



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO EM MEIO ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA A
PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO**

Patrícia Andreia Gonçalves Gouveia das Neves Rodrigues

Tese orientada por Professora Doutora Isabel Leal (ISPA-IU) e Professor Doutor Jorge Cardoso
(ISCSEM)

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutoramento em
Psicologia Área de especialidade Psicologia da Saúde

2016

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização da Saúde realizada sob a orientação de Professora Doutora Isabel Leal e Professor Doutor Jorge Cardoso, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2016.

Apoio Financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/81009/2011).



AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer ao Agrupamento de Escolas Emídio Navarro, aos diferentes membros de direção que foram eleitos durante este percurso e que tão bem acolheram este projeto. A todos os professores e funcionários, pela colaboração e dedicação que depositaram neste trabalho. Aos pais que participaram e mostraram todo o seu empenho nas tarefas propostas. Agradeço ainda, a todos os adolescentes que participaram neste estudo. Agradeço o empenho e entusiasmo com que acolheram o projeto, as suas atividades, os momentos de partilha e aprendizagem mútua. A todos, o meu profundo obrigado, pois sem a vossa colaboração nada teria sido possível concretizar.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Isabel Leal e Professor Doutor Jorge Cardoso. Agradeço a aprendizagem proporcionada pelos vossos conhecimentos e interesse manifestado durante todo este percurso. Agradeço ainda as oportunidades que sempre me proporcionaram, não só durante este trabalho. Muito obrigada pelos vossos ensinamentos e amizade.

Agradeço à Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia pela atribuição da bolsa, sem a qual não teria sido possível a execução deste trabalho.

A todos os familiares e amigos que me apoiaram e aos quais, muitas vezes, não dei a devida atenção ao longo da realização deste trabalho.

Um especial obrigado à Lara, pelo entusiasmo, pelos contactos proporcionados, pela estreita colaboração em todo o trabalho, mas também pela paciência nos momentos de dúvidas e incertezas, pelo carinho e pela amizade.

Finalmente e indubitavelmente, ao Carlos, pelo apoio incondicional, paciência e carinho. Obrigada por me ouvires, por estares sempre presente, mesmo nos momentos mais difíceis. Para ti todas as palavras serão poucas na descrição do quanto te agradeço.

Palavras-chave: Prevenção, formas e funções da agressão, tipos de vitimização, modelo ecológico, intervenção.

Key words: Prevention, forms and functions of aggression, types of victimization, ecological model, intervention.

Categorias de Classificação da tese:

3200 Psychological & Physical Disorders

3300 Health & Mental Health Treatment & Prevention

3365 Promotion & Maintenance of Health & Wellness

3500 Educational Psychology

3560 Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

RESUMO

Objetivo: Assente no modelo ecológico, este estudo pretendeu: investigar os fatores de risco e protetores para o desenvolvimento de comportamentos agressivos e de vitimização pelos pares; analisar a natureza das associações longitudinais entre as formas e funções da agressão, a vitimização e os sintomas internalizantes e, por fim; propor um programa interventivo, com estratégias multimodais, para o combate à agressão e vitimização no contexto escolar.

Método: Adolescentes, entre os 11 e os 19 anos ($M = 15$, $DP = 1,9$), participaram em 4 estudos: dois em corte transversal: 1) caracterização das perceções de agressividade e estudo dos fatores de vulnerabilidade para as formas e funções da agressão, de acordo com o modelo ecológico ($N = 851$) e, 2) caracterização das perceções de vitimização, por tipo, frequência e severidade e identificação dos seus preditores, numa perspetiva ecológica ($N = 584$); 3) um estudo transversal e longitudinal, onde se analisaram as relações entre a agressão, a vitimização, e o aumento de sintomas internalizantes ($N = 132$); e, 4) um estudo prospetivo, orientado para análise dos resultados de um programa de intervenção desenvolvido para o combate à agressão e vitimização em meio escolar ($N = 132$). As análises dos dados quantitativos foram realizadas com recurso a estatística descritiva, regressões lineares hierárquicas e aos testes t de Student para amostras emparelhadas e para amostras independentes. Todas as análises estatísticas foram efetuadas com o IBM SPSS Statistics.

Resultados: Bons preditores do comportamento agressivo, o suporte social familiar e dos amigos, bem como o ambiente escolar, mostraram-se fatores protetores de agressão e vitimização nos adolescentes em estudo. Verificámos uma tendência similar entre rapazes e raparigas para o envolvimento em comportamentos agressivos, mas as últimas apresentaram uma maior propensão para serem vítimas de agressão relacional. Prospectivamente a agressão e a vitimização não evidenciaram um papel significativo no desenvolvimento de sintomas internalizantes, mas os sintomas depressivos mostraram ser preditores explicativos da agressão e da vitimização reativa. O programa de intervenção atingiu os objetivos propostos, visto ter-se verificado uma redução no número de situações problemáticas sinalizadas. Constatámos ainda uma diminuição significativa dos comportamentos agressivos diretos reativos, bem como da vitimização (direta e direta reativa).

Conclusões: Este estudo contribuiu para a análise dos fatores preditores da agressão e da vitimização ao procurar discriminar as funções da agressão e um leque mais alargado de tipos de vitimização, por comparação com outros estudos que se têm focado mais nas formas diretas e relacionais da agressão e da vitimização. Os resultados obtidos contribuíram para os estudos longitudinais, onde se relacionam estas variáveis na fase da adolescência. Por fim, o programa de intervenção assinalou a importância de uma ação universal, na prevenção da agressividade e vitimização em meio escolar, com recurso a múltiplas estratégias interventivas, que aumentem o suporte entre os jovens e as suas famílias, os pares e a escola.

ABSTRACT

Purpose: Grounded in the ecological model, the present study aimed at: examining the risk and protector factors which predict the development of aggressive behaviours and of victimization among peers; investigate the nature of the longitudinal associations between the forms and functions of aggression, victimization and internalizing symptoms; and, finally, proposing an intervention program, encompassing multimodal strategies to address school aggression and victimization.

Method: The participants were adolescents, between 11 and 19 years old ($M = 15$; $SD = 1,9$), and took part in 4 studies. Two were cross-sectional: 1) characterization of the perceptions of aggressiveness and the study of the vulnerability factors of the forms and functions of aggression, in line with the ecological model ($N = 851$), and 2) characterization of the perceptions of victimization, by type, frequency and severity, and identification of their predictors, through ecological perspective ($N = 584$); 3) a cross sectional and longitudinal study examining the relations between aggression, victimization and the increase in internalizing symptoms ($N = 132$); and 4) a prospective study where the impact of the intervention program, designed to decrease school aggression and victimization, was analysed. Quantitative data were analysed through descriptive statistics, hierarchical linear regression and Student's T-test for paired and independent samples. All statistical analysis were performed using IBM SPSS Statistics.

Results: Social support, from family and friends, as well as school climate were good predictors of aggressive behaviour and proved to be protective factors for aggression, in the adolescents under study. We found a similar tendency in boys and girls regarding the engagement in aggressive behaviours, despite girls being more prone to being victims of relational aggression. Prospectively, neither aggression nor victimization played a significant role in the development of internalizing symptoms, nevertheless, depressive symptoms were explanatory predictors of aggression and reactive victimization. The intervention program accomplished the proposed objectives as it decreased the number of problematic situations detected. We found a significant decrease in reactive overt aggressive behaviours and in victimization (overt and reactive overt).

Conclusions: The present study made a considerable contribution to the analysis of the predictive factors of aggression and victimization, by aiming to discriminate the functions of aggression and a wider range of types of victimization, as studies have focused, in more detail, overt and relational forms of aggression and victimization. The results contributed to the studies relating these two variables, considering the adolescence period, and specifically using a longitudinal approach. Finally, the intervention program emphasizes the relevance of a universal intervention (comprising multiples intervention strategies) that might increase the support among the adolescents and their families, peers and school, towards the prevention of school aggressiveness and victimization.

INDÍCE

INTRODUÇÃO.....	1
Estrutura da Tese	11
Referências	14
ESTADO DA ARTE	19
Referências	43
TRABALHO EMPÍRICO	61
Artigo 1 – Família, amigos e ambiente escolar: Preditores da agressão reativa e instrumental.....	61
Artigo 2 – Predicting types of school victimization: an ecological perspective	84
Artigo 3 – Forms and functions of aggression, victimization and internalizing symptoms in adolescence: Cross sectional and longitudinal perspective	108
Artigo 4 – "A life at school or a school for life?": Proposal of a program designed to reduce aggressiveness and victimization in school context on adolescence	136
DISCUSSÃO GERAL DA INVESTIGAÇÃO	157
Referências	173

II

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	182
Questionário Sociodemográfico	
ANEXO B.....	183
AVE Agressão e Violência Escolar, Comportamentos e Sintomas de Vitimização, CEGOC – Adaptação portuguesa de Patrícia Gouveia e Lara Neves	
ANEXO C.....	184
Escala de Auto-Avaliação da Agressão – Adaptação portuguesa	
ANEXO D	185
Escala de Perceção de Suporte Social da Família (PSS-Fam) – Adaptação portuguesa	
ANEXO E.....	186
Escala de Perceção de Suporte Social dos Amigos (PSS-Am) – Adaptação portuguesa	
ANEXO F	187
Questionário de Suporte Parental (QSP-6) -Versão Reduzida para Adolescentes- Versão Portuguesa	
ANEXO G	189
Social Support Questionnaire (SSQ6) – Short form - Tradução do original	
ANEXO H	191
School Climate Questionnaire – Traduzido do original	
ANEXO I.....	195
Questionário de levantamento de problemas na Turma	
ANEXO J.....	200
Guião de entrevista para o <i>Focus Group</i>	
ANEXO K	202
Protocolos de colaboração	

ANEXO L.....	204
Carta de consentimento informado	
ANEXO M.....	206
Outputs de Estatística (em CD)	

LISTA DE TABELAS POR ARTIGO

Artigo I

Tabela 1 – Análise descritiva

Tabela 2 - Regressão linear hierárquica: Agressão Direta Reativa e Instrumental

Tabela 3 - Regressão linear hierárquica: Agressão Relacional Reativa e Instrumental

Artigo II

Tabela 1 - Descriptive statistics

Tabela 2 - Linear Hierarchical Regression: Predicting Types of Victimization

Tabela 3 - Linear Hierarchical Regression: Predicting Victimization by Specific Types of Aggressive Behaviour

Tabela 4 - Linear Hierarchical Regression: Predicting Victimization by Specific Types of Aggressive Behaviour (cont.)

Tabela 5 - Linear Hierarchical Regression: Predicting Victimization by Frequency and Severity of Aggression

Artigo III

Tabela 1 - Means (and SD) for girls and boys on the forms and functions of aggression, types of victimization and internalizing symptoms scales at T1

Tabela 2 - Zero-order correlations between the forms and functions of aggression and types of victimization scales at T1; girls above diagonal (n = 74) and boys below the diagonal (n = 56)

Tabela 3 - Correlations between forms and functions of aggression and internalizing symptoms at T1 and T2 (semipartial correlations within parentheses)

Tabela 4 - Correlations between types of victimization and internalizing symptoms at T1 and T2 (semipartial correlations within parentheses)

Tabela 5 - Linear hierarchical regressions, predicting overt aggression at T2 from anxiety, dysthymia and from types of victimization at T1

Tabela 6 - Linear hierarchical regressions, predicting relational aggression at T2 from anxiety, dysthymia and from types of victimization at T1

Artigo IV

Tabela 1 - Differences between the values of T1 and T2 for the class problems survey (N=132)

Tabela 2 - Differences between the values of T1 and T2 for the scales of assessment of the perception of social support, aggression, victimization and school climate (N=132)

Tabela 3 - Means (and SD) for girls and boys on the forms and functions of aggression and types of victimization at T1 and T2

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Modelo da Intervenção “Um Mundo de Emoções num Mar de Relações”

Figura 2 – Modelo da Intervenção “CrescerP’raValer”

Figura 3 - Modelo das acções psicoeducativas

ESTADO DA ARTE

Figura 1 – Níveis sistémicos de influências da teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1979)

Figura 2 – Adaptação do modelo final de Bronfenbrenner, onde se destaca o indivíduo, as suas relações com os diferentes contextos e as relações entre os contextos.

Figura 3 - Fatores de risco e protetores por domínio (adaptado do modelo de Williford & DePaolis, 2012)

Artigo IV

Figura 1 - Modelo de Intervenção do GAF em situações de agressão e violência escolar (adaptado do modelo de Cross, Thompson & Erceg, 2014)

INTRODUÇÃO

Em Portugal, como noutros países, têm sido frequentes as notícias sobre situações de violência escolar que abordam questões mediáticas relacionadas com agressões físicas a alunos, professores e funcionários. Uma das questões que tem suscitado especial atenção dos *media*, mas também de pais e comunidades educativas, é o fenómeno do bullying. Os efeitos nefastos deste comportamento na vida dos seus intervenientes têm estimulado os investigadores, mas também a comunidade educativa a olhar atentamente para esta problemática, no sentido de se incrementarem estratégias preventivas e interventivas que os minimizem. Assim, este fenómeno tem sido alvo de inúmeras investigações e intervenções a nível mundial (e.g., Smith, Pepler, & Rigby, 2004).

O termo *bullying*, que adoptámos por não haver uma tradução adequada na nossa língua materna, foi primeiramente definido na década de 70, na Noruega, no seguimento das investigações levadas a cabo por Dan Olweus. Refere-se a um tipo de violência perpetrada entre pares em contexto escolar, que advém da palavra inglesa *bully*, que podemos entender como valentão (Gonçalves, 2011), e que se relaciona com agressividade e vitimização entre alunos na escola.

Olweus (1993) definiu o bullying como um problema onde existe uma exposição repetida a acções negativas, tais como agressões físicas ou verbais, por um ou mais indivíduos, existindo um desequilíbrio de poder, físico ou social, entre os seus intervenientes. Pode ser caracterizado como directo, quando inclui a agressão física (e.g. bater ou empurrar) e a agressão verbal (e.g. chamar nomes, gritar ou acusar), ou indirecto ou relacional, quando promove um isolamento social, causando sofrimento emocional, exclusão grupal ou manipulação dos relacionamentos (Hartung, Little, Allen, & Page, 2011). Manifesta-se sobretudo, no contexto escolar, seja em escolas públicas ou privadas, em crianças ou adolescentes (Bouth & Sousa, 2011; Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009).

São múltiplos e de grande complexidade os fatores que têm sido apontados na literatura como podendo estar na origem dos comportamentos de bullying. Eles podem ser individuais (e.g. problemas de conduta, de desenvolvimento, psicológicos, da personalidade), familiares, sociais, culturais, grupais e/ou ambientais (Carvalhosa, 2010; Débarbieux, 2007).

Nos últimos anos, tem-se verificado um interesse acentuado na forma como os professores poderão responder ao comportamento de bullying, pois estes estão na linha da frente para lidar com os problemas gerados pelos conflitos entre pares (Novick & Isaacs, 2010). Mas, também as figuras parentais se envolvem e gerem as relações entre pares

(Mounts, 2011), tendo os estudos salientado uma associação entre a prática de bullying e os estilos parentais, o suporte parental, a rejeição parental, a fraca supervisão parental, as falhas comunicacionais e o ambiente familiar agressivo (Georgiou & Fanti, 2010). O suporte sociofamiliar surge como um fator importante para amenizar os problemas que afetam os adolescentes, nomeadamente as consequências dos comportamentos de bullying (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012). Contudo, nesta etapa da vida, os pares revelam-se fundamentais como agentes de socialização, colocando a família em segundo plano, sem contudo lhe retirar a sua importância neste processo (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012). Isto significa que a qualidade da relação estabelecida com os pais será essencial e repercutir-se-á nas relações que os jovens irão desenvolver com outras pessoas, nomeadamente com os pares. É seguro afirmar, que uma relação de qualidade com as figuras parentais prediz uma maior aproximação e satisfação na relação com os pares (Dekovic & Meeus, 1997; Kendrick et al., 2012; Seeds, Harkness, & Quilty, 2010).

As medidas para combater este fenómeno deverão ser baseadas numa avaliação individualizada das necessidades de cada escola. Estas devem promover um melhor crescimento pessoal e uma regulação positiva dos conflitos e das relações interpessoais (Matos et al., 2009). Deve-se conferir aos jovens um papel mais ativo e autónomo na sua comunidade para que adquiram competências pessoais e sociais que lhes permitam alterar a sua condição de vítima ou de agressor (Ferraz & Pereira, 2012).

O programa mais conhecido e difundido é o de Olweus (*Olweus Bullying Prevention Program* - OBPP), desenvolvido para prevenir e minimizar as situações de bullying, pela promoção de um ambiente cooperativo e de melhor relacionamento entre os alunos (Olweus & Limber, 2010). Neste programa, as estratégias de intervenção estão orientadas para o envolvimento do agressor e da vítima em apoio individualizado, estimulando as suas competências cognitivas, emocionais e comportamentais, através de treino de gestão emocional, assertividade, resolução de problemas, escuta ativa, trabalho em equipa, entre outras, com o intuito de diminuir a frequência dos comportamentos agressivos. Pressupõe-se o envolvimento da escola e dos professores, mas também eles deverão ser alvo de formação adequada para melhorar a sua supervisão e intervenção. Às famílias cabe uma participação ativa no percurso escolar dos filhos, bem como a identificação dos sinais e sintomas de violência ou vitimização (Matos & Gonçalves, 2009; Olweus, 1993; Pereira, Melim, & Farenzena, 2011).

Em 2011, altura em que nos propusemos desenvolver este projeto, Carvalhosa (2010) e Seixas (2009) sublinhavam a necessidade de mais ações anti-bullying, assim como o

desenvolvimento de intervenções nas escolas portuguesas que estimulassem a cooperação, o sentido de justiça e a solidariedade, condições necessárias para que não ocorram situações de agressão, humilhação, intimidação e maus-tratos.

Assim como noutros outros países (e.g., Estados Unidos – programa *Second Step*; Noruega - *The Bullying Prevention Program*; Austrália - *The Beyond Bullying Program: Innovative Program Empowering Teachers to Counterack Bullying in Schools*), em Portugal começavam-se a dar alguns passos nesta área, designadamente o projeto “Aventura Social”, de uma equipa de investigadores da Faculdade de Motricidade Humana, liderada pela Prof. Doutora Margarida Gaspar de Matos. Entre outros, esta equipa desenvolveu o projeto “Aventura Social & Risco” (Matos, Simões, Gaspar, & Equipa do Projeto Aventura Social, 2009) que visava a elaboração e avaliação de programas de promoção de competências de relacionamento interpessoal; o programa “Aventura Social & Saúde”, integrado na rede europeia *Health Behaviour in School Aged Children – HBSC*, criada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1996, que pretendia avaliar de quatro em quatro anos, o impacto destas acções nas políticas de promoção e educação para a saúde; e, salientamos ainda o “Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais na Prevenção da Violência em Portugal”, que se propunha ajudar crianças e adolescentes no desenvolvimento das suas capacidades pessoais e relacionais.

Outros investigadores na área, mencionavam a importância de se prevenir este comportamento através de políticas de “tolerância zero” e o reforço da segurança no espaço escolar, potenciando o clima de confiança nas escolas, com a intenção de facilmente identificarem as vítimas, que ao sentirem-se mais seguras relatariam esses comportamentos com maior facilidade (Seixas, 2006). Por sua vez Neto (2005), propunha a criação de grupos de apoio para testemunhas, vítimas e agressores, e outros acrescentavam a formação de docentes, funcionários e pais (Pereira, Silva, & Nunes, 2009). Os resultados do estudo de Houlston e Smith (2009) também deram um importante contributo para a inclusão dos programas de intervenção da mediação de conflitos entre pares nas escolas.

Com este panorama propusémo-nos desenvolver um programa de intervenção de combate ao bullying numa escola secundária portuguesa, partindo da premissa que o bullying ocorre e terá de ser compreendido no seu contexto ecológico, envolvendo alunos, pais, professores e comunidade (Novick & Isaacs, 2010). Pretendíamos reforçar a abordagem, amplamente difundida nas escolas, de prevenção pelo recurso a regras restritas, políticas de tolerância zero, recurso a medidas sancionatórias, que não têm obtido o sucesso desejado (Pack, White, Raczynski, & Wang, 2011). Planeámos implementar estratégias interventivas

que fomentassem o desenvolvimento positivo, o comportamento de suporte social positivo e a construção do sentido de comunidade dentro da escola. Tal como afirma Feigenberg, Watts e Buckner (2010), as escolas que promovem o bem-estar, criam oportunidades para os agentes educativos, estudantes e as suas famílias. Assim, considerámos que se estas intervenções fossem articuladas e implementadas em simultâneo poderiam acarretar uma maior eficiência no combate ao bullying, em particular e, de uma forma mais generalista, no combate à violência e agressão escolar.

Este trabalho tinha como principal objetivo a análise do impacto do bullying nas atitudes, percepções do risco e suporte por parte dos pares, pais e comunidade educativa nos adolescentes, aplicando um programa de intervenção universal (com recurso a estratégias multimodais), promotor da inclusão dos jovens e da comunidade educativa pela comunicação e minimizador da violência e da exclusão escolar. Neste sentido, delineámos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Caracterizar os comportamentos de bullying;
- 2) Caracterizar os intervenientes: identificar adolescentes com comportamentos de bullying movidos para a acção (bullies) e adolescentes vítimas de comportamentos de bullying;
- 3) Identificar/caracterizar as atitudes dos adolescentes face ao bullying;
- 4) Identificar/caracterizar as percepções de risco dos adolescentes face ao bullying;
- 5) Identificar/caracterizar as percepções de suporte dos adolescentes por parte dos pares e família;
- 6) Identificar factores de vulnerabilidade e factores protectores;
- 7) Identificar/caracterizar atitudes dos pais/comunidade educativa face ao bullying;
- 8) Identificar as percepções dos pais/comunidade educativa face aos comportamentos de bullying na escola;
- 9) Desenvolver programa de intervenção direccionado para adolescentes, pais e comunidade educativa, com base na criação e implementação de um GAF (Gabinete do Aluno e da Família; consultar esquema de atuação do GAF no artigo IV). A partir deste gabinete seriam aplicadas as intervenções de Treino de Competências Pessoais e Sociais – “Um Mundo de Emoções num Mar de Relações” (Figura 1); de Mediação de Conflitos entre Pares – “CrescerP’raValer” (Figura 2), bem como acções de sensibilização para alunos, pais, professores e assistentes operacionais (Figura 3), com um cariz psicoeducacional;

10) Avaliar o impacto dos programas de intervenção aplicados, na prevenção do bullying e na promoção de um ambiente de inclusão.

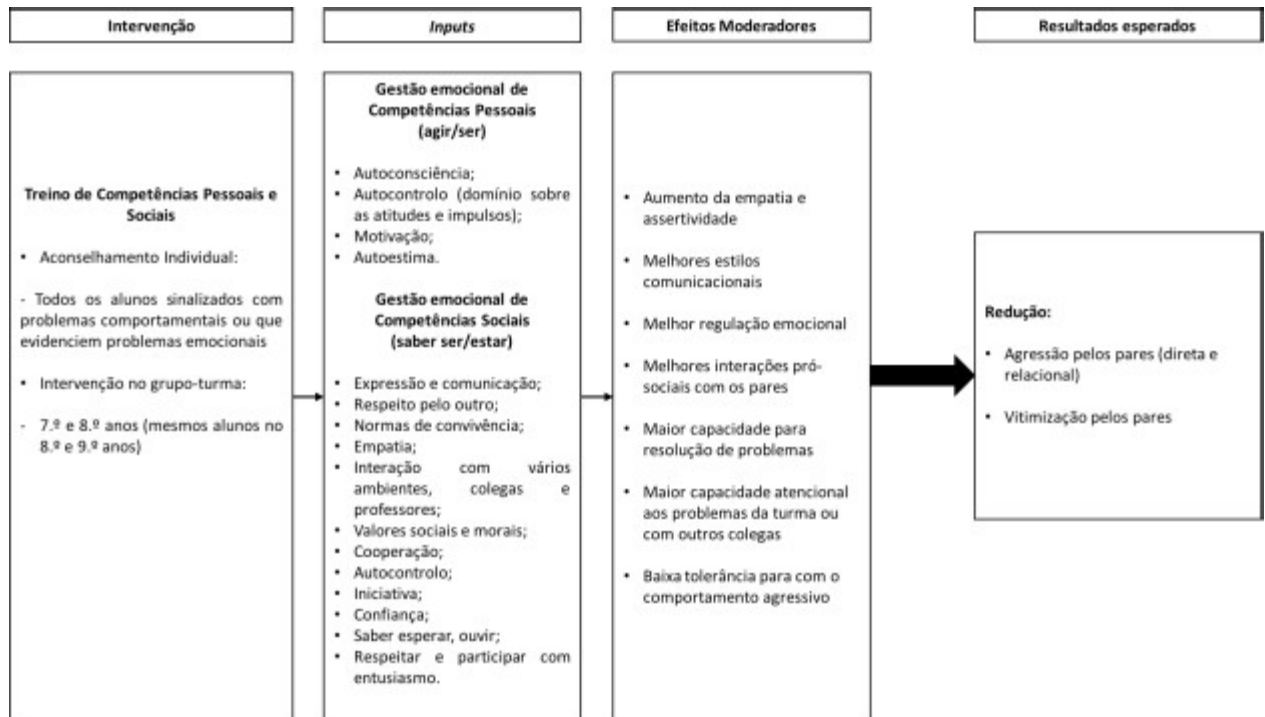


Figura 1. Modelo da Intervenção “Um Mundo de Emoções num Mar de Relações”

Com o intuito de responder aos objetivos definidos, num primeiro momento, procedemos à aplicação dos instrumentos selecionados a todos os alunos da escola, visando quantificar os alunos agressores e as vítimas de bullying; explorar as perceções de suporte social dos amigos e família e ambiente escolar (nível de violência na escola, relação com professores e figuras de autoridade, avaliação do grau de coesão entre os diferentes elementos da comunidade educativa, entre outros); e descrever e explorar as atitudes e perceções dos pais e comunidade educativa, relativamente a esta problemática.

Logo após a aplicação dos instrumentos, fomos colocando em marcha a implementação do GAF, dando início ao treino de competências pessoais e sociais nas turmas de 7.º e 8.º anos, pois tratava-se de uma intervenção fundamental para, entre outras, a deteção e sinalização de casos de bullying, que seriam rapidamente encaminhados (agressores e vítimas) para aconselhamento individual e mediação de conflitos entre pares. Foram, igualmente, propostas sessões temáticas para professores e pais e solicitou-se o envolvimento dos pais, professores e pessoal não docente no gabinete de mediação de conflitos e dos professores nas intervenções junto das turmas. O objetivo era o de envolver toda a

comunidade educativa e pais neste processo, informando, aconselhando e auxiliando a intervenção dos agentes envolvidos na prevenção e controlo de situações de bullying, mas também em situações de conflito e geradoras de violência escolar.

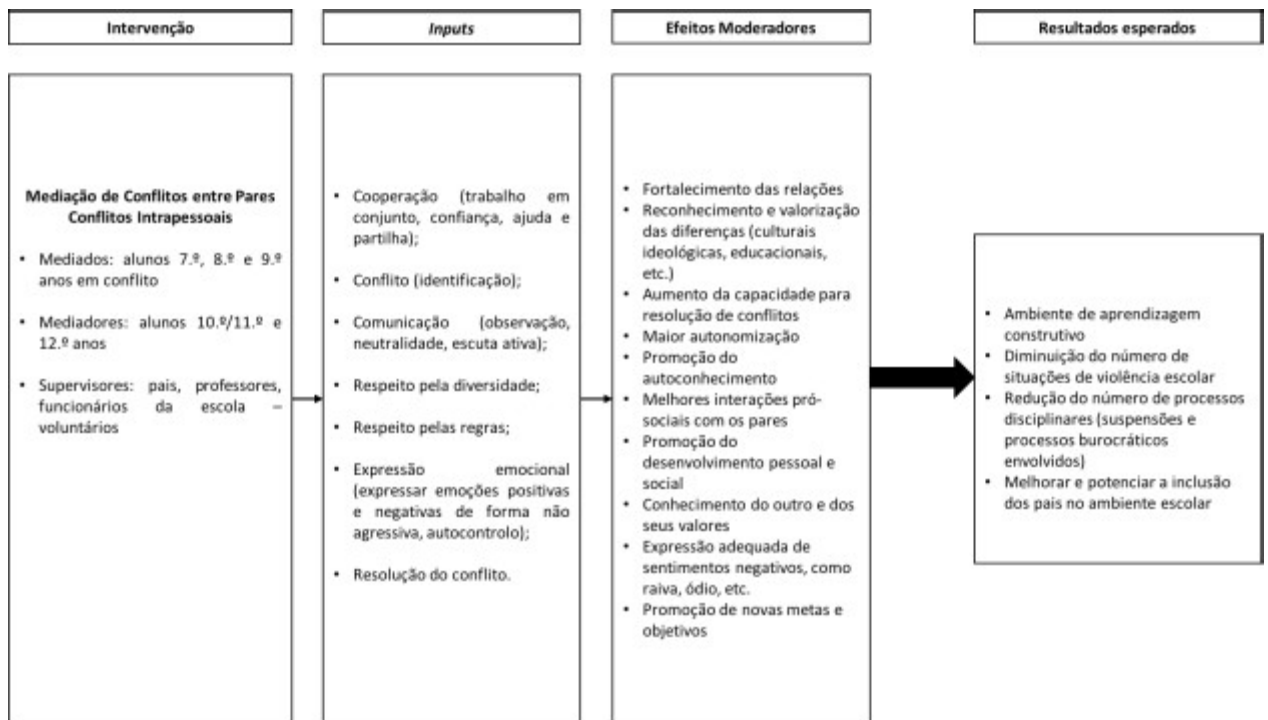


Figura 2. Modelo da Intervenção “CrescerP’raValer”

Contudo, foram surgindo diversas dificuldades que nos levaram a reformular os objetivos iniciais desta tese e a repensar os seus contributos.

Por um lado, à medida que foram sendo analisados os dados quantitativos, respeitantes aos instrumentos aplicados, deparámo-nos com níveis de agressão e vitimização extremamente baixos na amostra em estudo (consultar artigo I e II). O questionário que nos permitia avaliar a vitimização não identificou uma só vítima de bullying e, a escala de agressão utilizada tão pouco sinalizou alunos com níveis de agressão elevados e frequentes. Rapidamente percebemos que não iríamos conseguir dar resposta a grande parte dos objetivos definidos respeitantes aos comportamentos de bullying, caracterização dos seus intervenientes (nomeadamente vítimas e agressores), nem intervir com os mesmos.

Por outro lado, a adesão de pais e professores ao preenchimento dos instrumentos selecionados foi muito baixa, sendo que apenas 150 pais (num universo de seiscentos alunos) e 36 professores (num universo de 150), reponderam aos questionários, o que não nos permitiria realizar uma caracterização adequada dos mesmos ou utilizá-los como multi-

informantes. Ainda respeitante a pais e professores, a sua adesão às sessões temáticas foi nula no caso dos professores e muito baixa no caso dos pais. O trabalho formativo e educativo com os professores cingiu-se apenas às intervenções na turma, ao trabalho como supervisores de alunos mediadores e, a atendimentos no GAF para discutir casos e sinalizações de alunos para aconselhamento individual ou para o gabinete de mediação de conflitos. O mesmo se passou com os pais.

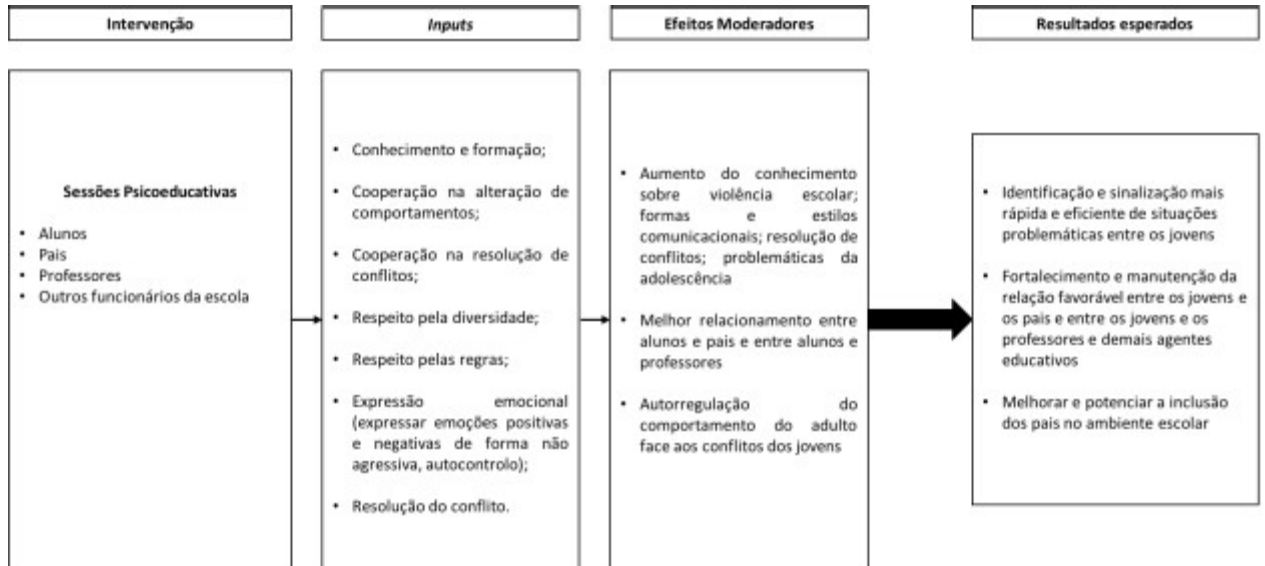


Figura 3. Modelo das acções psicoeducativas

Assim sendo, percebemos que as situações que iríamos trabalhar seriam ao nível de pequenos conflitos (e.g., empurrões na fila do refeitório ou nos corredores, as agressões no recreio, durante jogos e brincadeiras; o recurso a expressões ofensivas, insultos, alcunhas e piadas dirigidas a colegas; as mentiras, as intrigas, os furtos nos balneários, ou na sala de aula; a destruição de trabalhos e de outros bens dos alunos), mais frequentes que os comportamentos de bullying, e que muitas vezes ocorriam entre pares da mesma idade ou da mesma turma, ou entre turmas do mesmo ano e, raramente entre alunos mais velhos e alunos mais novos.

Na escola em estudo, estas situações eram muitas vezes participadas pelos funcionários e professores à direção, que as acumulava até um total de cinco, no processo individual e, quando atingiam esse máximo, era levantado um processo disciplinar ao aluno em causa. O processo disciplinar envolvia, ouvir o(s) aluno(s) (com problemas de indisciplina em sala de aula, com comportamentos desadequados ou agressivos para com outros alunos, mas também para com professores e funcionários), vítima(s) (quando se tratava de situação de

agressão para com os pares) e/ou testemunha(s), caso existissem ou fossem identificadas; atribuição de uma medida sancionatória (trabalho comunitário ou dias de suspensão, mediante a gravidade do comportamento praticado), leitura do processo aos pais e ao aluno, pedindo aos pais que assinassem a sua concordância ou discordância com a medida punitiva aplicada ao seu educando e, em caso de conformidade, cumprimento da punição por parte do aluno. Este processo era muito moroso, por vezes estava-se a dar despacho a um, e o mesmo aluno já ia acumulando outras participações disciplinares. Para além do problema parecer não ter fim, também não se desenvolviam estratégias de modificação comportamental junto dos alunos, nem se procuravam as causas para o seu comportamento.

Feita uma primeira análise da realidade desta escola, decidimos colocar de parte as perceções de pais e professores, continuado a trabalhar com estes grupos de forma indireta, mantendo a sua envolência no projeto. Foram também levantadas algumas questões: primeiro, quais os motivos ou fatores protetores que estavam a contribuir para índices de agressão e vitimização tão baixos nesta escola?; segundo, será que estes alunos com problemas de conduta estão propensos a ser sempre agressores, ou que os alunos vítimas de agressão estarão sempre predispostos a serem vítimas?; apresentariam estes alunos sintomatologia internalizante que pudesse estar a condicionar o seu papel de vítima ou agressor?; e, terceiro, de que forma o GAF e as suas intervenções poderiam contribuir para a diminuição da agressão e vitimização na escola em estudo, bem como para a redução do número de processos disciplinares e das medidas sancionatórias adoptadas pela escola e de fraca eficácia?.

Procurando dar resposta a estas questões, e não sendo o estudo da agressão e vitimização escolares e entre pares, uma novidade na literatura, houve a necessidade de fazer uma nova análise do estado da arte, de forma a perceber algumas das falhas e sugestões para estudos futuros nestas investigações e, que contributos poderíamos dar com a realização deste trabalho.

A nova revisão literária, que apresentaremos no capítulo seguinte desta tese, reforçou a coerência da manutenção do nosso desenho interventivo original e das questões levantadas.

Em primeiro lugar, as investigações salientam a relevância de compreendermos a agressão e a vitimização numa perspetiva psicossocial, através do modelo ecológico (Espelage & Swearer, 2010) e, desta forma, a importância da influência dos múltiplos relacionamentos com os pares, família, escola e comunidade, e não exclusivamente das

características individuais de cada sujeito (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012; Swearer & Hymel, 2015). Reforçam também, a relevância do suporte social dos pares (Marsh, McGee, & Williams, 2014) e da família (Matjasko, Needham, Grunden, & Feldman, 2010), mas também o peso de um ambiente escolar sem violência e com boa relação entre os seus membros, na prevenção do desenvolvimento de comportamentos agressivos e de vitimização (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010; Swearer & Hymel, 2015).

Salientamos ainda, que grande parte dos investigadores que se dedicaram ao estudo da agressão e da vitimização, recorrem a amostras de crianças na primeira infância e na infância. Neste sentido, os investigadores que procuram compreender estes comportamentos na adolescência evidenciam a necessidade de reprodução dos estudos com crianças em amostras de adolescentes, no sentido de percebermos se os seus resultados são ou não similares nos alunos mais velhos (Lundh, Daukantaité & Wåhgby-Lundh, 2014).

Nos estudos que procuram identificar os fatores de vulnerabilidade para o desenvolvimento de comportamentos agressivos, salienta-se uma vez mais a aplicação de uma perspetiva de sistemas ecológicos na sua compreensão, nomeadamente na adolescência (Moretti, Catchpole, & Odgers, 2005; Williford & DePaolis, 2012). Grande parte da investigação foca-se nas formas diretas e indiretas de agressão (e.g., Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008), mas são ainda necessários mais estudos que explorem os motivos, ou seja as funções da agressão (reativa e proactiva), pela existência de diferentes mecanismos de processamento da informação social que destacam a agressão reativa versus instrumental (Crick & Dodge, 1996), principalmente na fase da adolescência.

Por outro lado, no que concerne aos estudos da vitimização, existe uma escassez de trabalhos que examinem os diferentes tipos de vitimização e até alguma dificuldade na escolha dos constructos utilizados, apresentando-se, por vezes, nomes diferentes para conceitos iguais (e.g., Crick & Grotpeter, 1996; Crick, Casas, & Ku, 1999; Morrow, Hubbard, & Swift, 2014; Sandstrom & Cillesen, 2003). Ainda a este respeito, a investigação sugere que a frequência e tipo de vitimização variam de acordo com o género, idade e raça/etnia, mas os estudos apresentam resultados inconsistentes para a idade e o género e, são ainda muito poucos os que exploram as associações com a raça/etnia. Reafirmam, também, a necessidade de se estudarem os fatores de risco e protetores para a vitimização, à luz do modelo ecológico (Ferrer, Ruiz, Amador, & Orford, 2011; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010) visto só assim se poderem desenvolver estratégias interventivas mais eficazes (Wynne & Joo, 2011).

No que concerne às relações entre a agressão e a vitimização, bem como a sua relação com outras variáveis, uma vez mais se reforça a necessidade de se investigarem as associações encontradas com amostras de crianças (e.g., Ostrov, 2008), igualmente em amostras de adolescentes, com recurso a multi-informantes (Blakely-McClure & Ostrov, 2016; Ostrov, 2008, 2010). Grande parte dos estudos que examinam estas associações são em corte transversal, havendo uma necessidade de estudos longitudinais que estabeleçam relações prospetivas entre as variáveis (Lundh et al., 2014), nomeadamente entre as funções da agressão, os tipos de vitimização e o desenvolvimento de sintomas internalizantes.

No que diz respeito a estratégias preventivas e interventivas no combate à vitimização pelos pares os estudos apontam que, por um lado, não devemos considerar exclusivamente a prevenção do comportamento de bullying, por estarmos a limitar as intervenções a um tipo específico de agressão, deixando de lado outros comportamentos agressivos, mais comuns nas escolas como a agressão sexual pelos pares, a violência no namoro, a violência relacionada com *gangs* e os episódios de agressão isolada (Finkelhor, Turner, & Hamby, 2012). Por outro lado, existe um consenso na literatura face aos programas que utilizam a aprendizagem social e emocional, pois têm apresentado resultados de sucesso na diminuição da violência nos jovens, incluindo o bullying (Brown, Low, Smith, & Haggerty, 2011), mas também na diminuição de comportamentos disruptivos em sala de aula (Wilson & Lipsey, 2007). Por norma, são desenhados com base na literatura dos fatores de risco e protetores para a agressão e vitimização e capacitam os jovens para lidar com os conflitos, prevenindo a sua escalada (e.g., comunicação, resolução de problemas, regulação emocional; Ttofi & Farrington, 2011).

Pelo exposto, esta investigação acabou por ter como principal objetivo o estudo da agressão e vitimização escolar entre pares, focado nos jovens adolescentes, nos fatores de risco e protetores ao desenvolvimento de comportamentos agressivos e de vitimização, culminando na apresentação de uma proposta de intervenção universal e multi-estratégica face a situações de agressão e vitimização entre pares. Considerámos assim, que todas as escolas, mesmo as que não apresentem índices de violência exagerados ou casos de bullying, necessitam de perceber que a agressão e a vitimização são uma realidade, à qual deverão estar atentos e perceber para melhor intervir.

Deste modo, ponderando as questões levantadas e a nova revisão de literatura, delineámos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Numa primeira fase, mantendo os instrumentos já aplicados a todos os alunos com consentimento para o seu preenchimento, analisar numa perspetiva ecológica os fatores de risco e protetores para o desenvolvimento de comportamentos de agressão e vitimização

(artigo I e II) e validar os instrumentos para a população portuguesa (consultar anexos A a J relativos aos instrumentos).

2) Desenvolvimento do programa interventivo acima descrito, durante dois anos letivos. O programa universal incluirá treino de competências pessoais e sociais em grupo-turma; sessões de aconselhamento individual; mediação de conflitos entre pares e sessões psicoeducativas para alunos, pais e comunidade educativa (consultar Figuras 1, 2 e 3). Estas estratégias serão dinamizadas pelo GAF (Gabinete do Aluno e da família) cuja equipa será formada por uma psicóloga, elementos da direção da escola, pais, professores e pessoal não docente inscritos voluntariamente. Atribuição de duas salas para o GAF: uma para as sessões de mediação de conflitos entre pares, mas também para o atendimento a pais, professores e pessoal não docente, e outra para os atendimentos individuais ou em grupo a alunos sinalizados ou que voluntariamente recorram a este gabinete (consultar modelo de intervenção do GAF no artigo IV).

3) No final do programa de intervenção, nova aplicação dos instrumentos a todos os alunos. Esta segunda avaliação permitirá avaliar prospetivamente a relação entre a agressão e a vitimização e o desenvolvimento de sintomas ansiosos e depressivos na adolescência (artigo III).

4) Três meses após o término do programa, realização de sessões de *focus group* com os alunos envolvidos no projeto, de forma a avaliar as suas perceções acerca de cada uma das intervenções, a abordagem ecológica e multidimensional do programa de intervenção, bem como interpretar os efeitos e impactos do programa e fixar novas prioridades e orientações (Anexo J).

6) Avaliar a proposta interventiva e a sua eficácia no combate à agressão e vitimização (artigo IV).

Estrutura da Tese

Clarificado e introduzido o tema desta tese e, com o intuito de dar resposta aos objetivos acima delineados, apresentamos de seguida o estado da arte, onde procuraremos sustentar a investigação realizada com base numa revisão de literatura que fundamente o passo seguinte, o trabalho empírico efetuado que compreendeu a elaboração de quatro artigos, que passaremos a resumir de seguida. Por fim, mediante análise global dos resultados obtidos, faremos uma discussão geral para esta investigação.

Artigo I - *Família, amigos e ambiente escolar: Preditores da agressão reativa e instrumental*

Este trabalho teve como objetivo, analisar a relação existente entre a percepção que os jovens têm do seu suporte familiar, social e ambiente escolar e o desenvolvimento das diferentes formas e funções de comportamentos agressivos, numa escola que já havia implementado medidas de combate à agressão e violência escolar. Os resultados obtidos apontaram como fatores protetores da agressão reativa as relações positivas com pais e amigos e um bom ambiente escolar. Um fraco ambiente de aprendizagem, associado a uma boa coesão entre alunos e alunos e professores, foram identificados como fatores de risco para o desenvolvimento de agressão instrumental. Os rapazes poderão envolver-se com maior facilidade em comportamentos agressivos, sejam eles diretos ou relacionais, reativos ou instrumentais, quando comparados com as raparigas. O ambiente escolar mostrou ser um fator importante entre a qualidade das relações no contexto escolar (nomeadamente as relações entre os alunos e os alunos e os professores), as atitudes e os comportamentos agressivos.

Artigo II - *Predicting types of school victimization: an ecological perspective*

Este estudo teve com principal objetivo analisar, no âmbito da perspetiva ecológica, as relações entre três contextos significativos na vida dos adolescentes (pares – percepção do suporte social dos amigos; família – percepção do suporte familiar e parental e, escola – percepção do ambiente escolar) e os fatores individuais (idade, género e raça/etnia), de forma de identificar os preditores dos diferentes tipos de vitimização escolar (direta, relacional e reativa), possibilitando uma visão geral do comportamento de vitimização. Mas também, especificar e clarificar os preditores para tipos específicos de comportamentos agressivos, apresentando um leque de conceitos mais abrangente e diversificado, face ao vigente na literatura consultada e ainda explorar os fatores de vulnerabilidade para a frequência e a intensidade/severidade da agressão percebidas pelos adolescentes. Deste modo, pretendemos contribuir para a investigação emergente nesta área, procurando uma melhor compreensão dos fatores de risco e protetores inerentes à vitimização pelos pares, fundamentais para o desenvolvimento de programas interventivos mais eficazes. Os diferentes modelos construídos suportaram a ideia de que a probabilidade de ser vitimizado na escola aumenta sempre que a percepção de suporte social pelos pares, pela família e a percepção de proximidade com a comunidade educativa diminuem. A raça/etnia poderá constituir-se um preditor da vitimização por assédio.

Artigo III - *Forms and functions of aggression, victimization and internalizing symptoms in adolescence: Cross sectional and longitudinal perspective*

O principal objetivo deste estudo foi avaliar prospectivamente as associações entre as formas (i.e., direta e relacional) e funções (i.e., direta reativa, direta instrumental, relacional reativa e relacional instrumental) da agressão, com os tipos de vitimização (i.e., direta, relacional e reativa) e os sintomas internalizantes (i.e., ansiedade e distímia), tomando em consideração as sugestões de análise propostas por Lundt et al. (2014). Neste sentido, primeiramente analisamos os dados em corte transversal e posteriormente em análise longitudinal, procurando contribuir para os poucos estudos ainda realizados nesta área. Esta análise sugeriu que os rapazes e as raparigas se envolvem de igual forma em comportamentos agressivos diretos ou indiretos, mas os primeiros apresentam uma maior capacidade para recorrer mais do que uma forma de agressão. No que se refere à vitimização, as raparigas apresentaram uma maior suscetibilidade a serem vítimas de agressão relacional, quando comparadas com os rapazes. Na replicação de hipóteses testadas em amostras com crianças, os nossos dados apontaram para uma replicação parcial da hipótese de especificidade de Ostrov (2008) e não demonstraram qualquer relação entre a agressão e a vitimização e o desenvolvimento de sintomas internalizantes. Contudo, os sintomas depressivos e o género mostraram-se fortes preditores de agressividade e vitimização.

Artigo IV - *"A life at school or a school for life?": Proposal of a program designed to decrease aggressiveness and victimization in school context in adolescence*

Este trabalho teve como objetivo apresentar um programa de intervenção em contexto escolar para combater as situações de agressão e vitimização pelos pares na fase da adolescência. O modelo assentava na perspetiva ecológica e na articulação conjunta de três intervenções que têm sido apontadas na literatura como eficazes no combate à agressão e violência escolar. Obteve-se uma redução significativa no número de situações problemáticas nas turmas alvo da intervenção; uma diminuição significativa da agressão e vitimização direta e direta reativa; as situações de vitimização por assédio, coação e agressividade, também diminuíram; todas as participações disciplinares que envolviam situações de agressão e vitimização pelos pares, geradas por pequenos conflitos, diretos ou relacionais, foram trabalhadas no gabinete de mediação de conflitos, pelo que se contribuiu para a redução do número de processos disciplinares por acumulação de participações de mau comportamento dos alunos. Acreditamos que esta proposta permitiu desenvolver, nos jovens, competências pessoais e sociais necessárias, se não indispensáveis, que os ajudaram a lidar com os aspetos

das atribuições cognitivas e da resolução dos conflitos entre pares, tendo-se fomentando a sua relação com os pares, o sentido de pertença à escola e a relação com as figuras de autoridade, pais e professores. A articulação conjunta destas intervenções permitiu intervir junto de um maior número de jovens na prevenção e facilitou a deteção e intervenção em situações específicas.

Referências

- Blakely-McClure, S. J., & Ostrov, J. M. (2016). Relational aggression, victimization and self concept: Testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 376-390. doi:10.1007/s10964-015-0357-2
- Bouth, R. N., & Sousa, V. B. (2011). Bullying: A intensidade e frequência da prática relacionados com o género do autor. *Revista Internacional de Investigación em Ciências Sociales*, 7(1), 29-60.
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. doi:10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. doi:10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x.
- Carvalhosa, S. F. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380. doi:10.1017/S0954579400007148
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.

