

Universidades Lusíada

Silva, Marta Susana Baptista

Associação entre as competências de comunicação e assertividade e o envolvimento em comportamentos de agressão, em adolescentes

<http://hdl.handle.net/11067/6722>

Metadados

Data de Publicação

2022

Resumo

O comportamento agressivo tem um impacto negativo no desenvolvimento socioemocional das/dos adolescentes, no desenvolvimento das suas relações interpessoais, assim como, na aprendizagem. É um fenómeno de elevada incidência e prevalência em contexto escolar e a nível mundial, razões que justificam a importância de aprofundar a compreensão sobre esse mesmo fenómeno. O presente estudo tem como objetivo compreender se as competências sociais de comunicação e assertividade, predizem e diferenciam o e...

Aggressive behavior has a negative impact on adolescents' social and emotional development, on their interpersonal relationships, as well as on their learning skills. The importance of deepen the understanding about this phenomenon is due to its high incidence and its high prevalence in school contexts and worldwide. The present study's goal is to understand whether social skills such as effective communication and assertiveness predict and differentiate the engagement on aggressive behavior, w...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia clínica, Adolescentes - Avaliação da personalidade - Avaliação de comportamento, Adolescentes - Competências socioemocionais - Comunicação - Assertividade, 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 2024-09-21T06:23:48Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Associação entre as competências de comunicação e assertividade e o envolvimento em comportamentos de agressão, em adolescentes.

Dissertação de Mestrado em **Psicologia Clínica**

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

PORTO, 2022

Marta Susana Baptista da Silva



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



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Associação entre as competências de comunicação e assertividade e o envolvimento em comportamentos de agressão, em adolescentes.

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

PORTO, 2022

Marta Susana Baptista da Silva

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



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



Associação entre as competências de comunicação e assertividade e o envolvimento em comportamentos de agressão, em adolescentes

Marta Susana Baptista da Silva

Universidade Lusíada do Norte – Porto

Mestrado em Psicologia Clínica

Orientadora: Professora Doutora Sara Cruz

Setembro, 2022

Agradecimentos

A realização desta dissertação implicou um longo caminho; caminho este composto por vários trilhos, vias rápidas, autoestradas, ruas asfaltadas, ruas com buracos, ruelas, passeios largos, passeios estreitos, bermas, sem bermas.... caminhando com dúvidas, certezas, tristezas, alegrias, retrocessos e avanços. Mas, pude sempre contar com o apoio de vários caminhantes, e cada um deles com o seu conhecimento e sabedoria nortearam o meu trajeto, para que eu pudesse chegar ao destino. Assim, quero deixar expresso o meu agradecimento a todos aqueles que direta e indiretamente, contribuíram para a materialização deste sonho.

Começo por agradecer à Professora Doutora Sara Cruz, minha orientadora, pelo incentivo, disponibilidade, exigência, rigor e partilha de conhecimentos, possibilitando a concretização desta tese.

Agradeço, também, a todo o corpo docente que partilhou os seus conhecimentos ao longo deste mestrado e que foram enriquecedores para o meu percurso académico e profissional.

Aos/às alunos/as e seus/suas Encarregados/as de Educação, que acederam participar no estudo, possibilitando a execução do estudo. Sem eles, não teria sido possível.

Aos meus colegas de mestrado, Tânia, Luísa, Ana, Fátima, Alexandre, pelas interajudas, partilhas, gargalhadas, medos, alegrias, almoços, companheirismo. Foram muito importantes durante toda esta trajetória desenvolvimental.

À Fernanda e ao Miguel, pela colossal disponibilidade em me ajudarem, ouvirem, incentivarem e tornarem o caminho mais atingível. Foram fundamentais neste percurso.

À Marta, à Carla, à Raquel e à Maurícia, irmãs do coração, pela paciência, pelas longas conversas a ouvirem as minhas inquietudes, pelas risadas, por acreditarem sempre em mim, pelos incentivos, pelo carinho. Grata por vos ter na minha vida.

A minha profunda gratidão à minha Liliana, que sempre acreditou em mim, me encorajou, me apoiou, me ouviu, me ajudou, me deu colo. A luz que sempre iluminou o caminho, quando parecia não ter saída. Para sempre.

Aos meus pais, Natália e António, por todo o suporte que me deram, principalmente a presença e amparo à neta, minha filha. A estrutura.

Ao meu irmão, Pedro, por sempre acreditar em mim, nunca me deixar desistir e pela sua enorme demonstração de orgulho que tem em mim. Preenche-me o coração.

Finalmente e, de suma importância um agradecimento profundo ao meu marido e à minha filha. Agradeço ao meu marido todo o seu apoio, desde a primeira conversa em que lhe disse que queria progredir profissionalmente, à saída da nossa casa em Luanda e trazer a nossa filha comigo para Portugal. Durante todo o percurso, estive sempre lá. Confiou, acreditou, aguentou a distância, as ausências, as saudades. Com amor.

A ti, Joaquina, minha filha, agradeço-te hoje e sempre. Tiveste de deixar a tua segunda terra, a tua escola, os teus amigos, as tuas primas, as tuas cadelas, e principalmente, deixares o teu pai, para que eu pudesse realizar o meu sonho. Tantas lágrimas. Tanta resiliência. Tanta superação. Tanto me ensinaste. Tanto amor. Por tudo isto, nos momentos de maior inquietude e sem tu saberes, foi a ti que fui buscar força, coragem. para nunca desistir e para te demonstrar que, os sonhos são possíveis, em qualquer idade e independentemente do caminho. Um enorme bem-haja.

Índice

Introdução	1
Adolescência	2
Comportamentos agressivos	6
Competências sociais	10
Competências sociais e adolescência	17
Competências sociais e comportamentos agressivos em função do sexo	18
Objetivos e hipóteses de investigação	19
Método	20
Participantes	20
Instrumentos	20
Questionário sociodemográfico	20
Social Skills Improvement System – Rating Scales (SSIS-RS)	20
Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar – ECICE	21
Procedimento	22
Seleção dos participantes	22
Recolha de dados	23
Análise de dados	23
Resultados	25
Correlações das competências sociais de comunicação e assertividade com os comportamentos de agressão verbal e agressão indireta	25
Diferenças nas variáveis em estudo face ao sexo dos/as participantes da amostra	25
As competências sociais de comunicação e assertividade como preditoras no envolvimento em comportamentos de agressão verbal	26
As competências sociais de comunicação e assertividade como preditoras no envolvimento em comportamentos de agressão indireta	27
Discussão	28
Correlações das competências sociais de comunicação e assertividade com os comportamentos de agressão verbal e agressão indireta	28
Diferenças nas variáveis em estudo face ao sexo dos/as participantes da amostra	30
Efeitos das competências sociais de comunicação e assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal e de agressão indireta	31
Limitações do estudo	34
Conclusão	36
Referências	37

Índice de tabelas

Tabela 1. Correlações das competências sociais de comunicação e de assertividade com os comportamentos de agressão verbal e de agressão indireta.....	25
Tabela 2. Diferença nas competências sociais de comunicação e assertividade e dos comportamentos de agressão verbal e agressão indireta em função do sexo dos/as adolescentes.....	26
Tabela 3. Efeitos das competências sociais de comunicação e assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal.....	27
Tabela 4. Efeitos das competências sociais de comunicação e assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão indireta.....	27

Resumo

O comportamento agressivo tem um impacto negativo no desenvolvimento socioemocional das/dos adolescentes, no desenvolvimento das suas relações interpessoais, assim como, na aprendizagem. É um fenómeno de elevada incidência e prevalência em contexto escolar e a nível mundial, razões que justificam a importância de aprofundar a compreensão sobre esse mesmo fenómeno. O presente estudo tem como objetivo compreender se as competências sociais de comunicação e assertividade, predizem e diferenciam o envolvimento em comportamentos de agressão, verbal ou indireta, em adolescentes. Participaram, neste estudo, 289 adolescentes (156 do sexo masculino e 133 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, a frequentarem entre o 8º e o 12º anos de escolaridade, pertencentes a agrupamentos de escolas do distrito do Porto. As competências sociais de comunicação e assertividade foram aferidas com recurso ao *Social Skills Improvement System -Rating Scales* (SSIS-RS). Para avaliar o envolvimento em comportamentos de agressão verbal e indireta recorreu-se à Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE). Os resultados mostraram que adolescentes com maiores níveis de comunicação e assertividade, tendem a envolver-se menos em comportamentos de agressão verbal e indireta. Verificou-se, também, que as raparigas apresentam maiores competências sociais de comunicação do que os rapazes, que se envolvem menos em comportamentos quer de agressão verbal, quer de agressão indireta do que os rapazes. Adicionalmente, observou-se que a competência social de comunicação, prediz significativamente a diminuição no envolvimento em comportamentos de agressão verbal. Os resultados do presente estudo contribuem para informar acerca de possíveis programas de intervenção psicológica com o objetivo de promover competências sociais em contexto escolar, de forma a prevenir e/ou diminuir o envolvimento em comportamentos de agressão por parte das/os adolescentes.

Palavras-chave: Adolescência; Comunicação; Assertividade; Agressão verbal; Agressão indireta.

Abstract

Aggressive behavior has a negative impact on adolescents' social and emotional development, on their interpersonal relationships, as well as on their learning skills. The importance of deepening the understanding about this phenomenon is due to its high incidence and its high prevalence in school contexts and worldwide.

The present study's goal is to understand whether social skills such as effective communication and assertiveness predict and differentiate the engagement on aggressive behavior, whether verbal or indirect aggression, in adolescents.

289 adolescents (156 males and 133 females) participated in this study, aged between 12- and 19-year-old, attending between the 8th and the 12th grade, from the district of Porto.

Effective communication and assertiveness were assessed by the *Social Skills Improvement System -Rating Scales* (SSIS-RS). In order to evaluate the engagement on verbal and indirect aggressive behaviors, this study used the Scale of Interpersonal Behavior (SIB). The results indicate that adolescents with higher levels of communication skills and assertiveness tend to engage less on verbal and indirect aggressive behavior. It also showed that female adolescents have more communication skills than male adolescents and that they involve less on verbal aggression than the male adolescents. Furthermore, the present study observed that communication, as a social skill, substantially predicts a decreased engagement on verbal aggression. The results contribute to inform on possible psychological intervention programs for adolescents which aim is to promote social skills in school context, in order to prevent and/or decrease the engagement on aggressive behaviors.

Key words: Adolescence; Communication; Assertiveness; Verbal Aggression; Indirect Aggression.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ECICE – Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

SSIS-RS – *Social Skills Improvement System – Rating Scales*

et al. – entre outros

Introdução

O *Bullying* é uma forma de perpetração de comportamentos agressivos cada vez mais presente nos diferentes contextos de vida do sujeito, nomeadamente nos contextos escolares, familiares, nos *media*, entre outros. O *bullying* é um fenómeno que acarreta diversas consequências negativas em várias áreas da vida do sujeito: individual, escolar, familiar e na sociedade.

O *Bullying* é considerado um tipo de violência praticada entre indivíduos no contexto escolar; consistindo num indivíduo (ou grupo) que é o agressor, quem exerce os comportamentos agressivos contra outra pessoa (ou grupo), que é a vítima, sem haver causa para tal comportamento. O exercício de comportamentos agressivos ocorre de forma intencional e com repetida frequência ao longo do tempo. Adicionalmente, são perpetrados com o propósito de intimidar, magoar e humilhar a vítima, havendo, assim, uma desigualdade de poder entre quem agride e a vítima (Costa & Vale, 1998; Gonçalves, 2011; Leckie, 1997 & Weinhold, 2000, citados por Seixas, 2006; Olweus, 1991, 1993, 1994, citado por Carvalhosa et al., 2002; Vila & Diogo, 2009).

O *Bullying* é um problema existente em todo o mundo e presente em todas as escolas, sendo um fenómeno que se preconiza num preocupante problema social (Li, 2006) que não se pode resumir apenas a comportamentos indisciplinados e deve ser considerado mais do que uma simples provocação (Bean, 2006).

A palavra *bullying* tem origem inglesa e pode ser definida como sendo um conjunto de comportamentos físicos e/ou verbais negativos impregnados de hostilidade, repetidos num determinado período de tempo e com o intuito de atormentar as vítimas (Craig & Pepler, 2003).

