uma aceitação, globalmente formada (Merrell & Gimpel, 1997).

Posto isto, compreende-se que a principal dificuldade no que diz respeito à construção de uma definição adequada se prende com o facto de se verificar que o construto é dependente de uma série de outros conceitos e abordagens psicológicas, bem como fatores como traços humanos específicos (e.g. personalidade, inteligência, linguagem, percepção, avaliação, atitudes e interação comportamento-ambiente).

Gresham e Elliott (1984) definem as competências sociais como comportamentos que são aprendidos, desenvolvidos e promovidos em contexto social, permitindo, desta forma, ao indivíduo interagir com os outros de forma positiva e, coincidentemente, evitando respostas negativas. Ainda de acordo com estes autores, o construto de habilidades sociais foi muitas vezes considerado sinónimo de competência social, sendo um termo que reflete o julgamento social sobre a qualidade geral do desempenho de um indivíduo numa determinada situação.

Segundo Hops (1993) (*cit in.* Gresham & Elliott, 1984), este construto das competências sociais, sob uma perspetiva comportamental, apresenta como principal premissa um pressuposto de que estas habilidades, específicas e identificáveis,

constituem a base para o comportamento socialmente aceitável e considerado competente.

Perante isto, Gresham e Elliott (1984) afirmam que para avaliar a competência social é essencial atender a uma gama mais ampla de comportamentos e aptidões, como habilidades de comunicação, habilidades físicas e aparência física, na medida em que são consideradas as mais variáveis dos componentes associados às competências sociais. Deste modo, o desenvolvimento destas aptidões é um dos resultados mais importantes no que diz respeito ao processo que é desenvolvido em contexto escolar. Assim os autores, em 1990, identificaram cinco dimensões, no âmbito das habilidades sociais, que facilitam e caracterizam as interações entre as crianças e os adolescentes. São elas cooperação, afirmação, responsabilidade, empatia, autocontrolo, comunicação e envolvimento.

A cooperação encontra-se relacionada com os comportamentos direcionados ao outro (e.g. ajudar o outro, partilha de materiais, cumprir as regras). Já a afirmação implica um envolvimento de iniciação de uma ação associada a uma indagação aos outros de informações e comportamentos que são respostas às condutas dos mesmos (e.g. retorquir a pressão dos pares). Relativamente ao construto de responsabilidade, os autores afirmam que o mesmo requer uma demonstração da capacidade de comunicar com os demais e a preocupação com os domínios dos outros. Deste modo, verifica-se que a comunicação se postula pela capacidade de transmissão ou troca de pensamentos, opiniões ou informações, de forma adequada e perceptível (Gresham et al., 1984).

A empatia é caracterizada por comportamentos que simbolizam a preocupação pelos pares, bem como pelos sentimentos dos outros significativos. Por fim, o autocontrolo representa um ato que impele o desenvolvimento de uma resposta adaptativa e apropriada em situações de conflito, provocação ou chamada de atenção

por parte de um adulto. No que diz respeito ao envolvimento este encontra-se associado à capacidade que o indivíduo apresenta para iniciar uma ação, de se envolver, a si mesmo ou a outro, em alguma atividade, fazendo da mesma uma ocupação (Gresham et al., 2008).

As competências sociais são, recorrentemente, um grupo de interdependência social e de trabalho, deste modo, verifica-se que quando são apresentados défices ao nível destas competências são, também, apresentados riscos mais elevados de desenvolver comportamentos negativos e desadaptativos (Gresham et al., 1993). Assim, são aprimorados métodos e ferramentas para promover nos indivíduos comportamentos adaptativos e que se configuram eficazes na redução dos problemas de interação e resposta, bem como um aumento do funcionamento social desejado.

Deste modo, compreende-se que a qualidade das relações interpessoais que se vão estabelecendo ao longo da vida, caracteriza-se como um fator crucial de ajustamento psicológico e social, indispensável e fundamental para o desenvolvimento humano e das relações que se constroem (Bizai et al., 2017).

Não obstante, surge uma série de fatores e conceitos diferenciados e em contraposição aos anteriormente referidos.

O primeiro ponto de discordância surge, logo, na designação *per se*, pois são vários os autores que se referem às competências emocionais distinto de competências sociais, enquanto os restantes optam por analisar sob a perspetiva de um *continuum* entre ambas, sob a designação de competências socioemocionais (Bizai et al., 2017).

Deste modo, os autores Alzina & Escoda (2007), afirmam que o carácter moral e os valores éticos se encontram integrados neste processo, influenciando as respostas emocionais na promoção de integridade pessoal de um indivíduo. Assim, as

competências emocionais albergam e refletem, também, uma série de valores e construtos éticos significativos da própria cultura e do contexto vigente.

Posto isto, verifica-se, segundo os autores, que o contexto se caracteriza como um ponto de referência, na medida em que tanto o espaço como o tempo se integram como fatores condicionantes da competência emocional.

Concomitantemente, é possível afirmar que qualquer indivíduo pode, portanto, experienciar um sentimento de incompetência emocional num determinado momento e num dado contexto, uma vez que poderá não se encontrar preparado para fazer face a essa mesma situação nesse preciso momento.

Na integra, quando referido um conceito de competência emocional, torna-se imprescindível abordar a questão da regulação emocional, como uma premissa que se encontra globalmente associada ao construto mais amplo de habilidades socioemocionais.

Em concordância, Bisquerra (2003), formula o conceito de competência emocional, como a capacidade de lidar com as emoções de forma adequada e adaptativa, sendo que se define como uma relação de consciência entre emoção, cognição e comportamento, que se refletem na execução de estratégias de confronto com as situações de crise e capacidade de gerar e controlar as emoções de forma positiva. Posto isto, Bisquerra (2003) expõe que o desenvolvimento deste conceito supõe uma série de habilidades e capacidades básicas que permitem uma melhor adequação na estruturação de uma regulação emocional adaptativa.

Assim, pressupõem-se que evidenciar mestria ao nível desta competência depende um conhecimento e consciência no que diz respeito ao processo de interação entre os estados emocionais que afetam o comportamento e que, por sua vez, são

regulados pelas cognições, ou seja, uma interação multidimensional e consequencial (e.g. raciocínio, consciência) (Bisquerra, 2003).

Para além disto, é necessária uma capacidade de demonstrar emoções de forma apropriada, bem como compreender e ser capaz de identificar o estado emocional interno como congruente ou incongruente com o estado emocional externo, tanto numa perspectiva individual, como nos restantes indivíduos (Bisquerra, 2003).

Deste modo, conceptualiza-se que uma maturação na expressão emocional em maior nível, se reflete na capacidade de verificar de que forma e com que intensidade a sua emocionalidade e manifestação da mesma exibe um impacto nos outros.

Assim, regulação emocional fundamenta-se e implica um conhecimento e destreza no que diz respeito aos próprios sentimentos e emoções, que devem encontrar-se, frequentemente, regulados.

Refere-se, portanto, ao controlo da impulsividade (e.g. raiva, violência, comportamentos de risco), tolerância à frustração por forma a prevenir estados emocionais negativos (e.g., raiva, *stress*, sintomatologia depressiva) e perseverança e capacidade para assumir as dificuldades no alcance de objetivos e mobilização no evitamento de recompensas imediatas em detrimento de recompensas a longo prazo, mas de ordem superior (Bisquerra, 2003).

Para concluir, Bisquerra (2003) postula ainda o desenvolvimento de habilidades que permitam ao indivíduo enfrentar situações de crise e maior confronto, através da destreza face às emoções negativas, através da execução de estratégias de autorregulação e autocontrolo que melhor permitem uma regulação da intensidade e duração dos estados emocionais.

Deste modo, implica uma efetuação da capacidade de desenvolver de forma, autossuficiente e autónoma, emoções positivas, conscientemente e voluntariamente

(e.g., alegria, amor, humor, disponibilidade emocional), permitindo ao indivíduo gerir o seu bem-estar subjetivo e procura na de melhor qualidade de vida (Bisquerra, 2003).

Analisando a informação suprarreferida, verifica-se que mediante o que é postulado segundo as análises longitudinais efetuadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2015) e a literatura empírica (Miyamoto et al., 2015), tanto as competências emocionais como as competências cognitivas apresentam um papel importante no que diz respeito ao sucesso e complementação de objetivos ao longo do decurso desenvolvimental das crianças e dos adolescentes.

Deste modo, compreende-se que as habilidades socioemocionais encontram-se envolvidas na definição e execução de objetivos, relacionamento com outros indivíduos e controlo de emoções.

Assim, os autores promovem que a destreza destes mecanismos permite ao ser humano uma maior eficácia no que diz respeito à expectativa de resultados sociais, ao passo que as competências ou habilidades cognitivas apresentam um foco mais direcional no âmbito de comportamentos e respostas de ordem superior, mais impulsionadores e benéficos em termos de educação e capacidades de mestria e atuação.

As dimensões que compõem o construto das competências socioemocionais

Segundo o que é verificado pelos autores Eisenberg et al. (2000) o tópico das competências emocionais encontra-se, inteiramente, associado a uma perspetiva de regulação emocional, que tem vindo a ser foco de discussão, principalmente, nos últimos anos, sendo, deste modo, considerado uma relação indissociável e de grande enfoque no que diz respeito ao processo e desenvolvimento das competências socioemocionais.

De acordo com a informação suprarreferida, o construto de regulação emocional consiste num conjunto de processos extrínsecos e intrínsecos que apresentam um papel fundamental nas avaliações, monitorizações e modificações das reações emocionais, em particular, as características intensivas e temporais de cumprimento de determinados objetivos (Thompson, 1994).

Para além disto, Thompson (1994) procurou descrever vários domínios associados à regulação emocional, incluindo respostas de ordem neurofisiológica, processos de atenção, interpretação e análise de eventos, emocionalmente estimulantes, codificação de pistas emocionais internas, acesso a recursos de confronto, bem como a regulação das adversidades ambientais em detrimento da seleção de mecanismos alternativos de respostas adaptativas.

Não obstante, constata-se que diferenças individuais, no que concerne à intensidade e valência da emoção, bem como no uso de tipos de regulação emocional, apresentam um papel fundamental no que diz respeito a uma associação com um funcionamento de alta qualidade e normativo (Fields et al., 1989; Walden et al., 1997, *cit in*. Eisenberg et al., 1995).

Deste modo, verifica-se, que segundo os autores, a investigação desenvolvida tem vindo de acordo com uma perspetiva que enfatiza o processo da regulação emocional, e por sua vez, a importância das competências emocionais, como um processo social, na medida em que ocorre e é desenvolvido no decurso de um contexto de relacionamentos e interações sociais (Fields et al., 1989; Walden et al., 1997, *cit in*. Eisenberg et al., 1995).

Não obstante, de acordo com os autores Beauchamp e Anderson (2010), a componente socioemocional surge como uma integração quase indissociável de múltiplos níveis de funcionamento e que integram uma relação dinâmica e

multifacetada composta por domínios cognitivos, comunicacionais, biológicos e dimensões ambientais e desenvolvimentais. Concomitantemente, compreende-se que são vários os conceitos que se encontram associados aos processos emocionais e de regulação emocional no que diz respeito à investigação desenvolvida no âmbito do desenvolvimento infantil e de adolescentes.

Assim, as competências emocionais podem ser definidas como a aptidão que os indivíduos apresentam para procurar estabilizar, manter ou modificar a relação entre si e o meio em domínios que são considerados significativos (Saarni et al., 1998).

Portanto, verifica-se que esta definição associada a uma transação entre a pessoa e um evento ou ambiente se encontra, particularmente, associada a uma perspetiva social e que impele o desenvolvimento de competências sociais.

Para além disto, de acordo com o que é verificado pela OCDE (2015), um impacto nas competências sociais e emocionais advém de uma capacidade de moldar o comportamento e estilos de vida das pessoas, na medida em que a promoção da educação se caracteriza como um fator de grande importância no desenvolvimento de capacidades cognitivas e, conseqüentemente, na promoção de competências socioemocionais desde muito cedo.

Dificuldades ao nível das competências socioemocionais

Segundo Gresham (1981), é fulcral compreender e analisar os défices apresentados pelos mais jovens no que diz respeito às competências socioemocionais, com vista a desenvolver melhores e mais adequadas estratégias de intervenção. Deste modo, o autor distingue, primeiramente, os défices nas competências sociais adquiridas e os défices de atuação, na medida em que permite discernir abordagens distintas de intervenção na mediação destas habilidades e indicação dos diferentes contextos de progressão destas mesmas capacidades. Um terceiro tipo de défice indicado pelo autor

pode ser caracterizado como um déficit de fluência, na medida em que o indivíduo compreende e sabe como deseja desempenhar determinada competência, mas executa um desempenho inadequado da mesma.

No que diz respeito aos défices anteriormente referidos, compreende-se que, segundo Gresham (1981), os problemas associados à aquisição de competências podem melhor ser explicados por uma ausência de conhecimento ou capacidade para executar uma dada habilidade social, ainda que o indivíduo detenha todas as condições para tal.

Relativamente aos défices de desempenho social, verifica-se uma presença de aptidões no repertório comportamental de um indivíduo, ainda que o indivíduo não seja capaz de efetuar e desempenhar essas mesmas habilidades em situações específicas.

Posteriormente, Gresham e Elliott (1990) procuraram amplificar esta explicação mediante um modelo mais completo e explicativo, incluindo a dimensão de comportamentos problemáticos concorrentes. Assim sendo, o esquema associado comporta duas dimensões do comportamento, sendo estas as competências sociais e os comportamentos problemáticos concorrentes, que se encontram relacionados e combinados por forma a classificar as dificuldades apresentadas ao nível das aptidões sociais.

Escola como fator socializador e palco do desenvolvimento socioemocional

A escola caracteriza-se como um meio propício ao desenvolvimento e explanação de competências socioemocionais, na medida em que as mesmas se configuram um elemento fulcral de motivação social e desenvolvimento pessoal e individual (Ryan et al., 2008).

