

SANDRA MARIA CORREIA DIOGO LOURENÇO

VINCULAÇÃO, LOCUS DE CONTROLO E VIOLÊNCIA
ENTRE PARES, EM JOVENS

Orientadora: Professora Doutora Marina Carvalho

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias
Faculdade de Psicologia

Lisboa

2013

SANDRA MARIA CORREIA DIOGO LOURENÇO

VINCULAÇÃO, LOCUS DE CONTROLO E VIOLÊNCIA
ENTRE PARES, EM JOVENS

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de 2º
Ciclo em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia
conferido pela Universidade Lusófona de Humanidade e
Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Marina Carvalho

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias
Faculdade de Psicologia

Lisboa

2013

"Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...

O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia; tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar..."
Fernando Pessoa

À Professora Doutora Marina Carvalho

Agradecimentos

À Professora Doutora Marina Carvalho, pela orientação, disponibilidade, motivação, compreensão, conhecimentos transmitidos, apoio, aconselhamento e paciência, ao longo desta etapa. O meu Muito Obrigada.

Aos participantes que se disponibilizaram na realização deste estudo, uma vez que sem a sua colaboração, cooperação e empenho, a concretização desta investigação não teria sido possível.

Aos meus colegas de curso e amigos Vitor Silva e Marta Patacas, pela partilha de ideias e apoio nesta etapa.

À minha madrinha de curso, Cristina Lourenço pela amizade, motivação, empenho e encorajamento que me proporcionou.

À Andreia pela partilha de conhecimentos.

Aos meus amigos pelo apoio, carinho e incentivo demonstrado.

Um obrigado especial ao Valentim pela paciência apoio e motivação, neste desafio.

À minha família, irmãos, cunhada e sobrinhos pelos momentos de apoio e motivação.

Aos meus pais um agradecimento muito especial pelo carinho, amor, segurança, paciência e incentivo, durante esta etapa.

Ao meu filho pelo apoio, amor incondicional e paciência que tem tido, nos momentos mais desafiadores, servindo como uma “alavanca” para mim, durante estes anos de estudo.

A alguém que já não está presente na minha vida, mas que tem sido um impulsionador de crescimento psíquico constante na minha experiência de vida e que, somente com a presença da sua energia, é possível fazer-me enfrentar as adversidades da vida.

A todos,
O meu Eterno Agradecimento

Resumo

Com o objetivo geral de analisar a relação entre problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo, em jovens foi estudado uma amostra não clínica composta por 100 participantes, 45 do género masculino, com uma média de idades de 12.76 anos ($DP = 1.50$) e 55 do género feminino, com uma média de idades de 12.89 anos ($DP = 1.16$), frequentando, em média, o 7º ano de escolaridade.

Os resultados demonstraram que as jovens do género feminino relataram níveis mais elevados de problemas emocionais, problemas de conduta, vinculação ansiosa e evitante. Por sua vez, os jovens do género masculino apresentaram valores mais elevados de fraca monitorização. As comparações entre grupos para os problemas emocionais e comportamentais (vítimas, agressores e observadores) evidenciaram que as vítimas apresentaram mais problemas de conduta, hiperatividade e total de dificuldades. Os resultados obtidos foram analisados com base na literatura.

Palavras-Chave: Problemas emocionais e comportamentais, vinculação, locus de controlo, violência e jovens.

Abstract

With the aim of analyzing the relationship between emotional and behavioral problems, parenting practices, attachment and locus of control in young, we studied a non clinical sample which comprised of 100 participants, 45 boys, with an average age of 12.76 years ($SD = 1.50$) and 55 girls, with an average age of 12.89 years ($SD = 1.16$), whom had overall school attendance until the 7th year.

The results showed that young girls reported higher levels of emotional problems, behavior conduct problems, anxious and evitant attachment. In turn, young boys showed higher values of weak monitoring. Comparisons between the two groups regarding emotional and behavioral problems (victims, offenders and observers) revealed that the victims had higher behavioral problems, hyperactivity and overall general difficulties. The results were analyzed based on the literature.

Key words: Emotional and behavioral problems, attachment, locus of control, violence and youth people.

Lista de Siglas e Símbolos

% - Percentagem

χ^2 - Qui-Quadrado

APQ – Alabama Parenting Questionnaire

β – Beta

CIMEI – Cuestionario sobre Intimidation y Maltrato Entre Iguales

DP – Desvio Padrão

F - Teste de diferenças de médias

IAR – Intellectual Achievement Responsibility

IVIA – Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência

LC – Locus de Controlo

M - Média

p – Significância

PMT - Parent Management Training

Q.I. - Quociente de Inteligência

R^2 - Coeficiente de determinação

R^2 Aj. - R^2 Ajustado

SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire

t – t de Student

Índice Geral

Introdução	13
Capítulo 1. Conceptualização Teórica dos Problemas Emocionais e Comportamentais	
Violência, Vinculação, Locus de Controlo e Práticas Parentais	17
1.1. Problemas Emocionais e Comportamentais	18
1.1.1. Sintomas de Internalização e Externalização	19
1.1.2. Diferenças de género entre os sintomas de internalização e externalização	20
1.2. O caso particular de violência entre pares	23
1.2.1. Definição do Conceito de Violência/Bullying.....	24
1.2.2. Diferenças de género na violência entre pares	25
1.2.3. Agressores, Vítimas e Observadores	26
1.2.4. Fatores de Risco relacionados com o surgimento dos Problemas Emocionais e Comportamentais	29
1.3. A Vinculação e a Adolescência	32
1.3.1. Definição do conceito e Fases de Desenvolvimento da Vinculação.....	34
1.3.2. Padrões ou organizações comportamentais da vinculação	36
1.4. Definição do conceito Locus de Controlo	39
1.4.1. Teoria da Aprendizagem Social	40
1.4.2. Locus de Controlo Interno e Externo	41
1.4.3. Fatores determinantes do Locus de Controlo.....	43
1.5. Definição do Conceito de Práticas Educativas	45
1.5.1. Estilos Parentais	47
Capítulo 2. Relações entre a Vinculação, Problemas Emocionais e de Comportamento, Locus de Controlo, Violência e Práticas Parentais.....	50
Capítulo 3. Relevância do estudo, objetivos e hipóteses.....	55
3.1. Relevância do estudo	56
3.2. Objetivos	56
• Comparar os géneros para a vinculação, locus de controlo e violência entre pares;	56
• Analisar a relação entre os estilos de vinculação e a violência entre pares.	56
3.3. Hipóteses.....	57
Capítulo 4. Método	58
4.1. Participantes.....	59

4.2. Medidas.....	61
4.2.1. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	62
4.2.2. Intellectual Achievement Responsibility (IAR)	64
4.2.3. Alabama Parenting Questionnaire (APQ)	65
4.2.4. Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA)	66
4.2.5. Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI)	67
4.3. Procedimentos.....	68
Capítulo 5 – Resultados.....	69
5.1. Comparações entre grupos	70
5.1.1. Diferenças de género na violência entre pares	70
5.1.2. Diferenças de género para os Problemas Emocionais e Comportamentais, Práticas Parentais, Vinculação e Locus de Controlo	80
5.1.3. Relações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, a vinculação e o locus de controlo	81
5.1.4. Análise dos fatores preditores do total de dificuldades emocionais e comportamentais	83
5.1.5. Comparações entre vítimas, agressores e observadores.....	84
5.1.6. Análise das correlações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, a vinculação e o locus de controlo em função dos grupos	87
Agressores.....	87
Observadores	88
Capítulo 6. Discussão dos Resultados	90
6.1. Interpretação dos resultados.....	91
6.1.1. Comparações entre grupos	91
6.1.2. Fatores Preditores do Total de dificuldades emocionais e comportamentais	93
6.1.3. Comparações entre os grupos.....	93
6.1.4. Correlações entre os grupos	94
6.2. Limitações.....	95
6.3. Sugestões para estudos futuros	96
6.4. Implicações clínicas dos resultados	97
Conclusão	98
Bibliografia.....	101
ANEXOS	I

Anexo I - Pedido de Consentimento Informado aos Pais	II
Anexo II - Pedido de Consentimento Informado	III
Anexo III – Protocolo de Investigação	IV

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Análise das variáveis sócio demográficas em função do género.....	59
Tabela 2 - Associações entre o género e violência entre pares	70
Tabela 2 - Associações entre o género e violência entre pares (cont.).....	71
Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999).....	72
Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)	73
Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)	74
Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)	75
Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)	76
Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)	77
Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)	78
Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)	79
Tabela 4 – Diferenças de género para os problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo	80
Tabela 5 – Relações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, vinculação e locus de controlo, no género masculino.....	81

Tabela 6 - Relações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, vinculação e locus de controlo, no género feminino.....	82
Tabela 7 – Preditores do Total de Dificuldades	83
Tabela 8 – Associação entre as variáveis sócio demográficas e os grupos, vítimas, agressores e observadores	84
Tabela 8 – Associação entre as variáveis sócio demográficas e os grupos, vítimas, agressores e observadores (cont.).....	85
Tabela 9 – Comparações entre os grupos, vítimas, agressores e observadores com as dimensões problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo	86
Tabela 10 - Correlações entre problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo em função dos grupos vítimas, agressores e observadores	87

Introdução

Os laços que estabelecemos com os que nos rodeiam são das relações mais importantes da nossa vida. É de denotar que as relações estabelecidas entre as crianças e os cuidadores podem ser significativas ou não, uma vez que estas podem permanecer juntamente com fatores associados, nomeadamente de risco ou de proteção. O caso dos fatores de risco surgem de situações adversas e proporcionam determinado sofrimento, enquanto os fatores de proteção causam o sentimento de segurança, contribuindo para o bem-estar geral do sujeito. A teoria da vinculação dá destaque aos laços afetivos e à proximidade criados pelas relações emocionais, durante o período da infância, funcionando como um pilar para o desenvolvimento biopsicossocial (Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos & Shin, 2008).

A literatura sugere que a qualidade nas relações de vinculação (segura/insegura) estabelecidas na infância influencia os comportamentos, atitudes e condutas dos indivíduos, em diversas fases de desenvolvimento. O estilo de vinculação que cada indivíduo usufrui, influencia as relações interpessoais (Van Ijzendoorn, 1992). Neste sentido, crianças com o tipo de vinculação segura têm mais competências em expressar as emoções positivas e negativas, tendo em conta o contexto em que estão inseridas, solicitando o auxílio da figura de vinculação, apenas quando necessário (Soares, Martins & Tereno, 2009). O estilo de vinculação inseguro surge da ausência ou instabilidade à proximidade e responsividade do cuidador (Silva, 2010).

Neste âmbito, as relações seguras estabelecidas na infância contribuem de forma protetora para acontecimentos adversos e perturbações na saúde mental, associando-se ao bem-estar físico e psicológico dos indivíduos. Por outro lado, as relações inseguras, oriundas de famílias disfuncionais podem proporcionar problemas emocionais e comportamentais. De realçar que este tipo de perturbações são comuns na infância e na adolescência e produzem grande sofrimento nos indivíduos (Carvalho, 2007), quer a curto, quer a longo prazo. Estes problemas abrangem sintomatologia interna (sintomas ansiosos, depressivos, isolamento) e externa (comportamentos hostis, ameaças físicas, condutas rígidas). Os padrões de comportamentos agressivos dos jovens parecem estar articulados, a uma relação pouco afetiva nos primeiros anos de vida. Em contrapartida, o comportamento inibido parece estar relacionado com o autocontrolo, superproteção do cuidador, sendo que esta proximidade é explicada, tendo em conta, a perceção da criança (Almeida, 2000). Estes modelos poderão originar comportamentos disruptivos e, consequentemente dar origem a comportamentos de violência, mais propriamente, ao bullying ou violência entre pares, dado que este fenómeno

está relacionado muitas vezes às perturbações emocionais e comportamentais (Sourander, Helstela, Helenius & Piha, 2000; Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst & Reijneveld, 2011).

Associados ainda, a estes problemas de saúde mental estão as práticas e os estilos parentais que, de acordo com a literatura pode originar efeitos positivos ou negativos, no indivíduo. A sensibilidade na relação entre os pais e filhos tem evidenciado resultados positivos, no entanto, a falta de afeto na relação, pouco monitoramento, autocontrolo e superproteção podem proporcionar problemas de comportamento (Reina & Cano, 2012).

Alguns estudos têm correlacionado as práticas parentais com os problemas de comportamento. Os filhos de pais com estilo parental negligente (fraco desempenho das tarefas, sintomatologia depressiva), (Darling, 1999), tendem a proporcionar nos seus filhos um locus de controlo de externalidade. Por outro lado, pais carinhosos, permissivos e flexíveis podem promover um locus de controlo de internalidade. De salientar que o locus de controlo tem um papel fulcral, na forma como o indivíduo dirige e vivencia a sua vida, ou seja, o significado do acontecimento está na forma como o sujeito a percebe. Torna-se imprescindível, diagnosticar e avaliar diversos fatores que estejam em causa e determinem a sua origem.

O presente estudo é composto por seis capítulos. Sendo o primeiro capítulo sobre aspetos conceptuais, relativamente, aos problemas emocionais e comportamentais, violência entre pares, vinculação, locus de controlo e práticas parentais, diferenças de géneros e fatores de risco. O segundo capítulo é formulado por estudos empíricos e as relações entre a vinculação, problemas emocionais e de comportamento, locus de controlo, práticas parentais e violência entre pares. O terceiro capítulo refere-se à relevância do estudo e à formulação de objetivos e hipóteses. O quarto capítulo é referente ao método da investigação, onde é realizado a caracterização da amostra, das medidas e dos procedimentos utilizados. No quinto capítulo é demonstrado os resultados obtidos referentes às comparações e associações entre grupos e correlações, entre as variáveis. Por fim, o sexto capítulo refere-se à discussão dos resultados, baseada nas hipóteses formuladas na literatura existente, sendo também apresentadas algumas limitações, sugestões para investigações futuras e as implicações dos resultados obtidos.

No que concerne às citações e referências bibliográficas, o presente estudo segue as normas da American Psychological Association (American Psychological Association, 2001).

Relativamente, à formatação foram utilizadas as Normas para elaboração e apresentação de teses e dissertações da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Primo & Mateus, 2008).

Capítulo 1. Conceptualização Teórica dos Problemas Emocionais e Comportamentais Violência, Vinculação, Locus de Controlo e Práticas Parentais

1.1. Problemas Emocionais e Comportamentais

A emoção é um estado interno ou uma condição corporal do ser humano, presente, desde o seu início da sua vida. Os eventos internos poderão dar origem, a alterações ou até mesmo afetar o comportamento do indivíduo. A qualidade dos laços afetivos traduzidos pela relação, entre a criança e o seu cuidador e, a forma como a afetividade são vivenciadas, nesta conjuntura relacional refletem-se, posteriormente tendo em conta, a capacidade adquirida pela criança, o que por sua vez terá implicações futuras, nomeadamente, na infância e na idade adulta (Carvalho, Martins, Neves & Soares, 2009).

Segundo a teoria da vinculação, Bowlby foi um dos pioneiros a realçar o papel das relações e a funcionalidade das emoções, em busca de segurança e luta pela sobrevivência do sujeito. A expressão emocional tem como função a regulação das emoções entre a figura de vinculação e a criança. Da edificação da relação resultará, a construção do *self* e o ajustamento do indivíduo. Consoante, a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra são esperadas determinadas reações emocionais, sendo que a criança vai controlando e diferenciando, cada vez mais as suas emoções, conforme a sua fase de desenvolvimento. O período da infância permite traçar um perfil das ideias que o indivíduo tem acerca de si mesmo e será durante a adolescência que as competências que foram adquiridas serão reorganizadas, resultando uma consolidação da identidade diferenciada dos outros.

Com a chegada da adolescência cada vez mais precoce e uma vez que é caracterizada como um período de transformações (físicas, cognitivas, psicológicas afetivas e sociais), sendo marcado por um aumento da intensidade e presença das emoções (Neumann, Lier, Frijns, Meeus & Koot, 2011) é importante perceber as relações emocionais e sociais, precocemente. Nesta etapa do desenvolvimento é comum variações de humor e estado de ânimo dos indivíduos, o que poderá influenciar diversos contextos (família, escola, grupo de pares, comunidade, lazer) que desempenham um papel fundamental, na construção da identidade individual e social. Neste sentido, é imprescindível perceber as relações emocionais e sociais precocemente, uma vez que estas fazem parte do quotidiano do indivíduo e servem como um modelo protetor, quando funcionam de forma ajustada. Quando as reações emocionais seguem uma trajetória de forma desadaptativa, estas podem originar consequências nefastas, no funcionamento do indivíduo a vários níveis, nomeadamente, individual, familiar, académico e social, podendo emergir os problemas emocionais e comportamentais.

As perturbações emocionais e comportamentais têm sido uma constante preocupação para a comunidade técnica e científica que se dedicam a efetuar, os respetivos diagnósticos e tratamentos, em crianças e jovens. Embora, haja escassez de informação estatística acerca da prevalência destas duas dimensões, relativamente à população portuguesa existe evidências de um aumento, progressivo, deste tipo de patologias (Benavente, 2001).

Os problemas de comportamento são manifestados, através de comportamentos ou atitudes desadequados face ao contexto, afetando de modo negativo, o desenvolvimento e aprendizagens dos indivíduos. O comportamento é influenciado pela reação emocional do sujeito (Reynolds, Schreiber, Geisel, Mcpherson., Ernst & Lejuez, 2013), por exemplo, a ansiedade poderá ser um fator de risco na reação emocional do indivíduo, contribuindo e influenciando a atitude/comportamento.

As investigações revelam que as perturbações emocionais e comportamentais tendem a desaparecer com o crescimento, de modo voluntário, embora para muitas crianças permaneçam e continuem a persistir, desde a infância até ao período da adolescência e, podem estar ligados a múltiplos fatores (individuais, familiares, ambientais/sociais), (Carvalho, 2007). Quando os problemas de comportamento são bastante severos e de longa duração, mais do que é esperado para a sua faixa etária, dependendo dos sintomas apresentados, esta pode resultar numa psicopatologia (Benavente, 2001). Na literatura não há uma definição específica para problemas emocionais ou comportamentais, embora estes problemas abrangem modelos de sintomatologia interna e externa (Lima, 2010).

1.1.1. Sintomas de Internalização e Externalização

Apesar das perturbações emocionais e comportamentais na infância e na adolescência serem bastante frequentes, atualmente existe uma maior preocupação com este tipo de perturbações, dado ao efeito que produz nos jovens que sofrem desta patologia (Carvalho, 2007). Embora os estudos sejam um pouco limitativos, indicam que os problemas de internalização na infância e na adolescência são bastante frequentes e, na maioria das vezes encontram-se em comorbilidade com outras perturbações típicas da infância e persistem ao longo da vida (Ollendick & King, 1994).

Os sintomas de internalização, segundo o DSM-IV-TR (2002) englobam as perturbações de ansiedade e de humor, sendo caracterizados pela dor emocional interna e persistente, ou seja, resultam dos problemas experienciados intrinsecamente pela criança, sem

que os outros se apercebam deste estado emocional. Alguns sentimentos perturbadores relacionados com esta condição podem ser, o medo, a ansiedade, depressão, originando uma estrutura global de afetividade negativa, no indivíduo (Dong, Yang & Ollendick, ([Abstract], 2006). A baixa autoestima e as tentativas suicidas poderão também estar associadas aos sentimentos perturbadores, relativamente, aos sintomas de internalização.

Os problemas de internalização surgem de sintomas depressivos, ansiosos, somatizações (Matt, 2007) e isolamento (Davoglio, Gauer, Jaeger & Tolotti, 2012). Os sentimentos, emoções desconfortáveis e introversão são questões dos problemas de internalização. Em oposição aos problemas de internalização, surgem os de externalização, manifestados em crianças e adolescentes caracterizados por protótipos de idade que não são adequados à sua faixa etária, falta de atenção, comportamentos impulsivos, desafiadores e hostis, atitudes agressivas, comportamentos antissociais e manipuladores (McMhon, 1994) e são preditores de atitudes/conduitas mais rígidas. Ambas as perturbações são um problema comum em todos os países, sendo que as suas características são manifestadas em crianças e adolescentes de todas as culturas, no entanto, a sintomatologia pode diferenciar em função dos fatores culturais.

Torna-se assim, imprescindível identificar precocemente os sintomas e realizar um diagnóstico preciso para a obtenção de uma prevenção e tratamento mais eficazes, bem como perceber a etiologia da psicopatologia. O diagnóstico deve ser realizado por profissionais da área, tendo em conta os aspetos individuais e contextuais. A frequência, a presença e o prejuízo dos sintomas são fatores importantes, na diferenciação dos casos.

1.1.2. Diferenças de género entre os sintomas de internalização e externalização

Parece evidente que existam diferenças significativas entre os géneros, entre os comportamentos de internalização e externalização, embora na literatura se encontre algumas divergências.

Os estudos demonstram que os progenitores que apresentam estratégias severas e coercivas com os seus filhos promovem, mais agressividade e transtorno a nível do comportamento dos seus educandos (Erath, El- Sheikh & Cummmigs, 2009). Segundo a Teoria da Aprendizagem Social, a exposição a comportamentos agressivos dos progenitores pode proporcionar comportamentos agressivos em determinadas circunstâncias, podendo ser generalizadas e padronizadas em outras situações interpessoais (Bandura, 1977). Existem

diferenças de género, nas relações interpessoais, ou seja, o género masculino centra-se mais na interação social, enquanto, que o género feminino centra-se mais na partilha de emoções e sentimentos (Matos, 2008). As raparigas demonstram mais problemas de sintomatologia interna, nomeadamente, ansiedade e depressão (Carvalho, 2007).

Um estudo realizado com uma subamostra de 100 crianças, com idades compreendidas entre 5 e 14 anos demonstrou que os problemas de conduta e problemas de hiperatividade foram mais evidentes no género masculino e os problemas emocionais mais evidentes no género feminino. Segundo os mesmos autores os sintomas de hiperatividade diminuem, em função da idade (Goodman, Neves dos Santos, Robato, Nunes, Pereira de Miranda, Fleitlich-Bilyk & Filho, ([Abstract], 2005). Tal facto foi verificado também, por Cardoso, Sabbag e Beltrame (2007), num estudo para averiguar as diferenças de género, relativamente, aos subtipos de hiperatividade, onde constaram a predominância do género masculino.

Os comportamentos de externalização têm maior incidência no género masculino (Cummings & Davies, 1994), embora tenda a diminuir com a idade, enquanto os de internalização têm maior prevalência no género feminino e tende a aumentar com a idade (Lima, 2010). De acordo com Hoeve, Stams, Put, Dubas, Laan e Gerris (2012), os comportamentos de delinquência são mais frequentes no género masculino do que feminino.

Estudos apontam para o género masculino ser mais propício a comportamentos desajustados e o género feminino para uma maior propensão de distúrbios emocionais (Ford, Goodman & Meltzer ¹, citados por Lima, 2010). A maior parte das investigações referem que o comportamento disruptivo é, essencialmente realizado em amostras do género masculino, sendo que há pouco conhecimento a nível das perturbações de comportamento, no género feminino (Keenan, Stouthamer-Loeber, & Loeber², citados por Molen, Hipwell, Vermeiren, & Loeber, 2011). Deste modo, existe uma maior prevalência de perturbações de comportamento no género masculino do que no feminino, embora as pesquisas demonstrem que este tipo de comportamento também exista, no género feminino (Molen, Hipwell, Vermeiren & Loeber, 2011).

Também os autores Hipwell, Stepp, Feng, Burke, Battista, Loeber e Keenan, (2011) num estudo longitudinal realizado com 1.215 raparigas demonstraram que os problemas de

¹ Lima, F. (2010). Fatores de risco precoce para problemas emocionais e de comportamento em crianças e pré adolescentes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Keenan, K., Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R. (2005). Developmental approaches to studying conduct disorder in girls. *Lawrence Erlbaum Associates*, p. 29-46.

conduta resultam da gravidade da depressão, no final da infância e adolescência. Os autores sugerem que a chegada da puberdade pode ser um dos fatores associados a este tipo de comportamento, tal como a desregulação emocional.

Fatori de Sá, Bordin, Martin e Paula, (2010) realizaram um estudo transversal com o intuito de identificar fatores correlacionados a problemas de saúde mental. Os resultados sugeriram que o género masculino evidenciava mais punição física. De realçar que estes comportamentos foram presenciados pelo ambiente familiar disruptivo, logo, segundo a teoria social da aprendizagem há uma forte relação para crianças que presenciam determinadas situações de violência, uma vez que têm mais probabilidade de vir a ter esses mesmos comportamentos. Neste estudo há uma associação entre comportamentos violentos e internalização e externalização, embora o género masculino tenha evidenciado mais problemas de internalização.

Um estudo realizado com 2.101 raparigas relatou que pais com punição severa, pouco envolvimento parental, pais solteiros e com sintomatologia depressiva estavam relacionados com menores cuidados de vinculação, depressão, e sintomas de conduta na adolescência. Os fatores associados podem aumentar o risco, quer para a internalização, quer para a externalização. (Scott, Whalen, Zalewski. Beeneey, Pilkonis, Hipwell, & Stepp, ([Abstract], 2013).