Segundo a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2016), o *bullying* é uma forma de agressão que ocorre entre pares, em contexto escolar e/ou em contextos envolventes, de forma continuada, repetitiva e regular.

Gonçalves (2011) refere-se ao *bullying* como um fenómeno que envolve comportamentos agressivos praticados por um indivíduo ou grupo perante outro indivíduo ou grupo, sendo que tem de existir uma desigualdade de poder entre o agressor e a vítima.

O *bullying* é um fenômeno composto por comportamentos agressivos de forma sistemática, intimidando a vítima e que promovem práticas agressivas por um indivíduo ou grupo, regular e frequentemente (Olweus, 1993).

Olweus (1993, p. 9) refere que um jovem é vítima de *bullying* quando “está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais jovens”.

Assim sendo, o *bullying* manifesta-se quando ocorre com persistência, quando existe a intenção de magoar o outro e existe assimetria de poder entre os seus intervenientes (Olweus, 2003).

Rodkin et al. (2015, p. 314) referem que “todo o comportamento de *bullying* é agressivo, mas nem todo o comportamento agressivo é *bullying*”.

Para Ramirez (2001) a maior parte dos agressores manifestam comportamentos agressivos motivados pelo abuso do poder e desejo de domínio e intimidação.

Dada a prevalência e a preocupação frequente com este fenômeno, que ocorre sobretudo ao longo da trajetória desenvolvimental da adolescência, vários são os estudos que têm investigado a manifestação de comportamentos agressivos em adolescentes (Carvalhosa et al., 2009; Martins, 2009; Matos et al., 2009; Seixas, 2006).

Desta forma emerge a pertinência de conhecer os fatores que estão associadas ao comportamento agressivo, em particular, nos adolescentes.

Adolescência

A adolescência corresponde a uma etapa desenvolvimental, que ocorre depois da infância e antecede a adultez, entre os 10 e os 19 anos de idade (OMS, 2018). Esta etapa é caracterizada por um processo de complexo crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, que é demarcado mediante os contextos culturais e sociodemográficos onde o indivíduo se insere (Saraiva, 2006; Batista, 2011).

Ao longo de toda esta etapa desenvolvimental, o adolescente é confrontado com inúmeros desafios, situações problemáticas, quer ao nível pessoal, familiar, grupal e social, que implicam que ele apresente recursos adaptativos face a essas situações.

Segundo Saraiva (2006) e Batista (2011) a adolescência é caracterizada por alterações na relação com os pais, no sentido de promover uma maior autonomia e

independência, com os pares, com o objetivo de integrar num grupo de pertença e ainda, em relação com o seu próprio corpo relativamente à vivência de diferentes sentimentos, como amor, raiva, alegria, prazer que influenciam significativamente a relação consigo próprio e com os outros.

A vulnerabilidade psíquica vivenciada pelos adolescentes, segundo Braconnier e Marcelli (2000) é fruto das necessidades de mudanças e das suas escolhas diárias sem qualquer tipo de experiência.

Assim, pode-se dizer que a adolescência corresponde ao período de vida do sujeito que é impactado pela vivência de conflitos quer internos, quer externos, onde se estrutura a sua identidade.

Rosenblum e Lewis (1999; 2006) referem-se à adolescência como sendo a trajetória desenvolvimental onde se preconizam transformações acentuadas de aproximação à fase adulta, transformações essas biológicas, cognitivas e sociais.

É um período de vida marcado por uma panóplia de mudanças físicas, psicológicas e sociais. Mudanças essas que impactam a interação do/a adolescente com o seu meio envolvente e, conseqüentemente podem despoletar o envolvimento em comportamentos de agressão e é neste período da sua vida que o adolescente desenvolve competências sociais necessárias à sua interação com o meio circundante, de forma a prevenir ou a diminuir o envolvimento em comportamentos agressivos.

Explicar o que causa os comportamentos de agressão entre adolescentes, pode ser muito complexo, no entanto, a literatura identifica diferentes fatores de risco que estão na origem desses comportamentos (Méndez et al., 2017; Olweus & Limber, 2010). Algumas das razões que impulsionam o adolescente a desenvolver comportamentos de agressão são: as características individuais de cada jovem, a fase de desenvolvimento em que se encontra, o modo de pensar, o contexto familiar e o contexto escolar, pois estes contextos sociais têm uma grande influência no comportamento do adolescente (Silva & Rosa, 2013).

Um dos grandes fatores que pode estar subjacente a comportamentos de agressão na adolescência está relacionado com a necessidade da procura do poder, característica desta fase de desenvolvimento, que é a influência exercida pelos pares. No decorrer da

adolescência emergem novos interesses, a necessidade de compreender o mundo e as relações sociais (Vygotsky, 2009).

É ao longo do ciclo vital que o sujeito adquire competências que o ajudam a gerir as várias dimensões da sua vida, sejam emocionais, escolares, interpessoais, sociais e laborais. Se atendermos à teoria psicossocial de Erikson (1976) o indivíduo passa por diferentes etapas de desenvolvimento onde ocorrem pressões externas, do ambiente social que vão gerar conflitos ou crises.

Segundo Bee (1997) há um crescente interesse e aproximação na relação com os pares e afastamento dos pais, assim como a influência que é exercida pelo grupo de amigos, que nesta etapa desenvolvimental é maior que a da relação com os pais, despoletando a necessidade e o sentimento de pertença ao grupo.

Os grupos aos quais o adolescente pertence vai aumentando no decorrer da adolescência, não ficando confinado apenas à família. E é nesses grupos que o jovem experiencia e adquire um outro papel.

Lopes (2006) refere que o comportamento agressivo é consequência precisamente da interação entre os contextos sociais do indivíduo e o seu desenvolvimento individual.

Bronfenbrenner (2011) aporta contributos pertinentes ao referido anteriormente, defendendo que o desenvolvimento humano é um processo que resulta de estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas do indivíduo no decorrer do seu percurso de vida e por meio de gerações.

O autor apresentou o modelo bioecológico do desenvolvimento humano onde menciona a pertinência das relações que o jovem estabelece com os diferentes meios envolventes (família, escola, sociedade em geral), apontando que há uma interferência mútua, isto é, o meio influencia o indivíduo, assim como este influencia o meio.

Desta forma, para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano é de considerar todo o sistema bioecológico que envolve o sujeito, ao mesmo tempo que se desenvolve.

No seu Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano Bronfenbrenner (2005) enfatiza os contextos, a interação entre eles e o organismo humano como estando em constante interação e mudança ao longo do seu desenvolvimento. Este modelo apoia-se no princípio de que, o desenvolvimento humano depende de quatro dimensões que

interagem entre si e para se conseguir uma compreensão holística do indivíduo, é preciso ter em conta quatro conceitos diferentes, mas interligados: processo, pessoa, contexto e tempo.

O conceito pessoa diz respeito às características individuais, à sua idade, à sua fase de desenvolvimento atual, género ou etnia, que interferem diretamente com as suas interações com base nas expectativas que os outros fazem, bem como os seus recursos internos (competências sociais, inteligência e temperamento).

Quanto ao processo relaciona-se com as interações e atividades no qual o indivíduo se insere com todos os outros à sua volta, e que quando ocorrem durante uma grande extensão de tempo são responsáveis pelas mudanças desenvolvimentais.

Por sua vez, o contexto é onde se desenrolam os processos, reunindo todos os objetos de interação do jovem nos diferentes sistemas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 1995).

O microsistema representa a família, as interações e dinâmicas entre a criança e os seus familiares, e é neste sistema onde ocorre o maior número de interações extensas.

O mesossistema, por sua vez, representa os envolventes externos à família, mas com quem o jovem interage de forma constante, como a escola, a creche, ou qualquer outro local dependendo das circunstâncias da criança.

Já o exossistema representa pessoas que não estão diretamente ligadas ao indivíduo e com quem ele pode não interagir, mas que determinam o seu desenvolvimento, nomeadamente os empregos dos pais e a rede de suporte social dos mesmos.

Por fim, o macrosistema é representado pelas entidades mais alargadas que influenciam o jovem por imporem as regras e recursos da sociedade, como o regime político ou policial do país.

Posteriormente, Bronfenbrenner reformulou o seu modelo inicial, acrescentando um novo elemento: o tempo, que é representado pelo cronossistema, o qual refere que a época em que a criança se desenvolve influencia o seu desenvolvimento (Gal, 2017).

Dos diferentes sistemas apresentados neste modelo por Bronfenbrenner, a escola insere-se no mesossistema e tem uma função de grande relevo na vida do jovem, pois é o

contexto de vida que está circunscrito à socialização secundária onde se estabelece um maior e mais próximo contacto com os pares, que conseqüentemente, têm um grande impacto na trajetória desenvolvimental do adolescente, nomeadamente no progresso dos seus comportamentos, competências e valores.

Desta forma, Fisher (2010) menciona que as instituições escolares quando sinalizam comportamentos agressivos devem de identificar o problema, mediar o conflito (ouvindo todas as partes envolvidas), desenvolver e implementar estratégias de intervenção e de prevenção, estimulando comportamentos que se insiram numa cultura de não violência.

Comportamentos agressivos

A Organização Mundial de Saúde descreve a agressão como sendo um problema em evolução da saúde pública mundialmente, e nos últimos anos, passou a ser identificado como um fator de risco para o desenvolvimento humano (Lopes, 2005).

Apesar de ser um fenómeno antigo e muito investigado, nas últimas décadas a preocupação com a agressão em contexto escolar, tem aumentado, uma vez que crescem efeitos graves para os intervenientes.

Carvalhosa et al., (2009) referem que os comportamentos agressivos têm conseqüências negativas não só para o desenvolvimento das relações interpessoais, mas também interfere na aprendizagem e no desenvolvimento sócio emocional dos jovens

Estes comportamentos agressivos são intencionais e repetidos ao longo do tempo, com o objetivo de massacrar a vítima sem qualquer razão que justifique (Seixas, 2006).

Diferentes autores classificam os comportamentos agressivos mediante a sua forma e tipo, no entanto é de destacar que todas são prejudiciais para a saúde física, emocional e para o bem-estar de todos os intervenientes desse fenómeno (Barboza et al., 2009).

Segundo João (2008) o comportamento agressivo pode ser de diferentes tipos: físico, verbal, psicológico, social e sexual.

A agressão física, manifesta-se através de pontapés, estalos, murros, empurrões, agressões com objetos, roubar, destruir pertences da vítima.

O comportamento agressivo verbal, apresenta-se por meio de gozo, insultos, calúnias, alcunhas, rumores, comentários racistas, desconsideração em público, destacar ou referir defeitos físicos.

Já o psicológico, é expressado por ameaças, envio de mensagens ou telefonemas desagradáveis, ações que objetivam diminuir a autoestima da vítima, permitindo espaço para a insegurança e o medo.

O do tipo social, manifesta-se por meio da difusão de comentários denegridores e humilhantes, levando à exclusão e isolamento da vítima.

A agressão sexual, está relacionada com o exibicionismo, assédio, gozar com a orientação sexual da vítima, comentários depreciativos sobre algumas partes do corpo da vítima, tocar em determinadas partes do corpo sem consentimento por parte da vítima, partilhar imagens e/ou vídeos da vítima de carácter sexual.

Andrade (2012) acrescenta o *cyberbullying*, que se refere à utilização de meios tecnológicos e digitais (como telemóveis, computadores, internet, redes sociais), de forma a difundir conteúdos de carácter íntimo da vítima, com o objetivo de difamação.

Quanto à forma, o comportamento agressivo pode ser realizado de forma direta e física (agressões físicas, roubar objetos da vítima, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais), de forma direta e verbal (insultos, gozar, ameaçar, comentários racistas ou baseados em características de alguma deficiência) e, ainda, de forma indireta (isolamento social, indiferença, exclusão social, difamação, propagação de rumores) (Olweus, 1991; João, 2008; Serrate, 2014).

Ramirez e Andreu (2003) referem que a agressão direta é manifestada por meio de comportamentos de confronto direto, isto é, face a face, ocorrendo maioritariamente aquando da interação social. Pode ser direta física, implicando um contato direto entre o agressor e a vítima; e pode ser uma agressão direta verbal, manifestada por comportamentos verbais através da linguagem. A agressão indireta é exercida na ausência da vítima, logo não há interação com a mesma nem contato direto, podendo haver manipulação de relações sociais, de amizade e estatuto social (Anderson & Huesmann, 2003; Ramirez & Andreu, 2003).

