



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL E VALIDAÇÃO DA *TEACHER-REPORT SCALE*
PARA O BRASIL: UMA NOVA PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO E AVALIAÇÃO
DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA INFÂNCIA

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial

para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Sob Orientação da Prof^ª. Dr^ª. Denise Ruschel Bandeira

Juliane Pariz

Março, 2016

Agradecimentos

Para que esta dissertação se tornasse realidade, muito trabalho foi necessário e não foi sozinha que o fiz. Ao contrário, é preciso agradecer àqueles que tornaram possível este que era um sonho meu.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que guia meus passos e revela sua providência divina nos pequenos detalhes do meu dia a dia. Em segundo lugar, a minha família, especialmente minha mãe Salete e minha irmã Aline, pois ao me amarem incondicionalmente, me mantém consciente da minha essência, de onde eu vim e para onde vou.

Agradeço também a minha orientadora, Dra. Denise Bandeira. A ela, obrigada por ter embarcado na minha “megalomania”, ter confiado em um potencial que eu não sabia que tinha, ter se preocupado com o fato de eu não ser bolsista, ter defendido minhas idéias nos momentos mais difíceis (e eles existiram!) e ter me conduzido, finalmente, para um amadurecimento pessoal e acadêmico que certamente não teria sido atingido sob a condução de outro orientador. Ainda, meus agradecimentos ao apoio recebido dos bolsistas de Iniciação Científica Júlia e Álvaro, bem como dos demais colegas do Grupo de Estudos, Aplicação e Pesquisa em Avaliação psicológica da UFRGS.

Agradeço também às orientadoras e às supervisoras educacionais das escolas: Olintho de Oliveira, Leopolda Barnewitz, Instituto de Educação General Flores da Cunha, Escola Dinah Neri, Escola São Francisco (Zona Sul e Menino Deus) e Escola Mãe Admirável, pois abriram as portas para minha coleta de dados, tornando possível esse trabalho. Agradeço especialmente às professoras e aos professores dessas escolas por terem disposto do seu precioso e escasso tempo para responder aos questionários, não esquecendo de reconhecer a importância das crianças e de suas famílias que consentiram e confiaram na participação dos seus filhos para a realização deste trabalho.

Sumário

LISTA DE TABELAS E FIGURAS.....	5
CAPÍTULO II.....	5
CAPÍTULO III.....	5
CAPÍTULO I.....	6
APRESENTAÇÃO	6
<i>Introdução geral da dissertação.....</i>	<i>6</i>
<i>O Modelo de Agressividade Reativa e Proativa</i>	<i>7</i>
<i>Justificativa.....</i>	<i>9</i>
<i>Referências</i>	<i>10</i>
CAPÍTULO II	13
O MODELO DE AGRESSIVIDADE PROATIVA E REATIVA NA COMPREENSÃO DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO	13
<i>Resumo</i>	<i>13</i>
<i>Abstract.....</i>	<i>13</i>
<i>Introdução</i>	<i>14</i>
<i>Décadas de 1930 a 1950:O modelo de Frustração-Agressão e a subdivisão do comportamento agressivo.....</i>	<i>17</i>
<i>Década de 1960:As primeiras definições sobre a estrutura da agressão hostil e agressão instrumental.....</i>	<i>18</i>
<i>Década de 1970: A funcionalidade dos subtipos de agressão e o problema da imprecisão conceitual</i>	<i>20</i>
<i>Década de 1980: A teoria do Processamento da Informação Social e a proposição de novos conceitos</i>	<i>24</i>
<i>Década de 1990: A reformulação do modelo de comportamento agressivo</i>	<i>27</i>
<i>Ano 2000 até os dias atuais: A consolidação do MARP e a intervenção junto às manifestações agressivas</i>	<i>34</i>
<i>Considerações Finais</i>	<i>36</i>
<i>Referências</i>	<i>37</i>
CAPÍTULO III.....	44
TEACHER-REPORT SCALE: CROSS-CULTURAL ADAPTATION AND VALIDITY EVIDENCES FOR BRAZILIAN CULTURE	44
<i>Abstract.....</i>	<i>44</i>
<i>Resumo</i>	<i>44</i>
<i>Introduction</i>	<i>45</i>
TRANSLATION AND ADAPTATION OF TEACHER-REPORT SCALE FOR THE BRASILIAN PORTUGUESE.....	48
I. <i>Translating the original measure into the new language.....</i>	<i>48</i>
II. <i>Synthesize the translations.....</i>	<i>49</i>
III. <i>Evaluation of the synthesis by experts.....</i>	<i>50</i>
IV. <i>Evaluation by the target population</i>	<i>51</i>
V. <i>Back translation.....</i>	<i>51</i>
VI. <i>Pilot study.....</i>	<i>51</i>

STUDY 1	52
CONSTRUCT VALIDITY FOR BRAZILIAN VERSION OF TEACHER-REPORT SCALE	52
<i>Method</i>	52
Participants.....	52
Instruments.....	52
Procedures.....	52
Ethical Considerations	53
Data Analysis	53
<i>Results</i>	54
Exploratory Factor Analysis	54
Confirmatory Factor Analysis.....	57
<i>Discussion</i>	57
STUDY 2	60
CONVERGENT, CRITERION-RELATED, AND GROUP ANALYSIS FOR BRAZILIAN VERSION OF TEACHER-REPORT SCALE. 60	
<i>Method</i>	60
Participants.....	60
Procedures.....	61
Ethical Considerations	61
Data Analysis	62
<i>Results</i>	62
Convergent Validity.....	62
Group analyses and criterion validity.....	63
<i>Discussion</i>	64
<i>Final Considerations</i>	66
<i>References</i>	68
CAPÍTULO IV	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
ANEXOS.....	74
ANEXO A: AUTORIZAÇÃO PARA TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DA <i>TEACHER-REPORT SCALE</i>	75
ANEXO B: <i>TEACHER-REPORT SCALE</i> : VERSÃO ORIGINAL DA.....	76
ANEXO C: <i>TEACHER-REPORT SCALE</i> : VERSÃO FINAL ADAPTADA PARA O BRASIL	77
ANEXO D: PROGRAMA DO WORKSHOP SOBRE A AVALIAÇÃO DA AGRESSIVIDADE EM CRIANÇAS.....	78
ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES	80
ANEXO F: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	81
ANEXO G: CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	83
ANEXO H: SDQ.....	84
ANEXO I: Q-CARP (NOME NO ARTIGO EM INGLÊS: PARB-Q)	86
ANEXO J: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS	90
ANEXO K: CARTA DE ACEITE PARA A ESCOLA.....	91
ANEXO L: TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	92

Lista de tabelas e figuras

Capítulo II

Tabela 1: Diferentes fatores associados à agressividade reativa e proativa	31
Figura 1: Primeiro modelo de processamento da informação social para o ajustamento social de crianças	24
Figura 2: Modelo atual revisado sobre as etapas do Processamento da Informação Social	27

Capítulo III

Tabela 1: Verification of equivalences and final synthesis of items	48
Tabela 2: Factor loading from EFA in two-factorial solution considering different sample of children	55
Tabela 3: Descriptive means for different population considering the total raw score for RA and PA	56
Tabela 4: Comparison among a nested and an alternative model using CFA	56
Tabela 5: Correlation between Teacher-Report Scale and PARB-Q	62
Tabela 6: Difference of means in Reactive Aggression (RA) and Proactive Aggression (PA) between group of boys and girls in general population	62
Tabela 7: Analysis of covariance for RA and PA in clinical and non-clinical groups with sex as covariate	63
Figura 1: Scree plot in sample of children from general population	54
Figura 2: Scree Plot in sample of aggressive children	55

Capítulo I

Apresentação

Introdução geral da dissertação

O comportamento agressivo é mundialmente reconhecido como um dos maiores problemas de saúde pública na infância e na adolescência (Krug, Dahlberg, Mercy, Zivi & Lozano, 2002; Tremblay et al., 2004). Conceitualmente, o comportamento agressivo ou agressão, é todo ato intencional que objetiva deliberadamente causar dano, dor física ou psicológica ou prejuízo a outra pessoa e/ou objeto (Kempes, Matthys, de Vries & van Engeland, 2005).

O estudo do comportamento agressivo na infância, entretanto, mostra-se complexo e multifacetado no campo da pesquisa científica. As pesquisas que o estudam, segmentam-se normalmente nas suas manifestações observáveis, nas suas origens e motivações subjacentes, no seu curso através das fases desenvolvimentais, na sua evolução (considerando e os possíveis fatores precursores e preditores associados) e na sua avaliação, através de estudos que buscam construir ou adaptar instrumentos psicológicos com esse fim.

Cabe destacar, contudo, que alguns desafios perpassam todos esses enfoques de pesquisa na área. Dentre eles, o principal e mais persistente desafio trata-se da heterogeneidade do comportamento agressivo. O termo heterogeneidade indica que as manifestações agressivas podem ter origem e motivações distintas, mesmo sendo muitas vezes, idênticas entre si. Em outras palavras, Transtorno Desafiador Opositor (TDO), Transtorno de Conduta (TC), Transtorno de déficit de Atenção, Hiperatividade e Impulsividade (TDAHI) e outros transtornos de ansiedade e humor nem sempre explicarão totalmente a presença de comportamento agressivo na infância (Fite, Stoppelbein, Greening & Gaertner, 2009; Kempes et al., 2005; Vitaro, Gendreau, Tremblay & Oligny, 1998). Dessa forma, é possível que hajam sobreposições e comorbidades na origem dos comportamentos agressivos adotados em cada um desses transtornos. Por essa razão, a heterogeneidade deve ser cuidadosamente considerada pelos pesquisadores e profissionais ao estudar, avaliar, compreender ou intervir junto aos comportamentos agressivos. Percebe-se assim que, independente do foco de pesquisa ou de atuação, pesquisar e trabalhar com o comportamento agressivo exige a adoção

de um modelo teórico consistente, e que forneça explicações sobre a sua origem, sua estrutura e sua função. Do contrário, a incorreta avaliação da heterogeneidade pode levar a uma compreensão equivocada acerca do comportamento agressivo observável.

Considerando os diferentes enfoques de pesquisa e a heterogeneidade da temática, a presente dissertação de mestrado se propõe a contribuir com a avaliação do comportamento agressivo no contexto brasileiro através de dois estudos. O primeiro, trazido no Capítulo II, visa a apresentar e discutir o Modelo de Agressividade Reativa e Proativa (MARP) desde uma perspectiva histórica e evolutiva. O MARP trata-se de um dos mais citados modelos teóricos explicativos da estrutura do comportamento agressivo ao redor do mundo (Cima e Raine, 2009). Além disso, trata-se da teoria subjacente ao *Teacher-Report Scale*. Assim, o primeiro artigo apresenta um estudo teórico acerca da construção e consolidação do MARP, desde os anos 30 até os dias atuais.

O Segundo estudo, trazido no capítulo III, trata-se de um artigo empírico que apresenta o processo de tradução e adaptação, bem como evidências de validade para a *Teacher-Report Scale*. A *Teacher-Report Scale* é um instrumento psicológico norte-americano que avalia as manifestações agressivas de crianças de 8 a 12 anos a partir do relato do professor. Esse estudo está redigido em inglês, de forma a facilitar a comunicação dos dados para o autor da versão original do instrumento, bem como sua posterior publicação em periódico internacional.

O Modelo de Agressividade Reativa e Proativa

O MARP trata-se de um dos mais difundidos e aceitos modelos teóricos explicativos da estrutura e da função dos comportamentos agressivos (Hubbard, McAuliffe, Morrow & Romano, 2010; Kempes, et al., 2005). Sua contribuição mais marcante é a subdivisão proposta para a motivação dos comportamentos agressivos observáveis. Nela, a Agressividade Reativa (AR) é compreendida como o comportamento impulsivo, movido pela presença da emoção de raiva e que busca ferir algo ou alguém (Dodge, 1991). A Agressividade Proativa (AP), por outro lado, é um comportamento planejado, movido pela antecipação de uma recompensa relacionada a dominação e ao exercício de poder sobre algo ou alguém (Dodge, 1991). A principal relevância de tal subdivisão foi tornar possível o

estudo detalhado acerca não somente da origem, mas do curso e das diferentes características para as manifestações em cada subtipo, quando observados na infância, auxiliando na resolução da heterogeneidade.

O estudo do curso do desenvolvimento dos comportamentos agressivos, decorre de pesquisas que indicam que a presença de comportamentos agressivos na infância divide-se em duas fases: transitória e estável (Côté, Vaillancourt, Leblanc, Nagin & Tremblay, 2006; Gomes, Crepaldi, Vieira & Bigras, 2012). Destaca-se, contudo que sem estas denominações específicas, tal categorização desenvolvimentista também é reportada em outros estudos internacionais (Dodge, Godwin, & The Conduct Problems Prevention Research Group, 2013; Tremblay, 2008). A fase transitória refere-se às manifestações agressivas que ocorrem a partir do nascimento e até em torno dos seis anos da criança. Nessa fase, o pico de comportamentos agressivos ocorre entre os três e os quatro anos de idade, sendo esperado que eles declinem ao final desta primeira fase, até desaparecerem nos subseqüentes estágios desenvolvimentais (Tremblay, 2008). A fase estável, porém, refere-se às manifestações agressivas que não declinaram ao final da fase transitória, persistindo para além dos sete anos de idade. Acerca das manifestações agressivas estáveis, os estudos considerando o MARP permitiram apontar as consequências para AR e AP, quando observadas nessa fase, para a adolescência e vida adulta da criança. Tais consequências, serão melhor apresentadas nos capítulos subseqüentes dessa dissertação.

Quanto às características de cada subtipo, a maioria das crianças com comportamento agressivo apresenta AR e AP concomitantemente (Dodge & Coie, 1987; Vitaro et al., 1998). Além disso, há crianças que podem não apresentar nenhum dos subtipos, consideradas crianças sem comportamentos agressivos (Kempes et al., 2005; Vitaro et al., 1998). Mesmo assim, a predominância de um subtipo de manifestação agressiva pode ser observada. Ainda sobre suas características, as crianças com mais AR tendem a interpretar as provocações e situações ambíguas como hostis, com maior frequência do que as que possuem mais AP ou AR+AP. Além disso, crianças com mais AR também têm mais dificuldade para resolver problemas e conflitos sociais. Por isso, tendem a vivenciar rejeição por parte dos seus pares, bem como dificuldades para fazer e manter amizades, compartilhar suas coisas, negociar, lidar com fracassos, perdas e demonstrar desportividade (Vitaro et al., 1998). Sabe-se também que crianças com mais AR tendem a ser mais desatentas em aula do que as com mais

AP ou não agressivas, sendo que a AR também associa-se ao desenvolvimento de Transtorno Desafiante de Oposição e comportamentos disruptivos (transtornos psiquiátricos na infância), por exemplo (Vitaro et al., 1998).

As crianças com mais AP, por sua vez, tendem a ser mais aceitas e ser líderes de seus pares. Mesmo assim, podem ter mais dificuldade para se manterem fora de brigas do que crianças com AR ou sem comportamentos agressivos. A frieza emocional também é uma característica da predominância de AP, associando-a ao desenvolvimento de Transtorno de Conduta e a alguns aspectos da psicopatia. Ressalta-se ainda que crianças com mais AP tendem a ter menos problemas de escolarização e menos problemas internalizantes do que não agressivos e AR (Vitaro et al., 1998).

Essas evidências sobre AR e AP serão melhor detalhadas nos capítulos I e II dessa dissertação, junto com a origem do MARP e sua complexa evolução teórico-empírica no campo das pesquisas internacionais sobre o comportamento agressivo. De forma geral, pode-se dizer que, nessa evolução, conceitos oriundos da psicanálise, da psicologia social, da psicologia da personalidade, da etologia, da psicobiologia, da psicologia do desenvolvimento moral, da psicologia da aprendizagem e, mais recentemente, da psicologia cognitiva influenciaram de forma importante a conceituação e categorização dos comportamentos agressivos. Assim, não se trata de mais um modelo no concorrido mercado teórico da psicologia, mas sim de uma abordagem integrativa formada a partir da busca, ainda em evolução, por evidências empíricas acerca da contribuição dos mais diversos conceitos teóricos na compreensão da estrutura psíquica da formação do comportamento agressivo em crianças (Dodge, & Rabiner, 2004).

Justificativa

No presente trabalho, o MARP e a adaptação do *O Teacher-Report Scale* estão sendo considerados como novas perspectivas para a compreensão e a avaliação do comportamento agressivo na infância. Isto se deve a já mencionada escassez de livros ou artigos científicos em língua portuguesa abordando o MARP, bem como à constatação de que, no Brasil, o uso de medidas para avaliação do comportamento agressivo é limitado tanto pela escassez de instrumentos quanto pela falta de embasamento teórico sobre o tema.

Quanto à escassez de literatura científica em língua portuguesa, duas referências merecem destaque por mencionar o MARP: o CONASS (2010), literatura traduzida de sites norte-americanos que traz cartilhas com informações úteis para profissionais da área e leigos e o livro organizado por Borsa e Bandeira (2014), que traz o que há de mais atual nas pesquisas nacionais na área dos comportamentos agressivos, com alguns capítulos que citam o MARP.

No que se refere à avaliação do comportamento agressivo, um estudo que revisou a literatura científica dos últimos vinte anos não encontrou, até sua data de publicação, instrumentos nacionais fundamentados nos pressupostos teóricos da AP e AR (Borsa & Bandeira, 2011). Além disso, dentre as publicações científicas analisadas nessa revisão, 56% não utilizaram qualquer instrumento de avaliação para mensurar o comportamento agressivo ao qual se referiam. Ressalta-se ainda que, dentre os estudos que utilizaram medidas psicológicas para avaliar os comportamentos agressivos, não foram encontrados instrumentos que avaliem esse construto diretamente. Sendo assim, percebe-se que os estudos nacionais costumam avaliar construtos correlatos ao comportamento agressivo – ainda que com frágil fundamentação teórico-empírica de sua correlação – de forma que deduzem destes resultados correlatos o nível de manifestação agressiva das crianças (Borsa & Bandeira, 2011). Assim, apresenta-se aqui o MARP, bem como o processo de tradução, adaptação e evidências de validade para o primeiro instrumento capaz de avaliar separadamente AR e AP na população brasileira.

Referências

- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica, 10*(2), 193-203.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (org). (2014). *Comportamentos agressivos na infância: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CONASS. (2010). *Enciclopédia do desenvolvimento na primeira infância*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/sobre-a-encyclopedia>.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The

- development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: a nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Godwin, J., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). Social-Information-Processing Patterns Mediate the Impact of Preventive Intervention on Adolescent Antisocial Behavior. *Psychological Science*, 24(4), 456–465.
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to Roots: On Social Information Processing and Moral Development. *Child Development*, 75(4), 1003–1008. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00721.x.
- Fite, P. J., Stoppelbein, L., Greening, L., & Gaertner, A. E. (2009). Further validation of a measure of proactive aggression within a clinical child population. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 367–382.
- Gomes, L. B., Crepaldi, M. A., Vieira, M. L., & Bigras, M. (2012). A percepção de professoras acerca da agressividade em pré-escolares. *Barbarói*, 37, 88-104.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95-118.
- Kempes, M., Matthys, W., de Vries, H., & van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(1), 11-19.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano R. (eds). (2002). World Report on Violence and Health Geneva. World Health Organization: Switzerland.
- Tremblay, R. E. (2008). Understanding development and prevention of chronic physical aggression: towards experimental epigenetic studies. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 363, 2613–2622.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ...

Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, *114*(1), e43–e50.

Vitaro F., Gendreau, P.L., Tremblay, R. E., & Oligny, P. (1998). Reactive and Proactive Aggression Differentially Predict Later Conduct Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39*(3), 377-385.

Capítulo II

O Modelo de Agressividade Proativa e Reativa na compreensão do comportamento agressivo

The Proactive and Reactive Aggressiveness Model for comprehension of aggressive behavior

Juliane Pariz, Graciela Inchausti de Jou e Denise Bandeira

Resumo

O Modelo de Agressividade Reativa e Proativa (MARP) é um modelo explicativo acerca da estrutura e motivação dos comportamentos agressivos na infância. O presente artigo teórico busca contextualizar, apresentar e discutir sua origem, sua evolução e sua consolidação desde os anos 30 até os dias atuais. Utiliza-se, para tanto, uma revisão narrativa da literatura científica. Enfatiza-se as pesquisas experimentais e as diversas teorias que influenciaram o MARP. Discute-se sua estrutura teórica atual e sua relevância prática para a compreensão e avaliação dos comportamentos agressivos na infância. Finalmente, as contribuições do MARP para intervenção junto às manifestações agressivas nos contextos nacional e internacional são apontadas, considerando-se seu poder preditivo para graves problemas ao longo da vida de pessoas com comportamento agressivo.