- Débarbieux, E. (2007). *Violência na escola – Um desafio mundial?*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176. doi:10.1006/jado.1996.0074
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A socioecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Feigenberg, L.F., Watts, C.L., & Buckner, J.C. (2010). The School Mental Health Capacity Instrument: Development of an assessment and consultation tool. *School Mental Health*, 2, 142-154. doi: 10.1007/s12310-010-9041-6
- Ferraz, S., & Pereira, B. (2012). Comportamentos de bullying: Estudo numa escola técnico profissional. In I. Condessa, B. Pereira, & C. Carvalho (Coord.). *Atividade física, saúde e lazer. Educar e Formar* (pp. 93-99). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ferrer, B. M., Ruiz, D. M., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychological Intervention*, 20, 149-160. doi:10.5093/in2011v20n2a3
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). A Transactional Model of Bullying and Victimization. *Social Psychology of Education*, 13, 295-311. doi:10.1007/s11218-010-9116-0
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.437
- Gonçalves, M. H. (2011). *Bullying – A violência nas organizações escolares, quando os professores são as vítimas: Um estudo descritivo na Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, apresentado à Universidade da Madeira. Funchal.

- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K., & Page, M. C. (2011). A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health, 3*, 44–57. doi:10.1007/s12310-010-9046-1
- Houlston, C., & Smith, P. K. (2009). The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: a short-term longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 69-86. doi: 10.1348/000709908X293878
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence, 35*, 1069-1080. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.014
- Lundh, L.-G., Daukantaitė, D., & Wåhgbj-Lundh, M. (2014). Direct and indirect aggression and victimization in adolescents – associations with the development of psychological difficulties. *BMC Psychology, 2*, 1-15. doi:10.1186/s40359-014-0043-2
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School Climate and Aggression among New Zealand High School Students. *New Zealand Journal of Psychology, 43*(1),28-37.
- Matjasko, J. L., Needham, B. L., Grunden, L. N., & Feldman, A. (2010). Violent victimization and perpetration during adolescence: developmental stage dependent ecological models. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1053-1066. doi:10.1007/s10964-010-9508-7
- Matos, M., & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas escolas: Comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde e Doenças, 10*(1), 3-15. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/1084>
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência – Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de ler.
- Matos, M., Simões, C., Gaspar, T., & Equipa do Projeto Aventura Social (2009b). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interações, 13*, 98-124.
- Moretti, M. M., Catchpole, R. E. H., & Odgers, C. (2005). The dark side of girlhood: Recent trends, risk factors, and trajectories to aggression and violence. *Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 14*, 21-25. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2538724/pdf/0140021.pdf>

- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., & Swift, L. E. (2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 302-327. doi:10.1353/mpq.2014.0014
- Mounts, N. S. (2011). Parental Management of Peer Relationships and Early Adolescents' Social Skills. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 416-427. doi:10.1007/s10964-010-9547-0
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 1-12.
- Novick, R.M., & Isaacs, J. (2010). Telling is Compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30, 283-296. doi:10.1080/01443410903573123
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp.315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Intervention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Ostrov, J. M. (2008). Forms of aggression and peer victimization during early childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 311–322. doi:10.1007/s10802-007-9179-3
- Ostrov, J. M. (2010). Prospective associations between peer victimization and aggression. *Child Development*, 81, 1670–1677. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01501.x
- Pack, C., White, A., Raczynski, K., & Wang, A. (2011). Evaluation of the safe School Ambassadors Program: A student-led approach to reducing mistreatment and bullying in schools. *The Clearing House*, 84, 127-133. doi:10.1080/00098655.2011.564974
- Pereira, B., Costa, P., Melim, F., & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programas de intervenção preventiva. In M. L. Gisi, & R. T. Ens (Eds.), *Bullying nas escolas: Estratégias de intervenção e formação de professores* (pp. 205). Curitiba – Brasil: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

- Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: Estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 455-466.
- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 427-452. doi:10.1353/mpq.2003.0025
- Seeds, P. M., Harkness, K. L., & Quilty, L. C. (2010). Parental Maltreatment, Bullying and Adolescent Depression: Evidence for the Mediating Role of Perceived Social Support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 681-692. doi:10.1080/15374416.2010.501289
- Seixas, S. R. P. M. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares – Bemestar e ajustamento escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialidade em Psicologia Pedagógica, apresentada à Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Seixas, S. R. P. M. (2009). Diferentes olhares sobre o fenómeno bullying em contexto escolar. *Interações*, 13, 1-9.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70, 344-353. doi:10.1037/a0038929
- Swearer, S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Williford, A., & DePaolis, K. J. (2012). Identifying Predictors of Instrumental and Reactive Aggression Among Low-Income Minority Adolescent Girls. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3, 145-161. doi:10.5243/jsswr.2012.10
- Wynne, S., & Joo, H-J. (2011). Predictors of School Victimization: Individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, 57, 458-488. doi:10.1177/0011128710389586

ESTADO DA ARTE

“Qualquer um pode zangar-se, isso é fácil.

Mas zangar-se com a pessoa certa,

pelo motivo certo e de maneira certa, não é fácil!”

Aristóteles, Ética a Nicômono. In Caeiro A. C. (2009)

Agressão e vitimização em meio escolar

1. Definição de conceitos

O comportamento violento, normalmente definido pela intenção de prejudicar a si mesmo ou a outro com destaque para a motivação que lhe está subjacente (Tolan, 2007), pode ocorrer em diferentes contextos, tais como nas famílias, nas escolas ou nas comunidades (Cook, Gottfredson, & Na, 2010).

A violência no contexto escolar, comumente designada por violência escolar, inclui diferentes tipos de agressão entre alunos, mas também entre outros membros da escola. Apesar de incluir diferentes manifestações de comportamentos agressivos, os investigadores focam-se, sobretudo na agressão, na violência e no bullying. Uma vez que nos iremos centrar no estudo da agressão e atendendo a que estes conceitos apresentam algumas similaridades, sendo facilmente confundidos, iremos primeiramente clarificá-los.

Assim, entendamos a *agressão* como ações ou comportamentos (externos) que têm como intenção magoar outra(s) pessoa(s), implicando pelo menos, dois indivíduos (comportamento social). Quando esse comportamento agressivo adquire um dano físico extremo (e.g., ferimentos ou morte), definimo-lo como *violência* (Bushman & Huesmann, 2010). Assim, o comportamento violento poderá ser considerado um subtipo de agressão, assumindo diferentes formas (Tolan, 2007). O *bullying* tem sido descrito na literatura como um subtipo de agressão (Espelage & Swearer, 2003), onde as suas vítimas não apresentam capacidade de defesa ou resposta face ao comportamento agressivo do perpetrador, devido ao diferencial de poder existente entre estes (Roland & Idsøe, 2001). Deste modo, não devemos utilizar o termo bullying quando duas pessoas com força similar estão em conflito ou em luta, pois para designarmos o comportamento de bullying é necessário verificar-se um desequilíbrio de poder ou uma relação assimétrica entre os seus intervenientes (Olweus, 1994). De acordo com Olweus (1993), o bullying é um tipo de agressão sistemática e repetitiva contra o mesmo indivíduo ou grupo (vítima). Quando este tipo de agressão inclui o recurso a diferentes tecnologias, bem como a intenção de magoar outros por meio de ações ofensivas, definimo-lo como *cyberbullying* (Almeida & Gouveia, 2016).

Desta forma, considera-se o bullying como um subtipo de agressão diferente, não podendo ser igualado a comportamento violento, o qual requer o uso de força extrema e que apenas se sobrepõe ao bullying nos meios físicos de agressão (Olweus, 1999). O bullying é um tipo de agressão unidirecional (do perpetrador para a vítima), sendo que quando o

comportamento agressivo se altera para uma forma de vitimização bidirecional, já nos referimos a violência escolar (Rigby, 2004).

Posto isto, entende-se por violência escolar uma forma única de violência interpessoal que ocorre na escola e que pode ter várias facetas (e.g., verbal, emocional, leve a grave, relacionada com armas) (Benbenishty & Astor, 2005). Trata-se de um conceito multifacetado que inclui, no espaço escolar, comportamento agressivo e atos criminais, com consequências negativas ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento, constituindo mais um problema educacional do que simplesmente violência experimentada nas escolas (Furlong & Morrison, 2000).

Esclarecidos estes conceitos e, tomando em consideração que a agressão se define, por um lado, pelos danos e lesões infligidos e, por outro, pela intenção e motivação do agressor (Gendreau & Archer, 2005), procuraremos ainda clarificar a tipificação dos seus constructos.

Relativamente aos mecanismos da agressão, deverão ser consideradas as suas formas, ou seja, o modo como a agressão é dirigida a um alvo específico para causar dano ou prejudicar (direta ou indiretamente) e, as suas funções, i.e., a intenção ou motivação para recorrer a este tipo de comportamento externalizante (reativa ou emocionalmente vs. proactiva ou instrumentalmente) (Gendreau & Archer, 2005; Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003) (consultar artigo I onde se aprofundam as definições).

Salientamos, contudo, que as investigações nem sempre fazem esta distinção de forma tão sequenciada, tendo-se focado, primeiramente, e de forma aprofundada, no estudo das formas da agressão e, mais recentemente, passado a dar relevo à análise das suas funções.

Por exemplo, no que concerne aos estudos referentes às formas da agressão, em 1996 Schaffer sugeriu como formas de agressão a agressão física e verbal, dirigidas a um alvo específico ou de forma indiscriminada, mediante uma ofensiva física ou com recurso a palavras ou expressões verbais, acompanhadas de fortes emoções ou perpetradas friamente, em grupo ou individualmente. Em 2002, Scharffeter classificou as formas de agressão como comportamental, onde incluiu a agressão verbal, não verbal ou afetiva, a hetero e a auto-agressão, a agressão contra um objeto, a agressão que magoa ou causa dano, a agressão de abuso, a agressão de humilhação, a agressão que desvaloriza, a agressão que limita, a agressão que expulsa e a agressão que mata.

Gerring e Zimbardo (2005) mencionam que Berkowitz considerou como formas de agressão, a agressão impulsiva, gerada pelas circunstâncias e impulsionada pelas emoções, levando o individuo a ações agressivas no “calor do momento” e, a agressão instrumental,

direcionada a objetos e de base cognitiva, onde as atitudes agressivas geradas são refletidas e premeditadas para a obtenção de resultados específicos e desejados pelo sujeito.

Em 2003, com o intuito de demonstrar uma distinção clara entre as formas e funções da agressão, Little et al. desenvolveram um estudo onde fizeram uma proposta de um instrumento para avaliar as formas (direta e indireta) e as funções (reativa e instrumental), tendo demonstrado não só a validade e fiabilidade do instrumento, como também prestado um enorme contributo para a compreensão das funções da agressão e a sua análise independente das formas puras de agressão.

Desta forma, um vasto corpo de trabalho teórico e empírico sugere que, a agressão reativa e instrumental, têm origem em processos psicológicos distintos, podendo ser analisadas separadamente das formas de agressão e classificadas como funções primárias dos comportamentos agressivos (Sijtsema et al., 2009). Os itens utilizados por Little et al. (2003), permitem distinguir claramente as formas puras de comportamento agressivo (e.g., “*Sou o tipo de pessoa que luta com os outros*”), contudo as funções reativa e instrumental não podem ser medidas sem primeiro descrever o contexto do comportamento agressivo (i.e., a forma da agressão). Por exemplo, se tomarmos em consideração a forma direta de agressão “*Eu bato e dou pontapés nos outros*”, para acedermos à função instrumental teremos de acrescentar à frase a expressão “*Para obter o que eu quero*”, ficando “*Para obter o que eu quero, eu bato e dou pontapés nos outros*” (Sijtsema et al., 2009).

Ainda assim, apesar das crianças e adolescentes poderem exibir estes dois tipos de agressão (reativa e instrumental), continuam a surgir questões relativamente à distinção destes constructos, uma vez que os estudos apontam que estes se encontram fortemente correlacionados (consultar estudo de Card & Little, 2006). As investigações sugerem que, em concomitância com a agressão reativa e instrumental, os conceitos de agressão direta e relacional (indireta), são também úteis, se não indispensáveis, no estudo da agressão em crianças e adolescentes (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008).

Os estudos nesta área tomam em consideração que a agressão e a vitimização são preocupações que não irão desaparecer, pelo que se deverá continuar a aprofundar o seu conhecimento, favorecendo uma melhor atuação. Assim sendo, a existência de agressão pelos pares irá, então, pressupor sempre a existência de vitimização (D’Esposito, 2006), motivo pelo qual também deveremos compreender esta última.

Os conceitos de agressão e de vitimização estão estreitamente relacionados. Podemos definir vitimização como as ações negativas e repetidas, direcionadas a uma

criança/adolescente, pelos pares, com a intenção de magoar ou causar dano (Crick & Grotpeter, 1996; Olweus, 1993). Os atos isolados de vitimização poderão causar danos significativos nas crianças/adolescentes, pelo que se torna evidente que a exposição frequente a comportamentos agressivos intensifique, em termos de frequência e severidade, os problemas de ajustamento que lhe sucedem (Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, 2001).

Mas tal como para a agressão, também existe alguma dificuldade na conceptualização das tipologias da vitimização. As formas de vitimização têm sido delineadas e definidas na literatura de inúmeras maneiras.

Muitos foram os investigadores que procuraram examinar diferentes tipos de vitimização (e.g., Crick & Grotpeter, 1996; Crick, Casas, & Ku, 1999; Morrow, Hubbard, & Swift, 2014; Sandstrom & Cillessen, 2003). Da análise efetuada a esses estudos enfatizam-se quatro: 1) a vitimização física e 2) a verbal, 3) a manipulação social e 4) o ataque à propriedade. A vitimização física pressupõe ataques físicos, tais como puxões, empurrões, pontapés, enquanto que a vitimização verbal é caracterizada por ofensas verbais, i.e., provocações, ameaças, chantagem; a vitimização por manipulação social pressupõe a perceção de ser agredido por comportamentos de colegas que pretendem prejudicar o seu relacionamento com os outros, como por exemplo convencerem os outros a não se relacionarem com determinada criança/adolescente ou impedi-las de brincar com essa criança/adolescente; por fim, o ataque à propriedade presume o dano, roubo ou ocultação de pertences de determinada criança/adolescente (Morrow et al., 2014).

Outros estudos discutem o constructo de rejeição social, caracterizado por experiências de ser ignorado, colocado de parte ou excluído do grupo de pares (Buhs, Ladd, & Herald, 2006) e que se distingue da manipulação social pela não envolvência de um terceiro elemento, ocorrendo diretamente entre as partes, ou seja, na manipulação social influenciam-se os pares para agredir outro sujeito e na rejeição social o ataque é direto.

Em 2006, Buhs et al. caracterizaram mais dois tipos de vitimização: a exclusão e o abuso pelos pares, o que de acordo com Morrow et al. (2014) apresenta alguma similaridade e sobreposição com a terminologia já utilizada anteriormente. Consideraram que a definição de exclusão pelos pares, de Buhs et al. (2006), se assemelhava à definição de rejeição social e que a definição de abuso pelos pares parecia agregar a vitimização verbal e física e a manipulação social.

Contudo, em paralelo com as formas de agressão, a vitimização direta e relacional (indireta), continuam a surgir na literatura e a serem analisadas, de forma consistente, como

dois tipos distintos de vitimização (consultar artigo II para análise da distinção entre vitimização direta e relacional).

No estudo da vitimização não parecem existir instrumentos de medida que agreguem todos estes conceitos, de forma a promover uma melhor análise da vitimização pelos pares. O melhor contributo encontrado diz respeito ao instrumento de medida, desenvolvido por Piñuel e Oñate (2006), que pretende não só avaliar as perceções que as crianças e os jovens têm de serem vitimizados pelos pares através de diferentes comportamentos agressivos (consultar artigo II), como também avaliar a frequência e a intensidade/severidade desses mesmos comportamentos, sem negligenciar a análise sintomatológica. Este instrumento permite classificar a vitimização de leve a grave, de muito intensa a pouco intensa e a conjugação destes, i.e., elevada frequência e intensidade deste comportamento, com a presença de sintomatologia clínica, possibilita o diagnóstico de um comportamento agressivo com cronicidade, enquadrando-se no comportamento de bullying. Todavia, para além dos estudos levados a cabo por estes autores (Oñate & Piñuel, 2005) não encontramos outros que fizessem recurso a este instrumento.

Grande parte da literatura que se foca na prevenção da agressão e vitimização pelos pares concentra as suas atenções nas relações entre pares e nos processos inerentes ao contexto escolar. Procura ainda, estabelecer diferentes associações para as manifestações destes comportamentos e avaliar os seus impactos na vida dos seus intervenientes (Hong & Espelage, 2012; Little et al., 2003).

A agressividade constitui um comportamento motivado e que tem por finalidade provocar algum tipo de sofrimento a outro indivíduo ou grupo (vítima), num contexto cultural específico (Wendt & Lisboa, 2014). Assim, o comportamento agressivo e de vitimização não podem ser apenas o resultado de características individuais, pois sofrem a influência das múltiplas inter-relações com os pares, família, escola e comunidade (Espelage & Swearer, 2003; Griffin & Cross, 2004; Hong & Espelage, 2012; Swearer & Hymel, 2015).

As características individuais, o contexto familiar e a escola representam o núcleo socioecológico, também designado por micro-sistema, dos adolescentes. É dentro deste que se formam os primeiros padrões de socialização, estabelecendo-se as fundações e influências fundamentais e que irão acompanhar o curso de vida dos adolescentes, mesmo após estes imergirem em sistemas ecológicos mais alargados (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

2. O Modelo teórico: Teoria Ecológica de Bronfenbrenner

O comportamento dos adolescentes deverá ser compreendido no seu ambiente social, como é exemplo o contexto escolar (Corcoran & Franklin, 2002), que tem ampliado a sua intervenção não só a nível individual, como também a grupos que têm um impacto significativo no desenvolvimento dos jovens (Kelly et al., 2010). Neste sentido, é necessária uma perspetiva ampla que fomente a importância de se atuar neste *setting* específico.

O Modelo dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner (1979), considera a pessoa no seu ambiente, focando-se no contexto individual no qual o sujeito se insere (Fraser, 2004). Bronfenbrenner (1979) sustentou que o desenvolvimento das crianças sofre uma enorme influência da família, da escola, dos pares, da vizinhança e da comunidade, com os quais vivem e interagem e que apresentam a oportunidade de promover ou cultivar um desenvolvimento saudável e positivo. Por outro lado, as ruturas e instabilidades, nestes contextos primários, onde os adolescentes desenvolvem o seu carácter e competências, constituem-se também como fatores de risco que poderão inibir o seu desenvolvimento adequado (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Este modelo considera que os adolescentes se desenvolvem dentro de um sistema complexo de relações que sofrem múltiplas influências do ambiente circundante (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Cada um desses sistemas irá promover um impacto significativo, não apenas uns nos outros, como também no desenvolvimento individual do sujeito (Fraser, 2004).

A ilustração desta teoria é retratada por uma série de círculos concêntricos ou nichos ecológicos com o jovem no centro, na qual se incluem os contextos ambientais, designados por micro-sistema, meso-sistema, exo-sistema e macro-sistema (Bronfenbrenner, 1979).

Resumidamente, o micro-sistema é o contexto individual mais imediato (e.g., família, escola, pares), cujos contextos consistem em atividades, papéis e relações interpessoais do indivíduo; o meso-sistema representa a interação entre dois ou mais micro-sistemas (e.g., o envolvimento dos pais na escola ou as parcerias da escola com serviços na comunidade); o exo-sistema diz respeito a um ou mais contextos que não requerem o desenvolvimento da pessoa, mas que poderão ter um impacto indireto na mesma (e.g., políticas/normas da escola, programas comunitários); e, por fim, o macro-sistema que remete para um nível social mais amplo (e.g., valores culturais, pobreza) (Williford & DePaolis, 2012).

O modelo inicial de Bronfenbrenner começa por apresentar os contextos imediatos ao sujeito expandindo-se em círculos alargados, classificados de acordo com o seu nível de

influência (i.e., proximal, distal) (Bronfenbrenner, 1979). O micro-sistema e o meso-sistema apresentam uma maior influência e direta ou proximal no desenvolvimento dos adolescentes, enquanto que o exo-sistema e o macro-sistema exercem um impacto indireto (Darling, 2007) (Figura 1).

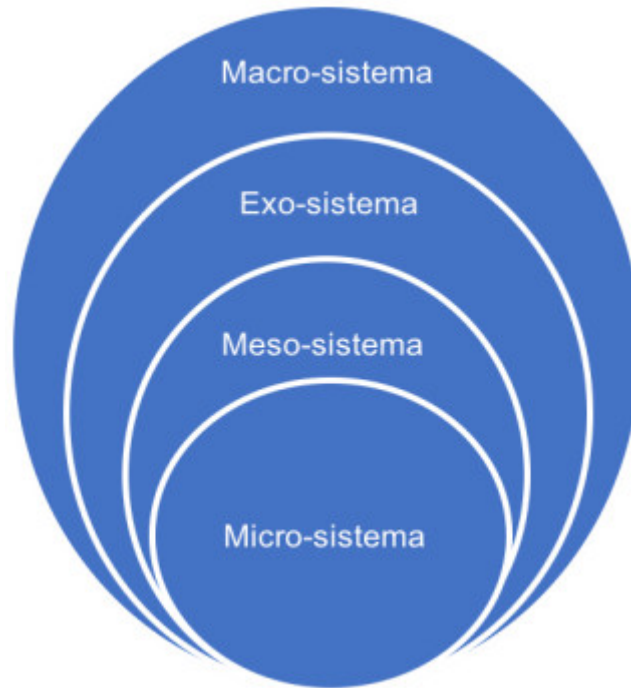


Figura 1. Níveis sistêmicos de influências da teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1979)

Atendendo a que este modelo apresentava alguma confusão na categorização das influências contextuais, vários autores adotaram esta perspetiva multisistémica, mas modificaram a estrutura ecológica inicial proposta por Bronfenbrenner (e.g., Corcoran, 2000; Corcoran & Franklin, 2002; Gilbert, 2004; Voisin, DiClemente, Salazar, Crosby, & Yarber, 2006).

Em versões finais do seu trabalho, Bronfenbrenner preocupou-se com o facto do indivíduo poder perder-se na ênfase dada ao contexto e sublinhou que o indivíduo é ativo e participante nas interações que estabelece com o contexto (Darling, 2007), destacando o sujeito no centro do modelo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O presente estudo adotou este modelo final de Bronfenbrenner, com o jovem ao centro e definindo posteriormente as influências do micro-sistema, onde iremos focar as análises desta tese (Figura 2).

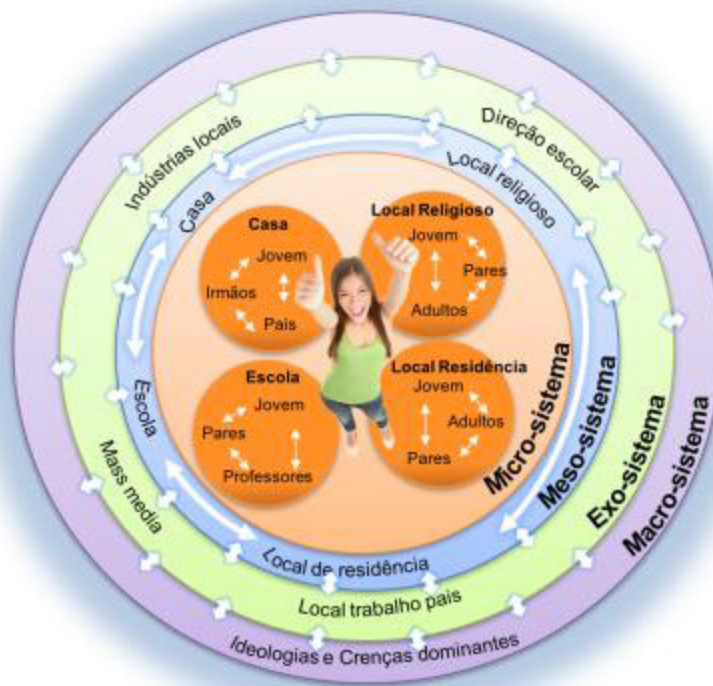


Figura 2. Adaptação do modelo final de Bronfenbrenner, onde se destaca o indivíduo, as suas relações com os diferentes contextos e as relações entre os contextos.

Indivíduo. No centro do modelo de Bronfenbrenner encontram-se as características individuais do sujeito que se destacam nos diferentes contextos. A componente individual desta teoria é caracterizada pelas experiências e características pessoais que os jovens transportam para as suas vivências escolares (Bronfenbrenner, 1979, 1993). De acordo com Bronfenbrenner (1993), os atributos pessoais, designados por características estimulantes do desenvolvimento, mais propensos a incorporar o curso do crescimento, seja de forma positiva ou negativa, são os que promovem ou inibem mecanismos dinâmicos face ao ambiente circundante mais imediato. As características deste nível poderão incluir fatores tais como o género, a idade, a raça, a orientação sexual, além da capacidade do adolescente para obter respostas positivas do ambiente que o circunda.

Micro-sistema. Representa o nível mais interno e próximo do ambiente do sujeito, tratando-se do seu contexto imediato, onde o adolescente interage diretamente e cara-a-cara. Visa o padrão de atividades, funções e relações interpessoais vivenciados pelo sujeito em desenvolvimento, no seu ambiente imediato, como é o exemplo da escola. Este sistema, inclui ainda a família e os pares (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner sublinha que para uma melhor compreensão deste nível devemos lembrar que todas as relações são bidirecionais e recíprocas, ou seja, os pais, professores e pares afetam o comportamento dos adolescentes, mas as suas características, tais como os traços de personalidade, forma de pensamento, também influenciam o comportamento dos outros (Bronfenbrenner, 1995).

Deste modo, para explorar os fatores de vulnerabilidade da agressão e da vitimização nos adolescentes, recorreremos à análise das características individuais e ao nível de influência do micro-sistema investigando, neste último, as relações com os pais, os pares e a escola.

3. A Teoria Ecológica de Bronfenbrenner e os fatores de risco e protetores da agressão e da vitimização na adolescência

Podemos definir fatores de risco como “qualquer influência que intensifique a hipótese de magoar ou, mais especificamente, influências que incrementam a probabilidade de início, progressão para um estado mais grave ou manutenção de uma condição problemática” (Fraser, Kirby, & Smokowski, 2004, p.14).

O estudo dos fatores de risco é importante no desenho de programas preventivos e interventivos. Deve-se ter em consideração que os programas que pretendem diminuir ou eliminar os riscos deverão ser desenvolvidos com base em fatores de vulnerabilidade ocasionais. Este tipo de risco representa a forma mais credível cientificamente de prevenção de resultados indesejáveis, i.e., um fator de risco correlacional encontra-se associado a um resultado, mas não a uma causa conhecida, enquanto que um fator de risco causal provou ser causal para um resultado específico. Assim, torna-se importante fazer uma discriminação dos seus diferentes tipos (Doll & Lyon, 1998).

No que concerne aos fatores protetores não encontramos uma definição clara e consistente. De acordo com Fraser et al. (2004, p.28), os fatores protetores dizem respeito aos “recursos internos e externos que modificam o risco”.

Salientamos três categorias de variáveis protetoras, mencionadas por Garmezy (1993), promotoras de resiliência: os atributos disposicionais (e.g., temperamento); o seio familiar (e.g., a relação positiva com pelo menos um dos progenitores); e, os atributos do ambiente social extrafamiliar (e.g., recursos externos e suporte social). Esta classificação encontra-se claramente alinhada com os sistemas de classificação de Bronfenbrenner, uma vez que se referem a níveis de influência multi-sistémicos. Os mecanismos protetores incluem, assim, a redução do impacto do risco, a redução de reações negativas em cadeia, o desenvolvimento de

auto percepções positivas, nomeadamente da autoestima e autoeficácia e, a abertura a novas oportunidades (Fraser et al., 2004). Em suma, os fatores de risco e protetores são tidos como opostos de um mesmo continuum, onde a ausência de um fator de risco representa um fator protetor.

O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner pode ser utilizado de forma a conceptualizar e organizar os fatores associados com qualquer problema social complexo (Copeland-Linder, Lambert, & Ialongo, 2010; Moscardino, Fabia, Capello, & Altoe, 2010), tal como a agressão e a vitimização nos adolescentes (Hong & Espelage, 2012; Williford & DePaolis, 2012).

Os estudos no âmbito da agressão (e.g., Moretti, Catchpole, & Orford, 2011; Williford & DePaolis, 2012) e da vitimização (e.g., Ferrer, Ruiz, Amador, & Orford, 2011; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010) salientam a importância de compreendermos os fatores de risco e protetores à luz da perspetiva ecológica. Neste sentido, apresentamos de seguida os fatores de risco e protetores para a agressão e a vitimização, fazendo a sua análise para os níveis de influência individual e micro-sistema (Figura 3).

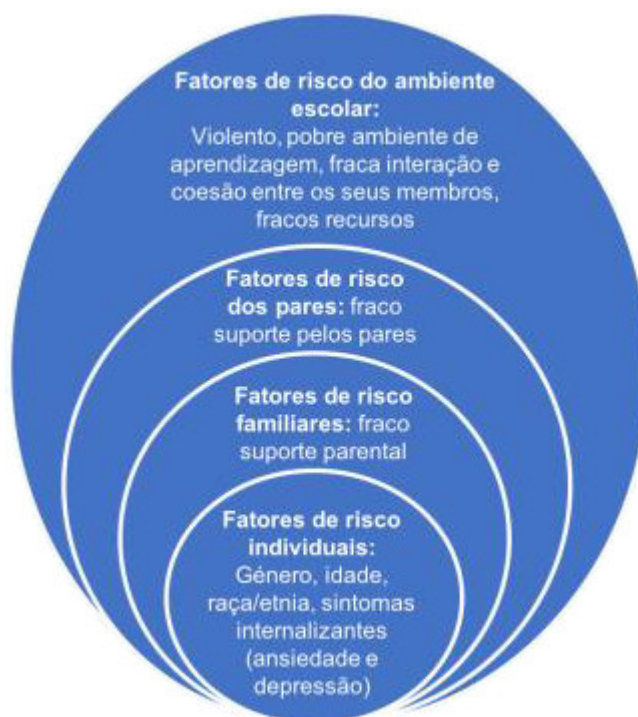


Figura 3. Fatores de risco e protetores por domínio (adaptado do modelo de Williford & DePaolis, 2012)

3.1. Influências do nível individual

São várias as características individuais exploradas na literatura referentes à agressão e à vitimização na adolescência, destacando-se, na sua maioria, as análises referentes ao género, idade, raça/etnia, problemas psicológicos como a ansiedade e a depressão, mas também a orientação sexual, as condições de saúde física, problemas relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento (consultar a revisão de literatura efetuada por Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011), bem como a inteligência (e.g., Peterson & Ray, 2006) e, o estado de pobreza (e.g., Carlson, 2006).

De seguida efetuaremos uma análise dos fatores de vulnerabilidade para a agressão e vitimização, referentes às características individuais dos jovens, em concreto do género, idade, raça/etnia e os problemas psicológicos internalizantes de ansiedade e depressão.

Género

No que concerne às diferenças de género na agressão, a literatura não se mostra consensual. A maioria dos estudos aponta a forma de agressão direta como a mais prevalente nos rapazes (Hawley, Little, & Card, 2008; Moretti, Holland, & McKay, 2001; Prinstein, Boergers, & Venberg, 2001), e a agressão relacional, mais relacionada com questões de popularidade dentro do grupo de pares (Crick & Grotpeter, 1995), mais frequente nas raparigas (Crick, 1996; Neto, 2005; Prinstein et al., 2001). Outros estudos apontam para níveis de agressividade direta ou relacional mais elevados nos rapazes, indicando que estes apresentam uma maior propensão a envolverem-se em comportamentos agressivos (Álvarez-García, García, & Núñez, 2015; Chang et al., 2013; Prodocimo, Cerezo, & Areense, 2014), existindo, no entanto, estudos que não apresentam quaisquer diferenças para esta variável (Loflin & Barry, 2016; Espelage, Polanin, & Low, 2014).

Apesar das discrepâncias encontradas na literatura, constata-se que quer os rapazes, quer as raparigas apresentam comportamentos agressivos, mas diferenciam-se pelos tipos de agressão que exibem (Moretti et al., 2001). As diferenças nas formas de agressão utilizadas por rapazes e raparigas não significam que uns sejam mais agressivos do que os outros. O facto dos rapazes serem associados a um tipo de agressão tendencialmente mais física, não permite afirmar que sejam mais agressivos do que as raparigas. Isto porque, o tipo relacional, aparentemente mais associado às raparigas, sendo mais subtil do que a agressão física, acaba por ser mais difícil de identificar (Neto 2005). Hawley et al. (2008), encontraram evidências de que os rapazes que se auto identificavam como utilizadores de comportamentos pró-sociais e táticas coercivas demonstravam maiores índices de agressividade relacional, mas, ainda

assim, continuavam a ser percebidos pelos pares como sendo primariamente agressivos de forma direta. Swearer (2008), identificou no seu estudo, que a agressão relacional não seria exclusiva das raparigas, e os seus resultados apontaram para diferenças mínimas, entre rapazes e raparigas, na agressão relacional (consultar também o estudo de Card, Stucky, Sawalini, & Little, 2008).

Deste modo, existe algum cuidado na formulação de conclusões acerca das diferenças de género, pois a tendência é acreditar que o género poderá não se constituir um preditor significativo de comportamento agressivo (Espelage, Mebane, & Swearer, 2004).

Tal como nos estudos da agressão, as investigações que analisam as diferenças de género nas experiências de vitimização pelos pares, apresentam resultados inconsistentes (consultar artigo II para uma análise mais detalhada). Uns estudos defendem que os rapazes estão mais propensos a serem vítimas de agressão direta e de intimidação (Robers, Zhang, Truman, & Snyder, 2012; Turner, Finkelhor, Hamby, Shattuck, & Ormrod, 2011), enquanto que outros não encontraram correlações significativas com a forma direta de vitimização (Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010).

Por outro lado, os estudos sugerem de forma mais consistente que as raparigas estão mais propensas a experienciar vitimização relacional, quando comparadas com os rapazes (Hartung, Little, Allen, & Page, 2011; Robers et al. 2012). Os rapazes e as raparigas diferem na forma como avaliam as relações interpessoais e na forma como respondem aos eventos stressantes (Rose & Rudolph, 2006). Assim sendo, existem tipos de vitimização mais relevantes para os rapazes e para as raparigas. A vitimização direta é mais visível e observável no grupo de pares. Os rapazes focam-se mais no estatuto, desejam obter respeito e poder, orientando-se mediante comparações sociais no grupo de pares alargado (Rose & Rudolph, 2006; Salmivalli et al., 2005), o que os pode tornar particularmente sensíveis à vitimização direta. Por outro lado, a vitimização relacional foca-se mais em relações de intimidade distorcidas e contaminadas. As raparigas colocam ênfase na relação social e na reatividade ao stress interpessoal (Rose & Rudolph, 2006; Salmivalli et al., 2005), tornando-as mais vulneráveis à vitimização relacional.

Idade

No que diz respeito à idade, muitos são os estudos que sinalizam uma diminuição da frequência de comportamentos agressivos, nomeadamente diretos, com o avançar da idade (Tochigi et al., 2012; Williams & Guerra, 2011). A variável idade é muitas vezes analisada, mas em muitos estudos não se mostrou um preditor do comportamento agressivo direto ou

relacional (Laroche, Murphy, & Craig, 2010; Lee, 2010; Stefanek, Strohmeier, Van de Schoot, & Spiel, 2011; Tippet, Wolke, & Platt, 2013).

De acordo com Pellegrini (2002), o início da adolescência é um período crítico, durante o qual os jovens exploram os seus novos papéis sociais e o seu lugar, ou estatuto, dentro do grupo de pares, o que poderá, de alguma forma, motivar o comportamento agressivo, nomeadamente na transição do ensino primário para o ensino médio.

Por outro lado, os resultados do estudo de Varjas, Henrich e Meyers (2009), enfatizam que os jovens do ensino médio relatam menores níveis de vitimização física, verbal e relacional, quando comparados com as crianças do ensino primário, reforçando os estudos que apontam para um declínio nas experiências de vitimização com o aumento da idade (Roberts et al., 2012; Varjas et al., 2009).

Raça/etnia

As análises que procuram as associações entre o comportamento agressivo e a raça/etnia encontram-se, normalmente, nos estudos que exploram o comportamento de bullying (e.g., Hanish & Guerra, 2000; Qin, Way, & Rana, 2008; Seals & Young, 2003), procurando associar este tipo específico de agressão com as minorias étnicas. Contudo, os resultados são muito inconsistentes (e.g., Barboza et al., 2009; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007; Vervoot, Scholte, & Oberbeek, 2008) e focam-se sobretudo nas vítimas de bullying.

No que diz respeito às associações entre a raça/etnia e a frequência e tipo de vitimização, os estudos salientam que as dinâmicas raciais no contexto dos pares é um fator de influência importante na vitimização (Epelage & Swearer, 2003). Os resultados de Nansel et al. (2001), foram indicativos de que os jovens hispânicos/latinos se envolviam num maior número de comportamentos de bullying, quando comparados com os jovens de raça caucasiana. Por outro lado, os jovens afro-americanos apresentavam um maior risco de vitimização, quando comparados com outras raças/etnias. Estes resultados poderão dever-se ao estatuto de emigrante ou às barreiras impostas pela língua ou mesmo culturais (Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004; Peguero, 2009; Qin et al., 2008). Ainda assim, noutros estudos (e.g., Vervoot et al., 2008), a raça/etnia não se mostrou um preditor significativo de perpretação por bullying (consultar outros estudos no artigo II).

Ansiedade e Depressão

As investigações apontam para uma elevada associação entre a agressão indireta e o desenvolvimento de problemas internalizantes (e.g., ansiedade e depressão) (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008).

Afirmam ainda, de forma consistente, que os problemas psicológicos de ansiedade e depressão são sintomas comuns associados à vitimização pelos pares, experienciados tanto por rapazes como por raparigas, nomeadamente vítimas de bullying (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Duncan, 1999; Espelage, Low, & La Rue, 2012; Hay & Meldrum, 2010).

Outros estudos examinaram estas variáveis como predictoras de vitimização pelos pares (Espelage, Bosworth, & Simon 2001; Fekkes et al., 2005; Klomek et al., 2007). O estudo de Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2005), salienta que as crianças que evidenciam sintomas depressivos apresentam uma maior vulnerabilidade a serem vitimizadas pelos pares, quando comparadas com crianças sem história de depressão. As crianças com sintomatologia ansiosa e depressiva parecem apresentar uma maior propensão a serem vitimizadas, face àquelas que não apresentam tais sintomas. Outras investigações (e.g., Rudolph & Lambert, 2007), salientam que os jovens deprimidos poderão, por um lado, suscitar a rejeição dos pares por apresentarem uma auto crítica e exposição social inapropriadas, o que leva os outros a sentirem-se desconfortáveis e a evitá-los e, por outro, apresentar fracas capacidades sociais (e.g., agressão), o que não lhes irá permitir receber reforços sociais positivos do contexto social onde estão inseridos.

Contudo, o estudo de Bond, Carlin, Thomas, Rubin e Patton (2001), não encontrou esta relação, uma vez que os sintomas internalizantes de ansiedade e depressão não se mostraram estimadores significativos de vitimização no contexto escolar. Uma meta-análise de estudos prospetivos, concluiu haverem pequenas a moderadas associações entre a vitimização pelos pares e o desenvolvimento de sintomas internalizantes (depressão, ansiedade, isolamento, solidão e queixas somáticas; consultar Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010).

Por outro lado, os estudos tendem a examinar grupos abrangentes de problemas de internalização (englobando a depressão), tornando difícil tirar conclusões sobre associações específicas com problemas de espectro estreito, como a ansiedade (Stapnski, Araya, Herona, Montgomery, & Stallard, 2015). São poucos os estudos que apresentam evidências da relação entre a vitimização pelos pares e a ansiedade (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013;

Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006; Gibb, Horwood, & Fergusson, 2011). E ainda, outros não encontram qualquer evidência de uma associação específica (Tillfors, Persson, Willen, & Burk, 2012; Zwierzyńska, Wolke, & Lereya, 2013).

Todavia, temos que ter em consideração que os estudos que analisam estas relações são referentes a amostras de crianças e pouco se conhece sobre estas associações durante o período da adolescência (Stapnski et al., 2015) (consultar também o artigo III, onde se apresentam outros estudos que fazem a associação entre as formas e funções da agressão, os tipos de vitimização e o desenvolvimento de sintomas internalizantes de ansiedade e depressão).

3.2. Influências do micro-sistema

A análise dentro do micro-sistema sugere que a avaliação dos fatores de risco para o comportamento de violência escolar deva ter em conta, entre outras, as relações entre os jovens e os pais, as relações com os pares e o ambiente escolar (Hong & Espelage, 2012).

Relações jovens-família: Suporte social familiar

Seja como vítima ou agressor, os estudos recentes sublinham a relação entre a percepção do suporte familiar e o envolvimento em comportamentos agressivos. Um ambiente familiar que apresente um bom suporte familiar entre os seus membros, coesão, confiança e intimidade, mas também que permita uma comunicação dinâmica e empática, estimula o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes (Musito & García, 2004; Matjasko, Needham, Grunden, & Feldman, 2010). Contudo, uma percepção negativa deste suporte, caracterizado por um fraco envolvimento familiar, conflitos e problemas comunicacionais, parece isolar os adolescentes das influências positivas da família, tornando-os mais vulneráveis à violência (Matjasko et al., 2010) (consultar também revisão de literatura dos artigos I e II).

Os resultados do estudo de Liu (2006), evidenciam que os adolescentes com relações securizantes com os pais, apresentam níveis mais elevados de percepção de suporte pelos pares, menos expectativas negativas e sintomas depressivos. Uma boa percepção de suporte pelos pares é protetora entre os adolescentes com elevada percepção familiar, mas poderá constituir-se um fator de risco nos adolescentes com fraca percepção familiar (Young, Berenson, Cohen, & Garcia, 2005).

Relações jovens-pares: Suporte social dos amigos

Os grupos de pares desempenham um papel importante na modelagem dos comportamentos agressivos dos adolescentes, e são um meio facilitador de modelagem social, com efeitos potencialmente significativos no controlo do comportamento agressivo (Pokhrel,

Sussman, Black, & Sun, 2010). As amizades sentidas como fonte de suporte social parecem estar relacionadas com níveis mais elevados de bem-estar psicossocial e níveis mais baixos de agressividade para com os colegas (Marsh, McGee, & Williams, 2014) (consultar revisão teórica do artigo I).

No que concerne à vitimização, a vitimização relacional encontra-se associada a um aumento da preocupação em preservar as relações de amizade, o que poderá contribuir para uma diminuição da probabilidade de envolvimento em comportamentos que podem ameaçar a relação com os pares (e.g. agressão). Por outro lado, a vitimização direta poderá associar-se a stresse relacionado com autoproteção, podendo constituir-se um instigador de agressão retaliatória (Crick & Dodge, 1996; Leadbeater, Kuperminc, Blatt, & Hertzog, 1999) (consultar também a revisão teórica do artigo II).

Relações jovens-escola: Ambiente escolar

Nos últimos anos, o ambiente escolar tem suscitado particular atenção como fator associado a um vasto leque de problemas relacionados com os jovens (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Este diz respeito à qualidade e à atmosfera da vida escolar, e inclui fatores como os valores da escola, os relacionamentos interpessoais, a aprendizagem e o ensino, a liderança e as estruturas organizacionais (Cohen, 2009). Grande parte dos investigadores, acreditam que o ambiente escolar tem um grande impacto nas atitudes e comportamentos dos jovens, nomeadamente na prevalência do comportamento agressivo (e.g., Kasen, Jonhson, Chen, Crawford, & Cohen, 2011; Orpinas, Horne, & Staniszewski, 2003; Swearer, et al., 2009).

Contudo, não parece existir um consenso relativo às dimensões essenciais a incluir nos instrumentos de medida do ambiente escolar (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013), identificando-se tradicionalmente cinco domínios (Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010): 1) ordem, segurança e disciplina, 2) resultados académicos, 3) relações sociais, 4) instalações escolares e, 5) ligação com a escola. Mais recentemente, estes autores propuseram oito domínios do ambiente escolar: relações entre alunos e professores, ligação com a escola, suporte académico, ordem e disciplina, ambiente físico da escola, ambiente social da escola, perceção de exclusão/privilégio e, satisfação académica. Em 2005, Scherman desenvolveu um instrumento de avaliação do ambiente escolar, acedendo a 5 dimensões: violência, ambiente de ensino, interação e coesão entre os alunos e entre estes e as figuras de autoridade da escola e, recursos disponíveis na escola.

O ambiente escolar positivo ou negativo tem um impacto na ocorrência de comportamentos agressivos, na medida em que um pobre ambiente escolar (violento, com fraco suporte por parte dos professores, ou inadequadas respostas dos mesmos e da escola perante este comportamento) pode contribuir para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos agressivos (Giovazolias et al., 2010; Swearer & Hymel, 2015). Por outro lado, os alunos que percebem um ambiente escolar positivo, bem como aqueles que se sentem incluídos na sua escola, envolvem-se em menos comportamentos agressivos (Marsh et al., 2014).

Uma avaliação positiva do ambiente escolar parece atenuar o impacto dos fatores de risco, tais como o fraco envolvimento parental ou a relação com pares que apresentem comportamentos desviantes, reduzindo assim a probabilidade de se envolverem em situações violentas, quer como vítimas, quer como perpetradores (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Por norma, as vítimas de violência apresentam uma perceção negativa do ambiente escolar e sentem-se menos ligadas à escola, pois esta é percebida como um local inseguro onde não se punem os agressores (O'Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009). A escola que apresenta uma atmosfera ideal fomenta o sentido de pertença e promove um ambiente securizante. Desta forma, identifica com maior facilidade as suas vítimas, contribuindo para que estas ultrapassem rapidamente a situação agressiva de que são alvo (Guerra, Williams, & Sadek, 2011).

As perceções positivas do ambiente escolar também moderam o impacto do desenvolvimento de diversos problemas de saúde mental, tais como os sintomas internalizantes (Kuperminc, Leadbetter, & Blatt, 2001). Algumas dimensões específicas, incluindo o ambiente escolar sem violência, a sua estrutura organizacional, a promoção de autonomia e o suporte conferido pelos professores, relacionam-se negativamente com o desenvolvimento de sintomas internalizantes, tais como os sintomas depressivos (Wang, 2009).

Por outro lado, o envolvimento dos pais na escola poderá potenciar o desempenho académico dos jovens, nomeadamente os que apresentem problemas de saúde mental (Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005; Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009). Por exemplo, a implementação de intervenções que visem a família na escola poderá promover a auto-regulação nos jovens, ou seja, a capacidade para gerir o próprio comportamento (Stormshak, Fosco, & Dishion, 2010) e melhorar a sua saúde mental (Hawkins, 1997; Larson & Ham, 1993). Ainda assim, quando os adolescentes experienciam um ambiente negativo em casa, a escola poderá ser percebida como protetora, moderando inclusive o envolvimento em

comportamentos delinquentes, se os adolescentes se relacionarem com colegas com comportamentos pró-sociais e sentirem apoio dentro da comunidade educativa (Desimone, 2001; Kenny, Gallagher, Alvarez-Salvat, & Silsby, 2002).

4. Prevenção e intervenção na agressão e vitimização em contexto escolar

A escola é um contexto importante para as intervenções que visam prevenir e reduzir o comportamento agressivo. Para além de ser um local onde se acede facilmente aos jovens, também é onde ocorre grande parte das agressões interpessoais entre estes. A grande atenção dos *media* que recai sobre a problemática do bullying fez disparar o número de programas de prevenção do comportamento agressivo nas escolas, mas também incentivou alterações nas políticas e legislações (Ttofi & Farrington, 2011).

Contudo, nem todas as escolas apresentam comportamentos de bullying e, no novo delineamento deste estudo tomamos em consideração o comentário sobre estratégias práticas sugeridas por Finkelhor, Turner e Hamby (2012).

Estes autores defendem que, no combate à vitimização pelos pares, não devemos considerar exclusivamente a prevenção do comportamento de bullying, por estarmos a limitar as intervenções a um tipo específico de agressão. Clarificando, os programas de combate ao bullying suportam-se na sua definição. Consideram intervir com jovens que sofrem de agressão continuada no tempo, com dificuldades em lidar com o agressor, pelo diferencial de poder existente entre vítima e perpetrador. Mas excluem os pares que agredem um colega, por exemplo excluem o comportamento de um colega que agride outro com um objeto, e que o magoa a ponto deste necessitar de cuidados médicos, comportamento que tecnicamente não pode ser considerado bullying, pois trata-se de uma situação casual, em que não se verifica diferencial de poder entre as partes envolvidas.

Contudo, e de acordo com Finkelhor et al. (2012), quando as escolas adotam estes programas, na realidade pretendem eliminar toda e qualquer agressão interpessoal e não apenas aquela que é repetida e prolongada no tempo. O bullying remete para uma definição técnica que nem sempre é totalmente compreendida pelos jovens. De acordo com Vaillancourt et al. (2008), quando se pergunta a um jovem se já sofreu de bullying, por norma, este pensa em agressões ou ataques com significado pessoal ou que o amedrontam e, raramente, pensa ou se refere à repetição desse comportamento ou, se o poder entre as partes é desigual ou não.

Finkelhor et al. (2012), referem ainda a dificuldade em definir o diferencial de poder, normalmente descrito como alguém que é maior, mais forte e mais popular. Questionam a

linearidade desta definição, levantando a questão se uma rapariga menos popular, mais forte, intimidar repetidamente um rapaz popular poderá ser considerado “diferencial de poder”. Discutem assim, qual a variável que se deve controlar: o género, a popularidade ou a força física?

Estes autores sugerem que uma das alternativas é designar este domínio de interesse por agressão e vitimização pelos pares, pois grande parte das situações de vitimização são agressão, mas os comportamentos que envolvem, como por exemplo, o roubo de pertences de outros podem não ser exclusivamente para magoar, podendo ser considerados apenas atos egoístas que violam as normas comportamentais.

Estes investigadores concluem o seu comentário, afirmando que o conceito de vitimização pelos pares é muito mais abrangente e flexível, permitindo incluir outros comportamentos para além do bullying, tais como a agressão sexual pelos pares, a violência no namoro, a violência relacionada com *gangs* e os episódios de agressão isolada. Assim, enfatizam como domínio de interesse a vitimização e a agressão pelos pares ou, quanto muito, a vitimização, a agressão e o bullying, permitindo aos programas uma atuação muito mais abrangente.

Talvez estes sejam parte dos motivos pelos quais os resultados dos programas anti-bullying têm apresentado efeitos moderados (Ttofi & Farrington, 2011).