A forma indireta do comportamento agressivo é mais difícil de ser identificada e os seus efeitos são mais duradouros e prejudiciais para as vítimas, visto que há uma maior

probabilidade de criar traumas irreversíveis para estas últimas (Barros et al., 2009). De realçar que um indivíduo poderá ser vítima de mais do que um tipo de comportamento agressivo.

Vila e Diogo (2009), referem que o comportamento agressivo se manifesta essencialmente no decorrer da adolescência.

Ao longo de toda a trajetória desenvolvimental, a natureza do comportamento agressivo pode alterar com a idade. Muitos estudos têm mostrado que a agressão direta, física ou verbal, é mais comum em crianças, visto que desenvolvem a sua compreensão social e, por isso, há uma maior capacitação de forma indiretas de agressão (Ayer set al., 1999; Nishina et al., 2005).

Também se apresentam alterações do comportamento agressivo, ao longo do desenvolvimento, quanto ao género. Muitos dos estudos desenvolvidos nesta área, mostram que existem diferenças relativamente à idade e ao género, quanto à manifestação de comportamentos agressivos (Olweus, 1997; Whithney & Smith, 1993).

Portanto, e segundo os mesmos autores, os estudantes que frequentam os 1º e 2º ciclos do ensino básico tendem a manifestar comportamentos mais agressivos de forma física e direta relativamente aos estudantes mais velhos, que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, que a forma de agressão que apresentam é a forma indireta, diminuindo a direta. Esta situação é aclarada visto que os alunos mais velhos experienciam um maior isolamento social (Olweus, 1999).

Quanto ao género, diversos estudos (Crick, 2000; Ramirez & Andreu, 2003; Tapper & Boulton, 2004), indicam que os rapazes manifestam mais a forma de uma agressão física e direta, enquanto as raparigas a forma de agressão eleita é a indireta.

Também Owens et al. (2000, 2004) referem que os adolescentes do sexo masculino envolvem-se mais em comportamentos agressivos diretos, enquanto as adolescentes do sexo feminino envolvem-se com mais frequência em comportamentos agressivos indiretos.

Um estudo realizado por Crick e Grotper (1995) mostrou a existência de uma diferença significativa do sexo dos/as estudantes, face ao envolvimento em comportamentos agressivos. Isto é, os rapazes pertenciam ao grupo de alunos/as que se envolviam maioritariamente em comportamentos agressivos diretos, enquanto que as

raparigas estavam enquadradas no grupo de estudantes que se envolviam maioritariamente em comportamentos agressivos indiretos.

Os estudos de Pereira (2008) também atestam que as diferentes formas de envolvimento em comportamentos agressivos diferem quanto ao sexo das/os intervenientes, aludindo que os rapazes se envolvem mais em comportamentos agressivos de forma direta e as raparigas na forma indireta (e.g. rumores).

Um elevado número de estudos mostrou que o sexo masculino está mais frequentemente envolvido em comportamentos agressivos diretos, e por sua vez, as raparigas tendem a envolver-se mais em comportamentos agressivos indiretos (Boulton, 1996; Ando et al. 2005; Baldry & Farrington, 1999; Bjorkqvist et al., 1992; Crick et al., 1996; Owen et al., 2000; Freire et al.2006).

Matos et al. (2009) corrobora o anteriormente exposto, reforçando que os comportamentos agressivos pela forma direta são manifestados mais por rapazes e a forma de comportamento agressivo indireto pelas raparigas.

Embora haja algumas controvérsias, a maioria da literatura mostra que os comportamentos agressivos diretos e físicos estão mais relacionados com os rapazes e os comportamentos agressivos indiretos com as raparigas.

Explicar o que causa os comportamentos de agressão entre adolescentes, pode ser muito complexo, no entanto, a literatura identifica diferentes fatores de risco que estão na origem desses comportamentos (Méndez et al., 2017; Olweus & Limber, 2010). Entre os quais se destacam as frágeis competências sociais (Elliot, 1991; Langeveld et al., 2012; Rupp et al., 2018). Para Gresham et al. (2010) as competências sociais são comportamentos interpessoais relevantes para os sujeitos cumprirem as diferentes características dos tipos de socialização, nomeadamente, as aptidões sociais, funções sociais e competências sociais.

A literatura tem demonstrado que o envolvimento em comportamentos agressivos é devido ao facto de os adolescentes estarem munidos de um baixo nível de competências sociais (Morgan, 2003).

Brewster e Railsback (2001) referem que o desenvolvimento de competências sociais tem um papel fundamental para a prevenção e/ou diminuição no envolvimento em comportamentos agressivos.

Competências sociais

A literatura evidencia as competências sociais como tendo um papel crucial no desenvolvimento do bem-estar e consequente adaptação psicossocial das crianças e dos jovens. Apresenta, ainda, inúmeras e distintas definições do conceito de competências sociais. No entanto têm um ponto em comum. Quando comportamentos sociais são apresentados adequadamente, transformam-se em competências sociais gerais (Lopes et al., 2006).

Apesar da diversidade de definições das competências sociais existentes na literatura, estas são consensuais no pressuposto que são um conjunto de comportamentos interpessoais interligados entre si e que resultam em comportamentos sociais positivos (Lopes et al. 2006). Contribuem assim, para uma ajustada interação social, que consequentemente potencia o sucesso social.

Indivíduos socialmente competentes desenvolvem capacidades ajustadas na resolução de problemas e, por conseguinte, permite ativar e decidir por comportamentos sociais adequados (Cummings et al., 2008).

Desta forma, Vaughn e Hogan (1990) referem que a competência social abraça quatro constituintes: 1) as relações sociais positivas, 2) as cognições sociais ajustadas à idade, 3) comportamentos sociais úteis e, ainda, 4) a ausência de comportamentos desajustados.

Para Gresham e Elliot (1984) a competência social denota-se na presença de resultados sociais positivos, que no caso dos adolescentes manifesta-se pela aceitação pelo grupo de pares, a popularidade e o julgamento feito por pessoas significativas face ao resultado dos comportamentos apresentados.

Reforçando a ideia de Gresham e Elliot, para Merrell e Gimpel (2014) as competências sociais são manifestadas em determinados comportamentos que incluem respostas adequadas e que potenciam o reforço social. Assim, são dinâmicas, específicas de determinadas situações e, são também influenciadas pelos atributos de cada indivíduo, como o género, a idade, o estatuto social, não esquecendo o meio envolvente.

As competências sociais são comportamentos específicos que um indivíduo adota no sentido de responder de forma adequada relativamente a uma situação social (MacFall, 1982).

Segundo Lopes (2006) as competências sociais referem-se a comportamentos sociais que os sujeitos utilizam como resposta face a situações sociais diárias. Quando utilizadas adequadamente possibilitam que o indivíduo inicie e mantenha relações sociais positivas, de forma a permitir-lhe a aceitação e conseqüentemente a integração no grupo de pares e também a possibilidade de uma ajustada adaptação no meio escolar.

Caballo (1987) refere-se às competências sociais como um conjunto de comportamentos que um indivíduo apresenta na relação com os outros, manifestando sentimentos, desejos, opiniões, respeito, capacitando-o para a resolução de problemas imediatos para diminuir o aparecimento de futuros problemas.

Quando o sujeito tem falta de competências sociais, vai comprometer a sua interação com os outros, pois o sujeito carece de um repertório comportamental (Hops & Greenwood, 1988). Esta posição é defendida também por Spence (1982) reforçando que a lacuna de competências sociais impede que um indivíduo interaja socialmente de forma adaptativa, nomeadamente no estabelecimento de novas amizades, a aceitação de críticas, assim como, na forma como gere situações de provocação, dificuldades em pedir ajuda e apresenta resistência à pressão dos pares.

Katz e Mcclellan (1996) defendem que quando os jovens não maturam as competências sociais desejadas, existe uma grande probabilidade de apresentarem comportamentos desajustados ao longo do seu desenvolvimento.

A aprendizagem de competências sociais é semelhante à aprendizagem de outras competências, nomeadamente as académicas, uma vez que o efeito da aprendizagem inicial é intensificado ao longo da vida, de forma a dar resposta à complexidade das situações emergentes que as crianças e jovens encaram relativamente à escola, às relações sociais, à cidadania e à saúde. Assim sendo, e de forma a gerir os diferentes contextos e os desafios constantes que surgem nas diferentes etapas do desenvolvimento, as competências sociais devem ser desenvolvidas para dar resposta a estas situações (Greenberg et al., 2003).

As competências sociais arrogam assim uma pertinência ao longo de todo o desenvolvimento do sujeito, visto que, para além de interferirem no estabelecimento das relações com os pares, também têm implicações no sucesso académico, profissional e com o ajustamento psicossocial (Baptista et al., 2011).

Ainda segundo os mesmos autores, dificuldades nas competências sociais podem promover dificuldades de aceitação social, escolares, de aprendizagem, problemas psicológicos na infância, problemas de saúde mental na adolescência e na idade adulta, maior risco de desenvolvimento de comportamentos antissociais, agressividade, delinquência e consumo de substâncias.

Del Prette e Del Prette (2001) mencionam que competências sociais correspondem a comportamentos desejáveis que os indivíduos manifestam no sentido de interagir com o outro de forma a satisfazerem quer as suas necessidades, quer as expectativas daqueles que o rodeiam. Os autores acrescentam, que esses mesmos comportamentos contêm comportamentos verbais, mas também não verbais como, a expressão facial, a postura, o contacto visual, os gestos, a aparência física, entre outros.

A família, a escola e o grupo de pares são os contextos de base para o desenvolvimento das competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2010). O primeiro grupo social a que o sujeito pertence é a família e é neste contexto que tem a possibilidade de observar modelos comportamentais e modelar a conduta social por meio de práticas disciplinares. A escola, por sua vez, faz parte do grupo social secundário onde perpetua o quadro das influências mais significativas relativamente ao comportamento do indivíduo e ajuda na estrutura individual através do desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores.

Segundo Silva (2004) as competências sociais são maioritariamente aprendidas por meio das relações interpessoais, principalmente com base na observação dos comportamentos dos outros.

As competências sociais permitem que o indivíduo desenvolva competências para o estabelecimento de relações interpessoais positivas tendo por base estilos comunicacionais adaptativos, diálogo e debate, empatia, autocontrolo, responsabilidade, o respeito pelas regras sociais e consequentemente pelos outros, iniciativa, assertividade, cooperação, entajuda, partilha, argumentação, negociação, resolução de conflitos, entre outros (Lopes et al., 2006).

Este estudo suporta-se no modelo proposto por Gresham e Elliott (1990; Gresham et al., 2011) no que concerne à definição e operacionalização das competências sociais. Este modelo diferencia seis competências sociais: a) a cooperação, que se refere à ajuda, à partilha de bens materiais e ao cumprimento de regras; b) a assertividade, que alude aos

comportamentos que emergem por iniciativa individual (i.e., falar sobre si próprio e solicitar informação aos outros), como resposta às ações dos outros (i.e., responder à pressão do grupo de pares), assim como às demonstrações de respeito para consigo mesmo/a e para com os outros; c) a responsabilidade, que inclui os comportamentos reveladores da capacidade em comunicar com os/as adultos/as e cumprir as tarefas, bem como manifestar preocupação com o que é seu e com o que é dos outros; d) a empatia, refere-se ao interesse e preocupação relativamente aos sentimentos manifestados por figuras significativas (i.e., progenitores, outros adultos/as significativos/as, professores/as) e do grupo de pares; e) o autocontrolo, que diz respeito à regulação ajustada das emoções, face a situações de conflito (i.e., responder de forma adaptativa a provocações e aceitar respostas corretivas dos/as adultos/as), assim como ao cumprimento de regras e respeito pelos limites impostos; f) a comunicação, que se refere à capacidade de iniciar e/ou manter diálogos, de forma apropriada, e de mobilizar as regras e convenções sociais (i.e., dizer “por favor” e agradecer). O presente estudo foca-se em duas destas competências sociais, a assertividade e a comunicação como sendo competências sociais com grande relevo na prevenção e/ou diminuição no envolvimento dos/as adolescentes em comportamentos agressivos.