Palavras-chave: Agressividade proativa, Agressividade reativa, Processamento da informação social, comportamento agressivo.

Abstract

The Reactive and Proactive Aggressiveness Model (MARP) is an explicative model regarding the structure and motivation of aggressive behavior in childhood. This theoretical paper sought to present and to discuss its origin, its evolution, and its consolidation, since the 1930's until today's. For this purpose, a narrative review from scientific literature is used. Both experimental researches and the theorys that influenced the MARP are highlighted. Its current theoretical framework is discussed, as well as its practical relevance for understanding and evaluating aggressive behavior. Yet, both national and international research context are reviewed, considering MARP. Finally, the contributions from MARP for intervention programs on the aggressive behavior are presented, considering its predictive power for severe problems through the individual's lifespan.

Key-words: Proactive aggression, Reactive aggression, Social information processing, aggressive behavior.

Introdução

O presente artigo teórico busca contextualizar, apresentar e discutir a origem, a evolução e a consolidação do Modelo de Agressividade Reativa e Proativa (MARP, Dodge & Coie, 1987), por meio de uma revisão narrativa da literatura. O MARP é um modelo explicativo acerca da estrutura e motivação dos comportamentos agressivos na infância. O comportamento agressivo é todo o comportamento intencional que objetiva deliberadamente causar dano, dor física ou psicológica ou prejuízo a outra pessoa ou objeto (Berkowitz, 1993; Borsa & Bandeira, 2014; Coie & Dodge, 1998; Kempes, Matthys, de Vries, & van Engeland, 2005). Cabe, porém, diferenciá-lo do conceito mais amplo de agressividade, que é entendida como uma característica básica, inata e constante do ser humano, ligada ao instinto de sobrevivência individual ou coletiva, e comumente associada ao dinamismo e à competência (Kempes et al., 2005; Oliveira & Martins, 2007; Vymětal, 1994). Neste artigo, portanto, o construto alvo é o comportamento agressivo, sendo que os termos manifestação agressiva e agressão são utilizados como sinônimos.

Nos dias atuais, diferentes perspectivas teóricas constituem-se como modelos explicativos para o comportamento agressivo ao redor do mundo. Teorias psicológicas clássicas, tais como Aprendizagem Social, Psicanálise e Frustração-Agressão, persistem na literatura nacional e internacional (Silva, Grassi-Oliveira, & Kristensen, 2014). Contudo, pressupostos teóricos contemporâneos têm surgido, sendo também chamados de modelos integrativos. Dentre eles, destacam-se o cognitivismo neo-associacionista (Berkowitz, 1984), o Modelo de Interacionismo Social (Tedeschi & Felson, 1994), o Modelo Geral da Agressão (Anderson & Bushman, 2002) e o MARP (Dodge & Coie, 1987).

O MARP é o modelo teórico mais amplamente citado na literatura internacional (Hubbard, McAuliffe, Morrow & Romano, 2010, Kempes et al., 2005), dado o crescente e robusto embasamento teórico e empírico fornecido (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1986; Dodge & Coie, 1987; Kempes et al., 2005). Tal modelo propõe uma divisão do comportamento agressivo observável em dois subtipos com estruturas e funções diferentes. A agressividade reativa (AR), caracteriza-se por ser um comportamento impulsivo. Trata-se de um rompante de raiva perante situações vistas como provocadoras, ameaçadoras ou hostis. A agressividade proativa (AP), ao contrário, caracteriza o comportamento planejado e orientado para um objetivo específico. Nela, a principal meta consiste em subjugar, dominar ou exercer

poder sobre outras pessoas, coisas ou situações. Além disso, a AP não requer a presença de provocações ou de raiva para ocorrer (Barbosa, Santos, Rodrigues, Furtado, & Brito, 2011; Kempes et al., 2005; Tremblay, 2008; Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Oligny, 1998). A partir da diferenciação entre AR e AP, os estudos internacionais sobre comportamento agressivo aumentaram de forma significativa desde a década de 80, aprofundando o conhecimento sobre a etiologia, a evolução e o prognóstico de cada subtipo.

Esses aspectos, serão oportunamente detalhados ao longo desse estudo. Entretanto, cabe ressaltar que, de modo geral, o estudo da etiologia da agressividade seguiu um caminho de integrações teórico-empíricas, culminando em um amplo modelo explicativo dos fatores de risco e dos processos cognitivos subjacentes ao ajustamento social na infância. O estudo da evolução ou do desenvolvimento dos comportamentos agressivos, por sua vez, decorre de pesquisas que indicam que a presença de comportamentos agressivos na infância divide-se em duas fases: transitória e estável (Côté, Vaillancourt, Leblanc, Nagin & Tremblay, 2006, Gomes, Crepaldi, Vieira & Bigras, 2012). Sem estas denominações especificamente, tal categorização desenvolvimentista também é Reportada em outros estudos internacionais (Dodge, Godwin, & The Conduct Problems Prevention Research Group, 2013; Tremblay, 2008). A fase transitória refere-se às manifestações agressivas que ocorrem a partir do nascimento e até em torno dos seis anos da criança. O pico de comportamentos agressivos ocorre entre os três e os quatro anos de idade, sendo esperado que eles declinem ao final desta primeira fase, até desaparecerem nos subseqüentes estágios desenvolvimentais (Tremblay, 2008). A fase estável, porém, refere-se às manifestações agressivas que não declinaram ao final da fase transitória, persistindo para além dos sete anos de idade. Acerca das manifestações agressivas estáveis, os estudos apontam as conseqüências para AR e AP, quando observadas nessa fase, para a adolescência e vida adulta da criança.

Por fim, o estudo do prognóstico decorre de evidências acerca de associações entre AR e AP na infância com dificuldades de aprendizagem, fracasso acadêmico, abandono escolar, rejeição por parte dos familiares e pares, envolvimento em comportamentos desviantes, *bullying*, violência física e psicológica, abuso de substâncias químicas, conflitos com a lei, delinquência, psicopatia, comportamento anti-social e diversos transtornos disruptivos, observados na adolescência e na vida adulta (Barbosa et al., 2011; Cima & Raine, 2009; Dodge & Coie, 1987; Dodge, Coie, & Lynam, 2006; Fite, Stoppelbein, Greening, &

Gaertner, 2009; Gomes et al., 2012; Kempes et al., 2005; Raver et al., 2011; Tremblay, 2008; Tremblay et al., 2005; Vitaro et al., 1998). Percebe-se, portanto, a gravidade das consequências associadas com a presença dos comportamentos agressivos na infância, o que explica a crescente relevância mundial da temática.

Não obstante a notável importância das pesquisas internacionais que estudam os comportamentos agressivos na infância sob a perspectiva do MARP, trata-se de um tema pouco estudado em pesquisas com amostras brasileiras. O MARP, como modelo teórico explicativo do comportamento agressivo, somente consta em publicações nacionais recentes. Nelas, o principal foco trata da conceitualização da AP e da AR ou da sua aplicação à construção e à adaptação de instrumentos de avaliação do comportamento agressivo (Borsa, 2012; Borsa & Bandeira, 2014). Referente a esse último tópico, o contexto brasileiro conta, desde 2014, com o Questionário de Comportamentos Agressivos entre Pares (Q-CARP, Borsa & Bandeira, 2014) que merece destaque por ser o primeiro instrumento que avalia especificamente o comportamento agressivo na infância adaptado para o Brasil (Borsa & Bandeira, 2011). Mesmo assim, esse instrumento está disponível para uso somente em pesquisa, não possuindo o aval do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI/CFP) para uso na prática psicológica. Além disso, o Q-CARP não se propõe a avaliar AR e AP, mas o comportamento agressivo de forma geral.

Contudo, outros delineamentos de pesquisas, que não a construção e adaptação de instrumentos ainda são escassos. Estudos teóricos, estudos transversais, estudos longitudinais, estudos de coorte, estudos de intervenção ou experimentos que abordem o MARP em amostras brasileiras, não são encontrados na literatura nacional, quando buscados em indexadores científicos. Além disso, dados nacionais abordando prevenção e origens dos comportamentos agressivos somente são encontrados traduzidos de pesquisas norte americanas (CONASS, 2010). Conclui-se, portanto, que no contexto brasileiro, o estudo sobre os comportamentos agressivos sob a perspectiva do MARP é ainda incipiente. Um maior número de estudos nesta área poderiam colaborar na elaboração de intervenções preventivas e de manejo, bem como embasar políticas públicas orientadas a diminuir a prevalência de comportamentos agressivos na infância e adolescência. Enquanto isso não ocorre, estes comportamentos estão aumentando vertiginosamente na nossa sociedade,

acarretando importantes prejuízos morais, econômicos e sociais (Borsa & Bandeira, 2014; Hubbard et al., 2010).

Assim, o presente estudo tem a preocupação de colaborar com o embasamento teórico disponível no cenário da pesquisa científica nacional na área dos comportamentos agressivos, fornecendo um panorama evolutivo da construção e consolidação do MARP através dos anos. Além disso, trata-se do primeiro estudo dedicado a apresentar e discutir o MARP, considerando sua origem e evolução até os dias atuais. Para tanto, escolheu-se o formato de linha do tempo, a fim de melhor organizar a escrita narrativa proposta, bem como traçar o caminho do MARP desde os anos 30 até os dias atuais. Enfatiza-se, em cada período histórico, as pesquisas experimentais e as teorias que influenciaram o MARP. Discute-se a estrutura teórica explicativa que embasa os conceitos de AR e AP, mediante pesquisas atuais e sua relevância prática para a compreensão e avaliação dos comportamentos agressivos na infância. Finalmente, reflete-se sobre as principais contribuições do MARP para o manejo e a prevenção das manifestações agressivas no contexto brasileiro.

Décadas de 1930 a 1950:

O modelo de Frustração-Agressão e a subdivisão do comportamento agressivo

Historicamente, no período entre os anos 30 e até o final dos anos 50, o Modelo de Frustração-Agressão tratava-se da mais difundida teoria explicativa do comportamento agressivo (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939). Esse modelo considera que o comportamento impulsivo de hostilidade e raiva é gerado por obstáculos, internos ou externos, interpostos a um objetivo. Além disso, o Modelo de Frustração-Agressão carrega forte influência das ideias freudianas, o que explica o fato de que, para esse modelo, as manifestações agressivas são vistas como um processo de catarse, necessário e inerente ao ser humano quando frustrado (Feshbach, 1956, 1964). Por essa razão, havia nesta época séria discordância acerca da real intencionalidade do comportamento agressivo, ainda que o seu caráter prejudicial fosse amplamente aceito (Buss, 1961; Feshbach, 1964). Assim, na busca por melhor contra argumentar acerca da intenção das manifestações agressivas, pesquisadores da época propuseram algumas limitações para o Modelo de Frustração-Agressão.

Notou-se que a presença de raiva, implícita à compreensão de todo comportamento agressivo para o Modelo de Frustração-Agressão, estava negligenciando as manifestações

agressivas que não a tinham como principal motivador (Buss, 1961). Percebeu-se então que nem todos os comportamentos causadores de dano a algo ou a alguém tinham funcionalidades idênticas. Tal constatação, conduziu a uma distinção entre o que foi inicialmente chamado de agressão *instrumental* e agressão *hostil* (Buss, 1961). Nessa perspectiva, a agressão *hostil* seria motivada pelo desejo de causar dano a algo ou alguém. A dor e o sofrimento gerado no outro seriam, portanto, a recompensa buscada pelo sujeito. A agressão *instrumental*, por sua vez, descreveria os comportamentos que causam prejuízo ou dano porque algo ou alguém se interpôs a um objetivo específico. Por essa razão, o dano gerado não tem um fim em si mesmo, mas está a serviço da obtenção de algo buscado pelo indivíduo. Comida, dinheiro, água, sexo, aprovação, dominância e poder são exemplos de tais recompensas (Buss, 1961; Sears, Maccoby, & Levin, 1957).

Etologistas e psicobiologistas da época, conferiram ainda maior robustez para a divisão entre agressão *instrumental* e *hostil*. As descobertas nessas áreas indicavam que, além dos seres humanos, o comportamento agressivo é encontrado em quase todas as espécies animais. Entretanto, à exceção dos seres humanos, outros animais manifestam predominantemente a agressão *instrumental*. Assim, encontrar alívio ou recompensa na produção de dano ou dor ao outro, conforme preconiza a agressão *hostil*, parece ser exclusivo do *homo sapiens* (Dodge, 1987; Moyer, 1976; Scott, 1958).

Com base nesses argumentos, poder-se-ia dizer que durante os anos 30 e 50, a hegemonia explicativa do Modelo de Frustração-Agressão deu lugar à dicotomização das manifestações agressivas, identificadas como *instrumental* e *hostil*. Essa dicotomização surgiu, impulsionada por outras áreas, da necessidade de entender a funcionalidade dos comportamentos agressivos. Em consequência, desenvolveram-se novas pesquisas na busca de evidências que lhe fornecessem maior robustez.

Década de 1960:

As primeiras definições sobre a estrutura da agressão *hostil* e agressão *instrumental*

Na década de 60, a busca por novas perspectivas de compreensão das manifestações agressivas, trouxe à tona o questionamento sobre o papel da aprendizagem na adoção de comportamentos agressivos. Na época, tal aspecto ainda não vinha sendo bem explicado pelo

Modelo de Frustração-Agressão (Feshbach, 1964), da mesma forma, como não tinha sido explicado outros motivadores além da raiva. A busca por compreender como se aprendiam os comportamentos agressivos, exigiu retomar e isolar o caráter inato desses comportamentos, para então, distinguir o que realmente poderia adquirir caráter de aprendizado (Feshbach, 1964). Feito isso, os estudos que abordavam a agressão *hostil e instrumental* puderam evoluir no componente aprendido das manifestações agressivas. (Bandura, Ross & Ross, 1961, 1963; Buss, 1961; Feshbach, 1964).

Nessa evolução, as principais evidências indicaram que os reforçamentos e estímulos ambientais ou situacionais poderiam ser pensados como desencadeantes de comportamentos agressivos, especialmente em crianças e adolescentes (Bandura & Walters, 1959; Buss, 1961). Surgia, então, o Modelo de Aprendizagem Social (Bandura, 1962). Assim, no tocante à agressão *hostil*, além da raiva, o papel das experiências passadas de punição extrema e de ameaça à autoestima foi considerado decisivo. À agressão *instrumental*, por sua vez, um modelo de aprendizagem mais complexo foi proposto e chamado de modelo de aprendizagem mediada por estímulo (Feshbach, 1964). Esse modelo sugere que um padrão de recompensa aos comportamentos agressivos, quando oferecido sistematicamente à criança durante o seu desenvolvimento, leva ao aprendizado de expectativas positivas com relação aos seus resultados, bem como à perpetuação das manifestações agressivas. Além disso, o componente vicário, entendido como aprendizagem por imitação de modelos, conforme proposto por Bandura (1962), também passou a ser considerado na origem da porção aprendida da agressão *instrumental* (Feshbach, 1964).

Paralelamente aos estudos que buscavam explicar o componente aprendido das agressões, as pesquisas experimentais da época avançavam na compreensão acerca dos processos cognitivos implicados no desenvolvimento social e na aprendizagem de modo geral. Dentre elas, cabe ressaltar a relevância dos estudos de Piaget. A tradição piagetiana investigava, nessa época, os processos de pensamento e raciocínio no desenvolvimento sociocognitivo, contribuindo para o estudo sobre como as crianças aprendem a partir das situações sociais (Piaget, 1965). Destaca-se, entretanto, que os estudos de Piaget não se propunham a explicar o comportamento social, mas consideravam e avaliavam o modo como as operações mentais geram *outputs* de conhecimento e aprendizagem. Por essa razão, a tradição piagetiana influenciou consideravelmente as pesquisas das décadas seguintes. Essas pesquisas,

começariam a considerar que, mais do que o comportamento observável, foco deveria ser dado na busca de um modelo explicativo para os processos cognitivos subjacentes aos comportamentos agressivos (Dodge & Rabiner, 2004).

Percebe-se, então, que a década de 60 foi marcada pelos primeiros avanços na compreensão acerca da origem dos componentes cognitivo e comportamental no ajustamento social. Nela, os conceitos de agressão *instrumental* e *hostil* desenvolveram-se maciçamente. Percebe-se também que, nessa época, o meio social pôde ser considerado como fonte de aprendizagem para os dois subtipos. Além disso, os estudos de Piaget auxiliaram no entendimento sobre o modo como as operações mentais resultam no aprendizado. Ao final, conclui-se que, mais do que uma catarse acerca de frustrações internas, as manifestações agressivas teriam, a partir dessa década, duas características descritas que modificariam as pesquisas da área nos próximos anos. Em primeiro lugar, elas teriam um caráter mediador com relação ao atingimento de objetivos, aspecto que trouxe avanços no tocante à já citada discussão acerca da intencionalidade das manifestações agressivas. Em segundo lugar, seu caráter aprendido, mais do que inato no ser humano, sugeriu, pela primeira vez, um peso maior ao ambiente, às interações sociais e à cognição do que ao inconsciente e aos impulsos do agressor, reforçando o caráter intencional, socialmente nocivo e aprendido das agressões.

Década de 1970:

A funcionalidade dos subtipos de agressão e o problema da imprecisão conceitual

Nos anos 70, as publicações sobre o Modelo de Aprendizagem Social já forneciam uma base sólida para a compreensão do componente aprendido proposto para os comportamentos agressivos, especialmente no que se referia ao comportamento *instrumental*. Nesse modelo, Albert Bandura defendeu que o comportamento agressivo seria resultante das expectativas positivas aprendidas pelo sujeito no que se refere aos seus resultados (Bandura, 1973). Com isso, uma delimitação específica, no que tange à função de cada subtipo de comportamento agressivo, pôde ser proposta pela primeira vez. Na agressão *hostil*, a presença de um estímulo faz com que o ego e/ou a autoestima do sujeito se sintam ameaçados, e há uma inferência, feita pelo sujeito, acerca da existência da intencionalidade do agente que causou a frustração. Na agressão *instrumental*, por sua vez, um bloqueio de objetivos ocorre e o comportamento terá como meta principal recuperar um objeto, um território ou um privilégio (Hartup, 1974).

Não obstante à delimitação das diferenças propostas para cada subtipo, a distinção entre agressão *hostil* e *instrumental* ainda permanecia confusa na metade dos anos 70. O problema

consistia nessas duas terminologias, pois havia elementos hostis nas conceitualizações propostas para os dois subtipos. Além disso, não era possível negar o caráter instrumental da agressão *hostil*, visto que preconizava restaurar a própria autoestima causando dor ao outro (Hartup, 1974). Essa imprecisão conceitual fez com que a utilidade da dicotomização do comportamento agressivo fosse questionada. Na busca por argumentos e evidências que respondessem a tal questionamento, um estudo experimental e outro que utilizou observação naturalística como delineamento se destacaram.

O primeiro, examinar a existência de diferentes processos psicológicos subjacentes à agressão *instrumental* e à agressão *hostil*, Rule e Percival (1971) dividiram 80 homens em dois grupos. O primeiro grupo foi formado por 40 sujeitos que seriam professores. O segundo grupo, por 40 sujeitos que seriam alunos. Cada um dos 40 professores recebeu a tarefa de ensinar uma lista de sílabas sem sentido a um dos alunos. Os alunos foram instruídos a provocar, questionar ou ser simpático com seu professor, de modo a causar ou evitar frustração no cumprimento da tarefa de ensinar. As condições experimentais durante a tarefa buscaram a presença ou ausência de tal frustração no professor, relacionando-a com a presença ou ausência provocação ou simpatia por parte do aluno. Essas variáveis foram relacionadas com a presença ou ausência de comportamentos agressivos na atitude dos professores durante o experimento. Ao final, não foram encontradas diferenças na percepção e na atitude de sujeitos adultos frente a um agente frustrador, que teoricamente eliciaria agressão *hostil*, ou a um bloqueador de objetivos, que justificaria agressão *instrumental* (Rule & Percival, 1971), não sustentando a diferenciação entre os dois subtipos.