Ttofi e Farrington (2011) concluíram que, em média, esses programas diminuíam a prática de bullying entre 20 a 30% e a vitimização entre 17 a 20%. Outras meta-análises (e.g., Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008) evidenciaram que os efeitos desses programas eram inexistentes ou pouco significativos.

Revela-se, pois, importante compreender os elementos que compõem estes programas e que contributos apresentam na redução destes comportamentos. No estudo de Ttofi e Farrington (2011), a diminuição do número de situações de vitimização encontrava-se associada com programas que incluíam métodos disciplinares não punitivos, sessões de formação com pais, recurso a vídeos e trabalho de grupo cooperativo. Também a duração do programa se encontrava associada à diminuição da frequência de vitimização. Todavia, para a diminuição dos comportamentos de bullying, eram necessários mais elementos nesses programas, para além dos acima expostos, tais como, supervisão nos pátios, gestão em sala de aula, formação de professores, estabelecimento de regras na sala de aula, política anti-bullying na escola, sessões de esclarecimento na escola e informação para pais.

Grande parte dos programas analisados eram específicos para o bullying. Contudo, avaliaram outros, que incluíam a aprendizagem social e emocional. Estes eram desenhados com base na literatura acerca dos fatores de risco e protetores, propondo trabalhar um vasto leque de capacidades para lidar com os conflitos e prevenir a sua escalada (e.g., comunicação, resolução de problemas, regulação emocional; Ttofi & Farrington, 2011).

Apesar dos programas direcionados para o bullying apresentarem resultados inconsistentes, parece haver um consenso para aqueles que recorrem às intervenções socioemocionais e que tratam dos conflitos interpessoais e fazem gestão emocional. Estes têm apresentado resultados de sucesso na diminuição da violência nos jovens, incluindo o bullying (Brown, Low, Smith, & Haggerty, 2011), mas também na diminuição de comportamentos disruptivos em sala de aula (Wilson & Lipsey, 2007).

Grande parte destes programas de treino das capacidades socioemocionais (*Ruler*, Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012) e sociocognitivos (e.g., *Fourth R*, Wolfe et al., 2003; *Life Skills*, Botvin, Griffin, & Nichols, 2006) têm como objetivo intervir nos fatores de risco inerentes ao desenvolvimento de comportamentos agressivos, bullying e violência.

Na fase da adolescência, são numerosos os fatores de risco e protetores da agressão e vitimização relacionados com o contexto escolar. É na escola que os jovens passam grande parte do seu tempo, sendo esta considerada um dos ambientes com maior influência e importância para o desenvolvimento dos jovens. Assim, cabe a esta implementar programas e políticas que fomentem um clima de segurança e que promovam o seu desenvolvimento saudável, assumindo um papel fundamental na deteção e intervenção perante os fatores de risco e protetores associados aos comportamentos agressivos e de vitimização. (Feigenberg, Watts, & Buckner, 2010).

As medidas preventivas, comumente adotadas pelas direções das escolas, passam pela vigilância (e.g., recurso a detetores de metais, gradeamentos, seguranças); pelas medidas disciplinares, políticas de tolerância zero e programas psicossociais (Pack, C., White, A., Raczynski, K., & Wang, A., 2011; Wilson & Lipsey, 2007).

Em Portugal, o problema da segurança nas escolas originou, em 1984, a criação do Programa Escola Segura, pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação (GSME), que até 2007 foi responsável pela coordenação de ações orientadas para o reforço da vigilância escolar. Posteriormente, estas ações foram transferidas para a Equipa de Missão para a Segurança Escolar, pelos Despachos n.º 222/2007, de 5 de Janeiro e n.º 3874/2007, de 2 de Março. Foram estabelecidas parcerias com a Polícia de Segurança Pública; criado o

Observatório de Segurança em Meio Escolar e, surgiu a figura do delegado de segurança, um professor com formação específica, responsável de segurança nas escolas sede de agrupamento. Este programa nacional, decorre do reconhecimento, por parte das entidades oficiais, da existência de índices preocupantes de violência e de insegurança nas escolas portuguesas. Trata-se de “um modelo de atuação pró-ativo, centrado nas escolas, que visa prevenir, evitar e reduzir a violência e insegurança no meio escolar e envolvente, com a participação de toda a comunidade” (artigo 2.º do Regulamento do Programa Escola Segura).

No que concerne aos programas psicossociais existe uma grande variedade que podem ser implementados nas escolas. Uns abrangem toda a escola, e outros apenas crianças sinalizadas com problemas de comportamento, ambos colocando ênfase nos fatores sociais e emocionais relacionados com o desenvolvimento de condutas agressivas ou com o uso de instrumentos no seu controlo (e.g., competências sociais ou gestão emocional). Em complemento a uma abordagem mais ampla, e entre os mais comuns, estão os programas cognitivos, comportamentais, treino de competências sociais, aconselhamento e mediação de conflitos (Wilson & Lipsey, 2007).

Na sua meta-análise, Wilson e Lipsey (2007), fizeram uma categorização dos formatos dos programas de intervenção para diminuir a agressão/comportamento disruptivo nos jovens, em quatro formatos: 1) *programas universais*, desenvolvidos no contexto de sala de aula para todos os alunos da turma; que não incluem uma seleção de sujeitos com necessidade de intervenção; e onde, por norma, as crianças envolvidas neste tipo de programas são consideradas em risco devido ao contexto sociocultural onde se inserem, e pelo baixo estatuto socioeconómico; 2) *programas selecionados/indicados*, para alunos triados e com necessidade de intervenção por apresentarem problemas de conduta ou fatores de risco associados, normalmente identificados pelos professores; o programa desenvolve-se com as crianças selecionadas fora do contexto da sala de aula, individualmente ou em grupo, embora também existam os que atuam na sala de aula, mas tendo sempre como objetivo os alunos indicados; 3) *escolas ou turmas especiais*, que agregam alunos que apresentam as mesmas características comportamentais, ou dificuldades académicas, tais como as turmas específicas com crianças com problemas de conduta; e 4) *programas multimodais*, que envolvem múltiplas intervenções (e.g., programas de competências sociais para alunos e aconselhamento parental) conjugando diferentes formatos de intervenção, acima mencionados; estes podem ainda envolver estratégias de intervenção para pais ou de capacitação para professores e administradores, em adição ao programa designado para os alunos.

Os programas que normalmente se focam em estratégias comportamentais (e.g., Dolan et al., 1993), recorrem a técnicas, tais como recompensas, pretendendo modificar ou diminuir a frequência de comportamentos inadequados.

As estratégias orientadas para as competências cognitivas (e.g., Lochman & Wells, 2006; Wolfe et al., 2003; Botvin, Griffin, & Nichols, 2006), focam-se na promoção das capacidades cognitivas, visando alterar formas de pensar, de solucionar problemas, controlar a raiva e outras emoções negativas, bem como diminuir as atribuições hostis.

O treino de competências pessoais e sociais, comumente designado na literatura por treino socioemocional (e.g., Benson, 2006; Brackett et al., 2012; Guerra & Bradshaw, 2008), procura conferir aos jovens uma melhor compreensão do seu comportamento social e regulação emocional, fomentando as suas aptidões comunicacionais, a gestão do conflito, as competências para estar em grupo e a capacidade de afirmação do “eu”.

Existem ainda programas que recorrem ao aconselhamento ou terapia em grupo ou individual e/ou aconselhamento familiar (e.g., Miller, 1995; Nafpaktitis & Perlmutter, 1998).

Outra estratégia utilizada, maioritariamente em programas com amostras selecionadas, é a mediação de conflitos (e.g., Houlston & Smith, 2009), nomeadamente entre pares, onde a gestão dos mesmos é realizada por um aluno treinado para o efeito. Abordagens mais recentes (Jares, 2002), tendem a analisar o conflito como um processo natural e de cariz evolutivo. No contexto escolar, o conflito é uma realidade consolidada e tende a prevalecer uma visão negativa face ao mesmo. O papel da mediação na solução de conflitos tem vindo a registar extraordinários avanços, inicialmente fora do âmbito da escola, passando para o interior desta na segunda metade do século passado. A mediação é apoiada em valores de igualdade, tolerância e solidariedade; baseando-se em mecanismos de cooperação, co-responsabilização e respeito (Oliveira & Freire, 2009). No nosso país, a mediação escolar data apenas de meados dos anos 90, resultando do conjunto de boas práticas incentivadas em consequência da nossa integração na Comunidade Económica Europeia (Oliveira & Freire, 2009). A primeira iniciativa relativa a esta estratégia é o Despacho 147/96 de 8 de Julho, que preconiza a utilização de mediadores no desenvolvimento de programas associados a territórios educativos de intervenção prioritária.

Por fim, o treino parental, muito usual nos programas multimodais (e.g., Catalano et al., 2003), que pretende potenciar as capacidades parentais através de sessões de aconselhamento, constitui um complemento às interações focadas nos alunos, em contexto escolar.

A meta-análise levada a cabo por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schelliger (2011), salienta os efeitos positivos dos programas focados nas competências sociais e emocionais, uma vez que estes permitem o ajuste comportamental, fomentam os comportamentos pró-sociais e reduzem os problemas de conduta e internalizantes. Os estudos analisados por estes autores, evidenciam que estes programas (baseados numa perspetiva universal), podem, facilmente, ser aplicados por professores ou outros elementos da escola, não requerendo a contratação de pessoal exterior à escola para serem desenvolvidos, apresentando bons resultados com alunos do ensino médio e do ensino secundário.

Do vasto leque de programas desenhados para dar suporte a adolescentes, destacam-se ainda, os programas desenvolvidos no contexto escolar com o intuito de criar um ambiente escolar mais seguro e que promovam o bem-estar bio-psico-social dos jovens (Furlong, Morrison, & Greif, 2003). Por exemplo, o programa *Safe Passage* (2005), propõe um modelo para redução dos problemas escolares intervindo simultaneamente com os membros da comunidade educativa, os pais, os centros de saúde locais, os centros de ação social, organizações para a juventude locais e os alunos. Os resultados apontam para a eficácia deste tipo de programas, onde se promove o sentido de justiça e a segurança escolar, se previne a violência, mas também onde as suspensões dos alunos, relativas aos seus comportamentos agressivos diminuem substancialmente. Apesar de disseminado nalgumas escolas, ainda poucos estudos avaliaram a sua eficácia (Dryfoos, 1998).

Em Portugal, o Instituto de Apoio à Criança (IAC) criou gabinetes de Mediação Escolar, cuja intervenção é sustentada por um GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; 1998), na sequência de denúncias de violência escolar feitas através da sua linha SOS criança. O IAC integra nas suas valências a coordenação dos GAAF promovidos pela mediação escolar, co-financiados pelo Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC), em parceria formal com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. As escolas poderão candidatar-se a este projeto e quando o IAC tem capacidade financeira, contempla essa escola com um GAAF. Quando não existem recursos estabelece-se um Protocolo de Cooperação entre o IAC e os agrupamentos. Regra geral, os principais promotores são os Agrupamentos Escolares TEIP e Associações de pais em parceria com a direção do Agrupamento. Entre outros, o GAAF tem como objetivos diminuir situações de abandono, absentismo escolar, violência e consumo de substâncias; promover a relação escola/família e dos alunos com a comunidade educativa. As suas intervenções compreendem, entre outras, o acompanhamento aos alunos (individualizado ou em grupo), atendimentos às famílias, apoio/acompanhamento a grupos/turma e, estabelecimento de parcerias com os recursos na

comunidade. Após três anos de financiamento o GAAF passa a ser assegurado totalmente pela escola.

Apesar de Durlak et al. (2011) levantarem a hipótese da vantagem da utilização de estratégias multimodais em associação ao programa universal, i.e., programas que incluem outras estratégias que não sejam apenas a abordagem dentro da sala de aula, esta não se confirmou. Equacionaram estes resultados, apontando para as dificuldades de implementação dos programas multimodais. Estes autores reforçam, a importância de estudos futuros avaliarem o impacto das estratégias complementares, bem como as dificuldades na sua implementação.

Por fim, salientamos que grande parte dos estudos efetuados neste âmbito, e analisados nas meta-análises consultadas, não incluem um grupo de controlo, apresentando desenhos de investigação quase-experimentais, com intervalos de avaliação que variam entre os seis meses e os três anos. Uma vez que o grupo de controlo nos dá maiores garantias de que os resultados encontrados se devem exclusivamente à intervenção implementada e, procurando averiguar a eficácia desses programas, Korpershoek, Harms, Kvikj e Doolaard (2014), desenvolverem uma meta-análise onde incluíram e analisaram exclusivamente programas que incluíam um grupo de controlo. Tal como nos estudos sem grupo de controlo, os trabalhos analisados por estes autores evidenciaram efeitos positivos para as estratégias utilizadas dentro da sala de aula, nomeadamente as que se focavam na promoção de competências socioemocionais. Os resultados demonstraram ainda um fraco efeito das estratégias que procuravam alterar a forma como os professores gerem a sala de aula, como implementam a ordem, bem como quanto à forma como definem e implementam regras e medidas disciplinares na sala de aula. De uma forma geral, em média, todas as intervenções analisadas por Korpershoek et al. (2014), apresentaram efeitos positivos nos jovens, tendo-se concluído que as soluções para a gestão de problemas dentro da turma não são simples, podendo requerer o uso de diversas estratégias.

Referências

- Almeida, A., & Gouveia, P. (2016). Cyberbullying: O papel dos pares, da família e da escola. In I Patrão & D Sampaio (Eds.). *Dependências online. O Poder das Tecnologias* (1.ª edição, pp. 75-95). Lisboa: PACTOR.

- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 126-136. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.007
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101–121. doi: 10.1007/s10964-008-9271-1
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, T., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*(7311), 480–484.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Nichols, T. R. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention Science, 7*, 403–408. doi: 10.1007/s11121-006-0057-y
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22*, 218–224, doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G.H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Vol. Ed.) and W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology Vol. 1: Theoretical models of human development*. New York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U. (1993). The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. In R.H. Wozniak, & K. Fisher (Eds.), *Thinking in context* (pp. 3-44). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of STEPS to RESPECT: A bullying prevention program. *School Psychology Review, 40*(3), 423–443.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*, 1-13.
doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed., pp. 833–863). New York: John Wiley & Sons.
- Caeiro, A. C. (2009). *Ética a Nicómaco, Introdução, Tradução e notas* (3.^a ed.). Quetzal.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*, 332-350. doi:10.1177/1541204010362954
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relational with psychological adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 466–480.
doi:10.1177/0165025406071904
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185–1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x.
- Carlson, K. T. (2006). Poverty and youth violence exposure: Experiences in rural communities. *Children and Schools, 28*, 87–96. doi:10.1093/cs/28.2.87
- Catalano, R.F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: results after 1.5 years. *Journal of School Psychology, 41*, 143–64.

- Chang, F., Lee, C., Chiu, C., Hsi, W., Huang, T., & Pan, Y. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of School Health, 83*, 454–462. doi:10.1111/josh.12050.
- Cohen, J. (2009). Transforming school climate: Educational and psychoanalytic perspectives. An introduction to a special issue on school climate. *Schools: Studies in Education, 6*(1), 99-103.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65–83. doi:10.1037/a0020149
- Cook, P., Gottfredson, D. C., & Na, C. (2010). School Crime Control and Prevention. *Crime and Justice, 39*, 313–440. doi:10.1086/652387
- Copeland-Linder, N., Lambert, S.F., & Ialongo, N.S. (2010). Community violence, protective factors, and adolescent mental health: A profile analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 39*, 176-186. doi:10.1080/15374410903532601
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry, 70*, 419–426. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Corcoran, J. (2000). Ecological factors associated with adolescent sexual activity. *Social Work in Health Care, 30*, 93-111. doi:10.1300/J010v30n04_06
- Corcoran, J., & Franklin, C. (2002). Multisystemic risk factors predicting depression, self-esteem, and stress in low SES and culturally diverse adolescents. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 5*, 61-76. doi:10.1300/J137v05n02_05
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67* (5), 2317-2327. doi:10.2307/1131625
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development, 67*, 993-1002. doi:10.2307/1131875
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380. doi:10.1017/S0954579400007148

- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722. doi:10.2307/1131945
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*(2), 376-385.
- D'Esposito, S. L. (2006) Peer aggression among adolescents: Characteristics of the victims. Unpublished Dissertation. Office of Graduate Studies, Texas A&M University.
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development, 4*, 203-217. doi:10.1080/15427600701663023
- Desimone, L. (2001). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research, 93*(1), 11-30.
- Dolan L. J., Kellam, S. G., Brown, C. H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., Laudolff, J., Turkkan, J. S., Ford, C., & Wheller, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*, 317-45.
- Doll, B., & Lyon, M.A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review, 27*(3), 348-364.
- Dryfoos, J. G. (1998). *Safe Passage: Making It through Adolescence in a Risky Society*, New York: Oxford University Press.
- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization and psychological distress. *Child Maltreatment, 4*(1), 45-55.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Espelage, D. L., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential

demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16, 411–426.

- Espelage, D. L., Low, S., & La Rue, L. (2012). Relation between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during early adolescence. *Psychology of Violence*, 2(4), 313–324.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15–35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29, 287–305. doi:10.1037/spq0000072.
- Feigenberg, L.F., Watts, C.L., & Buckner, J.C. (2010). The School Mental Health Capacity Instrument: Development of an assessment and consultation tool. *School Mental Health*, 2, 142-154. doi: 10.1007/s12310-010-9041-6
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81–91. doi:10.1093/her/cyg100
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568–1574. doi:10.1542/peds.2005-0187
- Ferrer, B. M., Ruiz, D. M., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychological Intervention*, 20, 149-160. doi:10.5093/in2011v20n2a3
- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying (article in press). *Child Abuse & Neglect*, pp.1-4. doi:10.1016/j.chiabu.2011.12.001
- Fraser, M. (2004). The ecology of childhood multisystems perspective. In M. Fraser (Ed), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 1-12). Washington, DC: NASW Press.

- Fraser, M., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2004). Risk and resilience in childhood. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 13- 66). Washington, DC: NASW Press.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The School in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71–82. doi:10.1177/106342660000800203
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Greif, J. L. (2003). Reaching an American consensus: reactions to the special issue on school bullying. *School Psychology Review*, 32(3), 456–470.
- GAAF (1998). Instituto de Apoio à Criança (IAC). Consultado em 3 de agosto de 2011, através do site <http://www.iacrianca.pt/index.php/setores-iac-sos/mediacao-escolar>
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127- 136. doi:10.1080/00332747.1993.11024627
- Gendreau, P., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. Em R. Tremblay, W. Hartup, & J. Archer (Ed.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Gerring, R., & Zimbardo, P. (2005). *A psicologia e a vida*. São Paulo: Artmed.
- Gibb, S. J., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2011). Bullying victimization/perpetration in childhood and later adjustment: Findings from a 30-year longitudinal study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 82–88.
- Gilbert, M.C. (2004). Childhood depression: A risk factor perspective. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 315-346). Washington, DC: NASW Press.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.437
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400. doi:10.1542/peds.2005-2509

- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *122*, 1–17. doi:10.1002/cd.225
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development*, *82*, 295–310. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology*, *28*, 201–223. doi:10.1023/A: 1005187201519
- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K., & Page, M. C. (2011). A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health*, *3*, 44–57. doi:10.1007/s12310-010-9046-1
- Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 278–305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2008). The myth of the alpha male: A new look at dominance related beliefs and behaviors among adolescent males and females. *International Journal of Behavioral Development*, *32*, 76–88. doi:10.1177/0165025407084054
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Adolescent Health*, *39*, 446–459. doi:10.1007/s10964-009-9502-0
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *17*, 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Houlston, C., & Smith, P. K. (2009). The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: a short-term longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *79*, 69–86. doi: 10.1348/000709908X293878

- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Kasen, S., Johnson, J. G., Chen, H., Crawford, T. N., & Cohen, P. (2011). School climate and changes in personality disorder symptom trajectories related to bullying: A prospective study. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in North American Schools*. New York: Routledge.
- Kelly, M.S., Berzin, S.C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). The state of school social work: Findings from the National School Social Work Survey. *School Mental Health, 2*, 132-141. doi: 10.1007/s1231-00-9034-5.
- Kenny, M. E., Gallagher, L. A., Alvarez-Salvat, R., & Silsby, J. (2002). Sources of support and psychological distress among academically successful inner-city youth. *Adolescence, 37*(145), 161–182.
- Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46*, 40–49. doi:10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*, 134- 151. doi:10.1111/1467-8624.00270
- Korpershoek, H., Harms, T., Kuijk, M. van, & Doolaard, S. (2014). Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice. A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes. GION onderwijs/onderzoek. Retrieved in October 2016, from website:
http://www.rug.nl/research/portal/files/15665813/PDF_GION_rapport_Effective_Classroom_Management.pdf
- Kuperminc, G.P., Leadbetter, B.J., & Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.
- Larochette, A., Murphy, A. N., & Craig, W. M. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *School Psychology International, 31*(4), 389–408. doi:10.1177/0143034310377150.

- Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and “storm and stress” in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology, 29*, 130–140. doi:10.1037/0012-1649.29.1.130
- Leadbeater, B., Kuperminc, G., Blatt, S., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology, 35*, 1268-1282. doi:10.1037/0012-1649.35.5.1268
- Lee, C. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence, 25*(1), 152–176. doi:10.1177/088626050832912.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122–133. doi:10.1080/01650250244000128
- Liu, Y.-L. (2006). Paternal/maternal attachment, peer support, social expectations of peer interaction, and depressive symptoms. *Adolescence, 41*(164), 705-721.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). The Coping Power program at the middle-school transition: universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors, 16*, S40–S54. doi:10.1037/0893-164X.16.4S.S40
- Loflin, D. C., & Barry, C. T. (2016). ‘You can’t sit with us:’ Gender and the differential roles of social intelligence and peer status in adolescent relational aggression. *Personality and Individual Differences, 91*, 22-26. doi:10.1016/j.paid.2015.11.048
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School Climate and Aggression among New Zealand High School Students. *New Zealand Journal of Psychology, 43*(1),28-37.
- Matjasko, J. L., Needham, B. L., Grunden, L. N., & Feldman, A. (2010). Violent victimization and perpetration during adolescence: developmental stage dependent ecological models. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1053-1066. doi:10.1007/s10964-010-9508-7
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26–42. doi:10.1037/1045-3830.23.1.26
- Miller, P. H. (1995). *The relative effectiveness of peer mediation: children helping each other to solve conflicts* [dissertation]. Oxford (MI): University of Mississippi.

- Moretti, M. M., Catchpole, R. E. H., & Odgers, C. (2005). The dark side of girlhood: Recent trends, risk factors, and trajectories to aggression and violence. *Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14, 21-25. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2538724/pdf/0140021.pdf>
- Moretti, M. M., Holland, R., & McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law*, 19, 109-126. doi:10.1002/bsl.429
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., & Swift, L. E. (2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merril-Palmer Quarterly*, 60, 302-327. doi:10.1353/mpq.2014.0014
- Moscardino, U., Fabia, S.S., Capello, F., & Altoe, G. (2010). Social support, sense of community, collectivistic values, and depressive symptoms in adolescent survivors of the 2004 Beslan terrorist attack. *Social Science & Medicine*, 70, 27- 34.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315–335.
- Musitu, G., & García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española [Familiar Socialization Consequences in Spanish Culture]. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Nafpaktitis, M., & Perlmutter, B. F. (1998). School-based early mental health intervention with at-risk students. *School Psychology Review*, 27(3), 420–32.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Neto, A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, 164-172.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100-115. doi:10.1002/pits.20357
- Oliveira, A., & Freire, I. (2009). *Sobre ... a mediação Sócio Cultural*. Lisboa: Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI).

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 1171–1190. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K., Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp.7-27). London: Routledge.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII*. Retrieved from Instituto de Innovación Y Desarrollo Educativo website: www.acosoescolar.com
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, *32*(3), 431-444.
- Pack, C., White, A., Raczynski, K., & Wang, A. (2011). Evaluation of the safe School Ambassadors Program: A student-led approach to reducing mistreatment and bullying in schools. *The Clearing House*, *84*, 127-133. doi:10.1080/00098655.2011.564974
- Peguero, A. A. (2009). Victimization the children of immigrants: Latino and Asian American student victimization. *Youth and Society*, *41*, 186–208. doi:10.1177/0044118X09333646
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, *37*, 151–163. doi:10.1207/S15326985EP3703_2
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, *50*, 148–168. doi:10.1177/001698620605000206
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.
- Pokhrel, P., Sussman, S., Black, D., & Sun, P. (2010). Peer Group Self-Identification as a Predictor of Relational and Physical Aggression Among High School Students. *Journal of School Health*, *80*, 249-258. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00498.x.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 229–278). New York: Guilford Publications.

- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Venberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491. doi:10.1207/S15374424JCCP3004_05.
- Prodocimo, E., Cerezo, F., & Areense, J. J. (2014). Bullying: Family socio-situation as risk or protective factors. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 22*(2), 345–359.
- Programa Escola Segura. Consultado em 20 de Outubro de 2016, através de http://www.psp.pt/psp/proximidade/escola_segura/escola_segura.html
- Qin, D. B., Way, N., & Rana, M. (2008). The “model minority” and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth. *New Directions for Child and Adolescent Development, 121*, 27–42. doi:10.1002/cd.221
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect, 34*, 244–252. doi:10.1016/j.chiabu.2009.07.009
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International, 25*, 287–300. doi:10.1177/0143034304046902
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012). Indicators of school crime and safety: 2011 (NCES 2012-002/NCJ 236021). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics and U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children’s learning: Comparing parents of children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of School Psychology, 47*, 167–185. doi:10.1016/j.jsp.2009.02.001
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446–462. doi:10.1002/ab.1029
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*, 98–131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98

- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*, 114–130. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/2>
- Rudolph, K.D., & Lambert, S.F. (2007). Child and adolescent depression. In E.J. Mash and R.A. Barkely (Eds.). *Assessment of childhood disorders* (4th Ed.) (pp. 213- 252). New York: The Guilford Press.
- Safe Passages, *After-School Landscape, Analysis, & Recommendations for Sustainability*, Safe Passages, Oakland, Calif, USA, 2005, retrieved from <http://www.safe passages.org/PDF/a erSchoolSustainability Oakland.pdf>.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*, 1161-1171. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1
- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 427–452. doi:10.1353/mpq.2003.0025
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Scharfetter, C. (2002). *Introdução à psicopatologia geral*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Scherman, V. (2005). *School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs*. Master Dissertation, Faculty of Humanities of the University of Pretoria, Pretoria.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*(152), 735–747.
- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H., & Little, T. D. (2009). Forms and functions of aggression on adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development, 19*, 515-534. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00566.x
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*, 283–293. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.04.009
- Stapnski, L. A., Araya, R., Heron, J., Montgomery, A. A., & Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of

- depression and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28, 105-120. doi: 10.1080/10615806.2014.962023
- Stefanek, E., Strohmeier, D., Van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84. doi:10.3233/DEV- 2011-11073.
- Stormshak, E.A., Fosco, G.M., & Dishion, T.J. (2010). Implementing interventions with families in schools to increase youth school engagement: The Family Check-Up Model. *School Mental Health*, 2, 82-92. doi: 10.1007/s12310-009-9025-6
- Swearer, S. M. (2008). Relational aggression: Not just a female issue. *Journal of School Psychology*, 46, 611–616. doi:10.1016/j.jsp.2008.08.001
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70, 344-353. doi:10.1037/a0038929
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York, NY: Guilford Press.
- Swearer, S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. doi:10.3102/0034654313483907
- Tillfors, M., Persson, S., Willen, M., & Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence*, 35, 1255–1263. doi:10.1016/j. adolescence.2012.04.008
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36, 639–649. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.013.
- Tochigi, M., Nishida, A., Shimodera, S., Oshima, N., Inoue, K., Okazaki, Y., et al. (2012). Irregular bedtime and nocturnal cellular phone usage as risk factors for being involved in bullying: A cross-sectional survey of Japanese adolescents. *PLoS One*, 7(9). doi:10.1371/journal.pone.0045736.

- Tolan, P. (2007) Understanding Violence. In D. Flannery, A. Vazsonyi, & I. Waldman (Eds). *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 5-18). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- Turner, H. A., Finkelhor, D., Hamby, S. L., Shattuck, A., & Ormrod, R. K. (2011). Specifying type and location of peer victimization in a national sample of children and youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1052-1067. doi:10.1007/s10964-011-9639-5
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32, 486–495. doi:10.1177/0165025408095553
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159–176. doi:10.1080/15388220802074165
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H. J., & Oberbeek, G. (2008). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1–11. doi:10.1007/s10964-008-9355-y
- Voisin, D.R., DiClemente, R.J., Salazar, L.F., Crosby, R.A., & Yarber, W.L. (2006). Ecological factors associated with STD risk behaviors among detained female adolescents. *Social Work*, 51(1), 71-70.
- Wang, M.-T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, 240-251. doi:10.1037/a0017999
- Went, G.W., & Lisboa, C.S.M. (2014). Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas em Psicologia*, 22, 39-54. doi:10.9788/TP2014.1-04
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems*, 58, 126–143. doi:10.1525/sp.2011.58.1.126
- Williford, A., & DePaolis, K. J. (2012). Identifying Predictors of Instrumental and Reactive Aggression Among Low-Income Minority Adolescent Girls. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3, 145-161. doi:10.5243/jsswr.2012.10

- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, S130-S143. doi: 10.1016/j.amepre.2007.04.011
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, A., et al. (2003). *The Youth Relationships Manual: A group approach with adolescents for the prevention of woman abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Young, J.F., Berenson, K., Cohen, P., & Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 407-423.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.
- Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: A prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 309–323. doi:10.1007/s10802-012-9678-8

TRABALHO EMPÍRICO

Artigo I. Família, amigos e ambiente escolar: Preditores da agressão reativa e instrumental

Resumo

Os processos interativos na escola, pares e contextos familiares dos adolescentes apresentam um peso considerável no estudo dos fatores de risco e protetores associados ao desenvolvimento de comportamentos agressivos. Atendendo a esta premissa pretendemos analisar a relação entre a perceção que os jovens têm do seu suporte social e do ambiente escolar e o desenvolvimento das diferentes formas e funções de comportamentos agressivos. Participaram no estudo 851 adolescentes, com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos, a frequentar o ensino básico e secundário.

Recorrendo a regressões hierárquicas, obtivemos 2 modelos explicativos dos fatores de risco e protetores da agressão direta reativa, agressão relacional reativa, agressão direta instrumental e agressão relacional instrumental. Os resultados revelam interessantes padrões de risco e proteção para cada um dos subtipos de comportamento agressivo. As relações familiares e o ambiente escolar são preditores-chave para esta amostra, quer de risco, quer de proteção.

Palavras-chave: Agressão reativa; agressão instrumental; adolescentes; teoria dos sistemas ecológicos; fatores de risco e protetores.

A agressão é um conceito multifacetado que compreende uma multiplicidade de comportamentos, com diferentes funções e antecedentes explicativos (Ramirez & Andreu, 2003), e pode ser definida por duas características chave: 1) prejudicar e causar dano; e 2) intenção e motivação (Gendreau & Archer, 2005).

Embora amplamente associada à intenção de causar dano físico ou psicológico, é igualmente importante considerar os seus percursos cognitivos ou motivacionais (Gendreau & Archer, 2005). A agressão pode, deste modo, ser melhor compreendida através da análise dos métodos pelos quais o prejuízo é causado (isto é, as suas formas), bem como pelos objetivos do acto agressivo (isto é, as suas funções) (Marsee et al., 2011).

Muitos dos comportamentos agressivos exibidos por crianças e adolescentes podem ser classificados quanto à sua forma comportamental, como diretos (de forma direta e com explícita agressão verbal e/ou física) ou relacionais (manipulação indireta das relações

sociais) (e.g., Marsee et al., 2011; Prinstein, Boergers, & Venberg, 2001; Sijtsema et al., 2009). Se por um lado, a agressão direta pressupõe a intenção de magoar os outros, prejudicando o seu bem-estar físico e incluindo comportamentos agressivos físicos e verbais explícitos, tais como bater, empurrar, chutar e ameaçar (Marsee et al., 2011), por outro, a agressão relacional visa magoar os outros através de danos nas suas relações sociais, amizades, ou nos sentimentos de inclusão e aceitação no grupo de pares (Crick et al., 1999; Marsee et al., 2011; Sijtsema et al., 2009). Este tipo de agressão consiste em comportamentos tais como fofocar sobre os outros, excluir crianças alvo de um grupo, espalhar boatos, ou incentivar os outros para não serem amigos de determinada criança (Marsee et al., 2011; Prinstein et al., 2001).

As suas diferentes funções, inerentes às formas relacionais e diretas de agressão, podem igualmente ser avaliadas (Marsee & Frick, 2007), possibilitando a distinção entre agressão reativa (ou emocional), que ocorre como uma reação de raiva a uma provocação ou ameaça, e agressão pró-ativa ou instrumental, tipicamente não-provocada e utilizada para um ganho instrumental ou de domínio sobre os outros (Marsee et al., 2011). Tal como as formas diretas e relacionais da agressão, as funções reativas e instrumentais também se encontram altamente interrelacionadas (Card & Little, 2006).

De acordo com Card e Little (2006), embora o efeito seja pequeno em magnitude, a agressão reativa encontra-se fortemente relacionada com vários índices de inadaptação, como por exemplo, sintomas de internalização, desregulação emocional, défice de atenção / sintomas da perturbação de hiperatividade e rejeição pelos pares / vitimização. Por outro lado, os jovens que se envolvem em agressão instrumental poderão apresentar problemas na regulação emocional, apresentando pobreza de emoções, ausência de empatia e sentimentos de culpa, uso insensível dos outros para o seu próprio ganho, maior risco de se envolverem em comportamentos delinquentes, abuso de substâncias, bem como comportamentos criminais em jovens adultos (Frick & Dickens, 2006; Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003).

Neste sentido, têm-se unido esforços dentro da comunidade científica para compreender as diferentes manifestações do comportamento agressivo e os seus impactos na vida dos seus intervenientes (Little et al., 2003). Tendo em conta que a agressividade pode ser entendida como um comportamento motivado e que tem por finalidade provocar algum tipo de sofrimento a outro indivíduo ou grupo, num contexto cultural específico (Wendt & Lisboa, 2014), o comportamento agressivo não pode ser apenas o resultado de características

individuais, pois sofre a influência dos múltiplos relacionamentos com os pares, família, escola e comunidade (Swearer & Hymel, 2015).

Baseada na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1979, 1986, 2005) do desenvolvimento humano, a teoria dos sistemas ecológicos, tem sido amplamente aplicada ao estudo do comportamento agressivo (e.g., Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008; Herrenkohl, Aisenberg, Williams, & Jenson, 2011) e sugere que processos interativos na comunidade, escola, pares e contextos familiares da criança podem proteger ou prejudicar o seu desenvolvimento (Bowen et al., 2008). Neste estudo, a teoria dos sistemas ecológicos auxiliou-nos na compreensão dos fatores protetores e de risco, nos três domínios em estudo (família, pares e ambiente escolar) que poderão contribuir para o aumento ou diminuição do comportamento agressivo entre os adolescentes.

A aplicação de uma perspectiva de sistemas ecológicos na compreensão dos comportamentos agressivos dos adolescentes sublinha a centralidade das relações familiares e dos pares, nomeadamente na adolescência (Moretti Catchpole, & Odgers, 2005; Williford & DePaolis, 2012). Constituindo geralmente um grupo de indivíduos com padrões de comportamentos e características de personalidade similares, os grupos de pares têm sido conhecidos por desempenhar um papel importante na modelagem dos comportamentos agressivos dos adolescentes e um meio facilitador de modelagem social, com efeitos potencialmente significativos no controlo do comportamento agressivo (Pokhrel, Sussman, Black, & Sun, 2010). Jovens que percecionem um bom suporte social dos seus pares tendem a apresentar elevados níveis de participação e realização escolares, menor absentismo, melhor comportamento em sala de aula e gosto pela escola. As amizades sentidas como fonte de suporte social parecem estar relacionadas com níveis mais elevados de bem-estar psicossocial e níveis mais baixos de agressividade para com os colegas (Marsh, McGee, & Williams, 2014). A interação com os pares pode também ser negativa quando é exercida pressão e influência sobre os adolescentes para que estes tenham determinados comportamentos que lhes garantam a continuidade no grupo de pares (Goldweber, Waasdorp, & Bradshaw, 2013), mas também a relação com colegas que tolerem comportamentos agressivos e que apresentem grandes níveis de conflituosidade, encontra-se relacionada com uma maior incidência de jovens agressores (Swearer & Hymel, 2015).

As práticas parentais e o tipo de relacionamento com os filhos desempenham um papel importante no desenvolvimento de comportamentos agressivos (Smack, Kushner, & Tackett, 2015). O suporte sociofamiliar surge assim como um fator importante para amenizar os problemas que afetam os adolescentes, nomeadamente as consequências dos comportamentos

agressivos (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012). Um ambiente familiar positivo surge como forte fator protetor face ao desenvolvimento de problemas de comportamento de externalização na escola. As relações entre os adolescentes e os pais baseadas numa coesão afetiva e na partilha de opiniões e sentimentos, podem contribuir para a aquisição de competências sociais, bem como para o desenvolvimento da empatia que surge como um fator protetor, com bastante relevância, no envolvimento em comportamentos agressivos e anti-sociais (Li et al., 2015; López, Pérez, Ochoa, & Ruiz, 2008).

Apesar da influência da família e dos amigos nos comportamentos sociais se manter durante a adolescência surgem, nesta fase, outros contextos igualmente importantes para o desenvolvimento emocional dos jovens. Grande parte das atividades diárias estão associadas com a escola e o ambiente de aprendizagem, ambiente social e psicológico que têm um forte impacto no desenvolvimento social e emocional dos jovens (Marsh et al., 2014).

O ambiente escolar é um fator particularmente importante na compreensão das crenças e atitudes dos jovens perante os comportamentos agressivos, sejam eles ocasionais ou de continuidade (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010). Um ambiente escolar positivo ou negativo tem um impacto na ocorrência de comportamentos agressivos, na medida em que um pobre ambiente escolar (violento, com fraco suporte por parte dos professores, ou inadequadas respostas dos mesmos e da escola perante este comportamento) pode contribuir para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos agressivos (Giovazolias et al., 2010; Swearer & Hymel, 2015). Um ambiente escolar negativo aumenta a probabilidade da ocorrência de reações agressivas, que podem resultar num ciclo vicioso de agressão e ambiente escolar negativo (Giovazolias et al., 2010). Por outro lado, os alunos que percebem um ambiente escolar positivo, bem como aqueles que se sentem incluídos na sua escola envolvem-se em menos comportamentos agressivos. Elevados níveis de sentido de pertença à escola refletem relações próximas com a família e com os professores, bem como maiores níveis de suporte percebido por parte dos pares (Marsh et al., 2014).

Desenvolvido num ambiente escolar com medidas preventivas de comportamentos agressivos, este estudo aponta a escola como um contexto chave para o desenvolvimento social adequado dos adolescentes, mediante um ambiente escolar positivo e de inclusão. De uma forma geral, as relações sociais que nela ocorrem são satisfatórias e enriquecedoras, pois os alunos aprendem a interagir, superando pequenos conflitos e criando laços de amizade que poderão permanecer para a vida. Ainda assim, alguns alunos envolvem-se em comportamentos agressivos com os seus pares, podendo acarretar um impacto negativo nas

suas vidas (Álvarez-Garcia, Garcia, & Núñez, 2015). Com a aplicação de programas de intervenção nas escolas pretende-se que a comunidade escolar aprenda a reconhecer e a interromper situações de agressão (Finkelhor, Turner, & Hamby, 2012). As intervenções eficazes, são elaboradas para reestruturar o bom ambiente escolar, para que a mesma seja inclusiva e positiva (Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2012) e para tal deverá envolver todos os seus intervenientes (Blosnich & Bossarte, 2011).

Tomando em consideração que um dos aspetos importantes que pode diferenciar os agressores das restantes crianças que não estão envolvidas em práticas agressivas é a quantidade de suporte social que procuram e que recebem (Conners-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, McKelvey, & Gargus, 2009) e que o suporte que os adolescentes recebem por parte dos seus familiares, amigos e escola são fatores centrais na compreensão dos comportamentos agressivos (Brank et al., 2012), mas também que uma escola com políticas adequadas à prevenção de práticas agressivas diminui a ocorrência destes comportamentos, este estudo pretende analisar a relação existente entre a perceção que os jovens têm do seu suporte familiar, social e ambiente escolar e o desenvolvimento dos diferentes tipos e formas de comportamentos agressivos, numa escola com medidas inclusivas e preventivas do comportamento agressivo.

Assim, aplicou-se a teoria dos sistemas ecológicos como meio de identificação dos fatores protetores e de risco preditores das formas e funções da agressão, numa amostra de adolescentes portugueses. Uma vez que os processos de informação social diferem nas funções da agressão e de acordo com o meio cultural em que estão inseridos (Little et al., 2003), hipotetizamos que diferentes fatores poderão predizer as suas funções (reativa e instrumental). Deste modo, foram formuladas as seguintes hipóteses específicas:

- a) A agressão reativa terá como preditores o fraco suporte nas relações de amizade e nas relações parentais, bem como o grau de satisfação com as pessoas que lhes prestam esse mesmo suporte e uma avaliação negativa do ambiente escolar.
- b) A agressão instrumental será predita por uma relação positiva com a família e pelo número de pessoas que lhes dá esse suporte e maiores níveis de coesão escolar.

Tratando-se de uma escola com medidas interventivas e preventivas para o comportamento agressivo, esperamos encontrar baixos níveis de agressão na amostra em estudo.

Utilizando a regressão hierárquica linear foram construídos dois modelos, que nos permitiram analisar a agressão direta e a agressão relacional, nas suas formas pura, reativa e

instrumental. Em cada modelo as variáveis idade, género e repetição escolar entraram em primeiro lugar, seguidas dos fatores suporte pelos pares, família e ambiente escolar. Os resultados de cada modelo são apresentados e discutidos tendo em consideração a idade e o género.

Método

Participantes

Participaram no estudo 851 adolescentes portugueses (402 do género feminino e 449 do género masculino), com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos ($M = 15$, $DP = 1,9$), adotando os limites cronológicos da adolescência definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que limita esta faixa etária entre os 10 e os 19 anos (*adolescents*) (Eisenstein, E., 2005). Os jovens, maioritariamente de raça caucasiana (91%), frequentavam uma escola do ensino público do concelho de Almada (45,1% a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico e 54,9% o ensino secundário). Cerca de um terço (30,5%) já tinha repetido pelo menos um ano curricular e 8,6% repetia o corrente ano. No que concerne aos progenitores, as mães tinham uma média de idades de 45 anos ($M=44,69$) e os pais de 47 anos ($M=46,9$). A maioria dos pais apresentou um nível de escolaridade diferenciado ao nível do ensino superior, encontravam-se casados/união de facto (63%), com estatuto socioeconómico médio (57,1%).

Material

Para este estudo, foram seleccionados e aplicados 6 Questionários: o Questionário Sociodemográfico; a Escala de Auto-Avaliação da Agressão (Little, et al., 2003); as Escalas de Perceção de Suporte Social da Família e dos Amigos (PSS-Fam; PSS-Am; Gouveia, Leal, & Cardoso, 2015); O Questionário de Suporte Social – Versão Reduzida (SSQ6; Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983) e o Questionário de Ambiente Escolar (QAE; Scherman, 2005).

Escala de Auto-Avaliação da Agressão

A escala original *Little Aggression Inventory* (LAI; Little et al., 2003) é composta por 36 itens de autorresposta, que permitem distinguir as formas (direta e relacional) e as funções (reativa e instrumental) da agressão. A escala apresenta seis subescalas e cada subescala é composta por seis itens: forma pura de agressão direta (e.g., “Sou o tipo de pessoa que bate, dá pontapés ou socos a outras pessoas”); agressão direta reativa (e.g., “Quando sou ameaçado por alguém, muitas vezes ameaço de volta”); agressão direta instrumental (e.g., “Começo brigas frequentemente para conseguir o que quero”); forma pura de agressão relacional (e.g., “Sou o tipo de pessoa que diz aos amigos para pararem de gostar de alguém”); agressão

relacional reativa (e.g., “Se outras pessoas me chateiam ou magoam, eu digo frequentemente aos meus amigos para deixarem de gostar delas”); e agressão relacional instrumental (e.g., “Eu digo frequentemente aos meus amigos para deixarem de gostar de alguém, para conseguir o que eu quero”). As respostas podem variar entre 1 (não é verdade) e 4 (completamente verdade), com valores de consistência interna que variam entre os .62 e os .84 na sua estrutura original. Outras investigações apontaram valores adequados de fiabilidade e adequação do modelo para cada subescala (Fite, Stauffacher, Ostrov, & Colder, 2008; Little, Brauner, Jones, Nock, & Hawley, 2003; Little et al., 2003). Este estudo encontrou valores de consistência interna adequados para todas as subescalas, com alfas entre os .71 e os .95.

Escalas de Percepção de Suporte Social da Família (PSS-Fam) e dos Amigos (PSS-Am)

As escalas de medida Percepção do Suporte Social-Família (PSS-Fam) e Percepção do Suporte Social-Amigos (PSS-Am) (Gouveia et al., 2015), foram adaptadas e aferidas a partir do *Perceived Social Support From Friends (PSS-Fr) and From Family (PSS-Fa)* (Procidano & Heller, 1983).

Constituídas por 20 itens cada, numa escala de 3 pontos (sim, não e não sei), as Escalas de Percepção de Suporte Social da Família (e.g., “A minha família dá-me o apoio moral que preciso”) e de Percepção de Suporte Social dos Amigos (e.g., “Os meus amigos gostam de ouvir a minha opinião”), avaliam sentimentos e experiências dos adolescentes face a situações que possam ocorrer no âmbito das suas relações com a sua família de origem e com os seus amigos. As escalas apresentam bons índices de fiabilidade na amostra em estudo, com alfa de Cronbach de .87 para a percepção do suporte social dos amigos e de .84 da família.

Questionário de Suporte Social – Versão Reduzida (QSS6)

A versão original *Social Support Questionnaire – Short Form* (Sarason et al., 1983) é constituída por 6 itens, cada um deles com duas partes, originando dois resultados parciais. Na primeira parte do item o sujeito poderá mencionar até um número máximo de 9 pessoas percebidas como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação, havendo ainda a opção de resposta “ninguém” (e.g. “Quando precisas de ajuda em quem podes confiar?”). Na segunda parte pede-se ao sujeito que avalie de uma forma global o suporte percebido nessa mesma situação, recorrendo a uma escala do tipo Likert de 6 pontos (de muito insatisfeito (1) a muito satisfeito (6)). O conjunto dos 6 itens permite obter dois índices: o índice de percepção de suporte disponível (SSQ6N; índice numérico) e o índice de percepção da satisfação com o suporte social disponível (SSQ6S; índice de satisfação). Outras

investigações apontam valores adequados de fiabilidade para as duas escalas (Pinheiro & Ferreira, 2002; Sarason, et al., 1983). Os alfas de Cronbach para a amostra em estudo foram de .92 para o SSQ6N e de .95 para o SSQ6S.

Questionário de Ambiente Escolar (QAE)

O *School Climate Questionnaire* (Scherman, 2005), foi traduzido para português por Gouveia, Leal e Cardoso em 2011 e é constituído por 51 itens, avaliados duplamente (situação real/situação desejada), e permite avaliar o ambiente escolar pela recolha das opiniões e atitudes dos alunos no que se refere à escola, aos professores, colegas e aos próprios. As 5 dimensões que permitem avaliar o ambiente escolar são: violência (uso da força com a intenção de magoar outra pessoa, bem como formas mais subtis de violência, tais como a utilização de linguagem ofensiva e humilhação; e.g., “Na escola costuma haver lutas entre colegas”); ambiente de ensino (estrutura, recursos e ambiente físico no qual o aluno se insere, seja dentro da sala de aula ou no *setting* escolar; e.g., “O ambiente académico nesta escola contribui para a nossa aprendizagem”); interação (a estima que se desenvolve entre duas partes em interação uma com a outra, por exemplo considerar alguém como sendo de valor, saber que irá ser honesta e justa e em quem se pode confiar; e.g., “Os professores respeitam (de forma igual) todos os alunos da escola”); coesão (refere-se aos alunos enquanto grupo/unidade e inclui aspetos da dinâmica interpessoal que estes têm com as figuras de autoridade da escola; e.g., “Quando é preciso os alunos ajudam-se uns aos outros na sala de aula”), e recursos (os equipamentos e estruturas que a escola tem à sua disposição; sobre este fator pesam também a clareza das regras da escola e a capacidade do seu diretor cumprir as suas promessas, pois recai sobre este elemento a manutenção dos recursos da escola; e.g., “As regras da escola são claras/ estão bem estabelecidas”). Os valores de consistência interna na escala original variam entre .65 e .79. A análise de fiabilidade na amostra em estudo revelou valores de alfa ligeiramente melhores que na sua versão original, variando entre .77 e .85.

Procedimento

A recolha de dados foi feita no contexto de sala de aula, numa escola de ensino público, que apresentava medidas disciplinares e protocolo com o programa Escola Segura, para controlo e prevenção da agressão e violência escolar. Os pais e encarregados de educação receberam uma carta com informações sobre o estudo e com o pedido de autorização para o(s) seu(s) educando(s) preencherem os questionários. Após uma semana do envio da carta aos pais, todos os alunos que receberam autorização do(a) encarregado(a) de educação procederam ao preenchimento dos instrumentos. A fim de responder a perguntas que

pudessem surgir, estiveram presentes elementos da equipa de investigação durante toda a sua aplicação.

Análise dos dados

Utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach e a regressão linear hierárquica na análise quantitativa dos resultados. As variáveis qualitativas foram transformadas em variáveis Dummy, como foi o caso do género e da repetição escolar. O nível de significância foi fixado em $\leq .05$. A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para Windows.