Segundo Hinshaw (2002), num estudo realizado com crianças do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, verificou-se que as crianças que manifestavam sintomas de hiperatividade demonstravam problemas de externalização e internalização (ansiedade), em comorbilidade com as capacidades cognitivas e escolares, pais autoritários e o relacionamento entre pares. Os estilos parentais podem desenvolver comportamentos agressivos.

Quando estabelecida uma relação segura entre pais/filhos, especialmente com a mãe, está relacionada com uma melhor adaptabilidade por parte dos adolescentes (Soucy & Larose³ citados por Matos, 2008). Quando os padrões são desadaptativos, o indivíduo tem poucos recursos ou estratégias, o que lhe dificulta, o acesso à dependência e autonomia para lidar com determinadas situações. Os problemas de comportamento são manifestados, através de comportamentos desadaptativos face a determinado contexto, o que irá complicar a aquisição de novas experiências. Neste sentido, os comportamentos atuam de modo negativo, no

³ Soucy, N. & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of Family Psychology*, 14 (1), 125-143.

desenvolvimento e aprendizagem da criança e jovens. As perturbações comportamentais podem ser acarretados pelas dificuldades sociais ou pela vivência de comportamentos de autonomia imaturos (rotinas e hábitos diários), (Marturano, Magna e Murtha⁴, citados por Silva, 2008).

Alguns investigadores mencionam que as dificuldades de relacionamento social são o suporte de vários problemas de comportamento e saúde dos adolescentes, traduzindo-se em atitudes de isolamento, agressividade e comportamentos arriscados para a sua própria saúde (consumo de substâncias, privação alimentar, comportamentos a nível sexual de risco), (Lerner⁵; Matos⁶; Simões⁷; Frydenberg⁸, citados por Matos, 2008). Quando nas amizades há relações recíprocas positivas, estas funcionam como uma mais-valia, para o equilíbrio psicológico, de ambos os indivíduos, sendo que estes servem de um aditamento ao suporte familiar, quando vivenciado de modo adaptativo, promove saúde e bem-estar nos jovens. Uma boa estrutura familiar pode facilitar as relações entre pares (Hartup⁹, citado por Matos, 2008).

1.2. O caso particular de violência entre pares

A violência, segundo a literatura é evidenciada como Bullying. O fenómeno consiste num tema de grande impacto na história emocional dos indivíduos e, traduz-se num problema que os indivíduos vivenciaram, de forma direta ou indireta, em determinado momento das suas vidas. O termo é de origem inglesa e não usufrui de tradução para português, no entanto, o termo utilizado em português é denominado por violência entre pares, traduzido por comportamentos de ameaças e intimidações.

⁴ Marturano, E., Magna, J. & Murtha, P. C. (1993). “Procura de Atendimento Psicológico para Crianças com Dificuldades Escolares: Um Perfil da Clientela”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília: *Universidade de Brasília*, 9, 207-226.

⁵ Lerner, R. (1998). Adolescent development. In www.psych.annualreviews.org

⁶ Matos, M. G. (Ed.) (2005). Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

⁷ Simões, C. (2007). Comportamentos de risco na adolescência. Lisboa: FCG/FCT.

⁸ Frydenberg, R. (2008). Adolescent coping: advances in theory, research and practice. New York: Routledge.

⁹ Hartup, W. (1989). Social relationships and their development significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.

1.2.1. Definição do Conceito de Violência/Bullying

O fenómeno da violência tem sido usado para definir algumas ações negativas, nomeadamente, agressão e intimidação e/ou violência que acontecem entre pares, onde o que predomina é o abuso do sujeito mais forte, em confronto com o mais fraco, ou o abuso num grupo direcionado à vítima mais fraca (Olweus¹⁰; Smith & Morita¹¹, citados por Martins, 2005).

Após, revisão de literatura é possível verificar, a existência de diversas formas de violência na nossa sociedade, sendo que o maior destaque vai para a violência física, que consiste no uso da força ou por ações de omissão da mesma e a violência psicológica que traduz-se, por um determinado comportamento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos representado pela recusa, desapego, falta de consideração e exclusão (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Olweus, 1991,1993,1994, relatou o conceito de Bullying, como quando um sujeito está frequentemente a ser provocado ou intimidado e quando está exposto a uma situação de modo repetido, durante algum tempo, através de ações desadaptativas (negativas), face a um ou mais indivíduos (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001), ou seja, quando alguém causa ou tem a intenção de prejudicar o outro sujeito.

Um dos contextos, onde há uma maior prevalência deste fenómeno é no contexto escolar, que tende a aumentar existindo em todas as escolas e nas várias faixas etárias. Esta situação pode ocorrer em qualquer local (sala de aula, recreios, ginásios) ou situação e pode surgir de forma direta ou indireta (Simões & Carvalho, 2009; Olweus, 1993). De forma direta é quando o comportamento violento é observável e pode ser manifestado fisicamente (pontapés, bater, empurrar) ou ainda, a nível verbal (ameaça, chamar nomes, ofender). De forma indireta pode-se manifestar por rejeição da vítima num grupo, devido a rumores, por exemplo, a nível psicológico (ameaçar, intimidar, excluir um indivíduo), sexual (assédio, abuso, ou até mesmo alguns contatos sexuais). O cyberbullying é outro tipo de manifestação, apesar de recente e com fatores únicos, manifestando-se através de mensagens instantâneas, e-mails, sms, entre outras. Nesta situação, nem sempre o agressor é conhecido da vítima e os observadores podem ser vários (Simões & Carvalho, 2009).

¹⁰ Olweus, D. (1995). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.

¹¹ Smith, P. & Morita, Y. (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective.* London: Routledge.

O Bullying é considerado como um comportamento agressivo ou violento entre pares, repetindo-se várias vezes (Olweus, 1993) e, onde há uma diminuição ou um desequilíbrio de forças. É considerado como um ato de violência física e psicológica.

1.2.2. Diferenças de género na violência entre pares

Parece existir diferenças significativas na prevalência da violência entre pares, mais propriamente, entre o género feminino e o masculino. Vários estudos mostram uma maior evidência, no género masculino, em relação a comportamentos físicos e no género feminino existe uma maior prevalência na agressão verbal. O género masculino é mais agredido pelo mesmo género, enquanto o género feminino é agredido por ambos os géneros (Simões & Carvalho, 2009).

Existem diversos aspetos do comportamento entre géneros que têm vindo a ser analisados, referentes aos comportamentos de violência e agressividade e que deu origem às seguintes conclusões, no género masculino existe uma maior evidência dos agressores e vítimas que do que no género feminino, o género masculino envolve-se de forma maioritária em ações de bullying, quer a nível de vítimas, quer a nível de agressores (Pereira¹², citado por Ferraz, 2008).

Batsche e Knoff (1994) afirmam que o género masculino utiliza mais a violência direta, ou seja, a nível de agressões físicas e verbais, enquanto o género feminino utiliza mais a violência indireta, nomeadamente, através da exclusão, isolamento social, rumores entre pares.

Jankauskiene (2008) afirma que existe maior evidência de vitimização no género masculino e a isso estão ligados a fatores, tais como, a baixa autoestima, problemas familiares e descontentamento. Ainda segundo este autor, o funcionamento familiar tem uma grande relevância nos comportamentos agressivos.

Segundo o estudo de Seals e Young (2003) há uma diferença significativa entre os géneros, com os rapazes a relatarem mais atos de violência do que as raparigas. Neste mesmo estudo, o autor refere que quer as vítimas, quer os agressores manifestaram maiores níveis de sintomatologia depressiva, em comparação com o grupo que não foi intimidado.

¹² Pereira, B. (2002). Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

1.2.3. Agressores, Vítimas e Observadores

O agressor (provocador) é aquele que provoca, constantemente os outros, através de manifestações físicas e psicológicas, sem qualquer razão para o fazer, tendo atitudes agressivas e violentas risco (Carvalhosa, 2010). Parecem ter satisfação em intimidar e causar sofrimento, tem pouca empatia pelas vítimas e muitas vezes referem ter sido as vítimas, os principais provocadores da situação. Sentem prazer no papel que desempenham no ato das agressões, ameaças e desrespeito em relação às vítimas, ou seja, sentem-se recompensados a curto prazo pelo poder que exercem, perante os outros.

É caraterístico dos agressores intimidarem o grupo de pares, de manifestarem atitudes positivas com a violência e terem maior predisposição para se sentirem deprimidos (Boulton e Smith¹³, citados por Carvalhosa, Lima & Matos, 2001) têm ainda, dificuldades em fazer amizades e amigos (Boulton¹⁴, citado por Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Estes indivíduos envolvem-se mais em comportamentos de risco (consumo de substâncias) e têm maior probabilidade de se incluírem em condutas antissociais, precocemente. Os agressores, geralmente pertencem a famílias que são qualificadas de famílias pouco afetivas, ou seja, manifestam problemas em partilhar sentimentos e emoções, isto é, existe uma grande separação emocional, entre os membros da família (DeHaan¹⁵, citado por Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Os pais dos agressores criticam mais do que elogiam os seus filhos. O grupo dos agressores são caraterísticos de famílias onde a punição física é frequente. As crianças oriundas destas famílias são ensinadas a agredir fisicamente para resolverem os seus problemas. De referir ainda, que o afeto na relação pais/filhos é inexistente (Banks, 1997).

Kumpulainen, Rasanen e Puura, (2001) verificaram ainda que os agressores apresentavam com maior prevalência hiperatividade, transtorno de oposição, conduta e sintomatologia depressiva.

As vítimas sofrem de isolamento, medo, baixa autoestima e autoconfiança nelas próprias, o que dá origem a diminuição da concentração em termos cognitivos e, consequentemente uma difícil adaptação à vida adulta, podendo ainda refletir-se nos relacionamentos íntimos. De um modo geral, as vítimas são frágeis e sentem-se de forma

¹³ Boulton, M. & Smith, P., (1994). Bully victim problems in middle-school children: stability, selfperceived competence, peer perceptions and peer acceptance. Retirado em 9 de Setembro de 1999 da *World Wide Web*: ector.colorado.edu

¹⁴ Boulton, M. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70 (4), 944-954.

¹⁵ DeHaan, L. (1997). Bullies. Retirado em 24 de Maio de 2000. *World Wide Web*: ndsuent.nodak.edu

diferente ou desigual e raramente pedem auxílio, revelam desinteresse, retraimento ou falta de vontade para frequentar a escola. As vítimas de bullying podem ser de dois tipos, nomeadamente, passivas e provocadoras (Simões & Carvalho, 2009). As vítimas passivas são a nível físico mais fracas, introvertidas e com baixa autoestima, têm receio de serem vulneradas e têm maior facilidade de contato com os adultos, do que com o grupo de pares.

Por outro lado, as vítimas provocadoras têm grandes dificuldades a nível da concentração, da atenção, são de carácter impulsivo, energéticas e sempre que são provocadas agem de forma prematura, em relação a outras crianças ou jovens mais debilitados e mais novos (Simões & Carvalho, 2009).

O ato de violência tem repercussões graves no funcionamento físico e psicológico, ou seja, a curto prazo as vítimas têm níveis ansiosos elevados e sintomas relacionados com a depressão e com maior taxa de ideação suicida, bem como uma maior probabilidade de doenças (enxaquecas, dores físicas, distúrbios no sono). A médio e a longo prazo, estes sujeitos evidenciam uma maior sintomatologia depressiva e revelam-se inseguros (Simões & Carvalho, 2009).

Cummings e Davies (1994) creem que as diferenças não são em função do distúrbio em si, mas na exposição ao impacto. Este fenómeno tende a reduzir com a idade e com a progressão a nível escolar. Neste âmbito, o apoio social e familiar é essencial. O estado emocional pode “contagiar” a relação pais/filhos. Deste modo, é importante que haja um clima equilibrado, a este nível para alcançar um bom relacionamento afetivo, entre ambos.

Segundo um estudo realizado com adolescentes e as suas mães demonstrou que a responsividade maternal “contagiava” de forma positiva o sucesso escolar e a sua adaptação, no entanto, atuava negativamente nos comportamentos de violência na escola (Bullying e comportamentos disfuncionais). Para além disso, indivíduos com mães superprotetoras demonstram níveis mais altos de vitimização e no caso de mães portadoras de depressão, os seus filhos têm maior vulnerabilidade de se apresentarem, tanto em ações de vitimização, como de provocação (Simões & Carvalho, 2009). Deste modo, as relações positivas, no contexto familiar, tais como o suporte afetivo e social desempenham um papel fundamental, ou seja, apresentam maiores índices de bem-estar, segurança e ajustamento no comportamento dos jovens, reduzindo o impacto dos comportamentos de risco (Brazelton¹⁶, citado por Ferraz, 2008).

¹⁶ Brazelton, T. (2002). *A Criança e o seu Mundo – Requisitos Essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.

Uma investigação demonstrou que crianças com necessidades especiais indicavam uma maior prevalência de se tornarem vítimas, porém crianças com problemas emocionais e comportamentais ou crianças com doenças crónicas tinham mais predisposição de se envolverem em situações de violência (Lamb, Pepler & Craig, 2009). Após terminarem a frequência escolar, as vítimas têm uma maior vulnerabilidade de sofrer de sintomatologia depressiva e baixa autoestima.

A principal particularidade das vítimas é que, de um modo geral são fisicamente mais fracas do que os seus pares, outros fatores ainda predominantes, deste grupo são o peso, o uso de óculos, embora não sejam fatores muito relevantes, mas estão relacionados com a vitimização (Batsche & Knoff, 1994). As vítimas têm progenitores descritos como pais superprotetores (Lamb, Pepler & Craig, 2009). Por sua vez, Toblin, Schwartz, Hopmeyer Gorman & Abou-ezzeddine, (2005), constataram no seu estudo que as vítimas em comparação com outros subgrupos, demonstravam dificuldades na auto-regulação e apresentavam dificuldades, em diversos contextos do seu quotidiano.

Além das vítimas e dos agressores, alguns investigadores fazem referência a outro grupo, mais propriamente os observadores, conhecidos também por espetadores ou testemunhas, os quais não se envolvem de forma direta em situações de violência. Os observadores ou espetadores ou testemunhas são aqueles que assistem a situações de bullying e não interferem, ou seja, observam os fatos violentos, com medo de serem as próximas vítimas (Ramírez, 2001), por isso reagem de forma silenciosa, apenas presenciando os atos.

Os observadores são indivíduos inseguros, cobardes, uma vez que têm medo de sofrer retaliações ou, ainda por serem solidários para com as vítimas. A maioria das crianças ou jovens inseridas neste grupo, sendo que são aqueles que não agridem, nem são as vítimas, não se podem considerar como agentes diretos nas ações de bullying, no entanto, a sua postura acaba por influenciar situações desencadeadas pelos agressores (Carvalhosa, 2010).

O facto de omitirem as ações, sem a sua intervenção pode ser interpretado pelo grupo dos agressores como uma forma de poder, neste sentido, esta postura contribui para incentivar os atos dos agressores. A maior parte dos espetadores convive com as vítimas, não culpabiliza-as pelo sucedido, condena os atos dos agressores, mas ambiciona que os professores atuem, de forma eficaz.

Tsang, Hui e Law, (2011) referem que a postura dos espetadores pode ser influenciada por várias condições, ou seja, fatores físicos, psicossociais e por fatores intrapsíquicos (atitudes positivas, autoeficácia e autodeterminação).

Tendo em conta, as características reveladas pelos observadores, Quintana, Montgomery, Malaver e Ruiz (2011) consideram a seguinte tipologia para os espetadores:

- O espetador antissocial é caracterizado pelos seus comportamentos cúmplices em relação ao agressor, ou seja, age de forma indireta, através de gestos cúmplices.
- O observador indiferente é caracterizado por não se envolver, nem mostra qualquer reação, ou seja, mantém uma posição neutra à situação, mesmo que seja uma ocorrência injusta. São indivíduos pouco calmos e inquietos.
- O espetador pró-social – auxilia a vítima e pode agir perante a ocorrência com o agressor, ou seja, pode repreendê-lo verbalmente e por vezes, mesmo fisicamente. São indivíduos afetados pela ocorrência, com dificuldades e medo em pedir ajuda aos adultos.

Em suma, os impactos produzidos pelo bullying afetam todos os envolvidos, pelo facto da situação em que se apresentam ou pelo papel padronizado. De acordo com as investigações neste contexto, demonstram que o bullying envolve determinados aspetos, culturais, sociais, políticos, económicos e individuais.

1.2.4. Fatores de Risco relacionados com o surgimento dos Problemas Emocionais e Comportamentais

Cada vez mais, as investigações têm dado mais importância, aos fatores de risco associados ao desenvolvimento das perturbações emocionais e comportamentais, uma vez que ao identificar os fatores de risco, precocemente será uma mais-valia para explicar a etiologia da perturbação e logo, contribuir o mais atempadamente para uma intervenção eficaz. Várias teorias têm tentado explicar os comportamentos dos indivíduos, destacando as características biológicas, processos cognitivos e personalidade. No entanto, existem outros investigadores que preferem dar mais ênfase aos fatores ambientais, sociais, às práticas parentais, à pressão social dos pares, fatores escolares e à relação entre eles.

Segundo revisão da literatura, os investigadores consideram como fatores individuais complicações antes e após o nascimento, problemas de saúde físicos e psicológicos, abuso substâncias e padrões violentes precoces, temperamento relacionado com a atenção/concentração e hiperatividade, atitudes agressivas, comportamentos antissociais (Velez, 2010).

As crianças com transtornos a nível motor são mais vulneráveis e associadas ao risco de comportamentos de vitimização, uma vez que as capacidades motoras sugerem mau funcionamento psicossocial e comportamentos de ansiedade, na adolescência

Relativamente ainda, aos fatores individuais, realça-se o temperamento, uma vez que é considerado como um fator predisponente para as perturbações (Carvalho, 2007). O temperamento contribui para o desenvolvimento de padrões de personalidade e condutas interpessoais. Já, Olweus (1991) afirma que a impulsividade dá origem a uma personalidade agressiva.

Alguns estudos demonstraram, a existência de uma maior prevalência dos problemas emocionais, comportamentais, cognitivos e desenvolvimentais em crianças cujos pais apresentem uma perturbação (Hunstman, 2008; Ramchandani & Psychogiou, 2009). Neste sentido, as crianças nestas condições têm uma maior probabilidade de desenvolver problemas, a nível de saúde mental, no percurso da sua vida (Hunstman, 2008).

Lima (2010) afirma que a saúde mental dos progenitores é muito marcante para o desenvolvimento das várias etapas do ciclo vital do indivíduo. No que diz respeito, às investigações sobre o impacto das patologias dos progenitores nos seus filhos, verifica-se a existência de uma maior ênfase nos efeitos da perturbação depressiva, do que em qualquer outra patologia (Hunstman, 2008; Ramchandani & Psychogiou, 2009).

Segundo Velders, Dieleman, Henrichs, Jaddoe, Hofman, Verhulst, Hudziak e Tiemeier (2011) foi realizado um estudo com os progenitores de 2.698 crianças. Neste estudo foram avaliadas mães que apresentavam sintomatologia depressiva, sintomas de hostilidade e a dinâmica familiar, durante a gravidez e após o nascimento da criança até aos três anos de idade. Para estes autores a sintomatologia depressiva dos progenitores contribui como um fator de risco para os comportamentos emocionais e comportamentais, ou seja, existe uma relação entre a sintomatologia psicopatológica dos progenitores e os problemas emocionais e comportamentais manifestados pelos filhos. Segundo ainda estes autores, os comportamentos hostis manifestados pelos pais, após o nascimento contribuíam para um risco acrescido, a estas duas perturbações, independentemente da sintomatologia. No entanto, no que diz respeito aos problemas emocionais, a depressão manifestada nas mães têm maior risco do que, a sintomatologia depressiva do progenitor.

Outros autores também concordam que as características maternas (psicopatologia materna) estão relacionadas com o desenvolvimento de comportamentos desadaptativos em crianças (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Patrick, Snyder, Schrepferman, & Snyder,

2005). A nível de carácter individual os défices cognitivos poderão estar na origem destes comportamentos (Moffit & Lynam¹⁷, citados por Metzger & Riepe, 2013), sobretudo no que concerne ao enviesamento do processamento da informação (Crick & Dodge¹⁸, citados por Metzger & Riepe, 2013) e a recusa ou a rejeição entre pares (Coie & Dodge¹⁹, citados por Metzger & Riepe, 2013). A manutenção destes fatores pode resultar dos défices cognitivos e das interações ambientais. As distorções cognitivas e as dificuldades emocionais poderão influenciar o comportamento da criança, em contextos sociais (Metzger & Riepe, 2013).

De acordo com o estudo de Bowes, Arseneault, Maughan, Caspi e Moffitt, (2009) demonstra que os fatores socioambientais estão relacionados com o risco dos indivíduos se envolverem em situações de violência. No entanto, a literatura é um pouco limitativa, acerca da relação de características dos indivíduos e o seu ambiente, antes de se envolverem em situações de violência. A literatura sugere que os fatores ambientais são uma das causas principais dos comportamentos desadaptativos, nomeadamente, altos níveis de psicopatologia parental, dificuldades socioeconómicas, pouca interação familiar e abuso infantil.

A fraca interação e a falta de afeto na relação familiar, em conjunto com a aprendizagem de comportamentos agressivos em casa e pouca supervisão são possíveis potencializadores de comportamentos de violência (Olweus, 1993). As interações familiares disruptivas estão relacionadas com o desenvolvimento de comportamentos disfuncionais, em crianças (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Patrick, Snyder, Schrepferman & Snyder, 2005). Os desajustos familiares ou os conflitos inter familiares estão relacionados positivamente, com atos de violência (Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst & Reijneveld, 2011).

A literatura recente identifica diversos fatores que estão relacionados com o despoletar de comportamentos desadaptativos. O estudo apresentado por Metzger e Riepe (2013) demonstra que os comportamentos disruptivos manifestam poucas evidências numa origem de uma base genética. Em contraste, os autores Cosgrove, Rhee, Gelhorn, Boeldt, Corley, Ehringer e Hewitt (2011) os problemas de internalização e externalização que ocorrem na adolescência, surgem de fatores genéticos e ambientais.

¹⁷ Moffit, T. & Lynam, D. (1994). The neuropsychology of conduct disorder and delinquency: Implications for understanding antisocial behavior. In D.C. Fowles, P. Sutker, & S.H. Goodman (Eds.). *Progress in experimental personality and psychopathology research* (pp. 233-262). New York: Springer.

¹⁸ Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social informationprocessing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

¹⁹ Coie, J. & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp.779-862). New York: Wiley.

Para além dos fatores anteriormente, mencionados podemos também referir outros fatores, nomeadamente, os escolares, sendo que estes estão mais relacionados aos comportamentos de violência entre pares/bullying. A supervisão, no contexto escolar tem um papel fundamental para a frequência dos atos de bullying. Através da supervisão, as ações de bullying podem ser reduzidos e podem ter uma intervenção atempada, de forma a diminuir o impacto da situação de violência e/ou agressividade.

Apesar, dos problemas emocionais e comportamentais serem considerados bastante complexos e em crescimento gradual, torna-se complicado mencionar somente uma causa para a justificação, destas perturbações. Estas surgem no contexto da infância e da adolescência, neste sentido é importante agir atempadamente, de forma a reduzir os seus efeitos e atenuar o sofrimento das mesmas. Dado aos seus efeitos serem considerados tão complexos e produzir sofrimento, a curto e a longo prazo, os pesquisadores têm-se debruçado, a investigar as causas e os fatores de risco que poderão potencializar, maior dor nas crianças e jovens que sofrem destas perturbações.

Após, uma revisão da literatura conclui-se que existem vários fatores que estão associados entre si e que estes contribuem para o desenvolvimento ou manutenção das perturbações emocionais e comportamentais. Neste sentido, torna-se imprescindível estudar a relação entre os fatores e não estudá-los de forma isolada, uma vez que a interação destes fatores são possíveis preditores das perturbações, em estudo.

1.3. A Vinculação e a Adolescência

Na abordagem da vinculação o ciclo da adolescência é um período de transformação e/ou transição, no que diz respeito à díade de pais/filhos e as relações afetivas adultas, para além do contexto familiar. Neste período, os comportamentos de vinculação são bastante divergentes dos períodos anteriores do ciclo de desenvolvimento (Allen & Land²⁰, Soares²¹, citados por Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009). Durante esta fase o adolescente torna-se mais dependente das figuras de vinculação para, posteriormente tornar-se ele a figura

²⁰ Allen, J. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J Cassidy & P.R Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 319-335). New York: Guilford Press.

²¹ Soares, I. (1996 a). Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a). Braga: *Centro de Estudos em Educação e Psicologia*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (2ª edição em 2000).

de vinculação para o seu filho (Ward & Carlson²², citados por Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009).