O segundo estudo, porém, propôs considerar as duas formas de agressão a partir do processo de desenvolvimento socio-cognitivo em crianças, e não em adultos (Hartup, 1974). Hipotetizava-se que a relevância da distinção dos dois subtipos de agressão consistia, na verdade, na possibilidade de examinar as propriedades funcionais da agressão na infância. Assim, considerou que, quando pensada em crianças, e não em adultos, a agressão *hostil* deveria surgir a partir dos seis anos de idade, visto que, antes disso, as crianças não seriam capazes de fazer generalizações, inferências ou atribuir intenções a outras pessoas. Dessa forma, a noção de si e do outro em crianças, passou a ser compreendida teoricamente como sendo tão rudimentar quanto são a heteronomia e a moralidade durante a primeira e a segunda infâncias (Flavell, 1968; Hartup, 1974).

Seguindo essas hipóteses, Hartup (1974) escolheu utilizar observação naturalística, argumentando que “as funções da agressão em crianças são extremamente difíceis de estudar com técnicas experimentais” (p. 338). Em seu estudo, 102 meninos e meninas, com idades entre quatro a sete anos foram observados durante dez semanas. A frequência e o contexto dos eventos agressivos observados foram registrados pelos observadores com porcentagem geral de concordância em torno de 94%. De fato, os resultados das observações apontaram que a idade, acima e abaixo dos sete anos, seria um divisor para a frequência dos subtipos de manifestação agressiva na infância, assim como o final da primeira infância essa faixa etária seria um momento de declínio da agressão *hostil*, prevalecendo a *instrumental* a partir desse ponto. Dessa forma, foi possível pensar que, conhecer a função de cada subtipo de agressão na infância possibilitaria prever o curso dos comportamentos agressivos, provando a relevância da separação entre agressão *hostil* e *instrumental*, ainda que sua utilidade para estudos em adolescentes e adultos permanecesse improvável. Tais evidências foram amplamente aceitas na época e, desse ponto em diante, a questão da atribuição de intenções tornou-se o ponto chave para a existência, a relevância e a diferenciação da agressão *hostil* frente à *instrumental*.

Avançando nesse sentido, um terceiro experimento a merecer destaque nos anos 70 foi realizado por Chandler (1973). Seguindo a linha desenvolvimentista piagetiana, Chandler replicou em crianças com comportamentos agressivos uma das tarefas de Piaget (a habilidade da criança de representar visualmente uma imagem observada e descrita por alguém sentado de costas para ela). Nesse experimento, Chandler considerava a centralidade da atribuição de intenções no comportamento agressivo na infância. Ao final, o estudo indicou que, de fato, crianças agressoras possuem uma falha na capacidade de compreender e considerar as emoções e os pensamentos dos outros. Esses achados apoiaram a ideia de que os comportamentos agressivos na infância seriam “erros egocêntricos” na interpretação das intenções dos outros (Dodge & Rabiner, 2004, p.2). Assim, o experimento de Chandler o levou a trabalhar em uma intervenção que auxiliasse as crianças com comportamento agressivo a compreender o ponto de vista do outro na percepção da realidade. Ele sugeriu, portanto, que o desenvolvimento de tal habilidade nas crianças com comportamento agressivo, possibilitaria melhorar a sua competência social (Dodge & Rabiner, 2004).

Ao final dos anos 70, ainda que não tenha sido possível provar a relação direta entre o comportamento agressivo e os processos psicológicos em adultos, as pesquisas permitiram considerar a relevância dos dois subtipos de agressão para uma análise funcional dos comportamentos agressivos na infância. Além disso, os experimentos realizados nessa época suscitaram questionamentos que impulsionaram as pesquisas da área nos anos seguintes: a) Haveria uma sequência paralela entre as mudanças cognitivas na capacidade de atribuir intenções e os comportamentos observados nas crianças? b) Se houvesse, seria possível haver uma relação funcional sistemática entre a cognição social e os comportamentos eliciados em cada situação? (Hartup, 1974).

Ainda, a centralidade do papel da interpretação das intenções dos outros para a competência social em crianças adquiriu força a partir das evidências produzidas pelos estudos experimentais. Em consequência, pode-se considerar que subsidiaram, em parte, uma nova área de estudo que iniciou-se nos anos 80 dentro do enfoque da Psicologia Cognitiva e Desenvolvimentista, trata-se da Teoria da Mente (Flavell, 1988; Leslie, 1987; Jou & Sperb, 2004). Definida como a capacidade da criança de interpretar desejos, crenças e intenções próprias e dos outros (Jou & Sperb, 1999, 2004), a Teoria da Mente, permitiu esclarecer que tais capacidades iniciam-se por volta dos quatro anos (Wimmer & Perner, 1983). Apesar de essa área não ter pesquisado diretamente a agressividade, sua importância para os estudos sobre o desenvolvimento social mediante avaliação pelos pares, manifestação de ações pró-sociais e manifestações de agressividade, é inegável (Silva, Rodrigues, & Silveira, 2012).

Muito embora as hipóteses propostas por Hartup na década de 70 tenham aberto caminho para estudar a agressão a partir do desenvolvimento sócio cognitivo em crianças, muito avançou-se desde os seus achados até os dias atuais. Sabe-se hoje que a Teoria da Mente é um preditor de comportamento agressivo em crianças (Crick & Dodge, 1994). Sabe-se também que, mediados pela experiência individual de rejeição e vitimização por parte de seus pares, níveis alto ou baixo de teoria da mente podem predizer os diferentes subtipos de comportamento agressivo na infância (Renouf et al., 2010). Portanto, diferente do que concluiu Hartup, não há um subtipo que aparece primeiro, sendo substituído por outro, mas a multidimensionalidade do comportamento agressivo continua a desafiar as pesquisas que buscam descrever sua evolução e seus mediadores.

Década de 1980:

A teoria do Processamento da Informação Social e a proposição de novos conceitos

No início da década de 80, havia fortes evidências indicando a relação direta entre a atribuição de intencionalidade, por parte da criança, e o comportamento agressivo manifestado. A marcada relevância dessa associação, motivou o surgimento de um termo que passou a descrevê-la: o “viés atribucional hostil” (criado por Nasby, Hayden, & DePaulo, 1980). O viés atribucional hostil permitiu pensar que haveriam diferenças individuais acerca da tendência de atribuição de intencionalidade. Partindo dessa premissa, e sob forte influência da teoria do desenvolvimento moral de Piaget, o psicólogo norte-americano Kenneth Dodge investigou, em 1980, a associação entre o desenvolvimento da cognição social e o viés atribucional hostil.

Seguindo essa linha de pesquisa, Dodge (1980) teve como inspiração o experimento de Chandler (1973). Seu estudo, porém, não obteve sucesso ao replicar os resultados de Chandler em um grupo de meninos com comportamentos agressivos. Percebeu-se, então, que a intervenção proposta por Chandler era, na verdade, um modelo de intervenção cognitiva e não comportamental (Dodge & Rabiner, 2004). Em outras palavras, tratando-se de comportamento agressivo, não importa quão bem uma criança seja treinada para realizar uma tarefa cognitiva. Nas diferentes situações reais de interação, especialmente as provocativas e ambíguas, tal criança fatalmente agirá emocionalmente, irrompendo em respostas agressivas (Dodge & Rabiner, 2004). Essas constatações significaram que, além do viés atribucional hostil e da cognição social, seria muito provável que uma série de outras variáveis e problemas cognitivos e emocionais estivessem envolvidos na base das manifestações agressivas (Dodge & Rabiner, 2004). Dessa forma, as hipóteses geradas por Dodge evidenciaram uma lacuna teórica na compreensão da agressão na infância. Foi preciso então, explicar como o conhecimento social se transformava em resposta comportamental.

A explicação de Dodge foi apresentada no estudo publicado por ele em 1986. Nele, Dodge propôs que, além do julgamento moral, haveria uma série de outras operações mentais mais amplas que conduziam tal transformação. Contudo, elas seriam movidas, em cada sujeito, por uma série de “experiências personalizadas emocionalmente carregadas” (Dodge & Rabiner, 2004, p.2). Assim, as crianças com comportamento agressivo não seriam sempre

incapazes de interpretar corretamente as intenções dos outros, como se pensava anteriormente, mas apenas as situações ambíguas, vistas como intencionalmente provocativas, desencadeariam agressão. Dessa forma, as proposições de Dodge representaram uma integração teórica do conhecimento já existente junto ao modelo de solução de problemas, oriundo da psicologia cognitiva da época. Tal integração culminou, ao final, no surgimento do modelo teórico do Processamento da Informação Social (PIS) (Figura 1, Dodge, 1986).

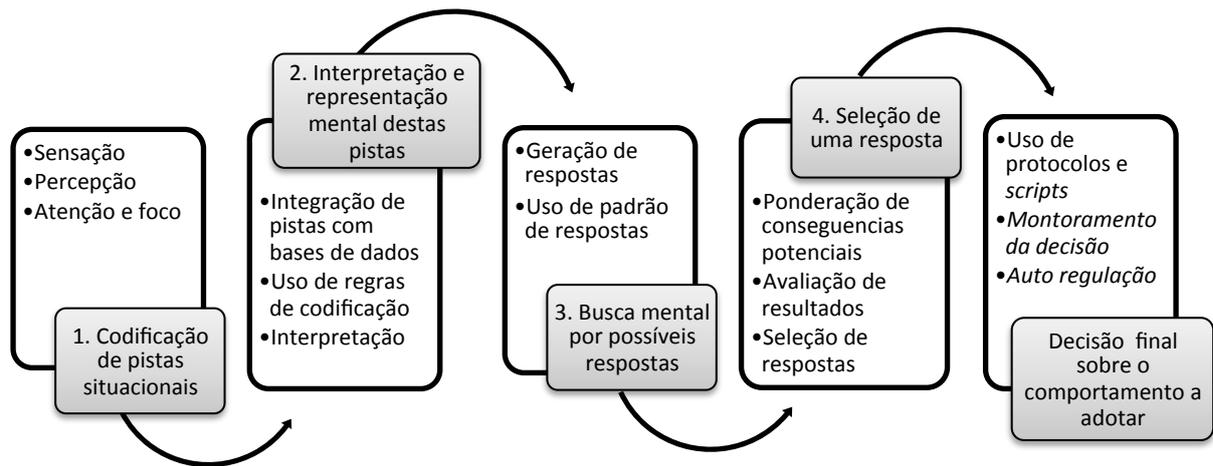


Figura 1. Primeiro modelo de processamento da informação social para o ajustamento social de crianças
 Fonte: Versão em português traduzida pelas pesquisadoras de Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, (Vol. 18, p. 84). Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 77-125.

Acerca dos modelos de processamento da informação, sabe-se hoje que eles consideram a mente do ser humano como um sistema simbólico que manipula e transforma símbolos mediante a representação mental. Na prática, isso significa que pensar é processar a informação do ambiente através de uma sintaxe própria (Jou & Sperb, 2001). Desta maneira, para o PIS, os símbolos são as pistas sociais de intenção. Essas pistas sociais são as atitudes, as palavras e os movimentos das pessoas ao nosso redor que são percebidos e interpretados pelo cérebro, gerando um conhecimento a respeito da intenção do outro em determinado contexto (Crick & Dodge, 1990; Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge, Murphy, & Buchsbaum, 1984).

Dentre os principais avanços atribuídos ao modelo teórico proposto por Dodge (1986), destacou-se o detalhamento das quatro etapas mentais do PIS. Conforme esse modelo inicial, cada uma das quatro etapas descrevia processamentos cognitivos específicos e ordenados. Assim, somente após finalizada a quarta etapa, a criança estaria pronta para lançar mão do

comportamento escolhido pelo seu PIS para cada situação. Cabe ainda destacar duas importantes características desse primeiro modelo teórico. Em primeiro lugar, a organização proposta para algumas das mais importantes variáveis envolvidas no ajustamento social. Em segundo lugar, o suporte teórico para que se começasse a pensar as variáveis como foco das intervenções realizadas com crianças com problemas de conduta e ajustamento social da época (Dodge, 1986; Dodge et al., 1986).

Além da proposição de um modelo teórico, as pesquisas de Dodge nos anos 80, sugeriram ainda que, referente ao viés atribucional hostil, mais do que a atribuição de intencionalidade, é a percepção de ameaça somada à raiva vivenciada que impulsionam a agressão (Dodge, 1986; Dodge & Coie, 1987; Dodge et al., 1986). Por outro lado, a possibilidade de haver mecanismos cognitivos para além do viés atribucional hostil tornou possível a explicação de comportamentos agressivos como o *bullying*, que não têm a raiva diretamente implicada, e que não vinham sendo bem explicados até então (Dodge & Rabiner, 2004).

Dessa forma, as pesquisas e evidências produzidas por Dodge permitiram-no caracterizar e renomear a estrutura e a função específica da antiga agressão *hostil*, que agora passaria a ser chamada de Agressividade Reativa (AR). Para ele, a AR consiste em livrar-se de uma ameaça percebida, não havendo mais a implicação, neste subtipo, da busca por conseguir uma objetivo pessoal (Dodge, 1986, Dodge et al., 1986). Ainda do ponto de vista da ameaça percebida, a antiga agressão *instrumental* passaria a ser chamada por ele de Agressividade Proativa (AP). Esse termo foi proposto porque alguns comportamentos agressivos surgem sem a presença real de uma provocação ou ainda, antes que ela ocorra (Dodge, 1986; Dodge et al., 1986). Na AP, a agressão surge devido a um tipo de comportamento antissocial que é visto pelo sujeito como a melhor escolha para alcançar objetivos específicos, sendo a expectativa positiva sobre atingir um resultado esperado, o que impulsiona o comportamento e delimita a função da AP (Dodge, 1986; Dodge & Coie, 1987).

Ao final dos anos 80, as pesquisas de Dodge conferiram a ele grande influência no estudo dos comportamentos agressivos. Dentre suas principais contribuições, destacam-se três. Em primeiro lugar, as novas definições propostas, AR e AP, tornaram possível priorizar a interpretação de ameaça em cada uma, em detrimento da noção de atribuição de intencionalidade, defendida até então. Em segundo lugar, foco foi dado à cognição social

como integrante de um mecanismo maior, o PIS, propiciando aos diversos referenciais teóricos citados aqui, contribuírem para a formulação da compreensão da subdivisão do comportamento agressivo. Isso comprovou a importância de conhecer como as crianças com comportamento agressivo pensam, percebem e interpretam o comportamento ou intenção do outro em determinados contextos. Em terceiro lugar, o papel secundário para a interpretação de ameaça, proposto para a AP, permitiu que comportamentos como o *bullying*, a coerção e a dominação, antes sem explicação clara acerca da sua origem, passassem a ser melhor explicados por ela (Olweus, 1978).

Ao final, percebe-se que os modelos teóricos anteriores à década de 80 não estavam totalmente errados nas suas explicações, mas incompletos, pois enfatizavam aspectos muito específicos do fenômeno das manifestações agressivas (Dodge & Coie, 1987). O Modelo de Frustração-Agressão, focava mais especificamente nos conceitos agora aplicados à AR (Dodge & Coie, 1987). O Modelo de Aprendizagem Social, contribuiu mais especificamente com a AP (Dodge & Coie, 1987). Assim, o diferencial dos estudos de Dodge nos anos 80 residiu em propor e considerar o PIS ao estudar as diferenças individuais de crianças com comportamento agressivo. Isso trouxe avanços e permitiu a complementariedade entre os pressupostos já existentes, revolucionando a compreensão acerca da origem, da função e do curso das manifestações agressivas na infância.

Década de 1990:

A reformulação do modelo de comportamento agressivo

No início dos anos 90, os avanços teóricos destacavam-se tanto quanto os empíricos. Em 1990, Crick e Dodge publicaram um estudo descrevendo as contribuições oriundas da psicologia cognitiva e social para o estudo dos comportamentos agressivos na infância. Foco especial foi dado às teorias atributiva, de tomada de decisão e do processamento de informação. O principal resultado desse estudo foi a integração dos achados e conceitos de tais teorias junto ao modelo teórico do PIS, apresentado por Dodge na década anterior. Ao final, um novo delineamento foi proposto, ampliando o modelo teórico do PIS, que passou a ser composto por cinco, e não mais por quatro etapas (Crick & Dodge, 1990).

Em 1994, porém, um novo estudo revisou uma segunda vez o modelo teórico do PIS. Nesse novo estudo, os autores consideraram não somente a implicação do PIS para o

comportamento agressivo, mas a forma como as interações entre processamento e comportamento ocorriam. Isso fez surgir uma nova estrutura, mais robusta e explicativa, acerca da forma como se dão as escolhas por comportamentos diferentes em cada situação. Segundo Crick e Dodge (1994), havia falhas na consideração de alguns aspectos intervenientes no comportamento agressivo dos modelos propostos anteriormente. As limitações biológicas e a influência da base de dados da memória de longo prazo precisavam ser trazidas ao centro do PIS (Figura 2, Crick e Dodge, 1994). Assim, as evidências indicaram a necessidade de conferir maior peso às características pessoais, bem como às experiências precoces da criança no desenvolvimento da sua capacidade cognitiva para processar informações sociais (Crick & Dodge, 1994). Tal constatação foi de extrema importância, visto que dessa capacidade decorrem os comportamentos agressivos.

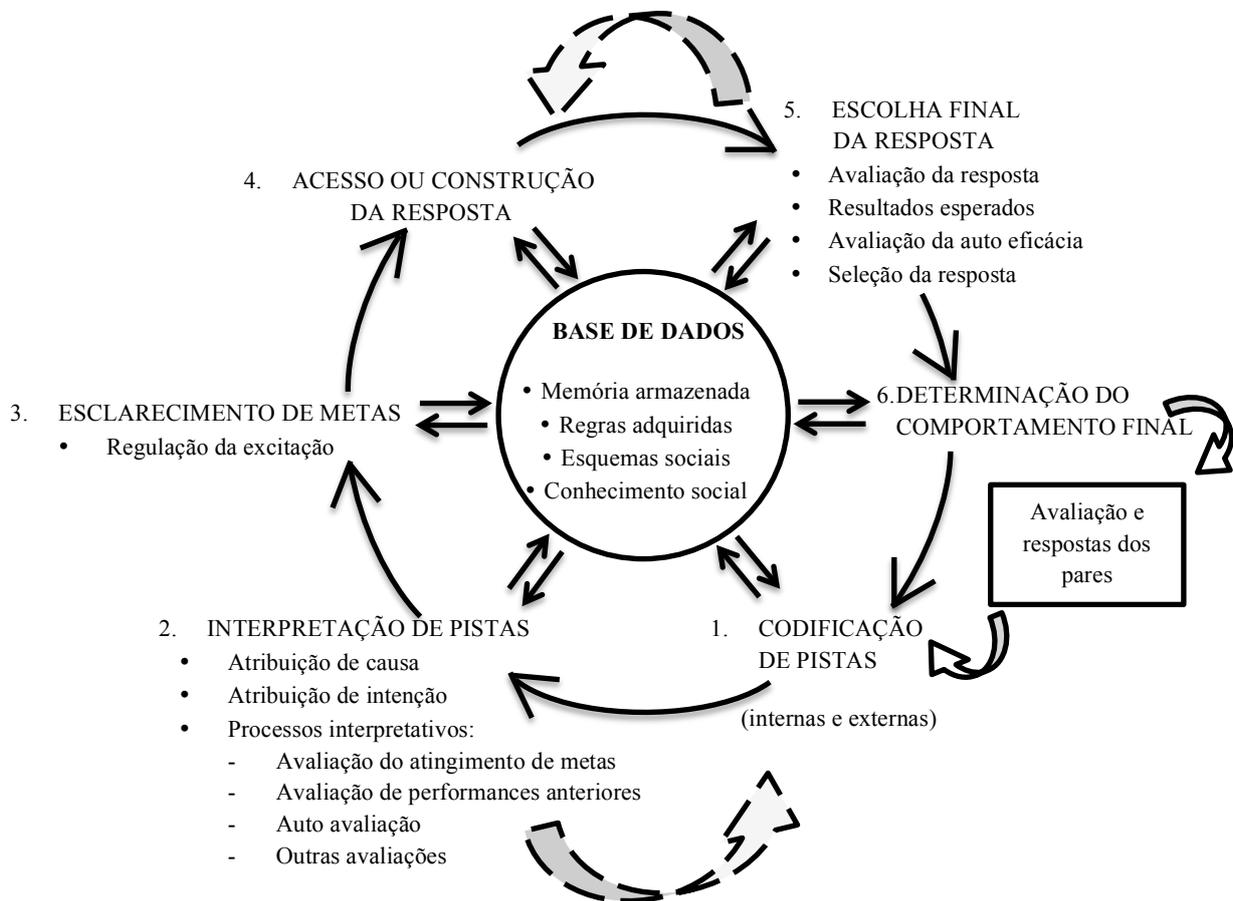


Figura 2. Modelo atual revisado sobre as etapas do processamento da informação social

Nota: Versão em português traduzida pelas pesquisadoras de Retirado de Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Nesta nova versão do modelo de Crick & Dodge (1994), observa-se, portanto, a forte influência das teorias surgidas dentro do âmbito da Psicologia Cognitiva nessa década, especialmente o arcabouço do Processamento de Informação. Conceitos como armazenamento de memória (Baddeley, 1990); *scripts* ou roteiros (Schank & Abelson, 1977); codificação (Tulving, 1983), entre outros, foram incorporados com a finalidade de explicar os processos cognitivos inerentes às interações sociais, e que estão subjacentes às respostas comportamentais frente aos estímulos do meio social onde o indivíduo está inserido.