Para Del Prette (2001) a competência social de comunicação refere-se ao saber fazer e responder a perguntas; agradecer e enaltecer; pedir e dar resposta nas relações sociais; começar, sustentar e terminar diálogos.

Segundo Mantha e Sivaramakrishna (2006) a comunicação é a capacidade que um indivíduo tem para se relacionar com outro de forma clara, coerente e eficaz, isto é, é a capacidade para falar, escrever e eleger as características comunicacionais mais ajustadas às mais variadas situações com que se defronta. Assim, a competência social de comunicação relaciona-se com a capacidade de interagir de forma adequada a uma determinada situação e contexto, tendo por base conhecimentos adquiridos e experiências anteriores vivenciadas.

A comunicação acontece quando a mensagem enviada por um indivíduo, interfere no comportamento de outro indivíduo, de quem a recebe (Buck & VanLear, 2002). A literatura apresenta dois componentes que fazem parte integrante da comunicação e que são imprescindíveis para o bom entendimento entre quem envia a mensagem e quem recebe, que são as componentes verbais e as componentes não verbais. Faz parte da comunicação verbal o uso da linguagem, propriamente dita, enquanto a comunicação não

verbal, integra o ritmo, a prosódia, o tom de voz, os gestos, a postura corporal, o contato visual, expressões faciais, a proxémia (Duncan, 1969).

MacDonald e Gillette (1984) referem que a competência social comunicacional relaciona-se com a utilização da linguagem de variadas maneiras, ajustando-a ao recetor e seguindo as regras implícitas de uma conversa, nomeadamente, cumprimentar, pedir e dar informações, fazer pedidos e gerir conflitos.

Ainda, e segundo os mesmos autores, a competência da comunicação relaciona-se com o seguir as regras conversacionais, que são fundamentais para uma comunicação eficaz e eficiente, que incluem competências como iniciar e manter uma conversa, saber quando é a sua vez de falar e quando é a vez do interlocutor, compreender o que está a ser abordado, incluir as componentes da comunicação não verbal. Duncan (1969) reforça a importância da comunicação não verbal, pois é a que vai, também, contribuir para uma melhor comunicação das emoções, da interação com os outros e permitir transmitir mensagens diretas e/ou implícitas.

Estudantes com competências sociais hábeis sabem como e quando usar um conjunto de comportamentos sociais de forma ajustada, como o tom de voz, os gestos, as expressões faciais, postura, trabalhando em colaboração com os outros e respondendo de forma adequada em situações onde o conflito pode ocorrer (Gresham e Elliott, 2008).

Desta forma, quando as competências comunicacionais são baixas ou pouco eficazes, a mensagem pode ficar distorcida e, por conseguinte, gerar conflitos entre os interlocutores (Erozkan, 2013). Assim, baixos níveis de competências comunicacionais promovem um maior comprometimento nas relações interpessoais (Bierman e Furman, 1984).

Assim como a comunicação, o comportamento assertivo contribui para o ajustamento social do adolescente (Sarkova et al., 2013). Estes autores referem que a assertividade é uma habilidade que quando o sujeito está em interação permite-lhe verbalizar o que pensa e sente de forma honesta, respeitando os seus valores, direitos, interesses, desejos e crenças, assim como os valores, os direitos, os interesses, desejos e crenças do outro.

Arrindell et al., (1999) afirmam que mediante o contexto onde o indivíduo está inserido, a assertividade pode ser de diferentes tipos: a negativa, quando se expressam

sentimentos negativos, como a defesa das próprias ideias, a discórdia com o outro, a dificuldade em pedir ajuda e em lidar com críticas e pressão; a de iniciativa, quando há iniciativa em situações sociais; a positiva, quando o indivíduo apresenta sentimentos positivos como afeto e reconhecimento.

Gresham e Elliott (2011) definem assertividade como sendo a capacidade que o indivíduo tem para iniciar e manter conversas, defender-se a si próprio e aos outros nas diversas situações sociais. Desta forma, a assertividade é uma competência social imprescindível na resolução de conflitos com os pares (Korem et al., 2012).

Gresham et al., (1990) referem que indivíduos com níveis mais altos de assertividade promovem menor envolvimento em comportamentos agressivos.

As competências sociais são essenciais fazerem parte do repertório dos jovens, para que estes sejam bem-sucedidos e tenham comportamentos ajustados nos diferentes contextos de vida diária.

A investigação tem mostrado que níveis mais elevados de assertividade estão associados a níveis mais baixos de vitimização, assim como, a níveis mais elevados de comportamentos agressivos e defesa. Há agressores com níveis altos de assertividade que ao invés de a utilizarem para proteger as vítimas, utilizam para atacá-las (Jenkins et al., 2014).

Relações interpessoais assertivas, promovem aptidões sociais adequadas, evoluindo no percurso académico (Gresham & Elliott, 2008). No entanto, alterações de funcionamento nestas aptidões, influenciam os comportamentos problemáticos (Gresham & Elliott, 1990, 2008).

Segundo Gresham e Elliott (2008) quando os alunos desenvolvem competências sociais positivas sabem gerir os seus comportamentos sociais adequados à situação, nomeadamente o tom de voz, expressões faciais, o gesticular das mãos, postura corporal, de forma cooperante com os outros e dando uma resposta eficaz em possíveis situações de conflito. Assim, habilidades sociais positivas permite relações interpessoais ajustadas e previnem interações sociais desadaptativas.

Contudo, uma carência das competências sociais, podem potenciar mau desempenho académico e comprometimento nas relações interpessoais, bem como,

problemas no ajustamento social e evoluir para quadros de perturbação mental como a depressão, ansiedade e, até, culminar em suicídio (Langeveld et al., 2012).

A literatura, neste âmbito, tem revelado que as/os jovens que frequentemente apresentam competências sociais deficitárias, têm consequências negativas a curto e longo prazo (Gresham & Elliott, 1989).

Mostra também que, há uma forte relação entre as competências sociais e as dificuldades de aprendizagem. Jovens com dificuldades de aprendizagem apresentam uma maior rejeição por parte dos pares ou maior dificuldade em serem aceites, níveis mais elevados de comportamentos sociais negativos, assim como défices em comportamentos sociais positivos (Gresham & Elliott, 1987).

A assertividade é a competência social que se relaciona com a iniciação da interação social e a postura do indivíduo nos diferentes contextos sociais (Werth et al., 2015).

É possível que as/os alunas/os que desenvolvam a competência social de assertividade consigam mais habilmente saber o que fazer em situações desafiantes e conflituosas. Jenkins et. al. (2014) referem que a assertividade prediz comportamentos agressivos, enquanto agressor, mas também enquanto de defesa, aludindo assim, que a assertividade pode ser manifestada tanto para provocar comportamentos agressivos, como também, para evitá-los.

A relação das competências sociais com o envolvimento em comportamentos agressivos, quer no papel de agressor(a), quer no papel de vítima, tem sido explicada na literatura (Jenkins et al., 2014). Diferentes estudos mostram que competências sociais débeis estão associadas ao envolvimento em comportamentos de agressão (Horne & Socherman, 1996; Perren & Alsaker, 2006; Rupp et al., 2018; Sterzing et al., 2012). Por um lado, os agressores tendem a apresentar elevados níveis de assertividade e baixos níveis de empatia, cooperação e autocontrolo, o que fundamenta a agressividade, impulsividade e assunção de uma atitude de superioridade face aos outros que, usualmente, exibem (Jenkins et al., 2014; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Unnever & Cornell, 2003; Wang et al., 2012). Por outro lado, as vítimas tendem a apresentar fracas competências ao nível da cooperação, assertividade, empatia e autocontrolo (Champion et al., 2003; Egan & Perry, 1998; Kokkinos & Kipritsi, 2017; Jenkins et al., 2014).

Alguns estudos mostram que indivíduos munidos de competência social de assertividade, apresentam menor propensão a serem vítimas, permitindo defenderem-se. No entanto, também demonstram a existência de uma associação entre maior assertividade, maior envolvimento em comportamentos agressivos (Jenkins, 2014).

Desta forma, a investigação mostra que quanto maiores os problemas de comportamento, mais baixas são as competências sociais e vice-versa.

Brewster e Railsback (2001) reforçam a crença de que as competências sociais desempenham um papel fundamental na prevenção de comportamentos agressivos no contexto escolar.

Pode-se assim considerar, que um reportório elevado de competências sociais são inversamente proporcionais ao envolvimento em comportamentos agressivos. (Pizato et al., 2014; Bolsoni-Silva et. al., 2016).

Competências sociais e adolescência

As competências sociais são um elemento fundamental, como já referido anteriormente, para o bom desenvolvimento psicossocial dos jovens.

Desta forma, Gresham et al. (2001) afirmam que o/a jovem quando utiliza habilidades sociais de forma eficaz, permite estabelecer e manter relações sociais positivas.

Elliott (1991) menciona que os/as adolescentes que desenvolvem comportamentos agressivos, apresentam uma carência ou ausência de competências sociais. Assim, os/as adolescentes que apresentam um baixo reportório de competências sociais têm uma maior probabilidade em envolverem-se em comportamentos agressivos (Boulton et al., 2010; Smith et al., 2004).

Merrell e Gimpel (2014) afirmam que os/as adolescentes conseguem estabelecer e manter relações de amizade e resolver problemas sem a necessidade de manifestar comportamentos agressivos, quando estão munidos de um nível elevado de habilidades sociais. Os/as jovens que apresentam habilidades sociais deverão deparar-se com problemas quer a nível social, quer académico.

Competências sociais e comportamentos agressivos em função do sexo

Vários estudos apresentam diferenças entre as competências sociais e o envolvimento em comportamentos agressivos, quanto ao sexo. As raparigas apresentam resultados mais altos de competências sociais e mais baixos em comportamentos agressivos do que os rapazes (Baker, 2006; Henricsson & Rydell, 2006; Pizato et al., 2014; Silver et al., 2010).

Esta diferença parece estar relacionada com o facto de as raparigas estarem mais predispostas e atentas para observar os comportamentos dos outros, e que, por conseguinte, promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva et al., 2008).

Em contraposição, os rapazes tendem a estar na escola com mais vigor, entusiasmo, agressividade e apresentam um desenvolvimento maturacional inferior do que as raparigas, levando assim, a uma maior tendência por parte deles a envolverem-se em situações de conflito (Baker, 2006).

Estes resultados são corroborados por outros estudos (Pizato et al., 2014; Zhang & Sun, 2011), que constataram que os rapazes apresentam resultados mais baixos de competências sociais e mais altos em comportamentos agressivos, em relação às raparigas, que, por sua vez, mostraram também resultados mais altos de competências sociais e mais baixos nos comportamentos agressivos nas raparigas.

É amplamente sustentada na literatura que as raparigas apresentam um maior reportório de competências sociais comparativamente aos rapazes, e que estes envolvem-se mais em comportamentos agressivos (Bandeira et al., 2006; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016).

Estudos realizados por Abdi (2010) reforçam que os indivíduos do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de competências sociais do que os do sexo masculino. Estes, por sua vez, manifestam mais problemas de comportamentos agressivos que os do sexo oposto. Resultados atestados, também, em estudos concretizados por Valle e Garnica (2009).

Estas diferenças entre as competências sociais e o envolvimento em comportamentos de agressão, em função do sexo podem, também, ser devido a fatores culturais, podendo existir diferenciação entre raparigas e rapazes nas distintas formas de

socialização, que vão ter impacto no desenvolvimento dos padrões interrelacionais (Abdi, 2010; Caballo, 2012).

Objetivos e hipóteses de investigação

Para aprofundar o conhecimento neste domínio, o presente estudo tem como objetivo compreender se as competências sociais comunicação e assertividade, predizem e diferenciam o envolvimento em comportamentos de agressão, verbal ou indireta, em adolescentes. Neste sentido, espera-se que adolescentes que se envolvam em comportamentos de agressão verbal apresentem mais competências de comunicação e assertividade, comparativamente com aqueles que se envolvem em comportamentos de agressão indireta; e, espera-se que os rapazes apresentem maior envolvimento em comportamentos de agressão verbal e agressão indireta que as raparigas.