A fase de desenvolvimento da vinculação surge como suporte nas metamorfoses emocionais, cognitivas e comportamentais o que vão originar a diferenciação do *self*. É, através das capacidades cognitivas que o adolescente vai ter a competência para refletir sobre o seu *self*, nomeadamente, a sua experiência de vida, a sua identidade (Soares, 2009) e consoante as experiências adquiridas com os seus cuidadores, traçar um conhecimento mais eficaz com as outras relações, permitindo assim, o confronto entre elas (Allen & Land²³, citados por Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009). A adolescência é acompanhada de um conjunto de modificações físicas caraterístico da puberdade. Após o término deste período, é suposto o adolescente efetuar determinadas opções, em prejuízo de outras, nas diversas áreas, nomeadamente, afetivas, familiares, escolares, profissionais, entre outras áreas.

Na adolescência existe uma maior exploração e procura de autonomia, contudo, os cuidadores são como recursos quando os jovens são expostos a acontecimentos desadaptativos, como se estes fossem um abrigo (Weiss²⁴, citados por Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009).

Montagner (1993) sugere que as caraterísticas da qualidade da vinculação entre a mãe e a criança se fazem sentir nas interações das crianças com os pares. A relação entre pares passa a ter primordial importância, quer a nível de conforto, quer a nível de apoio psicológico. Pertencer a um grupo de pares é a tarefa crucial para os adolescentes. Os adolescentes são comparados a figuras de vinculação uns dos outros devido às suas semelhanças e particulares, entre eles. Outra das etapas desta fase é ainda, as relações românticas. Há uma grande vontade de partilhar afetos e experiências individuais, o que poderá constituir um ponto de partida para a componente sexual destas relações e que, posteriormente reforçarão a vinculação desta relação (Allen & Land²⁵, citados por Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009). Em suma, a qualidade da vinculação é importante no desenvolvimento futuro, uma vez que as relações precoces originam um padrão das relações

²² Ward, M., & Carlson, E. (1995). Associations among adult attachment representations, maternal sensitivity and infant mother attachment in a sample of adolescent mothers. *Child Development*, 66, 69-79.

²³ Allen, J. & Land D. (1999). Attachment in adolescence. In J Cassidy & P.R Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 319-335). New York: Guilford Press.

²⁴ Weiss, R. (1982). Attachment in Adults. In C. M. Parks & J. Stevenson –Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. (pp. 171-194). New York: Basic Books.

²⁵ Allen, J. & Land D. (1999). Attachment in adolescence. In J Cassidy & P.R Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 319-335). New York: Guilford Press.

que se vão criando no decorrer do ciclo vital, auxiliando a criar um protótipo intrapessoal e interpessoal.

1.3.1. Definição do conceito e Fases de Desenvolvimento da Vinculação

A teoria da vinculação nasce das observações realizadas por John Bowlby e Mary Ainsworth (Bretherton, 1992). Bowlby propõe que a qualidade da relação entre a criança e a figura de vinculação vai influenciar a qualidade das relações. Para Bowlby, as trajetórias disfuncionais (e.g., delinquência) que analisava nos indivíduos institucionalizados estariam interligados com a ausência de cuidados da figura de vinculação.

Para Bowlby, a principal característica da teoria da vinculação é o desenvolvimento da personalidade (Ainsworth & Bowlby, 1991). O vínculo pode explicar o comportamento e ser uma vantagem nas relações interpessoais. Quando a criança vivência o medo ou o perigo procura uma proximidade com o cuidador, uma vez que este proporciona conforto e segurança, em situações de desconforto e angústia (Lee & Hanin, 2009).

Segundo Bowlby, os bebés nascem com carências sociais, ou seja, necessitam do contato com o cuidador (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007). Este contato é precioso para o bebé, uma vez que ele demonstra prazer na interação com a mãe e tem facilidade em aprender e reconhecer a sua voz e a sua presença. Face ao seu desenvolvimento, o bebé vai adquirindo alguma autonomia, nomeadamente, o gatinhar, o controlo da locomoção e vai querer estar na companhia dos adultos, havendo assim uma interação na relação. De acordo com Bowlby, a tendência não é apenas pelo bem-estar e prazer na relação estabelecida, mas também pelo medo inato que a criança possui. Este medo inato do desconhecido tem a ver com a sobrevivência (Gleitman *et al.*, 2007). O desenvolvimento e autonomia da criança não reduz a importância da cooperação significativa do cuidador (figura de vinculação), uma vez que os comportamentos dos cuidadores influenciam, o modo como as crianças se organizam e que por sua vez, atingem as suas etapas. Segundo o autor, as mães apresentavam algumas angústias vivenciadas pelo comportamento das crianças que tinham sido separadas delas. As angústias eram demonstradas, através do choro e do agarrar, aquando separadas das figuras de vinculação. Estes comportamentos são uma resposta inata, ou seja, são uma resposta natural face à separação que Bowlby referenciou como comportamentos de fixação (Hoeve *et al.*, 2012). Caso, a relação de vinculação seja interrompida durante a infância terá consequências negativas, a longo prazo. Estes indivíduos terão pouca capacidade de demonstrar afeto ou

preocupação com os outros, demonstrando comportamentos violentos e agressivos (Bowlby 1944²⁶, 1973²⁷, citado por Hoeve, *et al*, 2012).

Existem quatro fases de desenvolvimento na vinculação, a primeira é quando existe uma orientação e sinalização dos cuidadores, ou seja, esta fase surge durante as 8/12 semanas de vida, em que os bebés demonstram interações sociais com a figura de vinculação de forma involuntária (Bowlby^{28 29}, citado por Soares, Martins & Tereno, 2009). Existe uma grande necessidade da prestação de cuidados por parte da figura de vinculação, em que esta tem a capacidade de interpretar os sinais da criança (choro), é através desta interação contentora que se estabelece o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. Após o nascimento, o bebé responde a diversos estímulos de forma a proporcionar o contato com os cuidadores, promovendo o interesse e os cuidados básicos, nomeadamente, a alimentação, a interação e contato, afeto. O bebé reage à interação, exhibe comportamentos pró-sociais, através de movimentos oculares, sorrisos, balbucios, agarrar, tocar. É normal o bebé parar de chorar ao visualizar um rosto ou uma voz. Este tipo de comportamento influencia a atitude do cuidador, podendo dar origem a um maior contato por parte do cuidador (Salvaterra, 2007).

A segunda é a fase da orientação e sinais conduzidos para uma ou mais figuras discriminadas. Nesta etapa, a principal característica é o facto da responsividade ser focalizada no cuidador. O bebé vai apresentar comportamentos diferentes face às pessoas, nomeadamente, sorri consoante quem lhe surgir à frente, emita vozes, somente para quem ele quer e quando quer. É nesta altura, que aumenta a complexidade, diversidade comportamental e trocas de afetos, na interação com a criança (Soares, *et al.*, 2009). O bebé é capaz de discriminar e fá-lo de forma mais intensa com a mãe. Reage mais frequentemente, com sorrisos ou choro, à família do que a pessoas estranhas. A interação entre a figura materna e a criança torna-se cada vez mais intensa e harmoniosa. Neste sentido, o bebé é capaz de perceber os comportamentos da mãe melhor que outro indivíduo, esta interação torna-se cada vez mais sólida (Salvaterra, 2007).

A terceira é denominada por manutenção da proximidade com a figura discriminada, através da locomoção e de sinais, vai dos seis/sete meses de idade até aos dois anos, surge através das conquistas da criança no seu ciclo de desenvolvimento, nomeadamente, após o

²⁶ Bowlby J. (1944). Forty-four juvenile thieves: their characters and home life. *International Journal of Psycho-Analysis*; 25:107–127.

²⁷ Bowlby J. (1973). Attachment and loss. New York: Basic Books.

²⁸ Bowlby, J. (1944). Forty – four juvenile thieves: Their characters and home life. *International Journal of Psycho-Analysis*, XXV, 19-53.

²⁹ Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Separation. London. Basic Books.

aparecimento da linguagem e a autonomia na locomoção, a criança torna-se mais próxima do seu cuidador (Papousek & Papousek³⁰, citado por, Soares, *et al.*, 2009), em que este sustenta-lhe como um suporte de segurança face aos desafios em relação ao meio. Esta é a fase em que as crianças fortalecem a vinculação, com o seu cuidador e consiste num conjunto de mudanças a vários níveis, nomeadamente, motor, linguístico, cognitivo e de organização comportamental (Salvaterra, 2007).

Por último, a quarta fase, ou a formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos, em que esta consiste, na capacidade que a criança tem de reconhecer o afastamento mais duradouro, face aos seus cuidadores, embora o seu bem-estar e a segurança, ainda estejam relacionados às figuras de vinculação. A criança observa o comportamento do outro, o que a vai influenciar e, então inicia a sua fase de entender os objetivos da figura de vinculação e sobre as metas para os atingir. Deste modo, o talento das experiências e capacidades adquiridas pela criança, de entender as etapas do outro e de organizar os seus objetivos demonstram estar confrontadas com o êxito em conservar a proximidade e a interação com os cuidadores (Bowlby³¹, citado por Soares, *et al.*, 2009). Os modos preferidos para a criança atingir as metas são, as discussões, partilha e negociação. Nesta fase, a criança começa a sentir uma menor necessidade de estar com a figura de vinculação, face ao seu estado de desenvolvimento de autonomia, gradual.

1.3.2. Padrões ou organizações comportamentais da vinculação

Foi através da “Situação Estranha” investigada por Mary Ainsworth e seus colaboradores, com o intuito de estudar os comportamentos das crianças face à separação da figura de vinculação que foi identificado vários padrões de respostas em determinadas situações, estas experiências foram realizadas com crianças de um ano de idade. Para Ainsworth, o comportamento das crianças pode ser classificado em três padrões ou organizações comportamentais da vinculação. O padrão seguro, padrão inseguro/evitante e padrão inseguro ambivalente/resistente (Ainsworth & Bowlby, 1991).

O padrão de vinculação seguro, consiste na procura ativa da figura de vinculação de forma a adquirir bem-estar, em situações de ansiedade e angústia, em que a figura dispõe de competências para a satisfação das necessidades. As crianças descritas com o padrão seguro,

³⁰ Papousek, H. & Papousek, M. (2002). Intuitive parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*; Vol. 2. Biology and ecology of parenting (2nd ed., pp.183-203). Mahwah, NJ: Erlbaum.

³¹ Bowlby J. (1969). Attachment and loss: Attachment. London. *Basic Books* (edição revista, 1982).

são competentes de forma a utilizar a figura de vinculação, como suporte para explorar o ambiente, confiando no apoio do cuidador, em caso de necessidade (Lee & Hankin, 2009). Os indivíduos com este tipo de padrão têm uma melhor qualidade e conforto nas relações com os pares e nos relacionamentos íntimos, apresentando mais autoestima, autocontrolo, autoconfiança e maturidade. O padrão de vinculação seguro está relacionado à estratégia primária da regulação emocional, ou seja, as crianças com este tipo de vinculação têm mais habilidade em expressar as emoções positivas e negativas, tendo em conta o contexto em que se inserem, bem como o pedido de ajuda quando necessário, relativamente, à figura de vinculação (Soares, *et al.*, 2009). Tal não acontece com os indivíduos com um padrão de vinculação inseguro. Os padrões inseguros emergem pela ausência ou instabilidade ao acesso e responsividade da figura de vinculação (Silva, 2010).

O padrão inseguro/evitante consiste no evitamento do cuidador, ou seja, a criança afasta-se do seu cuidador, mostra mais interesse pela exploração do que propriamente pela figura de vinculação. A criança tem dificuldade, em procurar a figura de vinculação como apoio. Há uma resistência ao contato com cuidadores, após a separação (Lee & Hankin, 2009). Bébés com um padrão de vinculação inseguro choram muito, mesmo com a presença da figura de vinculação e choram um pouco menos na ausência da mesma (Ainsworth & Bowlby, 1991).

O estilo de vinculação inseguro/evitante está relacionado com a estratégia de diminuição e defesa da expressão emocional, ou seja, a estratégia é valorizada nos esforços autónomos da criança para lidar com determinadas situações que lhe provoquem mau estar. Há uma menor procura por parte da criança, relativamente, à proximidade e ajuda em relação ao cuidador (Soares, *et al.*, 2009). Neste caso, o cuidador demonstra indisponibilidade na satisfação das necessidades da criança.

O padrão inseguro ambivalente/resistente surge no âmbito em que a figura de vinculação não é consciente da sua responsividade. O padrão surge devido à preponderância de comportamentos de vinculação face aos de exploração. Estas crianças exibem comportamentos de reconciliação ou evitamento, manifestando-os, através de expressões emocionais de irritabilidade, contestação ou apatia (Silva, 2010).

As crianças que representam o padrão inseguro ambivalente/resistente não apresentam angústia, quando separadas dos cuidadores e não procuram contato ou conforto, após o regresso do cuidador (Lee & Hankin, 2009). O padrão de comportamento de vinculação está associado com as estratégias secundárias de regulação emocional, ou seja,

uma hipérbole da expressão emocional, bem como de um estado de preocupação constante face à figura de vinculação, que origina a subordinação do outro.

Mais tarde, surgiu uma outra categoria em que os comportamentos de vinculação não se enquadram, nos grupos anteriores. A categoria foi evidenciada pelo padrão desorganizado/desorientado (Main & Solomon³², citados por Silva, 2010) e diz respeito às crianças referentes às populações de risco (por exemplo, vítimas de maus tratos), ou ainda, a crianças com comportamentos controversos, incongruentes e com sinais perturbadores (Carvalho, 2007). O medo do cuidador é evidente no contacto com estas crianças (Main & Hesse³³, citados por Silva, 2010).

Em suma, os indivíduos com um padrão de vinculação seguro têm uma melhor qualidade e conforto nas relações com os pares e nos relacionamentos íntimos, apresentando mais autoestima, autocontrolo, autoconfiança e maturidade. Porém, os indivíduos com um padrão de vinculação inseguro consideram que existe pouca disponibilidade ou proximidade dos seus cuidadores face a uma situação adversa. No que diz respeito aos estudos teóricos e empíricos os diferentes estilos de vinculação têm sido correlacionados com diversas perturbações da infância e da adolescência. Os estudos sobre a vinculação têm evidenciado a relação entre a vinculação segura e psicopatologia, sendo que a estes estão associados baixos níveis de ansiedade, hostilidade e uma melhor habilidade de organizar os laços afetivos das relações interpessoais (Kobak & Sceery, 1988; Simpson, Rholes & Nelligan, [Abstract], 1992). Porém, o padrão de vinculação inseguro sugere ser um fator de risco para a sintomatologia depressiva, ansiedade, comportamentos hostis e doenças psicossomáticas (Kobak & Sceery, 1988; Hazan & Shaver, 1990).

O padrão de vinculação é comum em ambos os géneros, embora a maioria das crianças apresentam um padrão de vinculação seguro (65%), no padrão de vinculação ansiosa/ambivalente 10% a 15% e no padrão de vinculação evitante cerca de 20% (Van IJendoorn & Sagi³⁴ 1999, citados por Carvalho, 2007).

³² Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for classifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation? In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years*. Chicago: University Press, (pp. 121-160).

³³ Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. Greenberg, D. Cicchetti, M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention*, Chicago: University Press, (pp. 161-182).

³⁴ Van IJendoorn, M., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment. In J. Cassidy & Ph. Shaver (eds.), *Handbook of attachment, theory, research, and clinical applications*. New York/London: The Guilford Press, (pp. 713-734).

Num estudo realizado em Portugal os resultados foram semelhantes (Matos & Costa, 2006). No que diz respeito, às diferenças de género e aos padrões de vinculação, segundo a literatura, não existem diferenças significativas, (Carvalho, 2007).

1.4. Definição do conceito Locus de Controlo

O construto locus de controlo (LC) foi desenvolvido, no âmbito da teoria da aprendizagem social que enquadra numa perspetiva interacionista e cognitivista que evidência um conjunto de variáveis sócio-cognitivas de personalidade, das quais o locus de controlo é um exemplo.

O termo foi formulado por Rotter, ao longo dos anos 50. O conceito de LC consiste numa experiência, numa perceção ou expectativa, em função do controlo do reforço (Costa & Leal, 2005). Deste modo, o locus de controlo é concebido como uma crença de que um comportamento irá originar ou não a aquisição de um reforço. A perceção do controlo está relacionada com uma característica, a individualidade (Costa & Leal, 2005) que indica o grau de perceção que o sujeito adquire em função das suas experiências, visto serem resultados dos atos e neste caso, controláveis pelo próprio sujeito (locus de controlo interno), ou então como incontroláveis ao seu comportamento, ou seja, independente do seu controlo (locus de controlo externo). Embora, seja de realçar que nem a internalidade, nem a externalidade do indivíduo pertencem à personalidade, uma vez que os acontecimentos adversos podem, eventualmente, originar uma passagem de um ponto (locus de controlo interno) para o outro ponto (locus de controlo externo), (Esteves, 2012).

Num estudo realizado por Rotter, (1966; 1990), relativamente, ao contexto académico, o autor verificou que os indivíduos com índices de internalidade manifestavam maior motivação e empenho nas atividades escolares, comparativamente com indivíduos com índices de externalidade. Neste sentido, há uma predisposição por parte dos indivíduos com internalidade para estarem mais conscientes, relativamente às características do meio envolvente, que lhes permitem obter conhecimento para tomadas de decisão ou atitudes futuras, ou seja, mais empenho para atingir as suas metas, maior valorização das capacidades e esforços (Rotter, 1966).

1.4.1. Teoria da Aprendizagem Social

Segundo Bandura a aprendizagem do ser humano consiste na sua maioria numa aprendizagem por observação, sendo que esta aprendizagem é o resultado da observação do comportamento de outro indivíduo, que por sua vez se identifica como um protótipo. A reprodução deste comportamento, tanto pode ser a nível positivo, como a nível negativo. De acordo ainda com o mesmo autor, a agressão é comparada a qualquer outro tipo de comportamento social, uma vez que esta é adquirida, através da aprendizagem direta ou da observação (Bandura³⁵, 1987, citado por Anjos, 2010)

O conceito de locus de controlo interno e externo foi proposto por Julian Rotter e colaboradores (Rotter, 1966) e baseia-se na Teoria da Aprendizagem Social (Rotter, ([Abstract], 1954). Segundo a teoria da aprendizagem, o desenvolvimento individual da personalidade está profundamente dependente da interação com o meio (Rotter, 1966). O ambiente é de extrema importância (Millet, 2005). O comportamento é o resultado das experiências e aprendizagens anteriores e das condições ambientais em que o indivíduo está exposto (os vários estímulos do meio ambiente). A ligação entre o estímulo/resposta e as teorias cognitivas (integração entre ambas as teorias da psicologia) dão origem a uma única teoria, tentando explicar a dimensão do comportamento humano.

A teoria da aprendizagem baseia-se no comportamento humano em situações sociais, de forma a prever, ou seja, a investigação sobre a personalidade consiste no comportamento adquirido. É uma abordagem preditiva, que tem em vista quer o controlo interno, quer o externo dos reforços, potenciando o comportamento mais provável. No entanto, este pode ser modificável, através de experiências novas adquiridas ou pela estabilidade de experiências prévias, que interferem nas novas (Relvas³⁶ citado por Lopes, 2004).

Uma característica também importante desta teoria é que o comportamento humano é modificável, quer pela alteração do estímulo ambiental, quer pela modificação do processo de pensamento, sendo uma mais-valia, em contexto de vida real, ou seja, o grau de controlo que o sujeito tem sobre os acontecimentos ou os reforços/recompensas que surgem na sua vida.

Os conceitos, necessidades e objetivos estão relacionados com a Teoria da Aprendizagem Social e com as consequências do comportamento. Sendo que os objetivos

³⁵ Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. Madrid, Espasa-Calpe.

³⁶ Relvas, J. (1983), "O locus de controlo na teoria da aprendizagem social e ansiedade", *Psiquiatria clínica*, 4 (3), pp. 145-154.

influenciam o comportamento, enquanto a ação face ao comportamento está relacionado com as necessidades individuais (Millet, 2005).

Em suma, a teoria fundamentada por Rotter tem por base quatro conceitos essenciais, na avaliação e previsão do comportamento, nomeadamente, potencial de comportamento, expectativa de reforço, valor de reforço e especificidade da situação psicológica (Ribeiro, 2000). O potencial de comportamento é definido pela probabilidade de ocorrer um comportamento específico, numa determinada situação, em função da aquisição de um reforço. Este potencial pode ser alterado à medida que o indivíduo adquire novas experiências e aprendizagens, neste sentido, alteram-se as suas expectativas e, conseqüentemente o seu comportamento. A expectativa de reforço consiste na análise subjetiva do sujeito e a probabilidade de um tipo de comportamento, dar origem a um determinado reforço, numa situação específica. O valor do reforço é caracterizado pela análise dos vários reforços e difere de indivíduo para indivíduo, em função dos seus interesses. A situação psicológica consiste na situação específica, ou no conjunto de situações, pelo qual o indivíduo reage às mesmas.

Neste sentido, a interpretação subjetiva do indivíduo e o meio envolvente são dois fatores determinantes do comportamento.

1.4.2. Locus de Controlo Interno e Externo

O controlo individual advém de um conjunto de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, obtido através observação, ensinamentos e estímulos, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito. No período da infância, o suporte familiar desempenha um papel fulcral, uma vez que é a família que transmite, o conceito e noção acerca de um local seguro, previsível e controlável. Neste âmbito são os elementos da família que servem de protótipos, de impulsionadores dos comportamentos, de agentes de controlo do meio e de modelos de comparação (Almeida & Pereira, 2006). As estratégias utilizadas pelos indivíduos para perceber e controlar os eventos surgidos no dia a dia, resultam do entendimento das eventualidades entre a conduta e os acontecimentos prévios e incluem a criação de novos possíveis modelos (Strickland, 1989). É, através destas percepções determinantes nos seus comportamentos, que o indivíduo vai tomar decisões e fazer escolhas que lhe permite atingir os seus objectivos.

Relativamente, ao desenvolvimento do locus de controlo, no período da infância e da adolescência, as investigações evidenciam uma predisposição para a internalização ou

externalização que pode ser definida, precocemente e, que por sua vez se sustenta ou se desenvolve de forma gradual, ou seja, pode ser evidenciado um aumento gradual, relativo ao controlo interno ou diminuição do controlo externo, ao longo da adolescência. (Almeida & Pereira, 2006).

Kulas ([Abstract], 1996) realizou um estudo com 49 rapazes e 35 raparigas, longitudinal sobre a variável dependente, locus de controlo onde constatou algumas mudanças, ou seja, as raparigas evidenciaram um locus de controlo mais externo, comparativamente com os rapazes. De salientar ainda, que segundo este estudo os rapazes inicialmente, evidenciaram um locus de controlo mais interno, porém ao fim dos três anos eles revelaram um locus de controlo externo, ou seja, houve uma mudança gradual do locus de controlo. O autor sugere que a etapa da adolescência é uma fase de estabilidade, relativamente à variável, em estudo. O locus de controlo interno refere-se à perceção que o indivíduo tem sobre o resultado da situação ou o reforço, como sendo consequência das suas próprias ações ou conjunto de ações, em que o indivíduo se envolve (Ribeiro, 2000). Os resultados são obtidos em função das competências ou características do sujeito (Wallston, 1997).

Rotter (1966) menciona que os indivíduos com o locus de controlo interno revelam menos dificuldades de realização e a estão mais despertos para os fatores externos (meio), originando, assim a aquisição de conhecimentos para o futuro potencial comportamento, dando uma maior relevância às competências ou recompensas, sendo mais resistentes à influência, do que os indivíduos com o locus de controlo externo.

Após, uma revisão da literatura sobre acontecimentos stressantes, aspetos cognitivos, suporte social e adaptação psicológica, em adolescentes, conclui-se que os indivíduos com indícios de um locus de controlo mais interno demonstravam ser menos capazes de permitir a aceitação de eventos negativos exteriores ao seu controlo, neste sentido, este construto parece ter um efeito de proteção face aos acontecimentos de vida stressantes. (Cauce, Hannan & Sargeant³⁷, citados por Almeida & Pereira, 2006). Segundo estes autores quanto maior for o índice de controlo interno melhor é a adaptação ou controlo às adversidades (por exemplo, a ansiedade). Existem estudos que sugerem que indivíduos com LC interno demonstram alguns benefícios associados aos aspetos socioafetivos e cognitivos, mostrando-se mais resistentes,

³⁷ Cauce, A., Hannan, K. & Sargeant, M. (1992). Life stress, social support, and locus of control during early adolescence: Interactive effects. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 787-797.

comunicativos, com maiores competências intelectuais, assertivos e autónomos (Ribeiro, 2000).

Em suma, o LC é um fator que pode ser adquirido precocemente, mas que também pode ser modificado ao longo do desenvolvimento do indivíduo, no entanto é importante realçar que os indivíduos com um LC interno têm mais competências e menos dificuldades de realização, estando mais atentos para lidar com adversidades externas (Rotter 1966).

Contrariamente, ao construto de LC interno existem indivíduos com o LC externo, que creem que o seu sucesso ou fracasso depende de situações ou ações exteriores, a si mesmo. É a crença que os resultados, ou os reforços são em função do destino, ou sorte. Neste sentido, os sujeitos com externalidade são tipicamente relacionados com uma perceção de falta de controlo sobre os reforços. (Wallston, 1997). Para Rotter (1966) um antecedente relevante para a externalização é a incompetência do indivíduo antecipar a disciplina dos progenitores, devido a disfunções de comportamento de um dos pais, divergências entre pais e incapacidade para perceber alguma consistência que possa, realmente existir. Os indivíduos com uma predisposição para a externalidade têm menos persistência na realização das tarefas, revelam mais descontentamento, têm pouca motivação e esforçam-se pouco para a concretização de um objetivo, uma vez que o resultado não depende de si, mas sim de fatores externos (Figueiredo, 2011).