Neste modelo, as experiências pessoais passadas de cada criança repercutem na forma como elas interpretam e reagem a cada situação de interação social. Tais experiências são decisivas porque formam os chamados “*scripts* automatizados”. Conforme o modelo, todas as pessoas constroem *scripts*, eles servem para armazenar conhecimento prévio, adquirido em interações sociais anteriores, com vistas ao enfrentamento de situações sociais futuras (Crick & Dodge, 1994). De modo geral, tais *scripts* podem ser compreendidos como a tendência da criança para se comportar de uma determinada forma na presença de condições semelhantes de interação. Por exemplo, usar comportamentos agressivos físicos ou verbais sempre que se sentir ameaçada ou hostilizada por outras crianças ou por adultos. Tendo em vista que foram internalizados a partir das experiências sociais da criança desde o seu nascimento, os *scripts* não só impactam as interações futuras, mas são formados pelos padrões das primeiras interações com outros seres humanos (Crick & Dodge, 1994). Assim, não somente o *link* entre processamento e comportamento foi explicado por este novo modelo, mas o aspecto desenvolvimental dos comportamentos agressivos na infância pôde ser melhor compreendido, ampliando sua relevância.

Com a finalidade de ilustrar o novo modelo de PIS, consideremos uma situação corriqueira nos recreios escolares: Uma criança A empurra uma outra B no pátio da escola. Trata-se de um comportamento agressivo. Mas como a criança pode ter chegado a esse comportamento? Seguindo as etapas do PIS explicitadas na Figura 2, consideremos que trata-se de um comportamento agressivo reativo, não proativo. A criança A, ao ver a criança B rindo e olhando em sua direção, codifica pistas internas armazenadas na memória de longo prazo e ativa a memória de uma briga anterior com essa criança, além de outras memórias de ter sido motivo de piada entre os colegas, por algo que disse ou fez. Conseqüentemente, mediante o processo de interpretação de pistas, atribui à criança B a intenção de hostilizá-la e

querer brigar novamente ou causar a ela um constrangimento diante dos colegas. Ela fica com raiva. No processo de esclarecimento de metas, passam pelos pensamentos da criança A várias alternativas, “melhor bater antes que ele me bata”, “mas se eu bater posso ir ao castigo”, “se eu não fizer nada vão rir mais de mim”, entre outros esquemas ou scripts recuperados da memória. Para cada uma das possibilidades, a criança A pode estar acessando ou construindo um comportamento, ou seja, uma resposta ao estímulo da presença da criança B. Na penúltima fase deste processamento social, a criança A, como agressor vai escolher o comportamento que melhor se encaixe na sua avaliação dos possíveis objetivos e das possíveis consequências, acessando constantemente à memória de longo prazo, lembrando que essa escolha é diretamente impactada pelo estado emocional de raiva do momento. Na fase final, que corresponde ao próprio comportamento, a criança A empurra a criança B. Como consequência, pode acontecer que os pares aprovem este comportamento ou não, que a criança B revide ou chore, que a criança A se sinta gratificada ou triste. Qualquer um desses cenários será um novo estímulo o qual deverá ser codificado novamente, iniciando um ciclo dinâmico dos comportamentos estímulo/resposta. Além disso, enquanto empurra a criança B, as pistas sociais vindas das pessoas ao redor e da reação da criança B vão gerando novos, independentes e simultâneos ciclos de processamento. Na prática, esses novos ciclos de processamento podem resultar em multiplicação e sobreposição das reações agressivas da criança A. Assim, após o empurrão, a criança A ainda pode decidir chutar, arranhar e chingar outras crianças que estão próximas, rindo ou falando algo.

Por sua importância, três características do modelo atual de PIS merecem ser destacadas. 1- Há dinamismo na comunicação entre os processos, bem como há influência de um maior número de mecanismos psíquicos em cada uma. 2- O ordenamento sequencial persiste. 3- Reconhece-se a capacidade da cognição humana para realizar vários processamentos ao mesmo tempo, sendo que podem estar em estágios diferentes no instante do início de um novo processamento (Crick & Dodge, 1994). Além dessas características, o impacto central do armazenamento das experiências pessoais (memória de longo prazo) para o funcionamento do PIS, merece ser destaque como a sua principal vantagem com relação ao modelo anterior (Crick & Dodge, 1994). Dessa forma, o PIS ganhou força nos anos 90 como principal modelo teórico explicativo e preditor do ajustamento social dos seres humanos. Segundo ele, quanto maior a competência do sujeito nas etapas do PIS, melhor será o seu ajustamento nas interações com outras pessoas (Crick & Dodge, 1994). Essa afirmação

permitiu, que Crick e Dodge investigassem o comportamento agressivo como resultante de falhas no PIS, propondo o que hoje conhecemos como o MARP.

O Modelo de Agressividade Reativa e Proativa (MARP) surgiu indicando que as motivações resultantes do PIS são a chave para a compreensão dos comportamentos agressivos manifestados na infância (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991). Nestes estudos, os subtipos de comportamento agressivo (AP e AR) são agora propostos para melhor compreender a etiologia, o prognóstico e o manejo, da agressividade em crianças e adolescentes. Assim, concomitante aos estudos de reformulação do PIS, o MARP serviu para explicar a parcela desse processamento que resulta em comportamentos agressivos. Em 1991, Dodge publicou um texto onde sugeriu e detalhou os padrões distintos de PIS implicados em cada um dos dois subtipos de comportamentos agressivos. Na AR, as experiências da criança, armazenadas na forma de *scripts*, interagem com o desenvolvimento normal do PIS, criando um padrão reativo, marcado por uma tendência a selecionar e a focar em pistas que indiquem alguma ameaça ou atribuam intenções hostis às atitudes e situações ambíguas (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987; Vitaro et al., 1998). Na AP, uma falha ou distorção ocorre durante o desenvolvimento normal do PIS. Isso leva ao aprendizado distorcido acerca do uso de métodos coercitivos para atingir objetivos e faz com que a criança passe a ter expectativas de resultados e sensações positivas aos seus atos agressivos, bem como dificuldade para considerar a percepção e intenção do outro (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987; Vitaro et al., 1998).

Ao longo dos anos 90, estudos empíricos confirmaram os distintos padrões de processamento nessa época, conferindo relevância prática para a distinção entre AR e AP (Crick & Dodge, 1996). Essas evidências fortaleceram a possibilidade real de obter sucesso na redução dos comportamentos agressivos na infância (Crick & Dodge, 1990; Crick & Dodge, 1996), provando o grande impacto social que poderiam gerar (Tremblay, Masse, Pagani, & Vitaro, 1996). Isso foi considerado de extrema relevância, tendo em vista que as implicações do comportamento agressivo, quando observado na infância, já eram conhecidas nessa época, especialmente a criminalidade e a delinquência (Pepler & Rubin, 1991). Assim, com o advento do MARP, foco foi dado aos fatores de risco para seu surgimento, para a sua manutenção na infância e para os prejuízos para a criança que manifesta AR e/ou AP, sendo esses os aspectos pouco conhecidos na época.

Quanto aos fatores de risco associados ao surgimento e à manutenção das manifestações agressivas, a Tabela 1.1 traz os principais achados oriundos das pesquisas da época. Quanto aos prejuízos e às características da criança que manifesta AP e/ou AR, descobriu-se que a maioria das crianças com comportamentos agressivos apresenta AR e AP concomitantemente (Dodge & Coie, 1987; Vitaro et al., 1998). Além disso, há crianças sem que podem não apresentar nenhum dos subtipos, consideradas crianças sem comportamentos agressivos (Kempes et al., 2005; Vitaro et al., 1998). Mesmo assim, frequentemente há predominância de um subtipo de manifestação agressiva.

Assim, crianças com mais AR, tendem a interpretar as provocações e situações ambíguas como hostis com maior frequência do que as que possuem mais AP ou AR+AP. Além disso, têm dificuldade de resolver problemas e conflitos sociais. Por isso, tendem a vivenciar rejeição por parte dos seus pares, bem como dificuldades para fazer e manter amizades, compartilhar suas coisas, negociar, lidar com fracassos, perdas e demonstrar desportividade (Vitaro et al., 1998). Ainda, crianças com mais AR tendem a ser mais desatentas em aula do que as com mais AP ou não agressivas, sendo que a AR também associa-se ao desenvolvimento de Transtorno Desafiante de Oposição e comportamentos disruptivos (transtornos psiquiátricos na infância), por exemplo (Vitaro et al., 1998).

As crianças com mais AP, por sua vez, tendem a ser mais aceitas e ser líderes de seus pares. Mesmo assim, podem ter mais dificuldade para se manterem fora de brigas do que crianças com AR ou sem comportamentos agressivos (Vitaro et al., 1998). A frieza emocional também é uma característica da predominância de AP, associando-a ao desenvolvimento de Transtorno de Conduta e a alguns aspectos da psicopatia. Ressalta-se ainda que crianças com mais AP tendem a ter menos problemas de escolarização e menos problemas internalizantes do que não agressivos e AR. Até os 6 anos, contudo, podem ser tão irritáveis quanto uma criança considerada não agressiva (Vitaro et al., 1998).

Tabela 1.

Diferentes fatores associados à agressividade reativa e proativa

	AR	AP
Condições Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente hostil e abusivo (Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente com violência familiar recorrente (Cornell et al, 1996) e com histórico familiar de abuso de substância, psicopatia e transgressões de leis

		(Cornell et al, 1996)
	<ul style="list-style-type: none"> • Pais excessivamente controladores e punitivos (Dodge et al., 1997) • Comportamentos delinquentes de pares (Day, Bream & Pal, 1992) 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão parental e regras inexistentes ou ineficientes (Poulin & Boivin, 2000) • Exposição a modelos que valorizam o uso da agressão para resolver conflitos e/ou obter ganhos pessoais (Poulin & Dishion, 2000)
Aspectos Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Déficits na codificação da realidade e em solução de problemas (Dodge et al., 1997) • Déficits em funções executivas e Pobreza verbal (Stanford, Greve, & Gerstle, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas positivas quanto a atingir objetivos pessoais por meio de comportamentos agressivos e/ou violência (Poulin & Dishion, 2000)
Dificuldades no Controle de emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Predominância de emoções negativas e propensão à raiva e à frustração (Goldsmith, 1996) • Alto nível de neuroticismo, impulsividade e alto nível de ansiedade nas relações sociais (Hubbard et al., 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa emotividade (excitação emocional), presença de comportamentos externalizantes (Vitaro et al., 1998). • Baixas atitudes reativas (Hubbard et al., 2002)
Fatores orgânicos	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nível de cortisol no sangue (Van Bokhoven et al., 2005). • Alta frequência cardíaca em repouso e vaso dilatação (Zillman, 1983) 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo nível de cortisol no sangue (Cima, Smeets, and Jelacic, 2008).

Ao final dos anos 90, mais do que o avanço na produção de conhecimento sobre as manifestações agressivas na infância, os estudos de Dodge haviam revolucionado a compreensão teórica acerca da associação entre cognição social e ajustamento social. O MARP passou a delimitar a parcela específica do PIS que resulta em comportamento agressivo, permitindo assim o conhecimento sobre a estrutura, o surgimento, o curso, a manutenção e a função das manifestações agressivas na infância. Em consequência, uma série de estudos interventivos começaram a surgir. Eles marcariam os próximos anos, apoiados nos avanços fornecidos pelas pesquisas dos anos 90, e representariam esforços na busca pela prevenção e o manejo dos comportamentos agressivos na infância. Além disso, as consequências pessoais, sociais, legais e econômicas também se tornariam mais evidentes, revelando a gravidade e urgência da adoção de medidas ao nível de políticas públicas para a temática dos comportamentos agressivos.

Ano 2000 até os dias atuais:

A consolidação do MARP e a intervenção junto às manifestações agressivas

No início dos anos 2000, a questão da relevância da dicotomização do comportamento agressivo voltou à tona (Bushman, & Anderson, 2001). Contudo, as fortes evidências existentes apoiaram a manutenção do MARP, não tornando necessária a retomada teórica dos conceitos de AR e AP (Kempes et al., 2005; Vitaro & Brendgen, 2005). Mesmo assim, a utilidade prática de tal divisão segue sendo investigada a partir de análises estatísticas realizadas nos dados provenientes de instrumentos bifatoriais de avaliação do comportamento agressivo. Na maior parte das vezes, contudo, os resultados continuam apoiando a relevância de tal subdivisão (Kempes, et al., 2005). Assim, com sua estrutura, sua função e seu curso já descritos, os estudos longitudinais tornaram-se ainda mais recorrentes até os dias atuais. Seu principal foco consiste nas intervenções que visam à prevenção e ao manejo dos comportamentos agressivos (Coalition for Evidence-Based Policy, 2011; Côté et al., 2006; Dodge et al., 2013; Ikeda & Dodge, 2000; Tremblay et al., 1996; Van Bokhoven et al., 2005). Dentre os muitos estudos, porém, alguns merecem destaque especial.

Nos EUA e no Canadá, intervenções clínicas, familiares e escolares com base no MARP têm demonstrado bons resultados, bem como influenciado a criação de políticas públicas (Kupersmidt & Dodge, 2004; Pettit & Dodge, 2003). Nos EUA, dentre as inúmeras intervenções existentes, o *Fast Track Program*, tornou-se recentemente a primeira a fornecer fortes evidências acerca do papel mediador do MARP na evolução e consequências das manifestações agressivas (Dodge et al., 2013). No Canadá, por sua vez, programas governamentais foram estabelecidos em parceria com a Universidade de Montreal. Esses programas são voltados especificamente para manejo e prevenção dos comportamentos agressivos na infância. Dentre os principais resultados, estão o aumento de 42% na probabilidade de crianças atendidas completarem o segundo grau e a redução de 33% nas chances de elas se envolverem em crimes 17 anos após a intervenção. Reduções nos índices de uso e abuso de substâncias e delinquência na adolescência também são Reportados (Coalition for Evidence-Based Policy, 2011; Tremblay et al., 1996).

Além dos dados de eficácia das intervenções, avanços acerca da evolução específica de AR e AP ao longo do curso de vida também surgiram como resultado dessas pesquisas. A

esses avanços, somaram-se ainda estudos longitudinais específicos para este fim (Cima & Raine, 2009). Dessa forma, foi possível constatar que a AR, quando observada na infância, aumenta as chances de envolvimento do indivíduo em relacionamentos amorosos violentos, uso e dependência de substâncias químicas, aumento de pressão arterial crônico, dificuldade e pobreza no ajustamento e nas interações sociais, hiperatividade e transtornos psicológicos e psiquiátricos ao longo da vida (Cima & Raine, 2009). A AP, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento de traços de psicopatia, delinquência ligada ao vandalismo e/ou à violência física, indiferença a normas e regras sociais, comportamentos externalizantes e criminalidade na adolescência e vida adulta (para homens), bem como comportamentos internalizantes e neuroticismo (para mulheres) (Cima & Raine, 2009).

Cabe ressaltar, contudo, que grandes desafios ainda persistem nos dias atuais acerca dos problemas teórico-práticos implicados na compreensão e na intervenção junto aos comportamentos agressivos na infância. Um desses desafios consiste na necessidade de considerar o papel das diferentes estruturas mentais latentes nas fases do PIS de crianças agressoras (Dodge & Rabiner, 2004). Dentre essas estruturas latentes, Dodge destaca a importância de considerar aquelas provenientes da teoria do desenvolvimento moral, do apego e das relações objetivas, ainda que estruturas latentes de teorias não desenvolvimentistas também possam ser pensadas. Um exemplo disso é a proposição de Dodge para o quarto estágio do modelo do PIS. Nela, o modelo de funcionamento interno (Bolwby, 1982) teria um papel central na forma como as crianças optam por interpretar e se comportar nas diferentes situações. Tal centralidade, no entanto, assim como o papel de outras estruturas latentes, ainda precisa ser investigada por estudos longitudinais e experimentos precisos (Dodge & Rabiner, 2004).

Até o presente momento, percebe-se que o caminho trilhado para a construção do MARP o consolidou como uma teoria amplamente explicativa das manifestações agressivas que iniciam na infância. Mesmo assim, os estudos empíricos continuam apontando para a necessidade de conhecer mais profundamente outras variáveis implicadas em tal fenômeno. Nesse sentido, ressalta-se a integração responsável das diversas teorias psicológicas, feita por Dodge, em seu modelo explicativo do PIS. Assim, o MARP não se trata de mais uma teoria a competir no concorrido “mercado teórico” (Dodge & Rabiner, 2004, p. 2) da psicologia. Trata-se sim, de hipotetizar e buscar evidências empíricas de forma sistemática para tais

hipóteses, investigando cientificamente a implicação real dos mais importantes conceitos psicológico no comportamento humano. Dessa forma, a complexidade do fenômeno aponta ainda para um longo caminho de pesquisas teóricas e empíricas nos próximos anos, não havendo se esgotado ainda o conhecimento necessário para agir efetivamente na prevenção e no manejo dos comportamentos agressivos.

Considerações Finais

Muitas são as influências teóricas que contribuíram para a compreensão do comportamento agressivo disponível hoje. Nesse sentido, destaca-se, na evolução do MARP, a busca genuína por integrá-las, visando a compreensão do fenômeno, em detrimento de disputas teóricas. Nessa busca, as pesquisas experimentais tiveram, e ainda têm, um importante papel. Com elas, foi possível partir da Teoria da Frustração-Agressão para focar no papel dos processos cognitivos na infância. Mais do que isso, ao testar teorias como a de Piaget e Flavell, os experimentos provaram o link entre desenvolvimento sócio cognitivo e comportamento, ainda que indicando sua diferenciação, impulsionados pelas pesquisas na área da Psicologia cognitiva e Teoria da Mente, contribuindo no PIS.

Ainda sobre a estrutura teórica do MARP, percebe-se que os conceitos de AR e AP, embora teoricamente justificados, ainda são questionados. Mesmo assim, pesquisas recentes vêm provando sua distinção em termos de PIS, bem como a relevância de serem considerados subtipos diferentes de comportamento agressivo. Dessa forma, quanto às pesquisas internacionais, considera-se importante hoje, estudar o papel das estruturas latentes propostas pelas teorias do Desenvolvimento Moral e dos modelos de funcionamento, propostos pela Teoria do Apego, em estágios específicos do PIS, considerando crianças com e sem comportamento agressivo, bem como na AR e na AP. Contudo, ressalta-se o desafio de estudar as etapas de processamento da informação e a dificuldade de propor experimentos que realmente capturem o processamento estudado. Quanto às pesquisas nacionais, é preciso investir em pesquisas científicas com delineamentos diversos, e que considerem o MARP em amostras brasileiras.

Ao final, desde o experimento de Chandler, muito avançou-se no mundo todo na direção de pesquisas interventivas junto aos comportamentos agressivos de crianças. Citou-se aqui o impacto positivo de intervenções que visam o comportamento agressivo nos EUA e no

Canadá. Frente a tais dados, considera-se urgente trabalhar com foco em intervenções no Brasil, tendo em vista o comprovado poder preditivo de AR e AP na infância para problemas como delinquência, criminalidade, uso de drogas, transtornos disruptivos, dificuldades de escolarização, entre outros já citados.