Ainda que se verifique uma preocupação e motivação para comportamentos proativos de aceitação e adaptação face ao grupo de pares, a principal preocupação prende-se com uma orientação e favorecimento de um desenvolvimento da

concretização dos padrões pessoais de evolução e crescimento no cerne de um mundo social (Ryan et al., 2008).

Em concordância, a escola é um meio fundamental para os processos de socialização dos indivíduos, desde idades muito precoces, mas com especial enfoque em idades de transição desenvolvimental e mudanças abruptas, como se caracteriza o período da adolescência (Schaffer, 1999).

Deste modo, conceptualiza-se que é neste meio que o indivíduo experiêcia novas formas de relacionamento com os pares, bem como a possibilidade de aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais que melhor permitem a construção da sua identidade e evolução (Schaffer, 1999).

A escola permite o desenvolvimento de diversas competências e qualidades individuais (e.g., iniciativa, espírito de investigação, sentido de responsabilidade, autocontrolo, espírito de equipa, solidariedade, generosidade, competências de relacionamento, entre outras) (Holper, 1982).

Concomitantemente, é um contexto único para a fomentação da evolução integral do indivíduo, na medida em que a mesma permite a promoção de competências não só instrumentais e práticas, bem como de competências sócio afetivas, tais como a estimulação dos alunos em práticas sociais e educativas (e.g., trabalhos de grupo, resolução de conflitos, colaboração entre pares, reconhecimento do próprio e do outro, regras e valores sociais) (Cruz, 2000).

Assim sendo, é no meio escolar que surgem os grupos de pares como segundos agentes de socialização, formando-se um contexto de aprendizagem básica com os demais, em particular de um conhecimento social mais alargado, sob o desenvolvimento de competências sociais cruciais no estabelecimento de interações presentes e futuras com os pares (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990).

Não obstante, o desenvolvimento destas interações poderá ocorrer de forma mais ou menos negativa, predispondo, deste modo, os indivíduos a comportamentos mais ou menos adaptativos e normativos ao longo da sua trajetória desenvolvimental.

De acordo com Cruz (2000), verifica-se que as interações sociais permitem aos indivíduos desenvolver competências sociais fundamentais para a sua vivência em sociedade, bem como na promoção e controlo das suas emoções e experiências emocionais.

Deste modo, e de acordo com o autor, o desenvolvimento social parece ser, fortemente, influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares, bem como das vivências associadas no mesmo, na medida em que é neste contexto que existe uma apropriação da “cultura” social do grupo, no cerne da interação, negociação e aumento do conhecimento social.

O Fenómeno do *bullying* e as suas consequências

O fenómeno do *bullying* implica a existência de processos de agressão e vitimação e encontra-se, amplamente associado a problemas de cariz psicossocial. Deste modo, considera-se uma variável que apresenta uma forte associação face às competências socioemocionais, daí o reconhecimento e desenvolvimento investigacional a um nível mais global, acerca deste fenómeno.

Deste modo, um indivíduo é vítima de *bullying* quando se encontra exposto, de forma repetida e continuada, por um período prolongado de tempo, a ações negativas, onde são exercidos comportamentos que promovem a inflação de dor, dano ou desconforto, por parte de terceiros (Olweus. 1993).

Concomitantemente, o autor reforça a ideia de que esta conduta de ações negativas, efetuadas ao longo do tempo, encontram-se, de igual forma, relacionadas com agressão individual ou em grupo. Assim, a execução de maus-tratos por abuso,

entre indivíduos iguais é definida como uma atuação de agressão física e/ou psicológica efetuada por um indivíduo ou vários indivíduos sob um outro que se caracteriza como a vítima dos seus ataques.

Para além disto, verifica que se a vítima se encontra numa posição com difícil possibilidade de fuga, principalmente pelos seus próprios meios (Olweus, 1993).

Em concordância com a informação referida, Olweus (1993) aborda ainda a questão de que as ações de agressividade proferidas poderão ser efetuadas com recurso a palavras, ou seja, verbalmente (e.g., ameaças, insultos, provocações). Deste modo, conceptualiza-se uma distinção, clara, entre o que se formula como comportamentos de agressão verbal e comportamentos de agressão física (e.g. empurrar, bater, pontapear, beliscar, reter um sujeito).

Em adição, é fulcral a discriminação que é efetuada entre *bullying* direto, onde se observam ataques relativamente evidentes, do *bullying* indireto, que se encontra mais diretamente associado a uma forma de isolamento social e exclusão intencional de um grupo (Olweus, 1993).

Perante a informação suprarreferida, bem como uma análise mais amplamente detalhada acerca deste fenómeno e das questões que se encontram intrinsecamente associadas ao mesmo, verifica-se uma abrangente compilação de fatores consequenciais que estão diretamente ligados à prática, bem como à vitimação em comportamentos de agressividade.

Do exposto, considera-se a informação explanada por Paul e Cillessen (2007), que comporta uma série de considerações, em particular fundamentadas nesta conceção dos comportamentos de *bullying* e das decorrências dos mesmos a curto e longo prazo, na maioria dos jovens e crianças em idade escolar. Deste modo, o estudo e investigação efetuada pelos autores permitiu perceber que crianças e jovens que apresentam uma

tendência para manifestar dificuldades comportamentais, em particular o risco de desenvolver futuros problemas no relacionamento e interação com os colegas.

Concomitantemente, perante a análise efetuada por Peguero (2008), verifica-se que as vítimas que estão expostas a comportamentos de agressividade evidenciam efeitos nocivos, nas várias esferas do seu desenvolvimento, a curto e a longo prazo.

Posto isto, verifica-se que a definição de vitimização devido à prática de *bullying* utilizada no âmbito da investigação acerca da violência escolar tornou-se mais ampla, incluindo a consideração e análise de mais formas e práticas de vitimização.

O envolvimento e prática de condutas de violência e alusivas a comportamentos de *bullying* encontra-se fundamentado na existência de um fraco ajustamento psicossocial (Nansel et al., 2004). Particularmente, postula-se que os agressores, vítimas e vítimas/agressores tendem a demonstrar um menor ajustamento social e emocional face aos restantes jovens e crianças que não se envolvem neste tipo de experiências.

Consequentemente, os adolescentes que apresentam problemas sociais ou maiores dificuldades de ajustamento emocional manifestam uma maior probabilidade de se constituírem como vítimas, desenvolvendo comportamentos de isolamento perante os restantes pares. Este isolamento impele os jovens para uma impossibilidade de desenvolver experiências e manter-se privado de inúmeras oportunidades de cariz social, fomentando uma deterioração dos problemas sociais iniciais (Kim et al., 2006).

No seguimento desta mesma linha de pensamento, e de acordo com o que foi investigado pelo autor Olweus (1993), conceptualiza-se que as consequências existentes devido à prática de condutas de agressividade, surgem, não só no momento da sua ocorrência, mas também ao longo de uma trajetória desenvolvimental e vivencial, projetando adversidades para futuras situações e experiências nos mais diversos núcleos dos sujeitos.

Particularmente, e sob um especial enfoque no papel das vítimas, é possível apurar que as mesmas apresentam mais riscos de manifestar sintomatologia depressiva, bem como ansiosa, em consequência de um baixo nível de autoestima e um autoconceito negativo, comparativamente aos seus pares não vitimados (Olweus, 1993).

Considerando estas adversidades como processos consequenciais a longo prazo, analisa-se um efeito nefasto também a curto prazo e, especificamente, no momento vigente da vitimação. Assim, segundo Fante (2005), os jovens e adolescentes que sofrem destes atos, tendem a apresentar um declínio no rendimento escolar, bem como uma diminuição do nível do desenvolvimento emocional, social e psíquico cujas repercussões a longo prazo serão mais amplamente gravosas devido a esta falta de competências e mestria.

Não obstante, é passível de se efetuar uma divisão, claramente significativa, ao nível do género na medida em que as raparigas apresentam uma maior predisposição para desenvolver sintomatologia depressiva, bem como ansiedade, assim como uma autoperceção negativa sobre si mesmas, constituindo para um comportamento disruptivo face a qualquer outro grupo analisado.

Mediante o que fora investigado por Paul et al. (2007), esta conceção surge pelo facto de que o género feminino apresenta uma maior e significativa sensibilidade social, podendo existir uma maior dificuldade de aceitação e confrontação com experiências de rejeição.

Deste modo, os autores complementam esta mesma análise asseverando que, devido à elevada consciência sobre os processos sociais, bem como a natureza relacional ao nível da agressão, as jovens apresentam resultados, predominantemente como vítimas ao invés de agressoras, com particular domínio em termos da internalização (Paul et al., 2007)

No que concerne às consequências derivadas da prática destas condutas agressivas, apura-se que existe, por parte dos jovens executores das mesmas, uma percepção de obtenção de controlo de forma mais rápida e eficaz perante o que pretende obter e sob os demais, na medida em que o desenvolvimento destes comportamentos de *bullying* acaba por fundamentar-se numa prática natural e relativizada (Sharp & Smith, 1994).

Assim sendo, verifica-se que, ainda que a maioria dos sintomas apresentados pelos mesmos seja associado a domínio de internalização, em particular a sintomas depressivos e ansiogénicos, comumente estes jovens apresentam uma maior exibição de comportamentos de externalização associados a condutas de atos de pautados por agressividade e violência (Kumpulainen, 2008).

Do exposto, verifica-se que uma das advertências associadas a esta prática, a longo prazo, se prende com a probabilidade dos respetivos jovens desenvolverem condutas antissociais de índole violenta, pautadas por comportamentos de delinquência e criminalidade, na medida em que se analisa que quanto maior o número de sintomas de desordem apresentados, maior se constitui a persistência, recorrência e durabilidade dessas condutas (Olweus, 1993).

Dificuldades socioemocionais e comportamentos de agressão

Comportamentos de agressividade em adolescentes encontram-se associados a problemas de ajustamento, em particular associados a questões de internalização, externalização, comportamento pró-social, bem como relações entre pares (Card et al., 2008). Deste modo, os autores afirmam que, embora essas construções representem uma pequena amostra, as mesmas permitem fornecer e adquirir uma visão geral de um importante indicador de ajustamento psicossocial de crianças e adolescentes agressivos.

Segundo Baron e Richardson (1994), a agressão é caracterizada como um comportamento cuja intenção é prejudicar um outro indivíduo, sendo que, perante isto, se conceptualiza que é definida como uma forma de comportamento social que envolve uma interação direta ou indireta entre duas ou mais pessoas. Para além disto, postula-se que o comportamento agressivo tende a ocorrer dentro de um contexto de interação social, ainda que, perante o que é observado pelos autores suprarreferidos, se verifiquem outros fatores que possam apresentar um papel importante na ocorrência do mesmo.

Sob esta linha de pensamento, analisa-se que a agressão representada como um ato de dano ou lesão a outrem não implica apenas uma perspetiva física, mas sim uma lógica em que seja observada uma experiencição de consequência aversiva para o sujeito, seja esta de ordem psicológica, moral, física, entre outras (Baron & Richardson, 1994).

Assim sendo, conceptualiza-se que comportamentos como perpetuar um sentimento de constrangimento, vergonha, bem como privação de determinados objetos necessários, privação e rejeição de ações que impliquem amor ou afeto, em circunstâncias devidamente apropriadas e específicas, podem ser associadas a uma natureza de agressividade.

Primeiramente, verifica-se que a violência, para além de ser considerada uma violação dos direitos humanos, caracteriza-se como um problema de saúde pública, na medida em que acarreta uma série de consequências ao nível da saúde física e mental (OMS, 2002). A mesma pode ser definida como a utilização da força física, do poder ou ameaça cujo resultado ou efeito poderá dar origem a uma lesão, morte, privação ou dano psicológico contra o indivíduo em si ou contra terceiros (OMS, 2002).

Por forma a complementar este conceito, Koller et al. (2010), afirmam que o conceito de violência compreende todos os atos ou omissões que podem interromper,

impedir ou retardar o desenvolvimento saudável e normativo dos seres humanos, incluindo os comportamentos de agressividade e vitimação.

Ainda que o conceito de agressão tenha apresentado diversas modificações ao longo dos anos, as várias definições utilizadas por investigadores permitiram a melhor adequação e conceptualização do fenómeno, convertendo e apoiando a conceção do mesmo numa única definição.

Posto isto, analisa-se que agressão é, maioritariamente, caracterizada como um comportamento cujo destino é magoar alguém, prejudicar ou causar dano aos seus bens (Bushman et al., 2010; DeWall et al., 2012).

Do exposto e mediante o que foi apurado pelos autoress Allen et al. (2017), compreende-se que, em primeira estância, a agressão é um comportamento observável e não um pensamento ou sentimento, ainda que seja indireta ou verbal. Em segundo lugar, o ato tem de ser intencional, na medida em que tem de ser executado e com um objetivou ou propósito específico, particularmente o de causar dano e/ou mal-estar significativo a terceiros.

Por último, constata-se que a agressão envolve pessoas, tanto no âmbito de quem pratica o ato como de quem sofre com o mesmo, o que significa que causar dano a algum objeto inanimado (e.g., pontapear uma cadeira, partir um prato ou dar um murro na mesa), ainda que numa lógica de comportamento de agressividade, raiva e hostilidade, não se configura como um ato de agressão dado que não é contra um indivíduo em específico.

De acordo com a informação verificada anteriormente face aos comportamentos agressivos, analisa-se a associação dos mesmos perante o fenómeno de atuação do *bullying* (Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1998; Smith et al., 2004).

De forma não excludente as condutas ou manifestações que compõem o fenómeno de *bullying* podem ser divididas em diretas e indiretas. Posto isto, conceptualiza-se que as agressões diretas se encontram associadas às ações acima referidas, tanto de ordem física como verbal, sendo que os comportamentos indiretos envolvem uma forma mais subtil de vitimação, caracterizado pela ausência da vítima, englobando atitudes como isolamento, indiferença, exclusão, difamação, provocações relacionadas com uma deficiência ou incapacidade e, ainda, de carácter racista e sexual (Smith et al., 2004).