Resultados

A análise das perceções dos jovens acerca da sua autoavaliação da agressão, perceção do suporte social, bem como do ambiente escolar pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1

Análise descritiva

	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Suporte social</i>				
PSS-Am (amigos)	0.00	20	13.02	5.13
PSS-Fam (familiar)	0.00	20	13.05	4.86
QSS6 numérico	0.00	9.00	3.61	1.89
QSS6 satisfação	1.00	6.00	4.95	1.07
<i>Ambiente escolar (situação real)</i>				
Violência	1.23	4.00	2.33	0.43
Ambiente de ensino	1.27	4.00	2.93	0.42
Interação	1.00	4.00	2.83	0.51
Coessão	1.00	4.00	2.75	0.37
Recursos	1.00	4.00	2.95	0.49
<i>Agressão</i>				
<i>Agressão Direta</i>				
Forma Pura de Agressão Direta	1.00	4.00	1.18	0.40
Agressão Direta Reativa	1.00	4.00	1.42	0.55
Agressão Direta Instrumental	1.00	4.00	1.10	0.39
<i>Agressão relacional</i>				
Forma Pura de Agressão Relacional	1.00	4.00	1.19	0.41

Agressão Relacional Reativa	1.00	4.00	1.24	0.45
Agressão Relacional Instrumental	1.00	4.00	1.11	0.38

No que concerne à percepção que os jovens têm de se envolverem em comportamentos agressivos, podemos observar que o índice de agressão é baixo. A maioria dos jovens desta amostra utiliza um tipo de agressão direta reativa (1.42), enquanto que a agressividade direta instrumental é a forma de agressão menos utilizada (1.10). A agressão relacional do tipo reativo é a segunda forma de agressão mais utilizada por estes adolescentes (1.24).

Os jovens desta amostra estão satisfeitos com o seu suporte social familiar (13.05) e com o seu suporte social dos amigos (13.02). Referiram ainda um baixo suporte social disponível (3.61), mas com grau de satisfação elevado com o número de pessoas percebidas como estando disponíveis para os apoiarem e ajudarem numa determinada situação (4.95).

No que se refere ao ambiente escolar (percepções de situações reais) os jovens percecionam baixos índices de violência (2.33) e avaliam positivamente o ambiente de ensino, a interação, a coesão e os recursos disponíveis na escola ($\cong 3$).

Os preditores da Agressividade Direta Reativa e Instrumental

Na Tabela 2 podemos apreciar os resultados das regressões lineares hierárquicas tendo como variáveis independentes a idade, sexo e repetição escolar no Modelo 1, as variáveis satisfação com o suporte social no Modelo 2 e no Modelo 3 as variáveis relacionadas com a percepção do ambiente escolar. Como variáveis dependentes temos a forma pura de agressão direta, a agressão direta reativa e a agressão direta instrumental.

Assim, na regressão linear hierárquica tendo como variável dependente a forma pura de agressividade direta, o modelo explica 11,7% da variância, sendo estatisticamente significativo, $F(12.784) = 8.622, p = .001$. O primeiro modelo explica 2,2% da variância total, o suporte social explica 5,0% e a percepção do ambiente escolar explica 4,5% da forma pura de agressão direta.

Tabela 2

Regressão linear hierárquica: Agressão Direta Reativa e Instrumental

	Agressão Direta					
	Forma Pura		Reativa		Instrumental	
	ΔR^2	B	ΔR^2	B	ΔR^2	B
Modelo 1	.022		.058		.019	

Idade	.012	.008	-.002
Género (feminino)	-.061*	-.189***	-.063*
Repetição escolar (sim)	.008	.086	.024
Modelo 2	.050	.038	.045
PSS-Am (amigos)	-.001	-.002	-.004
PSS-Fam (familiar)	-.009**	-.013**	-.003
QSS6 numérico	-.008**	-.010	-.014
QSS6 satisfação	-.036	-.031	-.040**
Modelo 3	.045	.031	.039
AE Violência	.139***	.151***	.120**
AE Ensino	-.162**	-.155*	-.193**
AE Interação	-.087*	-.158**	-.064
AE Coesão	.049	.127	.133*
AE Recursos	.129**	.148*	.082
Total R²	.117	.126	.103
F(12,784)	8.622***	9.418***	7.511***

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

As variáveis género feminino, $\beta = -.061$, $p = .032$, satisfação com o suporte social familiar $\beta = -.009$, $p = .004$, satisfação com o suporte social numérico $\beta = -.008$, $p = .010$, ambiente escolar fator violência $\beta = .139$, $p = .001$, ambiente escolar fator ensino $\beta = -.162$, $p = .004$, ambiente escolar fator interação $\beta = -.087$, $p = .035$ e ambiente escolar fator recursos $\beta = .129$, $p = .007$ revelaram-se preditores significativos da forma pura de agressividade direta.

De forma genérica este padrão de análise é extensível à agressividade direta reativa e à agressividade direta instrumental. Ainda que parcamente explicado pelas variáveis estudadas, o modelo que melhor explica a agressão direta é o da variável dependente agressão direta reativa (12,6% da variância total), pelo fator género (5,8% da variância do modelo).

Os preditores da Agressividade Relacional Reativa e Instrumental

Na regressão linear hierárquica, tendo como variável dependente a forma pura de agressividade relacional, o modelo explica 10,6% da variância sendo estatisticamente significativo $F(12,784) = 7.707$, $p = .001$. O primeiro modelo (idade, género e repetição escolar) explica 1,8% da variância total, o suporte social explica 4,0% e a perceção do ambiente escolar explica 4,8% da forma pura de agressão relacional.

Tabela 3

Regressão linear hierárquica: Agressão Relacional Reativa e Instrumental

	Agressão Relacional					
	Forma Pura		Reativa		Instrumental	
	ΔR^2	B	ΔR^2	B	ΔR^2	B
Modelo 1	.018		.018		.022	
Idade		.001		-.007		-.007
Género (feminino)		-.069*		-.092**		-.077**
Repetição escolar (sim)		.009		.017		.022
Modelo 2	.040		.030		.044	
PSS-Am (amigos)		-.004		-.005		-.004
PSS-Fam (familiar)		-.005		-.006		-.003
QSS6 numérico		-.007		-.008		-.014
QSS6 satisfação		-.039**		-.032*		-.036**
Modelo 3	.048		.023		.044	
AE Violência		.180***		.145***		.135***
AE Ensino		-.153**		-.112		-.202***
AE Interação		-.055		-.017		-.061
AE Coesão		.089		.081		.152**
AE Recursos		.084		.063		.091
Total R²	.106		.071		.110	
F(12,784)	7.707***		4.985***		8.061***	

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

As variáveis género feminino, $\beta = -.069$, $p = .019$, satisfação com o suporte social $\beta = -.039$, $p = .006$, ambiente escolar fator violência $\beta = .180$, $p = .001$ e ambiente escolar fator ensino $\beta = -.153$, $p = .008$ revelaram-se preditores significativos da forma pura de agressão relacional. Tal como na Agressão Direta, este padrão de análise é extensível à agressão relacional reativa e à agressão relacional instrumental. O modelo que melhor explica a agressão relacional é o da variável dependente agressão relacional instrumental (11% da variância total), pelos fatores suporte social familiar e dos amigos e pelo ambiente escolar (4,4% da variância do modelo cada um).

Discussão

Apesar de existir um largo corpo de literatura a analisar os fatores de risco e protetores da agressão, ainda existem muito poucos que examinem esses padrões para as formas e funções do comportamento agressivo. Os resultados desta investigação sugerem fatores preditores de risco e de proteção para cada um dos seis subtipos de agressão. Hipotetizamos que os fatores de risco e protetores iriam variar pela função (reativa ou instrumental) da agressão pela existência de diferentes mecanismos de processamento da informação social que destacam a agressão reativa versus instrumental (Crick & Dodge, 1996). Desta forma, esta investigação seguiu duas hipóteses. A primeira de que a agressão reativa teria como preditores o fraco suporte nas relações de amizade e nas relações parentais, bem como baixo grau de satisfação com as pessoas que lhes prestam esse mesmo suporte e uma avaliação negativa do ambiente escolar. Em segundo lugar, hipotetizamos que a agressão instrumental seria predita por uma relação positiva com a família e pelo número de pessoas que lhes dá esse suporte e maiores níveis de coesão escolar. Analisamos ainda as percepções dos jovens face às variáveis em estudo.

A variável género apresentou-se como um fator preditor de relevo nos seis subtipos de agressão. As raparigas desta amostra apresentaram índices de agressividade mais baixos quando comparadas com os rapazes, quer na sua forma direta ou relacional, ou nas suas funções reativa ou instrumental. Hawley, Little e Card (2008) encontraram evidências de que os rapazes que se auto identificavam como utilizadores de comportamentos pró-sociais e táticas coercivas demonstravam maiores índices de agressividade relacional, mas ainda assim os rapazes continuavam a ser percebidos pelos pares como sendo primariamente agressivos de forma direta.

Os resultados sugerem que os rapazes desta amostra se poderão envolver com maior facilidade em comportamentos agressivos sejam eles diretos ou relacionais. Existe alguma controvérsia no que concerne à variável género como preditor de comportamentos agressivos. Uns estudos apontam que os rapazes utilizam com maior frequência a agressão direta, e que as raparigas recorrem à indireta, com maior probabilidade destas se envolverem em práticas agressivas indiretas (Viding, Simmonds, Petrides, & Frederickson, 2009), outros não apresentam quaisquer diferenças para esta variável (Loflin & Barry, 2016; Espelage, Polanin, & Low, 2014) e ainda outros apontam para valores de agressividade direta ou relacional mais elevados nos rapazes, indicando que estes estão mais predispostos a envolverem-se em comportamentos agressivos (Álvarez-García et al., 2015; Chang et al., 2013; Prodocimo, Cerezo, & Arense, 2014). De acordo com Little et al. (2003) quando são utilizadas medidas de auto resposta, como é o caso, os rapazes tendem a surgir com valores mais elevados de

agressão direta e de forma igual, ou com valores ligeiramente superiores, de agressão relacional.

Muitos são os estudos que apontam para a existência de uma diminuição da frequência de comportamentos agressivos, nomeadamente diretos, com a idade (Tochigi et al., 2012; Williams & Guerra, 2011), mas tal não foi possível constatar. A variável idade é muitas vezes analisada, mas assim como noutros estudos (Laroche, Murphy, & Craig, 2010; Lee, 2010; Stefanek, Strohmeier, Van de Schoot, & Spiel, 2011; Tippet, Wolke, & Platt, 2013) neste não se mostrou um preditor do comportamento agressivo direto ou relacional, ou das suas funções reativa ou instrumental.

O ambiente familiar e o meio escolar têm sido regularmente relacionados na literatura com problemas de ajustamento psicossocial e comportamentais no período da adolescência (Estévez, Musitu, & Herrero, 2005; Murray & Murray, 2004). A qualidade das interações entre os pais e os adolescentes, os pares e os adolescentes e os adolescentes e os professores, poderá determinar a forma como estes se percebem em relação a si e aos outros, bem como as suas atitudes e comportamentos (López et al., 2008).

No que diz respeito ao suporte sociofamiliar (Modelo 2), os resultados apontaram para uma elevada percepção de suporte social familiar na amostra em estudo, tendo sido preditor de baixos níveis de agressão direta na forma pura e na função reativa, indo ao encontro da hipótese postulada neste estudo. Estes resultados reforçam a ideia de que a relação familiar na adolescência tem influência na redução da agressão relacional. Henry, Sager e Plunkett (1996) constataram que os adolescentes que têm pais que se envolvem positivamente na resolução de problemas, e que descrevem as suas famílias com elevados níveis de coesão, são mais propensos a perceberem eficazmente os sentimentos ou estados emocionais das outras pessoas. Concluem ainda, que a família promove o desenvolvimento da empatia do adolescente de várias maneiras, não só permitindo um espaço para o treino das suas capacidades empáticas, mas também estabelecendo precedentes para o uso da sua resposta empática nas interações com os pares e outros adultos, tais como os professores. Deste modo, as relações sentidas como fonte de suporte social estão relacionadas com níveis mais elevados de bem-estar psicossocial e níveis mais baixos de agressividade para com os colegas (Marsh et al., 2014).

Contrariamente ao esperado, esta relação não foi preditor da agressividade instrumental. Apenas a satisfação com o número de pessoas que prestam apoio familiar foi preditor da redução da agressão instrumental. Por norma, os jovens agressivos instrumentalmente são

fortes manipuladores das suas relações interpessoais (Hawley, 2003), o que os leva a ter relações positivas com os seus pais (Vitaro & Brendgen, 2005).

Em relação ao ambiente escolar, têm sido apontados como importantes para o ajustamento psicossocial do adolescente o sucesso académico, a perceção dos colegas na sala de aula como amigos ou colegas e as interações positivas com os professores (López et al., 2008; Reinke & Herman, 2002). Por outro lado, uma escola percecionada como menos violenta, propicia ao ensino, com boa interação, coesão e recursos, a agressão direta e relacional tendem a ocorrer com menor frequência. De acordo com Marsh et al. (2014), um ambiente escolar positivo prediz baixas atitudes pró agressivas e menos comportamentos agressivos na escola. Assim, os nossos resultados vão de encontro aos fatores apontados na literatura. Os jovens desta amostra, percecionaram baixos índices de violência e avaliaram positivamente o ambiente de ensino, a interação, nomeadamente na relação com os colegas e os professores, a coesão e os recursos disponíveis na escola (López et al., 2008). O nível de violência da escola, o ambiente de aprendizagem, o nível de interação entre os seus intervenientes e os recursos e clareza de regras da escola, foram preditores do comportamento agressivo direto reativo. A violência, ambiente de ensino e coesão foram preditores da agressão direta instrumental e da agressão relacional instrumental. Os resultados vão ao encontro das hipóteses formuladas. A perceção dos alunos de que a escola é um ambiente seguro e que o seu ambiente é positivo, é negativamente associada a relatos de ser um agressor. Quando os alunos percebem o ambiente escolar como uma disciplina democrática, que as suas regras são claras e justas, a probabilidade destes se envolverem em comportamentos agressivos diminui (Álvarez-García et al., 2015), nomeadamente os tipos reativo e instrumental. As medidas preventivas e interventivas adotadas pela escola em estudo, para diminuição de comportamentos agressivos e de situações de vitimação pelos pares, parecem ter alguma eficácia, pois os seus alunos encontram-se suscetíveis de perceber a escola como um contexto de aprendizagem útil cujo objetivo é ajudá-los a construir um futuro de sucesso e, desta forma apresentaram menos problemas comportamentais e agressivos (López et al., 2008).

Considerações finais

Os nossos resultados apontaram para um índice de agressão baixo na amostra em estudo, resultado que poderá refletir uma escola que adota medidas de prevenção e um ambiente escolar positivo, mas também alunos que potencialmente mantêm relações de qualidade com os seus pares e família.

No que concerne aos fatores de risco e protetores preditores do comportamento agressivo, os resultados foram sugestivos de que relações positivas com pais e amigos e um bom ambiente escolar são fatores protetores da agressão reativa. Ao nível do ambiente escolar, a coesão mostrou ser um fator de risco para a agressão instrumental, pelas características manipuladoras dos jovens que praticam este tipo de agressão.

De uma forma geral, os jovens desta amostra apresentaram-se satisfeitos com o seu suporte social e familiar. Ainda que tenham referido um baixo suporte social disponível, apresentaram um grau de satisfação elevado com o número de pessoas percebidas como estando disponíveis para os apoiarem e ajudarem numa determinada situação, fato que também pode ter contribuído para os baixos índices de agressividade encontrados.

Os resultados deste estudo suportam a ideia que o ambiente escolar é um fator importante entre a qualidade das relações no contexto escolar (nomeadamente as relações entre os alunos e os alunos e os professores), e as atitudes e comportamentos agressivos.

Limitações

Apontamos algumas limitações ao presente estudo, como o uso de instrumentos de auto-relato, que criam respostas tendenciosas e vulneráveis, com um impacto sobre a validade e generalização dos resultados do estudo. A utilização de medidas de auto resposta mostraram-se limitativas neste estudo e o grau de casos não relatados ou relatados de comportamentos agressivos não pode ser determinado de forma fiável, uma vez que não existe uma forma fácil para corroborar o comportamento agressivo percecionado pelos jovens em estudo (Loflin & Barry, 2016; Marsh et al., 2014; Kodjo, Auinger, & Ryan, 2003). Outra limitação diz respeito ao fato de se fazer a avaliação da agressão num único momento temporal o que nos limita na compreensão de como estas relações operam como percursos ou consequências do comportamento agressivo.

Conclusão

Apesar destas limitações, estes resultados contribuem de forma significativa para o conhecimento dos padrões de risco e protetores preditores das formas e funções da agressão, bem como para a compreensão dos diferentes subtipos de agressão. Em particular, a compreensão destes fatores na população portuguesa poderá ser particularmente interessante na redefinição dos programas preventivos e interventivos que as escolas possam adotar. Reforçam ainda, que esses programas deverão trabalhar com as famílias, grupo de pares e comunidade educativa e ter em consideração as características de género. Salientamos a possível alteração do papel do ser masculino na nossa sociedade, tomando em consideração

que os rapazes desta amostra apresentaram comportamentos pró-sociais o que, junto com as raparigas, os colocam em maior risco de se envolverem em agressão relacional, nomeadamente do tipo reativo/emocional e, desta forma os programas interventivos deverão ter em conta técnicas e estratégias de treino e gestão emocional. Existe uma vasta literatura que procura explicar especificamente o tópico da agressão relacional (Voulgaridou & Kokkinos, 2015; Loflin & Barry, 2016; Li et al., 2015), contudo esta continua difícil de avaliar, devido ao perfil psicossocial dos participantes nos estudos, aos instrumentos utilizados, mas também à relação existente entre a agressão relacional e as diversas características pessoais e contextuais. O mesmo se verifica para a agressão reativa e instrumental. Neste sentido, seria interessante em futuros estudos aprofundar este tópico na população portuguesa, contribuindo para o ainda pouco corpo teórico que estuda os mecanismos da agressão reativa e instrumental.

Referências

- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 126-136. doi:10.1016/j.avb.2015.05.007
- Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011). Low-Level Violence in Schools: Is There an Association Between School Safety Measures and Peer Victimization?. *Journal of School Health, 81*, 107-113. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00567.x
- Bowen, G. L., Rose, R. A., Powers, J. D., & Glennie, E. J. (2008). The joint effects of neighbourhoods, schools, peers, and families on changes in the school success of middle school students. *Family Relations, 57*, 504-516. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00518.x
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science, 8*, 213-230. doi:10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context to human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723-742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychological adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 466–480. doi:10.1177/0165025406071904
- Chang, F., Lee, C., Chiu, C., Hsi, W., Huang, T., & Pan, Y. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of School Health, 83*, 454–462. doi:10.1111/josh.12050.
- Connors-Burrow, N., Johnson, D., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., & Gargus, R. (2009). Adults Matter: Protecting Children from the Negative Impacts of Bullying. *Psychology in the Schools, 46*, 593-604. doi:10.1002/pits.20400
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social- information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002. doi:10.2307/1131875
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., & Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Bernstein (Ed.), *The 45th Nebraska symposium on motivation: Gender and motivation* (pp. 75– 141). Lincoln, NE: Nebraska University Press.
- Eisenstein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência e Saúde, 2*(2), 6-7.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly, 29*, 287–305. doi:10.1037/spq0000072
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence, 40* (157), 183–195.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse & Neglect, 36*, 271– 274. doi:10.1016/j.chiabu.2011.12.001
- Fite, P. J., Stauffacher, K., Ostrov, J. M., & Colder, C. R. (2008). Replication and extension of Little et al.'s (2003) forms and functions of aggression measure. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 238-242. doi:10.1177/0165025408089273
- Frick, P. J. & Dickens, C. (2006). Current perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Reports, 8*, 59–72. doi:10.1007/s11920- 006-0082-3

- Gendreau, P. L., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 25-46). New York, NY: Guilford Press.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.437
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining Associations Between Race, Urbanicity, and Patterns of Bullying Involvement. *Journal Youth Adolescence*, 42, 206-219. doi:10.1007/s10964-012-9843-y
- Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2015). Contributos para a Adaptação e Aferição de duas medidas de Suporte Social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16, 386-391. doi:10.15309/15psd160309
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 279-309. doi:10.1353/mpq.2003.0013
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2008). The myth of the alpha male: A new look at dominance related beliefs and behaviors among adolescent males and females. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 76–88. doi:10.1177/0165025407084054
- Henry, C. S., Sager, D. W., & Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parente-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283–292.
- Herrenkohl, T. I., Aisenberg, E., Williams, J. H., & Jenson, J. M. (2011). *Violence in context: Current evidence on risk, protection, and resilience*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kodjo, C. M., Auinger, P., & Ryan, S. A. (2003). Demographic, intrinsic, and extrinsic factors associated with weapon carrying at school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(1), 96-103.
- Larochette, A., Murphy, A. N., & Craig, W. M. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. Relationships among

- cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *School Psychology International*, 31, 389–408. doi:10.1177/0143034310377150
- Lee, C. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 152–176. doi:10.1177/088626050832912
- Li, X., Bian, C., Chen, Y., Huang, J., Ma, Y., Tang, L., Yan, Q., Ye, X., Jie Tang, J., & Yu, Y. (2015). Indirect aggression and parental attachment in early adolescence: Examining the role of perspective taking and empathetic concern. *Personality and Individual Differences*, 86, 499-503. doi:10.1016/j.paid.2015.07.008
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343- 369. doi:10.1353/mpq.2003.0014
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133. doi:10.1080/01650250244000128
- Loflin, D. C., & Barry, C. T. (2016). ‘You can’t sit with us:’ Gender and the differential roles of social intelligence and peer status in adolescent relational aggression. *Personality and Individual Differences*, 91, 22-26. doi:10.1016/j.paid.2015.11.048
- López, E. E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.007
- Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 969–981. doi:10.1007/s10802-007-9147-y
- Marsee, M. A., Barry, C. T., Childs, K. K., Frick, P. J., Kimonis, E. R., Munoz, L., Aucoin, K. J., Kunimatsu, M. M., Fassnacht, G. M., & Lau, K. S. L. (2011). Assessing the forms and functions of aggression using self-report: Factor structure and invariance of the Peer Conflict Scale in youth. *Psychological Assessment*, 23, 792-804. doi:10.1037/a0023369
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School Climate and Aggression among New Zealand High School Students. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1),28-37.

- Moretti, M. M., Catchpole, R. E. H., & Odgers, C. (2005). The dark side of girlhood: Recent trends, risk factors, and trajectories to aggression and violence. *Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 14*, 21-25. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2538724/pdf/0140021.pdf>
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: An examination of demographic orientation characteristics, academia orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools, 41*, 751-762. doi: 10.1002/pits.20015
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: adaptação e validação portuguesa do social support questionnaire (SSQ6). *Psychologica, 30*, 315-333.
- Pokhrel, P., Sussman, S., Black, D., & Sun, P. (2010). Peer Group Self-Identification as a Predictor of Relational and Physical Aggression Among High School Students. *Journal of School Health, 80*, 249-258. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00498.x.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Venberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491. doi:10.1207/S15374424JCCP3004_05.
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of Perceived Social Support from Friends and from Family: Three Validation Studies. *American Journal of Community Psychology, 11*, 1-24. doi: 10.1007/BF00898416
- Prodócimo, E., Cerezo, F., & Areñse, J. J. (2014). Bullying: Family socio-situation as risk or protective factors. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 22*(2), 345–359.
- Ramirez, J. M., & Andreu, J. M. (2003). Aggression's Typologies. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 16*(3), 125-141.
- Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools, 39*, 549–559. Doi:10.1002/pits.100.48
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 127-130. doi:10.1037/0022-3514.44.1.127
- Scherman, V. (2005). *School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs*. Master Dissertation, Faculty of Humanities of the University of Pretoria, Pretoria.

- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H., & Little, T. D. (2009). Forms and functions of aggression on adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development, 19*, 515-534. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00566.x
- Smack, A. J., Kushner, S. C., & Tackett, J. L. (2015). Child Personality Moderates Associations Between Parenting and Relational and Physical Aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 24*, 845-862, doi:10.1080/10926771.2015.1062450
- Stefanek, E., Strohmeier, D., Van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science, 5*, 73–84. doi:10.3233/DEV-2011-11073
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist, 70*, 344-353. doi:10.1037/a0038929
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*, 503–520. doi:10.1016/j.jsp.2012.04.001
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence, 36*, 639–649. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.013
- Tochigi, M., Nishida, A., Shimodera, S., Oshima, N., Inoue, K., Okazaki, Y., et al. (2012). Irregular bedtime and nocturnal cellular phone usage as risk factors for being involved in bullying: A cross-sectional survey of Japanese adolescents. *PLoS One, 7*, e45736. doi:10.1371/journal.pone.0045736.
- Viding, E., Simmonds, S., Petrides, K. V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous- unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 471–481. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02012.x
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York, NY: Guilford Press.

- Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2015). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 87-97. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.006
- Went, G.W., & Lisboa, C.S.M. (2014). Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas em Psicologia, 22*, 39-54. doi:10.9788/TP2014.1-04
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems, 58*(1), 126–143.
- Williford, A., & DePaolis, K. J. (2012). Identifying Predictors of Instrumental and Reactive Aggression Among Low-Income Minority Adolescent Girls. *Journal of the Society for Social Work and Research, 3*, 145-161. doi:10.5243/jsswr.2012.10

Artigo II. Predicting types of school victimization: an ecological perspective

Abstract

Little research has analysed, in the context of the ecological perspective, the relations between the microsystem and the issue of school victimization among adolescents. Moreover, there is a lack of studies examining the different types of victimization and some difficulty in selecting the constructs that express them. Thus, the present study aimed at analysing the relations between the microsystem (individual, family, peers and school climate) and school victimization. Participated in this study 584 adolescents, aged between 12 and 19 years ($M = 15.2$ $DP = 1.9$). The participants completed several instruments, among them the School Aggression and Violence Scale (SAV): Victimization Symptoms and Behaviours. Using Hierarchical Linear Regression, three models were built in order to analyse the types of victimization and of aggressive behaviours that young people might experience, as well as the frequency and severity. Results support the idea that the probability of being victimized at school continuously increases when the perception of social support provided by peers and family and the closeness with the educational community decrease. The results and their potential implications are discussed from the ecological perspective.

Keywords: ecological perspective; individual factors; social support; school climate; types of victimization

Peer victimization may be defined as a series of repeated actions directed toward a child/adolescent, by one or more peers, with the intention of hurting or inflicting pain (Crick & Grotpeter, 1996; Olweus, 1993). At school, adolescents may experience situations of both overt and indirect victimization, physical or psychological (Coohey, Renner, & Sabri, 2013) perpetrated by peers, especially in locations where there is a lack of adult supervision (Ferrer, Ruiz, Amador, & Orford, 2011).

One of the models adopted for research and intervention in school violence is the ecological model (Espelage & Swearer, 2010). According to this perspective, violent behaviour results from the interaction between individual characteristics and the victims and aggressors' contexts of psychosocial development (Bronfenbrenner & Morris, 1998); however, studies on school victimization from the ecological perspective are limited (Ferrer et al., 2011; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

There is a lack of studies examining the different types of victimization and some difficulty in selecting the constructs that express them. Most of them use factorial analysis to access the different types of victimization (e.g., Crick & Grotpeter, 1996; Crick, Casas, & Ku, 1999; Morrow, Hubbard, & Swift, 2014; Sandstrom & Cillessen, 2003), emphasizing four types: physical victimization, verbal victimization, social manipulation, property attacks and social rebuff. Buhs, Ladd and Herald (2006) add two more types of victimization, peer exclusion and peer abuse, in which peer exclusion resembles social rebuff and peer abuse appears to encompass verbal and physical victimization and social manipulation. Berkowitz, De Pedro, & Gilreath (2014) consider physical, verbal, relational/social and sexual victimization.

Physical victimization comprises behaviours such as hitting, kicking, pulling, shoving, beating (Pellegrini, 2001); verbal victimization includes derogatory remarks, name-calling, intimidation, verbal threats, and teasing (Owens, Shute, & Slee, 2000); relational/social victimization concerns more subtle behaviours intended to significantly damage peers relations and decrease the sense of group belonging, such as social exclusion, isolating someone from the group, spreading rumours (Crick et al., 2001). Accordingly, psychical victimization is considered an overt form of victimization involving a face to face confrontation (Berkowitz et al., 2014) usually directed toward an individual external to the context of friendship relations (Crick & Grotpeter, 1995). Relational or social victimization is an indirect form of victimization that normally occurs through third parties (Berkowitz et al., 2014), often directed toward individuals within the context of friendship (Grotpeter & Crick, 1996). Their consequences may vary; relational victimization originates more social consequences, such as social avoidance or weak preference by the peers (Putallaz et al., 2007), as it seems related to an increased concern about preserving friendship relations while in overt victimization, children appear less concerned about maintaining social relationships.

The subjective perceptions about the classroom and school characteristics, as well as the relationships with teachers and colleagues, appear related to school adaptation and sense of belonging, being referred in the literature as “school climate”. A link has been found between school climate and personal experiences of victimization (Ferrer et al., 2011); usually, the victims of violence show a negative perception of the school climate and feel less connected to school as it is perceived as unsafe since it does not penalize the aggressors (O’Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009). On the contrary, a positive appraisal of the school climate appears to attenuate the impact of risk factors such as parental engagement or deviant peer relations, decreasing the likelihood of engaging in violent situations, either as victims or

as aggressors (Swearer et al., 2010). From this perspective, school climate may be seen as a protective factor because if adolescents positively value their school climate, they feel closer to school and their teachers, assume a positive attitude toward authority figures and are more prone to respect the rules. Accordingly, the school will offer an ideal atmosphere to allow eventual victims of violence to report and deal with the situation (Guerra, Williams, & Sadek, 2011).

The vast majority of the literature focusing the prevention of victimization concentrates on peer group and school context processes. However, other factors, such as the adolescent's characteristics, parental engagement, family support and family environment seem to be significantly related to the risk of peer victimization (c.f. reviews by Espelage & Swearer, 2003; Griffin & Cross, 2004; Hong & Espelage, 2012). Individual characteristics and family context represent the adolescents' social-ecological core, being also designated as microsystem. It is within this microsystem that socialization patterns are primarily formulated, establishing a foundation and influence during the adolescents' life course, even after being immersed in more external ecological systems (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Whether as victim or perpetrator, recent research underlines the relation between the perception of family support and the engagement in aggressive behaviours. A family environment involving good family support among its members, cohesion, confidence, intimacy and also allowing a dynamic and empathic communication will encourage the adolescents' psychosocial development (Musito & García, 2004; Matjasko, Needham, Grunden, & Feldman, 2010). Conversely, a negative perception of such support, characterized by a weak family engagement, conflicts and communication problems, seems to isolate the adolescent from family positive influences, making them more vulnerable to violence (Matjasko et al., 2010).

In relation to individual factors, research on victimization suggests that the frequency and type of victimization vary by gender, age and race/ethnicity. In what concerns to gender differences in peer victimization experiences, the studies' results are inconsistent. Some indicate that boys report more victimization events than girls, that is, hold a higher risk of being an object of aggression by their peers (Berkowitz et al., 2014; Boel-Studt & Renner, 2013; Vargas et al., 2009), while others haven't found any differences between boys and girls concerning the prevalence of victimization (O'Brennan et al., 2009). Therefore, the differences found in the prevalence of victimization may be better explained in the light of the different types of victimization. Various studies state that boys are keener to being victims of overt aggression and intimidation (Robers, Zhang, Truman, & Snyder, 2012; Turner,

Finkelhor, Hamby, Shattuck, & Ormrod, 2011) while others found no significant relations (Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010). Some inconsistencies were also found concerning indirect forms of victimization (Carbone-Lopez et al., 2010); several studies consistently suggest that girls are more prone to experience relational victimization whereas boys overt forms (Hartung, Little, Allen, & Page, 2011; Robers et al. 2012). However, other authors found no gender differences concerning relational victimization (Turner et al., 2011).

In what refers to age, a few studies indicate that primary school children are more frequently victimized when compared to middle school adolescents, suggesting a decrease in victimization as age progresses (Robers et al., 2012; Varjas, Henrich, & Meyers, 2009). Carbone-Lopez et al. (2010) found that age predicts a minor probability of boys being victims of overt and indirect aggression and of girls being victims of overt aggression by their peers. Hence, there seem to be evidences that age is not also related to the risk of victimization, but also to the forms of aggression experienced.

There is a lack of studies focusing the associations between race/ethnicity and the frequency and type of victimization. Racial dynamics within peer context are an important factor of influence in victimization (Epelage & Swearer, 2003). The results found in a study by Vervoot, Scholte and Overbeek (2010) highlight that peer victimization is more prevalent in ethnically diverse classrooms, when compared to homogeneous classrooms. Carbone-Lopez et al. (2010) claim that Black and Caucasian adolescents show a higher probability of experiencing indirect forms of victimization when compared to Hispanic adolescents; however, no significant differences were found for the overt form of aggression. Since little research includes this variable as a risk factor for peer victimization, further studies are required prior to making generalizations (Boel-Studt & Renner, 2013).

Study Objective

Empirical evidences in the literature suggest that individual factors, but also community, school and family integration are related to the involvement in violent behaviours, in school, either as victim or as aggressor. However, little research has analysed, within the ecological perspective, the relations between these domains and the issue of adolescents' school victimization.

Therefore, the objective of this study is to analyse the relation between individual factors, the perception that adolescents have of their family and peers support, as well as school climate, the development of different types of victimization and also the frequency and severity of the aggression experienced by the adolescents. We also aim to contribute for the

explanation of some of the inconsistencies found concerning age, gender and race/ethnicity, and the types, frequency and intensity of the victimization.

In order to answer the outlined objectives, we used hierarchical linear regression and built three models which allowed us to analyse the types of victimization, the different types of aggressive behaviours that the adolescent's might experience, and the frequency and severity of the aggressive behaviour, in the adolescents' perspective. In each model, the variables age, gender and race/ethnicity were first inserted, followed by the factors peer support, family and, for last, school climate.

Method

Participants

Participated in the study 584 adolescents (281 boys and 303 girls), predominantly Portuguese (93,6%), aged between 12 and 19 years ($M = 15.2$; $SD = 1.9$). For the variable age, three age groups were established with the purpose of discriminating early (12-14 years old; $n=202$), middle (15-16 years old; $n=213$) and final (17-19 years old; $n=169$) adolescence. There were 263 adolescents attending the 3rd cycle of basic education (7th, 8th and 9th grade) and 321 the secondary school (10th, 11th and 12th grade). Despite the general ethnic variability, these were a minority in the study sample (7,7%). There was a predominance of Caucasians (92,2%), followed by Black students (6,9%), mostly composed by Angolans and Cape Verdeans.

Measures

School Aggression and Violence Scale (SAV): Victimization Symptoms and Behaviours. The School Aggression and Violence Scale (SAV): Victimization Symptoms and Behaviours is the Portuguese adaptation by Gouveia and Neves, of the AVE: Acoso y Violencia Escolar (Piñuel & Oñate, 2006), which is currently in its final phase of adaptation.

The scale is divided in two parts; the first includes 50 items representing violence or aggression situations that might take place within school. The children or adolescents are asked to indicate how often each situation has occurred, using a 3 point Likert-type scale from 0 (never) to 2 (very often). It comprises seven scales of school aggression and violence, i.e., different types of aggressive behaviours that adolescents may experience: A-social manipulation (school aggression and violence behaviours that intend to distort the subject social image); B-harassment (school aggression and violence behaviours manifested in mockery, despise, disdain, nicknames); C-social exclusion (behaviours intended to socially exclude or isolate an individual); D-coercion (dominance behaviour where the aggressor

demands the victim to do things against her/his will); E-intimidation (behaviours that intend to frighten, terrorize or induce fear); F-threaten (behaviours that seek to dissuade the other through threats to his or his family physical integrity or extortion); and G-aggressiveness (overt behaviours of physical or psychological aggression); two global dimensions of school aggression: Global Index of Aggression (M; measures the frequency with which the adolescents feel victimized by aggressive and violent behaviours in school), and the Intensity of Aggression (I; a global indicator of intensity and severity of school aggression and violence, from the adolescents' perspective); and finally, four types of victimization (I-overt victimization; II-reactive overt victimization; III-relational victimization; IV- reactive relational victimization).

The second part of the instrument comprises 44 items, answered in a dichotomic scale yes/no, assessing the presence of eight groups of psychological and psychosomatic symptoms: anxiety (Anx), post-traumatic stress (Pts), dysthymia (Dis), low self-esteem (Sel), flashbacks (Flb), somatization (Som), negative self-image (Neg) and self-despise (Des). The present study used only the first part of the scale. The scales showed good reliability indices in the study sample, ranging from .75 and .82 in the aggression and violence scales, $M=.93$, $I=.92$ and between .71 and .90 in the type of victimization factors.

Perception of Social-Family Support (PSS-Fa) and Perception of Peer Support (PSS-Fr) Scales. The Perception of Social-Family Support (PSS-Fa) and Perception of Peer Support (PSS-Fr) Scales (Gouveia et al., 2015a), were adapted from the *Perceived Social Support From Friends (PSS-Fr) and From Family (PSS-Fa)* (Procidano & Heller, 1983). The scales are composed by 20 items each, answered in a 3-point scale (yes, don't know, no) and assess the adolescents experiences and feelings in face of situations that might occur in the context of their relations with their birth family(e.g., "My family provides the moral support I need") and friends (e.g., "My friends like to hear my opinion"). They presented good reliability indices in the study sample, both obtaining a Chronbach Alpha of .86.

Parental Support Questionnaire – Short Form for Teens (QSP-6). Developed from the *Social Support Questionnaire-Short Form (SSQ6; Clouse, 2007)*, an adapted version of the original *Social Support Questionnaire -Short Form (SSQ6; Sarason, et al., 1983)*, the questionnaire is composed by 6 questions that measure support in different situations, by indicating their satisfaction with the support obtained. Each question includes 2 items, where two pre-defined categories are presented to the subject, discriminating his satisfaction with maternal and paternal support, using a 6-point Likert-type scale (from 1-very dissatisfied to 6-very satisfied). The score is computed by calculating the mean of the answers, resulting in 2

indices: (i) satisfaction with maternal support and (ii) satisfaction with paternal support. Good reliability indices were found in the study sample (maternal support: $\alpha = .93$; paternal support: $\alpha = .93$).

School Climate Questionnaire (SCQ). The *School Climate Questionnaire* (Scherman, 2005) is composed by 51 items assessed in two perspectives (existing situation/preferred situation), allowing to evaluate school climate through the students opinions and attitudes regarding school, the teachers, the colleagues and themselves. The 5 dimensions allowing to assess school climate are: violence (using force with the intent to hurt other, as well as more subtle forms of violence, such as offensive language and humiliation); learning environment (structure, resources and the physical environment in which the students are inserted, within the classroom or in school setting); interaction (the esteem developed between two parties interacting with each other, for example, considering someone as being of value, knowing it will be honest and fair, someone to be trusted); cohesion (refers to the students as a group/unit and includes aspects of the interpersonal dynamic they hold with the school authority figures); and resources (equipment and structures at disposal in school; also the clarity of school rules and the capacity of its director to fulfil his promises as he is responsible for the resources maintenance). The original scale internal consistency values range from .65 to .79. Reliability analysis in the study sample showed slightly better values, ranging from .70 e .81.

Procedure

Data collection was carried out within classroom context, in a Public Portuguese school. Parents and legal guardians received written information about the study, as well as the permission request for their children to complete the questionnaires. In order to ensure the clarification of any questions that might arise, members of the research team were present during the instruments application phase.

Data analysis. The internal consistency coefficient – Cronbach Alpha, and hierarchical linear regression were used in the quantitative analysis of the data. Qualitative variables, such as gender, age or race/ethnicity, were converted into Dummy variables. Significance level was set at $\leq .05$. Statistical analysis was carried out using SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) version 22.0 for Windows.

Results

As shown in table 1, the adolescents are slightly more satisfied with their friends' social support than with family support (15.10 vs. 14.42); however, overall, they were

perceived as good supports. Concerning school climate, they did not perceive high violence indices (2.38) and assess positively the factor learning environment (3.02). In what refers to victimization, the adolescents reported a moderate perception of aggression directed towards them (7.70) and moderate levels of intensity for that same aggression (.74).

Predictors of the types of Victimization

Total variance explained for the types of victimization (cf. Table 2) ranges from 18,6% (victimization through reactive relational aggression as dependent variable) to 10,3% (victimization through overt aggression as dependent variable). Therefore, the model that better explains the types of victimization is the model of victimization through reactive relational aggression (18,6% of total variance), by the factor social support from family and friends (13,8% of the model variance), followed by the model of victimization through reactive overt aggression (18,3% of the total variance) and relational aggression (18% of the total variance).

Age (age group from 15 to 16 years old) was a significant estimator of reactive overt ($\beta = 1.85, p = .002$), relational ($\beta = .84, p = .006$) and reactive relational ($\beta = .50, p = .006$) victimization. Gender (girls) was a significant estimator of overt ($\beta = -.60, p = .024$) and relational ($\beta = .66, p = .010$) victimization.

Concerning social support, the perception of social support from friends was a significant predictor of reactive overt ($\beta = -.27, p = .000$), relational ($\beta = -.15, p = .000$), and reactive relational ($\beta = -.11, p = .000$) victimization. In regards to social support from family, this was a significant predictor of the four types of victimization. The perception of maternal support was a significant predictor of relational victimization ($\beta = .29, p = .044$).

School climate dimensions explained only moderately the types of victimization. The violence dimension was a significant estimator of the types of victimization by overt ($\beta = .98, p = .006$), reactive overt ($\beta = 2.73, p = .000$) and reactive relational ($\beta = .37, p = .05$) victimization. Relational victimization was predicted by the dimension cohesion ($\beta = -1.41, p = .005$).

Prediction of victimization by the specific types of aggressive behaviour

In relation to the specific types of aggressive behaviour (Tables 3 and 4) the total variance explained ranged from 19,3% (harassment as dependent variable) and 10,8% (coercion as dependent variable). The model that better explains victimization by specific types of aggressive behaviour is the harassment model (19,3% of the total variance), by the factor social support from family and friends (10,7% of the model variance), followed by the

social manipulation model (18,3% of the total variance) and by the exclusion/social isolation model (16,4% of total variance).

In terms of individual factors, the variable age (age group between 15 and 16 years old) was a significant predictor of harassment ($\beta = .70, p = .007$), exclusion/social isolation ($\beta = .48, p = .035$), intimidation ($\beta = .40, p = .020$), threat ($\beta = .22, p = .050$) and aggressiveness ($\beta = .89, p = .001$) victimization. The variable gender (girl) was a significant estimator of social manipulation victimization ($\beta = .57, p = .004$) and intimidation ($\beta = -.30, p = .037$). The variable race/ethnicity was a significant estimator of harassment victimization ($\beta = -.93, p = .028$).

In what concerns to social support, the perception of friends' social support was a significant predictor of all specific types of aggression victimization (social manipulation: $\beta = -.11, p = .000$; harassment: $\beta = -.13, p = .000$; exclusion/social isolation: $\beta = -.12, p = .000$; coercion: $\beta = -.02, p = .041$; intimidation: $\beta = -.04, p = .014$; and aggressiveness: $\beta = -.09, p = .002$) with the exception of threat. Similarly, the perception of family support was a significant predictor of victimization through all types of aggression (social manipulation: $\beta = -.09, p = .005$; harassment: $\beta = -.09, p = .004$; exclusion/social isolation: $\beta = -.09, p = .001$; coercion: $\beta = -.05, p = .000$; intimidation: $\beta = -.05, p = .035$; and threat: $\beta = -.05, p = .002$), except for aggressiveness.

In turn, the perception of school climate was a predictor of victimization for all types of aggression, except for social manipulation. Cohesion was a significant predictor of social manipulation victimization ($\beta = -1.20, p = .002$) and the dimension resources was a significant predictor of threat victimization ($\beta = -.39, p = .015$).

Prediction of victimization by the frequency and severity of the aggression

Concerning the frequency and intensity/severity of the aggression (cf. Table 5), the model that better explains victimization is the Global Index of Aggression model (19,2% of total variance), by the factor social support from family and friends (11,8% of the model variance). The frequency with which the aggressive behaviours occur (M) was a better predictor of victimization when compared to the intensity/severity of the aggression with which the individual perceives the aggression situation (I; 10,2% the total variance).

From the analysis of the individual factors, only age (15 and 16 years old group) was a significant predictor of the frequency of the aggressive behaviours ($\beta = 3.20, p = .007$) and the intensity of the aggression ($\beta = .83, p = .042$).

Once again, social support from friends was a strong predictor of both frequency ($\beta = -.55, p = .000$) and intensity/severity of the aggressive behaviours ($\beta = -.10, p = .018$). The perception of a weak family support was a significant predictor of the frequency with which the adolescents are victimized by aggressive behaviours ($\beta = -.53, p = .000$) and of the perceived intensity/severity of the aggression ($\beta = -.10, p = .05$).

The perception of a violent school climate was a significant predictor of the frequency with which the adolescents feel victimized by aggressive and violent behaviours in school ($\beta = 4.07, p = .001$) and the perceived intensity/severity of the aggression ($\beta = 1.03, p = .022$). Cohesion significantly estimated the intensity or severity of the aggressive behaviours perceived by the adolescents ($\beta = -1.29, p = .05$).

Discussion

The present study allowed carrying out an ecologically guided analysis of the relations among three significant contexts (peers- perception of social support from friends; family- perception of social support from family; school- perception of school climate) and individual factors (age, gender, race/ethnicity) with the purpose of identifying the predictors of the different types of school victimization (overt, relational and reactive). The instrument SAV allowed us to go further, by exploring the predictors for the different types of aggressive behaviour and their frequency, intensity/severity, considering the adolescents' perception. In this way, we aimed at contributing to the emergent literature in the domain, seeking for a better understanding of peer victimization risk and protective factors, indispensable for the development of effective intervention programs (World Health Organization, 2002).

A large part of the direct influences on school aggressive behaviour among peers may be found within the microsystem, which comprises individuals or groups of individuals from nearby contexts (e.g., home, school) with which the adolescents interact. An analysis of the microsystem suggests that the assessment of the risk factors for school violence behaviours should regard, among others, parents-adolescent's relationship, peer relationships and school climate (Hong & Espelage, 2012). First, we began to discuss the results of the relations between individual and family factors and the different types of victimization, specific aggressive behaviours, frequency and intensity/severity of the aggression. Afterwards, still within the microsystem, the risk and protective factors for school victimization in the context of peers and school climate relations will also be analysed.

Individual factors. Research in this domain highlights that victimization experiences might vary according to age (Boel-Studt & Renner, 2013). In our sample, age was a

significant estimator of the type of victimization (reactive overt, relational and relational reactive). Adolescents between 15 and 16 years old, transitioning from basic to secondary education, showed more vulnerability to being victims of the three types of aggression, compared to their older counterparts (17-19 age group). Specifically, these adolescents showed risk of being victimized by harassment, exclusion/social isolation, intimidation, threats and aggressiveness, as well as a higher risk of being so more frequently and more intensively/severely. On one hand, these results reinforce other studies showing a decrease in victimization experiences as age progresses, namely, during secondary school (Espelage & Horne, 2008; Robers et al., 2012; Varjas et al., 2009); on the other hand, call attention to the transition between middle and secondary school, a less analysed topic, despite there seems to exist an increased risk of reactive relational victimization during that point (Farmer et al., 2015).

In what concerns to the variable gender, similarly to other studies, our results suggest that boys show a higher risk of being victims of overt aggression, while girls of relational aggression (Lundh, Daukantaitė, & Wångby-Lunh, 2014; Nansel et al., 2001; Robers et al., 2012; Turner et al., 2011; Vargas et al., 2009). Also, girls show a higher risk of social manipulation and a lower risk of being intimidated by colleagues, compared to boys. Unlike Barboza et al. (2009) and Goldstein, Young and Boyd (2008), in the present sample, gender was a significant predictor of victimization.

Studies investigating the relation between race/ethnicity and peer victimization are limited and inconsistent. In the present sample, race/ethnicity was not a significant predictor of the analysed types of victimization, as found by Seals and Young's (2003). However, when we analysed the specific types of aggression perceived by the adolescents, race/ethnicity was a significant predictor of harassment victimization, meaning that our sample ethnic minorities (mostly Angolan and Cape Verdeans) presented a higher risk of victimization through aggression and violence behaviours, expressed in mockery, despise, disdain and/or nicknames, when compared to their Portuguese Caucasian counterparts. Despite their little expressiveness, our results are in line with Nansel et al. (2001) who found higher rates of peer victimization in Afro-American adolescents, when compared to their counterparts from other ethnic groups.

Relations with family: Social support from family. In what refers to the perception of social support from family, it was a significant predictor of the analysed types of victimization. Results suggest that perceiving a poor support from family places the adolescents at a higher risk of victimization, whether be it overt, relational or reactive, as well

as of being victims of aggressive behaviours such as social manipulation, harassment, exclusion/social isolation, coercion, intimidation and threat. Studies are generally consensual, asserting that poor family support is a risk factor for peer victimization (Musito & García, 2004; Matjasko et al., 2010). Social support from family was also a strong predictor of both the frequency and the intensity/severity of the aggressive behaviours. Therefore, the perception of a poor support from family places these adolescents at risk of being victimized more frequently and intensively/severely.

Interestingly, in our study, maternal support was a predictor of relational aggression, for both boys and girls, contradicting the literature supporting such connection mostly for boys. In fact, we did not find any support in the literature for our findings regarding girls. Although the assessment instrument doesn't allow understanding if such support links to overprotective mothers, that is a hypothesis to retain. Authors such as Duncan (2004) state that the sons of overprotective mothers show a higher likelihood of being victimized by their peers as they find difficult to explore and experience new situations; also, the sense of being protected from negative experiences might inhibit the development of the adequate skills for dealing with conflicts and problem solving, and this autonomy gap results in difficulties to obtain and maintain their position within the peer group, placing them at risk of being victimized and rejected by their peers. In what refers to girls, Duncan (2004) argues that there is a higher risk of peer victimization when mother-daughter relationships are hostile, distant or emotionally abusive. As a consequence of modelling failure, these girls find difficult to acquire the adequate social skills, resulting in frail emotional regulation and communication difficulties.

Relations with peers: Social support from friends. During adolescence, friendship and support from peers play a substantial role in the adolescents' autonomy process. Thus, it is not surprising that negative relations with peers or their lack of support might stand as risk factors for school aggression and victimization (Hong & Espelage, 2012). In line with other studies (e.g., Barboza et al., 2009; Vervoort Sholte, & Overbeek, 2008), we also found that social support from peers is a significant predictor of reactive overt, relational and reactive relational victimization in adolescence. The perception of a poor support from friends increases the likelihood of being rejected and excluded from the peer group by harassment, exclusion/social isolation, intimidation, threats and aggressiveness, as well as the higher risk of being victimized so more frequently and more intensively / severely. According to Demaray and Malecki (2003), those adolescents with lower levels of acceptance by their peers show higher risks of peer aggression and victimization.