Ressalta-se ainda que o MARP, como modelo explicativo do comportamento agressivo, presta-se à lançar luz acerca daqueles que se iniciam na primeira infância. Assim, caso a criança não aprenda a abandoná-los na etapa correta, eles se consolidam nas próximas etapas desenvolvimentais e, por isso, chegam à adolescência e vida adulta com as respectivas consequências. Há, entretanto, casos de pessoas que, nunca tendo manifestado comportamentos agressivos, passam a adotá-los quando já estão na adolescência ou na vida adulta. Sobre esses casos, a literatura que considera o MARP ainda não fornece a melhor compreensão, sendo que outras causas explicativas devem ser buscadas.

Referências

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27-51.
- Baddeley, A. (1990). *Human Memory, Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1962). *Social Learning through Imitation*. University of Nebraska Press: Lincoln, NE.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal Society of Psychology, 63*, 575- 582.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of abnormal society of Psychology, 66*, 3-11.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Press.
- Barbosa, A. J., Santos, A. A. A., Rodrigues, M. C., Furtado, A. V., & Brito, N. M. (2011). Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento. *Psico, 42* (2), 228-235
- Berkowitz, L. (1984). Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: a cognitive-neo association analysis. *Psychological Bulletin, 95*, 410-427.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. Nova York:

McGraw-Hill.

- Borsa, J. C. (2012). Adaptação e validação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares (Q-CARP). *Tese de doutorado não publicada*, Instituto de Psicologia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 180 p.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 193-203.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2014). Uma breve introdução ao tema dos comportamentos agressivos. In Borsa, J. & Bandeira, D. R. (org) *Comportamentos agressivos na infância: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 7-19.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. Vol. 1: Attachment, 2 ed. New York: Basic Books.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273–279.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Cima, M., & Raine, A. (2009). Distinct characteristics of psychopathy relate to different subtypes of aggression. *Personality and Individual Differences*, 47, 835–840.
- Cima, M., Smeets, T., & Jelicic, M. (2008). The relationship between trauma self Reports, levels of cortisol, and aggression in psychopathic and non-psychopathic prison inmates. *Biological Psychology*, 78, 75–86.
- Coalition for Evidence-Based Policy. (2011). Montreal Prevention Program. Recuperado de: <http://coalition4evidence.org/wp-content/uploads/uploads-dupes-safety/Montreal-Prevention-Program-final-5.6.11.pdf>.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality Development* (Vol. 3, pp. 779–862). Toronto: Wiley.
- CONASS. (2010). *Enciclopédia do desenvolvimento na primeira infância*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-crianca.com/sobre-a-encyclopedia>.
- Cornell, D. G., Warren, J., Hawk, G., Stafford, E., Oram, G., & Pine, D. (1996). Psychopathy in instrumental and reactive violent offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 783–790.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The

- development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: a nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22. doi: 10.1177/0146167290161002
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Day, D. M., Bream, L. A., & Pal, A. (1992). Proactive and reactive aggression: An analysis of subtypes based on teacher perceptions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 210-217.
- Dodge, K. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, 51(1), 162-170.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to Roots: On Social Information Processing and Moral Development. *Child Development*, 75(4), 1003–1008. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00721.x.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg, D. William, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 719–788). Hoboken, NJ: Wiley.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Godwin, J., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). Social-Information-Processing Patterns Mediate the Impact of Preventive Intervention on

- Adolescent Antisocial Behavior. *Psychological Science*, 24(4), 456–465.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 163-73.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), Serial No. 213).
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Feshbach, S. (1956). The catharsis hypothesis and some consequences of interaction with aggressive and neutral play objects. *Journal of Personality*, 24, 449-462.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71(4), 257-72.
- Fite, P. J., Stoppelbein, L., Greening, L. & Gaertner, A. E. (2009). Further validation of a measure of proactive aggression within a clinical child population. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 367–382.
- Flavell, J. H. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Flavell, J.H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J.W. Astington, P. L., Harris, & D.R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 244-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldsmith, H. H. (1996). Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child Development*, 67, 218–235.
- Gomes, L. B., Crepaldi, M. A., Vieira, M. L., Bigras, M. (2012). A percepção de professoras acerca da agressividade em pré-escolares. *Barbarói*, 37, 88-104.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in Childhood. *Developmental Perspectives*, May, 336-341.
- Hubbard, J., Smithmyer, C., Ramsden, S., Parker, E., Flanagan, K., Dearing, K., et al. (2002). Observational, physiological, and self-Report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101–1118.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95-118.

- Ikeda, R., & Dodge, K.A. (Guest Editors) (2000). The early prevention of violence in children. *American Journal of Preventive Medicine*.
- Jou, G. I. D., & Sperb, T. M. (2003). Abordagem do processamento de informação dentro da psicologia cognitiva. *Psico*, 34(1), 159-180.
- Jou, G. I., & Sperb, T. (2014). O Contexto Experimental e a Teoria da Mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 167-176.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: Diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 287-306.
- Kempes, M., Matthys, W., de Vries, H., & van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(1), 11-19.
- Kupersmidt, J., & Dodge, K.A. (Eds.). (2004). Children's peer relations: From development to intervention to policy: A festschrift to honor John D. Coie. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-416.
- Moyer, K. (1976). *The psychobiology of aggression*. New York: Harper & Law.
- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89(3), 459-68.
- Oliveira, É. C. S., & Martins, S. T. F. (2007). Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 90-98.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. New York: Wiley.
- Pepler, D., & Rubin, K. H. (Eds.). (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pettit, G.S., & Dodge, K.A. (Eds.). (2003). Violent children: Bridging development, intervention, and public policy [Special issue]. *Developmental Psychology*, 39(2), 187-188. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.187.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115-122.
- Poulin, F., & Dishion, T. J. (2000). *The peer and family experiences of proactively and reactively aggressive pre-adolescents*. Paper presented at the meeting of the Society for

- Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Renouf, A. et al. (2010). Interactive Links Between Theory of Mind, Peer Victimization, and Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1109–1123. doi: 10.1007/s10802-010-9432-z.
- Rule, B. G., & Percival, E. (1971). The effect of frustration and attack on physical aggression. *Journal of Experimental Research in Personality*, 5, 111-118.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, J. P. (1958). *Aggression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Silva, G. R., Grassi-Oliveira, R., & Kristensen, C. H. (2014). A etiologia do comportamento agressivo na infância: modelos teóricos e fatores preditivos. In J. Borsa & D. R. Bandeira, *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática* (pp. 23-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, R. L. M., Rodrigues, M. C. & Silveira . F. F. (2012). Theory of Mind and Social Development in Childhood. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 151-159. doi: 10.5327/Z1982-12472012000200008.
- Stanford, M. S., Greve, K. W., & Gerstle, J. E. (1997). Neuropsychological correlates of self-reported impulsive aggression in a college sample. *Personality and Individual Differences*, 23, 961–965.
- Tedeschi, J. T., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tremblay, R. E. (2008). Understanding development and prevention of chronic physical aggression: towards experimental epigenetic studies. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 363, 2613–2622.
- Tremblay, R. E., Masse, L., Pagani, L., & Vitaro, F. (1996). From Childhood Physical Aggression to Adolescent Maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. In R. D. Peters & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (pp. 268–298). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ... Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43–e50.

- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychology*, 40, 385-398.
- Van Bokhoven et al. (2005). Salivary cortisol and aggression in a population-based longitudinal study of adolescent males. *Journal of Neural Transmission*, 112, 1083-1096.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York, NY: Guilford Press.
- Vitaro, F., Gendreau, P.L., Tremblay, R. E., & Oligny, P. (1998). Reactive and Proactive Aggression Differentially Predict Later Conduct Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(3), 377-385.
- Vymětal, J. (1994). The concept of aggression in psychology and psychotherapy. *Ceskoslovenska psychiatrie*, 90(3), 166-172.
- Zillman, D. (1983). Arousal and Aggression. In R. G. Green & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews* (pp 75-101). New York: Academic Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-28.

Capítulo III

Teacher-Report Scale: cross-cultural adaptation and validity evidences for Brazilian culture

Teacher-Report Scale: Adaptação transcultural e evidências de validade para a cultura brasileira

Juliane Pariz, Denise Bandeira

Abstract

This article presents the translation, the adaptation, and the validity evidences for the Brazilian version of Teacher-Report Scale (ECA-Prof). It is a six-item measure answered by the teachers in a 5-point likert scale of frequency. A guideline was followed in the translation and adaptation process and its stages as descipted here. For the validity evidences, two studies was conducted. The first one states the construct validity for two distincts sample of aggressive children ans children in general population. The results for the first study showed diferent factorial solution and unexpected factorial loadings for one item in both samples, indicating and confirming that a two-dimensional alternative model has a better fit, in comparison to the original model. For the second study, the convergent validity, criterion validity, and group analyses were performed with for a sample of children in general population. The convergente validity showed moderates correlation between ECA-Prof and another aggression's measure. Moreover, ECA-Prof demonstrated good capacity to predict the external criteira, as theoretically expected. The group analysis, in turn, yielded significant difference of means between boys and girls in both reactive aggression and proactive aggression scales, although high means had been showed for both groups. At the end, the fit of two factors with one item cross loading in both of them was choosed as best fit for ECA-Prof. The validity studies indicated the use of this measure in the sample evaluated and distinct patterns of incidence for both factors through clinic and non-clinic groups were supported.

Resumo

O presente artigo apresenta o processo de tradução, adaptação, bem como as evidências de validade para a versão brasileira do Teacher-Report Scale (ECA-Prof). Trata-se de um instrumento de seis itens respondidos pelo professor em uma escala *likert* de cinco pontos, conforme a frequência. Durante todo o processo de tradução e adaptação aqui descrito, um guia foi seguido. A fim de apresentar as evidências de validade, dois estudos são aqui

reportados. O primeiro traz a validade de construto para a ECA-Prof, analisando duas amostras distintas. Uma formada apenas por crianças consideradas agressivas e a outra formada por crianças na população geral. Os resultados desse primeiro estudo indicaram uma solução diferente da original, assim como cargas fatoriais inesperadas para um dos itens nas duas amostras, indicando e confirmando que, um modelo bi dimensional alternativo tem melhor ajuste, comparado ao modelo original. O segundo estudo apresentou validade convergente, de critério e análises de grupo para a ECA-Prof em uma amostra de crianças da população geral. As análises de validade convergente indicou correlações moderadas entre a ECA-Prof e outro instrumento que avalia o mesmo construto. Além disso, a ECA-Prof demonstrou boa capacidade para prever o critério externo conforme o esperado. As análises de grupo, por sua vez, indicaram diferenças significativas entre as médias de meninos e meninas nas escalas de agressividade reativa e proativa da ECA-Prof. Ao final, o ajuste de dois fatores com um item cross loading nos dois fatores da ECA-Prof foi escolhido como o melhor ajuste para a versão brasileira dessa escala. Os estudos de validade indicaram o uso da ECA-Prof na amostra avaliada. Além disso, diferentes padrões de incidência para os dois fatores foram evidenciados entre grupos de clínico e não clínico de crianças.

Introduction

The Teacher-Report Scale is a psychological measure built by Dodge (1987) to evaluate children's aggressive behavior considering the teacher's rate. Aggressive behavior (or aggression) is all intentional behavior that deliberately intent to cause either physical or psychological pain or injury to another person and/or object (Kempes, Matthys, de Vries, & van Engeland, 2005). Research in this area shows that, when observed in the middle-to-late childhood, the aggressive behavior may lead to anti social behavior, criminality, delinquency, both internalizing and externalizing problems, and disruptive disorders along the lifespan (Cima & Raine, 2009; Dodge & Coie, 1987; Dodge, Coie, & Lynam, 2006; Kempes et al., 2005; Miller & Lynam, 2006; Raver et al., 2011). For this reason, both global concern and scientific research regard children's aggressive behavior are increasing (Kempes et al., 2005; Borsa & Bandeira, 2011).

The theoretical perspective underlying Teacher-Report Scale is the reactive and proactive aggressiveness model (Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987). This model shades light on the heterogeneity of aggressive behavior splitting it manifestation into two distinct forms, according to its function. The Reactive Aggression (RA) is an impulsive behavior.

There is an anger explosion exhibit in response to a perceived threat or provocation. The Proactive Aggression (PA), in turn, is a planned and goal-oriented behavior. There are positive expectations of obtain a reward using aggression (Dodge & Coie, 1987; Kempes et al., 2005; Raine et al., 2006). For this model, the social adjustment in childhood is a result of how children perceive and cognitively process the reality. Thus, the aggressive behaviors acquire specific motivation for each different child, which are explained by RA and/or PA (Crick & Dodge, 1994).

Yet, it is important to note that, according to this model, the same individual may be reactive-only, proactive-only, or reactive-proactive aggressive (Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010; Kempes et al., 2005). This assertion, however, has grounding an ongoing debate despite the practical relevance of the distinction between RA and PA. Some authors suggest that this distinction is the key to understand aggressive behavior in childhood (Fite, Colder, & Pelham, 2006; Hubbard et al., 2010; Vitaro & Brendgen, 2005). Other authors, in contrast, argues that highly aggressive children will always presents some degree of two subtypes, which must indicate that both RA and PA are dimensions of the same trait, raising doubts about usefulness of its distinction (Bushman & Anderson, 2001; Hubbard et al., 2010).

Furthermore, the discussion regard considering RA and PA such as different forms of aggression is also supported by studies that focus on measurements considerations rather than on findings. In these studies, Teacher-Report Scale is the most used measure to evaluate children's aggressive behavior (Hubbard et al., 2010; Kempes et al., 2005). The original Teacher-Report Scale has strong psychometric properties. Its intra scale correlation was .76 and internal consistencies were high for PA ($\alpha = .91$) and for RA ($\alpha = .90$). However, both two-dimensional structure and wording of the items are aspects that should be carefully considered. Regarding the solution of two factors, in the original paper, the eigenvalue was .74, what has not implied in considering it as a one-dimensional measure, since the theoretical assumptions was prioritized (Dodge & Coie, 1987). In addition, moderate to high correlations between RA and PA for the original and for adapted versions of Teacher-Report Scale are usually reported, ranging from .42 to .83 (Kempes et al., 2005). Moderated correlations are found in studies considering sample of aggressive children ($r=.42$, Day, Bream, & Pal, 1992). Strong correlations, otherwise, are predominantly observed in samples

of children from the general population (Dodge & Coie, 1987; Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Oligny, 1998).

In this respect, it is interesting to note that confirmatory factor analyses are occasionally equivocal regarding two-dimensional structure for the Teacher-Report Scale in subsequent studies. Some of them have succeeded in find a two-factor structure, even maintaining the correlations above .70 (Fite et al., 2006; Poulin & Boivin, 2000; Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006). Others, in contrast, failed in replicate the two-factorial solution for this scale (Roach & Gross, 2003).

Regarding the wording of the Teacher-Report scale's items, two problems should be highlighted. First, in the Factor I (RA), the items 1, 2, and 3 does not refers to the aggressive behavior directly, mentioning child's thoughts and emotion of anger. It can become an issue, since it is expected from RA to predict these aspects. Second, in the factor two (PA), it is not so clear in the item 4 if it is addressing directly the function of the aggression (#4: Uses physical force to dominate), as theoretically expected for the items in the scale (Hubbard et al., 2010).

Notwithstanding these evidences, the theoretical relevance of considering RA and PA as different factors in a same latent trait remains remarkable by three main reasons. Firstly, it make possible to clinicians and researches to further understand and make better choices in terms of preventive and intervention program for aggressive children (Fite, Colder, & Pelham, 2006; Hubbard et al., 2010). Secondly, RA and PA have demonstrated consistent capacity to generate distinct associations and predictions for psychological and social adjustment through the lifespan, confirming its theoretical consistence (Poulin & Boivin, 2000). Finally, the social information processing underlying RA and PA have already proved to be consistently different (Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, Van de Ven, Popma, & Jansen, 2016; Dodge et al., 2013).

Thus, given the relevance of the construct of aggression and its subtypes and considering the large use of Teacher-Report scale to evaluate it in children, this paper presents the translation, adaptation and validation process for the Brazilian version of this scale. In Brazil, measures to distinctly evaluate RA and PA in childhood are scare to date, when comparing it

with the international landscape in this field of research (Borsa & Bandeira, 2011). Hence, few is known regard aggressive behavior in childhood, considering and comparing Brazilian samples of aggressive children with children in general population. In this paper, the procedures in the translation and adaptation process are shown first, followed by two studies. In the study one, the construct validity for Teacher-Report Scale is described and discussed. In the study two both, the convergent validity and the criterion-related validity are also presented and discussed, as well as group analysis for Teacher-Report Scale. In each study, the reliability and the validity of the Brazilian version of Teacher-Report scale are discussed, considering the distinct samples and validation studies. At the end, a unique final considerations is stated for both studies.

Translation and adaptation of Teacher-Report Scale for the brasilian Portuguese

The original author previously gave their permission to translating Teacher-Report Scale for the Brazilian culture (Annex A). In order to keeping both the psychometric properties and the content of the original measure (Annex B), the recommendations described in the literature for translation and adaption psychological measures were strictly followed in the presente work. Among the guidelines available, the steps proposed by Borsa, Damásio and Bandeira (2012) have been chosen by the researchers. This guideline carefully designs six stages and its procedures for the translation and adaptation process. These stages, however, do not include validity studies, which represents an important, but subsequent stage. The stages performed for translation and adaptation of Teacher-Report Scale are described as follows.

I. Translating the original measure into the new language

In this first stage, at least two different translations should be provided (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012). For this reason, two independent translators have translated Teacher-Report Scale (T1 and T2). They had proficiency in the original language of the measure and were native in the target language, although familiar with both cultures. Moreover, one of them was also familiar with the theory underlying Teacher-Report Scale. They highlighted the doubts or possible ambiguities in the translation process of the scale and, when it was the case, more than one translated version was provided for some item.

II. Synthesize the translations

As proposed by Borsa, Damásio, and Bandeira (2012), in this synthesis process, the researchers should verify the equivalences as well. In addition, it is possible to the researchers to consult the translators or other professionals to resolve specific doubts, if needed. Other authors, in contrast, suggest to verify the equivalences in subsequent stages (Beaton, Bombardier, Guillemin & Ferraz, 2000; Geisinger, 1994).

On making the synthesis of translations, the researchers have counted with the contribution of the research group in psychological assessment in the university where this study was conducted. The following equivalences were considered in this stage: semantic, idiomatic, experiential and conceptual (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012). In this process, the theoretic concepts of each equivalence grounded the solution for doubts and disagreement, among the researchers. At the end, one synthesized version in portuguese was reached (Table 1).

Table 1.