Assim sendo, este conceito, embora não seja um sinónimo, sobrepõe-se ao conceito de *bullying* e agressividade relacional (Smith et al., 2004). Segundo Gale et al. (1997), a definição de agressão relacional, poderá ser conceptualizada, também, como agressão social, encontrando-se relacionada com uma prática de comportamento que apresenta como finalidade a deterioração da autoestima ou *status* social de um indivíduo.

De acordo com o que foi analisado por alguns autores a agressão também poderá ser formulada como ativa ou passiva, na medida em que, a agressão ativa encontra-se associada a um comportamento de envolvimento prejudicial, enquanto a passiva engloba a falha ou a falta de comprometimento num comportamento útil (e.g., deixar de auxiliar alguém) (Bushman et al., 2010; Buss, 1961; Krahe, 2013).

O autor Krahe (2013), aponta ainda para uma especificação em termos da formulação do conceito de agressão, apresentando uma dicotomia entre o conceito de aberta e encoberta. Deste modo, apura-se que o termo ‘aberta’ se reporta aos comportamentos de agressividade manifestamente visíveis e observáveis (e.g., dar um murro alguém, atirar alguém ao chão em frente aos colegas), enquanto o termo

‘encoberta’ aborda comportamentos de relativamente baixa visibilidade e evidência perante os outros (eg., deixar um bilhete com insultos) (Krahé, 2013).

Concomitantemente, perante o que fora analisado e desenvolvido pelo autor Buss (1961), apura-se que a variedade e especificidade dos atos agressivos à disposição do ser humano é, praticamente, ampla, na medida em que se torna fundamental estruturar tais comportamentos, por forma a permitir uma organização e compreensão mais holística e fundamentada dos mesmos.

Posto isto, o autor estrutura as respetivas condutas em três grandes dimensões, nomeadamente físico-verbal, ativo-passivo e direto-indireto, sugerindo que a combinação das respetivas dimensões permite uma análise de oito categorias distintas e possíveis de passíveis comportamentos e ações de agressão (Buss, 1961).

Para concluir, mas não menos importante, enfatizando a importância desta dimensão, em particular no presente estudo, verifica-se que a tipologia associada ao conceito de agressão direta e indireta, apresenta até no estudo desenvolvido pelos autores Richardson et al. (2003) um especial enfoque.

Deste modo, postula-se que a agressão direta envolve um confronto claro entre o agressor e o alvo, como um confronto cara a cara, enquanto a agressão indireta se conceptualiza como um mecanismo que procura evitar o contra-ataque, ainda que não direcionado, procura atingir um objetivo de prejudicar ou apresentar danos para outrem (e.g. falar mal de alguém, destruição de bens, procurar incutir comportamentos agressivos a terceiros, entre outros), na medida em que poderá ser verbal ou física também (Richardson et al., 2003)

De acordo com a OMS (2015), no Relatório Mundial sobre a Violência e Saúde, verifica-se uma sistematização do conceito de violência associada ao uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra o próprio, contra terceiros, ou contra

um grupo e que a possibilidade de resultar em lesão, morte dano psicológico, estado de deficiência ou privação de algum bem ou capacidade.

Não obstante, neste mesmo relatório é enfatizada a prática de violência juvenil como um ato que ocorre entre indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 29 anos, que não apresentam relação de parentesco, sendo esta, geralmente praticada fora do contexto domiciliário.

Deste modo, compreende-se que a conceptualização e estruturação do conceito de violência juvenil engloba todo um espectro de comportamentos de agressividade e práticas específicas, tais como os comportamentos de *bullying*, agressões físicas, com ou sem armas, violência praticada por gangues, violência que inclui os maus-tratos a crianças, violência praticada por parceiros íntimos e, ainda, violência autodirigida.

Atendendo aos resultados e dados estatísticos apresentados neste mesmo relatório é possível conceber uma pirâmide elucidativa e representativa das consequências e magnitude das mesmas em termos deste propósito de violência perpetrada por faixas mais juvenis. Assim, analisa-se em primeira estância o estado mais gravoso destes acontecimentos, nomeadamente a ocorrência de homicídios, na medida em que mortes violentas são apresentadas como o resultado mais visível de comportamentos registados em estatísticas oficiais, correspondendo assim ao topo da pirâmide. Posteriormente, analisam-se as vítimas de violência juvenil, não fatal, mas que padecem de cuidados de saúde, apelando a uma necessidade de intervenção de autoridades deste setor, procurando receber cuidados de medicina emergente, medicina legal ou outro tipo. No que concerne à base da pirâmide, é possível analisar os comportamentos mais associados à prática de *bullying*, sendo estes relatados às mais diversas áreas, em particular sob o domínio do âmbito educacional (Krug et al. 2002).

Enfatizando, particularmente, as consequências ao nível da violência juvenil de carácter não fatal, é fulcral contextualizar a prevalência de grande intensidade no envolvimento destes comportamentos desadaptativos e disruptivos. Atendendo, portanto, à importância que estes comportamentos de agressão e vitimação apresentam para os indivíduos que se encontram no cerne dos mesmos, mas também considerando a importância que a promulgação destes apresenta num carácter mais global e social verificam-se muitos fatores de risco para o ajustamento psicossocial e da saúde dos indivíduos e das comunidades no geral (Mercy et al., 2008).

Do exposto, analisa-se que estes comportamentos apresentam variadíssimos riscos em termos da saúde em geral, na medida em que a vitimação na adolescência apresenta efeitos adversos em termos da saúde física e psicológica. Deste modo, enfatiza-se a associação existente entre estas experiências e o desenvolvimento de comportamentos com malefícios para a saúde, tais como a prática de consumo de álcool em exagero, o hábito de fumar, comportamentos sexuais de risco, o consumo de substância psicoativas, a inatividade física e elevados níveis de *stress* e ansiedade (Brown et al., 2008).

Não apenas observando estas conceções associadas a um domínio mais lato da saúde, o foco passa também pelas consequências que surgem em termos da saúde mental, com um aumento da taxa e prevalência de psicopatologia associada e disfunções psicológicas, sendo um fator de risco para o bem-estar psicológico e um ajustamento biopsicossocial positivo (Ttofi et al., 2011). Concomitantemente, verifica-se que a ocorrência destas problemática ao longo da adolescência ou períodos de desenvolvimento com forte impacto no indivíduo, tendem a apresentar uma predominância temporal por um longo período, afetando as mais diversas áreas e momentos da vida do sujeito (Ttofi et al., 2011).

Para além disto, verifica-se que a exposição ou prática de comportamentos de agressividade, pode levar à prática ou exposição de outros tipos de comportamentos associados à violência, tais como os maus-tratos aos pais jovens ou violência sexual, na medida em que jovens que foram vítimas ou perpetraram estes comportamentos apresentam uma tendência três vezes mais elevada da prática de atos deste calibre ao longo da sua vida (Herrenkohl et al., 2007).

Consequentemente, apura-se a manifestação de um impacto negativo ao nível dos mais diversos núcleos de envolvimento dos sujeitos, em particular, no que diz respeito ao seio familiar e de amigos. Deste modo, verificam-se consequências que se caracterizam como fatores de mutabilidade das dinâmicas de vida destes membros familiares e de proximidade, na medida em que apresentam, significativamente, uma maior vulnerabilidade e propensão ao desenvolvimento de problemas psicológicos e complicações ao nível da saúde física e mental (Mrug et al., 2010).

Salienta-se, em última análise uma manifestação de adversidades ao nível mais global e social, particularmente em termos das consequências sociais e económicas mais amplas, como é o caso das questões educacionais, na medida em que se verifica uma associação com o baixo rendimento e desempenho escolar e académico, promovendo uma maior taxa de abandono escolar e, *per si*, prejuízos económicos associados a esta problemática (Eaton et al., 2012).

Concomitantemente, estes prejuízos apresentam outros fatores de predisposição, na medida em se encontram associados a comportamentos de destruição, vandalismo que despoletam uma perda de valor das propriedades e, consequentemente, apresentam custos bastante elevados para a sociedade, sendo que os negócios e a economia poderão ser prejudicados aquando destas manifestações de violência em níveis mais elevados e

com perdas substanciais de saúde e de justiça criminal (Injury Prevention & Control, 2014).

Em epítome, mediante uma cuidadosa análise efetuada sob a informação suprarreferida, e tendo em consideração todos os parâmetros conceptualizados acerca desta problemática, constata-se a presença de uma série de adversidades e questões que ocorrem desde uma dinâmica mais individual até uma manifestação mais grupal, coletiva e social.

Posto isto, apuram-se consequências associadas, quer aos praticantes, quer às vítimas destas condutas, bem como de todos os elementos e membros que os rodeiam, sendo que a afetação e prevalência desta conjuntura apresenta um grande comprometimento e também sensibilização nos mais variados níveis e aos mais diversos sujeitos.

Assim, conclui-se sob a apreensão da importância e influência da manifestação e associação das competências socioemocionais em termos do desenvolvimento destes comportamentos e ocorrência destas condutas, como um fator fulcral de promoção e potencialização de um ajustamento psicossocial positivo e adaptativo.

Associação dos comportamentos desajustados ao fenómeno de agressão direta e indireta

Sob a análise dos estudos que foram desenvolvidos por parte do autor Camodeca & Goossens (2005), constatou-se que tanto os agressores como as vítimas de comportamentos agressivos, apresentam uma predisposição para exibir mais défices ao nível do processamento socioemocional.

De acordo com Card e os seus colaboradores (2008), os comportamentos agressivos, em larga medida, encontram-se associados a desajustes e a comportamentos desadaptativos de ordem psicossocial e socioemocional.

Não obstante, ainda que inicialmente não tenha sido referenciado qualquer tipo de associação entre os desajustes comportamentais e comportamentos de agressão direta e indireta, analisou-se uma associação dos mesmos a quatro índices de ajustamento, nomeadamente, problemas de internalização, problemas de externalização, comportamentos pró-sociais (e.g., um índice de ajuste positivo), bem como o relacionamento com e entre os pares (Card et. al, 2008).

Em paralelo, verificou-se uma associação mais aprofundada e específica que verifica a relação com as variações de idade e questões de género.

Concomitantemente, Bjoërkqvist (1994) sugeriu que a agressão indireta apresenta maiores picos de exibição durante o final da infância e adolescência, congruentemente com o processo de desenvolvimento de maiores habilidades verbais e sofisticação de competências sociais.

Não obstante, a análise da presente observação não se formula de forma estanque, na medida em que este padrão não implica que a agressão direta esteja ausente durante o período da adolescência, ou ainda que formas indiretas de agressão não sejam praticadas em fases mais precoces do crescimento (Bjoërkqvist, 1994).

Deste modo, Bjoërkqvist (1994) propõe duas possíveis direções que explicitem a associação realizada a estas práticas e tipologias associadas à agressividade em moderação com as idades apresentadas. Nomeadamente, e em contraste com a conceção anteriormente postulada, sugere que o envolvimento ou persecução por condutas menos apropriadas, do ponto de vista desenvolvimental (e.g., comportamentos diretos durante a adolescência e agressão indireta durante a primeira infância), podem estar relacionadas com um maior desajuste. Esta reflexão surge na medida em que o comportamento agressivo provoca consequências mais severas (e.g., repercussões

associadas às relações com pais e professores, bem como rejeição por parte dos pares) (Bjoërkqvist, 1994).

Em paralelo verifica-se que, com o decorrer da idade, e sob um processo evolutivo, a compreensão dos resultados de condutas agressivas (quer a nível de recompensas como de consequências), associado a uma capacidade cognitiva de representar e desenvolver as várias práticas de violência, podem aumentar (e.g., pressão por parte do grupo de pares, normas associadas ao género, diferenciação biológica em termos ao nível do género, bem como aumento da intensificação de um estado de competição, sob o uso de formas específicas de agressão para alcançar uma maior dominância), outorgando a possibilidade de predição sob uma maior diferenciação das condutas de agressividade associadas à idade (Card et al., 2008).

Perante a informação observada, verifica-se que o comportamento pró-social apresenta uma associação significativa com condutas de agressividade direta e indireta.

Deste modo, verifica-se que a agressão direta se encontra, exclusivamente, relacionada com um fraco desenvolvimento de comportamento pró-social, o que implica uma influência no desajustamento em geral do indivíduo, enquanto a agressão indireta apresenta uma maior conexão com o comportamento pró-social elevado (Card et al., 2008).

Concomitantemente, e em congruência com a informação suprarreferida, os autores investigaram a relação entre estas mesmas variáveis com o fator da idade, constatando que a diferença apresenta entre a agressão direta e indireta a comportamentos pró-sociais mais reduzidos e elevados são, maioritariamente, evidentes em idades mais jovens e fases de desenvolvimento mais precoces.

Ajustamento socioemocional, comportamentos de agressividade e o meio escolar

Mediante o que fora analisado pelos autores Ryan e Shim (2008) que um aprimoramento e capacitação no que diz respeito às competências sociais permite o desenvolvimento e progresso nas crenças e comportamentos adaptativos.

Posto isto, compreende-se que a adolescência se constitui como um período onde a relação entre pares evolui acentuadamente, na medida em que se configura como uma meta de desenvolvimento social a adaptabilidade no que diz respeito ao desenvolvimento das mudanças exigidas por este estágio, em particular na progressão e mutabilidade dos relacionamentos com pares e entre pares (Ryan & Shim, 2008).

Deste modo, compreende-se que as situações sociais são consideradas e definidas como uma oferta de oportunidades de desenvolvimento de competências sociais e, *per si*, funcionam como um predisponente do aperfeiçoamento e otimização de relações pessoais e entre pares, na medida em que fomenta o comportamento prosaico, diminuindo, paralelamente, a ocorrência de condutas agressivas entre colegas e pares (Ryan & Shim, 2008).

Em concordância, para que seja possível um desenvolvimento estável e favorável, bem como a efetuação de relacionamentos sociais positivos, os adolescentes apresentam uma tendência de recorrer a orientações acerca da compatibilidade, por parte de terceiros, incitando uma reflexão sobre possíveis melhorias no relacionamento e interação com os pares.