Ribeiro (2000) sugere que os sujeitos com externalidade têm melhores resultados em circunstâncias onde o fator sorte é predominante, enquanto os sujeitos com internalidade adquirem melhores desempenhos quando o fator das competências está em causa. Os indivíduos com LC externo são sujeitos mais violentos, autoritários e desconfiados, em relação aos outros e recorrem com diversidade aos mecanismos de defesa.

1.4.3. Fatores determinantes do Locus de Controlo

O Locus de controlo demonstra um papel fundamental na maneira como dirigimos as nossas vidas e, deste modo, os acontecimentos reais têm pouca importância se comparados com a perceção que detemos sobre o controle dos mesmos, ou seja, a importância do acontecimento está na forma como o indivíduo o percebe. Neste âmbito, existem causas que determinam a sua origem, nomeadamente, fatores individuais, familiares e socioculturais, o que poderá dar origem a uma interação, ou a uma convergência, entre as variáveis.

Os fatores individuais são: a idade (normalmente a internalidade aumenta ao longo da idade), o género (de um modo geral não há diferenças entre o género, embora o masculino relate ser mais interno), o quociente de inteligência (Q.I.), a saúde (maior externalidade), os receios, as apreensões, as experiências, entre outros (Barros, Barros & Neto, 1993). A idade, género e a saúde são variáveis bastante importantes e frequentes nos estudos sobre o construto LC, uma vez que de um modo geral, a criança com LC externo aumenta a possibilidade de, no futuro predominar uma tendência mais interna. Neste sentido, o locus de controlo é um processo contínuo e poderá ser modificável, tendo em conta a perceção que o indivíduo realiza sobre o evento e a estratégia que utiliza para a concretização da tarefa.

Relativamente ao género, os sujeitos masculinos têm uma tendência para a internalidade, embora não existam valores significativos. No caso da saúde, em relação a uma doença grave há uma maior probabilidade de aumentar a externalidade (Phares³⁸, citado por Marreiros, 2009). Uma investigação posterior ao estudo de Phares (1978) contrariou os resultados deste autor, relativamente à dimensão género, no sentido que as raparigas apresentaram uma tendência mais interna e uma maior motivação para atingir determinadas tarefas do que os rapazes (Prawat, Grissom & Parish, ([Abstract], 1979).

Num estudo, realizado com jovens dos 11 aos 17 anos, sobre a variável LC e a adesão terapêutica, Balola (2012), considerou que o género feminino apresenta mais internalidade e que as raparigas eram mais focadas para as relações emocionais, enquanto o género masculino revelava mais externalidade e, logo evidenciavam menos habilidades em lidar com a doença. Relativamente ao género, parece haver algumas discrepâncias nos diversos estudos.

Num estudo experimental Youkilis e Bootzin (1979) estudaram a relação entre a variável LC e o ajustamento psicológico. Neste estudo concluíram que a internalidade correlacionou-se significativamente com o ajustamento psicológico, porém, em relação à externalidade apresentou elevados índices de psicopatologia.

Por outro lado, um outro estudo com a mesma variável (LC) e a sintomatologia depressiva na infância demonstrou, a existência de uma forte relação entre o LC e a depressão, sendo a relação mais elevada no género masculino, em comparação com feminino (Lefkowitz & Tesiny³⁹, citado por Marreiros, 2009).

³⁸ Phares, E. J. (1978). "Locus of control". In H. London & J. Exner (Eds.), *Dimensions of Personality* (p. 263-303). New York: Wiley.

³⁹ Lefkowitz, M. & Tesiny, E. (1985). "Depression in children: prevalence and correlates". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(5), 647-656.

No que concerne, ao ambiente familiar este é bastante relevante na origem do locus de controlo, devido às experiências educativas, ou seja, a interação da educação entre pais/filhos. Os factores socioculturais, nomeadamente as classes mais baixas, ou indivíduos que possam pertencer a religiões tradicionalistas há uma maior probabilidade de desencadear a externalidade. Segundo a literatura, os estudos são um pouco limitativos e divergentes, tal facto possivelmente coincide pela razão de que este construto pode ser modificável, ao longo das etapas de desenvolvimento.

1.5. Definição do Conceito de Práticas Educativas

O suporte familiar tem um papel predominante no processo de inserção social, ou seja, é o reflexo nas relações estabelecidas ao longo da vida. O ambiente familiar tem uma função predominante, no desenvolvimento dos diversos membros que a constitui, sobretudo nas crianças. A forma de interação entre pais e filhos, para além de transmitir afeto, partilha também valores, crenças, condutas e atitudes que influenciam ou determinam o comportamento das crianças e dos jovens. O vínculo com os progenitores influencia o desenvolvimento das crianças, a nível cognitivo, psicológico e social.

Segundo Darling e Steinberg (1993) existem três características cruciais na díade pais/filhos que determinam o método pelo qual, os estilos educativos afetam o desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente, os valores e os princípios dos progenitores, as condutas utilizadas pelos progenitores na educação dos filhos e o padrão educativo parental.

As práticas transmitidas pelos pais na educação dos seus filhos pode originar consequências nas relações, quer intrapessoais, que interpessoais. A relação estabelecida entre a díade pais/filhos constitui a base de referência para os filhos. Esta relação é estudada, a partir das práticas educativas parentais que consistem em estratégias ou técnicas que os progenitores praticam para a orientação dos seus filhos, face a diversas situações (Paiva & Ronzani⁴⁰; Weber, Brandenburg & Viezzer⁴¹, citados por Falcke, Rosa & Steigleder (2012).

Deste modo, quer as práticas educativas, quer os padrões educativos são bastante afetados pelos valores e princípios dos progenitores, nas suas relações com os seus filhos (Darling & Steinberg, 1993).

⁴⁰ Paiva, F. & Ronzani, T. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: Revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 14 (1), 177-183.

⁴¹ Weber, L. Brandenburg, O. & Viezzer, A. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8 (1), 71-79.

As práticas parentais são determinadas, através de estilos educativos distintos, de acordo com o modelo de comportamento predominante dos progenitores na educação dos filhos (Teixeira, Oliveira & Wottrich⁴², citados por Falcke, *et al.*, (2012).

O estilo educativo é oriundo das vivências (adaptativas vs desadaptativas) dos progenitores, no seu contexto familiar de origem e de diversas características individuais, tendo em conta, o contexto de socialização, embora possa ser influenciado consoante as crenças, valores e normas. No entanto, é de realçar que o estilo vai sendo adaptado na interação com os filhos. As características individuais dos filhos também têm uma grande relevância na definição do estilo parental. Neste sentido, o estilo parental é um modelo global de características construídas, através da interação da díade pais/filhos.

As práticas educativas são definidas como determinados comportamentos que são direcionados para determinados objetivos, através dos quais os pais cumprem os seus deveres, nomeadamente, a socialização, o contexto familiar promovido pelos pais e os comportamentos dos progenitores, face às atitudes da criança. Para Darling e Steinberg (1993), as especificidades parentais, no âmbito da socialização estão relacionadas com duas dimensões, nomeadamente, os estilos/padrões parentais e as práticas parentais (Modelo Integrativo). Relativamente, a estas práticas, os progenitores agem como modelos socializadores dos seus educandos. Neste sentido, os padrões educativos advêm das práticas educativas, uma vez que as estas funcionam como comportamentos induzidos pelas crianças, cujo seu objetivo é interferir nas regulações emocionais dos seus progenitores.

Na maior parte das vezes, as práticas educativas são apontadas como estratégias da educação ou socialização, ou seja, são técnicas que os progenitores utilizam para conduzir um determinado comportamento dos educandos (Simões, 2011). Estas estratégias funcionam como um incentivo para a eliminação de comportamentos menos adequados, ou pelo contrário, com o objetivo de incentivar comportamentos apropriados (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004). A partir da análise das práticas parentais podem ser inferidos os diferentes estilos parentais educativos, em função do modelo de comportamento proporcionados pelos pais na educação dos seus filhos.

⁴² Teixeira, M., Oliveira, A. & Wottrich, S. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): Avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 433-41.

1.5.1. Estilos Parentais

Relativamente, à dinâmica familiar há aspetos que influenciam ou determinam o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, mais propriamente, os estilos ou padrões parentais. Os estilos diferem de família para família, ou seja, estão relacionados com o funcionamento familiar, no que diz respeito aos aspetos de poder e relação emocional, compreendida na relação dos progenitores e os filhos (Darling & Steinberg, 1993).

Baumrind (1966) identificou três estilos parentais, nomeadamente, autoritativo, autoritário e permissivo.

Os progenitores caracterizados com o estilo autoritário são pais rígidos, que estabelecem regras, ou seja, demonstram apreço pela obediência, sem restrições em tomar medidas punitivas/violentas, face aos comportamentos dos seus filhos (Baumrind, 1966). Esta categoria tem características severas face à punição e a disciplina é muito relevante, neste estilo (Reina & Cano 2012). A comunicação na interação só tem uma direção, dos pais para filhos, sendo que a partilha de ideias e a negociação de regras é ilusório. Tentam manipular, influenciar e analisar as condutas dos filhos evidenciando padrões e normas rígidas (Baumrind, 1966). Os pais são inflexíveis, hostis e híper críticos, dando pouca autonomia e demonstrando pouco afeto vinculado às crianças/jovens. Os estudos demonstram que crianças que são criadas neste estilo parental apresentam comportamentos hostis, baixa autoestima, pouca confiança e comportamentos agressivos (Alonso & Romano⁴³; Henao, Ramirez & Ramirez⁴⁴, citado por Reina & Cano 2012).

O estilo autoritativo é caracterizado pelos progenitores que exercem uma autoridade consistente, mas ao mesmo tempo racional e volúvel. As regras são incutidas de forma indutiva, os pais são mediadores das condutas dos filhos, retificando as atitudes negativas e recompensando as atitudes positivas, uma vez que utilizam, de forma adequada, quer as gratificações, quer as punições em conformidade, face ao comportamento da criança. Existe uma comunicação na interação bidirecional, na diáde pais/ filhos, baseada e integrada no respeito de ambos, sendo que as regras são negociadas e explicadas face ao estado de desenvolvimento em que a criança se encontra. Neste estilo parental é estimulado a autonomia, individualidade, a tomada de decisão, a responsabilidade e a possibilidade de

⁴³ Alonso, J. & Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.

⁴⁴ Henao, G., Ramirez, C. & Ramirez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y la niña. *Grupo de estudios clínicos y sociales universidad san buenaventura*, 7, 199-385.

escolha do sujeito, tendo em consideração as ideias, necessidades e desejos dos filhos, amparando-os na exploração do meio envolvente. Os pais assumem uma postura democrática, respeitando as ideias dos jovens, ao invés dos pais com posturas autocráticas, cujo desvalorizam as ideias e emoções dos seus filhos (Cavaco, 2013). Jovens oriundos de pais com este estilo parental são mais autoconfiantes e autónomos. De realçar que os estilos parentais desempenham um papel fundamental, na orientação da atitude da criança/ jovem.

O estilo permissivo é caracterizado por progenitores com pouco controlo, fraca responsabilidade e maturidade dos filhos. Proporcionam esforços para não punirem o comportamento e atitudes dos filhos, não estabelecem limites e normas de forma coerentes.

Segundo Baumrind (1966), os pais permissivos são caracterizados como progenitores que não punem os comportamentos, mostram recetividade aos impulsos dos filhos, apresentando-se como uma ponte para a realização e satisfação dos seus desejos, ao invés de servirem de modelos, de forma a conduzir e orientar o comportamento. No entanto, são progenitores afetuosos e comunicativos na interação, embora, sejam demasiado tolerantes face aos impulsos e necessidades do sujeito permitindo, a este controlar o seu próprio comportamento.

De acordo com alguns estudos verificou-se que a sensibilidade na interação pais/filhos têm demonstrado resultados positivos, face aos comportamentos emocionais, no entanto, outros demonstraram que a falta de afeto, a monitorização, controlo e proteção podem originar problemas de comportamento (Reina & Cano, 2012).

Posteriormente, de acordo com Maccoby & Martin surgiu o quarto estilo parental, nomeadamente, o negligente que consiste na fraca exigência e responsividade dos pais, face à maturidade e comportamentos dos filhos (Maccoby & Martin⁴⁵, citado por Weber, *et al.*, 2004). Os progenitores estabelecem uma elevada relação de envolvimento afetivo, no entanto praticam uma fraca monitorização e controlo parental, face ao comportamento dos filhos. A aplicação de uma maior punição por parte dos progenitores está relacionada, com o elevado grau de afeto negativo dos mesmos e, consequentemente à maior incidência de comportamentos exteriorizados nas crianças (Bates, Dondge, Pettit & Ridge, 1998).

Paralelamente à qualidade de vinculação, as práticas parentais educativas e o ambiente familiar estão articulados ao progresso da competência social da criança (Almeida, 2000). Apesar das dinâmicas familiares serem bastante preponderantes no desenvolvimento

⁴⁵ Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parentchild interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology*, V. 4. Socialization, personality, and social development (4ª ed.pp. 1-101). New York: Wiley.

psíquico da criança é importante realçar que são particularmente, as percepções das condutas dos pais que se demonstram essenciais para os indivíduos, mais do que as atitudes dos progenitores em si (Cavaco, 2013).

Em suma, segundo a teoria da aprendizagem e, uma vez que esta é caracterizada pela observação e que o controlo do sujeito provém das aprendizagens anteriores será importante uma relação de qualidade, uma vez que a família serve como modelo e como impulsionador dos comportamentos (Almeida & Pereira, 2006). É, através da percepção dos comportamentos que o indivíduo toma as suas decisões, de forma a alcançar os seus objetivos. Existe uma vulnerabilidade para a internalização e externalização que pode ser evidenciada, precocemente, no entanto, esta desenvolve-se de forma gradual e pode ser modificável ao longo, do desenvolvimento do indivíduo. Neste âmbito, a dinâmica familiar tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança e nas relações futuras. Segundo Darling e Steinberg (1993) os estilos educativos afetam o desenvolvimento do indivíduo. As práticas que são transmitidas podem influenciar, os filhos e podem proporcionar consequências nas relações intra e interpessoais, no entanto, as estratégias utilizadas nas práticas parentais podem emergir como um incentivo para a omissão de comportamento menos ajustado, ou como incentivo para comportamentos funcionais apropriados (Weber, *et al.*, 2004).

Capítulo 2. Relações entre a Vinculação, Problemas Emocionais e de Comportamento, Locus de Controlo, Violência e Práticas Parentais

A vinculação é uma das áreas mais estudadas, sobretudo desde meados do século XX. Bowlby e Ainsworth foram os principais investigadores a desenvolverem a teoria da vinculação ou do apego (Bowlby & Ainsworth 1991). Segundo Bowlby, a vinculação é a relação afetiva estabelecida entre duas pessoas, mais propriamente entre a criança e a figura de vinculação, sendo uma relação duradoura. A vinculação é caracterizada pela vulnerabilidade que existe na procura e no conforto a nível físico e emocional, principalmente, em situações adversas, entre a criança e o cuidador. Para Ainsworth, a figura de vinculação é percebida como um suporte ou base segura para a criança, a partir do qual o sujeito explora o meio envolvente (Bretherton, 1992). A mesma autora introduziu o conceito base segura, que diz respeito à relação de vinculação e o sistema de exploração, entre criança e o cuidador.

Inicialmente, estes estudos eram investigados, essencialmente na fase da infância, embora, mais tarde tenha havido necessidade de alargar-los, nas etapas desenvolvimentais seguintes. Através das experiências de Ainsworth, observaram-se algumas diferenças na interação das crianças e as suas figuras de vinculação, ou seja, para um determinado grupo de mães/filhos, o período da alimentação era harmonioso e tranquilo, enquanto para outro grupo foram verificadas algumas dificuldades na relação. As crianças rejeitavam esta interação, através de alguns sinais, como cuspir, chorar, sufocar (Bretherton, 1992). Neste sentido, a insegurança pode ser demonstrada, através de comportamentos de externalização, como a raiva e a hostilidade (Allan, Moore, Kuperminc & Bell, 1998).

Uma interação positiva na relação entre o cuidador e a criança pode permitir uma melhor qualidade nas relações futuras, relativamente ao grupo de pares ou até mesmo nas relações amorosas fruto de uma transferência progressiva das figuras de vinculação (Moura & Matos, 1998). Segundo a literatura, as crianças com um padrão de vinculação segura, apresentam mais práticas positivas, em relação a si próprias e aos outros, o que conduz a interações sociais positivas (Yunger, Corby & Perry (2005).

Por sua vez, um padrão comportamental agressivo do adolescente parece articulado a uma relação materna pouco carinhosa, descrita pelo afeto negativo e pela hostilidade demonstrada pela mãe nos primeiros anos de vida. Alternativamente, o comportamento inibido parece relacionado à super proteção materna, sendo esta proximidade explicada em função da vulnerabilidade e sensibilidade da criança observada pela mãe (Almeida, 2000). Os acontecimentos adversos (por exemplo, o conflito parental) podem dar origem a mudanças intrínsecas nos indivíduos, devido a experiências da relação com os seus cuidadores e assim, terem repercussões nas relações futuras. As crianças que se consideram dignas de amor vão

esperar interações positivas com os outros, enquanto as crianças que se sentem rejeitadas abordarão naturalmente qualquer nova relação com expectativas negativas (Schaffer, 2004).

De acordo com a literatura são vários os estudos que estão relacionados com questões de funcionamento familiar e o desenvolvimento das crianças, ao longo da vida. Foi Dodge⁴⁶, (citado por Carvalho, 2007), que se dedicou, aos estudos sobre os mecanismos que estão associados ao desenvolvimento da perturbação do comportamento, através do Modelo para o Desenvolvimento da Perturbação do Comportamento. Os pressupostos deste modelo contemplam que as vivências individuais precoces, a observação de modelos violentos e um estilo de vinculação insegura sugerem percepções intrínsecas negativas, relativamente, ao próprio indivíduo, aos outros indivíduos e ao meio envolvente, dando origem assim, ao comportamento desadaptativo e, seguidamente à perturbação do comportamento (Carvalho, 2007).

O estudo de Lee e Hankin, (2009), com crianças dos 6 aos 10 anos, revelou que o padrão inseguro é um fator preditor para, eventuais sintomas de internalização (depressão e ansiedade), bem como possíveis preditores de atitudes desadaptativas e baixa autoestima. O padrão de vinculação inseguro pode também ser um preditor para comportamentos de externalização e delinquência. De acordo com a teoria de vinculação, crianças em que a qualidade da interação é fraca podem ser mais propensas a ser vítimas de violência/bullying (Walden & Beran, 2010).

As crianças com fraca qualidade na interação com a sua figura de vinculação demonstram maior vulnerabilidade para intimidar os pares, do que crianças com o padrão de vinculação seguro. Deste modo, segundo estudos realizados verificou-se que crianças com o padrão de vinculação inseguro eram intimidados pelos pares ou eram vítimas de violência/bullying, enquanto crianças com padrão de vinculação seguro não eram vítimas de bullying (Walden & Beran, 2010). A problemática do bullying e a violência estão relacionadas muitas vezes a problemas emocionais e comportamentais graves (Sourander, Helstelä, Helenius & Piha, 2000; Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst & Reijneveld, 2011).

Segundo o estudo de Schwartz, Ketchum, Rodeio, Pettit e Bates, (1999), demonstra que os problemas de comportamento desempenham um papel crucial na origem da vitimização. O estudo de Liang, Flisher, e Lombard ([Abstract], (2007) sugere que os agressores/vítimas apresentam elevados problemas de conduta.

⁴⁶ Dodge, K. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.

O padrão comportamental agressivo do adolescente parece articulado a uma relação materna pouco carinhosa, descrita pelo afeto negativo e pela hostilidade, demonstrada pela mãe nos primeiros anos de vida. Alternativamente, o comportamento inibido parece relacionado à superproteção materna, sendo esta proximidade explicada em função da vulnerabilidade e sensibilidade da criança observada pela mãe (Almeida, 2000).

Alguns estudos têm-se debruçado sobre a associação entre os estilos parentais e os problemas surgidos na infância ou na adolescência. Neste âmbito, as pesquisas revelaram que os filhos de pais autoritários detêm de fraca habilidade social, pouca autoestima e elevados índices de sintomas de depressão (Cohen & Rice, 1997; Darling, 1999). As crianças de pais com estilo predominante autoritativo têm revelado bastante aspetos positivos nas suas atividades e tarefas, por exemplo, no desempenho académico/escolar (Cohen & Rice, 1997), mais otimismo (Weber, *et al.*, 2002). Estas crianças são vistas com mais competências do que os filhos de pais não autoritativos (Darling, 1999).

Por outro lado, os estudos apontam para os efeitos negativos que estão relacionados com os filhos de pais com o estilo parental negligente, uma vez que estes são caracterizados com pouco desempenho nas atividades, fraco rendimento académico, sintomatologia depressiva e baixa autoestima (Darling, 1999). Os pais com este estilo parental, tendem a criar nos seus filhos um locus de controlo de externalidade, uma vez que o sujeito não tem competências de antecipar ou prever normas, deste modo, relacionar-se-ão à sorte ou acaso.

Relativamente, aos filhos de pais permissivos, a literatura sugere que estes filhos são mais vulneráveis para o uso de tabaco e álcool (Cohen & Rice, 1997). Apresentam uma reduzida capacidade de autoregulação (Patock-Peckham, *et al.*, 2001) e fraca competência para lidar com conflitos (Miller, Dilorio & Dudley, 2002).

As crianças de progenitores com o estilo autoritário, de modo geral revelam comportamentos de externalização (agressão física ou psicológica) e de internalização (isolamento social, sintomatologia depressiva, sintomas de ansiedade), (Oliveira, College, Marin, Pires, Frizzo, Ravanella & Rossato, (2002). Segundo os mesmos autores e o mesmo estudo revelou que, quando há existência de atitudes conjugais disfuncionais, os filhos apresentam sintomas de externalização.

Porém, pais afetuosos, permissivos, com princípios encorajadores e flexíveis, proporcionam um locus de controlo de internalidade, uma vez que o sujeito assimila o

comprometimento pelas punições que lhes possam ser proporcionadas (Relvas⁴⁷, citado por Lopes, 2004).

Um outro estudo longitudinal de 237 crianças, com 3 anos de idade, Arnstein (2009), observou que a punição estava associada a sintomas de internalização e externalização de comportamentos, durante a infância. Este estudo mostra que a punição reflete aspetos desadaptativos, no que diz respeito à adaptação comportamental dos indivíduos. Assim sendo, são vários os estudos que têm relacionado as práticas parentais com os problemas de comportamento (Campbell⁴⁸; Hill⁴⁹; Loeber, Burke & Pardini⁵⁰, citados por Narusyte, Neiderhiser, Andershed, D'Onofrio, Reiss, Spotts, Ganiban & Lichtenstein, 2011). Neste sentido, as práticas parentais, com base na rejeição e autoridade estão associadas, a despoletar problemas de comportamento de externalização e delinquência (Loeber & Dishion⁵¹; Rothbaum & Weisz⁵²; Shaw, Gilliom, Ingoldsby, & Nagin⁵³, 2003 citados por Narusyte *et al.*, 2011).

Em suma, a relação de apego estabelecida na infância entre a criança e a figura de vinculação é a base para as relações futuras, ou seja, uma relação de apego positiva pode originar uma melhor adaptabilidade nas relações interpessoais, enquanto uma interação desadaptativa pode, eventualmente promover repercussões nas relações futuras, o que poderá contribuir para o surgimento de perturbações. Neste âmbito, vários estudos têm-se debruçado sobre a relação entre os padrões/estilos de vinculação e as perturbações de internalização e externalização, surgidos no período da infância e da adolescência, uma vez que parece existir uma associação, entre ambas (Carvalho, 2007).

⁴⁷ Relvas, J. (1983), "O locus de controlo na teoria da aprendizagem social e ansiedade", *Psiquiatria clínica*, 4 (3), pp. 145-154.

⁴⁸ Campbell S. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36:113-149.

⁴⁹ Hill J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(1):133-164.

⁵⁰ Loeber R, Burke J. & Pardini D. (2009). Development and Etiology of Disruptive and Delinquent Behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*.

⁵¹ Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*; 94:68-99.

⁵² Rothbaum, F. & Weisz, J. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(1):55-74.

⁵³ Shaw, D., Gilliom M, Ingoldsby E. & Nagin D. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39:189-200.

Capítulo 3. Relevância do estudo, objetivos e hipóteses

3.1. Relevância do estudo

O estudo das relações entre a vinculação, com o locus de controlo e violência entre pares, em jovens torna-se pertinente, uma vez que pode contribuir para um melhor conhecimento e compreensão acerca destas respostas, bem como melhorar as medidas de diagnóstico e avaliação, o que por sua vez poderá originar intervenções mais eficazes.