Verification of equivalences and final synthesis of items

Original Item	Disagreement and/or doubts among the comitee	Final synthesized item
1- When teased, strikes back	There was not disagreement or doubts in the synthesis of this item	Quando provocado(a), revida
2- Blames others in fights	One of translations suggested that the term “in fights” was translated for the expression “em brigas”, in portuguese. Doing so, both semantic and idiomatic equivalences are met. However, there is a problem with both other equivalences, the experiential and the conceptual. The expression “in”, in english, covers a broad range of conceptual possibilities, while the term “em”, in portuguese does not correctly translate the specific meaning of this item, as proposed by the term “in” in the original versio in english. Thus, the comitee's conclusion is that, in portuguese, the expression “ao brigar” is better than “em brigas”, maintaining the essential meaning of the expression “in fights” in the original version.	Ao brigar, culpa os outros
3- Overreacts angrily to accidents	At the beginning of this sentence, the translated term: “Reage com raiva”(proposed by T1) was consensually considered better than: “Reage com exagero e irritação” (proposed by T2). Moreover, T1 was also more suitable and easier to understand in portuguese language. At the end of the sentence, however, both translations provided expressions with meaning differing on the original item. In portuguese, the translated expressions “em situações inesperadas” (T1) and “a acidentes [ou: quando o atingem por acidente]” (T2) do not correspond to the original meaning of the expression “to accidents” in this item. This impasse was solved considering idiomatic equivalence. In order to keep the meaning of the item in the Brazilian culture, a similar expression was used. The	Reage com raiva desproporcional a incidentes

	expressions suggested in T1 and T2 were not used in the final version of the end of this sentence.	
4- Uses Physical force to dominate	<p>There was agreement in both T1 and T2 in the translation of the expression “to dominate”. However, one of the translations has put a complement for the verb: "para dominar" (T1), “para dominar os outros” (T2, in english: To dominate others). Since this verb has three different uses in the portuguese language grammar (intransitive verb=IV, direct transitive verb=DTV, direct-indirect transitive verb=DITV), the four equivalences were considered to make the decision regard the use of the complement proposed.</p> <p>From theoretical point of view, both IV and DTV fits in the semantic equivalence with the term in english. Considering the experiential equivalence, however, the committee chose to assume this verb as DTV, and use the complement. It is assumed that, using the complement, the meaning of this item would be the very same of those proposed by the IV form of this verb, which could not occur otherwise.</p>	Usa força física para dominar os outros
5- Gets others to gang up on a peer	<p>In this item, The expression “to gang up on”, in the original version of the item, was differently translated in T1 and T2. The verification of the equivalences indicated that the disagreement resided in the semantic and in the idiomatic equivalences. From the semantic point of view, the translations proposed did not capture the meaning of the original expression: T1- “influenciar os outros a implicar”; T2- “convencer os outros a agredir”. Thus, the idiomatic equivalence was used to seek an equivalente expression in portuguese, in order to keep the meaning of this item in the Brazilian culture.</p>	Convence os outros a se unirem contra um colega
6- Threatens and bullies others	<p>For this item, both T1 and T2 differently translated the expression “bullies others”. For the final synthesis, however, the decision was to maintain the meaning of the word “bullies” in english by using the expression “faz bullying”, which was considered the most suitable choice. This decision was based on the conceptual equivalence. In addition, this expression solved the divergences about experiential equivalence, since the term “bullying” in english is commonly used in Brazilian culture.</p>	Ameaça os outros e faz bullying

III. Evaluation of the synthesis by experts

At this stage, a preliminary synthesis of Teacher-Report Scale was sent for analysis of two independent experts. The version sent to them was already formatted, with instructions and delimited field for personal identification data. Regarding the choice of the experts, both had high level of already recognized knowledge in Psychological Assessment. In addition, one of them had theoretical domain regard the construct underlying the measure. The aspects evaluated by them were: structure, layout, instructions, and the suitability of the expressions in each item, considering the Brazilian culture (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012).

Based on the Report received from the experts, there were changes in the measure name, in the instructions and in the field of personal identification. Regarding the items, two changes were suggested for the sixth item. The first one was accepted and the expression “faz bullying” was replaced by “pratica bullying”. The second one asked for a change in the

structure of the scale, splitting the sixth item into two items. This suggestion, however, was not accepted, because it would impact in the theoretical meaning of the item, as well as this kind of modification could change the validity of the measure (Geisinger, 1994).

IV. Evaluation by the target population

As target population, three teachers of elementary schools were asked to answer the Teacher-Report Scale, giving their opinion on this measure. For this reason, two meetings were held with the teachers and the researchers. In these meetings, besides answer the Teacher-Report Scale, each item was discussed and the teachers were invited to explain them using their own words. Thus, it was possible to the researchers to ensure that the items really correspond to the construct of this measure in Brazil, as it already does in the original population. In addition, teachers have also examined the clarity of the instructions and the layout of the scale. At the end of these meetings, modifications showed not to be necessary in the final version of Teacher-Report Scale.

V. Back translation

In this stage, the final version of Teacher-Report Scale was submitted to three independent translators. Two of them were native North Americans, proficient in the Brazilian language and culture; a third one was Brazilian, proficient in English. These three back translations were synthesized into one version, which was sent to the original author, who gave his approval, considering that the back translation version captures the essence of each original item in English.

VI. Pilot study

For the pilot study, 21 teachers from third to seven grade (women = 90%, mean of years of classes = 10, mean of age = 31) were invited to answer the Teacher-Report Scale. This sample of teachers was recruited in two elementary schools, being one public school and one private school. The consent of the school had been reached and the professors also signed the consent term. At the day of the data collect, the teachers were instructed to choose two students each. They, however, should consider these two students, as aggressive children, ensuring that the teacher criteria of aggressive behavior were reached in they rates ($N=42$, mean of age= 9.8, $SD= 2.8$, boys=80%, public school=62%). The descriptive means and standard deviation and internal consistency were $M(SD)= 20.7(4.8)$, $\alpha=.74$ for the total score

in the scale, $M(SD)= 11.8(2.5)$ $\alpha=.77$ for the Reactive Aggression, and $M(SD)= 8.9(2.9)$ $\alpha=.79$ for the Proactive Aggression.

Study 1

Construct validity for Brazilian version of Teacher-Report Scale

This study was conducted in order to investigate the best fit and the reliability for Teacher-Report Scale using both the Exploratory factor validity (EFA) and the Confirmatory factor validity (CFA) for translated and adapted version of the Teacher-Report Scale. Two different samples were collected in this study: Sample A - Aggressive children and Sample B - Children in general population.

Method

Participants

Two independent samples (A and B) were collected in seven elementary schools (three private schools and four public schools). In the sample A, professors of children from 8 to 12-years old have answered to the Teacher-Report Scale regard the students who were considered by them as aggressive $N= 250$ (mean of age=10, $SD=3$, boys=80.6%, public school= 63%). In the sample B, each teacher from third to seventh grades was invited to answer to the Teacher-Report Scale from all children in the presence list of their class $N= 1174$ (mean of age= 10.3, $SD=1.3$, boys=50.6%, public school= 64.4%).

Instruments

Teacher-Report Scale – as stated in the introduction section, Dodge and Coie (1987) originally built this instrument to distinctly evaluates RA and PA. The version used in this study was the translated and adapted for Brazilian language culture as aforementioned in this paper as well (Annex C).

Procedures

In each school, there were two different moments in the data collect. In the first moment, the sample A was collected. For this purpose, all teachers, from third to seventh grade, were called for an 8-hours workshop (Annex D), where the researchers addressed the origins, management, and prevention of the aggressive behavior in childhood. This workshop was a counterpart of the researchers for the contribution of the schools to participating of the research. At the first hour of the first day in the workshop, however, this research was explained and the teachers were invited to fulfill the Brazilian version of Teacher-Report Scale. At this moment, both the consent term (Annex E) and this measure were provided for

those who agreed to participate. Then, these teachers were requested to choose two students among those they currently teach and taught last year, but these two children could not be in their current class at that school (it was possible considering that, in Brazil, most of teachers teaches in more than one school). They, however, should consider these two children, as aggressive children.

In the second moment, the sample B was collected. After completing all workshops in each participant school, the teachers from third to seven grades in each of the seven schools received from the researchers both the consent term and a number of Teacher-Report Scale, according to the amount of children in their class. There was no need to choose aggressive children in this moment. Since both sixth and seventh grades have more than one professor each, the teacher in the position of counselor has been named to fulfill the Teacher-Report Scale in each of these grades from each school.

Ethical Considerations

This research has received the approval from the ethical committee of scientific research of Federal University of Rio Grande do Sul, such as part of a biggest project that had already been submitted and approved in this committee with no. CAAE 05283812.2.0000.5334 in 06/08/2012 (Annex F). The ethical issues were ensured in accordance with Resolution no. 466/2012 of Brazilian ministry of health. Before the data collect, both the institutions and subjects have consented their voluntary participation in this study. All information regarding the goals and procedures in this research was provided to the school in a presentation letter (Annex G), to the teachers in the consent term, and verbally for both. The confidentiality of the data provided for the teachers were ensured, as well as their right to decline their participation in the study at any time.

Data Analysis

First, we randomly split sample B into two samples using SPSS (B1 and B2). In order to investigate the dimensionality of TRS, we performed Exploratory Factor Analysis (EFA) with the sample B1 (children in general population, $N=578$, mean of age= 10.2, $SD=1.3$, boys=50.2%, public school=63%). We also conducted another EFA with the sample A in order to verify if there was a diverse factor's distribution of TRS in a sample of aggressive children. For both samples, EFA was performed conducting a principal axis factoring in the

six items of Teacher-Report Scale with oblimin rotation and Kaiser Normalization.

With sample B2 ($N=597$, mean of age= 10.4, $SD=1.3$, boys=51.1%, public school=65%), CFA was performed to evaluate goodness-of-fit index of the exploratory model for two factors in the Teacher-Report Scale. However, it was hypothesized that, besides the nested model of two factors with three items in each one, a good fit would also be found considering the fourth item cross loading in both factors. The Rstudio statistical software was used to perform CFA analysis in this study.

Considering the non-normality of the data, CFA were carried out using the weighted least squares mean and variance-adjusted (WLSMV) as estimator. WLSMV is a robust estimator that does not assume normally distributed variables and provides the best option for modelling categorical or ordered data (Brown, 2006). In addition, it is convenient since allows to both evaluate whether the models provide adequate fit to the data (e.g. CFI > .90 and RMSEA < .5), and use a chi-square difference test to see which of the models provides the best fit (Brown, 2006). Nonetheless, it is important to note that the sample size can be an issue when using WLSMV estimator. Conversely, studies show that WLSMV “provides good approximation, stable and reliable parameter estimates for models of reasonable complexity (2–4 items) and small sample sizes (at least 250 observations)”, indicating that, the more complex the model and the number of items, the larger samples sizes are needed (Fridtjof, Nussbeck, Eid, & Lischetzke, 2006, p.195).

Results

Exploratory Factor Analysis

Starting the EFA with the sample of general population (sample B1), it has indicated adequacy in the sample ($KMO=0.87$) and the Bartlett's test of sphericity suggested that the correlations between items are satisfactory to perform the analysis. Based on the criteria of eigenvalue greater than one, the analysis showed better fit for one factor with initial eigenvalues higher than 4 (Figure 1), explaining 73% of variance. Cronbach's alpha coefficient was .93. However, considering a two-dimensional solution the eigenvalue was .53 (Figure 1), the correlation between the factors was .78, with items loading as stated in the Table 2.

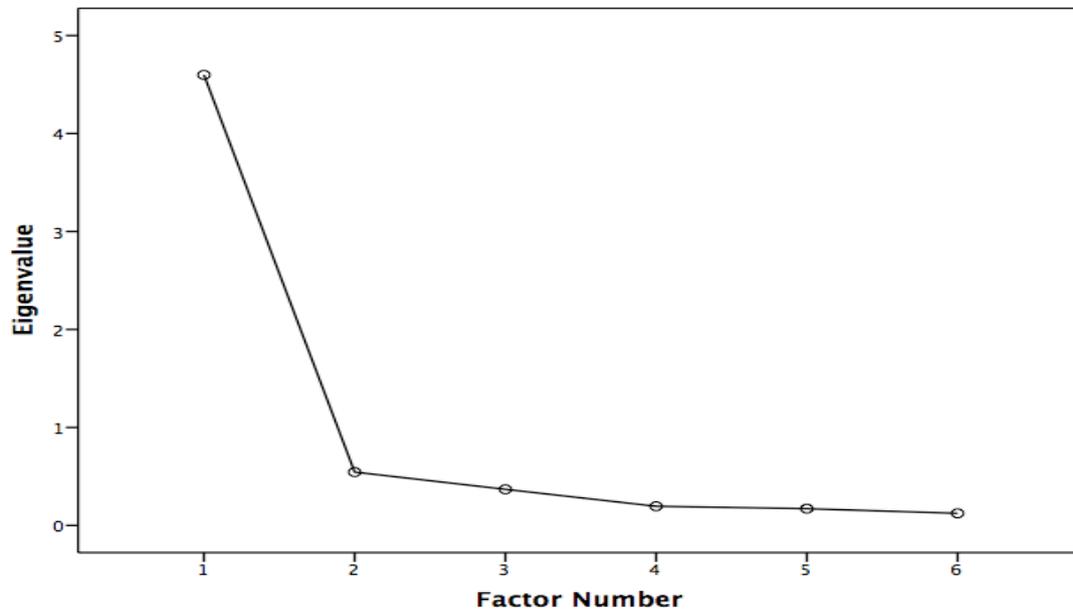


Figure 1. Scree Plot in sample of children from general population.

Despite of these early outcomes from a general population sample, we considered three aspects to hypothesize if the fit of two factors would be more appropriated and clear in a sample of aggressive children. First, previous cross-cultural adaptations have shown evidences of a two-factorial solution for the Teacher-Report Scale (Dodge & Coie, 1987; Kempes et al., 2005; Vitaro et al., 2006). Second, we also in its original paper, the authors have chosen to consider Teacher-Report scale as two-dimensional measure, even with eigenvalue shorter than one (Dodge & Coie, 1987). Third, a two-factorial solution is strongly indicated by the theory underlying Teacher-Report Scale. Thus, we performed an EFA with the sample A.

The analysis with the sample A has also indicated adequacy in the sample ($KMO=0.72$), as well as the Bartlett's test of sphericity also suggested that the correlations between items are satisfactory to perform the analysis. Considering the criteria of eigenvalue greater than one, the analysis in this sample showed better fit for two factors, with initial eigenvalues higher than 1.1, explaining more than 47% of variance (Figure 2) and with moderate-to-low correlation between the factors $r=.48$, supporting a two-factorial solution in this sample. The Cronbach's alpha coefficient was .75 for the entire scale, .66 for RA factor, and .65 for PA factor. It is highlighted, however, that the factor loadings of items in each factor showed unexpected fit, since the fourth item had better loading in the first factor over the second (Table 2).

Table 2.

Factor loading from EFA in two-factorial solution considering different samples of children

Items	Children from general population		Aggressive-only children	
	Factor I*	Factor II**	Factor I*	Factor II**
Quando provocado(a), revida	.87	.64	.60	.38
Ao brigar, culpa os outros	.87	.71	.57	.34
Reage com raiva desproporcional a incidentes	.92	.76	.72	.24
Usa força física para dominar os outros	.83	.76	.55	.29
Convence os outros a se unirem contra um colega	.74	.85	.41	.75
Ameaça os outros e faz <i>bullying</i>	.73	.95	.40	.87

Note: *Reactive aggression, **Proactive aggression

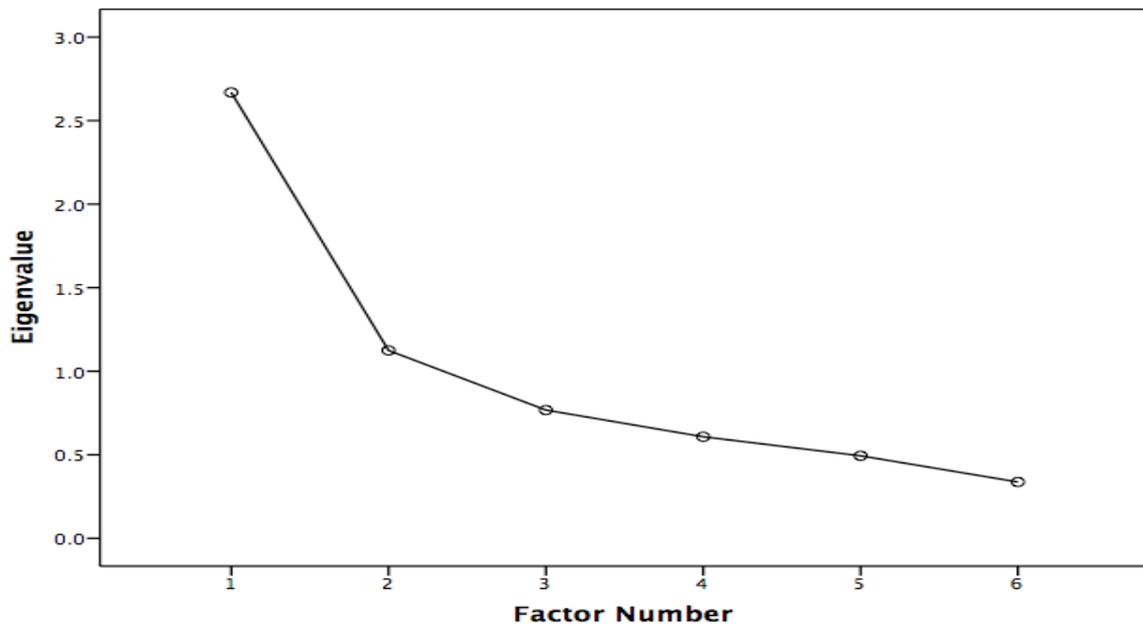


Figure 2. Scree Plot in sample of aggressive-only children.

At the end, in order to consider the difference between the population in the A and B samples, the descriptive means were compared as stated in the Table 3.

Table 3.

Descriptive means for different population considering the total raw score for RA and PA

Sample	Total Score <i>M(SD)</i>	RA* <i>M(SD)</i>	PA** <i>M(SD)</i>
<i>Aggressive children</i>	21.6(4.6)	12.1(2.3)	9.4(3.0)
<i>Children in general population</i>	11.4(6.1)	6.6(3.6)	5.0(2.9)

Note: *Reactive aggression, **Proactive aggression

Confirmatory Factor Analysis

The CFA analysis performed for teacher-ratings, showed good fit for both proposed models (Table 4). The alternative model (2), with the fourth item cross loading in both factors, showed best fit, reducing the correlation between factors as well.

Table 4.

Comparison of a nested and an alternative model using CFA

Model	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	r^d	α
1 ^a	(8) = 10.312 ^c	0.99	0.99	0.02	0.04	0.87	.90 (RA) - .87(PA)
2 ^b	(7) = 6.243 ^c	1.00	1.00	0.00	0.03	0.78	.91 (RA) - .87(PA)

Note: ^aNested model: two factors with three items in each one. ^bAlternative model ^cp>0.05. ^dCorrelation between two factors in each model.

Discussion

The results yielded by the EFA performed in both samples of aggressive children and children in general population supports the previous evidences stated in the literature. In a literature review, Kempes et al. (2005) and his colleagues have agreed regarding to the reduction of the correlation between the factors in Teacher-Report Scale, when evaluating samples composed only by aggressive children. This assertion was successfully replicated here: Sample A $r=.48$; Sample B $r=.78$. In addition, in case of the sample B, correlation between the factors is closer to that found in the original paper for the general population sample was also reached in this study ($r=.76$, Dodge & Coie, 1987).

Considering that a two-dimensional solution was not found in EFA with the general population sample (B), three aspects should be taken into account, in order to understand this fail in replicating the original theoretical structure proposed for the six items in the scale. First, the empirical overlapping of the factors, which is explained by the heterogeneity of the construct of aggressiveness, could have made it difficult to distinguish between them in a sample from general population. Second, the large size of the sample B in EFA analysis, additionally with the non-normality of the distribution of the aggression in children from 8 to 12-years old could be turned this sample into an almost entirely non-aggressive sample. Thus, to distinguish between RA and PA when evaluating this kind of sample can be an issue, justifying the failure in produce clear evidences of a two-dimensional solution in sample B.

Third, the large and well-succeeded use of Teacher-Report Scale through the world (Hubbard et al., 2010) as two-dimensional measure cannot be ignored. Furthermore, the original paper had taken into account the Cronbach's alpha and the factorial loadings, rather than the eigenvalue greater than one for choosing a two-dimensional solution for this measure (Dodge & Coie, 1987). Thus, regarding to α for the entire scale, it was better in the sample B ($\alpha=.93$), due to the one-dimensional solution and higher correlation between the items, although an acceptable value had also been shown in the sample A ($\alpha=.73$).

In the sample A, the EFA has indicated a two-factorial solution. The fourth item, however, showed an unexpected best fit in the Factor I, instead of in the Factor II. This fact is an issue for two main reasons: Firstly, accepting that the fourth item belongs to the Factor I (RA), the Factor II (PA) would became a two-item factor and the psychometric properties for this scale would have an $\alpha < .50$, demonstrating inadequate empirical estimates, which is not statistically indicated (Furr, 2010). Secondly, given the already known wording problem in

the fourth item (Hubbard et al., 2010), it was hypothesized that the unclear function of the aggressive behavior in its wording, has grown worse in the Brazilian version of this item, mixing its meaning with the items 1, 2, and 3, in the Factor I. In other words, in Brazilian culture the expressions “fights” (in the item #1) and “uses physical force” (in the item #4) are viewed as having the same meaning, indicating that changing the wording of the item #4 would be a good solution to make it fit better in the factor II of Teacher-Report Scale, as initially expected.

At the end, it should be noted that, regarding the descriptive means of both samples, the teacher’s rating have demonstrated an additional criterion validity for the instrument, in terms of distinguish RA and PA among aggressive children and children in general population samples. Overall, as showed in Table 3, the sample A showed means twice as much in relation to the sample B for both scores in RA and PA scales.