Desajustamento social e os comportamentos de vitimação

Tal como verificado anteriormente, é possível atender ao fenómeno da adolescência como um estágio pautado por um conjunto de mudanças que ocorrem nos mais diversos domínios do indivíduo, apresentando, assim, uma influência no seu ajustamento, na sua saúde e bem-estar.

Não obstante, não se define este mesmo período por fase de completa vulnerabilidade, na medida em que se constitui como um momento de desenvolvimento e amplamente associado a uma vasta existência de oportunidades e vivências favoráveis ao crescimento, evolução e aquisição de competências (Barrera et al., 2019).

Posto isto, é possível compreender que a influência das variáveis socioemocionais e pessoais no ajustamento e bem-estar apresenta uma preponderância considerável no que diz respeito à atuação dos adolescentes, de forma individual, bem como das suas condutas de relacionamento e interação com os demais (Barrera et al., 2019).

Concomitantemente, afere-se que quando ocorre desajuste, bem como a propensão para a sucessão de práticas desadaptativas, indaga-se a predisposição a processos de agressão e vitimação que surgem e dão origem ao fenómeno do *bullying*, promovendo, assim, problemas psicossociais de extrema importância que afetam e condicionam os vários domínios dos indivíduos, diariamente (Saurander et al. 2007).

Competências sociais e a envolvimento em condutas de agressão e vitimação

De acordo com um estudo efetuado pelos autores Swearer e Cary (2007), foi possível examinar, segundo a investigação efetuada, que em situações sociais em que a interação estabelecida é caracterizada como neutra, os jovens agressores apresentam uma tendência para interpretar essa mesma interação como hostil.

Em particular, no que diz respeito aos comportamentos de vitimação, verifica-se que os défices apresentados ocorrem em detrimento da ausência de competências de assertividade, bem como falta de experiência e mestria no que diz respeito aos comportamentos de interação social e elevados níveis de sintomatologia ansiosa associados a sentimentos de solidão (Gini, 2005).

De acordo com o autor, no que concerne aos agressores, estes parecem apresentar uma concepção e consciência no que diz respeito a uma perspectiva de retidão e gravidade das atitudes agressivas, manifestando, assim, um menor grau de empatia pelo sofrimento e consequências às quais ficam submetidas as vítimas (Gini, 2005).

Concomitantemente, é ponderado que o principal ponto para a compreensão e análise do comportamento agressivo se encontra estruturado numa perspectiva de valores que orientam e condicionam a conduta e as ações do agressor, bem como da vítima, em virtude da elevada ou reduzida potencialidade para processar e experienciar a informação social (Arsenio & Lemerise, 2001 *cit in.* Gini, 2005).

Mediante a abordagem analisada, é passível de compreender o fundamento de que a percepção e a consciência face às situações e experiências apresentam uma importante influência na forma como o indivíduo caracteriza as mesmas como problemas, atribuindo-lhes um carácter pejorativo e negativo.

Concomitantemente e mediante o estudo efetuado por Peguero (2008), analisa-se que este mesmo processo ocorre em termos dos comportamentos desviantes e de delinquência, uma vez que a envolvência crescente dos jovens em atos deste calibre encontra-se congruente com a exposição a situações perigosas e censuráveis.

Assim, a ligação face a estas situações, bem como a participação nas mesmas, de forma intensa e duradoura, promove uma alteração na percepção dos jovens impelindo os mesmos a considerar e analisar essas situações como normais e adaptativas para si, justificando e validando as suas condutas perante as mesmas (Peguero, 2008).

Relação entre competências sociais e ao papel de vítima ou agressor

Tal como verificado anteriormente e mediante toda a informação até então exposta, conceptualiza-se que a exposição à violência e aos comportamentos mais agressivos e desadaptativos, tem apresentado uma maior associação com os períodos

desenvolvimentais da adolescência (Waiselfisz, 2014).

Deste modo, compreende-se que esta vulnerabilidade poderá estar associada às rápidas e intensas mudanças e transformações que ocorrem em termos destas etapas do desenvolvimento, nomeadamente, mudanças biopsicossociais, nas quais ocorrem processos de procura de independência, autonomia e prática e novas experiências e ambientes (Barbosa et al., 2013; Prata et al., 2007).

De acordo com a informação suprarreferida e, mediante o que é atualmente conceptualizado, verifica-se que os estudos existentes acerca dos fenómenos de agressão e vitimação concentraram-se apenas em comportamentos explícitos e de confronto, tais como agressão física e verbal (Putallaz et al., 2007).

Não obstante, apura-se que os conceitos de agressão e vitimação foram ampliados por forma a incluir comportamentos e mecanismos associados a estes comportamentos de agressividade mais cobertos e indiretos, na medida em que são referidas como formas de agressão social e relacional que comportam ações com principal objetivo de prejudicar um indivíduo, das mais diversas formas (Putallaz et al., 2007).

Posto isto, analisa-se que são problemas recorrentes e estáveis que se encontram na origem de diversas dificuldades apresentadas no decorrer da trajetória desenvolvimental, em particular nesta etapa premente, colocando as crianças e os adolescentes sob uma série de fatores de risco e um conjunto de desajustes e dificuldades, tanto de internalização como de externalização (Juvonen et al., 2001).

Segundo Benetti et al. (2014) e sob a realização de um estudo efetuado com uma amostra representativa de adolescentes, verificou-se que a questão da violência se manifestou como a condição mais amplamente associada a comportamentos de

internalização (e.g., depressão) e comportamentos de externalização (e.g., agressividade).

Concomitantemente, constatou-se que esses mesmos comportamentos e a sua associação ao fenómeno da violência encontra-se relacionada e dependente do contexto e exposição à mesma em diversos contextos, como sociais, escolares e familiares (Benetti et al., 2014).

Deste modo, compreende-se que o impacto da violência se viabiliza para além das questões físicas e de proteção, apresentando um forte comprometimento no que diz respeito ao ajustamento psicossocial dos adolescentes. Assim sendo, a literatura existente promove que as crianças e adolescentes que se encontram expostos à violência e, *per si*, condutas de agressividade, manifestam maiores contrariedades a nível emocional, social, comportamental e cognitivo (Christiansen et al., 2005; Flowers et al., 2002; Osofsky, 1999).

Globalmente a exposição a estes comportamentos de agressividade encontra-se correlacionada com problemas de internalização, em particular ansiedade e sintomas depressivos (Cooley et al., 2001; Lynch, 2003). Não obstante, verifica-se, ainda uma agitação por parte dos indivíduos, maioritariamente em respostas associadas ao *stress*, bem como uma maior hipervigilância, como efeitos neurológicos e fisiológicos destas vivências (Lynch, 2003; Margolin et al., 2000).

De acordo com o que é postulado pelos autores Eccles e colaboradores (1997), o confronto com a violência em idades precoces promove uma ideia de que o comportamento agressivo se configura como uma opção mais viável no que diz respeito aos mecanismos de resolução de conflitos, providenciando a aceitação da agressão como normativa nas relações mais íntimas e entre pares.

Do exposto e mediante a análise de vários estudos, apura-se que esta exposição precoce com os comportamentos de violência propicia a manifestação de uma conduta pautada por atuações de agressão e delinquência, condicionando o desenvolvimento psicossocial do indivíduo e motivando uma série de consequências e complicações a longo e curto prazo na sua vivência (Kliewer et al., 2006; Lynch, 2003; Margolin et al., 2000).

Mediante a informação suprarreferida, bem como todo o repertório informativo analisado até então, apura-se que a disposição de um conjunto de habilidades socioemocionais e um desenvolvimento positivo se configuram como um fator de proteção no que diz respeito ao processo de *bullying*. Desta forma, a probabilidade de exercer ou sofrer comportamentos agressivos diminui, sendo que se minimiza a probabilidade de um jovem se tornar vítima ou agressor (Terroso et al., 2016).

Não obstante, quando o referido não acontece, verificam-se lacunas e ausência de determinadas competências, aumentando predisposição para a perpetuação de comportamentos de agressividade, bem como potencializando a vitimação.

Assim, analisa-se a relação que estas competências socioemocionais apresentam no que diz respeito à estruturação do papel de vítima e no papel de agressor.

Em primeiro lugar, no que diz respeito ao papel do agressor, verifica-se que existem algumas manifestações em termos das competências socioemocionais que melhor permitem compreender a execução desta dinâmica de funcionamento, em particular um marcado déficit na capacidade empática e de compreensão (Mestre et al., 2012; Moreno et al., 2009). Assim, se compreende a dificuldade em estabelecer determinadas relações bem como em colocar-se no lugar da vítima.

Sob a análise da informação suprarreferida e mediante o que foi postulado por diversos autores (Terroso et al., 2016) praticantes de comportamento agressivos

apresentam fracas competências sociais, principalmente no que diz respeito aos processos de empatia, autocontrole e controlo das emoções, civismo e desenvolvimento de processos sociais e de interação, manifestando uma maior dificuldade em responder a certas situações e vivências, de forma adequada, em contexto social (Smangs, 2010; Warden et al., 2003).

Em contrapartida, verifica-se que estes indivíduos apresentam maiores níveis no que diz respeito às competências de assertividade e abordagem afetiva, bem como confrontação, na medida em que se verifica uma associação entre estes comportamentos e uma maior necessidade de manipulação e assédio moral, promovendo assim maior mestria nestes domínios e atuação (Sutton et al., 1999).

Paralelamente a isto, apura-se ainda, mediante o que foi analisado pelos autores Liau et al. (2003), que os agressores apresentam baixos níveis de inteligência emocional, particularmente no que diz respeito ao processo de compreensão da perspetiva do outro, autocontrole e maior dificuldade de mestria na adequação das competências sociais em geral, demonstrando, simultaneamente, uma menor tolerância à frustração (Estévez et al., 2019).

Concomitantemente, Bohnert et al. (2013), observaram que indivíduos que apresentavam comportamentos mais agressivos e pautados por dinâmicas de maior violência apresentavam uma tendência para manifestar uma maior dificuldade em gerir as suas emoções, não sendo capazes de compreender as mesmas e a sua origem e exibindo, ainda, um menor controlo sobre os seus estados de raiva.

No que diz respeito aos processos de vitimação, em particular, o perfil apresentado pelas vítimas, verifica-se, de acordo com o que foi apurado pelo autor Erath et al. (2007), que estas apresentam uma maior dificuldade em realizar ajustes emocionais face a determinadas experiências e circunstâncias vivenciais, na medida em

que manifestam alguma incapacidade em expressar e regular as suas emoções, bem como os seus comportamentos perante os outros e sob os outros.

Deste modo, constata-se que as mesmas utilizam estilos de *coping* focalizados nos processos emocionais, pouco regulados pela sua capacidade cognitiva e racional, o que implica, em casos de maior complexidade, uma dificuldade acrescida em gerir e lidar com estes processos emocionais (Kelly et al., 2008)

Posto isto, conceptualiza-se que a vítima apresenta uma tendência para ser um elemento mais vulnerável, com pouca mestria e gestão de competências sociais, demonstrando uma incapacidade de confrontação e adequação perante situações de crise, o que gera uma perceção por parte das mesmas de maior insegurança, falta de controlo e assertividade perante os agressores, bem como manifestação comportamental mais ansiosa e depressiva perante a incapacidade de antecipação dos ataques e experiências de crise (Juvonen et al., 2008; Ortega et al., 2009).

Em concordância com a informação apresentada, verificam que as vítimas apresentam, marcadamente, impedimentos no que diz respeito a manifestações comportamentais que exijam a mestria de certas habilidades sociais. Posto isto, apontam-se contrariedades ao nível das competências da empatia, autocontrolo, civismo e abordagem/gestão afetiva, bem como uma menor facilidade em apresentar comportamentos de assertividade (Terroso et al., 2016).

Do exposto, Smith et al. (2004), analisou que estes indivíduos tendem a demonstrar uma dificuldade acrescida em comunicar a sua necessidade de suporte e auxílio, colmatando com o aumento das vivências de violência e sofrimento associado as mesmas. Assim, aponta-se para uma maior e continua perdas das habilidades de interação e socialização, particularmente, no que diz respeito à resposta perante estas situações de *stress* (Wolke et al., 2013).

Objetivos e hipóteses de investigação

Evidências alvitraram que, crescentemente, se verifica uma importância no que diz respeito ao estudo das competências sociais dos mais jovens, associadas a um conjunto de contextos e circunstâncias (Gresham et al., 2017).

Do exposto, postula-se que jovens que apresentam melhores competências socioemocionais, particularmente, habilidades sociais como empatia, assertividade, autocontrolo, cooperação, comunicação, envolvimento e responsabilidade, bem como níveis de funcionamento mais elevado, tendem a demonstrar um menor envolvimento em comportamentos disruptivos de agressão verbal e vitimação verbal. (Gresham et al., 2017). Assim, de acordo com Beacucham et al. (2010), a falência no processo de socialização e aquisição das principais habilidades sociais acarreta graves consequências para o indivíduo, comprometendo o seu desenvolvimento e ajustamento.

Considerando a evidência, espera-se encontrar diferenças entre género relativamente às habilidades sociais. Particularmente, espera-se que adolescentes do género feminino apresentem pontuações mais elevadas do que os rapazes ao nível da empatia, da capacidade de comunicação, e da responsabilidade. De igual modo, esperam-se diferenças entre géneros relativamente ao envolvimento em comportamentos de agressão e vitimação verbal. Hipotetiza-se que os rapazes se envolvam mais em comportamentos de agressão verbal e as raparigas em comportamentos de vitimação verbal.