Relations with School: School Climate. Despite being well documented, the influence of school climate in the development of aggressive behaviours and its relation with victimization has been an issue of growing interest (Hong & Espelage, 2012; Meyer-Adms & Conner, 2008; Wienke Totura et al., 2008). In the present sample, school climate showed a minimum impact in peer victimization, similarly to Pellegrini & Bartini's (2000); the dimensions of school climate barely explained the types of victimization. We highlight that the dimension violence was a significant predictor of overt, reactive overt and reactive relational victimization, in adolescence. The higher the perception of school climate characterized by violence, the higher the risk of reactive victimization, both overt and relational, and of harassment, exclusion/social isolation, intimidation, threats and aggressiveness victimization. The weak cohesion among students and between teachers and students point to an increased risk of social manipulation, and to more frequent and intense/severe victimization. Also a poor comprehension of school rules, a derogatory view about the school and the lack of confidence on the directors capacity to fulfil his promises places these adolescents at a higher risk of threat victimization.

According to Gottfredson, Gottfredson, Payne and Gottfredson (2005), some of the school climate factors related to high levels of victimization are: unclear, unfair or inconsistent rules, ambiguous response to the students inappropriate behaviours, inconsistent indiscipline management, weak cooperation between teachers and administration, and teachers' authoritarian and disciplinary attitudes. Since the adolescents in our sample positively assessed their school climate, reporting low levels of violence, good relationships with colleagues and teachers, trust in the administration board, this might be interpreted as a protective factor for school victimization (Guerra et al., 2011).

Strengths and Limitations

This study presents some limitations. First, its cross-sectional nature does not allow a prospective analysis of the predictors of victimization. Secondly, the use of self-report instruments, capturing merely the adolescents' retrospective perceptions. Despite intending to study adolescents' perceptions concerning peer victimization, the capture of teachers and parents' perceptions could have been an asset to the understanding of victimization. Finally, sexual and online victimization were not considered in our study and could be included in further research due to the significant role played by social networks in violent interactions among adolescents.

Two strengths should be emphasized. Despite the numerous studies analysing overt or physical victimization, few have analysed indirect or relational victimization (Crick &

Grotper, 1996; Waasdorp & Bradshaw, 2011), namely in the context of peer victimization. The present study systematized and assembled the different constructs existing in the literature to express the different types of peer victimization and analysed, in the context of the ecological perspective, the relations between these domains and the issue of school victimization in adolescence, addressing some of the existing gaps pointed out in the literature concerning the predictors of school victimization (e.g., Ferrer at al., 2011; Swearer et al., 2010; Wynne & Joo, 2011). We argue that the results support the usefulness of the ecological model in the analysis of risk and protective factors for school victimization, which should be seen as a complex social process occurring within the adolescents' development contexts (Ferrer at al., 2011). The SAV allowed us to access the different types, as well as the frequency and intensity/severity of victimization, and may easily be used by health professional to identify violence victims in school context.

Conclusions

The results of our study support the idea that the likelihood of being victimized increases every time the perception of social support from peers, family and the closeness of the educational community decrease (Mann, Kristjansson, Sigfusdottir, & Smith, 2015). Since our sample of adolescents showed moderate levels of victimization, a good perception of family and friends support, low indices of school violence, good teacher-students and among students cohesion, a positive evaluation of the school infra-structures and confidence on the school administration boards, we conclude that, in the analysed sample, the relations that the adolescents establish with the different elements of their microsystem places them at a lower risk of peer victimization.

Therefore, we again highlight the ecological perspective principles, particularly, the importance of creating prevention and intervention programmes including strategies to increase the connection, closeness and support among the adolescents, their families, peers and school. According to Mann et al. (2015), those students more prone to engage in school aggression and violence, along with the ones presenting more likelihood to being victimized, would benefit from the connection, closeness and support from school, family, peers and community.

Intervention programs might meet more efficiently the different patterns of school victimization, helping more vulnerable groups of students. Such programs should pay particular attention to relational aggression and victimization, namely in girls; the inclusion of personal and social skills, as well as conflict management among peers training and the involvement of parents and teachers may decrease the rates of school violence and contribute

to an inclusive violence-free school. Schools should design their programs after identifying and knowing the diverse necessities of their students, and be sensitive to their individual and cultural differences.

References

- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Much ado about nothing’? *Psychological Medicine, 40*, 717-729. doi:10.1017/S0033291709991383
- Barboza, E. G., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101-121. doi:10.1007/s10964-008-9271-1
- Berkowitz, R., De Pedro, T. K., & Gilreath, T. D. (2014). A latent analysis of victimization among middle high school students in California. *Journal of School Violence, 00*, 1-18. doi:10.1080/15388220.2014.980424
- Boel-Studt, S., & Renner, L. M. (2013). Individual and familial risk and protective correlates of physical and psychological peer victimization. *Child Abuse & Neglect, 37*, 1163-1174. doi:10.1016/j.chiabu.2013.07.010
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of child psychology* (vol. 1) (5th ed., vol. 1, pp. 993–1029).
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children’s classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*, 1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*, 332-350. doi:10.1177/1541204010362954
- Coohey, C., Renner, L. M., & Sabri, B. (2013). Victimization, parenting, and externalizing behaviour among Latino and white adolescents. *Journal of Family Violence, 28*, 359-368. doi:10.1007/s10896-013-9503-3

- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, *8*, 367-380. doi:10.1017/S0954579400007148
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710-722. doi:10.2307/1131945
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, *35*, 376-385.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, *32*, 471-489.
- Duncan, R. D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and victim. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227-244). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A socialecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, *32*(3), 365-383.
- Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. In S. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 588-606). (4th edition). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Motoca, L. M., Leung, M-C., Hutchins, B. C., Brooks, D. S., & Hall, C. M. (2015). Externalizing and internalizing behaviour problems, peer affiliations, and bullying involvement across the transitions to middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *23*, 3-16. doi:10.1177/1063426613491286
- Ferrer, B. M., Ruiz, D. M., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychological Intervention*, *20*, 149-160. doi:10.5093/in2011v20n2a3

- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*, 641-654. doi:10.1007/s10964-007-9192-4
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *42*(4), 412-444.
- Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2015a). Contributos para a Adaptação e Aferição de duas medidas de Suporte Social [Contributions for Adaptation and Standardization of two Social Support measures]. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *16*, 386-391. doi:10.15309/15psd160309
- Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2015b). Adaptação do Questionário de Suporte Parental (QSP-6) – Versão reduzida para adolescentes [Adaptation Study of Parental Support Questionnaire (PSQ-6) –Short Form for Teens]. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *16*, 189-198. doi:10.15309/15psd160205
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, *9*, 379–400. doi:10.1542/peds.2005-2509
- Grotper, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, *62*, 2328-2338.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development*, *82*, 295-310. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x.
- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K., & Page, M. C. (2011). A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health*, *3*, 44–57. doi:10.1007/s12310-010-9046-1
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *17*, 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Lundh, L-G., Daukantaitė, D., & Wångby-Lunh, M. (2014). Direct and indirect aggression and victimization in adolescents – associations with the development of psychological difficulties. *BMC Psychology*, *2*, 43. doi:10.1186/s40359-014-0043-2

- Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., & Smith, M. L. (2015). The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: Implications for school-based intervention. *Journal of School Health, 85*, 477-486. doi:10.1111/josh.12270
- Matjasko, J. L., Needham, B. L., Grunden, L. N., & Feldman, A. (2010). Violent victimization and perpetration during adolescence: developmental stage dependent ecological models. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1053-1066. doi:10.1007/s10964-010-9508-7
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., & Swift, L. E. (2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merril-Palmer Quarterly, 60*, 302-327. doi: 10.1353/mpq.2014.0014
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools, 46*, 100-115. doi:10.1002/pits.20357
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp.315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*, 67-83. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C
- Pellegrini, A. D. (2001). Sampling instances of victimization in middle school. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 125-144). New York, NY: Guilford.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal, 37*(3), 699-725.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012). Indicators of school crime and safety: 2011 (NCES 2012-002/NCJ 236021). Washington, DC: U.S. Department of

Education, National Center for Education Statistics and U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics.

- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 427–452. doi:10.1353/mpq.2003.0025
- Scherman, V. (2005). *School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs*. Master Dissertation, Faculty of Humanities of the University of Pretoria, Pretoria.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, *38*(152), 735–747.
- Swearer, S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, *39*, 38–47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Turner, H. A., Finkelhor, D., Hamby, S. L., Shattuck, A., & Ormrod, R. K. (2011). Specifying type and location of peer victimization in a national sample of children and youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 1052–1067. doi: 10.1007/s10964-011-9639-5
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, *8*, 159–176. doi:10.1080/15388220802074165
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 1–11. doi:10.1007/s10964-008-9355-y
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2011). Examining student responses to frequent bullying: A latent class approach. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 336–352. doi:10.1037/a0022747
- Wienke Totura, C. M., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., et al. (2008). Bullying and victimization among boys and girls in middle school. *Journal of Early Adolescence*, *29*, 571–609. doi:10.1177/0272431608324190
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*. Retrieved from World Health Organization website: <http://www.who.int/>
- Wynne, S., & Joo, H-J. (2011). Predictors of School Victimization: Individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, *57*, 458–488. doi:10.1177/0011128710389586

Table 1

Descriptive statistics

		Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	α
<i>Social Support</i>	PSS friends	0.00	20.00	15.10	4.22	.857
	PSS family	0.00	20.00	14.42	4.35	.861
	SSQ paternal	1.00	6.00	4.34	1.35	.929
	SSQ maternal	1.00	6.00	4.90	1.18	.925
<i>School Climate</i>	Violence	1.08	3.54	2.38	0.42	.791
	Learning Environment	1.73	4.73	3.02	0.38	.725
	Interaction	1.50	4.00	2.81	0.45	.807
	Cohesion	1.58	3.75	2.74	0.36	.740
	Resources	1.50	4.00	2.99	0.42	.702
<i>Victimization</i>	A – Social Manipulation	0.00	12.00	1.43	1.99	.757
	B – Harassment	0.00	14.00	1.31	2.02	.800
	C – Exclusion/ Social Isolation	0.00	12.00	1.01	1.74	.778
	D – Coercion	0.00	10.00	0.20	0.85	.828
	E – Intimidation	0.00	14.00	0.43	1.32	.813
	F – Threat	0.00	12.00	0.19	0.83	.797
	G – Aggressiveness	0.00	12.00	1.95	2.19	.781
	I – Overt Victimization	0.00	36.00	0.69	2.37	.906
	II – Overt Reactive Victimization	0.00	32.00	4.65	4.83	.884
	III – Relational Victimization	0.00	20.00	1.50	2.48	.845
	IV – Relational reactive Victimization	0.00	8.00	1.00	1.46	.717
	M – Global Index of Aggression	0.00	94.00	7.70	9.17	.936
I- Aggression Intensity	0.00	47.00	0.74	2.95	.922	

Table 2

Linear Hierarchical Regression: Predicting Types of Victimization

Predictor	I			II			III			IV		
	ΔR ²	B	95% CI LL, UL	ΔR ²	B	95% CI LL, UL	ΔR ²	B	95% CI LL, UL	ΔR ²	B	95% CI LL, UL
Model 1	.019			.033			.042			.029		
Age (12-14 years old)		.21	[-.46, .88]		.35	[-.92, 1.61]		.13	[-.51, .77]		.22	[-.16, .60]
Age (15-16 years old)		.51	[-.12, 1.14]		1.85**	[-.65, 3.04]		.84**	[-.22, 1.44]		.50**	[-.14, .86]
Gender (girl)		-.60*	[-1.12, -.08]		.14	[-.85, 1.12]		.66**	[-.16, 1.15]		.21	[-.09, .50]
Race /ethnicity (Caucasian)		.08	[-.95, 1.10]		-1.69	[-3.61, .23]		-.38	[-1.36, .61]		-.44	[-1.02, .14]
Model 2	.045			.087			.097			.138		
PSS friends		-.06	[-.13, -.00]		-.27***	[-.40, -.15]		-.15***	[-.21, -.09]		-.11***	[-.14, -.07]
PSS family		-.13*	[-.21, -.05]		-.20**	[-.35, -.05]		-.11**	[-.18, -.03]		-.08***	[-.12, -.03]
PSQ paternal		.06	[-.19, .31]		.13	[-.34, .60]		-5.03	[-.23, .23]		.12	[-.02, .25]
PSQ maternal		.23	[-.07, .53]		.16	[-.40, .71]		.29*	[.01, .57]		.07	[-.09, .24]
Model 3	.040			.063			.041			.020		
SC Violence		.98**	[.29, 1.69]		2.73***	[1.47, 4.00]		.29	[-.36, .94]		.37*	[-.01, .75]
SC Learning Environment		.11	[-.97, 1.20]		.83	[-1.15, 2.82]		.66	[-.35, 1.68]		-.06	[-.65, .54]
SC Interaction		.06	[-.71, .83]		-.66	[-2.05, .73]		-.04	[-.76, .69]		.22	[-.19, .64]
SC Cohesion		-.38	[-1.43, .67]		-1.08	[-3.00, .82]		-1.41**	[-2.40, -.44]		-.17	[-.74, .41]
SC Resources		-.53	[-1.42, .36]		.03	[-1.59, 1.66]		-.51	[-1.33, .31]		-.26	[-.75, .23]
Total R²	.103			.183			.180			.186		
			F (13, 379) = 3.365***			F (13, 380) = 6.563***			F (13, 380) = 6.411***			F (13, 383) = 6.749***

Note. CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit; I = overt victimization; II = reactive overt victimization; III = relational victimization; IV = reactive relational victimization.

* $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$.

Table 3

Linear Hierarchical Regression: Predicting Victimization by Specific Types of Aggressive Behaviour

Predictor	A			B			C			D			E		
	ΔR ²	B	95% CI LL, UL	ΔR ²	B	95% CI LL, UL	ΔR ²	B	95% CI LL, UL	ΔR ²	B	95% CI LL, UL	ΔR ²	B	95% CI LL, UL
Model 1	.046			.041			.019			.012			.028		
Age (12-14 years old)	.12	-.38, .61		-.16	[-.39, .70]		.12	[-.35, .60]		-.01	[-.24, .21]		.22	[-.13, .57]	
Age (15-16 years old)	.64	[-.18, 1.11]		.70**	[-.19, 1.21]		.48*	[-.04, .92]		.11	[-.10, .32]		.40*	[-.06, .73]	
Gender (girl)	.57**	[-.19, .96]		.41	[-.01, .83]		.23	[-.14, .59]		-.12	[-.29, .05]		-.30*	[-.56, -.02]	
Race /ethnicity (Caucasian)	-.36	[-1.13, .40]		-.93*	[-1.75, -.10]		-.34	[-1.06, .39]		-.22	[-.56, .13]		-.42	[-.95, .12]	
Model 2	.094			.107			.123			.057			.040		
PSS friends	-.11***	[-.16, -.06]		-.13***	[-.18, -.07]		-.12***	[-.16, -.08]		-.02*	[-.05, -.00]		-.04*	[-.08, -.01]	
PSS family	-.09**	[-.14, -.03]		-.09**	[-.16, -.03]		-.09***	[-.15, -.04]		-.05***	[-.08, -.02]		-.05*	[-.09, -.00]	
PSQ paternal	.04	[-.14, .22]		-.05	[-.25, .14]		.03	[-.14, .20]		.07	[-.01, .16]		.00	[-.13, .14]	
PSQ maternal	.15	[-.07, .37]		.19	[-.05, .42]		.17	[-.03, .38]		.06	[-.04, .16]		.06	[-.09, .22]	
Model 3	.043			.045			.022			.040			.060		
SC Violence	.13	[-.37, .62]		.93***	[-.39, 1.47]		.50*	[-.03, .97]		.35**	[-.12, .58]		.54**	[-.17, .90]	
SC Learning Environment	.42	[-.36, 1.21]		-.08	[-.79, .91]		.09	[-.64, .84]		.02	[-.34, .39]		.29	[-.28, .85]	
SC Interaction	-.18	[-.74, .38]		-.09	[-.77, .51]		.32	[-.20, .84]		.15	[-.40, .11]		-.14	[-.53, .26]	
SC Cohesion	-.120**	[-1.96, -.45]		-.50	[-1.32, .31]		-.14	[-.85, .57]		-.02	[-.37, .33]		-.47	[-1.02, .07]	
SC Resources	-.13	[-.76, .51]		.03	[-.67, .72]		-.50	[-1.11, .11]		-.08	[-.37, .22]		-.32	[-.78, .15]	
Total R²	.183			.193			.164			.108			.131		
	F (13, 380) = 6.538***		F (13, 384) = 7.063***		F (13, 381) = 5.747***		F (13, 384) = 3.592***		F (13, 382) = 4.413***						

Note. CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit; A = Social Manipulation; B = Harassment; C = Exclusion/ Social Isolation; D = Coercion; E = Intimidation.

* $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0$.

Table 4

Linear Hierarchical Regression: Predicting Victimization by Specific Types of Aggressive Behaviour (cont.)

Predictor	F			G		
	ΔR^2	B	95% CI <i>LL, UL</i>	ΔR^2	B	95% CI <i>LL, UL</i>
Model 1	.021			.032		
Age (12-14 years old)		.06	[-.17, .30]		.18	[-.39, .75]
Age (15-16 years old)		.22*	[.00, .44]		.89***	[.35, 1.42]
Gender (girl)		-.17	[-.35, .01]		-.22	[-.64, .22]
Race /ethnicity (Caucasian)		-.23	[-.59, .12]		-.19	[-1.05, .67]
Model 2	.034			.040		
PSS friends		-.02	[-.04, -.01]		-.09**	[-.14, -.03]
PSS family		-.05**	[-.07, -.02]		-.05	[-.12, -.03]
PSQ paternal		.04	[-.04, .13]		.06	[-.15, .27]
PSQ maternal		.10	[-.00, .21]		-.03	[-.28, .23]
Model 3	.059			.053		
SC Violence		.32**	[.08, .57]		1.17***	[.58, 1.76]
SC Learning Environment		.19	[-.19, .57]		.38	[-.54, 1.30]
SC Interaction		.01	[-.25, .28]		-.26	[-.90, .39]
SC Cohesion		-.22	[-.58, -.15]		-.38	[-1.26, .50]
SC Resources		-.39*	[-.70, -.08]		.01	[-.75, .76]
Total R²	.115			.125		
		F (13, 384) = 3.826***			F (13, 380) = 4.185***	

Note. CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit; F = Threat; G = Aggressiveness.

* $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$

Table 5

Linear Hierarchical Regression: Predicting Victimization by Frequency and Severity of Aggression

Predictor	M			I		
	ΔR^2	B	95% CI LL, UL	ΔR^2	B	95% CI LL, UL
Model 1	.025			.022		
Age (12-14 years old)		.44	[-2.01, 2.90]		.24	[-.61, 1.09]
Age (15-16 years old)		3.20**	[.90, 5.51]		.83*	[.03, 1.63]
Gender (girl)		.56	[-1.35, 2.46]		-.37	[-1.03, .30]
Race /ethnicity (Caucasian)		-1.32	[-5.06, 2.42]		-1.34	[-2.64, -.05]
Model 2	.118			.034		
PSS friends		-.55***	[-.79, -.32]		-.10**	[-.19, -.02]
PSS family		-.53***	[-.82, -.24]		-.10*	[-.21, .00]
PSQ paternal		.20	[-.68, 1.08]		.01	[-.32, .33]
PSQ maternal		.70	[-.36, 1.80]		.22	[-.16, .61]
Model 3	.049			.046		
SC Violence		4.07***	[1.61, 6.53]		1.03*	[.15, 1.92]
SC Learning Environment		1.12	[-2.68, 5.00]		.54	[-.86, 1.93]
SC Interaction		.16	[-2.55, 2.87]		-.29	[-1.26, .69]
SC Cohesion		-2.90	[-6.59, .80]		-1.29*	[-2.62, .04]
SC Resources		-1.13	[-4.23, 1.96]		-.30	[-1.44, .84]
Total R²	.192			.102		
		F (13, 372) = 6.819***			F (13, 384) = 3.352***	

Note. CI = confidence interval; LL = lower limit; UL = upper limit; M = Global Index of Aggression; I = Aggression Intensity.

* $p \leq 0.05$. ** $p \leq 0.01$. *** $p \leq 0.001$

Artigo III. *Forms and functions of aggression, victimization and internalizing symptoms in adolescence: Cross Sectional and longitudinal perspective*

Abstract

The nature of the associations between forms and functions of aggression, the types of victimization and the increase in internalizing symptoms, during adolescence, were examined, from both a cross sectional and a longitudinal perspective. Participated in this study 132 Portuguese adolescents, predominantly Caucasian (92,2%); at time 1, 58 were boys and 74 were girls aged between 12 and 14 years ($M=12.78$), attending the 7th and 8th grades; at time 2, students were between 13 and 17 years old ($M=14.48$), attending the 8th, 9th and 10th grades. Results suggest a similar tendency for boys and girls, concerning the engagement in aggressive behaviours, with girls showing a higher proneness to being victims of relational aggression. Overt victimization significantly predicted overt and indirect forms of aggression. Prospectively, aggression and victimization did not play a significant role in the development of internalizing symptoms; however, depressive symptoms were explanatory predictors of reactive aggression and victimization.

Keywords: forms and functions of aggression; victimization; internalizing symptoms; longitudinal study; gender differences

The relation between aggression and victimization appears consensual in the literature (Ostrov, 2010), specifically indicating that aggressive adolescents might be victims of aggression, being the opposite also true (Crick & Grotpeter, 1996; Ostrov, 2010; Rose & Rudolph, 2006). In respect to the relation between aggression and victimization, research suggests that the existing association depends on its forms: *overt*, involving hurting others, impairing their physical well-being, and including explicit verbal and physical behaviours such as hitting, pushing, kicking and threatening (Crick & Grotpeter, 1995; Dodge, Coie, & Lynam, 2006; Marsee et al., 2011); or *relational*, aiming at hurting others through damages to their social relations, friendships or their inclusion feelings and peer group acceptance. Despite being little explored, the functions of aggression, i.e. *reactive* – a greatly emotional and impulsive form of aggression, occurring in the presence of a real or perceived threat (Card & Little, 2006; Crick & Dodge, 1996; Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003a) and *instrumental or proactive* – typically not provoked, being used to obtain an instrumental gain or domain over someone (Little et al., 2003a; Marsee et al., 2011), seem to contribute to

enlighten the association between aggression and victimization (Salmivalli & Helteenvuori, 2007). The present study considered the four types of aggression proposed by Little et al. (2003a): reactive overt, instrumental overt, reactive relational and instrumental relational, specifically focusing the particularities of reactive and instrumental aggression.

Nevertheless, the nature of the association between the forms and functions of aggression, as well as the types of victimization, together with the increase in internalizing symptoms during adolescence (including anxiety and depression) (Rudolph, Troop-Gordon, Hessel, & Schmidt, 2011) require a better understanding, especially from a longitudinal perspective, setting the primary purpose of the present study.

Many cross sectional studies support great gender differences concerning overt and indirect forms of aggression. Those studies specify, on one hand, that boys more frequently exhibit overt aggressive behaviours (Hawley, Little, & Card, 2008; Moretti, Holland, & McKay, 2001; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001), whereas girls express more indirect aggression (Crick & Bigbee, 1998; Crick et al., 1999; Crick & Grotpeter, 1996; Storch & Esposito, 2003). They have also established that overt aggression is more related to externalizing behaviours (e.g., conduct problems, aggression) whereas indirect aggression links to internalizing problems (e.g., anxiety and depression) (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008). Internalizing problems affect a large number of adolescents (Letcher, Smart, Sanson, & Toumbourou, 2009), significantly increasing in early adolescence and stabilizing in late adolescence years (Thompson & Leadbeater, 2013). According to Albano and Krain (2005), girls tend to experience more emotional problems, among which anxiety and depression.

Regarding the functions of aggression, reactive aggression has been related to the tendency to assign hostile intentions to peers' behaviours in ambiguous social situations (Crick & Dodge, 1996; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1998; Xu & Zhang, 2008) while proactive aggression has been associated with a positive appraisal of the aggression and its possible consequences, namely in the context of conflicts among peers (Crick & Dodge, 1996; Xu & Zhang, 2008).

In what refers to the relation between the functions of aggression and victimization, some studies (Camodeca & Goossens, 2005; Camodeca, Goossens, Terwogt, & Schuengel, 2002; Card & Little, 2006; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999; Poulin & Boivin, 2000; Salmivalli, & Helteenvuori, 2007; Salmivalli & Nieminen, 2002; Xu & Zhang, 2008) have found positive associations between reactive aggression and victimization, whereas instrumental or proactive aggression seems unrelated or negatively related to victimization.

Additionally, the functions of aggression show different associations with psychosocial functioning in childhood and adolescence. Reactive aggression is more strongly associated with internalizing symptoms and peer rejection, and proactive aggression with anti-social consequences (Fite, Rathert, Colder, Lochman, & Wells, 2012; Vitaro & Brendgen, 2011).

In relation to the types of victimization, overt and indirect, research suggests that boys are more frequently victims of overt aggression whereas girls of indirect aggression (Crick & Bigbee, 1998; Crick et al., 1999; Lundh, Daukantaitė & Wåhgby-Lundh, 2014) being such difference more consistent concerning indirect victimization (Nansel et al., 2001), specifically, in girls. This relation does not occur in studies using oriental samples, for instance in Chinese culture. A study by Wang et al. (2015), using a sample of Chinese adolescents, found that boys show a greater risk of relational victimization, when compared to girls.

Furthermore, the literature suggests that peer victimization is related to an increase of internalizing symptoms in children and adolescents (Rudolph et al., 2011; Van Oort, Greaves-Lord, Ormel, Verhulst, & Huizink, 2011). Studies highlight that these types of symptoms are more related to relational victimization than with overt victimization (Nansel et al., 2001). Lundh et al. (2014) found only one association between emotional symptoms and indirect victimization; however, there was no association with overt victimization.

Few studies use longitudinal designs. Nevertheless, research shows the tendency for internalizing symptoms to associate with the increase of overt and relational victimization over time (Thompson & Leadbeater, 2013). Thompson and Leadbeater (2013) found that the increase in physical victimization in early adolescence was associated with an increase in internalizing symptoms, more evident in girls. In both early and late adolescence, the increase in relational victimization was related to the increase in internalizing symptoms, although gender did not moderate such associations.

The prospective relation between aggression and victimization appears distinct among boys and girls. According to Leadbeater, Boone, Sangster and Mathieson (2006), the relationship between aggression and victimization is greater in boys, whereas in girls, aggression seems more related to anxiety and depression (Rudolph, 2002).

A study by Yeung and Leadbeater (2007) underlines that in adolescence, after controlling overt victimization, the adolescents that initially reported relational victimization, later reported higher levels of relational aggression. These variables seem to establish specific prospective bidirectional relations, i.e., relational aggression might also prospectively relate to

relational victimization (Ostrov & Godleski, 2013). According to the peer-socialization model (Rose & Rudolph, 2006) overt aggression could provide a better response to overt victimization, than to relational victimization, meaning that there is some consensus about the fact that children commonly respond in a similar manner to the aggressive behaviours they are targeted at (Crick et al., 1999; Ostrov, 2008).

These assumptions, recognized as “specificity hypothesis of aggression” (Ostrov, 2008), show that overt victimization is longitudinally associated with physical aggression whereas relational victimization with relational aggression, in children. Could it be that, in adolescence, the “retaliation in kind” might also apply? Bearing in mind this hypothesis, Lundh et al. (2014), using a sample of adolescents, found no associations between the forms of victimization and aggression, as reported by Ostrov (2008), since victimization was not a risk factor for the development of aggressive behaviour. Nevertheless, the authors found prospective associations between psychological difficulties (conduct problems and emotional symptoms) and the development of aggression and victimization, overt and indirect.

In 2013, Ostrov and colleagues carried out a study aiming to examine the prospective associations between the forms and functions of aggression and social and affective processes in early childhood. They concluded that the prospective associations of relational aggression in early childhood depended on whether the aggression was reactive or proactive (proactive relational aggression was associated with a decrease in peer rejection, whereas reactive relational aggression was associated with increases in peer rejection). This study reinforces the idea that the distinction between forms and functions of aggression might also be applied in studies aiming to enlighten the associations between aggression and other measures, such as victimization or internalizing symptoms, during adolescence.

According to Salmivalli and Helteenvouri (2007), reactively aggressive children may appear annoying to others, either for their impulsivity and aggressive bursts or difficulties in dealing with their emotions, placing them at a higher risk of being chosen as aggression objects by their peers, with the purpose of making them loose control. However, the opposite may also be true: reactive aggression might be a result of the frequent exposure to harassment situations (Berkowitz, 1989). In what concerns to instrumental (proactive) aggression, its prospective relation with victimization remains uncertain. According to Poulin and Boivin (2000), this type of aggression might stand as a protector factor for victimization. In one hand, because these children are feared by their peers, and on the other hand, because they hang out with instrumentally aggressive children. In relation to the possibility that victimization might

precede aggression, Schwartz et al. (1998) state that the recurrent exposure to humiliation situations lead to a decrease in instrumental aggression.

Finally, concerning the associations between the functions of aggression and psychological maladjustment, Wei and Williams (2009) suggested an association between reactive aggression (emotional) and psychological maladjustment, i.e., the adolescents' psychological maladjustment was better explained by their tendencies to be emotionally aggressive (despite not being a significant relation) than by their victimization experiences.

Purpose and Hypothesis

In line with Lundt et al. (2014) ' suggestions for further studies, the main purpose of this study is to prospectively examine the associations between the forms (overt and relational) and functions (reactive overt, instrumental overt, reactive relational and instrumental relational) of aggression and the types of victimization (overt, relational and reactive), and internalizing symptoms (anxiety and dysthymia), the most referred in the literature as related to peer victimization. In the present study, dysthymia corresponds to the persistent depressive disorder described in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V, 2014).

We seek to address some of the questions raised in previous research with adolescents, firstly by analysing cross sectional data, and afterwards, by doing a longitudinal analysis, expecting to contribute to the lack of studies in this area.

In regard to the cross sectional study, we intend to test the following hypothesis: *H1*: there is a specific association between aggression and gender as well as between victimization and gender (i.e., overt forms of aggression and victimization are more frequent in boys whereas indirect forms of aggression and victimization are more frequent in girls); *H2*: reactive aggression is positively associated with victimization and instrumental aggression shows a negative association with victimization; and *H3*: the indirect form of aggression and victimization (but not the overt) and reactive relational aggression (but not the instrumental) are associated in a unique form with internalizing symptoms.

The main hypothesis of these study concern the prospective bidirectional associations between the forms and functions of aggression, victimization and the development of internalizing symptoms of anxiety and dysthymia. In the prospective study we aim at examining the following hypothesis: *H4*: overt victimization is prospectively associated with overt aggression and relational victimization with relational aggression (specificity hypothesis of aggression - Ostrov, 2008); *H5*: the repeated and continuous exposure to victimization is

prospectively and positively associated with reactive aggression and negatively with instrumental aggression; *H6*: there is a prospective and bidirectional association between the forms and functions of aggression and overt and indirect victimization and the development of internalizing symptoms; and finally, *H7*: internalizing symptoms are better explained by the reactive function of aggression and by victimization.

Method

Participants

The questionnaires were completed at time 1 by 263 participants enrolled in the 3rd cycle (7th and 8th grades) of a Portuguese secondary school, who had previously participated in an intervention program intended to decrease aggression and victimization situations. At Time 2 (intervention program), only 145 were available to participate in the longitudinal study; however, 13 showed contradictions in the School Aggression and Violence Scale (SAV): Victimization Symptoms and Behaviours, and were eliminated from the analysis. Accordingly, 132 adolescents remained (50, 1% of the sample included in the longitudinal study at Time 1).

At time 1, the 132 adolescents (58 boys and 74 girls) were between 12 and 14 years old ($M=12.78$; $SD=.702$), 77 attended 7th grade and 55 the 8th grade. At time 2, two years after the intervention program, the students were between 13 and 17 years old ($M=14.48$; $SD=.682$). From the 77 students initially attending 7th grade, 75 were enrolled in 9th grade (2 were repeating the 8th grade) and from the 55 initially attending the 8th grade, 49 were enrolled in 10th grade (6 were repeating the 8th grade). There was a predominance of Caucasians (92,2%), followed by Black students (6,9%), mostly composed by Angolans and Cape Verdeans.

Instruments

Self-Assessment Scale of Aggression. Adapted to Portuguese from the original scale *Little Aggression Inventory* (LAI; Little et al., 2003a), using a convenience sample of 733 students, aged between 10 and 19 years, enrolled at a public Portuguese school (article under publication). It comprises 34 items, allowing distinguishing the forms (overt and relational) and functions (reactive and instrumental) of aggression. The scale entails six subscales, each containing six items: pure overt aggression (e.g., “I’m the kind of person who hits, kicks, or punches others”); reactive overt aggression (e.g., “When I’m threaten by someone, I often threaten back”); instrumental overt aggression (e.g., “I often start fights, to get what I want”); pure relational aggression (e.g., “I’m the kind of person who tells my friends to stop liking

someone”); reactive relational aggression (e.g., “If others upset or hurt me, I often tell my friends to stop liking them”); and instrumental relational aggression (e.g., “I often tell my friends to stop liking someone to get what I want”). The answers may range from 1 (not at all true) to 4 (completely true), and internal consistency varies from .71 to .93 considering its validation structure. Other studies reported adequate reliability and the adequacy of the models for each subscale (Fite, Stauffacher, Ostrov, & Colder, 2008; Little, Brauner, Jones, Nock, & Hawley, 2003b; Little et al., 2003a). The present study found an adequate internal consistency (Cronbach’s Alpha) for all subscales, ranging from .76 and .97.

School Aggression and Violence Scale (SAV): Victimization Symptoms and Behaviours. Is the Portuguese adaptation by Gouveia and Neves, of the AVE: Acoso y Violencia Escolar (Piñuel & Oñate, 2006), which is currently in its final phase of adaptation. The scale is divided into two parts; the first includes 50 items representing violence or aggression situations that might take place within school. The children or adolescents are asked to indicate how often each situation has occurred, using a 3 point Likert-type scale from 0 (never) to 2 (very often). It comprises seven scales of school aggression and violence, i.e., different types of aggressive behaviours that adolescents may experience: A-social manipulation (school aggression and violence behaviours that intend to distort the subject social image); B-harassment (school aggression and violence behaviours manifested in mockery, despise, disdain, nicknames); C-social exclusion (behaviours intended to socially exclude or isolate an individual); D-coercion (dominance behaviour where the aggressor demands the victim to do things against her/his will); E-intimidation (behaviours that intend to frighten, terrorize or induce fear); F-threaten (behaviours that seek to dissuade the other through threats to his or his family physical integrity or extortion); and G-aggressiveness (overt behaviours of physical or psychological aggression); two global dimensions of school aggression: Global Index of Aggression and the Intensity of Aggression; and finally, four types of victimization (I-overt victimization; II-reactive overt victimization; III-relational victimization; IV- reactive relational victimization). The second part of the instrument comprises 44 items, answered in a dichotomic scale yes/no, assessing the presence of eight groups of psychological and psychosomatic symptoms: anxiety (Anx), post-traumatic stress (Pts), dysthymia (Dis), low self-esteem (Sel), flashbacks (Flb), somatization (Som), negative self-image (Neg) and self-despise (Des), frequently referred in research with victims of school aggression and violence, and confirmed by Oñate and Piñuel (2005). The present study used only the four scales of the victimization types and the clinical scales of anxiety and dysthymia. The scales showed good reliability indices in the study sample, ranging from .71

and .87 in the four types of victimization, .76 for the anxiety and .86 for the dysthymia clinical scales.

Procedure

First, the school administration was contacted in order to obtain permission for the study. The questionnaires were approved by a pedagogical council. The students' legal guardians received a letter with all information about the study with the purpose of obtaining informed consent for their children to complete the questionnaires. Informed consent included a study description and the assurance that the participation was voluntary and all data collected were confidential.

The participants completed the questionnaires in classroom context, and some members of the research team were present and available to answering any questions during the instruments completion. A teacher was also present, however, did not participate in data collection. Students were ordered not to write their names in the questionnaires, and a code number was assigned to each questionnaire, allowing to match the answers during the two times and simultaneously guarantee the confidentiality of the data. At the end, the questionnaires were placed inside an envelope sealed by the students before being delivered to the researcher.

Data analysis. Statistical analysis included descriptive and inferential statistics. Significance level was set at $\alpha \leq .05$. Gender comparisons were carried out using paired samples student t-test. The T-test assumptions, namely, normal distribution of the data and the equal variance of the two groups were tested using Kolmogorov-Smirnov and Levene. Cross-sectional associations were examined through Pearson correlations. Semi-partial correlations (sr) were obtained to analyse the relation between the forms and functions of aggression and types of victimization and internalizing symptoms (anxiety and dysthymia) following Lundh et al. (2014). The differences in strong correlations between boys and girls also reflected Lundh et al. (2014), by calculating zero-order correlations between the forms and functions of aggression and the types of victimization. To examine if some high results in specific variables (e.g., reactive overt aggression –ROA) at T1 were risk factors for the development of other type of problems at T2 (e.g., anxiety, dysthymia; reactive overt victimization –ROV), several models were built through hierarchical linear regression, with gender and the forms and functions of aggression at T1 being inserted in Step 1; the variables predicting emotional symptoms (i.e. anxiety and dysthymia) in Step 2; and the variables predicting the types of victimization in Step3. The assumptions of multiple linear regression, namely the linear relationship between independent variables and the dependent variable (visual

examination), autocorrelation (Durbin-Watson test), normality of residuals (Kolmogorov-Smirnov test), Multicollinearity (VIF and Tolerance) and Homoscedascity (visual examination) were examined and were generally fulfilled. Statistical analysis was carried out using SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) version 22.0 for Windows and Amos software (v. 22.0 for Windows).

Results

First, descriptive statistics were used and gender comparisons for the study variables were performed (see Table 1).

In what concerns to the forms and functions of aggression, there were no significant differences among genders. However, on average, boys scored higher in overt and relational aggression, compared to girls. Despite boys showing, on average, higher scores of overt victimization (1.22), there were no significant gender differences concerning victimization. Regarding relational victimization, girls scored significantly higher $t(130) = 2.345, p = .021$ than boys. At time 1, girls showed significantly higher scores of anxiety $t(130) = 3.032, p = .003$ and dysthymia $t(130) = 2.801, p = .006$, compared to boys.

Cross-sectional examination was carried out as suggested in Lundh et al. (2014). In regard to the correlations between the dimensions of the aggression scale and the dimensions of the victimization scale at T1 (see Table 2), there were strong positive correlations between the forms and functions of aggression for boys and moderate for girls. The correlations between the types of victimization were rather similar for boys and girls, strong and positive. Among different scales, there were more significant, although moderate or weak, correlations in the boys sample than in the girls sample, where only four significant correlations were found. The correlation patterns were similar at T2.

The analysis of the correlations between the forms and functions of aggression and the internalizing symptoms (anxiety and dysthymia) may be observed in Table 3. The semi partial correlations after controlling anxiety showed that dysthymia was associated with all forms and functions of aggression (overt and indirect) at T1 and that, at T2, was only associated with reactive overt aggression. Partial correlations after controlling dysthymia showed that anxiety was related to pure overt aggression and reactive overt aggression at T1, contrary to T2, where no association was established. Concerning indirect aggression, only reactive relational aggression was associated with anxiety symptoms at T1 and, similarly, no association were fund at T2.

Table 4 allows observing the analysis of the correlations between the types of victimization and internalizing symptoms (anxiety and dysthymia). In what concerns to the overt forms of victimization, only reactive overt victimization was correlated with anxiety and dysthymia at T1 and T2. The two types of indirect victimization were correlated with anxiety and dysthymia symptoms at T1 and T2. It should be highlighted that, at T2, the correlation coefficients were slightly higher than at T1.

In order to answer the previously established hypothesis, several prospective hierarchical regression analyses were performed. With the purpose of examining if the types of victimization and internalizing symptoms at T1 were predictors of the forms and functions of overt aggression at T2, three models were built, inserting as dependent variables the pure overt form of aggression (POA-T2), reactive overt aggression (ROA-T2) and instrumental overt aggression (IOA-2) and, as independent variables, gender (female) and the forms and functions of aggression at T1 in step 1; anxiety and dysthymia at T1 in step 2; and the types of victimization at T1 in step 3 (see Table 5).

The total variance explained for the forms and functions of overt aggression at T2 ranged from 24,5% (IOA-T2 as dependent variable) to 17,7% (ROA-T2 as dependent variable). Therefore, the model that better explained overt aggression was IOA-T2 (24,5% of total variance) by the factor OV-T1 (16,3% of the model variance).

Overt victimization at T1 was a significant predictor of POA-T2 ($\beta = .452, p = .014$), ROA-T2 ($\beta = .320, p = .012$) and IOA-T2 ($\beta = .566, p = .000$). Relational aggression victimization at T1 significantly estimated ROA-T2 ($\beta = -.307, p = .050$).

In what concerns to emotional problems, anxiety at T1 was a significant predictor of POA-T2 ($\beta = -.310, p = .009$) and ROA-T2 ($\beta = -.374, p = .009$). Dysthymia significantly estimated POA-T2 ($\beta = -.345, p = .009$), ROA-T2 ($\beta = .430, p = .009$) and IOA-T2 ($\beta = .352, p = .029$).

Table 6 allows answering the interrogation if the types of victimization and internalizing symptoms of anxiety and dysthymia at T1 are predictors of the indirect forms and functions of aggression at T2. For that purpose, three models were built, inserting as dependent variables pure relational aggression (PRA-T2) and its reactive (ROA-T2) and instrumental (IOA-2) forms, and as independent variables gender (female) and the forms and functions of aggression at T1, step 1; anxiety and dysthymia at T1 in step 2; and the types of victimization at T1 in step 3.

Total variance explained for the forms and functions of relational aggression at T2 ranged from 24,1% (PRA-T2 as dependent variable) to 16,7% (RRA-T2 as dependent variable). Therefore, the model that better explained relational aggression was PRA-T2 (24,1% of total variance) by the factor OV-T1 (14,6% of the model variance).

Only overt victimization at T1 was a significant estimator of relational aggression at T2 (i.e., of PRA-T2 ($\beta = .543, p = .000$); RRA-T2 ($\beta = .413, p = .001$) and IRA-T2 ($\beta = .428, p = .001$). Relational aggression victimization at T1 was not a significant predictor of relational aggression at T2.

Similarly to overt aggression at T2, dysthymia significantly estimated relational aggression at T2, in its pure form (PRA-T2) ($\beta = .386, p = .016$), and reactive (RRA-T2) ($\beta = .385, p = .018$) and instrumental (IRA-T2) ($\beta = .368, p = .021$) functions. Anxiety at T1 significantly predicted PRA-T2 ($\beta = -.347, p = .024$) and RRA-T2 ($\beta = -.321, p = .038$).

With the aim of understanding if the forms and functions of aggression, as well as anxiety and dysthymia at T1 were risk factors for the occurrence of victimization at T2, four hierarchical regression models were built. The models including as dependent variables OV-T2 ($p = .871$), ROV-T2 ($p = .142$), RV-T2 ($p = .317$) and RRV-T2 ($p = .364$), were not statistically significant. Total variance explained for the types of victimization at T2 ranged from 14,1% (ROV-T2 as dependent variable) to 6% (OV-T2 as dependent variable). Despite being poorly explanatory, the model that better explained victimization was ROV-T2 (14,1% of total variance) by the internalizing factors anxiety and dysthymia (4,6% of the model variance). Therefore, anxiety ($\beta = -.299, p = .039$) and dysthymia ($\beta = .359, p = .013$) were unique significant predictors for overt victimization. Dysthymia was also a predictor of RRV-T2 ($\beta = .367, p = .012$). Being a victim of ROV at T1 is a predictor of the persistency of that type of victimization at T2 ($\beta = .311, p = .018$). Being a girl was a significant predictor of relational aggression victimization ($\beta = .248, p = .008$) and reactive relational aggression ($\beta = .204, p = .030$). The forms and functions of aggression at T1 were not significant estimators of victimization at T2.

Finally, could aggression and victimization be risk factors for the development of internalizing symptoms, anxiety and dysthymia, at T2? Two hierarchical linear models having as dependent variables anxiety and dysthymia at T2 were built. The total variance explained for the analysed emotional problems ranged between 29% for dysthymia and 28,1% for anxiety. The independent variable (female), alongside with anxiety and dysthymia symptoms at T1, were the factor that better explained anxiety (23,4% of the model variance), and dysthymia (23,1% of the model variance) at T2. Therefore, gender (being a girl) was a

significant estimator of anxiety ($\beta = .232, p = .005$) and dysthymia ($\beta = .214, p = .009$) at T2. Girls and participants with higher scores in dysthymia at T1 showed higher scores in anxiety and dysthymia at T2.

Neither the forms or the functions of aggression or the types of victimization predicted the development of emotional symptoms of anxiety and dysthymia at T2.

Discussion

We will start by discussing our hypothesis concerning the cross sectional specificity.

The results showed no specific association between the forms and functions of aggression and gender, that is, there were no statistically significant differences between boys and girls concerning the forms and functions of aggression. However, boys scored, on average, higher than girls in the forms and functions of overt aggression, confirming the tendency found in the analysed studies (e.g., Card et al., 2008; Lundh et al., 2014). On the other hand, boys showed, on average, higher scores in the indirect forms and functions of aggression. Such results suggest that, on one hand, there is some similarity among the expressions of indirect aggression, irrespectively of gender (Card et al., 2008) and, on the other, calls attention to the cultural context of the samples, where social regulation among individuals is a common practice among boys and girls, allowing the boys to freely use relationships to control social situations, as suggested by Little et al. (2003a).

In what concerns to gender differences between overt and indirect forms of victimization, there were no significant differences between boys and girls concerning overt victimization. Nevertheless, on average, boys scored higher in overt victimization when compared to girls, similarly to previous studies (Crick & Bigbee, 1998; Crick et al., 1999; Lundh et al. 2014). In what concerns to indirect victimization, the results support the primacy of indirect aggression among girls, confirming Nansel et al. (2001) idea that gender differences are more consistent in indirect victimization, and mostly in girls.

Our results are in line with Card et al. (2008) and Lundh et al. (2014), as we found significant strong positive correlations for boys and moderate for girls between the forms of aggression, highlighting the capacity of the former to engaged in more than one form of aggression (Card et al., 2008). Results are similar for the functions of aggression. In what refers to their association with victimization, in general, reactive aggression was positively associated with victimization and, contrarily to what was expected, instrumental aggression was positively associated with victimization.

In what concerns to the associations with internalizing symptoms (anxiety and dysthymia), our hypothesis were not confirmed. Emotional symptoms did not show a single association neither with the relational form or the reactive relational function of aggression. Reactive overt aggression showed a unique weak association with dysthymia symptoms. The results suggest that those adolescents who show depressive symptomatology are more prone to physical and emotionally engage in aggressive behaviours, contrary to Lundh et al. (2014) findings, which suggest an association between emotional symptomatology and a higher occurrence of indirect aggressive behaviours.

Despite the weak association with internalizing symptoms, there seems to exist an association between them and reactive overt aggression victimization, supporting that reactive overt aggression is more strongly associated with internalizing symptoms (Fite et al., 2012; Prinstein et al., 2001; Vitaro & Brendgen, 2011).

In accordance with Lundh et al. (2014) and Prinstein et al. (2001), internalizing symptoms show a stronger association with indirect victimization. Adolescents suffering from anxiety and depression symptoms show a higher propensity to being victims of indirect forms of aggression.

The earlier established hypothesis will be discussed next, namely the prospective associations between the forms and functions of aggression, victimization and the development of internalizing symptoms, in adolescence.

In what concerns to Ostrov (2008)'s specificity hypothesis of aggression, suggesting similar prospective associations between the forms of victimization and aggression in children, our results partially support that hypothesis, by concluding that how the adolescents respond to aggressive behaviours is distinct from those exhibited by children, as stated by Lundh et al. (2014).

In our study, and contrary to Lundh et al. (2014) overt victimization was prospectively associated with the development of the overt form of aggression and with the reactive and instrumental functions of overt aggression. This was the only finding supporting the specificity hypothesis suggested by Ostrov (2008). Interestingly, the model that better explained these associations was the instrumental overt aggression model. Therefore, contrary to what was expected, the results suggest that there is a greater probability of victims of physical and verbal aggression to later become instrumental overt aggressors. Since it would be expected that they might become overt aggressors, it could be interesting to examine, in future studies, which aspects might influence such relation.

Interestingly, concerning the prospective associations between victimization and the development of relational aggression, our results do not support the specificity hypothesis between relational victimization and the development of relational aggression. We also found prospective associations between overt victimization and the indirect form of aggression, as well as between the former and the reactive and instrumental functions of indirect aggression.

Therefore, the results show a greater and determinant contribution of overt victimization to the development of overt aggression, namely instrumental, and relational aggression. Contrarily to what was expected, the significant associations between victimization and instrumental aggression were not negative. Despite research suggesting that this type of aggression may be a protector factor for victimization (Poulin & Boivin, 2000; Schwartz et al., 1998), we did not support that idea. In the present sample, the repeated exposure to humiliation situations, either overt or indirect, seems to increase the risk of becoming an aggressor, namely proactive. Such result might be better explored in further studies. The research that seeks to distinguish the forms and functions of aggression (e.g., Salmivalli & Helteenvuori, 2007) and victimization has used measures that have been criticised for not making a clear distinction between reactive and proactive aggression, which might explain the differences found in the results.

In the present study, the forms and functions of aggression did not predict victimization. In line with Salmivalli and Helteenvuori (2007), the best predictor of victimization was the prior occurrence of victimization, namely reactive overt aggression victimization. Being a girl significantly estimated future victimization, namely, relational and reactive relational victimization.

Concerning the prospective associations between the forms and functions of aggression and the development of internalizing symptoms of anxiety and dysthymia, the overt and indirect forms and functions of aggression did not predict internalizing symptoms, similarly to Lundh et al. (2014). The same result was found concerning victimization: there was no prospective association between overt and indirect victimization experiences and the development of internalizing symptoms, contrarily to Lundh et al. (2004) and Thompson and Leadbeater (2013), however, in line with Wei and Williams (2009), who did not find any association between victimization and psychological distress. Ostrov and Godleski (2013) sought to test a model of the paths between overt and indirect aggression and relational victimization in childhood, through multiple informants, and found that depressive symptoms were not associated neither with the predictor (relation aggression) or the result (relational victimization).