No que diz respeito à vinculação Michigan, Kessler e Shaver (1997) demonstraram que os indivíduos com um estilo de vinculação insegura têm mais dificuldades em lidar com adversidades interpessoais. Sendo que estes mesmos indivíduos apresentaram também vários tipos de psicopatologias, estando relacionadas com a vinculação, mais propriamente com o padrão de vinculação inseguro.

Relativamente, à relação entre o locus de controlo e a violência foi realizado um estudo em que foi verificado que o construto locus de controlo mais externo estava correlacionado significativamente, com níveis mais elevados de agressividade (Paulette, [Abstract], 2004).

Para relacionar a vinculação e a violência foi realizado uma investigação que constatou que o padrão de vinculação é um preditor para a violência, uma vez que o género feminino exposto a comportamentos violentos foi significativamente mais vulnerável a ter padrões de vinculação inseguros (Kesner & McKenry, 1998).

3.2. Objetivos

No âmbito de tentar perceber as relações anteriormente mencionadas, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a relação entre a vinculação, com o locus de controlo e violência entre pares, em jovens. Como objetivos específicos, pretendeu-se estudar:

- Comparar os géneros para a vinculação, locus de controlo e violência entre pares;
- Analisar a relação entre os estilos de vinculação e a violência entre pares.

3.3. Hipóteses

Com base nos objetivos específicos definidos foram formuladas as seguintes hipóteses:

- Era esperado que o género masculino relatesse mais comportamentos agressivos e era esperado que o género feminino relatesse mais comportamentos de conduta.
- Era esperado que as crianças com um estilo de vinculação insegura relatessem mais problemas comportamentais, emocionais e agressivos.

Capítulo 4. Método

4.1. Participantes

Para a realização da presente investigação, recorreu-se a uma amostra de conveniência, constituída por 100 participantes, 45 do género masculino, com uma média de idades de 12.76 anos (DP = 1.50) 55 do género feminino, com uma média de idades de 12.89 anos (DP = 1.16)., frequentando, em média, o 7º ano de escolaridade.

Tabela 1 – *Análise das variáveis sócio demográficas em função do género*

	Rapazes		Raparigas		t
	M	DP	M	DP	
Idade	12.76	1.50	12.89	1.16	-.50
Escolaridade	7.18	1.13	7.42	1.13	-1.06
Nº de irmãos	1.33	.91	1.98	2.20	-1.85
Reprovações	.47	.84	.38	.78	.52
Nº amigos na escola	37.15	49.54	31.86	42.60	.54
Nº amigos fora da escola	50.29	88.05	35.94	77.14	.82
	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Nacionalidade					2.82
Portuguesa	39	90.7	50	92.6	
Austríaca	1	2.3			
Brasileira	2	4.7	1	1.9	
Africana	1	2.3	2	3.7	
Alemã			1	1.9	
Número de irmãos					3.45
Nenhum	3	7.1	4	7.5	
Um irmão	14	33.3	23	43.4	
Dois irmãos	4	9.5	9	17.0	
Três ou mais irmãos	21	50.0	17	32.1	
Tempo que passas com os amigos					2.40
1 hora	11	25.0	21	38.9	
2 horas	14	38.6	15	27.8	
3 horas	3	6.8	3	5.6	
4 horas	13	29.5	15	27.8	
Desporto fora da escola					30.35
Nenhum	15	33.3	32	58.2	
Natação	1	2.2	8	14.5	
Badminton	3	6.7	2	3.6	
Futebol/Futsal	13	28.9	3	5.5	
Hip/Hop/Zumba			3	5.5	
Canoagem	4	8.9	2	3.6	
Corrida ao Ar Livre	2	4.4	1	1.8	
Ginástica Rít./ Aeróbica			2	3.6	
Basquetebol	5	11.1			
Karaté	1	2.2	1	1.8	
Golfe	1	2.2			
Escuteiro			1	1.8	

Tabela 1 – *Análise das variáveis sócio demográficas em função do género (cont.)*

	Rapazes		Raparigas		t
	M	DP	M	DP	
Frequência do Desporto					2.71
1 vez por semana	5	16.1	7	30.4	
2 vezes por semana	8	25.8	7	30.4	
3 vezes por semana	4	12.9	1	4.3	
4 vezes ou mais	14	45.2	8	34.8	
Resolução de Problemas					.35
Não	17	37.8	24	43.6	
Sim	28	62.2	31	56.4	
Recorre					9.58
Madrinha			2	8.0	
Melhor amigo (a)	1	6.7	2	8.0	
Mãe e melhor amiga	1	6.7	2	8.0	
Pai e mãe	5	33.3	3	12.0	
Mãe	2	13.3	7	28.0	
Pais e amigos	2	13.3	3	12.0	
Pessoas mais velhas/ pessoa que tenha mais confiança			1	4.0	
Pessoa que ajuda ao meu pai e avó			1	4.0	
Pai	2	13.3			
Amigos	1	6.7	1	4.0	
Amigos/Família	1	6.7	2	8.0	
Irmão mais velho			1	4.0	

Não foram obtidas diferenças de género estatisticamente significativas nas variáveis sócio demográficas em análise.

4.2. Medidas

O protocolo traçado para o presente estudo foi organizado por um conjunto de medidas, nomeadamente, o Strengths and Difficulties Questionnaire (Questionário de Capacidades e Dificuldades), (Goodman, 1997), esta medida pretende avaliar os comportamentos sociais adequados e não adequados na infância e na adolescência, o Intellectual Achievement Responsibility (IAR), (Crandall, V., Katkousky, W. & Crandall, V., 1965), que permite avaliar as crenças intrínsecas e extrínsecas dos alunos pela responsabilidade dos reforços, em contexto escolar, o Alabama Parenting Questionnaire (APQ), (Frick, 1991) que permite avaliar as práticas parentais, o IVIA (Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência, (Carvalho, 2007), com o intuito de avaliar um conjunto de comportamentos e padrões de vinculação na infância e na adolescência e o Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI), (Avilés, 1999), cujo avalia as características dos comportamentos violentos, entre os pares (bullying).

4.2.1. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

O Strengths and Difficulties Questionnaire (Questionário de Capacidades e Dificuldades) foi aplicado para avaliar os problemas comportamentais e emocionais. Este construto foi desenvolvido por Goodman (1997) e pretende avaliar comportamentos sociais adequados (capacidades) e não adequados (dificuldades) na infância e em adolescentes, nomeadamente, problemas de ordem emocional, hiperatividade e problemas de comportamento (Marzocchi, Capron, Pietro, Tauleria, Duyme, Frigero, Gaspar, Hamilton, Pithon, Simões & Thérond, 2007).

O SDQ é composto por três versões, uma para os progenitores, outra para os professores e outra para crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 16 anos (Silva, 2008). Posteriormente, foi desenvolvida outra versão (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998), semelhante à primeira, de auto preenchimento para crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 11 aos 17 anos de idade (Teixeira, 2010). Esta medida foi aferida para português por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (Silva, 2008).

O questionário SDQ é constituído por 25 itens, compostos por aspetos positivos e negativos das crianças e jovens adolescentes, reunidos em 5 escalas, cada uma dividida por 5 categorias, tais como, Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-Social. Cada item conta de três formatos de resposta, numa escala tipo likert, nomeadamente, “não é verdade”, “é um pouco verdade” e “é muito verdade” (Teixeira, 2010).

Os valores facultados de cada um dos itens estão estandardizados de 0 (não é muito verdade) a 2 (é muito verdade). Há ainda, um relatório de impacto suplementar de auto-relato para os progenitores e educadores (professores) que proporciona conhecimentos úteis e suplementares (Goodman ([Abstract], 1999). Os resultados, do SDQ são ponderados, através da soma das pontuações dos itens, na escala de três pontos que é utilizada para cada item: 0 = não é verdade, 1 = é um pouco verdade, 2 = é muito verdade (Teixeira, 2010). Através do SDQ é possível recolher informações comportamentais, quer em contexto escolar, quer contexto habitacional (Marzocchi, *et al.*, 2007).

O primeiro estudo efetuado em Portugal teve o principal objetivo analisar a validade psicométrica deste questionário. De salientar que o estudo foi conduzido por Alexandra Simões, cuja amostra eram crianças portuguesas. Através dos estudos concluíram uma consistência interna entre os itens (Marzocchi, *et al.*, 2007).

Foi realizado um estudo em quatro escolas em Lisboa escolhidas aleatoriamente, através de uma amostra de 1082 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 15 anos de idade. Deste modo, o SDQ foi implementado durante o período de aulas aos jovens com 11 anos ou mais ($N = 587$). O formulário de respostas para os pais foram levados para casa, totalizando um número de 643 pais. Foram também entregues a 61 professores, o respetivo formulário. Após, a concretização dos mesmos estes foram avaliados, no que diz respeito ao cálculo dos coeficientes de consistência interna, correlações entre escalas e entre avaliadores.

Ao comparar os resultados sobre os diversos estudos verificaram-se semelhanças e em alguns, resultados superiores nos três contextos. A validade deste construto foi verificada tendo em conta, a maioria dos itens, sendo que alguns deles tiveram valores superiores ao esperado (Marzocchi, *et al.*, 2007).

Este construto demonstrou boas capacidades psicométricas num estudo realizado por Gaspar, no que diz respeito a uma amostra de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, neste estudo foi utilizada a versão auto-preenchimento. Segundo, ainda este estudo o questionário (SDQ) demonstrou um coeficiente α de 0,473.19, embora devido a amostra deste estudo ter sido realizado com crianças dos 3 aos 6 anos, a recolha de dados deve ser ponderada, uma vez que a população da versão abrange uma faixa etária mais ampla (Teixeira, 2010). Segundo Vilela, Macho e Almeida (2010), este questionário foi validado e padronizado. Foi traduzido para vários idiomas e usado em vários países de forma satisfatória, nomeadamente, em Portugal, com o objectivo da avaliação clínica, bem como na realização de trabalhos de investigação científica (Vilela, Macho & Almeida, 2010).

Em suma, através da apresentação dos resultados dos estudos realizados em Portugal, estes demonstraram, mais uma prova de fidelidade e validade do SDQ. Este questionário tem grande utilidade, em contexto escolar e em situações que sejam necessárias avaliar crianças, de forma rápida, mas precisa, com o intuito de prevenir e intervir adequadamente (Marzocchi, *et al.*, 2007).

4.2.2. Intellectual Achievement Responsibility (IAR)

O escala IAR foi construído por Crandall, Katkowsky, e Crandall,⁵⁴ citados por Barros & Barros, (1992). Este construto visa avaliar as crenças intrínsecas e extrínsecas dos alunos pela responsabilidade dos reforços, em contexto escolar. Está dividido por dois grupos de igual número, quer de acontecimentos positivos, quer negativos.

A versão portuguesa foi traduzida pelo escala original de Nowicki e Strickland ([Abstract], 1973), neste âmbito surgiram duas versões portuguesas de Gomes e Cardoso (1986) e de Lourenço (1988).

O questionário é composto por 34 itens, em que cada item descreve um acontecimento positivo ou negativo face à realização escolar. No entanto, tem ainda como base duas possibilidades, uma é que a situação é causada pelo indivíduo e a outra a situação é causada por outra pessoa ou pelo meio envolvente.

A escala é dividida em três grupos ou scores, nomeadamente, I+ (internalidade pelos resultados positivos), I- (internalidade pelos resultados negativos) e o score global de internalidade (I Total), originário da soma dos dois scores. Relativamente, a cada score este não têm a mesma interpretação que é suposto existir (Lourenço, 1988).

O questionário IAR é composto pelos itens de Ocorrência e de Ação, Controlo, Causalidade, Atribuição de Causalidade Física, Atribuição de Responsabilidade Moral, Atribuição de Responsabilidade ao Próprio versus Situação e de Atribuição de Responsabilidade ao Próprio versus Outros. Por último, o princípio Aditivo e princípio de Exclusão (Lourenço, 1988).

Relativamente, à validade psicométrica da medida a sua garantia obteve resultados satisfatórios (método, teste, reteste). O IAR foi aplicado em crianças mais jovens, sendo que as correlações obtidas foi de .69 para o I Total, .66 para o I+ e .74 para o I-, todas significativas a um nível de .001. No que concerne, ao valor da consistência interna realizado por meio do método de bipartição, corrigido pela formula Searman – Brown foi entre .63 (para os mais novos) e .81 (para os mais velhos), (Lourenço, 1986; Barros & Barros, 1992).

⁵⁴ Crandall, V., Katkowsky, W. & Crandall, V. (1965). Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.

4.2.3. Alabama Parenting Questionnaire (APQ)

O Alabama Parenting Questionnaire (APQ) foi desenvolvido por Frick ⁵⁵ citado por Essau, Sasagawa e Frick (2006). O APQ foi aplicado no âmbito de avaliar as práticas parentais, ou seja, na díade entre pais e filhos. É um instrumento composto por 42 itens que pretende avaliar as práticas parentais em cinco dimensões, nomeadamente, Envolvimento Parental, Parentalidade Positiva, Fraca Monitorização/Supervisão, Disciplina Inconsistente e Castigos Corporais. As duas primeiras dimensões estão direcionados de forma positiva, enquanto as outras estão de forma negativa.

As dimensões estão ligadas com problemas de conduta e delinquência em jovens e adolescentes (Cecilia, Essau, Sasagawa & Frick, 2006). A dimensão Envolvimento Parental é constituída por 10 itens, a dimensão Parentalidade Positiva por 6 itens, a dimensão Fraca Supervisão/Monitorização 10 itens, a Disciplina Inconsistente 6 itens e a dimensão Castigos Corporais são compostos por 3 itens. Cada dimensão é classificada com uma escala de likert de 5 itens (1 = Nunca e 5 = Sempre). Este construto pode também ser efetuado em formato de entrevista telefónica (Essau, Sasagawa & Frick, 2006).

Alguns estudos realizados por Patterson e os seus colaboradores demonstraram que as práticas parentais rígidas davam origem a cerca de 30 a 52% dos jovens desenvolverem um comportamento antissocial. No entanto, um fraco monitoramento ou supervisão pode ser um fator de risco para um comportamento delinquente (Essau, Sasagawa & Frick 2006).

Para validar esta medida foram realizados vários estudos, de forma a obter resultados de fidelidade e validade. Estes estudos foram realizados em famílias e em crianças voluntárias, com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos de idade, com uma amostra de 124 crianças. Segundo os estudos, estes apresentam uma consistência interna entre as dimensões (Essau, Sasagawa & Frick 2006). Por exemplo, segundo uma investigação realizado por Dadds, Maujean e Fraser (2003), com uma amostra de 802 crianças australianas, com idades compreendidas entre 4 e 9 anos de idade, a consistência interna na dimensão Fraca Monitoramento/Supervisão foi de ($\alpha = 0,59$), na dimensão Castigo Corporal ($\alpha = 0,55$), sendo que o α Cronbach apresentados para as restantes três dimensões foram apresentados valores superiores, nomeadamente, para a dimensão Envolvimento Parental =

⁵⁵ Frick, P. (1991). The Alabama Parenting Questionnaire. *Unpublished rating scale*, University of Alabama.

0,75, Parentalidade positiva = 0,77 e Disciplina Inconsistente = 0,73 (Essau, Sasagawa, & Frick, 2006).

4.2.4. Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA)

Relativamente, à vinculação foi utilizado o Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA), desenvolvido por Carvalho (2007).

O inventário foi utilizado com o objectivo de avaliar um conjunto de comportamentos e padrões de vinculação na infância e na adolescência, tendo como suporte os relatos dos jovens (auto-avaliação). O IVIA é constituído ainda por parte que consiste nos relatos dos pais (hetero-avaliação). A construção deste instrumento de avaliação (IVIA) foi baseada nos modelos teóricos de Bowlby⁵⁶ e Ainsworth,⁵⁷ citados por Santos (2011). Este inventário é composto por 24 itens, cotados através de uma escala de likert (Soares, *et al.*, 2009).

Em ambas as versões (auto e hetero-avaliação), a resposta é evidenciada através de uma escala de likert de 5 pontos (1 - Nunca, 2 - Algumas Vezes, 3 - Muitas Vezes, 4 - Quase Sempre, 5 – Sempre), (Santos, 2011). Deste modo, a totalidade ou a soma das respostas dos itens das três dimensões dos padrões da vinculação possibilita obter o resultado para cada uma delas, ou seja, os resultados mais elevados em cada dimensão dão origem à maior frequência de comportamentos e organizações de vinculação daquele estilo em particular (Carvalho, 2007). Após a realização a totalidade dos itens obtém-se classificações em três extensões, nomeadamente, o padrão vinculação segura, vinculação ansiosa/ambivalente e vinculação evitante (Soares, *et al.*, 2009).

Na versão de auto-avaliação os jovens devem avaliar e assinalar o número que diz respeito à frequência com que, normalmente presenciam cada pensamento ou comportamento relatado (Santos, 2011). Na versão, hetero-avaliação, destinado aos pais, estes têm como tarefa assinalar o número correspondente à frequência que creem descrever pela ordem de preferência, os pensamentos e comportamentos do seu descendente (Santos, 2011). Numa primeira investigação realizada com uma amostra de 577 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos, em que foi utilizada as duas versões (auto e hetero-avaliação), a

⁵⁶ Bowlby, J. (1971). *Attachment and loss: Vol 1. Attachment*. Harmondsworth: Penguin Books.

⁵⁷ Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, W. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

consistência interna evidenciou ser adequada, com valores superiores a 0.70 (Gonçalves, 2008).

4.2.5. Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI)

O último, instrumento aplicado foi o CIMEI – (Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales), desenvolvido por Avilés (1999). Esta medida avalia as características dos comportamentos violentos com os pares (bullying). O CIMEI é composto por 32 itens de escolha múltipla e tem um item de resposta aberta, que poderá ser respondido através do anonimato, no entanto, no último item existe a possibilidade do sujeito se identificar. Este instrumento é composto por uma folha A4 (folha de instruções de aplicação para os professores), um A3 (folha de perguntas para aluno) e outro A4 (folha de resposta para os alunos), (Martínez & Casares, 2005). Nos itens em geral, as respostas são únicas nas opções de escolha múltipla, embora este questionário tenha itens em que os jovens podem selecionar mais do que uma resposta (Martínez & Casares, 2005). É composto por 6 dimensões teóricas, nomeadamente, aspectos situacionais dos alunos (7 itens), condições de perfil das vítimas (7 itens), aspectos situacionais de intimidações (5 itens), condições de perfil dos agressores/agressoras (7 itens), condição perfil dos espectadores/espectadoras (4 itens), proposta de solução (3 itens), (Martínez & Casares, 2005). Este questionário foi traçado com base no modelo dos investigadores Ortega, Mora e Mora-Merchan (1995) e Fernández e Ortega (Fernández, 1998), que por sua vez foi construído através do questionário Olweus (1983), (Martínez & Casares, 2005). Relativamente, ao questionário de Ortega, Mora e Mora-Merchán (1995), alguns itens mantiveram-se.

A validade do conteúdo obtida segundo os valores de medida é alta (8.612), (Martínez & Casares, 2005). Esta medida é validada pela concordância das dimensões, desenvolvidos em estudos anteriores, em que os resultados obtidos foram considerados de escala ótima de componentes não lineares (Martínez & Casares, 2005).

4.3. Procedimentos

Após seleção do local onde iria decorrer a investigação, a administração dos protocolos foi realizada, com base no consentimento informado do participante, no formulário dos dados demográficos, num conjunto de questionários anónimos, bem como no preenchimento e assinatura dos formulários, tais como, pedido de autorização à escola e à instituição de acolhimento, declaração do pedido de consentimento informado aos pais e ao gestor de caso, respetivamente, numa fase primordial ao preenchimento dos questionários.

Fizerem parte deste estudo jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade. Os questionários foram aplicados aos alunos de uma escola do concelho de Lagoa e a algumas jovens residentes acolhidas numa instituição, durante o período de aulas e fins de semana, respetivamente. A aplicação dos questionários decorreu na sala de aula e na sala de reuniões da instituição, com o intuito de existir alguma privacidade. Os questionários foram aplicados pelo investigador do estudo.

Numa primeira fase, todos os alunos participantes neste estudo foram abordados em situações/alturas apropriadas e permitidas pelos professores e com o consentimento da Diretora da Escola, de forma a não prejudicar as aulas.

Numa segunda fase, aquando a implementação dos questionários foram realizados alguns esclarecimentos, por parte do investigador, de forma a clarificar dúvidas apresentadas e, de modo que os alunos não se sentissem intimidados, relativamente, a alguma linguagem contida nestes questionários e que fosse algo limitativo para o seu preenchimento. Foram esclarecidos os objetivos para que os participantes não se sentissem incomodados em responder às questões podendo assim, omiti-las e dar origem ao abandono do questionário em qualquer altura, sem correr nenhum risco ou dano para o participante. A participação foi voluntária e confidencial e os dados recolhidos serão guardados, durante o tempo adequado. O tempo a disponibilizar para o preenchimento foi de cerca 40 minutos.

Capítulo 5 – Resultados

5.1. Comparações entre grupos

Os resultados dos cálculos foram efetuados, através do SPSS 20, cujo nível de significância estatístico utilizado foi de 5% ($p \leq 0,05$). Contudo, a existência de valores de significância superiores a 5% e iguais ou inferiores a 10%, foram considerados como valores significativos ($p \leq 0,10$). O presente estudo visa estabelecer um maior conhecimento sobre a relação, entre a vinculação, o locus de controlo e a violência entre pares, em jovens.

Primeiramente serão apresentados os resultados das associações entre o género e a violência. Seguidamente apresentar-se-á os resultados das diferenças de género para as dimensões problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo, para de seguida se realizarem as comparações entre os grupos, vítimas, agressores e observadores para as dimensões problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo.

5.1.1. Diferenças de género na violência entre pares

A Tabela 2 mostra os resultados obtidos, por género, em cada uma das categorias das variáveis familiares estudadas, e o valor do teste de associação do Qui-Quadrado.

Tabela 2 - Associações entre o género e violência entre pares

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Com quem vives					13.81
Com o pai e a mãe					
Só com um deles	24	54.5	25	45.5	
Com outros familiares	9	20.5	13	23.6	
Pai, mãe e irmão	2	4.5			
Irmã, padrasto e mãe	5	11.4	4	7.3	
Mãe e irmão			1	1.8	
Colégio de freiras	1	2.3	1	1.8	
Pai, mãe, avó e irmão			7	12.7	
Tios, mãe e irmã	1	2.3			
Pai, mãe e irmã	1	2.3			
Com outros familiares, mãe e um dos irmãos	1	2.3	3	5.5	
			1	1.8	
Como te sentes em casa					2.01
Bem	40	88.9	43	78.2	
Nem bem nem mal	5	11.1	12	21.8	
Situações que acontecem em casa - Discussões					.62
Não	24	55.8	35	63.6	
Sim	19	44.2	20	36.4	

Tabela 2 - Associações entre o género e violência entre pares (cont.)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Situações que acontecem em casa – Viagens e Festas					1.38
Não	27	62.8	28	50.9	
Sim	16	37.2	27	49.1	
Situações que acontecem em casa – Brigas às vezes agriDEM-se					1.22
Não	42	97.7	51	92.7	
Sim	1	2.3	4	7.3	
Situações que acontecem em casa – conflitos entre os jovens e os pais/barulho					.14
Não	42	97.7	53	96.4	
Sim	1	2.3	2	3.6	
Situações que acontecem em casa – Jantares de convívio entre amigos/amigos em casa					.65
Não	41	95.3	54	98.2	
Sim	2	4.7	1	3.6	
Situações que acontecem em casa – Conversas/Discussões saudáveis/amigáveis/clima amigável					1.89
Não	41	95.3	48	87.3	
Sim	2	4.7	7	12.7	
Situações que acontecem em casa – Brincadeiras/Felicidade e Brincadeiras					.06
Não	41	95.3	53	96.4	
Sim	2	4.7	2	3.6	
Situações que acontecem em casa – Nenhuma/Nada de interessante/nada/quase nada					1.16
Não	36	83.7	50	90.9	
Sim	7	16.3	5	9.1	
Situações que acontecem em casa – Festas e ver televisão/jogos					1.64
Não	40	93.0	54	98.2	
Sim	3	7.0	1	1.8	
Situações que acontecem em casa – Saúde e harmonia/Paz e harmonia/Descontração e Sossego					2.79
Não	39	90.7	54	98.2	
Sim	4	9.3	1	1.8	

Observou-se que nas associações entre os géneros e os itens do questionário de intimidação e maus tratos de Avilés, Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI) não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas nas variáveis, em análise.

A Tabela 3 mostra agora os resultados obtidos, por género, em cada uma das categorias das variáveis especificamente relacionadas com a violência entre pares, e também o valor do teste de associação do Qui-Quadrado.

Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Como te dás com a maioria dos teus colegas?					.78
Bem	38	84.4	46	83.6	
Nem bem nem mal	4	8.9	7	12.7	
Mal	3	6.7	2	3.6	
Quantos bons amigos tens na tua escola?					7.63
Nenhum	2	4.4	2	3.6	
Um	7	15.6	7	12.7	
Entre 2 e 5	11	24.4	28	50.9	
6 ou mais	25	55.6	18	32.7	
Quantas vezes te sentiste sozinho no recreio, por os teus amigos não quererem estar contigo?					3.51
Nunca	30	66.7	27	49.1	
Poucas vezes	13	28.9	22	40.0	
Muitas vezes	2	4.4	6	10.9	
Como te tratam os teus professores?					.19
Bem	36	80.0	42	76.4	
Nem bem nem mal	9	20.0	13	23.6	
Como te dás na escola?					.43
Bem	39	86.7	45	81.8	
Nem bem nem mal	6	13.3	10	18.2	
Quantas vezes alguns dos teus colegas te intimidaram ou maltrataram?					.64
Nunca	35	79.5	42	76.4	
Poucas vezes	8	18.2	10	18.2	
Muitas vezes	1	2.3	3	5.5	

Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Se alguma vez os teus colegas te intimidaram, desde quando estas situações te acontecem?					2.82
Nunca me intimidaram	39	88.6	44	83.0	
Há uma semana	2	4.5	1	1.9	
Há um mês			1	1.9	
Desde o início das aulas	2	4.5	6	11.3	
Desde sempre	1	2.3	1	1.9	
Se te intimidaram alguma vez, porque achas que o fizeram? Nunca ninguém intimidou.					1.66
Não	9	21.4	18	33.3	
Sim	33	78.6	36	66.7	
Se te intimidaram alguma vez, porque achas que o fizeram? Não sei.					4.92
Não	40	95.2	43	79.6	
Sim	2	4.8	11	20.4	
Se te intimidaram alguma vez, porque achas que o fizeram? Porque os provoquei.					.07
Não	40	95.2	52	96.3	
Sim	2	4.8	2	3.7	
Se te intimidaram alguma vez, porque achas que o fizeram? Porque sou diferente deles.					.66
Não	40	95.2	53	98.1	
Sim	2	4.8	1	1.9	
Se te intimidaram alguma vez, porque achas que o fizeram? Porque sou mais fraco.					1.21
Não	41	97.6	50	92.6	
Sim	1	2.4	4	7.4	
Se te intimidaram alguma vez, porque achas que o fizeram? Para me perturbarem					.66
Não	40	95.2	53	98.1	
Sim	2	4.8	1	1.9	
Se te intimidaram alguma vez, porque achas que o fizeram? Por diversão.					.14
Não	39	92.9	49	90.7	
Sim	3	7.1	5	9.3	

Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Se te intimidaram alguma vez, porque achas que o fizeram? Outros.					.83
Não	45	100.0	54	98.2	
Sim			1	1.8	
De que turma são os rapazes e raparigas que costumam intimidar os seus companheiros? Não sei.					2.86
Não	8	18.2	18	33.3	
Sim	36	81.8	36	66.7	
De que turma são os rapazes e raparigas que costumam intimidar os seus companheiros? Da mesma turma.					.01
Não	37	45.1	45	54.9	
Sim	7	15.9	9	16.7	
De que turma são os rapazes e raparigas que costumam intimidar os seus companheiros? Do mesmo ano, mas noutra turma.					4.57
Não	43	97.7	46	85.2	
Sim	1	2.3	8	14.8	
De que turma são os rapazes e raparigas que costumam intimidar os seus companheiros? Do ano a seguir.					2.06
Não	43	97.7	49	90.7	
Sim	1	2.3	5	9.3	
De que turma são os rapazes e raparigas que costumam intimidar os seus companheiros? Do ano anterior.					2.52
Não	44	100.0	51	94.4	
Sim			3	5.6	
Quem costuma intimidar os colegas, sejam rapazes ou raparigas?					6.86
Não sei	29	64.4	30	55.6	
Um rapaz	6	13.3	4	7.4	
Um grupo de rapazes	9	20.0	11	20.4	
Uma rapariga	1	2.2	3	5.6	
Um grupo de raparigas			3	5.6	
Um grupo com rapazes e raparigas			3	5.6	

Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Em que lugares costumam acontecer essas situações de intimidação ou maus tratos? Não sei.					5.23
Não	12	27.3	27	50.0	
Sim	32	72.7	27	50.0	
Em que lugares costumam acontecer essas situações de intimidação ou maus tratos? Na turma					1.39
Não	42	95.5	48	88.9	
Sim	2	4.5	6	11.1	
Em que lugares costumam acontecer essas situações de intimidação ou maus tratos? No pátio.					2.02
Não	35	79.5	36	66.7	
Sim	9	20.5	18	33.3	
Em que lugares costumam acontecer essas situações de intimidação ou maus tratos? Na rua.					8.39
Não	43	97.7	42	77.8	
Sim	1	2.3	12	22.2	
Quem é que costuma parar as situações de intimidação? Não sei.					2.34
Não	18	40.9	31	56.4	
Sim	26	59.1	24	43.6	
Quem é que costuma parar as situações de intimidação? Ninguém.					.02
Não	38	86.4	48	87.3	
Sim	6	13.6	7	12.7	
Quem é que costuma parar as situações de intimidação? Um professor.					1.58
Não	38	86.4	42	76.4	
Sim	6	13.6	13	23.6	
Quem é que costuma parar as situações de intimidação? Um colega.					1.10
Não	38	86.4	43	53.1	
Sim	6	13.6	12	21.8	

Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Se alguém te intimida, falas com alguém sobre o que aconteceu? Com os colegas.					3.06
Não	39	86.7	39	72.2	
Sim	6	13.3	15	27.8	
Se alguém te intimida, falas com alguém sobre o que aconteceu? Nada me intimida.					5.52
Não	16	35.6	32	59.3	
Sim	29	64.4	22	40.7	
Se alguém te intimida, falas com alguém sobre o que aconteceu? Não falo com ninguém.					.41
Não	41	91.1	47	87.0	
Sim	4	8.9	7	13.0	
Se alguém te intimida, falas com alguém sobre o que aconteceu? Com os professores.					.05
Não	42	93.3	51	94.4	
Sim	3	6.7	3	5.6	
Se alguém te intimida, falas com alguém sobre o que aconteceu? Com a minha família.					3.75
Não	37	82.2	35	64.8	
Sim	8	17.8	19	35.2	
Serias capaz de intimidar algum dos teus colegas em alguma ocasião?					2.33
Nunca	27	60.0	25	45.5	
Não sei	12	26.7	22	40.0	
Sim, se me provocar	6	13.3	8	14.5	
Se intimidaste alguém algum dos teus colegas, alguém te disse algo a esse respeito?					4.13
Não intimidei ninguém	37	82.2	46	83.6	
Ninguém me disse nada	4	8.9	5	9.1	
Sim, os meus professores não acharam bem	2	4.4	2	3.6	
Sim, a minha família não achou bem			1	1.8	
Sim, os meus colegas não acharam bem	1	2.2			
Sim, a minha família achou bem	1	2.2			
Sim, os meus colegas disseram que fiz bem			1	1.8	

Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Se participaste em situações de intimidação aos teus colegas. Porque o fizeste?					2.12
Não intimidei ninguém	37	82.2	42	76.4	
Não sei	2	4.4	7	12.7	
Porque me provocaram	6	13.3	6	10.9	
Quais te parecem as duas formas mais frequentes de intimidação e mau trato entre colegas? Não sei.					.00
Não	26	60.5	33	60.0	
Sim	17	39.5	22	40.0	
Quais te parecem as duas formas mais frequentes de intimidação e mau trato entre colegas? Dar-lhe apelidos ridículos.					.04
Não	32	74.4	40	72.7	
Sim	11	25.6	15	27.3	
Quais te parecem as duas formas mais frequentes de intimidação e mau trato entre colegas? Agredir fisicamente.					.08
Não	27	62.8	36	65.5	
Sim	16	37.2	19	34.5	
Quais te parecem as duas formas mais frequentes de intimidação e mau trato entre colegas? Roubar.					.10
Não	40	93.0	52	94.5	
Sim	3	7.0	3	5.5	
Quais te parecem as duas formas mais frequentes de intimidação e mau trato entre colegas? Ameaçar.					4.20
Não	39	90.7	41	74.5	
Sim	4	9.3	14	25.5	
Quais te parecem as duas formas mais frequentes de intimidação e mau trato entre colegas? Rejeitar e que fique isolado.					.55
Não	38	88.4	51	92.7	
Sim	5	11.6	4	7.3	
Com que frequência se dão intimidações na tua escola?					10.42
Nunca	16	35.6	7	12.7	
Poucas vezes	27	60.0	37	67.3	
Muitas vezes	2	4.4	11	20.0	

Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Quantas vezes participaste em intimidações aos teus colegas?					1.47
Nunca	33	73.3	45	83.3	
Poucas vezes	12	26.7	9	16.7	
Que pensas dos rapazes e raparigas que intimidam os outros colegas?					3.65
Nada, não quero falar sobre isso	11	24.4	8	14.5	
Parece-me mal	33	73.3	46	83.6	
É normal que se passe entre colegas	1	2.2			
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros?					.03
Não sei.					
Não	31	68.9	37	67.3	
Sim	14	31.1	18	32.7	
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros? Porque se metem com eles.					.42
Não	36	80.0	41	74.5	
Sim	9	20.0	14	25.5	
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros? Porque são mais fortes.					3.88
Não	28	62.2	44	80.0	
Sim	17	37.8	11	20.0	
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros? Por diversão.					1.29
Não	28	62.2	28	50.9	
Sim	17	37.8	27	49.1	
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros? Por se quererem mostrar mais fortes.					.83
Não	45	100.0	54	98.2	
Sim			1	1.8	
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros? Por não terem mais nada para fazer.					.83
Não	45	100.0	54	98.2	
Sim			1	1.8	
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros? Porque sentem ciúmes.					1.24
Não	44	97.8	55	100.0	
Sim	1	2.2			

Tabela 3 - Associação entre o género e as várias dimensões do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), (cont.)

	Rapazes		Raparigas		χ^2
	N	%	N	%	
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros? Pensam que são mais do que os outros.					1.24
Não	44	97.8	55	100.0	
Sim	1	2.2			
Porque achas que alguns jovens intimidam os outros? Para serem machos.					1.24
Não	44	97.8	55	100.0	
Sim	1	2.2			
O que normalmente fazes quando um colega intimida outro?					1.65
Nada, não quero falar sobre o assunto	9	20.0	7	13.0	
Nada, embora ache que deveria fazer algo	15	33.3	16	29.6	
Aviso alguém que possa parar a situação	10	22.2	17	31.5	
Tento eu resolver a situação	11	24.4	14	25.9	
Acreditas que se podia solucionar este problema?					2.65
Não	5	11.1	3	5.5	
Não sei	18	40.0	22	40.0	
Sim	22	48.9	28	50.9	
Não há solução	0	48.9	2	50.9	
Que teria que acontecer para se poder corrigir este problema?					3.14
Não se pode corrigir	7	15.9	5	41.7	
Não sei	32	72.7	36	66.7	
Sim	5	11.4	13	24.1	

Na tabela 3, não foram verificadas diferenças de género estatisticamente significativas nas variáveis do Questionário de Intimidação e Maus Tratos – CIMEI, (Avilés, 1999), em análise.

5.1.2. Diferenças de género para os Problemas Emocionais e Comportamentais, Práticas Parentais, Vinculação e Locus de Controlo

Com o objetivo de comparar o género masculino com o feminino, relativamente aos problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo foram realizados testes de *t* de Student para amostras independentes.

A Tabela 4 apresenta os valores médios e de desvio padrão por géneros para as dimensões dos problemas emocionais e comportamentais, as práticas parentais, a vinculação e o locus de controlo, assim como os resultados do teste *t* de Student para amostras independentes (ver Tabela 4).

Tabela 4 – Diferenças de género para os problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo

	Rapazes		Raparigas		t
	M	DP	M	DP	
Problemas emocionais	2.93	1.94	4.22	1.90	-3.30***
Problemas de conduta	3.44	1.51	4.14	1.45	-2.33*
Hiperatividade	7.65	2.05	8.01	2.13	-.84
Probs relacionamento pares	5.58	1.63	5.46	1.48	.37
Comportamento prosocial	7.77	1.99	8.40	1.36	-1.84
Total dificuldades	19.70	4.90	21.73	5.25	-1.89
Impato	3.22	4.36	4.49	4.82	-1.36
Envolvimento pai	24.46	8.44	25.56	8.15	-.65
Fraca monitorização	13.45	5.64	10.70	4.56	2.64**
Punição	4.11	2.09	4.05	3.07	.10
Disciplina inconsistente	7.06	2.97	6.24	3.43	1.25
Práticas positivas	22.06	4.77	22.94	5.09	-.86
Vinculação segura	31.04	6.18	32.05	5.37	-.84
Vinculação ansiosa	20.27	7.60	23.69	7.76	-2.21*
Vinculação evitante	23.02	5.90	25.83	5.30	-2.36*
Locus interno	14.15	2.82	13.96	2.13	.38

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

Foram obtidas diferenças de género estatisticamente significativas na dimensão dos problemas emocionais e comportamentais, relativamente aos problemas emocionais, $t(96) = -3.30$, $p = .001$, com o género feminino a relatar níveis mais elevados de problemas emocionais ($M = 4.22$; $DP = 1.90$) comparativamente com o género masculino ($M = 2.93$; $DP = 1.94$) e aos problemas de conduta $t(95) = -2.33$, $p = .022$, com o género feminino a relatar níveis mais elevados de problemas de conduta ($M = 4.14$; $DP = 1.45$), comparativamente ao género masculino ($M = 3.44$; $DP = 1.51$).

Foram também obtidas diferenças de género estatisticamente significativas na dimensão das práticas parentais, relativamente à fraca monitorização $t(94) = 2.64, p = .010$, com o género masculino a relatar níveis mais elevados de fraca monitorização ($M = 13.47; DP = 5.64$), comparativamente ao género feminino ($M = 10.70; DP = 4.56$). Por fim, os géneros demonstraram diferir de forma estatisticamente significativa na dimensão da vinculação relativamente à vinculação ansiosa, $t(91) = -2.21, p = .036$, com o género feminino a relatar níveis mais elevados de vinculação ansiosa ($M = 23.69; DP = 7.76$), comparativamente ao género masculino ($M = 20.27; DP = 7.60$) e vinculação evitante, $t(87) = -2.36, p = .020$, com o género feminino a apresentar valores mais altos de vinculação evitante ($M = 25.83; DP = 5.30$), comparativamente ao género masculino ($M = 23.02; DP = 5.90$).

5.1.3. Relações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, a vinculação e o locus de controlo

As correlações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, a vinculação e o locus de controlo foram estudadas, em função do género (devido à existência de diferenças estatisticamente significativas entre algumas das dimensões destas variáveis), através do coeficiente de correlação de Pearson. A Tabela 5 demonstra os resultados obtidos no género masculino.

Tabela 5 – *Relações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, vinculação e locus de controlo, no género masculino*

	Problemas emocionais	Problemas conduta	Hiperatividade	Problemas relacionamento pares	Comportamento pró-social	Total Dificuldades	Impato
Envolvimento pai	.20	.09	-.14	-.02	.49***	.02	-.03
Fraca monitorização	.00	.18	.08	.00	-.05	.16	.05
Punição	.09	.28*	.16	.27	-.06	.34*	.15
Disciplina inconsistente	-.08	.18	-.02	.19	-.11	.10	-.02
Práticas Positivas	.19	-.11	-.45**	.09	.38*	-.12	.04
Vinculação segura	.17	-.00	-.27	-.18	.65***	-.11	-.00
Vinculação ansiosa	.23	-.03	-.26	.31	.16	.07	.20
Vinculação evitante	-.06	-.01	.06	.10	-.11	.06	.15
Locus intero	.07	-.32*	.07	-.04	-.47***	-.01	.01

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

Os resultados obtidos evidenciaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre a dimensão das práticas parentais relativa à punição com os problemas de conduta ($r = .28$; $p = .066$) e entre o envolvimento do pai com o comportamento pró-social ($r = .49$; $p = .001$).

A dimensão da vinculação segura correlacionou-se de forma estatisticamente significativa com o comportamento pró social ($r = .65$; $p = .000$).

Por último, os resultados obtidos evidenciaram ainda, a existência de correlações estatisticamente significativas entre o locus de controlo interno com os problemas de conduta ($r = -.32$; $p = .036$) e com o comportamento pró-social ($r = -.47$; $p = .001$).

A Tabela 6 apresenta agora os resultados obtidos pela análise das correlações entre as mesmas variáveis, através dos coeficientes de correlação de Pearson, mas agora no género feminino.

Tabela 6 - *Relações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, vinculação e locus de controlo, no género feminino*

	Problemas emocionais	Problemas conduta	Hiperatividade	Problemas relacionamento pares	Comportamento pro social	Total Dificuldades	Impato
Envolvimento pai	.11	.01	.03	.09	-.06	.10	.20
Fraca monitorização	.05	.13	.12	.25	.15	.24	.01
Punição	.27	.28*	.31*	.21	-.07	.36**	.20
Disciplina inconsistente	.15	.18	.08	.08	-.06	.17	.18
Práticas Positivas	.16	.09	.09	.00	.19	.08	-.08
Vinculação segura	-.16	-.20	-.14	-.35*	.40**	-.24	-.27
Vinculação ansiosa	.31*	.24	.21	.28*	.03	.37**	.18
Vinculação evitante	.32*	.15	.13	.07	.07	.25	-.09
Locus interno	.08	.21	.27*	.03	.08	.22	.17

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

Os resultados obtidos evidenciaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre a dimensão das práticas parentais relativa à punição com os problemas de conduta ($r = .28$; $p = .041$) e punição com a hiperatividade ($r = .31$; $p = .025$) e entre a punição com o total de dificuldades ($r = .36$; $p = .009$).

Os resultados obtidos evidenciaram ainda, a existência de correlações estatisticamente significativas entre a dimensão da vinculação segura com os problemas relacionados com pares ($r = -.35$; $p = .013$) e entre a vinculação segura com o comportamento prósocial ($r = .40$; $p = .004$).

Os resultados obtidos também evidenciaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre a dimensão vinculação ansiosa com os problemas emocionais ($r = .31$; $p = .025$) e vinculação ansiosa e os problemas de pares ($r = .28$; $p = .042$) e entre vinculação ansiosa e total de dificuldades ($r = .37$; $p = .009$).

A dimensão da vinculação evitante correlacionou-se de forma estatisticamente significativa com os problemas emocionais ($r = .32$; $p = .026$).

Por último, a dimensão locus de controlo interno correlaciona-se de forma estatisticamente significativa com a hiperactividade ($r = .27$; $p = .048$).

5.1.4. Análise dos fatores preditores do total de dificuldades emocionais e comportamentais

Com o objetivo de determinar, de entre as dimensões dos problemas emocionais e comportamentais, vinculação e práticas parentais, os fatores que melhor predizem o total de dificuldades, foram realizadas análises de regressão segundo o modelo de regressão linear múltipla. A Tabela 7 mostra o modelo preditor obtido.

Tabela 7 – *Preditores do Total de Dificuldades*

VD	Passos	VI	R^2	R^2 aj.	β	t
Total dificuldades	1	Vinculação ansiosa	.15	.13	.28	2.24*
	2	Punição	.20	.18	.25	2.06*
Variância Explicada			18%			

$p \leq .05$

Foi obtido um modelo preditor composto por duas variáveis independentes predictoras, vinculação ansiosa ($\beta = .28$; $t = 2.24$; $p = .029$), e punição ($\beta = .25$; $t = 2.06$; $p = .043$) que explicaram, no seu conjunto, 18% da variância total. Estes resultados indicaram que

os jovens com mais dificuldades relataram uma vinculação mais ansiosa e mais práticas parentais relacionadas com punição.

5.1.5. Comparações entre vítimas, agressores e observadores

Tabela 8 – Associação entre as variáveis sócio demográficas e os grupos, vítimas, agressores e observadores

	Vítimas		Agressores		Observadores		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Nacionalidade							3.02
Portuguesa	14	100.0	19	95.0	55	90.2	
Brasileira					3	4.9	
Africana			1	5.0	2	3.3	
Alemã					1	1.6	
Número de irmãos							8.19
Nenhum irmão	2	15.4	1	5.0	4	6.7	
Um irmão	5	38.5	7	35.0	23	38.3	
Dois irmãos	4	30.8	1	5.0	8	13.3	
Três ou mais irmãos	2	15.4	11	55.0	25	41.7	
Quanto tempo passas com os amigos							7.21
1 hora	2	14.3	7	33.3	23	37.7	
2 horas	5	35.7	10	47.6	17	27.9	
3 horas	2	14.3	1	4.8	3	4.9	
4 horas	5	35.7	3	14.3	18	29.5	
Desporto fora da escola							20.12
Nenhum	6	42.9	12	57.1	28	44.4	
Natação			1	4.8	8	12.7	
Badminton	1	7.1			4	6.3	
Futebol/futsal	2	14.3	5	23.8	8	12.7	
Hip Hop/Zumba	1	7.1			2	3.2	
Canoagem	1	7.1	2	9.5	3	4.8	
Corrida ao ar livre	1	7.1			2	3.2	
Ginástica	1	7.1			1	1.6	
Rít./Acrobática							
Basquetebol			1	4.8	4	6.3	
Karate					2	3.2	
Golfe	1	7.1					
Escuteiro					1	1.6	
Frequência do Desporto							4.67
1x por semana	1	12.5	3	30.0	7	20.0	
2x por semana	2	25.0	3	30.0	10	28.6	
3x por semana			2	20.0	3	8.6	
4x ou mais	5	62.5	2	20.0	15	42.9	
Resolução dos problemas							.62
Não	6	42.9	7	33.3	15	42.9	
Sim	8	57.1	14	66.7	27	42.9	

Os participantes foram agrupados em três categorias, em função das respostas dadas ao questionário de avaliação da violência entre pares: vítimas (N = 14), agressores (N = 20) e observadores (N = 63).

A tabela 8 apresenta os resultados obtidos pela associação entre as diversas características sócio demográficas e os grupos.

Tabela 8 – Associação entre as variáveis sócio demográficas e os grupos, vítimas, agressores e observadores (cont.)

	Vítimas		Agressores		Observadores		χ^2
	N	%	N	%	N	%	
Recorre							24.65
Madrinha					2	7.4	
Melhor amigo					3	11.1	
Mãe e melhor amiga			1	16.7	2	7.4	
Pai/mãe	2	33.3	1	16.7	5	18.5	
Mãe	1	16.7	1	16.7	7	25.9	
Pais e amigos	1	16.7	1	16.7	3	11.1	
Pessoas mais velhas/pessoa de confiança	1	16.7					
Pessoa que ajuda ao pai e avó			1	16.7			
Pai	1	16.7			1	3.7	
Amigos					2	7.4	
Amigos/família					2	7.4	
Irmão mais velho			1	16.7			
Género							1.63
Masculino	6	42.9	12	57.1	26	59.1	
Feminino	8	57.1	9	42.9	37	58.7	

Não foi obtida qualquer diferença estatisticamente significativa entre os grupos para as características sócio-demográficas.

Em seguida, e com o objetivo de comparar os três grupos (vítimas, agressores e observadores) foram executadas análises univariadas da variância para amostras independentes.

A Tabela 9 mostra os valores médios e de desvio padrão, em função dos grupos (vítimas, agressores e observadores) para cada uma das variáveis dependentes estudadas, bem como os resultados do teste F para amostras independentes (ver Tabela 9).

Tabela 9 – *Comparações entre os grupos, vítimas, agressores e observadores com as dimensões problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo*

	Vítimas		Agressores		Observadores		F	
	M	DP	M	DP	M	DP		
Problemas emocionais	4.71	1.77	3.60	2.39	3.37	1.91	2.58	
Problemas conduta	4.57	1.40	4.05	1.82	3.54	1.37	3.12*	O < V
Hiperatividade	9.14	1.46	8.38	2.46	7.34	1.93	5.68**	O < V
Pobre relacionamento pares	6.23	1.79	5.85	1.18	5.26	1.56	2.81	
Comportamento Pró-social	8.07	1.38	7.57	1.86	8.27	1.71	1.33	
Total dificuldade	24.46	4.59	22.39	5.73	19.42	4.60	7.07***	O < V
Empatia	5.57	5.21	5.29	4.88	3.17	4.36	2.65	
Envolvimento pai	27.08	6.66	25.84	9.03	24.74	8.11	0.50	
Frac monitorização	13.29	6.07	13.42	5.11	11.31	4.90	1.72	
Punição	5.14	3.75	4.43	2.73	3.81	2.42	1.64	
Disciplina inconsistente	7.00	3.21	7.86	3.32	6.23	3.13	2.12	
Práticas positivas	22.85	4.78	22.70	4.67	22.43	5.21	.05	
Vinculação segura	31.08	4.84	30.15	5.05	32.15	6.18	.95	
Vinculação ansiosa	25.64	6.65	22.18	7.06	21.63	8.15	1.52	
Vinculação evitante	27.33	6.68	25.61	5.19	23.74	5.53	2.37	
Locus interno	14.07	2.46	14.52	2.86	13.86	2.33	.58	

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

Foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na dimensão dos problemas de conduta $F(2) = 3.12$, $p = .049$, com o grupo das vítimas a relatar níveis mais elevados de problemas de conduta ($M=4.57$; $DP = 1.40$), comparativamente com grupo dos agressores ($M=4.05$; $DP = 1.82$) e ao grupo dos observadores ($M=3.54$; $DP = 1.37$).