Concomitantemente, menores níveis de competências socioemocionais constituem-se como possíveis preditores de desajustamento em adolescentes (Vanderblit et al., 2010). Do mesmo modo, comportamentos de vitimação tem efeitos duradouros que podem porfiar na idade adulta e influenciar o ajustamento e desenvolvimento dos adolescentes (Brunstein-Klomek et al., 2011; Zimmer-Gembeck,

2012; cit in. Estévez et al., 2018). Posto isto, pretende-se compreender a relação entre as competências socioemocionais e o envolvimento em comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal, em adolescentes. A literatura existente tem demonstrado que o envolvimento de adolescentes em comportamentos agressivos, quer no papel de agressor, quer no de vítima, em contexto escolar, têm efeitos potencialmente nefastos na trajetória desenvolvimental dos mesmos e, conseqüentemente, na capacidade de adaptação a diferentes contextos. Assim, pretendeu-se analisar as habilidades sociais que funcionam como potenciais precursores do envolvimento em comportamentos agressivos, em adolescentes.

Por último, procura-se compreender se as competências sociais predizem o envolvimento em comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal. Espera-se que as habilidades sociais como a empatia, assertividade, autocontrolo, cooperação, comunicação, envolvimento e responsabilidade predigam, de forma global, os comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal, de forma significativa. Considerando, em particular as diferentes competências, é esperado que maiores níveis de empatia, autocontrolo assertividade indiquem um menor envolvimento em comportamentos de agressão e vitimação verbal.

Método

Participantes

Para a realização do presente estudo, contou-se com a participação de 289 adolescentes, sendo 156 do género feminino e 133 do género masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idade ($M = 14.80$; $DP = 1.52$). Estes alunos encontravam-se a frequentar escolas pertencentes a agrupamentos de escolas do distrito do Porto. Na Tabela 1 são apresentadas as características sociodemográficas da amostra acima referida.

Foi definido como critério de exclusão para a seleção de participantes aqueles que fossem portadores de algum tipo de comprometimento cognitivo que inviabilizasse o preenchimento dos questionários.

Tabela 1

Distribuição e caracterização da amostra pelas variáveis Sociodemográficas

		N	%	Média (DP)
Sexo biológico	Feminino	156	54%	1.46 (0.49)
	Masculino	133	46%	
Idade	12	4	1.4%	14.80 (1.52)
	13	66	22.8%	
	14	74	25.6%	
	15	44	15.2%	
	16	54	18.7%	
	17	37	12.8%	
	18	8	2.8%	
	19	2	0.7%	
Escolaridade	8	90	31.5%	9.48 (1.39)
	9	82	28.7%	
	10	35	12.2%	
	11	44	15.4%	

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Os participantes foram convidados a preencher um questionário sociodemográfico com o principal objetivo de recolher informações gerais, tais como idade, género, ano de escolaridade e concelho de residência dos/as adolescentes.

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

Para avaliar as competências sociais, os participantes preencheram a versão portuguesa do Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharne et al., 2012).

Este instrumento tem como principal objetivo a avaliação das habilidades sociais e problemas de comportamento em adolescentes entre os 13 e os 18 anos de idade. É constituído por 75 itens, aferidos numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (0 – nunca/quase nunca; 3 – quase sempre/sempre).

A sua organização conta com a integração de duas escalas: Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento, que incluem um conjunto de subescalas. Considerando o objetivo do presente estudo, utilizou-se apenas a escala de Habilidades Sociais e as suas subescalas. Esta é constituída por 46 itens, que se encontram 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 seu

turno, a escala Problemas de Comportamento é constituída por 29 itens. Integra 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.).

Para o cálculo da pontuação total da escala Habilidades Sociais é realizado o somatório das pontuações obtidas nas subescalas que a integram.

Relativamente à consistência interna do instrumento, apura-se os seguintes resultados nas subescalas da escala de Habilidades Sociais ($\alpha = .95$): Comunicação ($\alpha = .83$), Cooperação ($\alpha = .78$), Assertividade ($\alpha = .70$), Responsabilidade ($\alpha = .81$), Empatia ($\alpha = .85$), Envolvimento ($\alpha = .81$) e Autocontrolo ($\alpha = .78$).

Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE)

Para avaliar o envolvimento em comportamentos de agressão verbal, bem como os comportamentos de vitimação verbal (variáveis selecionadas e de exclusivo interesse para o presente estudo) foi utilizada a Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE; Almeida, 2013), que se dirige a pré-adolescentes e adolescentes.

Esta escala é formada por constituída por 22 itens, aferidos numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (1 = nunca acontece; 4 = acontece quase sempre), que se reportam aos comportamentos de *bullying*, em situações de vitimação, agressão e observação, sendo pedido à/ao adolescente que indique a frequência da sua ocorrência.

Os itens da ECICE encontram-se organizados em quatro escalas, nomeadamente, a de Agressão Verbal, Agressão Indireta, Vitimação Verbal e Vitimação Indireta. A escala Agressão Verbal abrange quatro itens que descrevem comportamentos de agressão verbal entre pares (e.g., Gozo com outros colegas.). Quanto à escala de Agressão Indireta, esta inclui três itens que descrevem comportamentos agressivos, que

se materializam através do isolamento ou intimação das vítimas (e.g., Estrago coisas de outros colegas.). A escala Vitimação Verbal engloba quatro itens respeitantes a comportamento verbais de vimitação (e.g., Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto.). Em última análise, da escala Vitimação Indireta, fazem parte 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.”).

No que diz respeito à pontuação de cada escala do presente instrumento, verifica-se que é obtida através do cálculo do somatório das pontuações dos itens que a integram. Para concluir, verifica-se que, mediante a análise efetuada à consistência interna do instrumento, foram obtidos os seguintes resultados nas diferentes escalas: Agressão Verbal ($\alpha = .76$); e Vitimação Verbal ($\alpha = .86$).

Procedimento

Seleção dos participantes

O procedimento foi desenvolvido entre outubro de 2020 e junho de 2021, durante a pandemia COVID-19, sendo efetuado de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia. Foi, por isso, preservada a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, de acordo com os princípios éticos e deontológicos em que se formula a prática da investigação.

Posteriormente à aprovação do projeto por parte da comissão de ética do Conselho de Ética da instituição de ensino Universidade Lusíada Norte – Porto, foram enviados, para diferentes agrupamentos de escola do concelho do Porto, o convite de participação, bem como os pedidos de autorização. Após este contacto e selecionadas as escolas, os diretores das mesmas que se encontraram interessados em participar receberam um documento onde os objetivos, os instrumentos e os procedimentos do estudo eram expostos e explicados, bem como a confidencialidade e anonimato dos

dados recolhidos assegurados. De seguida, foi pedido aos diretores para selecionar um professor ou um grupo de professores responsáveis pela comunicação e administração dos questionários com os alunos.

Posteriormente, foi solicitado aos/às encarregados/as de educação dos/as adolescentes a assinatura de uma declaração de consentimento informado, onde foram explicitados os objetivos do estudo, a par dos procedimentos de recolha de dados. Nesta declaração, certificou-se que toda a informação obtida seria usada, apenas e unicamente, para fins de investigação científica e académica.

Recolha de dados

Os dados foram recolhidos tendo em atenção todos os constrangimentos associados ao momento temporal, de conjuntura pandémica, na medida em que os questionários foram administrados *online*, através da plataforma *Google Forms*, sob a supervisão dos professores, ressalvando-se que estes não tiveram acesso aos questionários após o seu preenchimento. O link para preencher os questionários foi enviado por *e-mail* para os diretores da escola, que de seguida reenviaram o *e-mail* para os professores selecionados.

Os dados depois de recolhidos foram organizados numa base de dados construída para o efeito. A sua proteção dos dados é assegurada pelos princípios éticos e deontológicos, nomeadamente ao princípio da confidencialidade, na medida em que a sua utilização e acesso se encontra reservada apenas à equipa de investigação.

Análise de dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences 26.0* (SPSS 26.0).

Numa primeira fase, o objetivo caracterizou-se pela exploração das variáveis em estudo habilidades sociais e as subescalas associadas (comunicação, cooperação,

assertividade, empatia, autocontrole, responsabilidade e envolvimento), agressão verbal e vitimação verbal) em particular, aferir, se as mesmas cumpriam o pressuposto de normalidade. Através da realização do teste de Shapiro-Wilk. Verificou-se que nenhuma das variáveis cumpria este pressuposto ($p < .05$), sendo assim necessário recorrer ao uso de estatística não paramétrica.

Foi realizado o coeficiente de correlação de Spearman, a fim de compreender se a escala Habilidades sociais e suas subescalas se encontravam associadas às variáveis agressão verbal e vitimação verbal. De seguida, procurou verificar-se a existência de diferenças significativas no que concerne às variáveis em estudo. Para tal, recorreu-se ao teste *U* de Mann-Whitney.

Por fim, realizaram-se dois modelos de Regressão Linear Múltipla, por forma a compreender se as competências socioemocionais, incluindo as suas subescalas (Comunicação, Cooperação, Assertividade, Responsabilidade, Empatia, Envolvimento e Autocontrole), predizem o envolvimento em comportamentos de i) agressão verbal e de ii) vitimação verbal.

Resultados

Diferenças ao nível das habilidades sociais, agressão verbal e vitimação verbal em função do género

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas ao nível das habilidades sociais em função do género, onde as raparigas pontuam mais alto do que os rapazes (Tabela 3). Especificamente, observam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível das competências de Comunicação, Cooperação, Responsabilidade e Empatia, observando-se, novamente, que as raparigas pontuam mais alto do que os elementos do género masculino (Tabela 3). Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas que diz respeito nas competências de Assertividade, Envolvimento e Autocontrolo (Tabela 3).

Foram, também, observadas diferenças significativas no que diz respeito ao envolvimento em comportamentos de agressão verbal, em que os rapazes pontuam mais alto do que as raparigas (Tabela 3). Contudo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e o masculino ao nível do envolvimento em comportamentos de vitimação verbal.

Tabela 2

Diferenças ao nível das competências socioemocionais, vitimação verbal e agressão verbal em função do género

Variável	Sexo	Média dos Postos	Soma dos Postos	Z	U	p																																																																																						
Habilidades sociais	Feminino	161.64	25215.50	-3.67	7778.50	.000																																																																																						
	Masculino	125.28	16689.50				Comunicação	Feminino	165.96	25890.50	-4.65	7103.50	.000	Masculino	120.41	16014.50	Cooperação	Feminino	162.41	25336	-3.85	7656	.000	Masculino	124.58	16569	Assertividade	Feminino	147.68	23037.50	-.59	9956.50	.55	Masculino	141.86	18867.50	Responsabilidade	Feminino	167.10	26067.50	-4.89	6926.50	.000	Masculino	119.08	15837.50	Empatia	Feminino	167.55	26138	-4.99	6856	.000	Masculino	118.55	15767	Envolvimento	Feminino	151.69	23663	-1.48	9331	.14	Masculino	137.16	18242	Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.19	10243	.85	Masculino	144.02	19154	Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62	Masculino	142.50	18952.50	Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546
Comunicação	Feminino	165.96	25890.50	-4.65	7103.50	.000																																																																																						
	Masculino	120.41	16014.50				Cooperação	Feminino	162.41	25336	-3.85	7656	.000	Masculino	124.58	16569	Assertividade	Feminino	147.68	23037.50	-.59	9956.50	.55	Masculino	141.86	18867.50	Responsabilidade	Feminino	167.10	26067.50	-4.89	6926.50	.000	Masculino	119.08	15837.50	Empatia	Feminino	167.55	26138	-4.99	6856	.000	Masculino	118.55	15767	Envolvimento	Feminino	151.69	23663	-1.48	9331	.14	Masculino	137.16	18242	Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.19	10243	.85	Masculino	144.02	19154	Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62	Masculino	142.50	18952.50	Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005	Masculino	158.74	21113						
Cooperação	Feminino	162.41	25336	-3.85	7656	.000																																																																																						
	Masculino	124.58	16569				Assertividade	Feminino	147.68	23037.50	-.59	9956.50	.55	Masculino	141.86	18867.50	Responsabilidade	Feminino	167.10	26067.50	-4.89	6926.50	.000	Masculino	119.08	15837.50	Empatia	Feminino	167.55	26138	-4.99	6856	.000	Masculino	118.55	15767	Envolvimento	Feminino	151.69	23663	-1.48	9331	.14	Masculino	137.16	18242	Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.19	10243	.85	Masculino	144.02	19154	Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62	Masculino	142.50	18952.50	Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005	Masculino	158.74	21113																
Assertividade	Feminino	147.68	23037.50	-.59	9956.50	.55																																																																																						
	Masculino	141.86	18867.50				Responsabilidade	Feminino	167.10	26067.50	-4.89	6926.50	.000	Masculino	119.08	15837.50	Empatia	Feminino	167.55	26138	-4.99	6856	.000	Masculino	118.55	15767	Envolvimento	Feminino	151.69	23663	-1.48	9331	.14	Masculino	137.16	18242	Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.19	10243	.85	Masculino	144.02	19154	Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62	Masculino	142.50	18952.50	Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005	Masculino	158.74	21113																										
Responsabilidade	Feminino	167.10	26067.50	-4.89	6926.50	.000																																																																																						
	Masculino	119.08	15837.50				Empatia	Feminino	167.55	26138	-4.99	6856	.000	Masculino	118.55	15767	Envolvimento	Feminino	151.69	23663	-1.48	9331	.14	Masculino	137.16	18242	Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.19	10243	.85	Masculino	144.02	19154	Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62	Masculino	142.50	18952.50	Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005	Masculino	158.74	21113																																				
Empatia	Feminino	167.55	26138	-4.99	6856	.000																																																																																						
	Masculino	118.55	15767				Envolvimento	Feminino	151.69	23663	-1.48	9331	.14	Masculino	137.16	18242	Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.19	10243	.85	Masculino	144.02	19154	Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62	Masculino	142.50	18952.50	Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005	Masculino	158.74	21113																																														
Envolvimento	Feminino	151.69	23663	-1.48	9331	.14																																																																																						
	Masculino	137.16	18242				Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.19	10243	.85	Masculino	144.02	19154	Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62	Masculino	142.50	18952.50	Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005	Masculino	158.74	21113																																																								
Autocontrolo	Feminino	145.84	22751	-.19	10243	.85																																																																																						
	Masculino	144.02	19154				Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62	Masculino	142.50	18952.50	Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005	Masculino	158.74	21113																																																																		
Vitimação Verbal	Feminino	147.13	22952.50	-.49	10041.50	.62																																																																																						
	Masculino	142.50	18952.50				Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005	Masculino	158.74	21113																																																																												
Agressão Verbal	Feminino	133.28	20792	-2.81	8546	.005																																																																																						
	Masculino	158.74	21113																																																																																									

Associação entre as habilidades sociais e os comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal

De acordo com o teste de correlação de Spearman (Tabela 2), observou-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as habilidades sociais e o envolvimento em comportamentos de agressão verbal, $r_s = -.25$, $p = .000$.