Método

Participantes

Participaram neste estudo adolescentes a frequentar o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, em estabelecimentos de ensino pertencentes a agrupamentos de escolas do distrito do Porto. A amostra foi constituída por um total de 289 participantes, dos quais 159 eram do sexo feminino e 133 do sexo masculino. Os adolescentes tinham idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos; ($M=14.80$, $DP=1.52$). Destes, 90 (31%), frequentava o 8º ano, 82 (28%) o 9º ano, 35 (12%) o 10º ano, 44 (15%) o 11º ano e 35 (12%) o 12º ano. Três desses adolescentes não identificaram o seu ano de escolaridade. Os adolescentes que apresentassem comprometimento na esfera cognitiva de forma a inviabilizar o preenchimento autónomo dos questionários, não foram recrutados para participar neste estudo.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Foi aplicado um questionário sociodemográfico composto por questões que possibilitam a descrição e a caracterização da amostra (sexo, idade, ano de escolaridade e local de residência).

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

Este estudo utilizou a adaptação portuguesa da versão de autorrelato do *Social Skills Improvement System – Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliot, 2008; Barbosa-Ducharne et al, 2012), para avaliar as competências sociais dos adolescentes que compõe a amostra. Este instrumento objetiva avaliar competências sociais e problemas de comportamento em adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos de idade. É composta por 75 itens, aferidos numa escala de *Likert* de 4 pontos (0 – nunca/quase nunca; 3 – quase sempre/sempre). Divide-se em duas escalas, nomeadamente a de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento, que se decompõem em diferentes subescalas. A escala de Competências Sociais é composta por 46 itens e inclui as subescalas de Comunicação (e.g., “Sou bem-educado(a) quando falo com os outros”), 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 os meus trabalhos de casa a tempo”), Empatia (e.g., “Tento pensar como os

outros se sentem”), Envolvimento (e.g., “Tento fazer novos(as) amigos(as)”) e Autocontrolo (e.g., “Fico calmo(a) quando lido com problemas”). A escala de Problemas de Comportamento é constituída por 29 itens e engloba as subescalas de Externalização (e.g., “Faço birras”), *Bullying*, (e.g., “Não deixo os outros juntarem-se ao meu grupo de amigos”), a Hiperatividade e Défice de Atenção (e.g., “Nos trabalhos da escola faço erros por distração”) e de Internalização (e.g., “Sinto-me triste”). O cálculo das pontuações totais das escalas de Competências Sociais e Problemas de Comportamento, advêm do cálculo do somatório das pontuações alcançadas em todas as subescalas que fazem parte dessas duas escalas.

No que concerne à consistência interna, obtiveram-se os seguintes resultados nas subescalas da escala de Competências Sociais ($\alpha = .95$): Comunicação ($\alpha = .83$), Cooperação ($\alpha = .78$), Assertividade ($\alpha = .70$), Responsabilidade ($\alpha = .81$), Empatia ($\alpha = .85$), Envolvimento ($\alpha = .81$) e Autocontrolo ($\alpha = .78$). Nas subescalas da escala de Problemas de Comportamento ($\alpha = .88$), os resultados obtidos foram os seguintes: Externalização ($\alpha = .83$), *Bullying* ($\alpha = .57$), Hiperatividade e Défice de Atenção ($\alpha = .73$) e Internalização ($\alpha = .82$).

Atendendo ao objetivo do estudo, utilizou-se apenas as subescalas de Comunicação e Assertividade, integradas na escala de Competências Sociais.

Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar – ECICE

Utilizou-se a Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar – ECICE (Almeida, 2013) de forma a avaliar o envolvimento dos adolescentes em comportamentos de *bullying*. É uma escala direcionada para pré-adolescentes e adolescentes. Apresenta um total de 22 itens aferidos numa escala de *Likert* de 4 pontos (1= “Nunca Acontece” a 4= “Acontece Quase Sempre”) que se referem a comportamentos de *bullying*, em situações de vitimação, agressão e observação, aos quais o estudante deve indicar a frequência da sua ocorrência. Os 22 itens que compõe esta escala apresentam-se distribuídos por quatro escalas: Agressão Verbal, Agressão Indireta, Vitimação Verbal e Vitimação Indireta. A escala Agressão Verbal abarca quatro itens que descrevem comportamentos de agressão verbal entre pares (e.g., “Intimido os outros para que eles tenham medo de mim”). A escala de Agressão Indireta apresenta três itens que descrevem comportamentos agressivos, que se manifestam por meio do isolamento ou intimação das vítimas (e.g., “Estrago coisas de outros colegas.”) A escala Vitimação

Verbal abrange quatro itens face a comportamentos verbais de vitimação (e.g., “Os meus colegas chamam-me nomes que eu não gosto”). Por fim, a escala de Vitimação Indireta engloba três itens que descrevem comportamentos em que a/o adolescente é isolada/o ou intimidada/o pelos pares agressores (e.g., “Os meus colegas não me deixam participar em atividades.”). A pontuação de cada uma desta quatro escala obtém-se através do cálculo do somatório das pontuações dos respetivos itens.

Neste estudo, nos itens 21 (“Na escola, vejo os meus melhores amigos a serem maltratados por outros alunos da escola”) e 22 (“Na escola, vejo os meus melhores amigos a maltratarem outros alunos da escola”), utilizou-se a adaptação proposta por Bizai et al. (2016), dos quais se retirou a expressão “melhores”, para permitir abraçar um maior número de pares.

Relativamente à consistência interna, obtiveram-se os seguintes resultados: Agressão Verbal ($\alpha = .76$), Agressão Indireta ($\alpha = .77$), Vitimação Verbal ($\alpha = .86$) e Vitimação Indireta ($\alpha = .65$).

Considerando o objetivo do presente estudo, foram utilizadas somente as escalas de Agressão Verbal e Agressão indireta.

Procedimento

Seleção dos participantes

O presente estudo foi revisto e aprovado pela comissão de Ética da Universidade Lusíada – Norte (Porto).

De forma a possibilitar a administração dos questionários anteriormente mencionados, enviou-se através de e-mail, um documento de pedido de autorização, dirigido ao/à diretor/a do agrupamento de escolas. Esse documento explanava os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos necessários. Aludiu-se, ainda, a preservação da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

O contacto com as direções dos agrupamentos permitiu a obtenção da autorização para aí se poder realizar o estudo, assim como, a sua colaboração na articulação com o titular de turma selecionado pela equipa diretiva, para que pudessem mediar a comunicação com os/as adolescentes. Assim, o *link* para o preenchimento dos questionários on-line foi partilhado com o docente selecionado, o titular de turma, que, posteriormente, encaminharam para os/as docentes identificados/as, para o poderem

partilhar com os/as alunos/as que se voluntariaram para participar neste estudo. Os/as professores/as nomeados/as pelas equipas diretivas dos agrupamentos devolveram, aos/às adolescentes os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos essenciais, assim como as questões éticas e deontológicas intrínsecas. Posteriormente a esta exposição, solicitou-se aos/às adolescentes que fizessem a entrega da declaração do consentimento informado aos/às seus/suas encarregados/as de educação, para que desta forma autorizassem os/as seus/suas educandos/as a participar no estudo. Após a devida autorização, solicitou-se aos/às adolescentes o preenchimento dos questionários em contexto de sala de aula.

Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada entre a última semana de outubro e a primeira quinzena de novembro de 2020. Através da plataforma *Google Forms*, preencheram-se os questionários on-line, sob a supervisão dos/as professores/as, em contexto de sala de aula. O tempo aproximado do preenchimento dos questionários, foi de quinze a vinte minutos.

Esta supervisão por parte dos/as docentes, foi de suma pertinência, pois solicitou-se aos mesmos para dedicarem, também, a sua atenção ao impacto emocional durante o processo de preenchimento da Escala de Comportamento Interpessoal no Contexto Escolar (ECICE) (Almeida, 2013) dos/as adolescentes, de forma a identificarem-se potenciais sinais de vulnerabilidade na esfera socioemocional e/ou mesmo de desorganização emocional. Na eventualidade de estas situações acontecerem, acordou-se com o Serviço de Psicologia e Orientação para que prestassem apoio e, se necessário, acompanhamento psicológico aos/às adolescentes em que tal se justificasse.

Análise de dados

Os dados recolhidos foram analisados e tratados estatisticamente com recurso ao *software* de análise estatística *Statistical Package for the Social Sciences 26.0* (SPSS 26.0).

Primeiramente foram realizadas estatísticas descritivas. Após análise da normalidade dos dados e tendo-se observado o não cumprimento deste pressuposto, foi realizada estatística não paramétrica.

Realizaram-se as análises correlacionais, com recurso ao coeficiente de correlação de Spearman para se aferir se as competências sociais de comunicação e assertividade estavam associadas a problemas de comportamentos de agressão verbal e agressão indireta.

De seguida, utilizou-se o teste *U* de Mann Whitney, visto os dados da amostra não seguirem os pressupostos da normalidade, portanto não seguem estatística não paramétrica, de forma a apurar se existem diferenças nas competências sociais de comunicação e assertividade e dos comportamentos de agressão verbal e agressão indireta, quanto ao sexo dos adolescentes em estudo.

Posteriormente, realizaram-se dois modelos de regressão linear múltipla; um modelo a fim de averiguar se as competências sociais de comunicação e assertividade prediziam o envolvimento em comportamentos de agressão verbal e, outro modelo para apurar se as competências sociais em estudo, prediziam o envolvimento em comportamentos de agressão indireta.

Resultados

Correlações das competências sociais de comunicação e assertividade com os comportamentos de agressão verbal e agressão indireta

Com base nos resultados (ver tabela 1), observou-se que a comunicação está negativamente correlacionada com os comportamentos de agressão verbal e de agressão indireta, inferindo assim, que os/as adolescentes quando munidos de competências comunicacionais tendem a envolver-se menos em comportamentos de agressão quer verbal, quer indireta.

De igual modo, os resultados mostraram (ver tabela 1) que a assertividade também se correlaciona negativamente com ambas as formas de comportamento agressivo do presente estudo. Os/as adolescentes com maior assertividade mostram uma menor predisposição para se envolverem em comportamentos de agressão verbal e de agressão indireta.

Tabela 1

Correlações das competências sociais de comunicação e de assertividade com os comportamentos de agressão verbal e de agressão indireta

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Comunicação	1			
(2) Assertividade	0.52**	1		
(3) Agressão verbal	-0.20**	-0.12**	1	
(4) Agressão indireta	-0.12**	-0.03**	0.35**	1

** $p < .01$

Diferenças nas variáveis em estudo face ao sexo dos/as participantes da amostra

De acordo com os resultados obtidos, que estão estruturados na tabela 2, pode-se verificar que as raparigas apresentam maiores competências sociais de comunicação, envolvem-se menos em comportamentos quer de agressão verbal, quer de agressão indireta, relativamente aos rapazes.

Relativamente à competência social de assertividade, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas face ao sexo.

Tabela 2

Diferença nas competências sociais de comunicação e assertividade e dos comportamentos de agressão verbal e agressão indireta em função dos sexos dos/as adolescentes

Variável	Sexo dos/as participantes	Média dos postos	Soma dos postos	Z	U	P
Comunicação	Feminino	165.96	25890.50	-4.65	7103.50	0.00
	Masculino	120.41	16014.50			
Assertividade	Feminino	147.68	23037.50	-0.59	9956,50	0.55
	Masculino	141.86	18867.50			
Agressão verbal	Feminino	133.28	20792.00	-2.81	8546	0.01
	Masculino	158.74	21113.00			
Agressão indireta	Feminino	139.72	21796.00	-2.17	9550	0.03
	Masculino	151.20	20109.00			

As competências sociais de comunicação e assertividade como preditoras no envolvimento em comportamentos de agressão verbal.

Construiu-se um modelo de regressão linear múltipla, a fim de se averiguar se as competências sociais de comunicação e assertividade predizem o envolvimento em comportamentos de agressão verbal. O modelo obtido é estatisticamente significativo, $F(2, 286) = 4.66, p < 0.01$. As competências de comunicação e assertividade explicam 3% da variância (R^2 de 0.03) ao nível do envolvimento em comportamentos de agressão verbal.

De acordo com os resultados (tabela 3), a competência social de comunicação prediz significativamente a diminuição do envolvimento em comportamentos de agressão verbal.

Relativamente à competência social de assertividade, não foi observada uma associação estatisticamente significativa com o envolvimento em comportamentos de agressão verbal.