Na dimensão da hiperatividade foram obtidas diferenças estatisticamente significativas $F(2) = 5.68$, $p = .005$, com o grupo das vítimas a relatarem mais hiperatividade ($M = 9.14$; $DP = 1.46$), comparativamente ao grupo dos agressores ($M = 8.38$; $DP = 2.46$) e ao grupo dos observadores ($M = 7.34$; $DP = 1.93$).

Finalmente na dimensão total de dificuldades foram obtidas diferenças estatisticamente significativas $F(2) = 7.07$, $p = .001$, com o grupo das vítimas a relatarem mais total de dificuldades ($M = 24.46$; $DP = 4.59$), comparativamente ao grupo dos agressores ($M = 22.39$; $DP = 5.73$) e ao grupo dos observadores ($M = 19.42$; $DP = 4.60$).

5.1.6. Análise das correlações entre os problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, a vinculação e o locus de controlo em função dos grupos

A relação entre as dimensões dos problemas emocionais e comportamentais com as práticas parentais, vinculação e locus de controlo foi estudada através de correlações de Pearson, em separado para os grupos de vítimas, agressores e observadores.

A Tabela 10 mostra os resultados dos coeficientes de correlação entre as dimensões problemas emocionais e comportamentais, com práticas parentais, vinculação e locus de controlo para os grupos das vítimas, agressores e observadores (ver tabela 10).

Tabela 10 - Correlações entre problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo em função dos grupos vítimas, agressores e observadores

	Vítimas						
	Problemas emocionais	Problemas conduta	Hiperatividade	Problemas relacionamento pares	Comp pro social	Total dificuldades	Impa-to
Envolvimento pai	.31	.12	-.01	.12	.15	.25	.23
Fraca monitorização	.44	.15	-.18	.13	.30	.20	.26
Punição	-.07	.06	.37	-.01	-.10	.08	-.07
Disciplina inconsistente	-.26	.07	.05	-.08	-.28	-.13	-.05
Práticas Positivas	.26	.07	.27	.11	-.05	.20	.05
Vinculação segura	.23	.05	-.05	-.45	.25	.01	-.12
Vinulação ansiosa	.14	.01	.17	.27	.06	.23	.42
Vinculação evitante	-.01	-.12	-.08	-.16	-.02	-.13	-.35
Locus interno	.57*	.43	.34	.32	.18	.63*	.12
	Agressores						
	Problemas emocionais	Problemas conduta	Hiperatividade	Problemas relacionamento pares	Comp pro social	Total dificuldades	Impa-to
Envolvimento pai	.21	.30	-.10	-.21	.62**	.08	-.02
Fraca monitorização	-.42	.09	.01	.06	-.14	.04	-.49*
Punição	.06	.34	.21	.17	-.21	.35	.14
Disciplina inconsistente	.36	.41	-.20	-.12	.17	.09	-.15
Práticas Positivas	.28	.07	-.48*	-.20	.52*	-.07	-.14
Vinculação segura	.16	.15	-.29	-.14	.78***	-.08	.07
Vinulação ansiosa	.40	.09	-.14	-.31	.28	-.04	-.07
Vinculação evitante	.26	.39	.10	.22	.14	.47	.01
Locus interno	-.08	-.61**	-.14	-.31	-.29	-.31	.02

Tabela 10 - *Correlações entre problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo em função dos grupos vítimas, agressores e observadores (cont.).*

	Observadores						
	Problemas emocionais	Problemas conduta	Hiperatividade	Problemas relacionamento pares	Comp pro social	Total dificuldades	Impato
Envolvimento pai	.13	-.02	-.03	.09	.19	.07	.10
Fraca monitorização	.04	.08	.14	.10	.03	.16	.01
Punição	.29*	.32*	.23	.30*	.05	.46***	.21
Disciplina inconsistente	.04	.07	.09	.23	-.11	.19	.12
Práticas Positivas	.16	-.03	-.07	.08	.28*	.02	-.01
Vinculação segura	-.03	-.13	-.13	-.22	.50***	-.14	-.14
Vinculação ansiosa	.34**	.21	-.00	.31*	.15	.34*	.18
Vinculação evitante	.24	.02	.05	.00	.04	.15	.10
Locus interno	.00	.02	.23	-.05	-.31*	.10	.07

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

Os resultados obtidos evidenciaram a existência de correlações estatisticamente significativas, no grupo das vítimas relativo ao locus de controlo interno e os problemas emocionais ($r = .57$, $p = .034$) e entre o locus de controlo interno e o total de dificuldades ($r = .63$, $p = .022$).

Em relação ao grupo dos agressores, os resultados obtidos evidenciaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre a dimensão práticas parentais relativa ao envolvimento pai com o comportamento pró-social ($r = .62$, $p = .005$), entre fraca monitorização e impato ($r = -.49$, $p = .033$) e práticas positivas e hiperatividade ($r = -.48$, $p = .032$) e práticas positivas e comportamento pro social $.52$ ($r = .52$, $p = .020$).

A dimensão da vinculação segura correlacionou-se de forma estatisticamente significativa com o comportamento pró-social ($r = .78$, $p = .000$), relativamente ao grupo dos agressores.

A dimensão locus controlo interno correlaciona-se de forma estatisticamente significativa com os problemas de conduta ($r = -.61$, $p = .004$).

Os resultados obtidos demonstraram a existência de correlações estatisticamente significativas entre punição e problemas emocionais ($r = .29$, $p = .022$), punição com os problemas de conduta ($r = .32$, $p = .013$), punição e problemas de relacionamento com pares ($r = .30$, $p = .021$), entre punição e total de dificuldades ($r = .46$, $p = .000$) e entre práticas positivas e comportamento pro social ($r = .28$, $p = .026$), relativamente ao grupo dos observadores.

Foram ainda, obtidos resultados que evidenciaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre a dimensão vinculação segura e comportamento pro social ($r = .50, p = .000$), entre vinculação ansiosa e problemas emocionais ($r = .34, p = .009$), entre vinculação ansiosa e problemas relacionamento pares ($r = .31, p = .016$) e entre vinculação ansiosa e total de dificuldades ($r = .34, p = .011$), relativamente ao grupo dos observadores.

Por fim os resultados obtidos evidenciaram ainda, a existência de correlações estatisticamente significativas entre a dimensão locus de controlo interno e comportamento pro social ($r = -.31, p = .013$).

Capítulo 6. Discussão dos Resultados

6.1. Interpretação dos resultados

O presente estudo teve como principal objetivo relacionar a vinculação com o locus de controlo e violência entre pares, em jovens. Mais especificamente pretendeu-se analisar as diferenças de género na vinculação, locus de controlo e violência e a relação entre os estilos de vinculação e a violência entre pares.

Era esperado que existissem diferenças estatisticamente significativas, a nível do género, no sentido de o género masculino relatar mais comportamentos agressivos e o género feminino relatar mais problemas de conduta. Era, também esperado que existissem diferenças estatisticamente significativas, no sentido das crianças com um estilo de vinculação insegura relatassem mais problemas comportamentais, emocionais e agressivos.

6.1.1. Comparações entre grupos

Os resultados obtidos pela análise das diferenças de género para os problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo, mostraram que o género feminino, apresentou valores mais elevados de problemas emocionais, tal como era esperado e estiveram de acordo com os estudos de Goodman e colaboradores ([Abstract], 2005).

O género feminino apresentou valores mais elevados de problemas de conduta, tal como era esperado e estiveram de acordo com os estudos de Molen e colaboradores (2011) e Hipwell e colaboradores (2011).

No que concerne ao género masculino, os resultados mostraram valores mais elevados de fraca monitorização, porém não foram encontrados estudos no âmbito das diferenças de género e a fraca monitorização.

No que respeita à vinculação ansiosa foram verificadas diferenças de género, no sentido que o género feminino apresentou valores mais elevados de vinculação ansiosa, porém não foram encontrados estudos que comprovassem os resultados, relativamente à vinculação ansiosa com o género. Segundo a literatura o padrão mais comum de vinculação é o padrão de vinculação seguro (Matos & Costa, 2006), sendo que a literatura, de um modo geral, não identifica diferenças de género, (Carvalho, 2007), o que não acontece neste estudo. Neste sentido, os resultados obtidos nesta pesquisa podem estar relacionados com o tipo de amostra

utilizada por ser uma amostra de conveniência ou pelo instrumento utilizado que poderá ter exercido alguma influência nos resultados obtidos.

Os resultados obtidos através da análise das correlações entre as dimensões problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo, mostraram que os indivíduos do género masculino, com mais problemas de conduta, apresentam valores mais elevados para a punição e mais baixos para o locus de controlo interno. Segundo Kulas ([Abstract], 1996), o género masculino, numa primeira fase apresentou um LC interno, o que está de acordo com este estudo, embora posteriormente, estes resultados tenham sido alterados, uma vez que segundo o mesmo autor esta variável pode ser modificada, gradualmente, tendo uma estabilidade na etapa da adolescência. A literatura de Fatori de Sá e colaboradores (2010) confirma que o género masculino apresenta mais punição, apesar disso não foram encontrados estudos que relacionassem os problemas de conduta, a punição e o locus controlo com o género.

O género masculino com mais hiperatividade, o que teve de acordo com os estudos de Cardoso, Sabbag e Beltrame (2007), apresentou valores mais baixos para as práticas positivas, embora não tenham sido encontrados estudos que comprovem a relação entre a hiperatividade e as práticas positivas.

Os indivíduos do género masculino com mais comportamento pró-social apresentaram valores mais elevados para o envolvimento do pai, vinculação segura e valores mais baixos para o locus de controlo interno, no entanto não foram encontrados estudos que relacionassem estas dimensões.

Por último, o género masculino com mais total de dificuldades apresentou valores mais elevados para a punição, sendo que a relação entre o género masculino e a punição foi evidenciada por Fatori de Sá e colaboradores (2010) porém, não foram encontrados estudos que relacionassem o género com o total de dificuldades e a punição.

Os resultados obtidos através da análise das correlações entre as dimensões problemas emocionais e comportamentais, práticas parentais, vinculação e locus de controlo, mostraram que os indivíduos de género feminino, com mais problemas emocionais apresentam valores mais elevados para a vinculação ansiosa e vinculação evitante, porém os estudos apresentam uma relação entre os problemas emocionais e o género feminino (Goodman e colaboradores ([Abstract], 2005), no entanto, na relação entre os problemas emocionais e a vinculação evitante e ansiosa, não foram encontrados estudos.

Os resultados mostraram que o género feminino com mais problemas de conduta apresentam valores mais elevados para a punição, o que está de acordo com a literatura de Scott e colaboradores ([Abstract], 2013).

Os participantes do género feminino com mais hiperatividade, resultados, esses que foram comprovados por Hinshaw, (2002) e valores mais elevados de locus de controlo interno comprovados por Balola (2012), apresentaram valores mais elevados para a punição, no entanto, não foram encontrados estudos que comprovassem a relação entre o género, a hiperatividade, a punição e o locus controlo interno.

O género feminino com mais problemas no relacionamento de pares apresentou valores mais baixos de vinculação segura e valores mais elevados de vinculação ansiosa, porém não foram encontrados estudos, relativamente à relação entre o género e as dimensões.

Os sujeitos do género feminino com mais comportamento pró-social apresentaram valores mais elevados de vinculação segura, o que foi demonstrado pelo estudo de Yunger, Corby e Perry (2005), contudo não foi encontrada literatura que confirmasse ou infirmasse a relação entre todas as variáveis.

O género feminino com mais total de dificuldades apresentou valores mais elevados para a punição e vinculação ansiosa. Sendo que a relação entre o género feminino e a punição foi comprovada pelo estudo de Scott e colaboradores ([Abstract], 2013), porém não foram encontrados estudos que relacionassem as restantes dimensões com o género.

6.1.2. Fatores Preditores do Total de dificuldades emocionais e comportamentais

O estudo dos preditores do total de dificuldades mostrou que os participantes com mais total de dificuldades apresentaram mais vinculação ansiosa e punição, no entanto não foram encontrados estudos que apresentassem estes fatores preditores.

6.1.3. Comparações entre os grupos

Os resultados obtidos pela comparação entre os grupos, vítimas, agressores e observadores mostraram que o grupo das vítimas apresenta mais problemas de conduta, comparativamente com os grupos em estudo, de acordo com o esperado e com a literatura de Liang e colaboradores ([Abstract], 2007).

Os resultados obtidos mostraram também que o grupo das vítimas apresenta mais hiperatividade, comparativamente com o grupo dos agressores e dos observadores, o que está de acordo com a literatura de Unnever e Cornell, ([Abstract], 2003).

Por fim, o grupo das vítimas apresenta mais total dificuldades, comparativamente com os outros grupos em estudo, o que está de acordo com a literatura de Toblin e colaboradores ([Abstract], 2005).

6.1.4. Correlações entre os grupos

Os resultados obtidos através da análise das correlações entre as dimensões dos problemas emocionais e comportamentais, com as práticas parentais, a vinculação e locus de controlo para o grupo das vítimas, dos agressores e observadores, mostraram que as vítimas com mais problemas emocionais, facto que pode ser comprovado pelo estudo de Seals e Young (2003) e apresentaram mais locus de controlo interno, sendo que a relação entre os problemas emocionais e o locus de controlo interno, pode ser comprovado pelo estudo de Oliveira e colaboradores (2002).

No grupo das vítimas, os indivíduos com mais total de dificuldades apresentam mais locus de controlo interno, contudo não foram encontrados resultados que relacionassem estas variáveis, no grupo das vítimas.

No grupo dos agressores, os indivíduos com mais problemas de conduta apresentaram menos locus de controlo interno, apesar de não terem sido encontrados estudos que demonstrassem esta relação, os resultados obtidos da relação entre os agressores e os problemas de conduta foi comprovada pelo estudo de (Liang, Flisher, & Lombard, ([Abstract], 2007).

No grupo dos agressores, indivíduos com mais hiperatividade, relação que foi verificada por Kumpulainen, Räsänen e Puura (2001), apresentaram menos práticas positivas, no entanto, não foram encontrados dados que relacionassem as práticas positivas com o grupo dos agressores.

Ainda, para o grupo dos agressores, os indivíduos com mais comportamento pró-social apresentaram mais envolvimento do pai e mais vinculação segura. A relação entre o comportamento pró-social e a vinculação segura foi verificada pelo estudo de Yunger, Corby e Perry (2005), no entanto não foram encontrados estudos que relacionassem o

comportamento pró-social, o envolvimento do pai e vinculação segura, para o grupo dos agressores.

Por último e, ainda para o grupo dos agressores, os indivíduos com mais impacto apresentam menos fraca monitorização, embora não tenha sido encontrada literatura para relacionar estas variáveis, com o grupo dos agressores.

Relativamente, ao grupo dos observadores, os indivíduos com mais problemas emocionais apresentaram mais punição e mais vinculação ansiosa, sendo que a relação entre problemas emocionais e punição evidenciada pelo estudo de Arnstein (2009), porém não foi encontrada literatura que relacionasse estas variáveis para o grupo dos observadores.

No grupo dos observadores, os indivíduos com mais problemas de conduta apresentaram mais punição, relação comprovada no estudo de Scott e colaboradores, ([Abstract], 2013), porém não foram encontrados estudos que relacionassem os problemas de conduta e a punição, no grupo de observadores.

No grupo dos observadores, os participantes com mais problemas de relacionamento de pares apresentaram valores mais elevados para a punição e vinculação ansiosa, porém não foram encontrados estudos que relacionassem as dimensões com o grupo dos observadores.

Também neste grupo, os participantes com mais comportamento pró-social apresentaram valores mais elevados para as práticas positivas, vinculação segura e menos elevados para o locus de controlo interno, sendo a relação entre o comportamento pró-social e vinculação segura evidenciada pelo estudo de Yunger, Corby e Perry (2005). Contudo não foram encontrados estudos que relacionassem o comportamento pró-social, com as práticas positivas, vinculação segura e locus de controlo interno para o grupo de observadores.

Por último, neste grupo os indivíduos com mais total de dificuldades apresentaram mais punição e mais vinculação ansiosa, porém não foram encontrados estudos que avaliassem a relação com estas dimensões e o grupo dos observadores.

6.2. Limitações

Apesar da pertinência do presente estudo e dos resultados obtidos, a investigação apresenta algumas limitações, nomeadamente no tamanho da amostra, uma vez que esta é reduzida. Seria pertinente que o mesmo estudo fosse replicado com uma amostra mais vasta.

Por outro lado, seria importante a criação de um tipo de amostra (não-clínica), nomeadamente, com indivíduos com depressão, por exemplo para que fosse possível uma melhor compreensão destas variáveis, (vinculação, locus de controlo e violência).

O facto do estudo ser transversal vem condicionar a interpretação dos resultados obtidos. A realização de um estudo longitudinal teria, certamente resultados mais consistentes, uma vez que iria permitir acompanhar as várias etapas do desenvolvimento das crianças e consequentemente, os seus comportamentos, face às variáveis em estudo.

Relativamente, à medida utilizada para avaliar a violência, mais propriamente ao questionário CIMEI, alguns participantes demonstraram algumas dificuldades na interpretação e compreensão dos itens do respetivo questionário, o que poderá ter contribuído para enviesamentos das respostas dos participantes.

6.3. Sugestões para estudos futuros

Em consequência das limitações do presente estudo, sugere-se que em futuras investigações sejam utilizadas amostras com maior dimensão, bem como a comparação com um grupo clínico e não clínico, de modo a possibilitar uma melhor compreensão, acerca das variáveis apresentados, no estudo.

Em estudos futuros seria pertinente, a recolha da amostra em diversas escolas, de modo a possibilitar a comparação dos jovens, em diversos fatores (áreas geográficas, grupos étnicos). Sugere-se também que seja realizada uma investigação do tipo longitudinal, no âmbito de compreender o progresso e desenvolvimento dos participantes, ao longo do tempo.

Seria também conveniente, a utilização de mais medidas de avaliação, relativamente à violência para diminuir os enviesamentos na percepção de informação que possam ter surgido nos diversos itens de resposta, no referido instrumento de avaliação (Questionário CIMEI).

Com base no estudo de (Connor, 2002) seria importante introduzir uma nova variável neste estudo, nomeadamente, a ansiedade pré-natal, uma vez que este autor, demonstra a existência de uma associação entre esta variável (ansiedade pré-natal) e problemas emocionais e comportamentais.

Em estudos futuros seria também pertinente compreender, a relação entre a memória de trabalho e os problemas de comportamento, uma vez que o estudo de (Low, 2010) sugere que crianças com défices na memória de trabalho, demonstram níveis mais reduzidos de

atenção, elevados níveis de hiperatividade, violência física e outras perturbações de comportamento.

Uma melhor exploração das variáveis utilizadas no presente estudo com as variáveis acima citadas poderia contribuir para reduzir e atenuar o sofrimento das crianças e dos jovens, proporcionando um melhor desenvolvimento biopsicossocial, neste sentido seria importante um aprofundamento de intervenções, de modo a proporcionar uma mudança no comportamento dos jovens.

6.4. Implicações clínicas dos resultados

Apesar da existência de algumas limitações como já foram mencionadas anteriormente, os resultados obtidos na presente investigação apresentam implicações relevantes, no que concerne às relações entre as dimensões vinculação com o locus de controlo e à violência, assim sendo, este estudo pode contribuir para um melhor conhecimento e compreensão destas respostas, bem como para melhorar as medidas de diagnóstico e avaliação, o que poderá originar intervenções mais atempadas e eficazes.

Deste modo, torna-se ainda pertinente identificar fatores que possam estar na origem das perturbações surgidas na infância e na adolescência, precocemente, podendo contribuir para uma prevenção atempada, do desenvolvimento das mesmas. É relevante dar ênfase ao desenvolvimento e implementação de programas de intervenção que proporcionem o desenvolvimento da relação pais/filhos, de forma positiva e por outro lado, diminuir as práticas coercivas e permissivas, como é o exemplo do programa de intervenção Parent Management Training (PMT), (Matthew & Morawska, 2005). Esta intervenção é proveniente da teoria da aprendizagem social, da análise funcional e de modelos cognitivo-comportamentais. São diversos os estudos que sugerem a eficácia do Programa PMT, uma vez que esta intervenção tem mostrado resultados significativos, em indivíduos com problemas de conduta (Taylor, Schmidt, Pepler & Hodgins, 1998; Scott, Spender, Doolan, Jacobs & Aspland, 2001). Outro exemplo é o programa realizado por Sanders, (1999), Triple P-Positive Parenting, que visa numa intervenção na interação pai/filhos, de modo a atenuar a prevalência de problemas emocionais e de comportamento nas crianças/jovens.

Assim sendo, verifica-se a importância da utilização dos programas de intervenção, no âmbito de diminuir o sofrimento dos indivíduos, quer a curto, quer a longo prazo.

Conclusão

A qualidade da vinculação desempenha um papel crucial na adaptação da criança e do adolescente em diversas áreas, neste sentido e segundo uma revisão da literatura, as crianças com um padrão de vinculação segura com os seus cuidadores têm uma maior capacidade e eficácia em estabelecer relações positivas futuras. Por outro lado, uma vinculação insegura, tal como o nome indica são crianças com menos confiança nelas próprias e no ambiente que as rodeia, (Ainsworth⁵⁸, Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson⁵⁹, citados por Sá, 2010), logo terão mais dificuldades e problemas ao longo do seu desenvolvimento e menos qualidade nas relações (familiares e de pares), podendo dar origem a comportamentos desadaptativos, entre eles, problemas emocionais e comportamentais, tendo assim efeitos negativos no seu desenvolvimento e aprendizagens.

Segundo ainda a literatura, as perturbações emocionais e comportamentais tendem a desaparecer, ao longo das etapas do desenvolvimento, no entanto, são muitas as crianças que continuam com a mesma sintomatologia, podendo estar ligado a diversos fatores (individuais, familiares, ambientais/sociais), (Carvalho, 2007). Neste sentido, é importante analisar os vários fatores associados aos tipos de perturbação, uma vez que determinados acontecimentos de vida e de saúde estão relacionados aos problemas emocionais, enquanto, os problemas de conduta estão inter ligados com fatores familiares (Ford, Goodman & Meltzer, [Abstract], 2004). Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que os diversos fatores podem contribuir para a manutenção e o desenvolvimento das perturbações emocionais e comportamentais. No entanto, os efeitos produzidos dependem das estratégias e percepções utilizadas pelos indivíduos, ou seja, estas percepções determinam o comportamento do mesmo. Assim, segundo a revisão da literatura indivíduos com o locus de controlo mais interno, demonstram mais competências para lidar com eventos negativos, ou seja, o LC interno parece ter um efeito protetor, em situações adversas, enquanto indivíduos com o LC externo apresentam efeitos mais elevados de psicopatologia (Youkilis & Bootzin 1979). De realçar que este o LC pode ser modificável ao longo das etapas desenvolvimentais.

Assim sendo, o presente estudo procurou analisar alguns fatores na relação entre a vinculação, locus de controlo e violência entre pares, em jovens.

Relativamente, aos resultados demonstraram que o género masculino apresentou mais fraca monitorização e o género feminino de mais problemas de conduta e problemas

⁵⁸ Ainsworth, M. (1979). Infant-mother attachment [Versão electrónica]. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.

⁵⁹ Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York: The Guilford Press.

emocionais. As comparações entre os grupos (vítimas, agressores e observadores) relataram que as vítimas apresentaram mais problemas de conduta, mais hiperatividade e mais total de dificuldades.

Deste modo, verifica-se o contributo do presente estudo na relação entre as variáveis e a amostra clínica, podendo contribuir para prevenir o surgimento de perturbações emocionais e comportamentais, com intuito de uma melhor compreensão e conhecimento da etiologia da perturbação, o que consequentemente pode levar a uma intervenção mais eficaz, reduzindo o sofrimento dos sintomas e aumentando as competências para lidar com as perturbações.

Assim sendo, espera-se que a presente investigação possa contribuir para a prevenção e intervenção das perturbações surgidas na infância e adolescência, de modo, a atenuar o sofrimento e contribuir para a promoção de um desenvolvimento harmonioso do funcionamento das crianças e jovens.