Particularmente, observou-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o as subescalas Comunicação, $r_s = -.19$, $p = .001$; Cooperação, $r_s = -.25$, $p = .000$; Assertividade, $r_s = -.12$, $p = .04$; Responsabilidade, $r_s = -.281$, $p = .000$; Empatia, $r_s = -.22$, $p = .000$ e Autocontrole, $r_s = -.22$, $p = .000$, e o envolvimento em comportamentos de agressão verbal.

De igual forma, verificou-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre habilidades sociais e o envolvimento em comportamentos de vitimação verbal, $r_s = -.15$, $p = .01$.

Em particular, verificou-se uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as subescalas Comunicação, $r_s = -.13$, $p = .02$; Cooperação, $r_s = -.15$, $p = .01$; Responsabilidade, $r_s = -.15$, $p = .01$; Empatia, $r_s = -.13$, $p = .03$ e Autocontrole, $r_s = -.14$, $p = .02$, e o envolvimento em comportamentos de vitimação verbal.

Tabela 3

Correlação de Spearman entre as variáveis Competências Socioemocionais, Comunicação, Cooperação, Assertividade, Responsabilidade, Empatia, Envolvimento, Autocontrolo e as variáveis Agressão Verbal e Vitimação Verbal

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Competências Socioemocionais	1.00									
2. Comunicação	.82**	1.00								
3. Cooperação	.82**	.74**	1.00							
4. Assertividade	.75**	.52**	.52**	1.00						
5. Responsabilidade	.83**	.75**	.75**	.53**	1.00					
6. Empatia	.78**	.64**	.59**	.45**	.66**	1.00				
7. Envolvimento	.71**	.51**	.46**	.51**	.43**	.51**	1.00			

8. Autocontrolo	.63**	.44**	.49**	.41**	.49**	.45**	.29**	1.00		
9. Agressão Verbal	-.25**	-.19**	-.25**	-.13*	-.28**	-.29**	-.04	-.29**	1.00	
10. Vitimação Verbal	-.15**	-.13*	-.15*	-.08	-.15*	-.13*	-.01	-.14*	.53**	1.00

Habilidades sociais como preditor no envolvimento de comportamentos de agressão verbal

Observou-se, através da realização de um modelo de Regressão Linear Múltipla, que se revelou estatisticamente significativo, $F(7, 28) = 4.69, p < .000$, que 10,5% ($R^2 = .105$) da variância ao nível da agressão verbal é explicada pelas habilidades sociais.

De uma forma geral, a pontuação de Habilidades Sociais está negativamente a predizer o envolvimento em comportamentos de agressão verbal. Em particular, apenas a subescala Envolvimento prediz positiva e significativamente o envolvimento em comportamentos de Agressão Verbal (Tabela 4).

Tabela 4

Modelos de Regressão Linear Simples: Competências Socioemocionais como preditor da Agressão Verbal

	Agressão Verbal		
	β	t	p
Habilidades Sociais	-.016	-3.07	.002
Comunicação	.122	1.28	.20
Cooperação	-.080	1.48	.14
Assertividade	.095	1.41	.16
Responsabilidade	-.031	-.33	.74
Empatia	.017	.24	.81
Envolvimento	.179	2.76	.01
Autocontrolo	.079	1.12	.27

* $p < .01$.

Habilidades sociais como preditor no envolvimento de comportamentos de vitimação verbal

Verificou-se, através da realização de um modelo de Regressão Linear Múltipla, que revelou resultados estatisticamente não significativos, $F(7, 28) = .612, p > .05$, que a variância ao nível da vitimação verbal ($R^2 = .015$) não é explicada pelas habilidades sociais (Tabela 5).

Tabela 5

Modelos de Regressão Linear Simples: Competências Socioemocionais como preditor da Vitimação Verbal

	Vitimação Verbal		
	β	t	p
Competências Socioemocionais	-.008	-1.12	.26
Comunicação	-.068	-.54	.59
Cooperação	.026	.36	.72
Assertividade	-.048	-.53	.59
Responsabilidade	-.009	-.07	.94
Empatia	-.099	-1.07	.29
Envolvimento	.026	.30	.76
Autocontrolo	-.045	-.48	.63

* $p < .01$.

Discussão

O presente estudo apresentou como principal objetivo compreender como as competências socioemocionais podem estar associadas ao envolvimento em comportamentos de vitimação e agressão verbal em adolescentes.

São vários os fatores que se confluem na base de um desenvolvimento de comportamentos disruptivos e de agressividade, com particular destaque as competências socioemocionais (Card et al., 2008). Estas podem explicar o envolvimento em problemas de comportamento (e.g., agressividade) bem como em comportamentos pró-sociais, funcionando como preditores significativos do ajustamento psicossocial (Nansel et al., 2004).

Diferenças ao nível das habilidades sociais, agressão verbal e vitimação verbal em função do género

No que concerne à exploração das diferenças nas várias variáveis em estudo em função do género, foi possível observar que existem diferenças significativas ao nível das competências socioemocionais, verificando-se a presença de valores superiores em adolescentes do género feminino, comparativamente aos valores dos adolescentes do género masculino.

Estes resultados configuram-se congruentes com a evidência científica (Gresham et al., 1990), que postulam o género como uma das características fulcrais no que diz respeito às diferenças apresentadas entre jovens ao nível das competências socioemocionais. Os autores afirmam, ainda, que existem resultados mais elevados, por parte de elementos do género feminino, em termos das habilidades sociais, de uma forma global, comparativamente aos indivíduos do género masculino que apresentam resultados mais elevados ao nível dos problemas de comportamento. Os presentes resultados demonstraram, efetivamente, um valor, significativamente mais elevado por

parte das raparigas, no que diz respeito à globalidade das competências socioemocionais, em comparação com os rapazes.

Particularmente, verificou-se que as mesmas, apresentam pontuações mais altas ao nível da capacidade de comunicação, cooperação, sentido de responsabilidade e empatia. Os resultados obtidos vão de encontro com a informação apresentada, na medida em que o autor Paul et al. (2007), constatou que este grupo apresenta uma maior e mais significativa sensibilidade social, em detrimento do género masculino.

Verificou-se, ainda, a ausência de diferenças significativas face às restantes dimensões sociais, o que se configura como um resultando consonante com outras investigações desenvolvidas (Sousa et al., 2021; Jenkins et al., 2017). Não obstante, os resultados apresentados poderão ser justificado pela reduzida dimensão da amostra. Do exposto é possível averiguar que mediante uma análise das diferenças de género ao nível das competências socioemocionais, porém desenvolvida com uma amostra mais representativa, composta por 1385 elementos, apurou-se a presença de resultados divergentes entre rapazes e raparigas (Salavera et al., 2019).

Diferenças ao nível do género em termos do envolvimento em comportamentos de agressão verbal foram encontradas, na medida em que foi apurado que os rapazes apresentam uma tendência para perpetrar mais comportamentos de agressão verbal do que as raparigas. Os resultados presentes corroboram a investigação desenvolvida, que demonstra que o sexo masculino apresenta maiores níveis de envolvimento em comportamentos de agressão direta ao passo que as raparigas apresentam um maior nível de envolvimento em comportamentos de agressão indireta (Card et al., 2008).

Estes resultados que indicam o facto de os rapazes apresentarem uma tendência a envolverem-se em mais comportamentos de agressão do que as raparigas são congruentes com outros estudos que demonstram que as raparigas apresentam uma

melhor capacidade de interpretação das situações sociais e, portanto, respondem de forma mais adequada às mesmas (Paul et al., 2007; de Sousa et al., 2021). Concomitantemente, verifica-se que estas diferenças podem ser explicadas pela tendência que os meninos apresentam para demonstrar níveis mais elevados de excitação e, em contrapartida, um menor controlo inibitório (Chaplin, 2015).

Congruentemente, os autores Keenan et al (1997) observaram que as raparigas apresentam um padrão de comportamento problemático, associado a condutas de violência e agressividade, distinto dos rapazes ao longo do desenvolvimento, dado que estes apresentam um envolvimento superior nestes comportamentos de agressividade desde uma fase precoce do desenvolvimento (Broidy et al., 2003).

Assim, apura-se, mediante os resultados obtidos, que existem diferenças significativas, ao nível do género, no que diz respeito ao envolvimento em comportamentos de agressão verbal, ainda que, distintamente, não tenham sido encontradas diferenças face aos comportamentos de vitimação verbal.

Analisando estes resultados, é possível determinar que não se constatam diferenças entre géneros ao nível da vitimização, tratando-se de uma análise ao nível da vitimização direta, sendo que, estes valores não corroboram outros estudos existentes (Beane, 2006; Craig, 1998; Olweus, 1994 e Smith et al., 1998, *cit in*. Santos et al., 2012) em que se apuram que diferenças significativas. Concomitantemente, observando estas investigações, as diferenças predominantemente presentes, ocorrem ao nível da vitimização indireta, na medida em que se analisa uma maior perpetração de comportamentos indiretos, em particular de dimensão social (e.g. exclusão, provocações, insinuações) por parte das raparigas do que dos rapazes. Deste modo, no que concerne a esta análise, em exclusivo, o fenómeno da vitimação direta ocorre, de igual forma, em ambos os géneros (Lopez et al., 2010).

Esta ausência de diferenças ao nível da vitimação verbal é consoante com os resultados obtidos por Lopez e colaboradores (2010), que apuraram resultados não significativos nas diferenças de género ao nível da vitimação verbal. Não obstante, constataram, igualmente, que as meninas apresentam uma tendência acrescida para se tornarem vítimas perante comportamentos de agressão indireta (Lopez et al., 2010).

Ainda que os resultados apresentados ao nível da vitimação não corroborem os resultados existentes ao nível de outras investigações, que apresentam uma maior prevalência ao nível da vitimação em raparigas face aos rapazes, constata-se que a mutabilidade de diferenças apresentadas ao nível dos vários estudos existentes acerca desta temática, poderá melhor ser explicada por outras variáveis que não o género. Deste modo, conceptualiza-se que tornar-se vítima de *bullying* gera sentimentos de vergonha, constrangimento e medo, o que se configura como um impedimento para as vítimas denunciarem as agressões (Romera et al., 2019). Igualmente, a culpabilização e normalização por parte das vítimas dos comportamentos de agressão que sofrem, impele a uma legitimação destes comportamentos e evitamento da exposição dos mesmos, determinando assim, uma reflexão irreal da incidência deste mesmo fenómeno (Duarte et al., 2015; de Sousa et al., 2021).

Associações entre as competências socioemocionais e os comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal

De acordo com os resultados analisados, é possível compreender que as habilidades sociais, de uma forma geral, apresentam uma associação negativa com os comportamentos de agressão verbal. Constatou-se que os adolescentes que apresentam melhores competências socioemocionais demonstram uma menor tendência para se envolverem em comportamentos de agressão verbal. Estes resultados vão de encontro ao reportado na literatura, sugerindo que adolescentes com melhores competências

sociais tendem a envolver-se menos em comportamentos de agressão; em conformidade constata-se que tanto os agressores, como as vítimas, parecem apresentar défices ao nível das competências socioemocionais (Camodeca et al., 2005).

Esta análise configura-se congruente com a bibliografia existente, dado que as competências sociais, *per si*, são sistematizadas como comportamentos aprendidos e desenvolvidos, em contexto social, que permitem aos indivíduos interagir de forma positiva e responder de forma normativa, evitando resultados negativos (Gresham et al., 1984), sendo que um fraco desenvolvimento a este nível impele a potencialização de comportamentos negativos, como os de agressividade.

Estes resultados corroboram a investigação desenvolvida neste domínio, na medida em que, segundo o autor Card et al. (2008), verifica-se que os desajustes e os comportamentos desadaptativos de ordem psicossocial e socioemocional promovem o envolvimento e perpetração de comportamentos de agressividade.

No que diz respeito às subescalas associadas à variável das competências socioemocionais, foram apurados resultados significativos face à Comunicação, Cooperação, Assertividade, Responsabilidade, Empatia e Autocontrolo, na medida em que se confirma que níveis mais elevados nestes domínios estão associados a um menor envolvimento em comportamentos de agressão verbal. Os presentes resultados encontram-se em conformidade com um estudo desenvolvido por Jenkins et al. (2014), em que os autores constataram que, efetivamente, níveis mais altos de cooperação foram associados a comportamentos de *bullying* mais baixos.

Concomitantemente, observa-se que níveis mais altos no que concerne à assertividade promovem um menor envolvimento em comportamentos de agressividade (Gresham et al., 1990). Ainda que sejam diversos os conceitos desenvolvidos perante o

domínio da assertividade, constata-se que são escassas as investigações que reportem a interação entre esta competência e os comportamentos de agressividade.

Não obstante, este domínio encontra-se relacionado com a capacidade de autodefesa e defesa dos outros perante aquilo que se acredita que é certo (Elliot et al., 2014), bem como habilidade que o indivíduo apresenta para interagir socialmente, solucionando de forma adequada as situações sociais. Deste modo, verifica-se que o indivíduo é capaz de defender os seus direitos e opiniões, ideias, necessidades e apresentando as suas insatisfações, tendo a capacidade de solicitar mudanças nos comportamentos dos que o rodeiam sem ser necessário incorrer em comportamentos desajustados de agressividade (Bandeira et al., 2002; Pinheiro et al., 2006, *cit in*. Bosquetti et al., 2020).