Tabela 3

Efeitos das competências sociais de comunicação e assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal

	Agressão verbal		
	β	T	P
Comunicação	-0.19	-2.75	0.01
Assertividade	0.26	0.37	0.71

* $p < .01$

As competências sociais de comunicação e assertividade como preditoras no envolvimento em comportamentos de agressão indireta

O modelo de regressão linear múltipla de forma a apurar se as duas competências sociais em estudo predizem o envolvimento em comportamentos de agressão indireta indicou uma equação de regressão estatisticamente não significativa, $F(2, 286) = 1.46$, $p = 0.24$, em que a variância ao nível da agressão indireta ($R^2 = 0.01$) não é explicada pelas competências sociais de comunicação e assertividade (Tabela 4).

Tabela 4

Efeitos das competências sociais de comunicação e assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão indireta

	Agressão indireta		
	β	T	P
Comunicação	-0.11	-1.6	0.11
Assertividade	0.09	1.33	0.18

* $p < .01$

Discussão

O presente estudo teve como objetivo compreender se as competências sociais de comunicação e assertividade, predizem e diferenciam o envolvimento em comportamentos de agressão, verbal ou indireta, em adolescentes. A literatura mostra que existe uma relação das competências sociais com o envolvimento em comportamentos de agressão (Horne & Socherman, 1996; Perren & Alsaker, 2006; Rupp et al., 2018; Sterzing et al., 2012). Contudo, apenas uma pequena franja de estudos recai, especificamente, sobre as competências sociais de comunicação e assertividade como competências sociais que impactam o comportamento agressivo, verbal e indireto (Acosta et al, 2018).

Inúmeros estudos demonstram que os comportamentos agressivos têm efeitos negativos no desenvolvimento das relações interpessoais, na aprendizagem e no desenvolvimento socio-emocional dos/as jovens (Carvalhosa et al., 2009). Assim, é de facto relevante contribuir cientificamente para refletir sobre práticas, métodos e estratégias que possam contribuir para a discussão acerca da prevenção e intervenção de comportamentos agressivos, e para a promoção e desenvolvimento de competências sociais, de forma a potenciar o desenvolvimento socio-emocional, ajustado, dos/as adolescentes.

Correlações das competências sociais de comunicação e assertividade com os comportamentos de agressão verbal e agressão indireta

No que concerne à correlação da comunicação com os comportamentos agressivos da forma verbal e indireta, os resultados deste estudo mostraram que as/os adolescentes quando providos de uma maior competência social de comunicação, tendem a envolver-se menos em comportamentos agressivos, quer da forma verbal, quer indireta. Estes resultados são suportados pela literatura que evidencia que as/os adolescentes quando gerem eficazmente as competências sociais comunicacionais, como o tom de voz, a postura corporal, o gesticular das mãos, na interação com os outros, dão uma resposta adequada face a possíveis situações de conflito (Gresham & Elliott, 2008). A competência comunicacional implica que a/o adolescente saiba fazer, assim como, responder a perguntas, agradecer e elogiar, pedir e dar respostas quando está a interagir, conseguindo dar início, manter e concluir conversas (Del Prette, 2001).

A investigação refere que a comunicação é uma competência social que quando a/o adolescente a desenvolve de forma positiva, permite-lhe interagir com os outros de

forma ajustada aos diferentes contextos (Mantha & Sivaramakrishna, 2006) e, conseqüentemente, uma eficaz gestão de conflitos (MacDonal & Gillette, 1984).

Estudantes com competências sociais hábeis sabem como e quando usar um conjunto de comportamentos sociais de forma ajustada, como o tom de voz, os gestos, as expressões faciais, postura, trabalhando em colaboração com os outros e respondendo de forma adequada em situações onde o conflito pode ocorrer (Gresham & Elliott, 2008).

Quando as competências comunicacionais são eficazes, há uma maior propensão para que a mensagem transmitida seja fidedigna, o que permitirá uma menor possibilidade de se envolver em comportamentos agressivos (Erozkan, 2013).

Relativamente à assertividade, os resultados mostraram, também, que existe uma correlação negativa entre a assertividade e os comportamentos de agressão verbal e indireta. Assim, quanto mais comportamentos assertivos os/as adolescentes apresentam, menor a propensão a envolver-se em comportamentos agressivos.

Gresham et al. (2011) mencionam que a assertividade se reporta aos comportamentos que surgem por iniciativa dos indivíduos (i.e., falar sobre si próprio e solicitar informação aos outros), como resposta às ações dos outros (i.e., responder à pressão do grupo de pares), bem como às manifestações de respeito para consigo mesmo/a e para com os outros.

Os resultados obtidos neste estudo apoiam alguma da investigação feita nesta área que referem que, relações interpessoais assertivas, promovem aptidões sociais adequadas (Gresham & Elliott, 1990, 2008). Contudo existe alguma controvérsia neste âmbito, na medida em que existem estudos contraditórios que explanam que, por um lado, os agressores tendem a apresentar elevados níveis de assertividade e baixos níveis de empatia, cooperação e autocontrolo, o que fundamenta a agressividade, impulsividade e assunção de uma atitude de superioridade face aos outros que, usualmente, exibem (Jenkins et al., 2014; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Unnever & Cornell, 2003; Wang et al., 2012). Por outro lado, as vítimas tendem a apresentar fracas competências ao nível da cooperação, assertividade, empatia e autocontrolo (Champion et al., 2003; Egan & Perry, 1998; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Jenkins et al., 2014).

É possível que as/os alunas/os que desenvolvam a competência social de assertividade consigam mais habilmente saber o que fazer em situações desafiantes e

conflituosas. A assertividade prediz comportamentos agressivos, enquanto agressor, mas também enquanto de defesa, aludindo assim, que a assertividade pode ser manifestada tanto para provocar comportamentos agressivos, como também, para evitá-los (Jenkins et. al, 2014).

Diferenças nas variáveis em estudo face ao sexo dos/as participantes da amostra

Relativamente às competências sociais em estudo, os resultados mostraram que as raparigas apresentam maiores competências sociais de comunicação face aos rapazes e, por sua vez, os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de agressão verbal e de agressão indireta do que as raparigas. Estes resultados sustentam uma das hipóteses do presente estudo, que se esperava que os rapazes apresentassem um maior envolvimento em comportamentos de agressão verbal e agressão indireta que as raparigas.

Os resultados obtidos no presente estudo são corroborados pela literatura existente, que refere que os rapazes se envolvam mais em comportamentos agressivos do que as raparigas (Bicho, 2014; Bjorkqvist, 2018; Carde et al., 2008; Casper & Card, 2016).

Estes resultados são suportados pela investigação que mostram que as raparigas apresentam resultados mais elevados de competências sociais e mais baixos em comportamentos de agressão, face aos rapazes. (Baker, 2006; Henricsson & Rydell, 2006; Pizato et al., 2014; Silver et al., 2010). Esta diferença pode dever-se, por um lado, ao facto de as raparigas apresentarem uma maior predisposição e atenção para a observação dos comportamentos dos outros, em relação aos rapazes, que conseqüentemente promove a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais (Baker et al., 2008; Bolsoni-Silva et al., 2010). Por outro lado, o desenvolvimento maturacional dos rapazes é inferior ao das raparigas, o que poderá conduzir a uma maior propensão para os rapazes se envolverem mais em situações de conflito (Baker, 2006).

Os estudos levados a cabo por Pizato et al., (2014) e por Zhang e Sun, (2011) reforçam o exposto anteriormente, referindo que os rapazes apresentam resultados mais baixos de competências sociais e mais altos em comportamentos agressivos, em relação às raparigas, que, por sua vez, mostraram também resultados mais altos de competências sociais e mais baixos nos comportamentos agressivos nas raparigas.

A associação entre os comportamentos de agressão em função do sexo tem sido investigada e amplamente documentada na literatura, sendo consensual na sua maioria a existência de uma diferença significativa entre os comportamentos de agressão exteriorizados pelos rapazes, que são essencialmente diretos e físicos, em relação aos comportamentos de agressão exteriorizados pelas raparigas, que são essencialmente indiretos.

Adolescentes com competências sociais de comunicação hábeis sabem como e quando usar um conjunto de comportamentos sociais de forma ajustada, como o tom de voz, gestos, expressões faciais, postura, trabalhando em colaboração com os outros e respondendo de forma adequada em situações onde o conflito pode ocorrer (Gresham & Elliott, 2008). Por sua vez, quando essas competências são baixas ou pouco eficazes, podem dificultar a interação, comprometendo a mensagem e promover o envolvimento em comportamentos agressivos (Erozkan, 2013).

Relativamente à competência social de assertividade, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo. Estes resultados não são sustentados pela literatura, que menciona que os adolescentes tendem a ser mais assertivos em relação às adolescentes. Esta dissociação entre os resultados obtidos no estudo e na literatura existente, poderá ser explicada pela utilização de diferentes instrumentos na aferição das competências sociais. De igual modo, este estudo focou-se primariamente, na compreensão do impacto das competências de comunicação e assertividade nos comportamentos de agressão, podendo ser pertinente a realização de estudos que incluam outras características psicológicas como a personalidade e/ou os problemas socioemocionais. Em suma, precisar-se-á de realizar mais estudos neste domínio, uma vez que a literatura existente sobre a relação entre estas variáveis é escassa (Acosta et al., 2018).

Efeitos das competências sociais de comunicação e assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal e de agressão indireta

Os resultados do modelo encontrado no estudo exibiram um efeito negativo entre a competência social de comunicação e o envolvimento em comportamentos de agressão verbal. Logo, as/os adolescentes com maior maturidade comunicacional envolvem-se menos em comportamentos agressivos verbais.

Assim, estes resultados dão suporte à predição formulada e corroboram diversos estudos existentes na literatura, que mostram que a comunicação, é a capacidade que um indivíduo detém para se poder relacionar com outro de forma clara, coerente e eficaz, ou seja, é a capacidade para falar, escrever e eleger as características comunicacionais mais ajustadas às mais variadas situações com que se defronta (Mantha & Sivaramakrishna, 2006) e, quando tal não se verifica, a mensagem enviada pode ser distorcida e interferir com o comportamento de quem a recebe (Buck & VanLear, 2002), provocando conflitos entre os interlocutores (Erozkan, 2013) e, conseqüentemente maior propensão a envolverem-se em comportamentos agressivos.

A comunicação manifesta-se pela capacidade em iniciar e/ou manter diálogos de forma ajustada e utilizar regras e convenções sociais (como dizer por favor, obrigada), possibilitando a prevenção ou mesmo o envolvimento em comportamentos agressivos.

A competência social da comunicação está desenvolvida quando a/o adolescente apresenta habilidades para saber fazer e responder a perguntas; agradecer e elogiar; pedir e dar resposta nas relações sociais; iniciar, manter e terminar conversas (Del Prette, 2001).

Estudantes com competências sociais hábeis sabem como e quando usar um conjunto de comportamentos sociais de forma ajustada, como o tom de voz, os gestos, as expressões faciais, postura, trabalhando em colaboração com os outros e respondendo de forma adequada em situações onde o conflito pode ocorrer (Gresham & Elliott, 2008).

Estes resultados poderão ser atribuídos ao facto de que à medida que vão sendo adquiridas competências de comunicação, é facilitado o acesso a uma gama de possibilidades de interação, minimizando o envolvimento em comportamentos de agressão direta (Bjorkqvist et al, 1992, citado por Leckie, 1997).

Por sua vez, o modelo encontrado não refere um efeito significativo da competência de comunicação sobre os comportamentos de agressão indireta. No entanto, como apresentado anteriormente, existe uma associação negativa entre ambas as variáveis (tabela 1). Com base nestes resultados, podemos perceber que existe uma relação entre a comunicação e os comportamentos de agressão indireta, porém, não podemos afirmar a sua predição. No entanto, um estilo comunicacional adaptativo, com estratégias como o debate e o diálogo, são facilitadores de uma interação saudável e, conseqüentemente, de menor integração em comportamentos de agressão, nomeadamente a indireta, uma vez

que os jovens, numa situação de conflito, tenderão a resolver o mesmo com o auxílio destas estratégias (Lopes et al., 2006).