Bibliografia

- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development.
- American Psychologist*. Vol. 46 (4), pp. 333-341.
- Allen, J., Moore, C., Kuperminc, G. & Bell, K. (1998). Attachment and Adolescent Psychosocial Functioning. *Child Development*. 69 (5): 1406–1419.
- Almeida, A. (2000). As relações entre pares em idade escolar. Braga: Centro de Estudos da Criança – UM.
- Almeida, J. & Pereira, M. (2006). Conceito e validação duma escala em adolescentes com Diabetes Tipo I. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (2), 221-238. Universidade do Minho, Departamento de Psicologia, Braga.
- American Psychiatric Association, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª Edição TR, Climepsi Editores, 2002, Lisboa.
- Anjos, S. (2010). Desesperança e Agressividade na Adolescência e Qualidade de Vinculação aos pais. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Psicologia.
- Balao, M. (2012). Locus de Controlo e Adesão à terapêutica na Doença Reumática Infantil. Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde, ISPA-IU, Lisboa, Portugal. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (2), 433 – 446.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banks, R. (1997). Bullying in Schools. ERIC. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.
- Barros, J. Barros, A. Neto, F. (1993). Psicologia do controlo pessoal; aplicações educacionais, clínicas e sociais, Braga, Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Barros, P. Carvalho, J. & Pereira O. (2009). Um estudo sobre o Bullying no contexto escolar. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR.
- Bates, J. Pettit, G. Dodge, K. A. Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Batsche, G. & Knoff, H. (1994). Bullies and their understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165 – 175.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritarian parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

- Benavente, R. (2001). Perturbação de comportamento na infância: Diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura. *Análise Psicológica*, 19 (2) 321-329.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Development American Psychologist*. Vol.28, No.5. 759-775.
- Bowes, L. Arseneault, L. Maughan, B. Taylor A. Caspi, A. & Moffitt E. [Abstract]. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *Institute of Psychiatry*, King's College London, United Kingdom.
- Cardoso, F., Sabbag, S., Beltrame, T. (2007). Prevalência de Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade em relação ao género de escolares. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 9 (1).
- Carvalho, M. (2007). Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência. Tese de Doutoramento. Tese apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau doutor, orientada pela Professora Doutora Isabel Soares e pelo Professor Doutor Américo Baptista, Lisboa.
- Carvalho, M., Martins, E., Neves, L., & Soares, I. (2007). Vinculação e emoções. In Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em contexto escolar*. Climepsi Editores.
- Carvalhosa, S. Lima, L. & Matos M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 523-537.
- Cavaco, N. (2013). Atitudes Parentais e resiliência, as práticas educativas e o desenvolvimento psicológico dos adolescentes. Edição de: GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares.
- Cohen, D. A. & Rice, J. [Abstract], (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27, 199-211.
- O'Connor, T. G. (2002) Annotation: The 'effects' of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 555 - 572.
- Cosgrove, V., Rhee, S., Gelhorn, H., Boeldt, D., Corley, R., Ehringer, M. Young, S., & Hewitt, J. (2011). Structure and etiology of co-occurring internalizing and

- externalizing disorders in adolescents. [Article]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39:109–123.
- Costa, E. & Leal I. (2005). Dimensões sócio-cognitivas na adesão das mulheres à contraceção. *Análise Psicológica*. 3 (XXIII): 247-260.
- Cumming, M. & Davies, T. (1994). Maternal Depression and Child Development. *J. Child Psychial*. Vol. 35, pp.73-112, 1994.
- Dadds, M. R., Maujean, A., & Fraser, J. A. (2003). Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist*, 38, 238–241.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487- 496.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education University of Illinois. ERIC DIGEST.
- Davoglio, T., Gauer, G., Jaeger, J. & Tolotti, M. (2012). Personalidade e psicopatia: implicações diagnósticas na infância e adolescência. *Estudos de Psicologia*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 17(3), 453-46.
- Dong, Q., Yang, B., & Ollendick, H. ([Abstract], 2006). Fears in Chinese Children and Adolescents and Their Relations to Anxiety and Depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 35, Issue 2, pages 351–363.
- Erath, El- Sheikh & Cummmigs (2009). Harsh Parenting and Child Externalizing Behavior: Skin Conductance Level Reactivity as a Moderator. *Child Development*, 80 (2): 578–592.
- Essau, C., Sasagawa, S. & Frick J. (2006). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 15, No. 5, pp. 597–616.
- Esteves, B. (2012). Expetativas, Locus de Controlo e Auto Eficácia face à atual crise: uma realidade em estudantes universitários. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Psicologia.
- Falcke, D. Rosa, L. & Steigleder, V. (2012). Estilos Parentais em Famílias com Filhos em Idade Escolar. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.
- Fatori de Sá., D., Bordin. I., Martin, D. & Paula, C. (2010). Fatores de Risco para Problemas de Saúde Mental na Infância/Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 26 n.4, pp. 643-652.

- Fernández, G. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ferraz, S. (2008). *Comportamentos de bullying: Estudo numa Escola Técnico – Profissional*. Instituto Nacional de Medicina Legal. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Figueredo, M. (2011). *Locus de controlo: Variável influente ou influenciada pelo desempenho na Matemática? Estudo com uma amostra de alunos do 3º Ciclo*. Departamento de Educação e Ensino a Distância Mestrado em Supervisão Pedagógica.
- Ford, T., Goodman, R., Meltzer, H. ([Abstract], 2004). The relative importance of child, family, school and neighbourhood correlates of childhood psychiatric disorder. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 487-496.
- Glettman, H. Fridlund & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Gonçalves, A. (2008). “Estilos de vinculação e aliança terapêutica na psicoterapia infantil”. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gomes, M. & Cardoso (1998). Aferição da Escala I.A.R. (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire) em 2 amostras de crianças portuguesas do 6º Ano de Escolaridade. *Psiquiatria Clínica*, 7, 153-159.
- Goodman R, Neves dos Santos D, Robatto Nunes AP., Pereira de Miranda D. Fleitlich – Bilyk B. & Filho A. ([Abstract], 2005). The Ilha de Maré study: a survey of child mental health problems in a predominantly African-Brazilian rural community. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 11-17.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *J Child Psychol Psychiatry*, 38: 581–586.
- Goodman, R. ([Abstract], 1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791 -801
- Goodman, R. Meltzer, H., Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 7:125–130.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (2), 270-280.

- Hinshaw, S. (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: I. Background characteristics, comorbidity, cognitive and social functioning, and parenting practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 70(5), 1086-1098.
- Hipwell, A. Stepp, S. Feng, X. Burke, J. Battista, D. Loeber, R. & Keenan, K, (2011). Impact of ODD Dimensions on the Temporal Ordering of Conduct Problems and Depression across Childhood and Adolescence in Girls. *J Child Psychol Psychiatry*, 52(10):1099-108.
- Hoeve, M., Stams, G., Put. C., Dubas, J., Laan, P., Gerris, J. (2012). A Meta-analysis of Attachment to Parents and Delinquency. *J Abnorm Child Psychol*, 40:771–785.
- Huntsman, L. (2008). Parents with mental health issues: Consequences for children and effectiveness of interventions designed to assist children and their families. Literature review. Sydney: NSW Department of Community Services.
- Jankauskiene ([Abstract], 2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social behavior and personality an international journal*. Lithuanian Academy of Physical Education, Volume 36, Number 2, 2008, pp. 145-162(18).
- Jansen, D. Veenstra, R. Ormel, J. Verhulst, F. & Reijneveld, S. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*.
- Jongenelen, I., Carvalho, M., Mendes, T., & Soares, I. (2009). Vinculação na adolescência. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Kesner, J. & McKenry, P. (1998). The Role of Childhood Attachment Factors in Predicting Male Violence Toward Female Intimates. *Journal of Family Violence*, Vol. 13, Issue 4, pp 417-432.
- Kobak, R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kulas, H. ([Abstract], 1996). Locus of control in adolescence: a longitudinal study. Department of Psychology, Academy of Physical Education, Gdańsk, Poland. *Adolescence*. Fall, 31(123):721-9.

- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27: 102-110.
- Lamb, J. Pepler, D. & Craig W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Can Fam Physician* 55(4): 356–360.
- Lee, A. & Hankin B. (2009). Insecure Attachment, Dysfunctional Attitudes, and Low Self Esteem Predicting Prospective Symptoms of Depression and Anxiety During Adolescence. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 38(2): 219–231.
- Liang, H., Flisher, A. & Lombard, C. ([Abstract], 2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31, 161–171.
- Lima, F. (2010). Factores de risco precoces para problemas emocionais e comportamento em crianças pré-adolescentes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M.Tonry & N. Morris (Eds.). *Crime and justice* (Vol. 7, pp. 29–150). Chicago: University of Chicago Press.
- Lopes, R. (2004). Consumo de Álcool nos Jovens Estudo da Influência das Características Psicológicas: Alexitimia, Auto-Conceito e Locus de Controlo. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Faculdade de Medicina do Porto.
- Lourenço, O. (1988). Escalas Locus de Controlo para crianças. Considerações Desenvolvimentistas e Conceptuais. Edições Jornal de Psicologia.
- Low, J. (2010). Longitudinal Effects of Working Memory on Internalizing and Externalizing Behavior Problems. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Maia, J. Ferreira, B. Veríssimo, M. Santos, A. & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 423-433.
- Marreiros N. (2009). Considerações teóricas sobre o conceito Locus de Controlo: Reflexões acerca do seu potencial preventivo - *Revista Toxicodependências*. Vol. 15, pp.61-63.
- Martínez, J. & Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) - Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales, pp. 27-41.

- Martins, M. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 401-425.
- Marzocchi, G., Capron, C., Pietro M., Tauleria, E., Duyme, M., Frigero, A., Gaspar, M., Hamilton, H., Pithon G., Simões A. & Thérond C. (2007). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, [Suppl 2] 13:II/40–II/46.
- Matos, M. (2008). A saúde do adolescente: O que se sabe e quais são os novos desafios. *Análise Psicológica*, 251-263.
- Matos, P. & Costa, M. (2006). Vinculação aos pais e ao par romântico em adolescentes. *Psicologia*, XX, Edições Colibri, Lisboa, pp. 97–126.
- Matt, G. (2007). Handbook: The Temporal Relationship Between Environmental Factors and Psychological Symptoms in Native American Adolescents. United States: ProQuest (2008). Department: Psychology.
- Matthew, S. & Morawska, A. (2005). Can Changing Parental Knowledge, Dysfunctional Expectations and Attributions, and Emotion Regulation Improve Outcomes for Children? *Encyclopedia on Early Childhood Development*. University of Queensland, Austrália.
- McMhon, R. (1994). Diagnosis, assessment, and treatment of externalizing problems in children: The role of longitudinal. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 62(5), 901-917. Special Section: Childhood Psychopathology.
- Metzger, C. & Riepe, S. (2013). Disruptive Behavior Disorders in Children and Adolescents. *ResearchTeam.TDMHSAS Best Practice Guidelines*.
- Michigan, K., Kessler, R. & Shaver P. (1997). Adult Attachment in a Nationally Representative Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 73, No. 5, 1092-1106.
- Miller, J. DiIorio, C. & Dudley, W. (2002) Parenting style and adolescents reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31, 463-468.
- Millet, P. (2005). Locus of control and its relation to working life: Studies from the fields of vocational rehabilitation and small firms in Sweden. *Department of Human Work Science*, Luleå University of Technology Sweden
- Molen, E., Hipwell, A., Vermeiren, R. & Loeber, R., (2011). Maternal Characteristics Predicting Young Girls' Disruptive Behavior. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 40 (2), 179-190.

- Montagner, H. (1993). A vinculação. – A aurora da ternura. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, O. & Matos, P. (1998). Vinculação aos pais, divórcio e conflito inter parental em adolescentes. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Psicologia, Vol. XXII (1), 2008, Edições Colibri, Lisboa, pp. 127-152.
- Narusyte, J. Neiderhiser, J. Andershed, A. D’Onofrio, B. Reiss, D. Spotts, E. Ganiban, J & Lichtenstein, P. (2011). Parental criticism and externalizing behavior problems in adolescents – the role of environment and genotype-environment correlation. *J Abnorm Psychol*, 120(2), 365-76.
- Neumann, A. Van Lier, P. Frijns, T. Meeus W. & Koot, H. (2011). Emotional Dynamics in the Development of Early Adolescent Psychopathology: A One-Year Longitudinal Study. *J Abnorm Child Psychol*, 39(5): 657–669.
- Nowicki, S. & Strickland, B. ([Abstract], 1973). A Locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Ollendick, T. & King, N. (1994). Diagnosis, assessment and treatment of internalizing problems in children: The role of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 918-927.
- Oliveira, E. College, M. Marin, A. Pires, F. Frizzo G. Ravanello, T. Rossato, C. (2002). Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. Universidade Federal de Santa Maria. Psicologia: *Reflexão e Crítica*, 2002, 15 (1), pp. 1-11.
- Olweus, D. (1991). Bullying among school-boys. Em N. Canywell (Ed.), *Children and violence*. Estocolmo: Akademilitteratur.
- Olweus, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190.
- Patrick, M., Snyder, J., Schrepferman, L. & Snyder, J. (2005). The joint contribution of early parental warmth, communication and tracking, and early child conduct problems on monitoring in late childhood. *Child Development*, 76:999–1014.
- Patock-Peckham, J., Cheong, J., Balhorn, M. & Nagoshi, C. ([Abstract], 2001). A social learning perspective: A model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking control, and alcohol use and problems. *Department of Psychology*, Arizona State University, Tempe, Arizona 85287-1104, USA. 25, 1284-1292.

- Paulette C. ([Abstract], 2004). "Bully/victim status from a social information-processing perspective: A comparative path analysis of competing models". ETD collection for University of Nebraska – Lincoln.
- Prawat, R., Grissom, S. & Parish, T. ([Abstract], 1979). "Affective development in children, grades 3 through 12". *The Journal of Genetic Psychology*, Vol.135, 37-49.
- Primo, J. & Mateus, D. (2008). Normas para a elaboração e apresentação de Teses de Doutoramento (Aplicáveis às Dissertações de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Reitoria, Lisboa.
- Quintana, A. Montgomery, W. Malaver, C. & Ruiz, G. (2011). Estilos explicativos y habilidades para la gestion de negociacion de conflictos en adolescents espetadores de violencia entre pares (Bullying). Explanatory styles and management skills for negotiation of conflicts in adolescent spectator violence among peers. Universidade Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ramchandani, P. & Psychogiou, L. (2009). Paternal psychiatric disorders and children's psychosocial development. *Department of Psychiatry*, University of Oxford, Oxford, UK.
- Ramírez, F. (2001). Variables de personalidade associadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Reina, C. & Cano A. (2012). Estado Del Arte de la Relación entre los Estilos Parentales y el Temperamento en Niños y Adolescentes. Universidad de la Sabana. Instituto de Postgrados – Forum, Facultad de Psicología Especialización en Psicología de la Niñez y la Adolescencia.
- Reynolds, E., Schreiber, W., Geisel, K., MacPherson, L., Ernst, M. & Lejuez, C. ([Abstract], 2013). Influence of social stress on risk-taking behavior in adolescents. Department of Psychiatry and Behavioral Sciences, Division of Child and Adolescent Psychiatry. *J Anxiety Disord*, (3):272-7.
- Ribeiro, C. (2000). Em torno do conceito de Locus de Controlo. *Mathesis*.9, 279-314.
- Rotter J. ([Abstract], 1954). Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc. 466 pp.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80. (Whole No. 609). Vol. 80, No. 1, 609, 1966.

- Rotter J. (1990). Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable, *American Psychologist*, 489-493.
- Sá, P. (2010). Vinculação ao pai e à mãe: Contribuições específicas param o ajustamento escolar em crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Salmon, G. & Smith, J. (1999). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *Highfield Adolescent Unit*. Warneford Hospital, Oxford OX3 7JX. *BMJ*, 3;317 (7163):924-5.
- Salvaterra, M. (2007). Vinculação e Adoção. Dissertação de Doutoramento. Dissertação apresentada à Universidade Nova de Lisboa e ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia Aplicada, na especialidade de Psicologia do Desenvolvimento, pela orientada pela Professora Doutora Manuela Veríssimo.
- Sanders, M. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology*. Review Volume 2, Issue 2, pp 71-90.
- Schaffer, H. (2004). Introdução à Psicologia da criança. Lisboa. Instituto Piaget.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K., Pettit G. & Bates, J. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: moderators and mediators in the pathways of social risk. *J Abnorm Child Psychol*, 27(3), 191–201.
- Scott, L., Whalen, D., Zalewski, M., Beeney, J., Pilkonis, P., Hipwell, A. & Stepp, S., ([Abstract], 2013). Predictors and consequences of developmental changes in adolescent girls' self-reported quality of attachment to their primary caregiver. *J Adolesc.*, 36(5):797-806.
- Scott, S., Spender, Q., Doolan, M., Jacobs, B. & Aspland H. (2001). Multicenter controlled trial of parenting groups for childhood antisocial behaviour in clinical practice. *British Medical Journal*, 323(7306):194-198.
- Seals, D. & Young, J. ([Abstract], 2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. School of Nursing, Delta State University, Cleveland, Mississippi 38733, USA. *Adolescence Winter*; 38(152):735-47.

- Silva, F. (2008). Autonomia Comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: Comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Simões, S. (2011). Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família. Tese de Candidatura ao grau de Doutor em Ciências Biomédicas submetida ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, Orientador Doutor Carlos Manuel da Cruz Farate.
- Simões, C. & Carvalho, M. (2009). Jovens com Saúde, Diálogo com uma geração, in Matos, M. & Sampaio, D. Alfragide: Textos Editores, Lda.
- Simpson, J., Rholes, W., & Nelligan, J. ([Abstract], 1992). Support seeking and support giving in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (3), 434-446.
- Silva, A. (2010). Adaptação à maternidade precoce e qualidade de vinculação: estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia.
- Soares, I., Martins E. & Tereno. (2009). Vinculação na Infância. In Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação. 2ª Edição. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. & Piha J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence--a longitudinal 8-year follow-up study. Department of Child Psychiatry, Turku University Hospital, Finland. *Child Abuse Negl.* 24(7):873-81.
- Strickland, B.R. (1989). Internal-External Control Expectancies: From Contingency to creativity. *American Psychologist*, Vol. 44, No I, 1-12.
- Taylor, T., Schmidt, F., Pepler, D. & Hodgins C. (1998). A comparison of eclectic treatment with Webster-Stratton's parents and children series in a children's mental health center: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 29 (2):221-240.
- Teixeira, D. (2010). Esquemas Iniciais Desadaptativos e Ajustamento Psicológico em crianças e adolescentes. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Tiemeier H. (2011). Prenatal and postnatal psychological symptoms of parents and family functioning: the impact on child emotional and behavioural problems. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 20 (7):341-50.

- Toblin, R., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., Abou-ezzeddine, T. ([Abstract], 2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Tsang, S., Hui, E. & Law, B. (2011). Bystander Position Taking in School Bullying: The Role of Positive Identity, Self-Efficacy, and Self-Determination. *ScientificWorldJournal*. 11: 2278-2286.
- Unnever, J. & Cornell, D. ([Abstract], 2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.
- Van IJzendoorn, M. (1992). Intergenerational Transmission of Parenting: A Review of Studies in Nonclinical Populations. *Developmental Review*, 12, 76-99.
- Velders, F., Dieleman, G., Henrichs, J., Jaddoe, V., Hofman, A., Verhulst, F., Hudziak, J. & Velez, M. (2010). Indisciplina e violência na escola: Fatores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Vilela, L., Macho, P. & Almeida, G. (2010). Consumo de álcool em adolescentes e psicopatologia associada. *Revista Toxicodependências*, Edição IDT, Volume 17, nº 1, 2011, p.43-52.
- Walden, L. & Beran, T. (2010). Attachment Quality and Bullying Behavior in School – Aged Youth. *Canadian Journal of School Psychology* 25(1) 5 –18.
- Wallston, K. (1997). Perceived control and health behavior. School of Nursing. Vanderbilt University. *Sage Journal*. Health Educ Behav. vol. 6 no. 1 160-17.
- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331.
- Youkilis, H. & Bootzin, R. (1979). “The relationship between adjustment and perceived locus of control for female psychiatric inpatients”. *Journal of Genetic Psychology*, 135 (2d Half), 297-299.

ANEXOS

Anexo I - Pedido de Consentimento Informado aos Pais

Solicita-se a sua autorização para a participação do seu (sua) educando(a) num estudo com o objetivo geral de analisar as relações entre “*A Vinculação e a Violência entre Pares em Jovens*”.

Se autorizar essa participação, iremos solicitar a colaboração voluntária do seu (sua) educando(a) para responder a um conjunto de questões acerca do tema acima referido. Todos os dados que forem recolhidos serão anónimos e confidenciais, sendo apenas utilizados para fins de análise em grupo no âmbito da presente investigação. Não existe qualquer risco ou dano pela participação do seu (sua) educando(a) neste estudo.

Agradeço desde já a V. colaboração.

Eu, _____ autorizo ☐ não autorizo ☐
o meu(minha) educando(a) a participar neste estudo, com o objetivo de analisar *A Vinculação e a Violência entre Pares em Jovens*.

Portimão, ____/____/____

Assinatura do Encarregado de Educação

A devolver até ____/____/____

Anexo II - Pedido de Consentimento Informado

Estou a fazer um estudo sobre “As Relações Interpessoais e a Violência entre Pares em Jovens”. Se aceitares participar neste estudo, peço a tua colaboração para responderes às questões que são apresentadas em seguida.

Não existem respostas certas, nem erradas. Pretendo apenas a tua opinião. Responde a todas as questões apresentadas, sem deixares nenhuma por preencher (em branco).

Não coloques o teu nome em nenhum local das folhas para que não possas ser identificado, As tuas respostas não serão mostradas a ninguém. Se tiveres alguma dúvida, pergunta-me.

Agradeço desde já a tua colaboração.

Anexo III – Protocolo de Investigação

Dados Demográficos

Género: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: ____ anos

Ano de Escolaridade: ____º ano de escolaridade

Nacionalidade: Portuguesa ☐ Outra: _____

Tens irmãos? Sim ☐ Não ☐ Quantos? _____

És o irmão: Mais Novo ☐ Do Meio ☐ Mais Velho ☐

Já reprovaste algum ano? Sim ☐ Não ☐ Quantas vezes? _____

Tens amigos na escola? Sim ☐ Não ☐ Quantos? _____

Tens amigos fora da escola? Sim ☐ Não ☐ Quantos? _____

Quanto tempo passas com os teus amigos fora da escola?

1H ou menos por semana ☐ 3H por semana ☐ 5H por semana ☐ 7H ou mais por semana ☐

Praticas algum desporto fora da escola? Sim ☐ Não ☐ Se sim qual? _____

Com que frequência? 1 vez por semana ☐ 2 vezes por semana ☐ 3 vezes por semana ☐ 4 ou mais ☐

Resolves os teus problemas sozinho? Sim ☐ Não ☐ Se não, a quem recorres e porquê? _____

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

A11-1

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marca, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responderes a todas as afirmações o melhor que puderes, mesmo que não tenhas a certeza absoluta ou que a afirmação te pareça estranha. Por favor, responde baseando-te na forma como as coisas te têm corrido nos últimos seis meses.

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
Tento ser simpático/a com as outras pessoas. Preocupo-me com o que sentem	☐	☐	☐
Sou irrequieto/a, não consigo ficar quieto/a muito tempo	☐	☐	☐
Tenho muitas dores de cabeça, de barriga ou vômitos	☐	☐	☐

Escala IAR (a)

1. Se um professor te passa de ano, é
a. porque gostou de ti, ou
I+ b. porque tu trabalhaste?

2. Quando fazes uma boa prova na escola, é
I+ a. porque estudaste para ela, ou
b. porque a prova era muito fácil?

3. Quando tens dificuldade em compreender alguma coisa na escola, é
a. porque o teu professor não a explicou bem, ou
I- b. porque tu não tiveste com atenção?

Questionário de Práticas Parentais de Alabama

1

Instruções: As afirmações que se seguem referem-se à tua família. Por favor, assinala cada uma delas tendo em conta a frequência com que as situações descritas ocorrem em tua casa. As respostas possíveis são Nunca (1), Quase Nunca (2), Por Vezes (3), Frequentemente (4) e Sempre (5). Se, neste momento, o teu pai ou a tua mãe não vivem em casa contigo, não respondas às questões que se referem a essa pessoa.

Com que frequência ...

	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Frequentemente	Sempre	Não aplicável
1. Tens uma conversa amigável com a tua mãe.	1	2	3	4	5	0
A. E com o teu pai?	1	2	3	4	5	0
2. Os teus pais dizem-te que estás a fazer um bom trabalho.	1	2	3	4	5	0
3. Os teus pais ameaçam castigar-te e depois não o fazem.	1	2	3	4	5	0

Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência – Versão de Auto-Avaliação

(Marina Carvalho, Isabel Soares, & Américo Baptista, 2006)

Seguidamente vais encontrar um conjunto de afirmações que descrevem características que as pessoas podem apresentar. Lê cada uma delas e assinala com uma cruz o número que melhor te descreve, utilizando a seguinte escala:

	1	2	3	4	5
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Preocupo-me se tiver que depender de outras pessoas	1	2	3	4	5
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas	1	2	3	4	5
3. Para mim, é mais importante conseguir coisas que manter relações com os outros	1	2	3	4	5

QUESTIONARIO SOBRE INTIMIDAÇÃO E MAUS-TRATOS ENTRE PARES

3

1. Com quem vives?
 - a. Com o meu pai e com a minha mãe.
 - b. Só com um deles.
 - c. Com outros familiares.
 - d. Outros
2. Quantos irmãos tens? (Sem contar contigo)
 - a. Nenhum
 - b. 1.
 - c. 2.
 - d. 3 ou mais.
3. Como te sentes em casa?
 - a. Bem.
 - b. Nem bem nem mal.
 - c. Mal.