Relativamente à Empatia, os autores Jolliffe et al. (2006), demonstraram que os resultados analisados no presente estudo são corroborados pelas análises desenvolvidas na sua investigação, confirmando que um menor envolvimento em comportamentos de *bullying*, em particular, agressão verbal, encontram-se associados a uma maior pontuação ao nível da empatia. Deste modo, verifica-se que a empatia se configura como a capacidade de reconhecer e demonstrar preocupação e cuidado para com os outros e para com as suas emoções, mediante uma tomada de perspectiva da outra pessoa (Gresham et al., 1990).

Concomitantemente, os défices apresentados ao nível desta competência, em praticantes de condutas agressivas, devem-se, em larga medida, a um menor grau de empatia e responsabilização pelo sofrimento e consequências às quais ficam submetidas as vítimas, ainda que estes indivíduos apresentam uma forte conceção e consciência face a uma perspectiva de retidão e gravidade perante estas situações (Gini, 2005).

Em concordância com a informação apresentada, verifica-se que a subescala do

autocontrolo também demonstra uma relação de associação negativa no que diz respeito ao envolvimento em comportamentos de agressividade, na medida em que maiores níveis de autocontrolo impelem num menor envolvimento destas condutas, resultados congruentes com o estudo de Jenkins et al. (2014). Assim, compreende-se que esta habilidade social está dinamizada como a capacidade de monitorizar e conter reações negativas ou desadaptativas, bem como estados emocionais mais intensos, moderando e controlando determinadas situações sociais, em particular situações de agressividade e violência.

Relativamente ao envolvimento em comportamentos de vitimação verbal, verificou-se uma associação significativamente negativa com as habilidades sociais, na medida em que, é possível denotar que os alunos que evidenciem um maior desenvolvimento ao nível destas competências apresentam uma tendência menor para se envolverem neste tipo de comportamentos.

Deste modo, efetuando uma análise mais pormenorizada, é possível atender que apenas os domínios da Comunicação, Cooperação, Empatia, Autocontrolo e Responsabilidade apresentaram resultados significativos nesta associação. Estes resultados demonstraram-se congruentes com a evidência científica, demonstrando que adolescentes que se constituem como vítimas, apresentam problemas ao nível das habilidades sociais, bem como de ajustamento emocional, desenvolvendo, assim, comportamentos de isolamento, bem como incapacidade de interação com terceiros e motivação para a ação, como experiências de cariz social (Kim et al., 2006).

Mediante os resultados encontrados, e de acordo com a bibliografia existente, pode dizer-se que as vítimas apresentam menores níveis de autoestima e um autoconceito negativo, o que se traduz numa série de fatores que melhor promovem a

incapacidade de comunicação e cooperação, como verificado nos dados obtidos (Olweus, 1993).

Concomitantemente, segundo os autores Erath et al. (2007), o papel de vítima encontra-se associado a determinados défices ao nível do ajustamento socioemocional, tal como verificado nos resultados apurados, dado que manifestam uma maior incapacidade de expressar e regular emoções, bem como os seus comportamentos perante os outros, o que remete, desde logo, para a associação manifestada no domínio do autocontrolo. Em concordância, Smith et al. (2004) conceptualizaram que indivíduos que se envolvem em comportamentos de vitimação verbal, apresentam uma incapacidade acrescida no que diz respeito à comunicação, particularmente em situações de *stress* e crise, solicitando e manifestando a sua necessidade de suporte e auxílio, o que perpetua o seu papel como vítima.

Observou-se, ainda, que o Envolvimento e Assertividade não estavam associados com a execução de comportamentos de vitimação verbal. Não obstante, alguma evidência mostra que o envolvimento em comportamentos de vitimação verbal verifica-se devido aos défices que são apresentados ao nível das competências sociais, particularmente, a ausência de pontuações elevadas no que diz respeito à assertividade, bem como a carência de experiências e mestria em interações de carácter social (Gini, 2005).

Em contraposição ao que foi postulado por Fernandes et al. (2011), que afirma que um maior envolvimento e empenho ao nível de atividades grupais e sociais, bem como maior empenho em atividades de aprendizagem, funcionam como um fator afetivo e comportamental do Envolvimento que se encontra correlacionado negativa com o envolvimento em comportamentos de vitimação. Deste modo, constata-se que, na nossa amostra, o mesmo não se verifica, na medida em que o envolvimento em

determinadas atividades, contextos e grupos sociais, não determina a diminuição do desenvolvimento de comportamentos de vitimação, sendo que o fator afetivo e comportamental do envolvimento e a determinação desta habilidade social não exclui a perpetração das condutas de vitimação.

Concomitantemente, no que diz respeito à Assertividade, os resultados presentes configuram-se dissonantes dos vários estudos existentes, sendo que se conceptualiza que a aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de confronto e assertividade, aliadas a um desenvolvimento e domínio emocional saudável e sustentado, traduz-se num elemento que pode, porventura, funcionar como um fator de proteção para a edificação de comportamentos de vitimação (Karasimopoulou et al., 2012). Deste modo, crê-se que é plausível levantar a hipótese de que um forte desenvolvimento emocional suprime a lacuna de uma diminuta capacidade social, em particular competências de assertividade. Portanto, é passível de ser afirmado que a falta de consistência dos respetivos resultados para com os diversos estudos existentes poderá dever-se ao facto de não estarem a ser introduzidas variáveis de desenvolvimento emocional em associação e que melhor expliquem uma relação de associação para com os comportamentos de vitimação.

Do exposto, postula-se que um aumento das interações sociais e o aumento da qualidade das mesmas, bem como um desenvolvimento pessoal ao nível das competências sociais, determine uma diminuição da condição de vulnerabilidade das vítimas aos comportamentos de vitimação verbal.

Habilidades sociais como preditores no envolvimento de comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal

No diz respeito à análise efetuada do modelo explicativo sobre o efeito das competências socioemocionais como preditor do envolvimento em comportamentos de

agressão, globalmente, estas competências configuram-se como um bom preditor do envolvimento em comportamentos de agressão verbal. Posto isto, conceptualiza-se que os/as adolescentes que apresentem melhor pontuação ao nível das competências socioemocionais tendem a envolver-se menos em comportamentos de agressão.

Numa análise mais pormenorizada ao nível das várias subescalas, foi possível compreender que apenas o Envolvimento se constitui como um preditor significativo.

Perante o resultado apresentado, é possível analisar com especial enfoque esta associação positiva entre o envolvimento e os comportamentos de agressão verbal, na medida em que este se constitui um facilitador dos mesmos. Do exposto, mediante a bibliografia existente, conceptualiza-se que este domínio se caracteriza pela habilidade que o indivíduo apresenta para realizar em alguma tarefa, envolvendo-se a si ou mantendo-se ocupado, bem como interagindo e partilhando atividades com terceiros (Elliot et al., 2014).

Assim, atendendo a esta definição, é possível corroborar os resultados encontrados sob a perspetiva que as condutas dos indivíduos possibilitam a restrição e/ou reforço das ações dos outros, em particular em grupo, pelo que o desenvolvimento e reforço destas interações, o nível de similaridade e atuação entre os membros de um grupo tende a aumentar. Desta forma, e em concordância com vários estudos desenvolvidos, a afiliação e agregação em atividades e grupos com colegas agressivos ou delinquentes promove um aumento dos comportamentos agressivos e ou problemáticos, no momento atual e numa fase mais tardia do desenvolvimento (Ellis et al., 2007; Espelage et al., 2003; Dishion et al., 2002).

Deste modo, mediante o que se verifica no reportório bibliográfico existente, conceptualiza-se que os comportamentos de agressão derivam de uma série de fatores, entre os quais um menor desenvolvimento ao nível das competências sociais, que

podem comprometer o ajustamento emocional. Assim, vários autores (Smangs, 2010; Warden et al., 2003), apontam que o envolvimento em comportamentos agressivos apresenta uma relação com a determinação de fracas habilidades sociais, em particular, empatia, autocontrolo, controlo e regulação das emoções, civismo e desenvolvimento de processos de interação social, promovendo uma dificuldade acrescida em responder a certas situações e vivências, de forma adequada e normativa em contexto social

Não obstante, no que diz respeito à literatura existente e analisada, os resultados não se encontram consonantes por forma a suportar a predição formulada, na medida em que a disposição de um conjunto de habilidades socioemocionais se constituem como fatores de proteção no que diz respeito a este envolvimento em comportamentos de vitimação verbal, bem como de agressão verbal. Posto isto, a tendência para um indivíduo exercer ou sofrer comportamentos agressivos diminui, minimizando a probabilidade do jovem se tornar vítima ou agressor (Terroso et al., 2016).

Como verificado por Gresham et al. (1990) as competências socioemocionais constituem-se como mecanismos aprendidos e desenvolvidos e que melhor permitem ao indivíduo a sua vivência e interação com os restantes. Portanto, ainda que estas construções representem uma pequena amostra sob os fatores de análise do repertório comportamental dos jovens, as mesmas fornecem um indicador importante de ajustamento psicossocial e que melhor permitem predizer estes comportamentos desadaptativos (Card et al., 2008).

Face ao modelo de vitimação verifica-se que não foram encontrados resultados estatisticamente significativos, o que não era expectável de acordo com a literatura, ainda que seja consonante com os resultados encontrados em investigações com características metodológicas semelhantes (Sousa et al., 2021). Não obstante, constata-se, mediante um estudo desenvolvido com uma amostra mais ampla, de 1264 alunos a

presença de valores estatisticamente significativos no que diz respeito às habilidades sociais como um preditor do envolvimento em comportamentos de vitimação verbal (Mendéz et al., 2017). Assim, é possível determinar que as conclusões obtidas neste estudo podem melhor ser explicados pela reduzida dimensionalidade da amostra.

Do exposto, delimita-se que os resultados apresentados não se determinam como imputáveis às diferenças na conceptualização em que os diversos domínios são apresentados, na medida em que a vítima apresenta uma tendência para ser um elemento mais vulnerável, com pouca mestria e gestão de competências, particularmente, ao nível do autocontrolo, assertividade, abordagem e gestão afetiva, que confluem domínios, prevalentemente, associados a comportamentos pró-sociais e de interação e impedem o indivíduo de interagir de forma adaptativa e normativa (Juvonen et al., 2008; Ortega et al., 2009).

Posto isto, a vítima apresenta uma maior incapacidade de confrontação e adequação perante situações de crise e outras experiências de vivência social, em particular situações de violência, gerando uma maior perceção de insegurança, falta de controlo e falta de assertividade perante os agressores (Juvonen et al., 2008; Ortega et al., 2009).

Em epítome, perante a predição formulada, bem como os resultados encontrados em termos de outras investigações, é consonante a diversidade de formulações e informações provenientes de cada construto, na medida em que são apresentadas algumas contrariedades e diferenças em termos de conceptualizações bem como dados obtidos. Não obstante, é possível efetuar uma análise cuidadosa e pormenorizada em termos destas variáveis e dos vários objetivos propostos ao longo do presente estudo, ainda que sob a evidente explanação de diversas limitações.

Conclusão

Tal como vários construtos psicológicos e comportamentais, as competências sociais têm sido definidas sob inúmeros modelos conceptuais, sendo são vários os autores que se debruçam sob esta temática. Particularmente, Gresham e Elliott (1984) definem as competências sociais como comportamentos que são aprendidos, desenvolvidos e promovidos em contexto social, permitindo, desta forma, ao indivíduo interagir com os outros de forma positiva e, coincidentemente, evitando respostas negativas. Deste modo, consta-se que o desenvolvimento e fomentação destas habilidades se determinam como fatores de proteção no que diz respeito ao envolvimento em comportamentos de agressão verbal e vitimação verbal.

Dado que a adolescência se determina como uma fase de grande vulnerabilidade e mutabilidade, são vários os fatores que se encontram na origem da predisposição para a execução de condutas mais violentas e não normativas, pois ocorrem mudanças em diversos níveis, tais como a redefinição dos papéis sociais, desenvolvimento cognitivo, transições escolares e, ainda, a emergência das experiências sexuais (Eccles et al., 1993). Portanto, o presente estudo apresentou uma importância acrescida na compreensão destes fatores socioemocionais como potenciadores do envolvimento em determinados comportamentos, sendo que para além de se procurar aferir o potencial efeito destas habilidades nos comportamentos de agressão e vitimação verbal, foram investigadas as diferenças existentes ao nível das várias competências existentes.

Ainda que alguns resultados apresentados tenham sido dissonantes com a bibliografia existente, os vários estudos documentam que a tendência para um indivíduo exercer ou sofrer comportamentos agressivos diminui, minimizando a probabilidade do jovem se tornar vítima ou agressor aquando a disposição de um conjunto de habilidades socioemocionais, bem como um desenvolvimento positivo (Terroso et al., 2016).

Em építome, ainda que sejam diversas as investigações e conclusões delimitadas acerca desta temática, o estudo atual demonstrou-se fulcral no aprofundar e especificar de determinados conceitos, sob uma análise mais particularizada sob os construtos que compõem as competências socioemocionais, sob uma abordagem mais individual e especializada sob cada um deles e os seus efeitos. Em complemento, esta investigação enfatiza ~~e exala~~ a importância do desenvolvimento e consolidação das competências socioemocionais como uma construção desenvolvimental e psicológica fulcral à promoção de um ajustamento socioemocional e psicossocial mais positivo e normativo, particularmente face às situações de crise e experiências sociais de maior dificuldade. Do exposto, apresenta-se como um fator de relevância e interesse no que diz respeito ao desenho e promoção de estratégias e planos de intervenção de ordem psicológica e social.

Limitações e estudos futuros

Considera-se, primeiramente, a focalização do presente estudo determinou-se pela análise dos fenómenos de agressão verbal e vitimação verbal, na medida em que em futuras investigações uma abrangência mais lata, em termos de uma complementaridade dos construtos associados à manifestação do *bullying* (e.g., agressão indireta, vitimação indireta, violência física-verbal, ativa e passiva) (Buss, 1961), permite uma compreensão mais global e aprofundada do fenómeno. Por seu turno, verifica-se uma necessidade de ampliação da amostra, em termos de uma maior representatividade geográfica, em diversas regiões do país e variadas instituições de ensino, sendo também interessante a introdução de outros elementos de avaliação, como pais, professores e outros agentes educacionais, a fim de acautelar um potencial viés de desejabilidade social.