Being a female and presenting the symptoms formerly better explained the persistency of that symptomatology in the future. According to Albano and Krain (2005), girls are more prone to experience emotional problems, among which anxiety and depression; hence, it wouldn't be surprising that gender presented a significant influence in the explanation of the development of internalizing symptoms.

However, contrary to Lundh et al. (2014), internalizing symptoms were strong predictors of both forms and functions of overt and indirect aggression and victimization, particularly depressive symptoms, as obtained by the dysthymia clinical scale. Depressive symptoms were strong predictors of both forms and functions of aggression, as well as of victimization.

Dysthymia was prospectively associated with the forms (overt and indirect) and functions (reactive and instrumental) of aggression, indicating that those adolescents showing depressive symptomatology are more prone to exteriorizing their emotional difficulties using aggressive behaviours.

In what concerns to victimization, dysthymia symptoms were positively and prospectively associated with reactive victimization, both overt and relational. The adolescents showing former depressive symptomatology are more prone to being victimized, directly or indirectly by reactive aggression, in the future.

Concerning anxiety, there were negative prospective associations with overt and indirect aggression, as well as with reactive aggression (except instrumental). In the present sample, anxiety was a protector factor of the development of aggressive behaviours, overt, indirect and reactive. In what refers to its relation with victimization, the latter was a protector factor of reactive overt aggression victimization. Therefore, more anxious and fearful adolescents might not prompt aggressive peers, specifically those using emotional and impulsive aggression, contrary to research suggesting that these type of children are at higher risk of aggression by their peers (Salmivalli & Helteenvuori, 2007).

We did not find bidirectional relations over time, neither between aggression and victimization, or between those and internalizing symptoms.

Despite internalizing symptoms weren't better explained by the reactive function of aggression and by victimization, as initially predicted, depressive symptoms were explanatory predictors of the reactive function of aggression and victimization, namely, reactive aggression victimization.

Strengths and Limitations

The presented study shows several strengths. On one hand, revisits some of the questions already examined in cross sectional studies, concerning the relation between overt and indirect aggression and victimization, as well as the relationship between them and the development of internalizing symptoms. Moreover, it adds evidence concerning the functions of aggression (reactive and proactive). On the other hand, addresses the lack of longitudinal studies analysing the relations between these variables.

It comprises a measure developed by Little et al. (2003a), which has proven to accurately distinguish the forms and functions of aggression, adding different and unexplored findings, nevertheless, requiring replication, namely related to reactive aggression and particularly instrumental/proactive aggression. It also uses a valid and reliable instrument to discriminate the types of victimization, adding reactive aggression victimization (overt and indirect) to the assessment, particularizing the analysis carried out.

Some limitations should be also noted, namely, the exclusive use of self-report instruments, limiting the analysis as the use of multi informants and multi-methods has proven to improve longitudinal analysis and strengthen conclusions. We did not include any instrument to assess externalizing behaviours, for instance opposition behaviours or conduct problems, which might reinforce the results of the associations between the variables. On the other hand, despite the good representativeness of the sample in the school under study, it was insufficient to be representative of all Portuguese adolescents. Thus, results should not be generalized to the general population. Despite the wide interval between Time 1 and Time 2 (two years), it could have been pertinent to include a third assessment, allowing a better validation of the associations identified.

Conclusions

Globally, considering the cross-sectional and the longitudinal study, our results support a distinct gender differences in indirect victimization, with girls showing a higher likelihood of being victims of relational aggression, compared to boys. On the other hand, boys and girls seem to engage in overt and indirect behaviours, despite boys getting more involved in more than one form of aggression

Results partially support Ostrov (2008)'s specificity hypothesis by showing that, similarly to childhood, in adolescence overt victimization predicts overt aggression. However, the assumption that relational victimization is longitudinally associated with relational aggression was not confirmed. Our data support that overt victimization experiences predict

more clearly overt and indirect aggressive behaviours. Despite explaining all forms and functions of aggression, overt victimization showed a greater contribution to the development of overt instrumental and pure relational aggression.

Prospectively, the forms and functions of aggression were not determinant to the development of victimization, therefore, other relevant factors should be considered, that might mediate such relationship. In the present study, victimization was better explained by previous victimization experiences, specifically, reactive overt aggression victimization and by being a girl.

Despite aggression and victimization did not play a significant role in the development of emotional symptoms in the longitudinal study, the same was not true in the cross sectional study. Here, reactive overt aggression, as well as reactive overt victimization, showed positive associations with internalizing symptoms, particularly with depressive symptoms. Nevertheless, in line with previous studies, internalizing symptoms showed a higher association with indirect victimization. Relational victimization was a strong contributor to the subjective perception of emotional distress, and some evidence of such association was also found for reactive overt aggression and victimization, in the cross sectional analysis.

Finally, despite the internalizing symptoms weren't better explained by the reactive function of aggression and by victimization, as hypothesized, depressive symptoms were strong predictors of the reactive function of aggression and victimizations, specifically, reactive aggression victimization.

Contrary to other studies stating that anxious children are at higher risk of being targets of aggression by their peers, our sample of adolescents showed that the presence of anxiety was protective of being victims of aggression or becoming aggressors. However, such conclusion requires a deeper analysis in further studies, including a larger sample and various sources of information (parents, teachers, peers).

Further studies might pay particular attention to the development of theoretical models including not only the forms of aggression but also the functions to explain the relation between aggression and victimization, as well as the process or processes leading to adjustment difficulties and emotional or psychological factors that might contribute to similar results.

Acknowledgements

We acknowledge the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) [Foundation for Science and Technology] – PhD Grant SFRH/BD/81009/2011, for the support granted to this research.

References

- Albano, A. M., & Krain, A. (2005). Anxiety and anxiety disorders in girls. In D. J. Bell, S. L. Foster & E. J. Mash (Eds.), *Handbook of adolescents and emotional problems in girls* (pp. 79-116). New York: Kluwer.
- American Psychiatric Association (2014). DSM-IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Berkowitz L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, *106*, 59–73. doi:10.1037/0033-2909.106.1.59
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*, 186-197. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-aged children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, *11*, 332-345. doi:10.1111/1467-9507.00203
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relational with psychological adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, *30*, 466–480. doi:10.1177/0165025406071904
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*, 1185–1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *66*, 337–347. doi:10.1037/0022-006X.66.2.337

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development, 67*, 993-1002. doi:10.2307/1131875
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380. doi:10.1017/S0954579400007148
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722. doi:10.2307/1131945
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376-385.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg (Vol. Ed.) & D. William & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 719-788). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fite, P. J., Rathert, J., Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2012). Proactive and reactive aggression. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 2164- 2170). New York, NY: Springer.
- Fite, P. J., Stauffacher, K., Ostrov, J. M., & Colder, C. R. (2008). Replication and extension of Little et al.'s (2003) forms and functions of aggression measure. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 238-242. doi:10.1177/0165025408089273
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Card, N. A. (2008). The myth of the alpha male: A new look at dominance related beliefs and behaviors among adolescent males and females. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 76-88. doi:10.1177/0165025407084054
- Leadbeater, B., Boone, E., Sangster, N., & Mathieson, L. (2006). Sex differences in the personal costs and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior, 32*, 409-419. doi: 10.1002/ab.20139
- Letcher, P., Smart, D., Sanson, A., Toumbourou, J.W. (2009). Psychosocial precursors and correlates of differing internalizing trajectories from 3 to 15 years, *18*, 618-646. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00500.x
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003b). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343- 369. doi:10.1353/mpq.2003.0014

- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003a). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122–133. doi:10.1080/01650250244000128
- Lundh, L.-G., Daukantaitė, D., & Wåhgby-Lundh, M. (2014). Direct and indirect aggression and victimization in adolescents – associations with the development of psychological difficulties. *BMC Psychology, 2*, 1-15. doi:10.1186/s40359-014-0043-2
- Marsee, M. A., Barry, C. T., Childs, K. K., Frick, P. J., Kimonis, E. R., Munoz, L., Aucoin, K. J., Kunimatsu, M. M., Fassnacht, G. M., & Lau, K. S. L. (2011). Assessing the forms and functions of aggression using self-report: Factor structure and invariance of the Peer Conflict Scale in youth. *Psychological Assessment, 23*, 792-804. doi:10.1037/a0023369
- Moretti, M. M., Holland, R., & McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law, 19* (1), 109-126. doi:10.1002/bsl.429
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII*. Retrieved from Instituto de Innovación Y Desarrollo Educativo website: www.acosoescolar.com
- Ostrov, J. M. (2008). Forms of aggression and peer victimization during early childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 311–322. doi:10.1007/s10802-007-9179-3
- Ostrov, J. M. (2010). Prospective associations between peer victimization and aggression. *Child Development, 81*, 1670–1677. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01501.x
- Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2013). Relational aggression, victimization, and adjustment during middle childhood. *Development and psychopathology, 25*, 801-815. doi:10.1017/S0954579413000187
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 116*, 19-36. doi:10.1016/j.jecp.2012.12.009

- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216–224. doi:10.1037/0022-0663.91.2.216
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.
- Poulin, F. & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology, 36*, 233–240. doi:10.1037//0012-1649.36.2.233
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Venberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491. doi:10.1207/S15374424JCCP3004_05.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*, 98–131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health, 30*, 3–13. doi:10.1016/S1054-139X(01)00383-4
- Rudolph, K. R., Troop-Gordon, W., Hessel, E., & Schmidt, J. (2011). A latent growth curve analysis of early and emerging peer victimization as predictors of mental health across elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*, 111–122. doi:10.1080/15374416.2011.533413
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not Proactive Aggression Predicts Victimization Among Boys. *Aggressive Behavior, 33*, 198-206. doi:10.1002/ab.20210
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30–44. doi: 10.1002/ab.90004
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology, 10*, 87–99. doi:10.1017/S095457949800131X
- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H., & Little, T. D. (2009). Forms and functions of aggression on adolescent friendship selection and influence: A

- longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19, 515-534. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00566.x
- Storch, E. A., & Esposito, L. E. (2003). Peer victimization and posttraumatic stress among children. *Child Study Journal*, 33, 91–98.
- Thompson, R. S. Y., & Leadbeater, B. J. (2013). Peer victimization and internalizing symptoms from adolescence into young adulthood: Building strength through emotional support. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 290-303. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00827.x.
- Van Oort, F. A., Greaves-Lord, K. K., Ormel, J. J., Verhulst, F. C., & Huizink, A. C. (2011). Risk indicators of anxiety throughout adolescence: The TRAILS study. *Depression and Anxiety*, 28, 485–494. doi:10.1002/da.20818
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2011). Subtypes of aggressive behaviors: Etiologies, development, and consequences. In T. Bliesner, A. Beelman & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial Behavior and Crime: Contributions of Theory and Evaluation Research in Prevention and Intervention*. Goettingen, Germany: Hogrefe.
- Wang, S. W., Zhang, W., Li, D., Yu, C., Zhen, S., & Huang, S. (2015). Forms of aggression, peer relationships, and relational victimization among Chinese adolescent girls and boys: roles of prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 6, 1264. doi:10.3389/fpsyg.2015.01264
- Wei, H., & Williams, J. H. (2009). Instrumental or emotional aggression: Testing models of bullying, victimization, and psychological maladjustment among Taiwanese seventh-graders. *Social Work Research*, 33(4), 231-242.
- Xu, Y., & Zhang, Z. (2008). Distinguishing proactive and reactive aggression in Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 539-552. doi:10.1007/s10802-007-9198-0
- Yeung, R. S., & Leadbeater, B. J. (2007). Does hostile attribution bias for relational provocations mediate the short-term association between relational victimization and aggression in preadolescence? *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 973–983. doi:10.1007/s10964-006-9162-2

Table 1

Means (and SD) for girls and boys on the forms and functions of aggression, types of victimization and internalizing symptoms scales at T1

<i>Forms and Functions of Aggression</i>	Girls <i>M (SD)</i>	Boys <i>M (SD)</i>	<i>t</i>
<i>Overt aggression</i>			
POA	1.13 (.29)	1.26 (.48)	-1.744
ROA	1.44 (.56)	1.56 (.61)	-1.090
IOA	1.06 (.25)	1.16 (.50)	-1.365
<i>Relational aggression</i>			
PRA	1.14 (.27)	1.23 (.49)	-1.341
RRA	1.20 (.30)	1.28 (.52)	-.949
IRA	1.08 (.40)	1.13 (.43)	-.673
<i>Types of Victimization</i>			
OV	.72 (1.66)	1.22 (3.44)	-1.115
ROV	4.61 (4.40)	4.78 (4.25)	-.221
RV	2.09 (2.81)	1.12 (1.95)	2.345*
RRV	1.04 (1.46)	.95 (1.46)	.361
<i>Internalizing Symptoms</i>			
Anxiety	2.28 (2.34)	1.24 (1.60)	3.032**
Dysthymia	3.53 (3.74)	2.03 (2.35)	2.801**

Note. POA=pure overt aggression; ROA=reactive overt aggression; IOA=instrumental overt aggression; PRA=pure relational aggression; RRA=reactive relational aggression; IRA=instrumental relational aggression; OV=overt victimization; ROV=reactive overt victimization; RV=relational victimization; RRV= reactive relational victimization.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Table 2

Zero-order correlations between the forms and functions of aggression and types of victimization scales at T1; girls above diagonal (n = 74) and boys below the diagonal (n = 56)

	POA	ROA	IOA	PRA	RRA	IRA	(OV)	(ROV)	(RV)	(RRV)
POA	-	.50***	.61***	.54***	.53***	.35**	.29**	.16	.11	.00
ROA	.63***	-	.41***	.34**	.54***	.10	.20	.08	.04	-.08
IOA	.74***	.54***	-	.55***	.45***	.59***	.22	.08	.07	-.00
PRA	.79***	.59***	.87***	-	.63***	.31**	.45***	.29*	.14	.09
RRA	.71***	.56***	.80***	.82***	-	.24*	.35***	.22	.11	.14
IRA	.79***	.61***	.84***	.91***	.86***	-	.12	-.05	-.05	.01
(OV)	.34*	.24	.39**	.40**	.39**	.49***	-	.63***	.59***	.54***
(ROV)	.23	.17	.13	.16	.19	.11	.49***	-	.74***	.57***
(RV)	.38**	.29*	.54***	.48***	.44***	.43***	.77***	.68***	-	.73***
(RRV)	.26	.19	.21	.19	.29*	.24	.64***	.71***	.67***	-

Note. POA=pure overt aggression; ROA=reactive overt aggression; IOA=instrumental overt aggression; PRA=pure relational aggression; RRA=reactive relational aggression; IRA=instrumental relational aggression; OV=overt victimization; ROV=reactive overt victimization; RV=relational victimization; RRV= reactive relational victimization.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Table 3

Correlations between forms and functions of aggression and internalizing symptoms at T1 and T2 (semipartial correlations within parentheses)

	Anxiety		Dysthymia	
	T1	T2	T1	T2
<i>Overt Aggression</i>				
POA	.18* (.04)	-.014 (-.011)	.25** (.03)	.017 (.02)
ROA	.21* (.12)	.161 (.18)	.21* (.05)	.19* (.21)
IOA	.16 (-.02)	-.114 (-.12)	.18* (-.15)	-.09 (-.09)
<i>Relational Aggression</i>				
PRA	.17 (.04)	-.02 (-.02)	.21* (.06)	-.00 (.00)
RRA	.19* (.05)	.00 (-.01)	.27** (.14)	.08 (.07)
IRA	.15 (.02)	-.09 (-.07)	.31** (.21)	-.06 (-.06)

Note. All significant semipartial correlations are marked in bold; POA=pure overt aggression; ROA=reactive overt aggression; IOA=instrumental overt aggression; PRA=pure relational aggression; RRA=reactive relational aggression; IRA=instrumental relational aggression; OV=overt victimization; ROV=reactive overt victimization; RV=relational victimization; RRV= reactive relational victimization.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Table 4

Correlations between types of victimization and internalizing symptoms at T1 and T2 (semipartial correlations within parentheses)

	Anxiety		Dysthymia	
	T1	T2	T1	T2
<i>Direct Victimization</i>				
OV	.32**(.19)	.10 (.10)	.33**(.19)	.08 (.08)
ROV	.23**(.06)	.33**(.31)	.28**(.09)	.32**(.31)
<i>Indirect Victimization</i>				
RV	.31**(.14)	.45**(.44)	.33**(.12)	.52**(.52)
RRV	.15(-.09)	.23**(.23)	.23**(-.01)	.29**(.29)

Note. All significant semipartial correlations are marked in bold; POA=pure overt aggression; ROA=reactive overt aggression; IOA=instrumental overt aggression; PRA=pure relational aggression; RRA=reactive relational aggression; IRA=instrumental relational aggression; OV=overt victimization; ROV=reactive overt victimization; RV=relational victimization; RRV= reactive relational victimization.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Table 5

Linear hierarchical regressions, predicting overt aggression at T2 from anxiety, dysthymia and from types of victimization at T1

Variables	POA (T2)					ROA (T2)					IOA (T2)					
	ΔR^2	B	SE	β	ΔR^2	B	SE	β	ΔR^2	B	SE	β	ΔR^2	B	SE	β
Step 1	.089				.048				.043							
Gender (feminine)		-.054	.053	-.091		.081	.082	.090		-.105	.066	-.146				
T1 POA		.076	.111	.099		.093	.170	.082		-.017	.138	-.018				
T1 ROA		.095	.056	.190		.097	.086	.129		.075	.070	.123				
T1 IOA		-.263*	.127	-.345		.282	.195	.246		-.150	.158	-.162				
T1 PRA		.181	.140	.233		-.237	.216	-.202		.102	.175	.108				
T1 RRA		-.198	.106	-.279		-.069	.163	-.065		-.122	.132	-.142				
T1 IRA		.090	.091	.127		-.135	.140	-.127		.106	.114	.123				
Step 2	.048				.060				.039							
T1 Anxiety		-.043*	.021	-.310		-.078*	.032	-.374		-.043	.026	-.252				
T1 Dysthymia		.035*	.014	.391		.058**	.021	.430		.038*	.017	.352				
Step 3	.052				.069				.163							
T1 OV		.034*	.014	.309		.054*	.021	.320		.077***	.016	.566				
T1 ROV		-.003	.010	-.043		.011	.015	.110		-.011	.011	-.126				
T1 RV		.001	.018	.004		-.053*	.027	-.307		-.006	.021	-.045				
T1 RRV		-.011	.028	-.054		-.005	.042	-.015		-.016	.033	-.067				
Total R²	.189				.177				.245							
F (13, 112)	2.011**				1.855*				2.791**							

Note. POA=pure overt aggression; ROA=reactive overt aggression; IOA=instrumental overt aggression; PRA=pure relational aggression; RRA=reactive relational aggression; IRA=instrumental relational aggression; OV=overt victimization; ROV=reactive overt victimization; RRV=relational victimization; RRV= reactive relational victimization.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Table 6

Linear hierarchical regressions, predicting relational aggression at T2 from anxiety, dysthymia and from types of victimization at T1

Variables	PRA (T2)				RRA (T2)				IRA (T2)			
	ΔR^2	B	SE	β	ΔR^2	B	SE	β	ΔR^2	B	SE	β
Step 1	.045				.027				.049			
Gender (feminine)		-.050	.058	-.079		-.077	.076	-.094		-.076	.060	-.117
T1 POA		-.012	.121	-.015		.122	.158	.117		-.066	.124	-.080
T1 ROA		.100	.061	.187		.004	.080	.006		.071	.062	.129
T1 IOA		-.126	.139	-.155		.092	.181	.088		-.191	.142	-.229
T1 PRA		.158	.154	.190		-.050	.200	-.047		.209	.157	.245
T1 RRA		-.162	.116	-.213		-.010	.151	-.010		-.127	.119	-.163
T1 IRA		.028	.100	.037		-.061	.130	-.062		.107	.102	.139
Step 2	.049				.047				.044			
T1 Anxiety		-.052*	.023	-.347		-.062*	.029	-.321		-.036	.023	-.238
T1 Dysthymia		.037*	.015	.386		.048*	.020	.385		.036*	.016	.368
Step 3	.146				.093				.095			
T1 OV		.065***	.014	.543		.063***	.019	.413		.052***	.015	.428
T1 ROV		-.007	.010	-.090		-.010	.013	-.106		-.015	.011	-.191
T1 RV		-.018	.018	-.147		-.025	.025	-.156		-.003	.019	-.022
T1 RRV		-.007	.029	-.034		.016	.039	.058		-.007	.031	-.032
Total R²	.241				.167				.188			
F (13, 112)	2.735**				1.727				1.993*			

Note. POA=pure overt aggression; ROA=reactive overt aggression; IOA=instrumental overt aggression; PRA=pure relational aggression; RRA=reactive relational aggression; IRA=instrumental relational aggression; OV=overt victimization; ROV=reactive overt victimization; RRV=relational victimization; RRA=reactive relational victimization.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Artigo IV. "A life at school or a school for life?": Proposal of a program designed to reduce aggressiveness and victimization in school context on adolescence

ABSTRACT

BACKGROUND: Studies have shown the benefits of including the individuals' socio-ecological context when dealing with the prevention and intervention in violence and aggression situations within school context. The present study introduces an intervention program comprising different strategies against victimization and aggression that have proven their individual effectiveness.

METHODS: The program was implemented between September 2012 and March 2015 and included 132 Portuguese adolescents (58 boys and 74 girls) enrolled in a public secondary school.

RESULTS: The number of problematic situations decreased, both within classroom and in the sets and moments where they more frequently occurred. The results show a significant decrease in overt aggressive behaviours, namely reactive overt aggression and victimization (overt and reactive overt), as well as harassment, coercion and aggressiveness victimization.

CONCLUSIONS: Results suggest that the intervention program contributed to the decrease of victimization and aggression rates within the school under study, promoted social and personal skills, required to the interpersonal dynamics and when dealing with conflicts among peers, in the adolescents.

Keywords: Aggression, victimization, intervention program, social support, school climate

Aggressiveness and victimization are closely connected and, accordingly, so are their definitions. Aggressiveness is based on motivated behaviours intended to induce a certain type of suffering to other individual or group¹, whereas victimization is defined by a series of repeated action towards a child/adolescent, by one or more of his/her peers, with the intention of inflicting pain^{2,3}, particularly in places where there is a lack of adult supervision⁴.

To achieve a better understanding of school aggression and victimization mechanisms, the victims-perpetrator interactions should be examined, as well as the impact of such interaction on both actors' psychosocial adjustments, by the lens of the psychosocial perspective³. From this perspective, these behaviours might not merely be the result of individual characteristics, as they

are influenced by the multiple relationships established with peers, family, school and community⁵.

Those adolescents who perceive a good social support from their peers are more prone to evincing higher levels of school participation and achievement, less absenteeism, good behaviour in class, to liking school, as well as to show higher levels of psychosocial well-being and lower levels of aggressiveness towards their peers⁶.

Either in the case of a victim or of an aggressor, recent research highlights that the presence of a good family support, allowing a good communication between its members, stimulates the adolescents' psychosocial development^{7,8} and, in opposition, when there is a negative perception of family support, the adolescents tend to detach from positive family influences and become more vulnerable to violence⁸.

Also, a poor school climate (characterized by violence, poor support and inadequate responses to violence from teachers and school) might contribute to the development and maintenance of aggressive behaviours^{9,5}, or cause insecurity feelings on those victimized¹⁰.

A significant number of intervention programs addressing school violence and aggression are based on physical security and protection, through the use of grids, locks, surveillance cameras, restrict rules, zero tolerance rules and the inclusion of a larger number of assistants to monitor the students' behaviours. This approach hasn't produced the expected results, suggesting the need of exploring not only the underlying reasons, but also complementary/alternative measures¹¹. However, more proactive schools might implement interventions to promote positive development, positive social support behaviours or to build a community sense within school¹².

Studies have evidenced several activities that might contribute to the modification of these types of behaviours. On one hand, it is suggested that there should be assured specific support to aggressors and that curricular activities should include dynamics aimed at increasing social and personal skills, and promoting students' pro-social behaviours. On the other hand, they point out that adults play a significant role in the prevention of these types of behaviours and, consequently, should be included in the methodological design of the interventions addressing them. For that to occur, school administration should conceive politics and multidimensional strategies that might efficiently contribute to the prevention of these behaviours as well as guaranteeing that, using educational actions, school community as well as parents, receive specific training to deal with this problem. Interventions based on the ecological model enable all

actors to adequately respond to this problematic and give students an active and responsible role in such initiatives^{13,14}.

Purpose

Intervention. The intervention program “A life at school or a school for life?”, designed with the aim of decreasing aggression and victimization situations among peers in school context, in adolescence, was implemented in a Portuguese secondary school between 1 September 2012 and March 2015. Based on the ecological model, which focuses the relation between the individual characteristics, family, school and community¹⁵, it used a multidimensional approach which allowed intervening on violent behaviours in the adolescents’ socio-ecological sphere, influencing their pathway, limiting or supporting it depending on the interaction established with peers, school and family. The intervention core was the creation of a Student and Family Office (SFO) which originated several interventions focused on the adolescents, but also indirectly including parents and educational community, with the purpose of preventing and decreasing aggression and victimization situations among peers. The SFO promoted, during two years, group interventions in classes, including personal and social skills training with students and teachers; individual or small groups counselling sessions; a conflict mediation office that involved parents, teachers and school staff; awareness actions through psychoeducational techniques for students, parents, teachers and school staff.

The main purpose of this program is to contribute to a less violent school, promoting a greater engagement of the broad school community, as well as of parents/caregivers, and subsequent significant behaviour changes in the adolescents, but also to enable their emotional balance.

As already mentioned, research has proven the separate effectiveness of these interventions and that universal intervention programs, which include the individuals socio-ecological context¹⁶, show a greater effectiveness¹⁷, hence, we have confidence that their combined implementation will make a greater impact. Therefore, we hypothesize that the impact of these intervention might allow the adolescents to, simultaneously, enlarge their knowledge on the problems affecting the class and benefit from interventions concerning adequate communication in conflict management; a better emotional control, which will allow raising perception of social support from peers and family, as well as decreasing aggressive behaviours and the perception of

victimization; and students appraisal of school as a place with little violence, good resources and cohesion among its users.

METHODS

Participants

In 2012, 263 Portuguese adolescents, predominantly Caucasians (97,7%), enrolled in the 3rd cycle of basic education, participated in the intervention program (Time 1). In the beginning of 2015, two years after the first data collection and the intervention program (Time 2), only 145 subjects were available for the longitudinal study. However, 13 showed contradictions/incoherencies in the instruments completion and were excluded from the analysis, remaining 132 adolescents who participated in the present study (50,1% of the sample at T1).

At Time 1, these 132 adolescents (58 boys and 74 girls) were between 12 and 14 years old ($M=12.78$; $SD=.702$); 77 attended the 7th grade and 55 the 8th grade. At Time 2, students were between 13 and 17 years old ($M=14.48$; $SD=.682$) and attended the 8th (8 students, from which 2 enrolled in 7th grade and 6 enrolled in 8th grade at Time 1, were repeating the grade level), 9th and 10th grades. A middle socioeconomic status was reported by 62,2% of the students, with 52,3% of the mothers and 40,5% of the fathers presenting qualifications at higher education level.

Instruments

Survey on Class Problems

A questionnaire was developed for this purpose, comprising 4 sets of questions: 1) frequency of the occurrence of bad conducts among the students (e.g., indiscipline, physical aggression) in the classroom; 2) 2 questions related to the amount of time spent by the teacher dealing with this; 3) the sets (e.g., schoolyard, cafeteria) where students got involved in more problems; and 4) the different moments (e.g., before school, in school breaks) when students got involved in more problems. At time 2, this questionnaire included 4 more questions to assess students' perceptions on any changes in the identified behaviours, the amount of time spent dealing with those problems and any personal changes in the approach to dealing with peers problems.

Victimization Assessment

The School Aggression and Violence Scale (SAV): Victimization Symptoms and Behaviours, the Portuguese adaptation by Gouveia and Neves, of the AVE: Acoso y Violencia

Escolar¹⁸, which is currently in its final phase of adaptation, was used. The scale is divided into two parts; the first includes 50 items representing violence or aggression situations that might take place within school. It examines the different types of aggressive behaviours that adolescents may experience (e.g., social manipulation, aggressiveness); two global dimensions of school aggression and four types of overt victimization (overt, reactive overt, relational and reactive relational).

The second part of the instrument includes 44 items and assesses the presence of eight groups of symptoms (e.g., anxiety, dysthymia), frequently referred in research with victims of school aggression and violence¹⁹. The combined analysis of the aggression indices and clinical scales, additionally, allow the identification of bullying victims. The scales showed good reliability indices in the study sample, ranging from .63 and .81 in the aggression and violence scales, $M=.93$, $I=.92$, between .71 and .90 in the types of victimization and between .68 and .86 for the clinical scales.

Aggression Assessment

The Self-Assessment Scale of Aggression was adapted to Portuguese from the original scale *Little Aggression Inventory*²⁰, was also used. It is composed by 34 self-report items that allow distinguishing the forms (overt and relational) and functions (reactive and instrumental) of aggression. The answers may range from 1 (not at all true) to 4 (completely true), and internal consistency varies from .71 to .93 considering its validation structure. Other studies reported adequate reliability and the adequacy of the models for each subscale^{21,22,20}. The present study found an adequate internal consistency (Cronbach's Alpha) for all subscales, ranging from .76 and .97.

Social Support Assessment

The Perception of Social-Family Support (PSS-Fam) and Perception of Peer Support (PSS-Am) Scales²³, adapted from the *Perceived Social Support From Friends* (PSS-Fr) and *From Family* (PSS-Fa)²⁴ were used. The scales are composed by 20 items each, and assess the adolescents' experiences and feelings in face of situations that might occur in the context of their relations with their birth family and friends. They present good reliability indices in the study sample, obtaining a Chronbach Alpha of .85 for perceived social support from friends and .77 for perceived social support from family.

School Climate Assessment

The *School Climate Questionnaire*²⁵ was translated to Portuguese is composed by 51 items which allow evaluating 5 dimensions of school climate: violence (using force with the intent to hurt other, including offensive language and humiliation); learning environment (structure, resources and the physical environment in which the students are inserted); interaction (the esteem developed between two parties interacting with each other); cohesion (refers to the students as a group/unit and includes aspects of the interpersonal dynamic they hold with the school authority figures); and resources (equipment and structures at disposal in school; also the clarity of school rules and the capacity of its director to fulfil his promises). The original scale internal consistency values range from .65 to .79. Reliability analysis in the study sample showed alpha values ranging from .65 to .82.

Focus Groups

Following the quantitative assessment, 5 focal groups were arranged. Despite the group-class interventions were transversal to all samples, conflict mediation was focused on referred students, and individual counselling sessions were provided to the latter and also to those seeking the SFO on own initiative. Two focal groups included only students that had dealt with conflicts through mediation and one other was composed by students that attended individual counselling. These groups allowed collecting relevant information to identify/interpret the effects and impact of the program, and determine new priorities and orientations.

Procedure

This is a prospective, quasi-experimental (pre and post-test) study, without control group. The school under study did not allow a control group for being considered a factor of social exclusion by the ethics commission, by not giving equivalent opportunities to all students.

To begin with, we selected, translated and adapted the instruments to Portuguese. Next, we initiated a first contact with the school administration, all details regarding the project were analysed and discussed, and the interventions were planned, including the physical location of SFO and the individual counselling setting. Figure 1 shows the SFO Plan of Action in face of school aggression and violence situations^{14,26}. The instruments were later approved by the school pedagogical assembly and after informed consent was obtained from parents, they were completed in classroom context, in the presence of a researcher and a teacher, to ensure that the information collected was anonymous and confidential.

Group-class interventions were implemented on a weekly basis in the class director lessons during the 2012/2013 and 2013/2014 school years. A total of 14 sessions per class (9 classes) were accomplished in each school year.

In 2012 the conflict among peers mediation office was publicised to students, educational community and parents, and allowed registering secondary school students to have training on conflict mediation; and school staff and parents to supervise the mediator students.

During two school years, in response to a needs survey, several thematic sessions were carried out for teachers and educational community.

In October 2014 all the instruments were again completed, and between January and March 2015 the focus groups were implemented.

Data Analysis

Statistical analysis included descriptive and inferential statistics. Significance level was set at $\alpha \leq .05$. Paired samples Student t-test and independent samples Student t-test were used. The T-test assumptions, namely, normal distribution of the data and the equal variance of the two groups were tested using Kolmogorov-Smirnov and Levene. When the sample dimensions were >30 , the normality of the distribution was accepted as established by the Central Limit Theorem (CLT). Statistical analysis was carried out using SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) version 22.0 for Windows.

RESULTS

Concerning the survey on class problems, there were significant differences between T1 and T2 (see table 1) in the perception of the frequency of occurrence of conduct problems, particularly indiscipline problems $t(131)=2.913$, $p=.004$, theft or robbery $t(131)=2.036$, $p=.044$ and vandalism situations $t(131)=2.015$, $p=.046$. Students indicated that the teachers average time for problem solving ranged from 10 to 20 minutes, which remained unalterable after de intervention within class $t(131)=-1.488$, $p=n.s$, and was considered reasonable. Regarding the school sets where those behaviours might occur, there were significant differences in the frequency of the occurrence in hallways $t(131)=3.863$, $p=.000$. There was also a significant occurrence during breaks $t(131)=3.382$, $p=.001$. The majority of students (62,9%) reported that the number of problematic situations in class changed after the SFO intervention, more than half

referred that the number of problems in class decreased since its foundation and 61,4% indicated that the SFO intervention in class changed how they resolved their problems with peers.

Comparing T1 and T2 scores, there were no statistically significant differences concerning the perception of social support. On average, the adolescents showed good levels of support perception, both from friends ($M=14.30$; $SD=4.50$) and family ($M=14,66$; $SD=3,53$), and the scores remained in the final assessment.

In what concerns to the perception of own behaviour as aggressive, the aggression index was initially low. Despite the slight manifestation, the majority of the sample manifested some type of reactive overt aggression ($M=1.50$; $SD=.59$), followed by reactive relational aggression ($M=1.24$; $SD=.42$) (see Table 2).

On average, at T2, there was a general decrease in aggressive behaviours, but significant differences were exclusively found for reactive overt aggression $t(125)=3.025$, $p=.003$ (see Table 2). At T1 only 31% of the sample didn't use aggressive practices whereas at T2 the percentage increased to 50%.

There were no gender significant differences concerning aggressive practices between T1 and T2. On average, boys showed slightly higher scores for overt and relational aggression, compared to girls at both times (see Table 3).

Victimization indices were within the mean at both T1 and T2 (see Table 3). At T1, the most common form of victimization was overt victimization ($M=8,29$; $SD=9,20$) and then reactive relational victimization ($M=1.67$; $SD=2.51$), which, according to the standardization norms, correspond to high and middle high scores.

The comparison between T1 and T2 showed a significant decrease in harassment $t(131)=2.228$, $p=.028$, coercion $t(131)=1.980$, $p=.050$, intimidation $t(131)=2.659$, $p=.009$ and aggressiveness $t(131)=3.308$, $p=.001$ victimization. There was also a significant decrease in overt victimization $t(131)=2.653$, $p=.009$ and reactive overt victimization $t(131)=2.669$, $p=.002$ scores. Despite the non-existence of significant differences in relational aggression victimization, on average, there was a slight increase at T2 ($M=4.68$ no T1 vs. $M=3.28$ no T2). Therefore, the Global Aggression Index (M) also significantly decreased $t(131)=2.653$, $p=.009$. There were no significant differences concerning emotional symptoms; however, the mean scores indicate low or medium symptomatology (see Table 2).

Gender comparisons show no significant differences for overt victimization between T1 and T2. However, such difference was found concerning relational victimization at both T1 $t(130)=2.35, p = .021$ and T2 $t(130)=3.289, p=.001$ with girls showing significantly higher scores in indirect victimization. On average, at T2, girls reported being less indirectly victimized ($M=1.89; SD=3.16$), compared to T1 (see Table 3).

Finally, in respect to the perception of school climate (see Table 2), students assessed their school as a place with few violence, both at T1 and T2. The assessment of the specific dimensions of school climate $t(129)=-15.571, p=.001$, interaction $t(129)=-8.032, p=.001$, cohesion $t(129)=-6.008, p=.001$ and resources $t(129)=-15.571, p=.001$, significantly improved at T2.

Overall, the qualitative analysis resulting from the focus groups showed that SFO interventions positively affected the relationships between the adolescents and their parents and teachers, had a significant impact on their social and personal skills and empowered them with relevant tools to deal with conflict solving and communication with peers and authority figures.

DISCUSSION

Our results enhance the importance of granting adolescents an active responsible role in the assessment of their own and their peers' behaviour, as well as in their own and his/her peers behaviour changes possibilities. The intervention, focused on support from peers seems to have increased the adolescents potential for interpersonal problem solving by providing them tools to recognize other people's feelings and control their own impulses²⁷. First, the victimization scale did not allow identifying any bullying situation. All referral and endorsed cases concerned isolated aggression and victimization incidents within the classroom or between different classes from the same grade level. Results showed that the number of problematic incidents within class decreased, both in classroom context and in the different school moments and sets where those behaviours more frequently occurred. This intervention, together with the quantitative assessment of the adolescents perceptions of their status as victims or aggressors, was fundamental for the early identification and referral, by the students themselves or teachers, raising their knowledge on this problematic and encouraging them to be more attentive and active in referral.

The fact that the sample of adolescents showed, from the beginning, good levels of perception regarding support from friends and family, as well as of a good school climate, with low levels of violence, a good learning climate, and good cohesion among teachers and students,

might have contributed to the low indices of aggression⁶ and victimization²⁸ found in the initial assessment.

On the other hand, we consider that reinforcing the importance of those connections, by means of promoting social and individual skills as well as by the inclusion of parents and educational community members in the different interventions, revealed a stronger perception of social support and school climate⁵ at the end of the program.

Reinforcing those relations might also have influenced the significant decrease in overt aggressive behaviours, namely reactive overt aggression and victimization (overt and indirect), with a significant decrease in harassment, coercion, intimidation and aggressiveness victimization. Results also suggest the difficulties reported in the literature, concerning the identification of relational aggression and victimization^{29,30}, as there was the need to consider multiple informants to identify the selected cases.

Limitations and Strengths

It appears evident that the main limitation of this study is the absence of a control group, which inhibits us to conclude if the results were exclusively due to the intervention program. However, some efforts were made to minimize this difficulty, by assuring that during the two intervention years, the school did not undertake any other actions targeting the prevention and intervention in school violence and aggression, besides the already scheduled at the time (disciplinary and punitive measures, surveillance cameras, electronic control of school entrance and exit, additional staff monitoring in school sets and a protocol with the national program “Safe School” , involving the presence of the police near school entrance and in its surroundings).

We enhance as strong points the representativeness of the sample and the universal-type intervention, based on the ecological model, including all students, parents, teachers, administration elements and school staff in the activities implemented and with evident decrease in school aggression and victimization.

Conclusions

In general, we believe that this proposal allowed us to develop, in these adolescents, vital personal and social skills, to aid them coping and managing conflicts with their peers, but also the sense of school belonging and their relation with authority figures, teachers and parents.

Results suggest that social and personal skills training in the context of a group-class intervention, complemented with individual counselling to referred cases is a worthy tool to promote social inclusion, emotional adjustment and the prevention of aggressive behaviours and victimization, providing evidence for the effectiveness of the intervention³¹.

Furthermore, the mediation of conflict among peers promoted the dialogue, active listening, interpersonal encounter for conflict solving purpose, contributing to the decrease in aggression and victimization levels. It also called parents and educational community attention to the benefits of cooperative negotiation, promoting a more functional communication and the good understanding among the elements of the educational community³².

The adolescents included in the sample stated that the inclusion of teachers and parents allowed them a better understanding of the problems affecting them, of their difficulties and also dialogue improvements.

IMPLICATIONS FOR SCHOOL HEALTH

We consider that schools might benefit from the use of programs as strategies to increase the connectedness, proximity, support among adolescents and their families, peers and school, as the students more prone to engage in aggressive behaviours and also those being victimized may also profit from those relations¹⁶.

Frequently, the lack of knowledge about other non-punitive strategies and the beliefs that this type of intervention requires greater economic effort, prevents the adoption of other types of measures. Nevertheless, it should be noted that the SFO remains active in the school under study as the intervention with classes may be facilitated by teachers, and that the conflict mediation office comprises students, parents, teachers and school staff that voluntarily signed and received specialised training, not entailing additional overheads.

The results were not only numerical but, equally important, there were qualitative outcomes as students, teachers, parents and school administration recognized the benefits of this type of intervention model and continue making efforts to efficiently address the different school aggression and victimization patterns, as well as help more vulnerable groups of students. Specifically, attention should be paid to relational aggression and victimization, namely in girls, as they are subtle manifestations of aggression and, accordingly, more challenging to identify.

We believe that everyone might contribute to a good school climate, as aggression and victimization do not have an isolated cause and we all should play a more active and responsible role in the initiatives that address the occurrence of these types of behaviours.

Human Subjects Approval Statement

All aspects of data collection in this study, including participant involvement based on parental consent, were conducted in accordance with the school ethic commission and school pedagogical assembly for the protection of research participants, and no identifying information of any kind was collected or reported.

REFERENCES

1. Wendt G, Lisboa C. Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Trends in Psychology*. 2014;22(1):39-54. doi:10.9788/tp2014.1-04.
2. Crick N, Grotpeter J. Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Dev Psychopathol*. 1996;8(02):367. doi:10.1017/s0954579400007148.
3. Olweus D. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In: Rubin H Asendorpf JB, eds. *Social Withdrawal, Inhibition, And Shyness in Childhood*. 1st ed. Hillsdale: NJ: Erlbaum; 1993:315-341.
4. Ferrer B, Ruiz D, Amador L, Orford J. School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective. *Psychosoc Int*. 2011;20(2):149-160. doi:10.5093/in2011v20n2a3.
5. Swearer S, Hymel S. Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *Am Psychol*. 2015;70(4):344-353. doi:10.1037/a0038929.
6. Marsh L, McGee R, Williams S. School Climate and Aggression among New Zealand High School Students. *NZ J Psychol*. 2014;43(1):28-37.
7. Musito G, García J. Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*. 2004;16(2):288-293.
8. Matjasko J, Needham B, Grunden L, Farb A. Violent Victimization and Perpetration During Adolescence: Developmental Stage Dependent Ecological Models. *J Youth Adolesc*. 2010;39(9):1053-1066. doi:10.1007/s10964-010-9508-7.

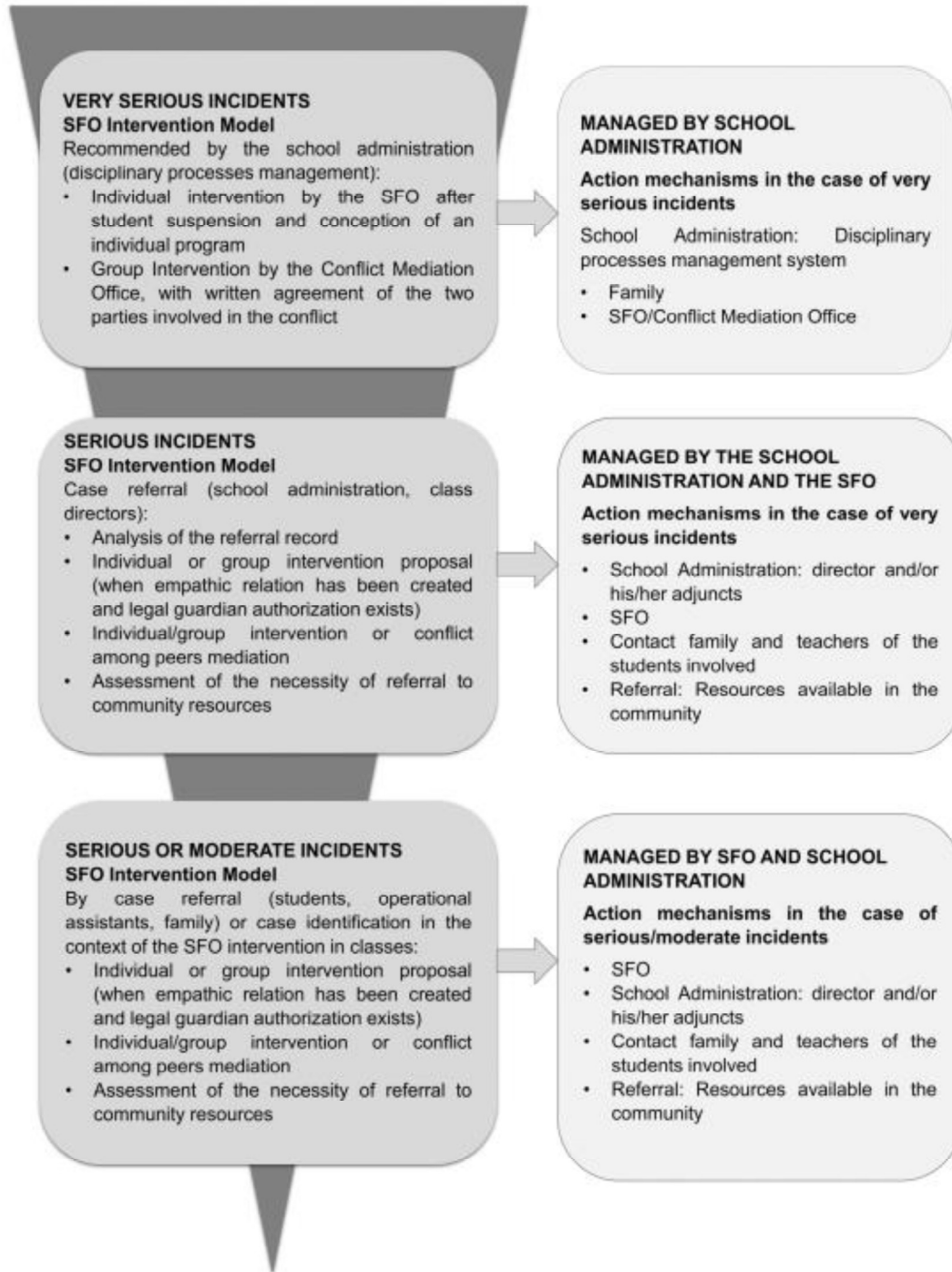
9. Giovazolias T, Kourkoutas E, Mitsopoulou E, Georgiadi M. The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Soc Behav Sci*. 2010;5:2208-2215. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.437.
10. O'Brennan LM, Bradshaw CP, Sawyer AL. Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychol Sch*. 2009;46(2):100-115. doi:10.1002/pits.20357.
11. Pack C, White A, Raczynski K, Wang A. Evaluation of the Safe School Ambassadors Program: A Student-led Approach to Reducing Mistreatment and Bullying in Schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2011;84(4):127-133. doi:10.1080/00098655.2011.564974.
12. Feigenberg L, Watts C, Buckner J. The School Mental Health Capacity Instrument: Development of an Assessment and Consultation Tool. *School Ment Health*. 2010;2(3):142-154. doi:10.1007/s12310-010-9041-6.
13. Notar C, Padgett S, Roden J. Cyberbullying: Resources for Intervention and Prevention. *Universal Journal of Educational Research*. 2013;1(3):133-145. doi:10.13189/ujer.2013.010301.
14. Almeida A, Gouveia P. Ciberbullying: O papel dos pais, da família e da escola. In: Patrão I Sampaio D, eds. *Dependências Online. O Poder das Tecnologias*. 1st ed. Lisboa: PACTOR; 2016:75-95.
15. Bronfenbrenner U, Morris P. The ecology of developmental process. In: Damon WLerner R, eds. *The Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*. 5th ed. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc; 1998:993-1029.
16. Mann M, Kristjansson A, Sigfusdottir I, Smith M. The Role of Community, Family, Peer, and School Factors in Group Bullying: Implications for School-Based Intervention. *J Sch Health*. 2015;85(7):477-486. doi:10.1111/josh.12270.
17. Carta E, Piras A, Vellante M et al. Interventions on Bullying and Cyberbullying in Schools: A Systematic Review. *Clin Pract Epidemiol Ment Health*. 2015;11(1):58-76. doi:10.2174/1745017901511010058.
18. Piñuel I, Oñate A. *AVE Acoso y Violencia Escolar*. 1st ed. Madrid: TEA; 2006.

19. Oñate A, Piñuel I. Informe Cisneros VII. *Acoso Escolar*. 2016. Available at: <http://www.acosoescolar.com>. Accessed November 1, 2016.
20. Little T, Henrich C, Jones S, Hawley P. Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *Int J Behav Dev*. 2003;27(2):122-133. doi:10.1080/01650250244000128.
21. Fite P, Stauffacher K, Ostrov J, Colder C. Replication and extension of Little et al.'s (2003) forms and functions of aggression measure. *Int J Behav Dev*. 2008;32(3):238-242. doi:10.1177/0165025408089273.
22. Little T, Brauner J, Jones S, Nock M, Hawley P. Rethinking Aggression: A Typological Examination of the Functions of Aggression. *Merrill Palmer Q*. 2003;49(3):343-369. doi:10.1353/mpq.2003.0014.
23. Gouveia P, Leal I, Cardoso J, Nunes A. CONTRIBUTOS PARA A ADAPTAÇÃO E AFERIÇÃO DE DUAS MEDIDAS DE SUPORTE SOCIAL. *Psic, Saúde & Doenças*. 2015;16(3):386-391. doi:10.15309/15psd160309.
24. Procidano M, Heller K. Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *Am J Community Psychol*. 1983;11(1):1-24. doi:10.1007/bf00898416.
25. Scherman V. School Climate Instrument: A Pilot Study in Pretoria and Environs. Master Dissertation. Faculty of Humanities of the University of Pretoria. Pretoria. Available at: <http://www.repository.up.ac.za/dspace/bitstream/handle/2263/30573/00dissertation.pdf?sequence=1>. Accessed October 1, 2011.
26. Cross D, Thompson S, Erceg E. Evidence for practice: A comprehensive guide to the implementation of friendly schools plus. Australia: Hawker Brownlow Education; 2014.
27. Orpinas P, Horne A. Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. In: Shane R, Susan M, Dorothy L, eds. *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective*. 1st ed. Routledge Editions; 2009.
28. Hong J, Espelage D. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggress Violent Behav*. 2012;17(4):311-322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003.