A forma indireta do comportamento agressivo também é mais difícil de ser identificada (Barros et al., 2009) e, o presente estudo, apenas tem em consideração a percepção dos jovens. Talvez, a inclusão de instrumentos que permitissem analisar a percepção de outros agentes escolares (como professores, auxiliares de ação educativa, e outros) poderia permitir identificar outros comportamentos de agressão como sendo característicos de uma agressão indireta.

Concomitantemente, os resultados obtidos também não permitiram observar efeitos estatisticamente significativos face à competência social da assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal e indireta. Desta forma, os resultados não se encontram consonantes por forma a suportar a hipótese formulada, que previa que os adolescentes que se envolvem em comportamentos de agressão verbal apresentam mais competências de assertividade comparativamente com aqueles que se envolvem em comportamentos de agressão indireta.

Estes resultados também não estão em conformidade com os estudos existentes, que referem que indivíduos com níveis mais altos de assertividade apresentam uma menor propensão para se envolverem em comportamentos agressivos (Gresham et al., 1990).

A assertividade é a capacidade que o indivíduo tem para iniciar e manter conversas, defender-se a si próprio e aos outros nos diferentes contextos sociais (Gresham & Elliott, 2011).

No entanto, mediante o contexto onde o indivíduo está envolvido, a assertividade pode ser manifestada de forma positiva (se apresenta sentimentos positivos, como afeto e reconhecimento) ou negativa (se expressa sentimentos negativos, como dificuldade em pedir ajuda e em lidar com crítica e pressão) (Arrindell et al., 1999).

Em oposição a estudos desenvolvidos por Gresham et. al., (1990), outros estudos mostram que indivíduos com níveis mais altos de assertividade, ao invés de a utilizarem para proteger as vítimas utilizam-na para atacá-las (Jenkins et al., 2014).

Os resultados do presente estudo face ao efeito da assertividade e o envolvimento em comportamentos de agressão (verbal e indireta) poderão ser atribuídos aos diferentes

conceitos da assertividade apresentados na literatura e, à parca e incongruente investigação existente no que concerne à associação entre essas mesmas variáveis.

Visto aos resultados não serem conclusivos neste estudo face à área, é fundamental investigar mais a compreensão sobre o efeito da comunicação no envolvimento em comportamentos de agressão indireta e da competência social de assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão, verbal e indireta.

A relação das competências sociais com o envolvimento em comportamentos agressivos, quer no papel de agressor(a), quer no papel de vítima, tem sido explicada na literatura (Jenkins et al., 2014). Diferentes estudos mostram que competências sociais débeis estão associadas ao envolvimento em comportamentos de agressão (Horne & Socherman, 1996; Perren & Alsaker, 2006; Rupp et al., 2018; Sterzing et al., 2012).

As competências sociais permitem que o indivíduo desenvolva habilidades para o estabelecimento de relações interpessoais positivas tendo por base estilos comunicacionais adaptativos, diálogo e debate, empatia, autocontrolo, responsabilidade, o respeito pelas regras sociais e consequentemente pelos outros, iniciativa, assertividade, cooperação, entajuda, partilha, argumentação, negociação, resolução de conflitos, entre outros (Lopes et al., 2006), minimizando a propensão ao envolvimento em comportamentos de agressão.

Alguns estudos têm demonstrado que o treino de competências sociais, particularmente ao nível da comunicação, assertividade, empatia, poderá permitir que o indivíduo possa modificar o seu comportamento, mediante os contextos e as circunstâncias com que se deparam (Bolsoni-Silva et al., 2008).

Limitações do estudo

No presente estudo verifica-se algumas limitações, nomeadamente a não representatividade geográfica da amostra, visto que, os dados recolhidos centram-se unicamente em escolas pertencentes ao distrito do Porto. Assim, em estudo futuros, poderá ser pertinente abraçar um maior número de participantes adolescentes e recolher dados de agrupamentos escolares pertencentes a outras regiões de Portugal, acautelando desta forma a representatividade geográfica da amostra. Uma outra limitação deste estudo é o facto de se focar unicamente na perceção das/dos adolescentes relativamente ao seu envolvimento em comportamentos de agressão, não integrando a perspectiva de outros

informadores, como professores/as, assistentes operacionais, pais ou substitutos, para que seja possível analisar através de uma perspectiva mais compreensiva e holística das competências sociais e o envolvimento em comportamentos agressivos. Como este estudo teve por base apenas duas competências sociais (comunicação e assertividade), seria pertinente, em estudos futuros, atender às outras competências sociais (empatia, cooperação, responsabilidade e autocontrolo) avaliadas pelo SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008; Barbosa-Ducharme et al., 2012), de modo a compreender a relação entre essas competências e o envolvimento em comportamentos agressivos. Da mesma forma, também seria pertinente a avaliação de possíveis problemas socioemocionais dos jovens, que poderão estar relacionados com o envolvimento em comportamentos de agressão. Como o envolvimento em comportamentos de agressão, neste estudo, foi aferido apenas com recurso à ECICE (Almeida, 2013), poderá ser significativo integrar outras estratégias de avaliação dos comportamentos de agressão, como a entrevista (às/aos adolescentes, professores, pais e assistentes operacionais) e a observação direta em contexto escolar.

Conclusão

A agressão é reconhecida como sendo um comportamento com impacto significativo na saúde pública a nível mundial e, por isso, considerada um fator de risco para o desenvolvimento humano (Lopes Neto, 2005). É um fenómeno que tem vindo a ter um aumento significativo, nomeadamente nos adolescentes em contexto escolar e vários são os estudos que têm investigado a manifestação de comportamentos agressivos em adolescentes (Carvalhosa et al., 2009; Martins, 2005; Matos et al., 2009; Seixas, 2005).

Assim, afigura-se pertinente conhecer os fatores que estão associados aos comportamentos agressivos, em particular nos adolescentes, de forma a prevenir o seu impacto negativo nessa mesma população.

As competências sociais débeis são apresentadas como sendo um dos fatores que contribuem para o envolvimento em comportamentos agressivos, assim, quando as/os adolescentes desenvolvem competências sociais positivas, há uma menor propensão em envolverem-se em comportamentos agressivos (Elliott & Busse, 1991; Langeveld et al., 2012; Rupp et al., 2018). A literatura mostra que quanto maiores os problemas de comportamento, mais baixas são as competências sociais, e quanto mais positivas são as competências sociais, menor será a probabilidade de envolvimento em problemas de comportamento (Horne & Socherman, 1996; Perren & Alsaker, 2006; Rupp et al., 2018; Sterzing et al., 2012), reforçando desta forma, a premissa de que as competências sociais desempenham um papel fundamental na prevenção de comportamentos agressivos no contexto escolar (Brewster & Railsback, 2001).

Este estudo contribui para uma melhor compreensão das competências sociais de comunicação e assertividade no envolvimento em comportamentos de agressão verbal e indireta, em jovens da população portuguesa. Com os resultados em estudo, observou-se que a competência social da comunicação é um fator relevante de prevenção no envolvimento em comportamentos de agressão das/dos adolescentes, em contexto escolar.

Fruto da análise dos resultados, este estudo permitirá contribuir para a implementação de estratégias em contexto escolar, junto de adolescentes, nomeadamente na promoção de competência sociais, prevenindo o envolvimento em comportamentos agressivos.

Referências

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., & Malone, P. (2018). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence, 18*(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Almeida, A. T. (2013). Escala de Comportamento Interpessoal em Contexto Escolar – ECICE. Versão para investigação, não publicada.
- Anderson, C., & Huesmann, R. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. In Hogg, M. & Cooper, J. (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial Influences on Physical, Verbal, and Indirect Bullying Among Japanese. Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 25*, 268-297
- Andrade, L. C. F. (2012). *Bullying e cyberbullying: Um estudo num contexto escolar particular cooperativo*. [Tese de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Aberto Universidade da Madeira. <https://hdl.handle.net/10400.13/422>
- Arrindell, W. A., van der Ende, J., Sanderman, R., Oosterhof, L., Stewart, R., & Lingsma, M. M. (1999). Normative studies with the Scale for Interpersonal Behaviour (SIB): i. Nonpsychiatric social skills trainees, *27*(3), 417-431. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00252-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00252-9)
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2016). Estatísticas APAV: Relatório Anual 2016. Retirado em novembro, 04, 2021, de https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2016.pdf
- Ayers, C. D., Williams, J. H., Hawkins, J. D., Peterson, P. L., & Abbott, R. D. (1999). Assessing Correlates of Onset, Escalation, Deescalation, and Desistance of Delinquent Behavior. *Journal of Quantitative Criminology, 15*(3), 277–306. <https://doi.org/10.1023/A:1007576431270>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Baldry, A., & Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian School children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423-426. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0234>
- Ballone, G. J. & Moura, E. C. (2008). Maldade da Infância e Adolescência: Bullying. Retirado em maio, 10, 2022, de www.psiqweb.med.br
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Retirado em fevereiro, 10, 2022, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Barbosa-Ducharne, M., Barroso, R., Soares, J., Cruz, O., & Lemos, M. (2012). Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – Versão de auto-resposta para adolescentes (EHSPC-A). Instrumento não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L. & Heraux, C. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth Adolescence*, 38(1), 101-121. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Barros, C., Carvalho, E. & Pereira, B. (2009). *Um estudo sobre o Bullying no Contexto escolar*. 1-20. [Artigo em ata de conferência, Universidade do Minho]. Repositório Aberto Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10169>
- Bean, A. (2006). *A Sala de Aula sem Bullying* (1ª Ed.). Porto Editora
- Bee, H. (1997). *O ciclo vital* (1ª Ed.). Artmed
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1991). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Bjorkqvist & P. Niemela (Eds.) *Mice and women: aspects of female aggression* (pp. 51-64). New York: Academic Press.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression.

Aggressive Behavior, 18(2), 117-127. [https://doi.org/10-1002/1098-2337\(1992\)18:2%3C117::AID-AB2480180205%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10-1002/1098-2337(1992)18:2%3C117::AID-AB2480180205%3E3.0.CO;2-3)

- Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on the Social Adjustment of Preadolescents. *Child Development*, 55(1), 151–162. <https://doi.org/10.2307/1129841>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Capellini, V. L. (2008). Práticas educativas: manejo comportamental e comportamentos pró-sociais. In *Práticas em educação especial inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru
- Bolsoni-Silva, A. T., Salina-Brandão, A., Versuti-Stoque, F. M., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um Programa de Intervenção de Habilidades Sociais Educativas Parentais: um Estudo-Piloto. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28(1), 18-33. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100003>
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2016). Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico*, 47(2), 111-120. <http://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.20806>
- Boulton, M. (1996). Bullying in Mixed Sex Groups of Children. *Educational Psychology*, 16(4), 439-443. <https://doi.org/10.1080/0144341960160408>
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311. <https://doi.org/10.1177/0143034310362329>
- Bouth, R. N., & Sousa, V. B. (2011). Bullying: A Intensidade e Frequência Da Prática Relacionados Com o Gênero Do Autor. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(1), 29-60
- Boyle, D.J. (2005). Youth Bullying: Incidence, Impact, and Interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, 55(3), 22-24
- Braconnier, A & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência* (1ª Ed.). Climepsi
- Brewster, C. & Railsback, J. (2001). *Supporting Beginning Teachers: How Administrators, Teachers, and Policymakers Can Help New Teachers Succeed*. Northwest Regional Educational Laboratory

- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (1ª Ed.). Artmed
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. Elder Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context* (pp. 619–648). Washington, American Psychological Association
- Bryan, T. (1982). Social Skills of Learning Disabled Children and Youth: An Overview. *Learning Disability Quarterly*, 5(4), 332-343. <https://doi.org/10.2307/1510914>
- Buck, R., & VanLear, C. A. (2002). Verbal and Nonverbal Communication: Distinguishing Symbolic, Spontaneous, and Pseudo-Spontaneous Nonverbal Behavior. *Journal of Communication*, 52(3), 522–541. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02560.x>
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.3.452>
- Caballo, V. (1987). *Teoria, Evaluation y entrenamiento de las Competências sociales* (1ª Ed.). Promolibro
- Carvalhosa, S. F. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar* (1ªEd.). Climepsi
- Carvalhosa, S. F. (2007). *O Bullying nas Escolas Portuguesas*. Seminário Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2002). Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(20), 571-585. <https://doi.org/10.14417/ap.384>
- Carvalhosa, S. F., & Matos, M. (2005) Provocação entre pares em idade escolar. In M. Matos (Eds.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. FMH Edições.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146
- Champion, K., Vernberg, E., & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 535–551. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.003>