Do exposto, permite-se uma leitura mais integrada, dinamizadora e compreensiva da informação e do fenómeno das competências socioemocionais dos jovens, mediante uma perspectiva de terceiros elementos e com enfoque nas diversas experiências, vivências e situações que se configurem como potenciais fatores de envolvimento ou de risco na promoção e perpetração de comportamentos de agressividade, violência e vitimação, associados ao *bullying*. Para tal, propõe-se a ampliação dos métodos de avaliação e recolha de dados, como entrevistas, observação e outros questionários, fomentando a operacionalização e monitorização de outras estratégias, com recurso a informação de outros membros, como professores e pais.

Posto isto, dada a importância desta temática, a dinamização e promoção de mais estudos e investigações, configura-se fulcral na compreensão e análise dos vários fatores que se constituem como potenciais gatilhos para a incidência dos comportamentos de *bullying* e a manutenção dos mesmos. Assim sendo através desta mobilização de estratégias e obtenção de resultados, será possível desenvolver, projetar e aprimorar estratégias de intervenção e atuação no que diz respeito à promoção e adequação das competências socioemocionais e, *per si*, a deliberação de melhores respostas e mais adaptativas em termos sociais e dos comportamentos de *bullying*, quer como vítimas, quer como agressores, por parte dos jovens adolescentes.

Referências

- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and violence: Definitions and distinctions. *The Wiley handbook of violence and aggression*, 1-14. doi:10.1002/9781119057574.whbva001
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Arsénio, W. F. and Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987-1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00720.x>
- Barbosa, P., & Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: Revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos de Psicologia*, 18, 649-658. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000400013>
- Barrera, U. et al. (2019). Predicting adolescent adjustment and well-being: The interplay between socio-emotional and personal factors. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4650. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234650>
- Beauchamp, M. H. and Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, 136(1), 39. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Benetti, S. P. C., Schwartz, C., Soares, G., Macarena, F., & Pa tussi, M. (2014). Psychosocial adolescent psychosocial adjustment in Brazil – perception of parenting style, stressful events and violence. *International Journal of Psychological Research*, 7(1), 40-48.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43

- Bizai, E., Melo, M., & Candeias, A. (2017). Competências emocionais e Comportamentos agressivos entre pares em estudantes de 2º e 3º ciclos de escolaridade.
- Bizai, E., Saraiva, M., Nogueiro, T., & Jorge, F. (2017). *Interpersonal behavioral quality relations: the bullying behavioral case and the emotional and social skills of young portuguese students*. doi: 10.21125/edulearn.2017.0272
- Bjoerkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177 – 188.
<https://doi.org/10.1007/BF01420988>
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of abnormal child psychology*, 31(1), 79-91.
<https://doi.org/10.1023/A:1021725400321>
- Bonica, C. et al. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00248>
- Bosquetti, M. A., & de Souza, S. R. (2020). Assertividade e Análise do Comportamento: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 22(1).
<https://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/1327>
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental psychology*, 39(2), 222. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.222>
- Brown, D. W., Riley, L., Butchart, A., & Kann, L. (2008). Bullying among youth from eight African countries and associations with adverse health behaviors.
<https://doi.org/10.2217/17455111.2.3.289>

- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., Vol. 2, pp. 833–863). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
<http://dx.doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002023>
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. John Wiley & Sons Inc.
<https://doi.org/10.1037/11160-000>
- Camodeca, M. and Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Card, N. A., Sawalani, G. M., Stucky, B. D., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (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>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). Injury prevention & control: data & statistics (WISQARS). Atlanta, GA: *Centers for Disease Control and Prevention*.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
<https://www.redalyc.org/pdf/560/56012884006.pdf>
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>

- Coleman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 408-431.
- Cooley-Quille, M., Boyd, R. C., Frantz, E., & Walsh, J. (2001). Emotional and behavioral impact of exposure to community violence in inner-city adolescents. *Journal of clinical child psychology*, 30(2), 199-206. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3002_7
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child development*, 67(5), 2317-2327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x>
- Christiansen, E. J., & Evans, W. P. (2005). Adolescent victimization: Testing models of resiliency by gender. *The Journal of Early Adolescence*, 25(3), 298-316. <https://doi.org/10.1177/0272431605276931>
- Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia]. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- de Sousa, M. L., Peixoto, M. M., & Cruz, S. F. (2021). The association between externalizing and internalizing problems with bullying engagement in adolescents: the mediating role of social skills. *International journal of environmental research and public health*, 18(19), 10444. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>
- de Sousa, M. L., Peixoto, M. M., & Cruz, S. (2021). The association of social skills and behaviour problems with bullying engagement in portuguese adolescents: From aggression to victimization behaviors. *Current psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02491-z>
- Dishion, T. J., & Owen, L. D. (2009). A longitudinal analysis of friendships and substance use: Bidirectional influence from adolescence to adulthood. In G. A. Marlatt & K. Witkiewitz (Eds.), *Addictive behaviors: New readings on etiology, prevention, and*

- treatment* (pp. 199–224). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/11855-009>
- Duarte, C., Pinto-Gouveia, J., & Rodrigues, T. (2015). Being bullied and feeling ashamed: Implications for eating psychopathology and depression in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 44, 259–268. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.005>
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, K. H., Hawkins, J., ... & Wechsler, H. (2012). Youth risk behavior surveillance—United States, 2011. *Morbidity and mortality weekly report: Surveillance summaries*, 61(4), 1-162.
<https://www.jstor.org/stable/24806047>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1997). *Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families* (1993).
<https://doi.org/10.1037/10254-034>
- Eisenberg, N. et al. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Elliott, S. N. and Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior modification*, 17(3), 287-313. <https://doi.org/10.1177/01454455930173004>
- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development*, 78, 1240–1254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01063.x>
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of abnormal child psychology*, 35(3), 405-416. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9099-2>

- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205–220. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>
- Estévez, E., Jiménez, T., & Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of educational psychology, 111*(3), 488. <https://doi.org/10.1037/edu0000292>
- Fante, C. (2005). Fenómeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz (2.^a ed.). Campinas: Verus.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R & Almeida, L. (2011). Satisfação Escolar e Bem-Estar Psicológico em Adolescentes Portugueses. *Revista Lusófona de Educação, 18*, 155-172.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2569>
- Fernández, M. I. R. (2015). Competencias socioemocionales y bullying en adolescentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1*(2), 243-252.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5^a Ed.). SAGE
- Flowers, A., Lanclos, N. F., & Kelley, M. L. (2002). Validation of a screening instrument for exposure to violence in African American children. *Journal of Pediatric Psychology, 27*(4), 351-361. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.4.351>
- Frey, J. R., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention, 39*(3), 182-192. <https://doi.org/10.1177/1534508413488415>

- Galen, B.R.; Underwood, M.K. 1997. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.589>
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 528-539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. American guidance service.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). Social skills improvement system (SSIS) rating scales. *SSIS Rating Scales*.
- Hartup, W. W. (1984). The peer context in middle childhood. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 240–282). Washington, DC: National Academy Press.
- Herrenkohl, T. I., & Herrenkohl, R. C. (2007). Examining the overlap and prediction of multiple forms of child maltreatment, stressors, and socioeconomic status: A longitudinal analysis of youth outcomes. *Journal of Family Violence*, 22(7), 553-562. <https://doi.org/10.1007/s10896-007-9107-x>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of school violence*, 15(3), 259-278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Juvonen, J. E., & Graham, S. E. (2001). Peer harassment in school: *The plight of the vulnerable and victimized*. The Guilford Press.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? -Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Karasimopoulou, S., Derri, V., & Zervoudaki, E. (2012). Children's perceptions about their health-related quality of life: effects of a health education–social skills program. *Health education research*, 27(5), 780-793. <https://doi.org/10.1093/her/cys089>
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological bulletin*, 121(1), 95. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.95>
- Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: The mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 175-185.
<https://doi.org/10.1007/s10802-007-9168-6>
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Hubbard, A., & Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior?. *Archives of general psychiatry*, 63(9), 1035-1041. doi:10.1001/archpsyc.63.9.1035
- Kliewer, W., Murrelle, L., Prom, E., Rairez, M., Obando, P., Sandi, L., et al. (2006). Violence exposure and drug use in central American youth: Family cohesion and parental monitoring as protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 455-478. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00502.x>

- Koller, S. H., & De Antoni, C. (2010). Violência intrafamiliar: Uma visão ecológica. *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*, 293-310. <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751435003.pdf>
- Kowalski, R.; Limber, S.; Agatston, P. Cyberbullying: El Acoso Escolar en la era Digital; Desclée De Brouwer: Bilbao, Spain, 2010.
- Krahé, B. (2013). *The social psychology of aggression* (2nd ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The lancet*, 360(9339), 1083-1088. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11133-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11133-0)
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 121-132. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.121>
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., & Liau, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/0305724022000073338>
- Lopes Neto, A. (2005). Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes. *Jornal de Pediatria* (Rio de Janeiro), 81(5), 164-172.
- López, E. E., Olaizola, J. H., Ferrer, B. M., & Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400. <https://doi.org/10.1002/pits.20152>
- Lynch, M. (2003). Consequences of children's exposure to community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 265-273. <https://doi.org/10.1023/B:CCFP.00000006293.77143.e1>

- Margolin, G., & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.445>
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., & del Carmen Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of clinical and health psychology*, 8(3), 679-692.
- Melim, F. M. O. (2011). Na escola, tu és feliz? *Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar* (Doctoral dissertation, Universidade do Minho (Portugal)).
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García, J. (2017). Risk and protective factors associated to peer school victimization. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00441>
- Mercy, J. A., Butchart, A., Rosenberg, M. L., Dahlberg, L., & Harvey, A. (2008). Preventing violence in developing countries: a framework for action. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 15(4), 197-208.
<https://doi.org/10.1080/17457300802406955>
- Miyamoto, K. et al. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, 50(2), 147-159.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12118>
- Moreno, D.; Estévez, E.; Pérez, S.; Murgui, G. Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema* 2009, 21, 537–542. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72711895006.pdf>
- Mrug S. and Windle M. (2010). Prospective effects of violence exposure across multiple contexts on early adolescents' internalizing and externalizing problems. *Journal of*

- Child Psychology and Psychiatry*. 51(8):953–61. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02222.x>
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736. doi:10.1001/archpedi.158.8.730
- Oatley, K. and Jenkins, J. (2002). Compreender as emoções. *Lisboa: Editora Piaget*.
- OECD (2015) Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills (Paris, OECD Publishing).
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definitions and measurements. In *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/978-94-009-1001-0_9
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell. <https://www.jstor.org/stable/3121681>
- Olweus, D. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. London, Lackwell, 140 p.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., & Del Rey, R. (2009, September). Inteligencia emocional percibida y cyberbullying en estudiantes de secundaria. *In Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Santander, España*.
- Osofsky, J. D. (1999). The impact of violence on children. *The future of children*, 33-49. <https://doi.org/10.2307/1602780>

- Patias, N. D., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Prevalência de exposição à violência direta e indireta: Um estudo com adolescentes de colégios públicos [Prevalence of the exposure to direct and indirect violence: A study with adolescents from public schools]. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1). <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1>.
- Paul, J. and Cillessen, A. (2007). Dynamics of Peer Victimization in Early Adolescence: Results from a Four-Year Longitudinal Study. In J. Zins, M. Elias, & C. Maher (2007). *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 29-47). New York: The Haworth Press.
- Peguero, A. (2008). Bullying Victimization and Extracurricular Activity. *Journal of School Violence*, 7 (3),71 - 85.
- Pratta, E., & Santos, M. (2007). Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256. doi: 10.1590/S1413-73722007000200005
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of school psychology*, 45(5), 523-547. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>
- Ryan, A. M. and Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.672>
- Richardson, D. S. and Green, L. R. (2003). Defining direct and indirect aggression: The Richardson Conflict Response Questionnaire. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*.

- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 95-104. <https://doi.org/10.1348/000709999157590>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Victoria: Acer Press.
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M., & Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(1), 123-136.
- Romera, E., Ortega-Ruiz, R., Rodríguez-Barbero, S., & Falla, D. (2019). How do you think the victims of bullying feel? A study of moral emotions in primary school. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01753>
- Salavera, C., Usán, P., & Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y>
- Salmaivalli, C.; Lagerspetz, K.M.J.; Björkqvist, K.; Österman, K.; Kaukiainen, A. 1998. Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22:1-15
- Santos, E., & Veiga, F. H. (2012). Comportamentos de vitimização na escola. II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos, 1661-1669.
- Sawyer, S. M. et al. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança. Epigénese e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sharp, S., Cowie, H., & Smith, P. K. (2002). How to respond to bullying behaviour. In *Tackling bullying in your school* (pp. 79-102). Routledge.
- Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and psychopathology*, 6(1), 57-75. doi:10.1017/S0954579400005885
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2003). *Understanding children's development*. Blackwell Publishing.
- Soares, I. (1990). Grupo de pares. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 94-137). Porto: Universidade Aberta.
- Sourander, A. et al. (2007). Childhood Bullies and Victims and Their Risk of Criminality in Late Adolescence. The Finnish —From a Boy to a Man Study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*; 161 (6), 546-552. doi:10.1001/archpedi.161.6.546
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 33(2), 130-136.
<https://doi.org/10.1002/ab.20174>
- Ttofi MM. et al. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. 3(2):63–73.
<https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Waiselfisz, J. J. (2014). Juventude VIVA - Mapa da violência 2014: Homicídios e juventude no Brasil. Brasília: Qualidade.
http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf.
- World Health Organization (2002). Version of the Introduction to the World Report on Violence and Health. Geneva: World Health Organization.

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/introduction.pdf.

Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A., & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(4), 384-388. doi:10.1001/archpedi.159.4.384

Zych, I. et al. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>