29. Lundh L, Daukantaitė D, Wångby-Lundh M. Direct and indirect aggression and victimization in adolescents - associations with the development of psychological difficulties. *BMC Psychology*. 2014;2(1). doi:10.1186/s40359-014-0043-2.
30. Dellasega C, Adamshick P. Evaluation of a Program Designed to Reduce Relational Aggression in Middle School Girls. *J Sch Violence*. 2005;4(3):63-76. doi:10.1300/j202v04n03_06.
31. Cowie H. *Emotional Health and Well-Being*. 1st ed. London: Paul Chapman Pub.; 2004.
32. Tomás CAR. *Mediação Escolar – Para Uma Gestão Positiva dos Conflitos*.; 2010. Available at: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relatório%20de%20Estágio%20-%20IAC.pdf>. Accessed November 1, 2016.

Figure

Figure 1. SFO Intervention in school aggression and violence situations Model¹⁴ (adapted from Cross, Thompson & Erceg, 2014²⁶)



TablesTable 1. **Score differences between T1 and T2: class problems survey**

	T1		T2		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Situations that occur in my classroom					
Indiscipline	3.28	.71	3.02	.79	2.913**
Verbal aggression	2.60	1.00	2.45	.94	1.359
Physical aggression	1.72	.73	1.66	.72	.706
Theft or robbery	1.41	.64	1.27	.49	2.036*
Vandalism	1.44	.69	1.30	.54	2.015*
Blackmail	1.53	.81	1.49	.82	.388
Amount of time spent to solve problems					
	1.96	.84	2.12	.88	-1.488
School settings where problems occur					
School's yard	1.98	.82	1.80	.79	1.967
School cafeteria	1.52	.67	1.46	.67	.729
School hallway	2.79	.95	2.38	.95	3.863***
Classroom	2.56	.98	2.45	.95	1.043
Locker rooms	2.08	1.04	2.05	.94	.256
Moments where problems occur					
Before school	1.42	.57	1.30	.63	1.718
During the classes	2.39	.91	2.36	.94	.210
School breaks	2.68	.86	2.34	.93	3.382***
During lunch time	1.77	.79	1.69	.75	.933
After school	1.62	.79	1.56	.81	.623

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Table 2. Score differences between T1 and T2: perception of social support, aggression, victimization and school climate

	T1		T2		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Social Support					
From family	14.66	3.53	14.21	4.22	1.121
From friends	14.30	4.50	14.45	4.82	-.317
Aggression					
<i>Overt forms and functions</i>					
Pure overt aggression	1.19	0.39	1.13	0.30	1.430
Reactive overt aggression	1.50	0.59	1.31	0.44	3.025*
Instrumental overt aggression	1.11	0.39	1.08	0.36	.555
<i>Relational forms and functions</i>					
Pure relational aggression	1.17	0.38	1.14	0.32	.786
Reactive relational aggression	1.24	0.42	1.21	0.41	.554
Instrumental relational aggression	1.10	0.42	1.08	0.32	.460
Victimization					
<i>Specific types of aggressive behaviour</i>					
Social Manipulation	1.53	1.90	1.36	2.15	.777
Harassment	1.27	1.93	0.83	1.45	2.228*
Exclusion/Social isolation	0.98	1.82	0.77	1.40	1.126
Coercion	0.23	0.88	0.07	0.33	1.980*
Intimidation	0.68	1.62	0.29	0.85	2.659*
Threat	0.22	0.71	0.08	0.35	1.962
Aggressiveness	1.97	2.06	1.29	1.81	3.308***
<i>Types of Victimization</i>					
Overt victimization	8.29	9.20	5.80	7.36	2.653**
Reactive overt victimization	0.94	2.60	0.32	0.91	2.669**
Relational victimization	4.68	4.32	3.28	3.92	3.237
Reactive relational victimization	1.67	2.51	1.32	2.56	1.197
<i>Global Indexes</i>					

Global Index of aggression (M)	8.28	9.20	5.79	7.36	2.653***
Intensity of aggression (I)	0.65	2.00	0.44	1.55	0.942
<i>Clinical Symptoms</i>					
Anxiety (Anx)	1.00	1.45	0.88	1.31	.753
Post-traumatic stress (Pts)	1.83	2.11	2.05	2.39	-1.007
Dysthymia (Dys)	2.82	3.10	3.14	3.35	-1.086
Low self-esteem (Sel)	2.87	3.28	2.97	3.37	-.320
Flashbacks (Flb)	2.87	3.08	3.14	3.01	-.931
Somatization (Som)	1.61	1.88	1.97	2.14	-1.942
Negative self-image (Neg)	2.38	2.74	2.61	2.61	-.870
Self-despise (Des)	1.95	2.41	1.89	2.37	.273
School climate					
Violence	2.42	0.39	2.31	0.43	1.920
Learning environment	1.96	0.44	2.92	0.36	-17.571***
Interaction	2.12	0.53	2.68	0.45	-8.032***
Cohesion	2.37	0.40	2.66	0.32	-6.008***
Resources	1.88	0.42	2.94	0.41	-18.646***

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Table 3. Gender comparison (M, SD): forms and functions of aggression and types of victimization at T1 and T2

<i>Forms and Functions of Aggression</i>	T1			T2		
	Girls <i>M (SD)</i> n=74	Boys <i>M (SD)</i> n=58	<i>t</i>	Girls <i>M (SD)</i> n=74	Boys <i>M (SD)</i> n=58	<i>t</i>
<i>Overt aggression</i>						
POA	1.13 (.29)	1.26 (.48)	-1.744	1.10 (.24)	1.16 (.35)	-1.025
ROA	1.44 (.56)	1.56 (.61)	-1.090	1.33 (.43)	1.30 (.48)	.348
IOA	1.06 (.25)	1.16 (.50)	-1.365	1.04 (.19)	1.15 (.50)	-1.565
<i>Relational aggression</i>						
PRA	1.14 (.27)	1.23 (.49)	-1.341	1.11 (.23)	1.20 (.42)	-1.339
RRA	1.20 (.30)	1.28 (.52)	-.949	1.17 (.34)	1.27 (.48)	-1.261
IRA	1.08 (.40)	1.13 (.43)	-.673	1.05 (.21)	1.14 (.43)	-1.352
<i>Victimization</i>						
OV	.72 (1.66)	1.22 (3.44)	-1.115	.33 (.74)	.30 (1.11)	.149
ROV	4.61 (4.40)	4.78 (4.25)	-.221	3.47 (3.84)	3.02 (4.04)	.654
RV	2.09 (2.81)	1.12 (1.95)	2.345*	1.84 (3.14)	.61 (1.17)	3.155***
RRV	1.04 (1.46)	.95 (1.46)	.361	1.05 (1.49)	.64 (.98)	1.905

Note. POA=pure overt aggression; ROA=reactive overt aggression; IOA=instrumental overt aggression; PRA=pure relational aggression; RRA=reactive relational aggression; IRA=instrumental relational aggression; OV=overt victimization; ROV=reactive overt victimization; RV=relational victimization; RRV= reactive relational victimization.

* $p \leq .05$ *** $p \leq .001$

DISCUSSÃO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação pretendeu estudar a agressão e a vitimização escolar entre pares, focando-se nos jovens adolescentes, nos fatores de risco e protetores ao desenvolvimento de comportamentos agressivos e de vitimização, culminando na apresentação de uma proposta de intervenção universal e multi-estratégica face a situações de agressão e vitimização entre pares, no contexto escolar.

Após revisão da literatura, direcionámo-nos para o estudo da agressão e da vitimização, por se revelarem conceitos mais abrangentes e mais flexíveis, que englobam um leque de comportamentos mais vastos, em comparação com alcançado pelo conceito de bullying (Finkelhor, Turner, & Hamby, 2012). Considerámos assim, que todas as escolas, mesmo as que não apresentem elevados índices de violência ou casos específicos de bullying, necessitam de ter em conta que a agressão e a vitimização são uma realidade, à qual deverão estar atentos e compreender para melhor intervir.

As análises efetuadas fundamentaram-se no modelo ecológico, pois os estudos salientam a relevância de considerarmos a agressão e a vitimização numa perspetiva psicossocial (Espelage & Swearer, 2010). Enfatizam ainda, a importância da influência dos múltiplos relacionamentos com os pares, família, escola e comunidade, e não exclusivamente das características individuais de cada sujeito (Brank, Hoetger, & Hazen, 2012; Swearer & Hymel, 2015).

A investigação focou-se no período da adolescência, uma vez que os estudos apontam para uma lacuna nas investigações com jovens nesta faixa etária, e evidenciando a necessidade de reprodução dos estudos com crianças nestas amostras, no sentido de percebermos se os resultados são ou não similares em alunos mais velhos (Lundh, Daukantaité, & Wåhgby-Lundh, 2014).

O artigo I permitiu-nos analisar a relação existente entre a perceção que os jovens têm do seu suporte familiar, social e ambiente escolar e o desenvolvimento dos diferentes tipos e formas de comportamentos agressivos, numa escola que já havia implementado medidas de combate à agressão e violência escolar, tais como as sancionatórias (e.g., participações disciplinares), gradeamentos, controlo e vigilância no portão da escola e a adesão ao programa nacional Escola Segura. Assim, hipotetizamos que, entre outros, este possa ter sido um dos motivos pelo qual não identificamos comportamentos de bullying na amostra em estudo, bem como baixos índices de agressão e violência.

Com este estudo, procurámos examinar os fatores de risco e protetores para o desenvolvimento das formas (diretas e indiretas) de agressão, contribuindo para as investigações amplamente difundidas nesta área (e.g., Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008). Contudo, o seu principal contributo deveu-se à análise dos motivos pelos quais os jovens recorrem a comportamentos agressivos, ou seja, os fatores de vulnerabilidade para o desenvolvimento da agressão reativa e instrumental. As investigações sugerem que os conceitos de agressão direta e relacional são úteis, se não indispensáveis, no estudo da agressão em crianças e adolescentes (Card et al., 2008). Mas, são necessários mais estudos que analisem a agressão reativa e instrumental, pois continuam a surgir questões relativamente à distinção destes constructos (Card & Little, 2006), bem como respeitantes aos fatores que contribuem para o desenvolvimento destes tipos de agressão (Crick & Dodge, 1996), nomeadamente na fase da adolescência.

Com base na revisão de literatura efetuada, na sua maioria com amostras de crianças, formulamos duas hipóteses para esta pesquisa.

A primeira, de que a agressão reativa teria como preditores o fraco suporte nas relações de amizade e nas relações parentais, um baixo grau de satisfação com as pessoas significativas (familiares e amigos apontados pelos jovens) que lhes prestam esse mesmo suporte, e uma avaliação negativa do ambiente escolar. Os estudos sugerem que as crianças agressivas reactivamente são mais impulsivas e emocionais, experienciam mais situações de conflitos familiares, e apresentam problemas de temperamento (Vitaro & Brendgen, 2005). Estas crianças tendem a fazer julgamentos preconceituosos ou interpretações erróneas dos problemas, reagindo com hostilidade a provocações que percebem como ambíguas (Crick & Dodge, 1996), motivo pelo qual, muitas vezes, são rejeitadas pelos pares (Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003).

Ainda que os estudos refiram que as amizades percebidas como fonte de suporte social pareçam estar relacionadas com níveis mais baixos de agressividade para com os colegas (Marsh, McGee, & Williams, 2014), na nossa amostra o suporte social dos amigos não se mostrou um preditor significativo das formas de agressão, nem das suas funções reativas. Contudo, o bom suporte sociofamiliar e o elevado grau de satisfação com esse suporte, foram preditores de baixos níveis de agressão direta e da sua função reativa, e da forma de agressão relacional e da sua função reativa, respetivamente. Estes resultados reforçam a importância da família e da construção de boas bases relacionais durante a infância. Quer isto dizer que, embora no período da adolescência os pares adquiram importância na regulação social dos jovens (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012; Seeds, Harkness, & Quilty, 2010), o peso das relações familiares pré-

estabelecidas no microsistema, que fundeiam e influenciam a vida futura dos adolescentes (Bronfenbrenner & Morris, 1998), é considerável para o desenvolvimento ou não de comportamentos agressivos.

Em segundo lugar, hipotetizamos que a agressão instrumental seria predita por uma relação positiva com a família, pelo número de pessoas que lhes dá esse suporte e por maiores níveis de coesão escolar. A agressão instrumental envolve capacidades deficitárias na resposta e na tomada de decisão. As crianças que agredem instrumentalmente, normalmente, processam as relações sociais de forma adequada e avaliam o comportamento agressivo como uma resposta comportamental conveniente para obter algum ganho (Crick & Dodge, 1996). Estas crianças apresentam uma boa capacidade de liderança e elevadas competências sociais (Little et al., 2003), pelo que tendem a experienciar boas interações familiares, mas com menor supervisão parental, quando comparadas com as crianças agressivas reactivamente (Vitaro & Brendgen, 2005). Assim sendo, são exímias na manipulação das relações sociais, apresentam problemas na regulação emocional, pobreza de emoções, ausência de empatia e sentimentos de culpa, uso insensível dos outros para o seu próprio ganho, e deste modo, mais propensas a comportarem-se de forma desadequada (Williford & DePaolis, 2012). Paralelamente, apresentam maior risco de se envolverem em comportamentos delinquentes, abuso de substâncias, bem como comportamentos criminais em jovens adultos (Frick & Dickens, 2006; Little et al., 2003).

Contrariamente ao que seria esperado, o suporte social dos amigos e da família não se mostraram preditores significativos para o desenvolvimento de agressão instrumental. Apenas a fraca satisfação com o número de pessoas que prestam este suporte, foi preditor do envolvimento em agressão instrumental, o que não foi ao encontro da hipótese levantada. Julgamos serem necessários mais estudos que procurem analisar estas associações. Neste estudo, mesmo o grau de satisfação apresentou-se fraco preditor e pouco explicativo da agressão instrumental.

A nossa segunda hipótese foi apenas corroborada no que concerne à relação entre o ambiente escolar e o desenvolvimento de agressão instrumental (de forma direta ou relacional). A percepção da escola como um local violento, com fraco ambiente de aprendizagem, fraca interação e coesão entre os seus elementos, mostrou-se preditor significativo da agressão instrumental direta e relacional, reforçando os estudos que afirmam que os alunos que percecionam a escola com um ambiente positivo e seguro, apresentam uma associação negativa com a percepção de ser um agressor (Álvarez-García, García, & Núñez, 2015).

Para além do nível de influência do microsistema, analisámos ainda o nível individual, especificamente, procurando associações entre o género e idade e o risco de desenvolvimento de comportamentos agressivos. Os resultados evidenciaram valores de agressividade direta e relacional, mas também reativa e instrumental, mais elevados nos rapazes, indicando que estes estão mais predispostos a envolverem-se em diferentes tipos de comportamentos agressivos (Álvarez-García et al., 2015; Chang et al., 2013; Prodocimo, Cerezo, & Areense, 2014). No que concerne à idade, os nossos resultados seguiram a tendência apontada em estudos anteriores (Larochete, Murphy, & Craig, 2010; Lee, 2010; Stefanek, Strohmeier, Van de Schoot, & Spiel, 2011; Tippett, Wolke, & Platt, 2013), não se mostrando um preditor significativo do comportamento agressivo direto ou relacional, ou das suas funções reativa ou instrumental.

De forma global, consideramos ter dado um contributo importante para os estudos que investigam estas associações na adolescência. Embora tenhamos encontrado fatores de risco similares aos das amostras com crianças, para o desenvolvimento de agressão direta e relacional e também para a agressão reativa, o mesmo não se verificou para a agressão instrumental. Esta última carece, no nosso entender, de uma análise mais detalhada no período da adolescência, talvez utilizando outros recursos ou estratégias (que não os instrumentos de auto-relato), na sua identificação.

As análises efetuadas no artigo II, permitiram-nos estudar, no âmbito da perspetiva ecológica, as relações entre três contextos significativos na vida dos adolescentes (pares – percepção do suporte social dos amigos; família – percepção do suporte familiar e parental e, escola – percepção do ambiente escolar), apontados na literatura como fundamentais na compreensão dos fatores de risco e protetores da vitimização entre pares (Ferrer, Ruiz, Amador, & Orford, 2011; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Mas também, os fatores individuais (idade, género e raça/etnia), que de acordo com estudos anteriores (e.g., Boel-Studt & Renner, 2013; Carbone-Lopez et al., 2010; Robers, Zhang, Truman, & Snyder, 2012) carecem ainda de melhor explicação, pelas inconsistências que apresentam.

As investigações mencionam uma escassez de estudos que examinem os diferentes tipos de vitimização, e até alguma dificuldade na escolha dos constructos utilizados, apresentando-se, por vezes, nomes diferentes para conceitos iguais (e.g., Crick & Grotpeter, 1996; Crick, Casas, & Ku, 1999; Morrow, Hubbard, & Swift, 2014; Sandstrom & Cillessen, 2003). O principal

contributo deste estudo, diz respeito à utilização de um instrumento de avaliação da vitimização que, na nossa opinião, abrangeu de forma ampla e diversificada, não só os diferentes construtos de vitimização vigentes na literatura, como também nos permitiu avaliar a frequência e intensidade/severidade da agressão percebida pela vítima.

No que diz respeito aos fatores individuais, os jovens entre os 15 e os 16 anos, que se encontravam na transição entre o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, apresentaram uma maior vulnerabilidade para serem vítimas de agressão direta, relacional e reativa, quando comparados com os mais velhos, já a frequentarem o ensino secundário. Revelaram também, um maior risco de serem vitimizados por assédio, exclusão/isolamento social, intimidação, ameaça e, agressividade, quando comparados com os últimos. Estes resultados reforçam os estudos que apontam para um declínio nas experiências de vitimização com o aumento da idade, nomeadamente durante o ensino secundário (Espelage & Horne, 2008; Robers et al., 2012; Varjas, Henrich, & Meyers, 2009). Por outro lado, chamam a atenção para a transição entre o ensino médio e o ensino secundário, pouco analisada nos estudos e onde parece haver um risco acrescido de vitimização relacional, do tipo reativo. Deste modo, reforçando a decisão de desenvolvermos o programa de intervenção junto dos alunos do ensino médio (3.º ciclo do ensino básico).

No que concerne à variável género, os nossos resultados reforçaram os estudos que apontam que os rapazes apresentam um maior risco de serem vítimas de agressão direta, enquanto que as raparigas de agressão relacional (Lundh et al., 2014; Nansel et al., 2001; Robers et al., 2012; Turner, Finkelhor, Hamby, Shattuck, & Ormrod, 2011; Vargas et al., 2009).

Relativamente à raça/etnia, amplamente estudada no âmbito do bullying, no estudo da vitimização pelos pares, não se mostrou um preditor significativo dos tipos de vitimização analisados (direto, relacional e reativo), tal como se verificou no estudo de Seals e Young's (2003). Contudo, na análise dos tipos específicos de agressão percebidos pelos jovens, as minorias étnicas (cabo-verdianos e angolanos), evidenciaram um maior risco de vitimização por assédio, i.e., maior risco de vitimização por comportamentos de agressão e violência escolar que se manifestam por ridicularização, desprezo, menosprezo e/ou alcunhas, quando comparadas com os jovens de origem portuguesa e de raça caucasiana. Os nossos resultados vão de encontro ao estudo de Nansel et al. (2001) que encontraram maiores níveis de vitimização pelos pares nos jovens afro-americanos, quando comparados com outras raças. Contudo, salientamos a fraca representatividade das minorias étnicas nesta amostra, carecendo de mais estudos neste âmbito,

com amostras onde estes grupos se evidenciem, para que se possam tirar conclusões a este respeito.

O suporte social familiar revelou ser um potencial fator de risco para a vitimização pelos pares, reforçando a necessidade de incluirmos as famílias nos programas interventivos. Os nossos resultados enfatizaram que a perceção de um fraco suporte social familiar coloca os jovens adolescentes em maior risco de vitimização, tal como mencionam Musito e García, (2004) e Matjasko, Needham, Grunden e Feldman (2010), seja ela por agressão direta, relacional ou reativa, bem como de serem vítimas de comportamentos agressivos, tais como manipulação social, assédio, exclusão/isolamento social, coação, intimidação e ameaça.

Um dado curioso deste estudo, foi o facto do suporte materno se ter apresentado como preditor de vitimização por agressão relacional, quer para os rapazes, quer para as raparigas. No artigo II, discutimos este resultado fazendo alusão a um estudo que relaciona mães super-protetoras, com o risco de vitimização. Contudo, o instrumento de medida utilizado para avaliar o suporte materno, não nos permitiu perceber se este suporte corresponde a mães sentidas como super-protetoras, ainda que nos faça sentido que o possam ser. Este poderá ser um dado interessante a considerar em estudos futuros.

Como na maioria das investigações encontradas na literatura sobre a vitimização (e.g. Barboza et al., 2009; Vervoort et al., 2008), também nesta o suporte pelos pares mostrou ser um fator de risco significativo para a vitimização em contexto escolar. A perceção de um fraco suporte social por parte dos amigos poderá aumentar a probabilidade destes jovens serem rejeitados pelos colegas e afastados do grupo de pares por comportamentos agressivos (Demaray & Malecki, 2003). Salientamos o risco de vitimização por manipulação social, assédio, exclusão/isolamento social, coação, intimidação e, agressividade. Assim, as relações negativas com os pares e a ausência de suporte dos mesmos constituem-se fatores de risco para a vitimização em contexto escolar, tal como já havia sido demonstrado por Hong e Espelage (2012).

O ambiente escolar apresentou um impacto mínimo na vitimização pelos pares, tal como no estudo de Pellegrini e Bartini (2000). Apesar das dimensões do ambiente escolar terem explicado parcamente os tipos de vitimização, salientamos o fator da violência que foi um estimador significativo dos tipos de vitimização por agressão direta, direta reativa e, relacional reativa, mas também destes jovens poderem ser vítimas de comportamentos agressivos, tais como

assédio, exclusão/isolamento social, coação, intimidação, ameaça e, agressividade. A fraca coesão entre alunos, ou entre alunos e professores foi indicativa de um aumento do risco de vitimização por agressão relacional, bem como dos jovens poderem sofrer de manipulação social perpetrada pelos pares. Os resultados salientaram ainda, que a fraca compreensão das regras da escola e uma análise depreciativa das características da mesma, junto com a falta de confiança no diretor em cumprir as suas promessas, coloca estes jovens em maior risco de serem vitimizados por ameaças dos colegas.

De forma genérica, os diferentes modelos construídos suportaram a ideia de que a probabilidade de ser vitimizado na escola aumenta sempre que a perceção de suporte social pelos pares, pela família e a perceção de proximidade com a comunidade educativa diminuem. Enfatizaram que uma boa perceção de suporte pelos pares é protetora entre os adolescentes com elevada perceção familiar, como é o caso dos jovens deste estudo, mas poderá constituir-se um fator de risco nos adolescentes com fraca perceção familiar, tal como afirmam Young, Berenson, Cohen e Garcia (2005).

Por fim, o instrumento utilizado contribuiu também para a formulação dos objetivos desta tese. Ao possibilitar diferentes interpretações da vitimização, pela análise conjunta da frequência e intensidade do comportamento agressivo percecionado, bem como da presença de sintomatologia clínica, permitiu-nos excluir o diagnóstico de vitimização por comportamento agressivo com cronicidade, que teoricamente se enquadra no comportamento de bullying (Piñuel & Oñate, 2006). Dos 584 adolescentes avaliados, nenhum se enquadrou no quadro interpretativo de AVE com patologia (Piñuel & Oñate, 2006).

O índice global de agressão e a intensidade/severidade, assim como a sintomatologia clínica, apresentaram valores muito baixos na amostra em estudo (valores apresentados no artigo III). Ainda assim, a sua análise como preditores da vitimização, deu importante contributo para os estudos que analisam o bullying, onde igualmente se enumeram diversos fatores que poderão estar na sua origem, entre os quais os individuais (e.g, problemas de conduta, de desenvolvimento, psicológicos, da personalidade), familiares, sociais, culturais, grupais e/ou ambientais (Carvalhosa, 2010; Débarbieux, 2007), ou não fosse o bullying um tipo específico de agressão. Os nossos resultados indicaram que as características individuais, nomeadamente a idade, bem como a qualidade das relações que os jovens estabelecem com a família, os pares e a comunidade escolar, são importantes preditores da frequência e da intensidade/severidade da vitimização. Assim sendo, ser mais novo, apresentar um fraco suporte sociofamiliar e visão

negativa do ambiente escolar, coloca estes jovens em maior risco de serem vitimizados com maior frequência e maior intensidade, pelos pares na escola, nomeadamente através de comportamentos de bullying, os quais requerem exposição a agressão persistente, tal como menciona Olweus (1993).

O principal objetivo do artigo III foi avaliar prospectivamente as associações entre as formas (i.e., direta e relacional) e funções (i.e., direta reativa, direta instrumental, relacional reativa e relacional instrumental) da agressão, com os tipos de vitimização (i.e., direta, relacional e reativa) e os sintomas internalizantes (i.e., ansiedade e distímia), tomando em consideração as sugestões de análise propostas por Lundt et al. (2014).

Grande parte dos estudos que examinam estas associações são em corte transversal e, neste sentido, primeiramente analisamos os dados segundo esta metodologia contribuindo para a resposta a questões previamente levantadas em pesquisas anteriores com jovens adolescentes. Mas o principal contributo deste estudo foi a análise longitudinal efetuada, contribuindo para a necessidade apontada, por outras investigações, de estudos longitudinais que estabeleçam relações prospetivas entre estas variáveis na fase da adolescência (Lundh et al., 2014).

Relativamente ao estudo em corte transversal foram levantadas três hipóteses.

Em primeiro lugar hipotetizamos a existência de uma associação específica entre a agressão, a vitimização, e o género (i.e., as formas diretas de agressão e vitimização são mais comuns nos rapazes e, as formas indiretas de agressão e vitimização são mais comuns nas raparigas). Os nossos resultados apenas suportaram parcialmente esta hipótese. Apesar de termos verificado uma tendência para os rapazes recorrerem mais a formas de agressão direta e as raparigas indireta (e.g., Card et al., 2008; Lundh et al., 2014), esta não se mostrou estatisticamente significativa. Assim, parece haver uma similaridade no uso da agressão direta e indireta por rapazes e raparigas. O igual recurso a comportamentos agressivos relacionais por ambos os géneros (Card et al., 2008), poderá justificar-se, de acordo com Little et al. (2003), pelo contexto cultural em que a nossa amostra se insere, onde a regulação social entre os indivíduos é uma prática comum quer nos rapazes, quer nas raparigas, permitindo ao sexo masculino utilizar livremente os relacionamentos no controlo de situações sociais. No que concerne à vitimização, as nossas análises evidenciaram uma clara diferença entre géneros para a vitimização relacional, sendo as rarapigas quem mais relatou ser vítima deste tipo de agressão. Resultados que suportam

a hipótese levantada e estão congruentes com estudos anteriores (e.g., Nansel et al., 2001). Ainda assim, verificamos apenas uma tendência média, para os rapazes serem vítimas de agressão direta, resultados que noutros estudos apresentam uma maior consistência (e.g., Crick & Bigbee, 1998; Crick et al., 1999; Lundh et al. 2014).

Em segundo lugar, e seguindo as indicações dos estudos consultados (e.g., Camodeca & Goossens, 2005; Camodeca, Goossens, Terwogt, & Schuengel, 2002; Card & Little, 2006), partimos do pressuposto que a agressão reativa apresentaria uma associação positiva com a vitimização, e a agressão instrumental uma associação negativa. Contudo, os nossos resultados apenas confirmaram parcialmente esta hipótese. Verificámos uma associação positiva entre a agressão reativa e a vitimização, mas contrariamente ao esperado, a agressão instrumental apresentou associações positivas com a vitimização, o que não vai ao encontro dos resultados apontados por outros estudos (e.g., Poulin & Boivin, 2000; Schwartz et al., 1998). De acordo com os autores mencionados, um indivíduo agressivo instrumentalmente é temido pelos outros e dificilmente se tornará uma vítima de agressão (Poulin & Boivin, 2000) e, por outro lado, uma vítima de agressão dificilmente desenvolverá as características manipulativas das relações sociais (Williford & DePaolis, 2012), capacidade de liderança e elevadas competências sociais (Little et al., 2003), apontadas na literatura. Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit e Bates (1998) referem que a exposição a repetidas situações de humilhação conduzem antes a uma diminuição da agressão instrumental.

Por fim, assumimos que a forma indireta de agressão e de vitimização (não a direta) e a agressão relacional reativa (não a instrumental) estariam associadas de um modo único a sintomas internalizantes. Uma vez mais, os nossos resultados sustentaram parcialmente as hipóteses formuladas. Apesar dos estudos evidenciarem uma forte associação entre a agressão indireta (e.g. Card et al., 2008), a agressão reativa (Fite, Rathert, Colder, Lochman, & Wells, 2012; Vitaro & Brendgen, 2011) e os problemas internalizantes de ansiedade e depressão, os sintomas emocionais não evidenciaram uma associação única, nem com a forma relacional de agressão, nem com a função reativa. Ainda assim, apesar de uma associação fraca com os sintomas internalizantes, parece existir uma associação entre estes e a vitimização por agressão direta reativa, reforçando que a agressão reativa apresenta associação a sintomas de internalização (Fite et al., 2012; Prinstein, Boergers, & Venberg, 2001; Vitaro & Brendgen, 2011). Com maior visibilidade, e em consonância com os resultados de Lundh et al. (2014), e

Prinstein et al. (2001), os sintomas internalizantes apresentaram uma maior associação com a vitimização indireta (Nansel et al., 2001).

No estudo prospetivo propusémo-nos testar 4 hipóteses.

Primeiramente, tal como evidenciam os estudos com crianças (e.g., Ostrov, 2008), hipotetizamos que a vitimização direta apresentaria uma associação prospetiva com a agressão direta e a vitimização relacional com a agressão relacional (teste da hipótese da especificidade da agressão de Ostrov). Na replicação desta hipótese, os nossos dados apontaram para uma sustentação parcial da hipótese de especificidade de Ostrov (2008), na adolescência. A vitimização direta associou-se prospetivamente ao desenvolvimento da forma direta de agressão, em concordância com a primeira premissa da hipótese de especificidade preconizada por Ostrov (2008) para a infância, mas também das funções (reativa e instrumental) de agressão direta. Um dado curioso, e que poderá vir acrescentar informação a este nível, no caso concreto da adolescência, foi que o modelo que melhor explicou estas associações foi o da agressividade direta instrumental. Assim, os dados evidenciaram uma maior probabilidade dos jovens, vítimas de agressão direta, posteriormente se tornarem agressores diretos instrumentais, quando o expectável, de acordo com esta teoria, seria tornarem-se vítimas de agressão direta. Isto, porque a hipótese de especificidade pressupõe que os jovens retaliem de um modo semelhante a agressão de que são alvo (Crick et al., 1999; Ostrov, 2008).

No que diz respeito às associações prospetivas entre a vitimização e o desenvolvimento de agressão relacional, os nossos dados não suportaram a hipótese de especificidade de Ostrov (2008), pois encontramos associações prospetivas e únicas entre a vitimização direta e a forma de agressão indireta, bem como entre a primeira e as funções reativa e instrumental de agressão indireta.

De uma forma global, os nossos resultados enfatizaram a vitimização direta, no desenvolvimento, quer da agressão direta, nomeadamente a instrumental, quer da agressão relacional, na fase da adolescência. Ainda assim, os resultados referentes as estas relações na adolescência mantêm-se inconsistentes, necessitando de mais replicações. Por exemplo, no estudo de estudo de Lundh et al. (2014) a vitimização não se constituiu um fator de risco no desenvolvimento de comportamento agressivo nos adolescentes.

Em segundo lugar, admitimos que a exposição frequente e continuada a vitimização se encontraria associada prospetiva e positivamente com a agressão reativa e negativamente com a

agressão instrumental. Mas também, no estudo longitudinal, não o foi possível identificar uma relação negativa entre a vitimização e a agressão instrumental. Apesar dos estudos salientarem que este tipo de agressão poderá constituir-se como fator protetor da vitimização (Poulin & Boivin, 2000; Schwartz et al., 1998), tal como referimos acima, neste estudo não foi possível constatar. Nesta amostra, a exposição constante a situações de humilhação, seja de forma direta ou indireta, parecem aumentar o risco destes jovens se tornarem agressores instrumentais. Consideramos, portanto, que este resultado deverá ser melhor explorado futuramente. Os estudos ressaltam que as investigações que procuram distinguir entre as formas e funções da agressão (e.g., Salmivalli & Helteenvuori, 2007) e a vitimização, têm utilizado instrumentos de medida alvo de críticas, por não fazerem uma clara distinção entre a agressão reativa e proactiva. Talvez por este motivo não apresentem resultados similares a este respeito.

A nossa terceira hipótese aferia a existência de uma associação prospectiva e bidirecional, entre as formas e funções da agressão, a vitimização direta e indireta e o desenvolvimento de sintomas internalizantes. Por fim, a quarta hipótese pressupunha que os sintomas internalizantes seriam melhor explicados pela função reativa da agressão e pela vitimização.

Não nos foi possível encontrar relações bidirecionais ao longo do tempo, nem entre a agressão e a vitimização, nem entre estas e os sintomas internalizantes. Neste estudo, as formas e funções da agressão não se mostraram preditores de vitimização na adolescência. Os resultados sugerem, tal como os de Salmivalli e Helteenvuori (2007), que o melhor preditor de vitimização é a exposição prévia a comportamentos agressivos. No caso concreto deste estudo, exposição prévia a vitimização por agressão direta reativa. O sexo feminino também se mostrou um estimador significativo de vitimização futura, nomeadamente para a vitimização relacional e relacional reativa. Uma vez mais se salienta a vitimização relacional como mais característica do género feminino (Crick & Bigbee, 1998; Crick et al., 1999; Lundh et al., 2014; Nansel et al., 2001).

Relativamente às associações prospectivas entre as formas e funções da agressão e o desenvolvimento de sintomas internalizantes de ansiedade e distímia, as formas e funções diretas ou indiretas de agressão não se mostraram preditoras de sintomas internalizantes, tal como no estudo de Lundh et al. (2014). Obteve-se o mesmo resultado para a vitimização, não tendo sido encontrada qualquer associação prospectiva entre a experiência de vitimização, direta ou indireta e o desenvolvimento de sintomas internalizantes, dados que não estão em conformidade com os estudos de Lundh et al. (2014) e de Thompson e Leadbeater (2013), mas que estão de acordo com

os de Wei e Williams (2009), que não encontraram qualquer associação entre a vitimização e o mau estar psicológico.

Uma vez mais o género, bem como a apresentação prévia destes sintomas, explicaram melhor a persistência desta sintomatologia no futuro. De acordo com Albano e Krain (2005), as raparigas tendem a experienciar mais problemas emocionais, nomeadamente ansiedade e depressão, podendo isto explicar o seu peso considerável no desenvolvimento de sintomatologia internalizante.

Ao analisar a bidirecionalidade destas variáveis, apurámos que os sintomas internalizantes seriam fortes preditores quer das formas e funções da agressão direta e indireta, quer da vitimização, destacando-se os sintomas depressivos, obtidos pela escala clínica de distímia. Os sintomas depressivos mostraram ser fortes preditores quer das formas e funções da agressão, bem como da vitimização, contrariamente ao estudo de Lundh et al. (2014) e de Bond, Carlin, Thomas, Rubin e Patton (2001).

A distímia mostrou-se associada prospectivamente com as formas (direta e indireta) e as funções (reativa e instrumental) de agressão, revelando que os jovens que evidenciem sintomatologia depressiva apresentam uma maior probabilidade de exteriorizar as suas dificuldades emocionais por meio de comportamentos agressivos. Relativamente à vitimização, os sintomas de distímia apresentaram uma associação positiva e prospetiva com a vitimização reativa, quer na sua forma direta, quer na sua forma relacional. Os jovens que apresentem sintomatologia depressiva inicialmente, de futuro têm maior probabilidade serem vitimizados, direta ou indiretamente, por agressão reativa. De acordo com Rudolph e Lambert (2007), os jovens deprimidos poderão, por um lado, suscitar a rejeição dos pares por apresentarem uma auto crítica e exposição social inapropriadas, o que leva os outros a sentirem-se desconfortáveis e a evitá-los e, por outro lado, apresentarem fracas capacidades sociais (e.g., agressão), o que não lhes irá permitir receber reforços sociais positivos do contexto social onde estão inseridos.

Relativamente à ansiedade, encontramos associações prospetivas e negativas com a agressão direta e indireta e com a função reativa da agressão (não a instrumental). Nesta amostra a ansiedade constituiu-se como um fator protetor do desenvolvimento de comportamentos agressivos, diretos, indiretos e reativos. No que concerne à sua relação com a vitimização, esta apresentou-se como fator protetor da vitimização por agressão direta reativa. Assim, os jovens mais ansiosos e medrosos, parecem de alguma forma não instigar os pares agressivos,

nomeadamente os que utilizam a agressão de forma emocional e impulsiva, o que contraria os estudos que afirmam que este tipo de crianças apresentam um maior risco de serem escolhidas como alvo de agressão pelos pares (Salmivalli & Helteenvuori, 2007). Todavia, não conseguimos fundamentar estes dados com base em estudos prévios, pelo que seria importante reproduzi-los. As investigações neste âmbito salientam a dificuldade em tirar conclusões sobre associações específicas com problemas de espectro estreito, como a ansiedade (Stapnski, Araya, Herona, Montgomery & Stallard, 2015). São poucos os estudos que apresentam evidências da relação entre a vitimização pelos pares e a ansiedade (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013; Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006; Gibb, Horwood, & Fergusson, 2011). E ainda, outros não encontram qualquer evidência de uma associação específica (Tillfors, Persson, Willen, & Burk, 2012; Zwierzynska, Wolke, & Lereya, 2013).

Resumidamente, os resultados apurados nestes três artigos contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento do programa de intervenção implementado. Por um lado, permitiram a seleção da amostra para intervenção (alunos do 3.º ciclo do ensino básico). Por outro lado, os dados obtidos face à agressão reativa e instrumental, possibilitaram perceber que o programa deveria recorrer a estratégias cognitivas, comportamentais e de gestão emocional, quer para rapazes, quer para raparigas, tomando em atenção que também os rapazes em estudo apresentavam grande propensão a utilizar agressão relacional, e as raparigas a serem vítimas desse tipo de agressão. Uma vez que as análises se basearam no modelo ecológico, foi claro que o programa deveria contemplar estratégias multimodais e incluir elementos da família, mas também, a importância do programa ser implementado no contexto escolar e envolver toda a comunidade educativa, pelo risco considerável que estes dois contextos evidenciaram, no desenvolvimento de comportamentos agressivos e de vitimização. Claramente, o programa deveria reforçar a gestão emocional pelo aconselhamento individual a casos que apresentassem perturbação emocional, nomeadamente aqueles com evidência de sintomatologia depressiva, pois esta apresentou um risco considerável no envolvimento em comportamentos agressivos, mas também de vitimização pelos pares.

Deste modo, o artigo IV envolveu a proposta de um programa de intervenção em contexto escolar para combate a situações de agressão e vitimização pelos pares na fase da adolescência. O

modelo de intervenção assentava na perspectiva ecológica, recorrendo a um programa universal e com recurso a estratégias multimodais, complementares ao treino de competências pessoais e sociais, desenvolvido dentro do grupo-turma, para todos os alunos do 3.º ciclo do ensino básico.

Para além dos contributos prestados pelas análises dos estudos acima descritos, tivemos em consideração o consenso, expresso na literatura, de que os programas que utilizam a aprendizagem social e emocional, têm apresentado resultados de sucesso na diminuição da violência nos jovens (Brown, Low, Smith, & Haggerty, 2011), mas também na diminuição de comportamentos disruptivos em sala de aula (Wilson & Lipsey, 2007). Tal como no presente estudo, por norma estes programas são desenhados com base na literatura dos fatores de risco e protetores para a agressão e vitimização, pretendendo capacitar os jovens para lidar com os conflitos e prevenir a sua escalada (e.g., comunicação, resolução de problemas, regulação emocional; Ttofi & Farrington, 2011).

Os resultados deste programa salientaram uma redução significativa no número de situações problemáticas nas turmas alvo da intervenção, assim como uma diminuição expressiva da agressão e vitimização direta e direta reativa e das situações de vitimização por assédio, coação e agressividade. Em termos médios, no final do programa as raparigas percecionavam-se menos vítimas de agressão relacional. A intervenção centrada no suporte dos pares, parece ter incrementado o potencial destes jovens para a resolução de problemas interpessoais no grupo de pares, que de acordo com Orpinas e Horne (2009), como resultante de termos estimulado a inteligência emocional destes jovens, conferindo-lhes ferramentas que lhes permitiu reconhecer os sentimentos das outras pessoas e controlar os próprios impulsos.

Os jovens desta amostra apresentaram, à partida, bons níveis de perceção de suporte dos amigos e da família, bem como uma perceção de um ambiente escolar com baixos níveis de violência, bom ambiente de ensino, boa coesão entre alunos e professores, o que poderá ter contribuído para menores índices de agressão e vitimização, na avaliação inicial. Assim, acreditamos que o reforço da importância destas ligações, quer pelo treino de competências pessoais e sociais junto das turmas, mas também pela inclusão dos elementos da comunidade educativa e pais, nas diferentes intervenções, foi potenciador de uma ainda maior perceção de suporte social e do ambiente escolar, registados no final do programa.

Todas as participações disciplinares que envolveram situações, sinalizadas por professores ou pessoal não docente, de agressão e vitimização pelos pares, geradas por pequenas

discórdias, foram trabalhadas no gabinete de mediação de conflitos, reforçando o papel da mediação na solução de conflitos entre pares, no contexto escolar (Oliveira & Freire, 2009). Este gabinete contribuiu para uma redução, em cem por cento, do número de processos disciplinares por acumulação de participações de mau comportamento dos alunos. Não quer isto dizer que se tenham eliminado os processos disciplinares. Os que eram levantados por comportamentos graves, violentos, mantiveram a intervenção por medidas sancionatórias. Contudo, mesmo nesses, foi possível uma intervenção indireta, uma vez que parte da pena aplicada incluía a intervenção do programa, nomeadamente promover sessões de aconselhamento individual a esses alunos, fomentando as suas capacidades sociais e emocionais.

As sessões de *focus groups*, permitiram-nos recolher informação junto dos alunos participantes, que reafirmaram que esta proposta permitiu desenvolver, nos jovens, competências pessoais e sociais necessárias, se não indispensáveis, que os ajudaram a lidar com os aspetos das atribuições cognitivas e da resolução dos conflitos entre pares, tendo-se fomentado a sua relação com os pares, o sentido de pertença à escola e a relação com as figuras de autoridade, pais e professores. A articulação conjunta destas intervenções permitiu intervir junto de um maior número de jovens na prevenção e facilitaram a deteção e intervenção em situações específicas.

Por outro lado, enfatizamos o facto do programa ainda se manter ativo na escola em que foi desenvolvido. Destacamos que os programas (baseados numa perspetiva universal) podem, facilmente, ser aplicados por professores ou outros elementos da escola, não requerendo a contratação de pessoal exterior à mesma para serem desenvolvidos, apresentando bons resultados com alunos do ensino médio e do ensino secundário (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schelliger, 2011). Também o gabinete de mediação de conflitos se mantém a funcionar, pois a sua implementação envolveu alunos mais velhos, pais e elementos da comunidade educativa, que voluntariamente se inscreveram e comprometeram a dar continuidade às suas tarefas.

Esclarecidos os contributos do trabalho desenvolvido, resta-nos discutir algumas das suas limitações. Em primeiro lugar a natureza transversal dos estudos dos artigos I e II, que não nos permitiu fazer uma análise prospetiva dos preditores da agressão e da vitimização. Em segundo, o uso exclusivo de instrumentos de auto-relato, o que torna a sua análise insuficiente, pois os estudos (e.g., Blakely-McClure & Ostrov, 2016; Ostrov, 2008, 2010) que utilizam métodos com multi-informantes e multi-métodos têm-se revelado melhores na análise das relações

longitudinais e no fortalecimento das suas conclusões. Apesar de pretendermos estudar as percepções dos adolescentes no que concerne à agressão e vitimização pelos pares, poderia ter sido uma mais valia avaliar conjuntamente as percepções dos pais e/ou dos professores, nas análises dos fatores de risco e protetores. Contudo, por um lado, o estudo estava programado para o bullying e os instrumentos aplicados aos pais e professores eram nesse âmbito e, por outro, registou-se uma fraca adesão destes elementos no preenchimento dos instrumentos.

Por fim, a não inclusão de um grupo de controlo, o que não nos permitiu aferir com total certeza que os resultados obtidos foram devidos, exclusivamente, ao programa de intervenção implementado. Ainda assim, procurou-se contornar esta situação garantindo que durante os dois anos de intervenção a escola não promoveu outras ações para prevenir e intervir na agressão e vitimização escolar, para além das que já dispunha inicialmente. Salientamos ainda, que as meta análises apresentadas no capítulo do estado da arte desta tese apresentam, na sua larga maioria, análises de programas de intervenção sem grupo de controlo e que estas apresentam resultados similares aos estudos analisados e que discutem a eficácia de programas com grupo de controlo. A dificuldade em incluir grupo de controlo passa pelas avaliações das comissões de ética, ao considerarem que se devem dar iguais oportunidades a todos os alunos.

Em suma, concluímos que a avaliação dos fatores de risco e protetores para o desenvolvimento de agressão e vitimização carecem ainda de mais estudos, nomeadamente na fase da adolescência. As escolas que tencionem implementar estratégias psicossociais, em complemento às que já utilizam, de carácter principalmente sancionatório, ou mais amplas no combate à agressão, deverão primeiramente fazer uma caracterização da sua população. Mesmo que encontrem situações de bullying no seu diagnóstico, deverão considerar a intervenção destes casos, numa mais ampla e mais flexível, não negligenciando outras situações de agressão e vitimização, mais frequentes ou até de maior gravidade no contexto escolar e que não envolvem um carácter repetitivo ao longo do tempo, tal como sugerem Finkelhor et al. (2012). Nas situações que não constatem bullying, ter em consideração, como demonstraram os resultados, que tal não significa que não se verifiquem situações de agressão e vitimização, as quais deverão ser igualmente alvo de intervenção, até porque podem progredir para situações de bullying. As escolas poderão desenvolver, sem grandes encargos, programas universais e, junto com estes, definir outros mais específicos que permitam intervir em casos concretos e, sempre que possível, envolver os pais e toda a comunidade educativa na sua implementação.

Referências

- Albano, A. M., & Krain, A. (2005). Anxiety and anxiety disorders in girls. In D. J. Bell, S. L. Foster & E. J. Mash (Eds.), *Handbook of adolescents and emotional problems in girls* (pp. 79-116). New York: Kluwer.
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 126-136. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.007
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101–121. doi: 10.1007/s10964-008-9271-1
- Blakely-McClure, S. J., & Ostrov, J. M. (2016). Relational aggression, victimization and self concept: Testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth Adolescence, 45*, 376-390. doi:10.1007/s10964-015-0357-2
- Boel-Studt, S., & Renner, L. M. (2013). Individual and familial risk and protective correlates of physical and psychological peer victimization. *Child Abuse & Neglect, 37*, 1163-1174. doi:10.1016/j.chiabu.2013.07.010
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, T., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*(7311), 480–484.
- Brank, E., Hoetger, L., & Hazen, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science, 8*, 213-230. doi:10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of child psychology* (vol. 1) (5th ed., vol. 1, pp. 993–1029).
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of STEPS to RESPECT: A bullying prevention program. *School Psychology Review, 40*(3), 423–443.

- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*, 186-197. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-aged children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, *11*, 332-345. doi:10.1111/1467-9507.00203
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *8*, 332-350. doi:10.1177/1541204010362954
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychological adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, *30*, 466-480. doi:10.1177/0165025406071904
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*, 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x.
- Carvalho, S. F. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Chang, F., Lee, C., Chiu, C., Hsi, W., Huang, T., & Pan, Y. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of School Health*, *83*, 454-462. doi:10.1111/josh.12050.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, *70*, 419-426. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, *67*, 993-1002. doi:10.2307/1131875
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, *8*, 367-380. doi:10.1017/S0954579400007148

- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337–347. doi:10.1037/0022-006X.66.2.337
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*(2), 376-385.
- Débarbieux, E. (2007). *Violência na escola – Um desafio mundial?*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*, 471-489.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A socialecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From re- search based explanations to empirically based solutions. In S. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 588-606). (4th edition). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics, 117*, 1568–1574. doi:10.1542/peds.2005-0187
- Ferrer, B. M., Ruiz, D. M., Amador, L. V., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychological Intervention, 20*, 149-160. doi:10.5093/in2011v20n2a3

- Finkelhor, D., Turner, H. A., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying (article in press). *Child Abuse & Neglect*, pp.1-4. doi:10.1016/j.chiabu.2011.12.001
- Fite, P. J., Rathert, J., Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2012). Proactive and reactive aggression. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 2164-2170). New York, NY: Springer.
- Frick, P. J., & Dickens, C. (2006). Current perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Reports*, 8, 59–72. doi:10.1007/s11920-006-0082-3
- Gibb, S. J., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2011). Bullying victimization/perpetration in childhood and later adjustment: Findings from a 30-year longitudinal study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 82–88.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1069-1080. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.014
- Larochette, A., Murphy, A. N., & Craig, W. M. (2010). Racial bullying and victimization in Canadian school-aged children: Individual and school level effects. Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *School Psychology International*, 31(4), 389–408. doi:10.1177/0143034310377150.
- Lee, C. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(1), 152–176. doi:10.1177/088626050832912.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133. doi:10.1080/01650250244000128
- Lundh, L-G., Daukantaitė, D., & Wångby-Lunh, M. (2014). Direct and indirect aggression and victimization in adolescents – associations with the development of psychological difficulties. *BMC Psychology*, 2, 43. doi:10.1186/s40359-014-0043-2

- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School Climate and Aggression among New Zealand High School Students. *New Zealand Journal of Psychology, 43*(1),28-37.
- Matjasko, J. L., Needham, B. L., Grunden, L. N., & Feldman, A. (2010). Violent victimization and perpetration during adolescence: developmental stage dependent ecological models. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1053-1066. doi:10.1007/s10964-010-9508-7
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., & Swift, L. E. (2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merril-Palmer Quarterly, 60*, 302-327. doi:10.1353/mpq.2014.0014
- Musitu, G., & García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española [Familiar Socialization Consequences in Spanish Culture]. *Psicothema, 16*(2), 288-293.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Oliveira, A., & Freire, I. (2009). *Sobre ... a mediação Sócio Cultural*. Lisboa: Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Orpinas, P., Horne, A. (2009). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. In R. Shane, M. Susan, & L. Dorothy (eds). *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective*, 1st ed. Routledge Editions.
- Ostrov, J. M. (2008). Forms of aggression and peer victimization during early childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 311–322. doi:10.1007/s10802-007-9179-3
- Ostrov, J. M. (2010). Prospective associations between peer victimization and aggression. *Child Development, 81*, 1670–1677. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01501.x
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal, 37*(3), 699-725.

- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36, 233–240. doi:10.1037//0012-1649.36.2.233
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Venberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491. doi:10.1207/S15374424JCCP3004_05.
- Prodocimo, E., Cerezo, F., & Areense, J. J. (2014). Bullying: Family socio-situation as risk or protective factors. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(2), 345–359.
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2012). Indicators of school crime and safety: 2011 (NCES 2012-002/NCJ 236021). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics and U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics.
- Rudolph, K.D., & Lambert, S.F. (2007). Child and adolescent depression. In E.J. Mash and R.A. Barkely (Eds.). *Assessment of childhood disorders* (4th Ed.) (pp. 213- 252). New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not Proactive Aggression Predicts Victimization Among Boys. *Aggressive Behavior*, 33, 198-206. doi:10.1002/ab.20210
- Sandstrom, M. J. & Cillessen, A. H. N. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 427–452. doi:10.1353/mpq.2003.0025
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87–99. doi:10.1017/S095457949800131X
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735–747.
- Seeds, P. M., Harkness, K. L., & Quilty, L. C. (2010). Parental Maltreatment, Bullying and Adolescent Depression: Evidence for the Mediating Role of Perceived Social Support.

- Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 681-692. doi:10.1080/15374416.2010.501289
- Stapanski, L. A., Araya, R., Heron, J., Montgomery, A. A., & Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28, 105-120. doi: 10.1080/10615806.2014.962023
- Stefanek, E., Strohmeier, D., Van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84. doi:10.3233/DEV- 2011-11073.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70, 344-353. doi:10.1037/a0038929
- Swearer, S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Thompson, R. S. Y., & Leadbeater, B. J. (2013). Peer victimization and internalizing symptoms from adolescence into young adulthood: Building strength through emotional support. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 290-303. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00827.x.
- Tillfors, M., Persson, S., Willen, M., & Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence*, 35, 1255–1263. doi:10.1016/j. adolescence.2012.04.008
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36, 639–649. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.013.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

- Turner, H. A., Finkelhor, D., Hamby, S. L., Shattuck, A., & Ormrod, R. K. (2011). Specifying type and location of peer victimization in a national sample of children and youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 1052-1067. doi:10.1007/s10964-011-9639-5
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, *8*, 159–176. doi:10.1080/15388220802074165
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H. J., & Oberbeek, G. (2008). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 1–11. doi:10.1007/s10964-008-9355-y
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York, NY: Guilford Press.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2011). Subtypes of aggressive behaviors: Etiologies, development, and consequences. In T. Bliesner, A. Beelman & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial Behavior and Crime: Contributions of Theory and Evaluation Research in Prevention and Intervention*. Goettingen, Germany: Hogrefe.
- Wei, H., & Williams, J. H. (2009). Instrumental or emotional aggression: Testing models of bullying, victimization, and psychological maladjustment among Taiwanese seventh-graders. *Social Work Research*, *33*(4), 231-242.
- Williford, A., & DePaolis, K. J. (2012). Identifying Predictors of Instrumental and Reactive Aggression Among Low-Income Minority Adolescent Girls. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *3*, 145-161. doi:10.5243/jsswr.2012.10
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, *33*, S130-S143. doi: 10.1016/j.amepre.2007.04.011
- Young, J.F., Berenson, K., Cohen, P., & Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: A longitudinal community study. *Journal of Research on Adolescence*, *15*(4), 407-423.

Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: A prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*, 309–323. doi:10.1007/s10802-012-9678-8

ANEXO A

Questionário Sociodemográfico

De seguida gostaria que respondesses a algumas questões sobre ti. Os dados que a seguir se pedem são confidenciais, estando garantido o teu anonimato. Peço que respondas de forma mais sincera possível.

1. Idade: _____ anos	6. Ano que frequentas: _____ ano
2. Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	7. Já alguma vez repetiste de ano? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: _____	7.1 Se SIM , em que ano(s)? _____
4. Raça: <input type="checkbox"/> Caucasiana (branca) <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Outra. Qua? _____	8. Este ano letivo és repetente? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
5. Local de Residência: (indique apenas a terra/local) _____	9. Escola frequentada anteriormente: Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>

Responde agora a algumas questões sobre os teus pais.

10. **Idade dos Pais:**

Mãe _____ anos

Pai _____ anos

11. **Profissão dos Pais:**

Mãe _____

Pai _____

12. **Estado Civil dos Pais:**Casados Divorciados União de facto Mãe/Pai Solteiro(a)

Outro: _____

13. **Com quem reside:**

14. **Habilitações Literárias dos Pais:****Mãe:** 1ºCiclo 2ºCiclo 3º Ciclo Secundário Licenciatura Sem escolaridade Outro

Qual?: _____

Pai : 1ºCiclo 2ºCiclo 3º Ciclo Secundário Licenciatura Sem escolaridade Outro

Qual?: _____

15. **Estatuto Socioeconómico:** Baixo Médio-Baixo Médio Médio-Alto Alto

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO B**AVE Agressão e Violência Escolar, Comportamentos e Sintomas de Vitimização, CEGOC –
Adaptação Portuguesa de Patrícia Gouveia e Lara Neves**

@Cegoc. Proibida a reprodução ou fotocópia do questionário AVE. Todos os direitos reservados.

Consultar: <http://www.cegoc.pt/teste-psicologico/area-clinica/ave-agressao-violencia-escolar/>



ANEXO C

Escala de Auto-Avaliação da Agressão – Adaptação Portuguesa

Responde às afirmações que se seguem colocando uma cruz (X) na opção que mais se adequa à tua forma de agir com os teus colegas. Lembra-te que não existem respostas certas ou erradas, apenas queremos que respondas o mais sincero possível. A resposta a este questionário é anónima e confidencial.

		Não é verdade	Às vezes é verdade	Verdade	Completamente verdade
		1	2	3	4
1	Sou o tipo de pessoa que briga muitas vezes com outras pessoas				
2	Sou o tipo de pessoa que bate, dá pontapés ou socos a outras pessoas				
3	Sou o tipo de pessoa que diz coisas desagradáveis a outras pessoas				
4	Sou o tipo de pessoa que rebaixa os outros				
5	Sou o tipo de pessoa que ameaça os outros				
6	Sou o tipo de pessoa que tira coisas aos outros				
7	Quando alguém me magoa, muitas vezes magoo também				
8	Quando sou ameaçado por alguém, muitas vezes ameaço de volta				
9	Quando estou magoado com outras pessoas, muitas vezes vingo-me dizendo-lhes coisas desagradáveis				
10	Se os outros me chateiam ou magoam, eu muitas vezes rebaixo-os				
11	Se os outros me irritam, muitas vezes eu bato, dou-lhes pontapés ou murros				
12	Se os outros me deixam zangado ou chateado, eu muitas vezes magoo-os				
13	Começo brigas frequentemente para conseguir o que quero				
14	Ameaço outras pessoas frequentemente para conseguir o que quero				
15	Muitas vezes bato, dou pontapés ou socos a outras pessoas para conseguir o que quero				
16	Muitas vezes rebaixo os outros para conseguir o que quero				
17	Digo muitas vezes coisas desagradáveis a outras pessoas para conseguir o que quero				
18	Magoo frequentemente os outros para conseguir o que quero				
19	Sou o tipo de pessoa que diz aos amigos para pararem de gostar de alguém				
20	Sou o tipo de pessoa que diz a outras pessoas que não vou ser mais amigo delas				
21	Sou o tipo de pessoa que impede outras pessoas de fazerem parte do meu grupo de amigos				
22	Sou o tipo de pessoa que diz coisas desagradáveis aos outros				
23	Sou o tipo de pessoa que ignora os outros ou deixa de falar com eles				
24	Sou o tipo de pessoa que fofoca e espalha boatos				
25	Se outras pessoas me chateiam ou magoam, eu digo frequentemente aos meus amigos para deixarem de gostar delas				
26	Se os outros me ameaçaram, eu digo frequentemente coisas desagradáveis sobre eles				
27	Se os outros me magoaram, eu muitas vezes não os deixo fazer parte do meu grupo de amigos				
28	Quando estou zangado com outras pessoas, digo-lhes muitas vezes que já não vou ser amigo delas				
29	Quando estou zangado com outras pessoas, eu muitas vezes ignoro-as ou paro de falar com elas				
30	Quando eu estou zangado com os outros, fofoco e espalho boatos sobre eles				
31	Eu digo frequentemente aos meus amigos para deixarem de gostar de alguém, para conseguir o que eu quero				
32	Muitas vezes digo coisas desagradáveis sobre outras pessoas aos meus amigos, para conseguir o que quero				
33	Muitas vezes impeço outras pessoas de fazerem parte do meu grupo de amigos, para conseguir o que quero				
34	Para conseguir o que quero, digo frequentemente aos outros que não vou ser mais amigo deles				
35	Para conseguir o que quero, muitas vezes ignoro ou deixo de falar com os outros				
36	Para conseguir o que quero, frequentemente fofoco e espalho boatos sobre outras pessoas.				

ANEXO D

Escala de Percepção do Suporte Social da Família (PSS-Fam) - Adaptação portuguesa

Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2015). Contributos para a Adaptação e Aferição de duas medidas de Suporte Social. *Psicologia, Saúde & Doenças, 16*, 386-391. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160309>

Instruções: As frases que se seguem referem-se a sentimentos e experiências, que ocorrem para a maioria das pessoas numa ocasião ou noutra, no âmbito das suas relações com a família de origem. Para cada frase existem três possibilidades de resposta: SIM, NÃO e NÃO SEI. Por favor coloca um círculo na resposta escolhida para cada item.

- | | | | |
|-----|-----|---------|---|
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 1. A minha família dá-me o apoio moral de que preciso. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 2. A minha família costuma dar-me boas ideias de como fazer as coisas. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 3. A maior parte das pessoas que conheço são mais próximas das suas famílias, do que eu. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 4. Quando confidencio com os meus familiares mais próximos, sinto que eles ficam desconfortáveis. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 5. A minha família gosta de ouvir a minha opinião. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 6. As pessoas da minha família têm os mesmos interesses que eu. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 7. Alguns dos meus familiares procuram-me quando têm problemas ou precisam de conselhos. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 8. Confio na minha família para me dar apoio emocional. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 9. Existe um membro da minha família a quem posso recorrer quando me sinto em baixo, sem me sentir estranho mais tarde. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 10. Eu e a minha família temos uma forma muito aberta de pensar sobre as coisas. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 11. A minha família é sensível às minhas necessidades pessoais. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 12. Algumas pessoas da minha família procuram-me para terem apoio emocional. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 13. A minha família ajuda-me a resolver os meus problemas. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 14. Eu tenho uma relação de grande proximidade com um número significativo de membros da minha família. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 15. Os meus familiares têm boas ideias de como fazer as coisas da melhor maneira para mim. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 16. Sinto-me desconfortável quando conto algumas coisas a pessoas da minha família. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 17. Os meus familiares procuram a minha companhia. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 18. Acho que as pessoas da minha família sentem que sou bom (boa) a ajudá-los a resolver problemas. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 19. Não tenho uma relação próxima a um membro da minha família, como outras pessoas têm. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 20. Desejava que a minha família fosse muito diferente. |

ANEXO E

Escala de Percepção do Suporte Social dos Amigos (PSS-Am) – Adaptação portuguesa

Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2015). Contributos para a Adaptação e Aferição de duas medidas de Suporte Social. *Psicologia, Saúde & Doenças, 16*, 386-391. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160309>

Instruções: As frases que se seguem referem-se a sentimentos e experiências, que ocorrem para a maioria das pessoas numa ocasião ou noutra, no âmbito das suas relações com os amigos. Por favor pensa apenas nas tuas relações de amizade nesta escola. Para cada frase existem três possibilidades de resposta: SIM, NÃO e NÃO SEI. Por favor coloca um círculo na resposta escolhida para cada item.

- | | | | |
|-----|-----|---------|---|
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 1. Os meus amigos dão-me o apoio moral de que preciso. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 2. A maioria dos meus colegas está mais próxima do que eu dos seus amigos. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 3. Os meus amigos gostam de ouvir a minha opinião. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 4. Certos amigos procuram-me quando têm problemas ou necessitam de conselhos. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 5. Confio nos meus amigos para apoio emocional. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 6. Se eu sentisse que um ou mais dos meus amigos estivessem chateados comigo, eu guardaria isso para mim mesmo(a). |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 7. Sinto que estou um pouco à parte no meu grupo de amigos. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 8. Existe um amigo(a) a quem posso recorrer quando me sinto em baixo, sem me sentir envergonhado sobre isso mais tarde. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 9. Eu e os meus amigos temos uma forma muito aberta de pensar sobre as coisas. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 10. Os meus amigos preocupam-se com as minhas necessidades pessoais. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 11. Os meus amigos recorrem a mim para apoio emocional. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 12. Algumas pessoas da minha família procuram-me para terem apoio emocional. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 13. Os meus amigos ajudam-me a resolver os meus problemas. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 14. Os meus amigos têm boas ideias de como fazer as coisas da melhor maneira para mim. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 15. Sinto-me desconfortável quando conto algumas coisas aos meus amigos. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 16. Os meus amigos procuram a minha companhia. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 17. Acho que os meus amigos sentem que sou bom (boa) a ajudá-los a resolver problemas |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 18. Não tenho uma relação tão próxima e íntima a um amigo, como outros colegas têm. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 19. Recentemente, percebi como é que posso fazer algo por um amigo. |
| SIM | NÃO | NÃO SEI | 20. Gostava que os meus amigos fossem muito diferentes. |

ANEXO F

Questionário de Suporte Parental (QSP-6): Versão Reduzida para Adolescentes – Adaptação portuguesa

Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2015). Adaptação do Questionário de Suporte Parental (QSP-6) – Versão reduzida para adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças, 16*, 189-198. doi:http://dx.doi.org/10.15309/15psd160205

Para cada uma das afirmações abaixo indicadas, assinala a tua satisfação com o suporte de cada pessoa indicada. Classifica cada uma das frases numa escala de 6 pontos do tipo Likert, onde 1 indica *Nada Satisfeito* e 6 *Muito Satisfeito*. Por favor, coloca um círculo no número da resposta que escolheres para cada item.

1 – Quando te sentes sob stress, com quem podes contar para te distrair das tuas preocupações?

Mãe

1	2	3	4	5	6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

Pai

1	2	3	4	5	6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

2 – Quando estás sob pressão ou tensão, com quem podes realmente contar para te fazer sentir mais relaxado(a)?

Mãe

1	2	3	4	5	6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

Pai

1	2	3	4	5	6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

3 - Quem é que te aceita incondicionalmente, com as coisas boas e más que tens?

Mãe

1	2	3	4	5	6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

Pai

1	2	3	4	5	6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

4 – Com é que podes contar para cuidar de ti, independentemente do que se possa passar?

Mãe

1	2	3	4	5	6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

Pai

1	2	3	4	5	6
-----	-----	-----	-----	-----	-----

5 – Com quem é que podes contar para te fazer sentir melhor, quando estás em baixo?

Mãe

1 2 3 4 5 6
|-----|-----|-----|-----|-----|

Pai

1 2 3 4 5 6
|-----|-----|-----|-----|-----|

6 – Com quem é que podes contar para te consolar quando estás muito aborrecido(a)?

Mãe

1 2 3 4 5 6
|-----|-----|-----|-----|-----|

Pai

1 2 3 4 5 6
|-----|-----|-----|-----|-----|

ANEXO G

Social Support Questionnaire (SSQ6) – Short form - Tradução do original**Instruções:**

As questões que se seguem são referentes a pessoas que na tua vida te ajudam ou dão apoio. Cada questão tem duas partes. Para a primeira parte, enumera todas as pessoas que conheces, excluindo tu próprio(a), com as quais podes contar para ajuda ou apoio que vem descrita na pergunta. Escreve as iniciais dessas pessoas e a relação que têm contigo (faz como no exemplo abaixo).

Para a segunda parte, assinala com uma cruz (X) o grau de satisfação que sentes com todo o apoio que tens dessas pessoas.

Se nalguma questão sentires que não tens qualquer apoio, assinala a palavra “ninguém”, mas ainda assim assinala o teu nível de satisfação. Não assinales mais do que 9 pessoas por pergunta.

Responde a todas as questões o melhor que souberes. Este questionário é estritamente confidencial.

Exemplo:

Quem é que tu conheces e confias para guardar um segredo que te pode dar problemas?

Ninguém

- | | | |
|---------------------|------------------|----|
| 1) T.N. (irmão(ã)) | 4) T.N. (pai) | 7) |
| 2) L.M. (amigo (a)) | 5) L.M. (tio(a)) | 8) |
| 3) R.S. (amigo (a)) | 6) | 9) |

Grau de satisfação?

6-Totalmente satisfeito/a	5-Muito satisfeito/a	4-Pouco satisfeito/a	3-Um pouco insatisfeito/a	2-Muito insatisfeito/a	1-Totalmente Insatisfeito/a
------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------	---------------------------	--------------------------------

Agora podes começar o teu questionário e responder às 6 questões que se seguem.

1. Quando precisas de ajuda, em quem podes realmente confiar?

Ninguém

- | | | |
|----|----|----|
| 1) | 4) | 7) |
| 2) | 5) | 8) |
| 3) | 6) | 9) |

Grau de satisfação?

6-Totalmente satisfeito/a	5-Muito satisfeito/a	4-Pouco satisfeito/a	3-Um pouco insatisfeito/a	2-Muito insatisfeito/a	1-Totalmente Insatisfeito/a
------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------	---------------------------	--------------------------------

2. Quando te sentes tenso (a) ou sob pressão, com quem podes realmente contar?

Ninguém

- | | | |
|----|----|----|
| 1) | 4) | 7) |
| 2) | 5) | 8) |
| 3) | 6) | 9) |

Grau de satisfação?

6-Totalmente satisfeito/a	5-Muito satisfeito/a	4-Pouco satisfeito/a	3-Um pouco insatisfeito/a	2-Muito insatisfeito/a	1-Totalmente Insatisfeito/a
------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------	---------------------------	--------------------------------

3. Quem te aceita realmente como és, com as tuas coisas boas e más?

Ninguém

1)	4)	7)
2)	5)	8)
3)	6)	9)

Grau de satisfação?

6-Totalmente satisfeito/a	5-Muito satisfeito/a	4-Pouco satisfeito/a	3-Um pouco insatisfeito/a	2-Muito insatisfeito/a	1-Totalmente Insatisfeito/a
------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------	---------------------------	--------------------------------

4. Independentemente do que te esteja a acontecer, com quem podes realmente contar?

Ninguém

1)	4)	7)
2)	5)	8)
3)	6)	9)

Grau de satisfação?

6-Totalmente satisfeito/a	5-Muito satisfeito/a	4-Pouco satisfeito/a	3-Um pouco insatisfeito/a	2-Muito insatisfeito/a	1-Totalmente Insatisfeito/a
------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------	---------------------------	--------------------------------

5. Quando te sentes mesmo em baixo, com quem podes realmente contar para te fazer sentir melhor?

Ninguém

1)	4)	7)
2)	5)	8)
3)	6)	9)

Grau de satisfação?

6-Totalmente satisfeito/a	5-Muito satisfeito/a	4-Pouco satisfeito/a	3-Um pouco insatisfeito/a	2-Muito insatisfeito/a	1-Totalmente Insatisfeito/a
------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------	---------------------------	--------------------------------

6. Quando estás muito chateado(a), com quem podes realmente contar para te consolar?

Ninguém

1)	4)	7)
2)	5)	8)
3)	6)	9)

Grau de satisfação?

6-Totalmente satisfeito/a	5-Muito satisfeito/a	4-Pouco satisfeito/a	3-Um pouco insatisfeito/a	2-Muito insatisfeito/a	1-Totalmente Insatisfeito/a
------------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------	---------------------------	--------------------------------

ANEXO H

School Climate Questionnaire – Traduzido do original

Questionário de Ambiente Escolar

O exemplo que se segue contém diversas declarações sobre a tua vida escolar. A coluna da esquerda indica como tu vês a situação agora, enquanto a coluna da direita indica como tu gostarias que a situação fosse.

Por favor indica a tua opinião ou atitude assinalando com uma cruz (X), tal como demonstra o exemplo abaixo indicado:

Situação existente:

Esta é a situação actual
na minha escola

Situação ideal:

Isto é o que eu gostaria de ver na
minha escola

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente		Não precisa de alteração	Necessária ligeira melhoria	Necessária grande melhoria	Necessária melhoria imediata ou urgente
	X			A. Os professores da escola trabalham em conjunto.		X		

A página seguinte apresenta várias frases o dia-a-dia escolar.

Por favor continua a preencher o questionário.

Situação existente: Esta é a situação actual na minha escola				Situação ideal: Isto é o que eu gostaria de ver na minha escola				
Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente		Não precisa de alteração	Necessária ligeira melhoria	Necessária grande melhoria	Necessária melhoria imediata ou urgente
				1. Os alunos desta escola confiam nos professores.				
				2. É fácil para os professores orientar/gerir os alunos.				
				3. Alguns alunos desta escola não socializam ou não se dão com outros alunos.				
				4. Na escola, costuma haver lutas entre colegas.				
				5. Os professores respeitam (de forma igual) todos os alunos da escola.				
				6. As condições da escola não são adequadas para algumas atividades de aprendizagem.				
				7. A maior parte dos alunos da escola conhecem-se.				
				8. Por vezes, os alunos tiram coisas uns dos outros à força.				
				9. Nesta escola as aulas começam a horas.				
				10. Os alunos têm orgulho na imagem da escola.				
				11. Esta escola tem espaços adequados para as nossas atividades de desporto.				
				12. Os professores nesta escola confiam uns nos outros.				
				13. No inverno, as salas de aula estão aquecidas.				
				14. Os alunos tratam-se de igual forma.				
				15. Quando é preciso os alunos ajudam-se uns aos outros na sala de aula.				
				16. As regras da escola são claras/estão bem estabelecidas.				
				17. Os alunos desta escola sentem que os professores estão "do seu lado".				
				18. Os alunos trazem armas para a escola.				
				19. Os professores tratam os alunos como seres humanos/ com respeito.				
				20. Os professores desta escola dão-se bem uns com os outros.				
				21. Os professores desta escola impõem disciplina.				
				22. Os professores respeitam os alunos.				
				23. Os professores desta escola trabalham (bem) uns com os outros/cooperam.				
				24. Os alunos sentem-se seguros nesta escola.				
				25. Quando o professor está a tentar ensinar, há muitas interrupções.				
				26. No verão, as salas de aula estão frescas.				

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente		Não precisa de alteração	Necessária ligeira melhoria	Necessária grande melhoria	Necessária melhoria imediata ou urgente
				27. Os alunos nesta escola dão-se bem uns com os outros.				
				28. Os alunos usam linguagem inapropriada na escola.				
				29. Os alunos nesta escola respeitam o pessoal administrativo.				
				30. Os espaços da escola estão bem cuidados.				
				31. Esta escola é importante para os alunos que cá estudam.				
				32. Com frequência, os alunos batem uns nos outros.				
				33. É preciso uma disciplina rígida para controlar os alunos				
				34. Os alunos podem contar com professores justos.				
				35. Os alunos provocam-se uns aos outros com alguma frequência.				
				36. Esta escola tem um centro multimédia.				
				37. O ambiente académico nesta escola contribui para a nossa aprendizagem.				
				38. Esta escola tem um laboratório de ciências que pode ser usado pelos alunos.				
				39. Os alunos usam a intimidação como forma de obterem o que querem.				
				40. O equipamento desportivo desta escola está em boas condições.				
				41. Os alunos desta escola respeitam os professores.				
				42. O roubo dentro da propriedade escolar é um problema desta escola.				
				43. O ambiente de aprendizagem desta escola é tranquilo.				
				44. Os livros da biblioteca estão em boas condições.				
				45. Podemos confiar no(a) director(a) no cumprimento das suas promessas.				
				46. Esta escola é segura para os funcionários e alunos.				
				47. Os alunos desta escola respeitam o(a) director(a).				
				48. Os alunos vandalizam com alguma frequência a propriedade da escola.				
				49. Podemos confiar nos professores no cumprimento das suas promessas.				
				50. Os recursos desta escola são adequados.				
				51. Os alunos costumam chatear-se uns aos outros.				
				52. As casas de banho desta escola estão em boas condições.				

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente		Não precisa de alteração	Necessária ligeira melhoria	Necessária grande melhoria	Necessária melhoria imediata ou urgente
				53. Quando os alunos arranjam problemas, os professores dão-lhes a oportunidade de contarem a sua versão da história.				
				54. Nas salas de aula, há mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos.				
				55. Os professores precisam de mais ajuda para lidar com os alunos indisciplinados.				
				56. As salas de aulas são grandes o suficiente para todos os alunos.				
				57. Os alunos intimidam os professores para obterem o que querem.				
				58. Os edifícios da escola estão em boas condições.				
				59. As regras da escola são impostas.				
				60. As instalações da escola são adequadas.				
				61. Os professores desta escola discutem muitas vezes uns com os outros.				
				62. Os professores desta escola impõem disciplina de uma forma irregular.				
				63. Quando o professor está a ensinar, quase não há interrupções.				
				64. Os alunos desta escola socializam/interagem uns com os outros.				
				65. Não é necessária uma disciplina rígida para lidar com os alunos.				

COMENTÁRIOS:

ANEXO I

Questionário de levantamento de problemas na turma

Aplicação pré-teste

Levantamento de problemas na turma

Este questionário insere-se na intervenção “Um Mundo de Emoções ... Num Mar de Relações” promovida pelo GAF e destina-se aos alunos.

Os resultados obtidos são estritamente confidenciais e garantem o anonimato dos participantes.

0. Instrução para o Preenchimento

Para indicar a resposta a cada pergunta, faz uma cruz (X) no quadrado correspondente à resposta escolhida, ou preenche o espaço em branco para essa finalidade.

Não há respostas certas nem erradas. O importante é responderes de acordo com a tua opinião.

1. Caracterização Individual

Data: ___/___/___

Assinala com um (x) a opção correta.

CI1. Sexo:

1. Masculino

2. Feminino

CI2. Idade: _____ anos

CI3. Escolaridade:

Ano que frequentas _____

2. Levantamento de Problemas na Turma

LP1. Indica com que frequência ocorrem as situações que se seguem na tua Turma.

Utiliza a escala de avaliação (de 1 - nenhuma frequência, a 4 - muita frequência), e assinala com um (x) a opção que consideras mais correta, para cada uma das afirmações.

<i>Na minha turma ocorrem ...</i>	Escala de Avaliação			
	1 Nunca	2 Poucas vezes	3 Algumas vezes	4 Muitas vezes
1. Situações de indisciplina				
2. Situações de agressão verbal				
3. Situações de agressão física				
4. Situações relacionadas com furtos ou roubos				
5. Situações de vandalismo				
6. Situações de chantagem				
7. Outra (s): Diz qual (ais) _____				

LP2. Certamente já te aconteceu entrares na tua sala de aula e o professor(a) perder algum tempo a resolver algum problema com a turma. Quando isso acontece, mais ou menos quando tempo da aula é utilizado para resolver esses problemas, antes do início da mesma?

(Assinala com uma (x) a opção que consideras mais correta).

1. Menos 10 minutos	<input type="checkbox"/>
2. Entre 10 m e 20 m	<input type="checkbox"/>
3. Entre 20 m e 30m	<input type="checkbox"/>
4. Mais de 30 minutos	<input type="checkbox"/>

LP2.1. Para ti, o tempo despendido para resolver esses problemas é:

Pouco.....

Suficiente

Razoável.....

Muito.....

Demasiado....

LP3. Por vezes os problemas de mau comportamento da turma devem-se a situações que ocorreram fora da sala de aula. Desta forma, e a partir da lista que te apresentamos de seguida, gostaríamos que nos indicasses quais os espaços escolares onde esses comportamentos surgem com maior frequência.

Classifica de acordo com a escala apresentada (de 1 – nunca ocorrem a 4 – ocorrem muitas vezes), e assinala com um (x) a opção que consideras mais correta.

<i>Os alunos da minha turma arranjam mais problemas ...</i>	Escala de Avaliação			
	1 Nunca ocorrem	2 Ocorrem Poucas vezes	3 Ocorrem Algumas vezes	4 Ocorrem Muitas vezes
1. No pátio				
2. No refeitório				
3. No corredor				
4. Na sala de aula				
5. Nos balneários				
6. Outro local: Identifica qual: _____ _____				

LP4. Tal como os locais, os momentos em que os problemas ocorrem, são igualmente importantes. Neste sentido, gostaríamos que assinalasses para cada momento, a frequência com que ocorrem problemas com a tua turma.

Classifica de acordo com a escala apresentada (de 1 – nunca ocorrem a 4 – ocorrem muitas vezes), e assinala com um (x) a opção que consideras mais correta.

<i>Os alunos da minha turma arranjam mais problemas ...</i>	Escala de Avaliação			
	1 Nunca ocorrem	2 Ocorrem Poucas vezes	3 Ocorrem Algumas vezes	4 Ocorrem Muitas vezes
1. Antes de entrar na escola				
2. Durante a aula				
3. Nos intervalos				
4. Durante o almoço				
5. À Saída da Escola				
6. Outro Momento: Identifica qual: _____				

APLICAÇÃO PÓS-TESTE

Levantamento de problemas na turma

Este questionário insere-se no Projeto “Um Mundo de Emoções ... Num Mar de Relações” implementado pelo GAF e destina-se aos alunos que participaram no mesmo.

Os resultados obtidos são estritamente confidenciais e garantem o anonimato dos participantes.

0. Instrução para o Preenchimento

Para indicar a resposta a cada pergunta, faz uma cruz (X) no quadrado correspondente à resposta escolhida, ou preenche o espaço em branco para essa finalidade.

Não há respostas certas nem erradas. O importante é responderes de acordo com a tua opinião.

1. Caracterização Individual

Data: __/__/__

Assinala com um (x) a opção correta.

CI1. Sexo:

1. Masculino

2. Feminino

CI2. Idade: _____ anos

CI3. Escolaridade:

Ano que frequentas _____

2. Levantamento de Problemas na Turma

LP1. O número de situações problemáticas na tua turma modificou-se após a Intervenção Grupo-Turma?

SIM NÃO

LP1.1. Indica com que frequência ocorrem as situações que se seguem na tua Turma.

Utiliza a escala de avaliação (de 1 - nenhuma frequência, a 4 - muita frequência), e assinala com um (x) a opção que consideras mais correta, para cada uma das afirmações.

Na minha turma ocorrem ...	Escala de Avaliação			
	1 Nunca	2 Poucas vezes	3 Algumas vezes	4 Muitas vezes
1. Situações de indisciplina				
2. Situações de agressão verbal				
3. Situações de agressão física				
4. Situações relacionadas com furtos ou roubos				
5. Situações de vandalismo				
6. Situações de chantagem				
7. Outra (s): Diz qual (ais) _____				

OBRIGADO!

LP2. Consideras que a Intervenção Grupo-Turma contribuiu para a redução do número de tempo que o professor perde em sala de aula para resolver algum problema com a turma?

SIM NÃO

LP2.1. Atualmente, mais ou menos quando tempo da aula é utilizado para resolver esses problemas, antes do início da mesma?

(Assinala com uma (x) a opção que consideras mais correta).

1. Menos 10 minutos	<input type="checkbox"/>
2. Entre 10 m e 20 m	<input type="checkbox"/>
3. Entre 20 m e 30m	<input type="checkbox"/>
4. Mais de 30 minutos	<input type="checkbox"/>

LP2.1. Para ti, o tempo despendido para resolver esses problemas é:

Pouco.....

Suficiente

Razoável.....

Muito.....

Demasiado....

LP3. Achas que o número de problemas que ocorrem com a tua turma fora da sala de aula tem diminuído desde a implementação da Intervenção Grupo-Turma?

SIM NÃO

LP3.1. Gostaríamos que nos indicasses quais os espaços escolares onde atualmente ainda ocorrem esses comportamentos e com que frequência.

Classifica de acordo com a escala apresentada (de 1 – nunca ocorrem a 4 – ocorrem muitas vezes), e assinala com um (x) a opção que consideras mais correta.

<i>Os alunos da minha turma arranjam mais problemas ...</i>	Escala de Avaliação			
	1 Nunca ocorrem	2 Ocorrem Poucas vezes	3 Ocorrem Algumas vezes	4 Ocorrem Muitas vezes
1. No pátio				
2. No refeitório				
3. No corredor				
4. Na sala de aula				
5. Nos balneários				
6. Outro local: Identifica qual: _____ _____				

LP4. Tal como os locais, os momentos em que os problemas ocorrem, são igualmente importantes. Neste sentido, gostaríamos que assinalasses para cada momento, a frequência com que ainda ocorrem problemas com a tua turma.

Classifica de acordo com a escala apresentada (de 1 – nunca ocorrem a 4 – ocorrem muitas vezes), e assinala com um (x) a opção que consideras mais correta.

<i>Os alunos da minha turma arranjam mais problemas ...</i>	Escala de Avaliação			
	1 Nunca ocorrem	2 Ocorrem Poucas vezes	3 Ocorrem Algumas vezes	4 Ocorrem Muitas vezes
1. Antes de entrar na escola				
2. Durante a aula				
3. Nos intervalos				
4. Durante o almoço				
5. À Saída da Escola				
6. Outro Momento: Identifica qual: _____				

LP5. Depois de teres tido a experiência de participar nas Intervenções Grupo-Turma, achas que a tua forma de solucionar os problemas na turma se alterou?

SIM NÃO




ANEXO J

Guião de entrevista para o *Focus Group*

Guião da Entrevista <i>Focus Group</i>		
<i>Entrevista dirigida aos alunos participantes no estudo</i>		
Intervenções	Informações a recolher (com base nos objetivos do estudo)	Questões
GAF (Abordagem ecológica e multidimensional do programa de intervenção)	Recolha de dados sobre a importância da participação conjunta de alunos, professores e pais na dinamização das atividades propostas pelo GAF	A participação neste projeto foi importante para ti? Como classificas as intervenções do GAF? A inclusão dos professores foi importante? Porquê? A inclusão dos pais foi importante? Porquê?
GAF: atendimentos de aconselhamento individual/grupo, focados num trabalho mais individualizado da gestão emocional de competências pessoais e sociais	Recolha das perceções dos alunos, perspetivando se estas sessões contribuíram para o desenvolvimento de: Gestão emocional de competências pessoais: (agir/sentir): autoconsciência; autocontrolo (domínio sobre as atitudes e impulsos); motivação (empenho, iniciativa e otimismo para atingir objetivos pessoais); autoestima. Gestão emocional de competências sociais: (saber ser/estar): expressão e comunicação; respeito pelo outro; normas de convivência; empatia: interação com vários ambientes, colegas e adultos; valores sociais e morais; cooperação; autocontrolo; iniciativa; confiança; saber esperar; ouvir; respeitar e participar com entusiasmo.	Sentes alguma(s) mudança(s) em ti? dá alguns exemplos. Como te relacionas agora com os outros? Menciona algumas diferenças na forma como lidas com os outros.
GAF: mediação de conflitos entre pares	Recolha das perceções dos alunos sobre os benefícios da mediação de conflitos	Como classificas a tua experiência?

		<p>Consideras que a mediação te ajudou na resolução dos problemas em que te envolveste?</p> <p>Achas que o número de problemas que ocorrem na tua escola tem diminuído desde a implementação da mediação?</p> <p>Depois de teres tido a experiência de participar no gabinete de mediação achas que a tua forma de solucionar os problemas se alterou?</p> <p>Consideras que a mediação teria sido mais eficaz se tivesse sido realizada por um adulto?</p> <p>Do teu ponto de vista quais os benefícios desta ter sido realizada por colegas teus mais velhos?</p>
GAF: Intervenções grupo turma focadas na gestão emocional de competências pessoais e sociais	Recolha das perceções dos alunos sobre as sessões de treino de competências pessoais e sociais efetuadas no grupo turma.	<p>Consideras as temáticas abordadas pertinentes?</p> <p>Quais as que gostaste mais e porque?</p> <p>Achas que estas sessões alteraram, de alguma forma, a maneira de te relacionares com os outros? Qual pensas que foi a(s) atividade(s) que mais contribuiu(ram)?</p> <p>Achas que estas sessões contribuíram para uma maior união do grupo-turma? Qual pensas que foi a(s) atividade(s) que mais contribuiu(ram)?</p>
Conclusão	Permitir aos entrevistados acrescentar aspetos relevantes e posicionarem-se livremente sobre o tema.	Aponta aspetos positivos e negativos deste programa. O que mudarias nas intervenções do GAF?

ANEXO K
Protocolos de Colaboração
2012/2013

 <p style="text-align: center;">Protocolo</p> <p>Entre:</p> <p>Primeiro Outorgante: Agrupamento de Escolas Emídio Navarro, pessoa coletiva n.º 600076245 com sede na Av. Rainha D. Leonor 2804 – 517 Almada, representada legalmente Dr. António José Pinho Gaspar Neves, Diretor do Agrupamento.</p> <p>Segundo(a) Outorgante: Exmo.(a) Sr.(a) Dr.(a) Patrícia Andreia Gonçalves Gouveia das Neves Rodrigues, contribuinte fiscal n.º 219096937, residente na Rua Agostão Lança, n.º40 – 1.º Esq. – Alto do Indio, 2815-741 Sobreda.</p> <p>E celebrado o presente protocolo que se subordinará às cláusulas seguintes:</p> <p style="text-align: center;">Cláusula Primeira</p> <p>O presente protocolo tem a duração correspondente a um ano letivo, com possibilidade de renovação do mesmo para o próximo ano letivo e decorrerá na Escola Secundária Emídio Navarro.</p> <p style="text-align: center;">Cláusula Segunda</p> <p>O presente protocolo tem por objetivo estabelecer, entre as duas entidades, as atividades a desenvolver no âmbito do Projeto de Doutoramento na área de Psicologia da Saúde do(a) segundo(a) outorgante.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Av. Rainha D. Leonor - 2804-017 517ALM.L</p>	 <p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO</p> <p style="text-align: center;">Cláusula Terceira</p> <p>O(a) segundo(a) outorgante está habilitado academicamente com o curso de Licenciatura em Psicologia Clínica e de Mestrado em Psicologia da Saúde e legalmente está apto(a) a ministrar as atividades propostas no seu projeto.</p> <p>Atuaria uma Bolsa de Investigação para Doutoramento, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência SFRH/BD/61009/2011.</p> <p>O(a) segundo(a) outorgante está obrigado a cumprir o plano de atividades, nos termos do artigo 5.º do Estatuto do Boleiro de Investigação.</p> <p>O(a) segundo(a) outorgante realiza os trabalhos no Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Unidade de Investigação em Psicologia da Saúde (IUPES), que funciona como entidade acolhedora, tendo como orientador científico Isabel Marie Pereira Ijal e Co-Orientador Científico Jorge Cardoso.</p> <p style="text-align: center;">Cláusula Quarta</p> <p>O(a) primeiro(a) outorgante aceita acolher na sua instituição as atividades indicadas pelo(a) segundo(a) outorgante e constantes no plano de atividades aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência SFRH/BD/61009/2011, com a devida autorização dos respetivos Encarregados de Educação.</p> <p>Serão os dois outorgantes que combinarão quer a divulgação quer as estratégias de implementação das atividades do Projeto de Investigação.</p> <p style="text-align: center;">Cláusula Quinta</p> <p>O(a) primeiro(a) outorgante compromete-se a disponibilizar as instalações e os recursos materiais e humanos que considerar necessários ao bom funcionamento do Projeto de Investigação.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">endereço: Telefone: 212 721 210 Fax: 212 703 741 e-mail: es@esennav.ro</p>				
 <p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO</p> <p style="text-align: center;">Cláusula Sexta</p> <p>O(a) segundo(a) outorgante compromete-se a implementar e dinamizar o Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAP), cujas principais atividades consistem em: mediação de conflitos entre pares; sessões de esclarecimento para a comunidade educativa e Encarregados de Educação; treino de competências pessoais e sociais com as turmas de 7.º e 8.º anos, com a duração de um ano civil.</p> <p style="text-align: center;">Cláusula Sétima</p> <p>As atividades a serem desenvolvidas, na sequência deste protocolo, são implementadas numa ótica de confiança mútua e, sempre que possível, num espírito de reciprocidade. Quaisquer dúvidas de interpretação e lacunas do presente protocolo serão dirimidas por acordo entre ambas as partes.</p> <p style="text-align: center;">Cláusula Décima</p> <p>Este protocolo entra em vigor na data de sua assinatura e poderá ser revisto ou em qualquer momento pelo primeiro ou segundo outorgante, em acordo mútuo.</p> <p style="text-align: center;">Almada, 1 de setembro de 2012</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">O primeiro outorgante</td> <td style="width: 50%; border: none;">O segundo outorgante</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(Dra. Patrícia Gouveia)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(Dr. António Neves)</td> </tr> </table> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">Rainha D. Leonor - 2804-017 Almada Telefone: 212 721 210 Fax: 212 703 741 E-MAIL: es@esennav.ro</p>		O primeiro outorgante	O segundo outorgante	(Dra. Patrícia Gouveia)	(Dr. António Neves)
O primeiro outorgante	O segundo outorgante				
(Dra. Patrícia Gouveia)	(Dr. António Neves)				

2013/2015

 <p>Protocolo</p> <p>Entre:</p> <p>Primeiro Outorgante: Agrupamento de Escolas Emídio Navarro, pessoa coletiva n.º 800076245 com sede na Av. Rainha D. Leonor 2804 – 517 Almada, representada legalmente Dr. António José Pinho Gaspar Neves, Diretor do Agrupamento.</p> <p>Segundo(a) Outorgante: Exmo.(a) Sr.(a) Dr.(a) Patrícia Andreia Gonçalves Gouveia das Neves Rodrigues, contribuinte fiscal n.º 219096957, residente na Rua Agatão Lança, n.º40 – 1.º Esq. – Alto do Índio, 2815-741 Sobreda.</p> <p>E celebrado o presente protocolo que se subordinará às cláusulas seguintes:</p> <p>Cláusula Primeira</p> <p>O presente protocolo tem a duração correspondente a um ano letivo, com possibilidade de renovação do mesmo para o próximo ano letivo e decorrerá na Escola Secundária Emídio Navarro.</p> <p>Cláusula Segunda</p> <p>O presente protocolo tem por objetivo estabelecer, entre as duas entidades, as atividades a desenvolver no âmbito do Projeto de Doutoramento na área da Psicologia da Saúde do(a) segundo(a) outorgante.</p>	 <p>Cláusula Terceira</p> <p>O(a) segundo(a) outorgante está habilitado academicamente com o curso de Licenciatura em Psicologia Clínica e de Mestrado em Psicologia da Saúde e legalmente está apto(a) a ministrar as atividades propostas no seu projeto. Afigura uma Bolsa de Investigação para Doutoramento, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência SFRH/BD/81009/2011.</p> <p>O(a) segundo(a) outorgante está obrigado a cumprir o plano de atividades, nos termos do artigo 5.º do Estatuto do Bolseiro de Investigação.</p> <p>O(a) segundo(a) outorgante realiza os trabalhos no Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Unidade de Investigação em Psicologia da Saúde (UPES), que funciona como entidade acolhedora, tendo como orientador científico Isabel Maria Pereira Iral e Co-Orientador Científico Jorge Carabão.</p> <p>Cláusula Quarta</p> <p>O(a) primeiro(a) outorgante aceita acolher na sua instituição as atividades indicadas pelo(a) segundo(a) outorgante e constantes no plano de atividades aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência SFRH/BD/81009/2011, com a devida autorização dos respetivos Encarregados de Educação.</p> <p>Serão os dois outorgantes que combinarão quer a divulgação quer as estratégias de implementação das atividades do Projeto de Investigação.</p> <p>Cláusula Quinta</p> <p>O(a) primeiro(a) outorgante compromete-se a disponibilizar as instalações e os recursos materiais e humanos que considerar necessários ao bom funcionamento do Projeto de Investigação.</p>				
<p>Av. Rainha D. Leonor - 2804-517 Almada, P 800076245</p>	<p>Av. Rainha D. Leonor - 2804-517 Almada Telefone: 212 751 210 Fax: 212 763 741 Email: escolas@eanet.pt</p>				
 <p>Cláusula Sexta</p> <p>O(a) segundo(a) outorgante compromete-se a implementar e dinamizar o Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF), cujas principais atividades consistem em: mediação de conflitos entre pares; sessões de esclarecimento para a comunidade educativa e Encarregados de Educação; treino de competências pessoais e sociais com as turmas de 8.º e 9.º anos, com a duração de um ano civil.</p> <p>Cláusula Sétima</p> <p>As atividades a serem desenvolvidas, na sequência deste protocolo, são implementadas numa ótica de confiança mútua e, sempre que possível, num espírito de reciprocidade. Quaisquer dúvidas de interpretação e lacunas do presente protocolo serão dirimidas por acordo entre ambas as partes.</p> <p>Cláusula Décima</p> <p>Este protocolo entra em vigor na data da sua assinatura e poderá ser revisto ou em qualquer momento pelo primeiro ou segundo outorgante, em acordo mútuo.</p> <p>Almada, 1 de setembro de 2013</p> <table border="1" data-bbox="566 1691 1045 1758"> <tr> <td>O primeiro outorgante</td> <td>O segundo outorgante</td> </tr> <tr> <td>(Dra. Patrícia Gouveia)</td> <td>(Dr. António Neves)</td> </tr> </table> <p>Av. Rainha D. Leonor - 2804-517 Almada Telefone: 212 751 210 Fax: 212 763 741 E-MAIL: escolas@eanet.pt</p>		O primeiro outorgante	O segundo outorgante	(Dra. Patrícia Gouveia)	(Dr. António Neves)
O primeiro outorgante	O segundo outorgante				
(Dra. Patrícia Gouveia)	(Dr. António Neves)				

ANEXO L

Carta de consentimento informado

Avaliação pré-teste

CONSENTIMENTO INFORMADO



Caros pais,

A comunidade escolar tem vindo a reconhecer que as situações de indisciplina, violência/agressão ocorrem e terão de ser compreendidas no seu contexto ecológico. Os programas de prevenção pretendem alterar o contexto ecológico envolvendo o pessoal administrativo e os psicólogos de forma a contribuir com elementos de planeamento e intervenção.

Assim sendo, no âmbito do seu projeto de Doutoramento a Psicóloga Clínica Patrícia Gouveia propôs-se ao desenvolvimento de um Programa que pressupõe a implementação na escola do Gabinete do Aluno e da Família (GAF), que irá funcionar na Escola Secundária Emídio Navarro.

O GAF pretende:

- Sessões de Treino de competências Pessoais e Sociais nas turmas de 7.º e 8.º anos
- Dar informação, apoio e aconselhamento **ao aluno** (identificado como agressor ou vítima);
- Implementar um Gabinete de Mediação de Conflitos entre Pares
- Dar informações e apoio pontual à Família;
- Trabalhar com todos os agentes da Comunidade Escolar;
- Fazer encaminhamento para entidades de Apoio Social e Serviços de Saúde;
- Dinamizar sessões temáticas de esclarecimento, para toda a comunidade escolar.

Como em qualquer estudo, necessitámos numa primeira fase de recolher opiniões e perceções da comunidade escolar sobre a temática acima mencionada. Neste sentido, necessitamos de recolher as opiniões dos alunos sobre o seu comportamento, o comportamento dos seus colegas face a eles, a perceção que eles têm sobre o suporte sócio familiar e perceção do ambiente escolar, através da aplicação de questionários, de forma a caracterizar a comunidade escolar.

Para que tal seja possível, vimos solicitar autorização para aplicar os referidos questionários ao vosso(a) educando(a).

A aplicação dos questionários será feita por turma, salvaguardando os melhores interesses dos alunos e respeitando a programação de atividades estipuladas pelos professores. Os resultados individuais são absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Neste sentido muito nos agradaria poder contar com a colaboração do(a) vosso(a) filho(a) na realização deste estudo. Caso haja alguma objeção da vossa parte, agradecemos que comunique no prazo de uma semana ao Diretor de Turma.

Antecipadamente gratos pela Vossa colaboração, bem como do(a) vosso(a) educando(a), apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Patrícia Gouveia

Psicóloga Clínica

AVALIAÇÃO PÓS-TESTE

CONSENTIMENTO INFORMADO



Caros pais,

A comunidade escolar tem vindo a reconhecer que as situações de indisciplina, violência/agressão ocorrem e terão de ser compreendidas no seu contexto ecológico. Os programas de prevenção pretendem alterar o contexto ecológico envolvendo o pessoal administrativo e os psicólogos de forma a contribuir com elementos de planeamento e intervenção.

Assim sendo, no âmbito do seu projeto de Doutoramento a Psicóloga Clínica Patrícia Gouveia implementou na escola o Gabinete do Aluno e da Família (GAF).

O GAF promoveu:

- Sessões de Treino de competências Pessoais e Sociais nas turmas de 7.º e 8.º anos e posteriormente nas de 8.º e 9.º anos
- Deu informação, apoio e aconselhamento ao aluno (identificado como agressor ou vítima);
- Implementou um Gabinete de Mediação de Conflitos entre Pares
- Deu informações e apoio pontual à Família;
- Trabalhou com todos os agentes da Comunidade Escolar;
- Faz encaminhamentos para entidades de Apoio Social e Serviços de Saúde;
- Dinamizou sessões temáticas de esclarecimento, para toda a comunidade escolar.

Como em qualquer estudo, necessitámos numa primeira fase de recolher opiniões e perceções da comunidade escolar sobre a temática acima mencionada. Estando este projeto na sua fase final, necessitamos recolher novamente as opiniões do seu(ua) educando(a) através da aplicação de questionários, de forma a avaliar o impacto do mesmo.

Para que tal seja possível, vimos solicitar autorização para aplicar os referidos questionários ao vosso(a) educando(a). A aplicação dos questionários será feita por turma, salvaguardando os melhores interesses dos alunos e respeitando a programação de atividades estipuladas pelos professores. Os resultados individuais são absolutamente confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Neste sentido muito nos agradaria poder contar com a colaboração do(a) vosso(a) filho(a) na realização deste estudo. Caso haja alguma objeção da vossa parte, agradecemos que comunique no prazo de uma semana ao Diretor de Turma.

Antecipadamente gratos pela Vossa colaboração, bem como do(a) vosso(a) educando(a), apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

20/10/2014

Patrícia Gouveia

Psicóloga Clínica

ANEXO M
Outputs em CD