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^a Ed.).
Routledge
- Costa, M. E., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Instituto de Inovação
Educacional. [Livro, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação].
Repositório Aberto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
<https://hdl.handle.net/10216/21743>
- Connor, J., Serbin, L., & Ender, R. (1978). Responses of boys and girls to aggressive,
assertive, and passive behaviors of male and female characters. *The Journal of
Genetic Psychology*, *133*(1), 59-69.
<https://doi.org/10.1080/00221325.1978.10533357>
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). *A national strategy on bullying and victimization*.
National Crime Prevention Center
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus no normative forms of
aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*,
33(4), 610-617. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.4.610>
- Crick, N. R. (2000). Engagement in gender normative forms of aggression: links to social-
psychological adjustment. In W. Craig (Eds.), *Childhood Social Development*.
Blackwell
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-
processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*,
115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-
Psychological Adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710-722.
<https://doi.org/10.2307/1131945>
- Crick, N. R., Bigbee, M. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative
beliefs about aggression: how do I hurt thee? Let me count the ways. *Child
Development*, *67*(3), 1003-1014. <https://doi.org/10.2307/1131876>
- Connor, J., Serbin, L., & Ender, R. (1978). Responses of boys and girls to aggressive,
assertive, and passive behaviors of male and female characters. *The Journal of
Genetic Psychology*, *133*(1), 59-69.
<https://doi.org/10.1080/00221325.1978.10533357>

- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946. <https://doi.org/10.1002/pits.20343>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2001). *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo* (1ªEd.). Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115
- Del Prette, Z. A., Del Prette, A., Barreto, M. C., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. & Villa, B. B. (2004). Habilidades Sociais de Estudantes de Psicologia: Um Estudo Multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Deshler, D., Schumaker, J., Warner, M., Alley, G., & Clark, F. (1980). An Epidemiological Study of Learning Disabled Adolescents in Secondary Schools: Social Status, Peer Relationships, Time Use and Activities In and Out of School. [Research Report, Institute for Research in Learning Disabilities]. <https://hdl.handle.net/1808/17198>
- Duncan, S., Jr. (1969). Nonverbal communication. *Psychological Bulletin*, 72(2), 118-137. <https://doi.org/10.1037/h0027795>
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise* (2ª Ed.). Zahar Editores;
- Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739–745
- Fischer, R. M., Lorenzi, G. W., Pedreira, L. S., Bose, M., Fante, C., & Berthoud, C (2010) Bullying Escolar no Brasil: Relatório Final. Retirado em março, 03, 2022, de <http://www.conhecer.org.br/download/agente1/LEITURA%20ANEXA%201.pdf>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5ª Ed.). SAGE

- Forlim, B. G., Stelko-Pereira, A. C., & de Albuquerque Williams, L. C. (2014). Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia, 31*(3), 367-375. <https://doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005>
- Freire, I., Simão, A., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 157-183
- Gonçalves, M., Bento, H., & Ribeiro, M. I. (2013). *Violência nas organizações escolares da RAM: quando os professores são as vítimas: Um estudo descritivo na Região Autónoma da Madeira*. [Artigo, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório Aberto Instituto Politécnico de Bragança. <https://hdl.handle.net/10198/10220>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/003-066x.58.6-7.466>
- Gresham, F. (1981). Social skills Training With Handicapped Children: A Review. *Review of Educational Research, 51*(1), 139- 176
- Gresham, F. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>
- Gresham, F., & Elliott, S. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13*(3), 292-301
- Gresham, F. & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system*. Pearson Assessments
- Gresham, F., & Elliott, S. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales*. Pearson Assessments
- Gresham, F., & Reschly, D. (1987). Sociometric differences between mildly handicapped and nonhandicapped Black and White students. *Journal of Educational Psychology, 79*(2), 195- 197. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.2.195>
- Gresham, F., Elliott, S., & Kettler, R. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis

- of the Social Skills Improvement System – Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(4), 809-815. <https://doi.org/10.1037/a0020255>
- Gresham, F., Elliott, S., & Black, F., (1987). Factor structure replication and bias investigation of the teacher rating of social skills. *Journal of School Psychology*, 25(1), 81-92. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90063-X](https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90063-X)
- Gresham, F., Elliott, S., Vance, M., & Cook, C. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with Behaviour Problems: The Influence of Social Competence and Social Relations on Problem Stability, School Achievement and Peer Acceptance Across the First Six Years of School. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
- Hops, H. (1983). Children's social competence and competencies: Current research practice and future directions. *Behavior Therapy*, 14(1), 3-18. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(83\)80084-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(83)80084-7)
- Hops, H., Greenwood, C. (1988). Social competence deficits. In E. Mash & L. Terdal (Eds.), *Behavior assessment of childhood disorders*. Guilford Press
- Horne, A., & Socherman, R. (1996). Profile of a Bully: Who Would Do Such a Thing?. *Educational Horizons*, 74(2), 77-83
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Jenkins, L., Demaray, M., Fredrick, S., & Summers, K. (2014). 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>
- Jenkins, L., & Nickerson, A. (2017). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 1-26. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- João, A. (2008). Bullying: Comportamento Agressivo Entre Pares a Nível Escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 133-140

- Katz, L., & McClellan, D. (1996). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças* (1ª Ed.). Texto Editora
- Korem, A. Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescents*, 35(4), 855- 862. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.12.002>
- Kokkinos, C., & Kipritsi. (2017). Bullying, moral disengagement and empathy: exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>
- Langeveld, R., Gundersen, K., & Svartdal, F. (2012). Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381–399. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594614>
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170. <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Lisboa, C., Braga, L. & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71. <https://doi.org/10.4013/ctc.2009.21.07>
- Lopes, A. (2005). Bullying – aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172
- Lopes, A. (2006) Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(3), 164-172. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006> .
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem* (1ª Ed.). Psiquilíbrios
- MacDonald, J. D., & Gillette, Y. (1984). Conversation engineering: A pragmatic approach to early social competence. In *Seminars in speech and language* (pp. 171–183). Thieme Medical Publishers, Inc.
- MacFarland, W., & Yates, M. (2016). *Introduction to nonparametric statistics for the biological sciences using R*. Springer.

- Mantha, S., & Sivaramakrishna (2019). *Handbook of communication skills: Soft skills for public managers* (4^a Ed.). Routledge
- Marina, L., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274. <https://doi.org/10.1590/S0102-3772200200030005>
- Martins, M. S., & Chicote, I. (2009). Bullying: o pesadelo das escolas. *Nucleus*, 6(2), 345-354. <https://doi.org/10.3738/1982.2278.249>
- Martins, M. J. (2004). *Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar. Variáveis sociodemográficas, psicossociais e sociocognitivas*. [Tese de Doutorado Não Publicada, Universidade da Extremadura].
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência – Gestão de problemas de saúde em meio escolar* (1^a Ed.). Coisas de Ler
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., Gaspar, T. (2009). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In Filho, H. e Ferreira-Borges, C. (Coord.). *Violência, Bullying e Delinquência* (pp. 23-54). Coisas de Ler
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>
- Melim, F. (2012). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório Aberto Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/20777>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García. (2017). Risk and protective factors associated to peer school victimization. *Frontiers in Psychology*, 8(441), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00441>
- Merrell, K. W. (1993). Using Behavior Rating Scales to Assess Social Skills and Antisocial Behavior in School Settings: Development of the Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085641>
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Psychology Press

- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Morgan, A. (2003). *Assessing and Instructing Social Skills: Preferred Practices and Integration with Academics*. School of Education, Los Angeles.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review, 44*(4), 372–390. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0035.1>
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: the psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 37-48. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_4
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Erlbaum
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Blackwell
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Routledge
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. Educational leadership: *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, 60*(6), 12-17.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1) 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*(1), 67-83. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C)

- Owens, L., Slee, P. & Shute, R., (2000). "It Hurts a Hell of a Lot...": The Effects of Indirect Aggression on Teenage Girls. *School Psychology International*, 21(4), 359-376. <https://doi.org/10.1177/0143034300214002>
- Pearce, J. B. & Thompson, A. E. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 79(6), 528-531. <https://doi.org/10.1136/adc.79.6.528>
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bullyvictims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610-2005.01445.x>
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Amarante, C. L. D., Prette, A. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais e educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414. <https://doi.org/10.1590/S0102-7972200600300009>
- Pizato, E, Marturano, E., & Fontaine, A. M. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917–1931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>
- Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43
- Ramirez, J., & Andreu, J. M. (2003). Aggression's typologies. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(3), 125-141

- Rigby, K. (2002) Ramifications of peer victimisation for the mental well-being of schoolchildren. In *Proceedings of the Second National Conference on Bullying and Suicide in Schools* (pp. 44-54)
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. (2015). A Relational Framework for Understanding Bullying Developmental Antecedents and Outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Rosenblum, G., & Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development*, 70(1), 50-64. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00005>
- Rupp, S., Elliott, S., & Gresham, F. (2018). Assessing elementary students' bullying and related social behaviors: Cross-informant consistency across school and home environments. *Children and Youth Services Review*, 93, 458-466. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.08.028>
- Santos, A. M., Grossi, P. K. & Scherer, P. T. (2014). Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. *Educação*, 37(2), 278-287. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.14495>
- Saraiva, C. (2006). *Estudos sobre o para-suicídio – o que leva os jovens a espreitar a morte* (1ªEd.). Redhorse
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., & Gecková, A. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x>
- Serrate, R. (2014). *Bullying na escola. Entender, prevenir e intervir no fenómeno da violência entre os pares*. Bookout Serviços
- Silva, E., & Rosa, E. (2013). Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 329-338
- Schnohr, C., & Niclasen, B. (2006). Bullying among Greenlandic schoolchildren: development since 1994 and relations to health and health behaviour. *International Journal of Circumpolar Health*, 65(4), 305–312. <https://doi.org/10.3402/ijch.v65i4.18127>

- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares – Bem-estar e ajustamento escolar*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/1023>
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes* (1ª Ed.). Climepsi
- Silver, R. B., Jeffrey, R. M., Jeffrey, M. A., & Marilyn, J. E. (2010). The Impact of Parents, Child Care Providers, Teachers, and Peers on Early Externalizing Trajectories. *Journal of School Psychology, 48*(6), 555-583
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres?. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 17*(3), 387-404
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*(4), 565-581. <https://doi.org/10.1348/0007099042376427>
- Sousa, H. (2006). *A comunicação oral na aula de português – Programa de intervenção pedagógico-didáctica* (1ª Ed.). Edições Asa.
- Spence, S. (1982). *Social competencies training with young offenders. The Prevention and Control of Offending* (1ª Ed.). Wiley & Sons
- Sterzing, P., Shattuck, P., Narendorf, S., Wagner, M. & Cooper, B. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 166*(11), 1058-1064. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- Tantam, D. (2000). Psychological disorder in adolescents and adults with Asperger syndrome. *Autism, 4*(1), 47-62. <https://doi.org/10.1177/1362361300004001004>
- Tapper, K., & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behaviour, 30*(2), 123-145. <https://doi.org/10.1002/ab.20010>.

- Unnever, J., & Cornell, D. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(2), 129-147. <https://doi.org/10.1177/0886260502238731>
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Erlbaum
- Vygotsky, L.S. (1996). Desarrollo de los intereses en la edad de transición: dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas Tomo IV* (pp. 11-46)
- Vigotski, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2ª Ed.). WMF
- Vila, C., & Diogo, S. (2009). *Bullying*. Retirado em novembro, 04, 2021, <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0142.pdf>
- Wang, F., Chen, J., Xiao, W., Ma, Y., & Zhang, M. (2012). Peer physical aggression and its association with aggressive beliefs, empathy, self-control, and cooperation skills among students in a rural town of China. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(16), 3252-3267. <https://doi.org/10.1177/0886260512441256>
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The Reciprocal Relations Between Teachers' Perceptions of Children's Behavior Problems and Teacher-Child Relationships in the First Preschool Year. *The Journal of Genetic Psychology: Research e Theory on Human Development, 172*(2), 176-198. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077>