In sum, although the result of EFA shows that the reliability and the factorial loadings have best fit in one-dimensional solution in the sample B, the fit for two distinct factors also appears to be psychometrically acceptable, considering the sample of aggressive children's sample. In the practice, it suggests that, psychometrically the results support a two-dimensional structure for evaluating aggressiveness in two main situations: First, when evaluating admittedly aggressive children. Second, when clinically desirable and/or wanted in research to distinguish between the subtypes. As a screening measure for aggressive behavior, however, it could be more appropriate to consider Teacher-Report Scale as a one-dimensional instrument, even considering it as clinically poor and not very useful information. For the aforementioned reasons, CFA were performed considering Teacher-Report Scale as a two factorial instrument.

However, given the unexpected problem with the loadings of the fourth item, two models of fit were compared in the CFA. The model 1 was the nested model, with three items in each of the two factors. The model 2 was an alternative model, allowing for the fourth item to cross loading in both factors. For both models, however, the χ^2 presented $p > 0.05$, which can be explained by both the sensitivity of this indicator and the large size of the sample. Nevertheless, the model 2 showed best fit and we consider that, for the Brazilian version of the Teacher-Report Scale, this is the best solution. As expected, the correlation between the factors remained high in the CFA's results ($r = .78$).

Study 2

Convergent, criterion-related, and Group analysis for Brazilian version of Teacher-Report Scale

In this study we sought to investigate validity evidences for Teacher-Report Scale based on convergent and criterion-related validity and group analysis, considering sex and school variables.

Method

Participants

Children in general population from seven different schools composed the sample in this study ($N=719$). The children were 8 to 12-years old and among the schools, four of them were public schools and three of them were private schools (mean of age = 10.1, $SD=1.2$, girls = 50.5%, public school = 77%).

Instruments

Instruments answered by the teachers

Teacher-Report Scale – as stated in the introduction section, Dodge and Coie (1987) originally built this instrument to distinctly evaluates RA and PA. The version used in this study was the translated and adapted for Brazilian language culture as aforementioned in this paper as well.

Instruments answered by the children

Strengths and Difficult Questionnaire (SDQ, Annex H, Brazilian version adapted by

Fleitlich, Cartázar, & Goodman, 2000), this measure is a screening for psychiatric disorders and mental health, covering emotional and behavioral difficulties with good internal consistence ($\alpha = .75$). The self-Report of SDQ for adolescent population (11 to 17-years old) was used. It is composed by 25-items answered by a three-point scale (Not True, Somewhat True, Certainly True). Even being a measure to be used with children above 11-years old, it has demonstrating validity evidences to be used in researches with children with age 6 and older (Fleitlich & Goodman, 2001). The sub scales in the Brazilian version of SDQ are: Pro-social behavior problems, Conduct-oppositional disorders, hyperactivity-inattention disorders, and anxiety-depressive disorders. SDQ conduct problem subscale has been shown to have good concurrent validity with other measures of behavioral difficulties (Hawes & Dadds, 2004).

Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q, Annex I, Borsa & Bandeira, 2014), this is a brief self-Report measure composed of two separate scales. The 8-item Peer Aggression Scale (PA) aims to investigate direct aggressive behavior. The 12-item Reaction to Peer Aggression Scale (RPA) investigates three different kinds of reactions to peer aggression among schoolchild: Reactive Aggression (RA), evaluating aggressive responses directed at the aggressor or at objects belonging to them, Seeking Teacher Support (STS), evaluating if children tells to the teacher what has happened to obtain help, and internalizing Reaction (IR), evaluating if the child shows a passive, internalized response to peer aggression. The internal consistence for the PA scale in PARB-Q are $\alpha = .81$ and for the RPA scale, each factor shows $\alpha = .87$ for RA, $\alpha = .83$ for STS, and $\alpha = .78$ for IR. Each scale is answered using a 4-point Likert frequency scale.

Procedures

For this study 2, in each of these schools, the data collect with both teachers and children occurred in the same day. The researchers went in to the classroom and came forward to the class. After, they presented the measures for the children who had authorization from their parents to participate of the research (Annex J). At the same time, children in the class were answering the two measures; the teacher of the class was completing the Teacher-Report Scale as well.

Ethical Considerations

In addition to the ethical consideration stated in the study 1, we have ensured that the participant schools have consented and were open to receive this research (Annex K).

Furthermore, before the data collect, institutions, teachers, parents, and children have consented their voluntary participation in this study. All participant children had received their parent's consent to be subjects of this research. In addition, at the day of the data collect, children also signed the assent term (Annex L). Regarding the children's participation, they were informed that, even with the parents consent, they were not obligors to participate of the research. Both children and teachers were also informed that it was possible to decline of the participation at any time.

Data Analysis

Firstly, considering the non-normality of the distribution of the data, the convergent validity was conducted using the Spearman's correlation between the RA/PA scales and the PARB-Q (its scales and factors). For the group analyses, the differences of means for the total raw scores were investigated using *t* test for independent-samples in both group of sex and school (children in public and private schools). In this group analysis the effect size was also investigated, sougning to figure out the strength of the magnitude of the effect of RA and PA in populations of boys and girls. After this procedure, an one-way analysis of covariance (ANCOVA) between-subjects was conducted in order to determinate a statistically significant difference between the total score and scales of Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) on RA and PA in the Teacher-Report Scale (dependent variables) controlling sex as covariant. For the data in ANCOVA, the effect size was also investigated with eta square (η^2), which indicates the relative degree to which the variance that was found in the ANCOVA was associated with each of the main effects (RA and PA and SDQ's scales) and their interaction.

Results

Convergent Validity

For the convergent validity, data showed that the RA scale was positively correlated with both the Peer Aggression Scale (PA) and the Reactive Aggression factor (RA) in PARB-Q. Similarly, the PA scale was positively correlated with the same scale and factor, yielding a weak, but significant correlation with the internalizing Reaction factor (IR). As expected, the Seeking Teacher Support factor (STS) had absence of correlation with factor I and with factor II (PA) in Teacher-Report Scale (RA) (Table 5).

Table 5.

Correlation between Teacher-Report Scale and PARB-Q

Teacher-Report Scale's factors	PARB-Q's scales and factors			
	PA	RA	STS	IR
RA	.40**	.35**	-.04	.02
PA	.37**	.31**	.01	.09*

Note: **Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Group analyses and criterion validity

In order to verify the differences between groups, we have performed two *t* tests, considering the total score RA and in PA scale for groups of school (private or public) and sex. The results have not yielded significant difference of means for both factors when considering public and private schools groups. Regarding sex, however, the results showed significant difference between boys and girls. As stated in the Table 6, boys were significantly more aggressive in both overall and each factor. In addition, the effect size was considered moderate for RA and moderate-to low for PA.

Table 6.

Difference of means in Reactive Aggression (RA) and Proactive aggression (PA) between group of boys and girls in general population

	Boys (n = 356)	Girls (n = 363)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			
RA	9.0(4.6)	7.0(3.6)	t(676)= 6,1	0.0001	0.5
PA	5.1(3.0)	4.4(2.4)	t(684)= 3.3	0.001	0.3

For the convergent validity we considered that boys showed significantly more aggressive behavior than girls in the previous group analysis. Thus, we performed an ANCOVA in order to verify the difference of means for RA and PA factors in the Teacher-Report Scale across the five scales of SDQ, considering sex as covariant. For this analysis, the classification of the children into the clinical and non-clinical groups was based on the cut-off point for the following SDQ scales: Emotional Symptoms, Conduct Problems, Hyperactivity/inattention, Peer Problems, Pro-social Behavior, and Total Difficulties (Table 7.).

Table 7.

Analysis of covariance for RA and PA in clinical and non-clinical groups with sex as covariate

Variables	Groups		<i>F</i> (1)	<i>p</i>	η^2
	Clinic	Non-clinic			
	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)	<i>Mean</i> (<i>SD</i>)			
<i>Reactive Aggression</i>					
SDQ's Emotional Symptoms scale ^a	8.3(4.0)	7.9(4.3)	3.2	.07	0.2
SDQ's Conduct Problems scale ^b	10.1(4.6)	7.3(3.9)	59.6	.0001	0.2
SDQ's Hyperactivity/Impulsivity scale ^c	9.2(4.7)	7.7(4.1)	16.4	.0001	0.2
SDQ's Peer Problems scale ^d	8.3(4.2)	7.9(4.3)	.7	.39	0.2
SDQ's Pro-social behavior scale ^e	9.3(4.7)	7.9(4.2)	3.4	.06	0.2
SDQ's Total difficulties scale ^f	9.3(4.7)	7.5(4.0)	30.9	.0001	0.2
<i>Proactive Aggression</i>					
SDQ's Emotional Symptoms scale ^a	5.1(2.8)	4.7(2.7)	3.7	.05	0.2
SDQ's Conduct Problems scale ^b	6.1(3.3)	4.4(2.4)	50.9	.0001	0.2
SDQ's Hyperactivity/Impulsivity scale ^c	5.6(3.2)	4.6(2.6)	16.0	.0001	0.2
SDQ's Peer Problems scale ^d	4.8(2.5)	4.8(2.8)	.02	.88	0.2
SDQ's Pro-social behavior scale ^e	5.6(3.2)	4.7(2.7)	4.0	.04	0.2
SDQ's Total difficulties scale ^f	5.6(3.1)	4.5(2.5)	26.4	.0001	0.2

Note: ^a Clinic sample: n = 165; Non-clinic sample: n = 552. ^b Clinic sample: n = 177; Non-clinic sample: n = 540. ^c Clinic sample: n = 141; Non-clinic sample: n = 576. ^d Clinic sample: n = 203; Non-clinic sample: n = 514. ^e Clinic sample: n = 65; Non-clinic sample: n = 652. ^f Clinic sample: n = 202; Non-clinic sample: n = 515.

Overall, RA showed not significant correlation with three of the five SDQ's scales across clinic and non-clinic groups, whereas PA was significantly different between clinic and non-clinic groups in four of five SDQ's scales. This suggests that PA dimension, in general tend to shows higher link with severe psychological and psychiatric problems than RA. RA, in turn, appears to be a more common trait of aggressive behavior in general population of children. Moreover, total eta square, indicated in the table by η^2 , shows important interaction effect, about 20% for all percentages of variance associated with RA and PA in Teacher-Report Scale and each SDQ's scales. Indicating that about 20% of the variance is accounting by the interaction between these scales to explain the aggressive behavior.

Discussion

The validity evidences presented in the study 2 supports empirical evidences reported in previous studies about reactive and proactive aggressiveness, its incidence, and its

correlations in the children's population around the world. The Spearman's correlation showed both of factors from Teacher-Report Scale are consistent with the peer aggression scale and the reactive aggression scale in other measure of aggressive behavior (PARB-Q). These PARB-Q's scales measures the same construct proposed by Teacher-Report Scale. Conversely, those two other scales in PARB-Q that have not demonstrated correlation for RA or PA, are not aggressive behavior's scales, so it was expected that correlation of them with the Teacher-Report Scale's dimensions would not be found. In sum, it indicated that Teacher-Report Scale is consistent with other measure of aggression in children, supporting its validity to measure the construct in the evaluated sample of children.

The group analysis was consistent with studies that have shown that boys are more aggressive than girls in proactive-only aggression, and in reactive-only, and in reactive-proactive aggression (Bozsik et al., 2013; Crapanzano, Frick, & Terranova, 2010; Dodge & Coie, 1987; Vitaro et al., 1998) and that highly aggressive individuals tend to display both of them more frequently than only one of them (Oostermeijer et al., 2016; Stickle, Marini, & Thomas, 2012). In addition, groups according the kind of school have not shown difference of mean for both PA and RA aggression, which supports that sex was the main variable implicated on them in this study. Draws attention, however, the high level of aggressive behavior indicated by the higher means for RA and PA in both groups of boys and girls. RA, for instance, showed means closer to 2 thirds of the total punctuation of the scale. This is indicating that both the means and prevalence should be evaluated in bigger population studies of Brazilian children, aiming to better understand aggression as a phenomenon and its possible correlation with current social issues in Brazilian culture.

The criterion analysis was also consistent with previous studies that consider PA and RA and psychological and psychiatric disorders in childhood (Cima & Raine, 2009). Considering the total of difficulties score in SDQ there was a significant difference for both scales of AR and AP for clinical and non-clinical groups. This evidence is in accordance with other studies that have also evaluated RA and PA (using the teacher's rating) in clinical and non-clinical groups (De Castro, Merk, Koops, Verrman, & Bosch, 2005). Furthermore, analyzing the outcomes in this analysis with those provided by the group analysis, some considerations must be further addressed about RA and PA in this sample. Regarding RA it is interesting to note that it has demonstrated significant difference between clinical and non-clinical group

only in two among the five SDQs' scales. This outcome suggests considering RA such as a spread trait into the general population of children, being also highly susceptible to the comorbidities, mainly when evaluating Emotional Symptoms, Peer Problems, and Pro-social behavior. This evidence adds and supports the stated in the literature about RA. Reactive aggressive children tends to have problems to control its own anger emotion, to start and establishing satisfactory peer relationships, being less accepted by its peers as well (Hubbard et al., 2010; Morrow, Hubbard, McAuliffe, Rubin, & Dearing, 2006; Usechea, Sullivan, Merck, & Castro, 2014; Vitaro et al., 1998). Therefore, those three scales that have not shown significant difference among clinic and non-clinic groups captures the essence of the RA and must be always high, when reactive aggressive children was evaluated.

In contrast, regarding PA, it has demonstrated significant difference between clinical and non-clinical group in four among the five SDQs' scales. It suggests that PA is meaningfully higher in clinic population only when both conduct problem and hyperactivity/impulsivity are the probable diagnosis. In fact, the literature addressing PA has already stated that children with this subtype of aggressive behavior have fewer problems to be accepted among their peers, being viewed as leader and as popular among other children (Kempes et al., 2005; Vitaro et al., 1998). In addition, the results from ANCOVA and the prevalence of this behavior in the group analysis suggest that the PA is probably linked with more severe behavioral problems, which is also stated in the literature (Oostermeijer et al., 2016), being, hence, more predictable by the external criteria adopted here. At the end, this evidence adds previous empirical hypothesis that states that reactive aggression is a more usual form of aggression, while proactive aggression is more linked with a most pathological form of aggression (Cima, Raine, Meesters, & Popma, 2013).

Final Considerations

This paper sought to present the translation and adaptation process for the Brazilian version of Teacher-Report Scale and the validity studies related to this measure in the new population. For the translation and adaptation process we highlight the importance of following a consistent guideline. Among the steps followed in this process, the verification of the equivalences was considered both the most important and complex at the same time. Its importance lies in deeply consider the culture with the semantic meaning for each word

translated, which will make all difference for both the theoretical and the psychometric validity of the measure. Its complexity, in turn, is in the need of narrowing several distinct areas of knowledge, besides a large theoretical domain of the theory underlying the instrument in each synthesized item, which can represent a challenge for young researchers.

For the validity evidences studies, one of the main goals was to address the discussion regarding the two-dimensional solution proposed for the Teacher-Report Scale, verifying this fit in two distinct samples of children. Considering the evidences provided by the analyses stated in this paper, a one-dimensional solution has appeared to be psychometrically more indicated for children in general population. However, it was not supported by the results of the analysis in the sample of aggressive children. In this respect, we argue regarding the relevance of the theoretical assumptions underlying this measure, to consider that only the differentiation between RA and PA factors can shed light on the heterogeneity of the aggressive behavior. Moreover, regarding to the clinic praxis, considering both subtypes is a relevant path to support better choices among specific targets for treatment of aggressive behavior in children and adolescent (Dodge, 2013; Oostermeijer et al., 2016). Thus, the two-dimensional solution was chosen for the final version of ECA-Prof., although with the fourth item cross loading in both factors.

The results of convergent, group and criterion analysis presented here, besides providing validity evidences for Teacher-Report Scale, also provided the first theoretical evidences for both RA and PA factors in the Brazilian population. Even having successfully replicating some of the most cited assertions regarding aggressive behavior in children, some limitation should be highlighted in each of the two studies presented here. In the study one, the sample of aggressive children can be more controlled and amplified. Specific criteria such as inmates or offenders vs non-offenders boys and girls can be followed in the data collect, considering both subtypes of aggression. With a larger sample of aggressive children, a comparison would be possible when performing CFA as well. Furthermore, the unexpected cross loading of the fourth item have to be solved by rewriting the item and, perhaps, changing its position in the sequential order of the items, which would make other items (fifth and sixth) to prepare the person who is answering the test to better understand this ambiguous item.

Regarding the limitations in the study two, it would be better to analyse the convergent validity with another two-dimensional scale, that measures RA and PA, such as Teacher-Report School. In addition, sample with children with diagnoses of psychiatric or psychological disorders would bring strongest criterion evidences for Teacher-Report Scale.

References

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 193-203.
- Borsa, J. C. & Bandeira, D. R. (2014). The Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q): evidence of validity in the Brazilian context. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 36, 89-100.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paidéia*, 22(53), 423-432.
- Bozsik, C., Körmendi, A., Inántsý-Pap, J., Pataky, N., Gádoros, J., & Halász, J. (2013). The relationship between reactive/proactive aggression, callous/unemotional traits and behavioural problems in Hungarian adolescents. *Psychiatry Hungarian*, 28(1), 48-56.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guildford.
- Cima, M. & Raine, A. (2009). Distinct characteristics of psychopathy relate to different subtypes of aggression. *Personality and Individual Differences*, 47, 835–840.
- Cima, M., Raine, A., Meesters, C., & Popma, A. (2013). Validation of the Dutch Reactive Proactive Questionnaire (RPQ): Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression From Childhood to Adulthood. *Aggressive Behavior*, 39, 99–113.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., & Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Psychology*, 38, 433–435.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Day, D. M., Bream, L. A., & Pal, A. (1992). Proactive and reactive aggression: An analysis

- of subtypes based on teacher perceptions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 210–217.
- De Castro, B. O., Merk, W., Koops, W., Verrman, J. W., & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 105–116.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg, D. William, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 719–788). Hoboken, NJ: Wiley.
- Dodge, K. A., Godwin, J., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). Social-Information-Processing Patterns Mediate the Impact of Preventive Intervention on Adolescent Antisocial Behavior. *Psychological Science*, 24(4), 456–465.
- Fite, P. J., Colder, C. R., & Pelham, W. E. (2006). A factor analytic approach to distinguish pure and co-occurring dimensions of proactive and reactive aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 578–582.
- Fleitlich, B., Cortazar, P. G., & Goodman, R. (2000). Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). *Revista Infante (de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência)*, 8, 44-50.
- Fleitlich, B., & Goodman, R. (2001). Social factors associated with child mental health problems in Brazil: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 323, 599-600.
- Fridtjof W. Nussbeck, F. W., Eid, M., & Lischetzke, T. (2006). Analysing multitrait-multimethod data with structural equation models for ordinal variables applying the WLSMV estimator: What sample size is needed for valid results?. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 59, 195–213.
- Furr, R. M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation

- issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.304>.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95-118. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- Kempes, M., Matthys, W., de Vries, H., & van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(1), 11-19.
- Miller, J. D., & Lynam, D. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41, 1469–1480
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Rubin, R. M., & Dearing, K. F. (2006). Childhood aggression, depressive symptoms, and peer rejection: The mediational model revisited. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 240–248.
- Oostermeijer, S., Nieuwenhuijzen, M., Van de Ven, P.M., Popma, A., & Jansen, L.M.C. (2016). Social information processing problems related to reactive and proactive aggression of adolescents in residential treatment. *Personality and Individual Differences* 90, 54–60.
- Roach, C. N., & Gross, A. M. (2003). Assessing child aggression: A tale of two measures. *Child and Family Behavior Therapy*, 25, 19–38.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115–122.
- Stickle, T. R., Marini, V. A., & Thomas, J. N. (2012). Gender differences in psychiatric traits, types, and correlates of aggression among adjudicated youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 513– 525.
- Usechea, A. C., Sullivan, A. L., Merck, W., & Castro, B. O (2014). Relationships of Aggression Subtypes and Peer Status Among Aggressive Boys in General Education and Emotional/Behavioral Disorder (EBD) Classrooms. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 22(2), 111-128. doi: 10.1080/09362835.2013.865529.
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially Predict Reactive and Proactive Aggression?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 685–695. doi: 10.1007/s10802-006-9055-6.

- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178–201). New York, NY: Guilford Press.
- Vitaro F., Gendreau, P.L., Tremblay, R. E., & Oligny, P. (1998). Reactive and Proactive Aggression Differentially Predict Later Conduct Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(3), 377-385

Capítulo IV

Considerações Finais

O presente trabalho teve como principal objetivo apresentar o processo de tradução, adaptação, bem como as evidências de validade de conteúdo, convergente e de critério, além de análise de grupos para a versão brasileira da *Teacher-Report Scale*. Nessa tarefa, contudo, buscou-se ampliar o alcance deste trabalho aprofundando o conhecimento acerca do Modelo de agressividade proativa e reativa, o MARP, teoria subjacente ao instrumento aqui adaptado.

No que se refere ao MARP, considera-se que o trabalho teórico que compõe o capítulo II desta dissertação adquire extrema relevância por compor o primeiro artigo em língua portuguesa a apresentar e discutir de forma aprofundada o surgimento e a consolidação dessa teoria. Além disso, ao priorizar o estudo teórico em um trabalho de tradução e adaptação de um instrumento internacional, destaca-se a importância de buscar o domínio teórico do construto avaliado na área de pesquisa em avaliação psicológica. Dois são os motivos que apoiam tal afirmação. Em primeiro lugar, no caso do processo de tradução, constatou-se o diferencial da apropriação teórica do pesquisador na escolha das melhores palavras para sintetizar os itens traduzidos, especialmente no que diz respeito à verificação das equivalências em cada item. Em segundo lugar, na compreensão das análises, especialmente das cargas fatoriais dos itens. No caso da presente pesquisa, um item demonstrou um ajuste inesperado, carregando nos dois fatores do instrumento, quando deveria carregar predominantemente em um deles. Tal fato, entretanto, somente pode ser compreendido à luz da teoria, que subsidiou a tomada de decisão acerca deste problema.

Com relação à versão brasileira do instrumento. A versão final passa a se chamar Escala de comportamento agressivo para professores (ECA-Prof.). Ressalta-se, porém que uma reformulação no item 4 se faz necessária, buscando um melhor ajuste dos três itens em cada fator, conforme sugerido pelo modelo original. Mesmo assim, os dados dos estudos de validade indicaram que o instrumento é adequado para avaliação dos subtipos de comportamento agressivo nas amostras de crianças brasileiras avaliadas, conforme os ajustes esperados para seu funcionamento em amostras internacionais. Os meninos demonstraram significativamente mais comportamentos agressivos do que as meninas, ainda que os dois grupos tenham tido altas médias nas duas sub escalas. O ECA-Prof demonstrou ainda

correlação moderada com outra medida de comportamento agressivo, que mede a agressão direta e a agressividade reativa separadamente, indicando boa validade convergente com o instrumento. Além disso, o ECA-Prof também demonstrou boa validade baseada em um critério externo. Esse critério foi composto por um questionário de *screening* de saúde mental. O ECA-Prof foi capaz de discriminar grupos clínico e não clínico nos critérios esperados, conforme predito na literatura.

Ainda, a discussão mais importante versou acerca da utilidade da divisão do instrumento em dois fatores. Esta pôde ser abordada e discutida a partir de duas amostras diferentes: uma composta somente por crianças agressivas e outra por crianças da população geral, sem critério de exclusão. As análises exploratórias realizadas nas duas amostras demonstraram, conforme o esperado, ajustes fatoriais diferentes, sendo o ECA-Prof unidimensional na população geral e claramente bi dimensional na amostra composta apenas por crianças agressivas. Ao final, porém, uma análise confirmatória indicou bom ajuste para dois fatores, com o item quatro carregando em ambos (como já mencionado), sendo este o ajuste final da escala. Mesmo assim, considera-se a validade do modelo bi fatorial para a avaliação de crianças sabidamente agressivas, não sendo aconselhado, por esse motivo, o uso dessa escala como um *screening* de avaliação do comportamento agressivo, a menos que haja uma identificação clara da criança como agressora. Antes, considera-se que a ECA-Prof trata-se de uma escala que avalia os subtipos de comportamento agressivo, com vistas à escolha da melhor intervenção para com a criança avaliada, podendo fornecer um indicador geral de agressividade, como objetivo secundário.

Considera-se ainda que, para trabalhar com um instrumento que utiliza o MARP como modelo teórico explicativo do comportamento agressivo, há que se priorizar o aprofundamento acerca dessa teoria. Para compreender o comportamento agressivo em crianças, o MARP tem se mostrado capaz de explicar a estrutura, a função, o curso, o prognóstico, fatores de risco e proteção, bem como diferenciar a dinâmica do funcionamento cognitivo para cada um dos seus subtipos. Tratando-se de pessoas adultas com comportamento agressivo, entretanto, é preciso parcimônia ao aplicar estes conhecimentos. Dessa forma, a relevância de considerar o ECA-Prof como um instrumento bi fatorial é a mesma de conhecer e dominar essa teoria, tendo em vista a sua grande utilidade para a abordagem dos comportamentos agressivos na infância.

ANEXOS

Anexo A

Autorização para tradução e adaptação da *Teacher-Report Scale*

14/04/2015

Gmail - Authorization for translation of the teacher-rating scale



Juliane Pariz <menteativapsico@gmail.com>

Authorization for translation of the teacher-rating scale

Kenneth Dodge <dodge@duke.edu>
Para: Juliane Pariz <julianepariz@gmail.com>

28 de janeiro de 2015 21:12

You have my permission to translate this measure.

Could you send me a copy of the translation for my files? Thank you.

Ken Dodge

From: menteativapsico@gmail.com [mailto:menteativapsico@gmail.com] **On Behalf Of** Juliane Pariz
Sent: Wednesday, January 28, 2015 4:27 PM
To: Kenneth Dodge
Subject: Re: Authorization for translation of the teacher-rating scale

Dear Dr. Dodge,

I'm graduate student in psychology at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS)/Brazil.

Since I am working with evaluation of aggressive behavior in children, i would like to work on the translation and adaptation of the "Teacher-report scale" for Brazil.

Thus, me and my supervisor Dra Denise Bandeira would like your authorization and access to this measure in full in English. It would be possible?

Tank you so much

Juliane Pariz
MA GRADUATING - Group study, application and research in psychological assessment- GSARPA/UFRGS
Especialist in psychological assessment - UFRGS
Psychologist - CRP 07/18607

Anexo B

Teacher-Report Scale: Versão original da

Items were scored using a 5-point scale, ranging from 1 (never) to 5 (almost always).

Itens para agressividade reativa
1. When teased, strikes back
2. Blames others in fights
3. Overreacts angrily to accidents
Itens para agressividade Proativa
1. Uses Physical force to dominate
2. Gets others to gang upon a peer
3. Threatens and bullies others

Anexo C

Teacher-Report Scale: Versão final adaptada para o Brasil

Escala de Comportamentos Agressivos para Professor

Instruções:

Esta escala visa a conhecer a sua avaliação a respeito dos comportamentos agressivos de seu aluno ou sua aluna. Para respondê-la, é importante que você forneça os dados de identificação solicitados. Ressalta-se que esses dados serão mantidos em confidencialidade e que servirão apenas para o controle da pesquisadora.

Após, com base no seu conhecimento e convivência com o aluno ou com a aluna, por favor, pontue de 1 a 5 indicando a frequência com que ocorrem cada um dos comportamentos descritos na tabela a seguir.

Seu nome: _____

Nome da escola: _____

Categoria da escola: () Rede Pública () Rede Privada **Data de hoje:** ____/____/____

Dados do aluno/da aluna:

Nome: _____ **Sexo:** ()F ()M

Idade do aluno(a): _____ **Ano/série:** _____ ()Ensino Fundamental ()Ensino Médio

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1. Quando provocado(a), revida	1	2	3	4	5
2. Ao brigar, culpa os outros	1	2	3	4	5
3. Reage com raiva desproporcional a incidentes	1	2	3	4	5
4. Usa força física para dominar os outros	1	2	3	4	5
5. Convence os outros a se unirem contra um colega	1	2	3	4	5
6. Ameaça os outros e faz <i>bullying</i>	1	2	3	4	5

Anexo D

Programa do workshop sobre A avaliação da agressividade em crianças

OBJETIVOS:

- Coletar dados para validar do *Teacher-Reportscale*, oferecendo uma contra partida à participação dos professores e da escola na pesquisa.
- Capacitar os professores para que possam responder a escala com mais propriedade na ocasião da segunda etapa da pesquisa.
- Fomentar o estudo teórico e a discussão acerca da agressividade em crianças.
- Instrumentalizar os professores para a compreensão e tomada de decisão frente aos alunos considerados agressivos presentes em suas turmas.

METODOLOGIA:

O mini curso será ministrado pela pesquisadora. O mini curso será conduzido a partir do diagnóstico da realidade escolar feito pelos próprios professores e dentro de cada escola. Para tanto, discussões e exposições da sua realidade e do conhecimento de cada um a respeito do tema serão estimuladas. Estas discussões terão início a partir do convite para responder ao *Teacher-Report Scale*, atividade que abrirá o mini curso e que, espera-se, propiciará vivenciar as facilidades e dificuldades de avaliar uma criança agressiva.

Após, o conhecimento teórico será trazido a respeito do tema, sempre visando à construção de estratégias de ação e organizando o coletivo em prol da capacitação possível para cada grupo, no que tange ao conhecimento, posicionamento, manejo e encaminhamentos.

Os módulos do curso serão ministrados por meio de aulas expositivas, vídeos, dinâmicas de grupo, discussões em grupo.

DURAÇÃO:

Contando com o interesse da escola e dos professores a respeito do tema proposto, espera-se que este mini curso atinja uma carga horária de 8h, divididas a critério da escola, para sua execução completa.

CONTEÚDOS

MÓDULO 1: *Conhecendo as origens e motivações do comportamento agressivo*

- ✓ Diferenciando agressividade e comportamento agressivo
- ✓ A agressividade no desenvolvimento humano: é uma coisa boa ou uma coisa ruim?
- ✓ Agressividade Proativa e Agressividade Reativa: Conceitualização e origens.

MÓDULO 2: *Compreendendo a manifestação do comportamento agressivo*

- ✓ Como se manifestam os diferentes subtipos?
- ✓ Quais circunstâncias genéticas e ambientais favorecem as diferentes manifestações de comportamento agressivo?
- ✓ Quais as principais conseqüências a médio e longo prazo de cada tipo de manifestação?

MÓDULO 3: *Manejando e prevenindo os comportamentos agressivos em crianças*

- ✓ Compreender quais comportamentos devem ou não devem ser manejados na escola
- ✓ Quais são e como aplicar as principais intervenções para manejar e prevenir cada subtipo de comportamento agressivo?
 - Desenvolver Empatia
 - Treinar Habilidades cognitivas de interpretação e solução de problemas
 - Ensinar, demonstrar e treinar o Controle de emoções

Anexo E

Termo de consentimento livre e esclarecido para professores

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa cujo título é “**Adaptação transcultural e validação do *Teacher-Report scale* para o Brasil: Uma nova perspectiva de compreensão e avaliação do comportamento agressivo na Infância**”, de autoria da Psicóloga Juliane Pariz Teixeira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Denise Ruschel Bandeira, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Este trabalho tem como objetivo verificar evidências de validade para uma escala que avalia os tipos de comportamento agressivos em crianças através do relato do professor. Através deste estudo, poderemos constatar se este instrumento poderá ser usado no Brasil, ajudando a conhecer melhor os comportamentos das crianças e a melhor forma de intervir e ajudá-las.

Você responderá ao *Teacher-Report scale*, um dos instrumentos mais utilizados no mundo para avaliação da agressividade em crianças a partir do relato do professor. Os resultados obtidos com estes dados poderão ser publicados em artigos científicos, mas a **sua identidade será preservada e será mantido o mais rigoroso sigilo de qualquer informação** que possa vir a identificá-lo(a) ou aos seus alunos. O material coletado será arquivado pelo período de cinco anos e, posteriormente, queimado.

Este estudo contribuirá para a compreensão, avaliação e intervenção junto aos comportamentos agressivos na infância. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela(s) pesquisadora(s) Juliane Pariz Teixeira (51 81594357) e Denise Ruschel Bandeira (51 33085352) ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (tel: 51 33084085).

-----DESTAQUE AQUI, A PARTE DE CIMA É SUA-----

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e que todos os dados pessoais que forneci serão mantidos sob sigilo. Sei também que terei liberdade para retirar meu consentimento de participação a qualquer tempo, se por ventura assim o desejar. Data: ___/___/___

Assinatura do Participante

Juliane Pariz Teixeira

Anexo F

Aprovação do Comitê de ética

Anexo G

Carta de apresentação

À Escola, aos professores e aos Pais:

Vimos por meio desta apresentar à escola e aos pais o Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado “**Adaptação transcultural e validação do *Teacher-Report scale* para o Brasil: Uma nova perspectiva de compreensão e avaliação do comportamento agressivo na Infância**”, de autoria da Mestranda em Psicologia Juliane Pariz Teixeira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Denise Ruschel Bandeira, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Convidamos os(as) Sr.(as) a participar deste estudo que possui, dentre seus objetivos, traduzir, adaptar e validar para nossa realidade uma escala americana de avaliação do comportamento agressivo infantil, uma escala que avalia comportamentos agressivos a partir do relato do professor.

Desde já colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento e agradecemos a sua disponibilidade em estar contribuindo para este estudo e para o desenvolvimento da ciência.

Atenciosamente:

Pesquisadora

Prof.^a. Orientadora

Anexo H

SDQ

Q-CARP (Nome no artigo em inglês: PARB-Q)

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E REATIVOS ENTRE PARES (Q-CARP)

Olá, por favor, responda às perguntas abaixo:

- 1) Qual seu nome completo?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Em que série você está?

Agora, responda a todas as perguntas abaixo. Você deverá marcar um X na resposta que mais tem a ver com você. Atenção, marque apenas um quadradinho para cada pergunta.

QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...

1) **Chutar ou dar um tapa em seus colegas?**

Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) **Contar piadas**

Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) **Dizer coisas ruins para seus colegas?**

Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) **Ficar alegre?**

Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...

5) Debochar (rir) de seus colegas?

Acontece todos os dias Acontece às vezes Acontece poucas vezes Nunca acontece

6) Gritar com seus colegas?

Acontece todos os dias Acontece às vezes Acontece poucas vezes Nunca acontece

7) Assistir desenhos animados na televisão?

Acontece todos os dias Acontece às vezes Acontece poucas vezes Nunca acontece

8) Empurrar ou arranhar seus colegas?

Acontece todos os dias Acontece às vezes Acontece poucas vezes Nunca acontece

QUANDO UM COLEGA SEU...

Sempre Às vezes Poucas vezes Nunca

1) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você grita ou trata mal seu colega?

2) Bate ou empurra você, você bate no seu colega?

3) Pega ou estraga alguma coisa sua, você bate no seu colega ou estraga suas coisas?

4) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você chora ou fica emburrado (chateado)?

5) Bate ou empurra você, você conta para a sua professora?

6) Pega ou estraga uma coisa sua, você grita ou trata mal o seu colega?

QUANDO UM COLEGA SEU...

7) Pega ou estraga uma coisa sua, você conta para a sua professora?

Sempre

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

8) Bate ou empurra você, você chora ou fica emburrado (chateado)?

Sempre

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

9) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você conta para a professora?

Sempre

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

10) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você bate no seu colega?

Sempre

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

11) Pega ou estraga suas coisas, você chora ou fica emburrado (chateado)?

Sempre

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

12) Bate ou empurra você, você grita trata mal o seu colega?

Sempre

Às vezes

Poucas vezes

Nunca

◆ O QUESTIONÁRIO TERMINOU. MUITO OBRIGADA! ◆

Anexo J

Termo de consentimento livre e esclarecido para pais ou responsáveis

Este documento é uma autorização para que seu(sua) filho(a) possa participar de uma atividade em sala de aula, que durará no máximo 25 minutos e que será proposta pela pesquisadora da UFRGS, Psicóloga Juliane Pariz, em data ainda a combinar junto à escola.

Como será esta atividade? O que meu(minha) filho(a) irá fazer?

- A pesquisadora **NÃO FARÁ NENHUM TIPO DE INTERVENÇÃO** com seu(sua) filho(a).
- A pesquisadora entrará na sala de aula e convidará as crianças, **cujos pais as tiverem autorizado**, a responder a dois questionários curtos com perguntas objetivas. Neles, as crianças irão apenas ler as questões e marcar sua resposta com um “x”.
- Os questionários entregues para as crianças serão: Escala de Comportamentos Agressivos entre Pares (ECAP) e o Questionário de forças e fraquezas (SDQ) e o Questionário de comportamentos agressivos entre pares (Q-CARP).
- A **identidade de TODAS AS CRIANÇAS será preservada e será mantido o mais rigoroso sigilo de qualquer informação** que possa vir a identificar você ou seu(sua) filho(a). Os resultados obtidos poderão ser publicados em artigos científicos, DE FORMA SIGILOSA.
- Considera-se que não há riscos envolvidos na participação do seu filho nesta pesquisa.

• Para que servirá esta atividade?

Para uma pesquisa da UFRGS que estuda os comportamentos agressivos em crianças. O título da pesquisa é: “Validação de uma escala de agressividade para crianças de 8 a 12 anos”. As responsáveis pela pesquisa são a Psicóloga Juliane Pariz, junto com sua supervisora, Prof.^a Dr.^a. Denise Ruschel Bandeira, do Instituto de Psicologia da - UFRGS.

• Por que meu(minha) filho(a) deve participar da pesquisa?

Os benefícios deste estudo incluem **no futuro**, desenvolver formas de avaliar os comportamentos de crianças, diferenciando com maior precisão as que são e as que não são agressivas e encontrando a melhor forma de intervir e ajudá-las. Além disso, você poderá solicitar um retorno a respeito dos questionários preenchidos por seu(sua) filho(a), o que pode trazer benefícios de auto conhecimento para você e para seu filho. Todo o material coletado será arquivado no Grupo de estudos, aplicação e pesquisa em avaliação Psicológica (GEAPAP), nas dependências do Instituto de psicologia da UFRGS pelo período de cinco anos e, posteriormente, queimado.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Juliane Pariz pelo telefone: 51 81594357 ou pelo e-mail julianepariz@gmail.com, ou ainda pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, telefone: 51 33084085.

-----*DESTAQUE AQUI, A PARTE DE CIMA É SUA*-----

APÓS ASSINAR, POR FAVOR, ENVIE ESTA PARTE PARA A ESCOLA.

Eu, _____, responsável pelo aluno/aluna _____, que cursa o ano _____, na escola _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

As pesquisadoras certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que a qualquer momento, poderei solicitar novas informações. Sei também que terei liberdade para, a qualquer momento, retirar o consentimento sobre a participação do menor nesta pesquisa, se por ventura assim o desejar.

Assinatura do Responsável pela criança

Juliane Pariz Teixeira

Data: ___/___/___

Anexo K

Carta de aceite para a escola

Eu, _____, em nome da Escola
_____, concordo em

participar da pesquisa intitulada “**Adaptação transcultural e validação do *Teacher-Report scale* para o Brasil: Uma nova perspectiva de compreensão e avaliação do comportamento agressivo na Infância**”, de autoria da Psicóloga e Mestranda em Psicologia Juliane Pariz Teixeira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Denise Ruschel Bandeira, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Confirmo que recebi o projeto de pesquisa e estou ciente dos objetivos e procedimentos do presente estudo.

Sem mais, concordo e assino abaixo:

(Nome)

(Assinatura)

(Função)

Anexo L

Termo de Assentimento do Menor

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa vai ajudar os psicólogos a conhecer e a entender melhor as pessoas de 8 a 12 anos que tem comportamentos agressivos.

Seus pais já foram consultados sobre a sua participação nesta pesquisa.

Você terá somente que responder a algumas perguntas marcando com um X sua resposta.

Ninguém, além da pesquisadora, terá acesso às suas respostas. Ela não falará para os seus colegas, nem para outras pessoas as suas informações. O seu nome não será divulgado a ninguém.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. Todos os que forem participar vão receber os questionários para preencher agora, sem precisar sair da sala de aula.

Caso você tenha alguma dúvida, você pode ligar para a pesquisadora Juliane Pariz pelo fone 51 81594357

-----DESTAQUE AQUI. A PARTE DE CIMA É SUA-----

Eu _____, aluno do ano ____ da Escola _____ aceito participar da pesquisa **Adaptação transcultural do Teacher-Report scale para a realidade Brasileira**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora