



**ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL DO QUESTIONÁRIO DE
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E REATIVOS ENTRE PARES (Q-CARP)**

Juliane Callegaro Borsa

Tese de Doutorado

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**Porto Alegre/RS
Março, 2012**

**ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL DO QUESTIONÁRIO DE
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E REATIVOS ENTRE PARES (Q-CARP)**

Juliane Callegaro Borsa

**Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em
Psicologia sob orientação da Profa Dra Denise Ruschel Bandeira**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

Porto Alegre/RS

Março, 2012

Agradecimentos

A trajetória deste doutorado foi marcada por muito esforço, por muito trabalho e por muitas realizações. Neste período, pude contar com pessoas especiais e imprescindíveis para a realização deste projeto. Assim, meus sinceros agradecimentos...

... À minha orientadora Denise Ruschel Bandeira, pela confiança, por investir nos meus planos e por ter entendido que por trás de toda a ansiedade sempre existiu uma enorme vontade de realização e de superação.

... Às escolas, aos pais e aos alunos, pela disponibilidade em participar deste estudo.

... Às colegas Carla, Daiane, Joice, Kátia, Laura e Mariana, pela ajuda na coleta dos dados e no contato com as instituições.

Aos colegas e amigos do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica – GEAPAP, pela parceria nesses quatro anos de trabalho. Em especial, à amiga e comadre Joice Segabinazi, pela amizade e pelas boas risadas e à Daiane Souza, por todo o auxílio e pelo carinho com que cuidou deste trabalho.

Ao meu maior e mais importante incentivador, Bruno, pela parceria, pelo carinho, e por sempre me lembrar do lado positivo de todas as coisas. Obrigada pela paciência, pela cumplicidade, pelos sonhos compartilhados... Obrigada!!!

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial ao Programa de Pós Graduação em Psicologia, pela sua excelência na produção do conhecimento científico e por ter proporcionado um espaço de aprendizado intenso e constante.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq pelo apoio financeiro. Em um país onde a educação ainda é um privilégio para poucos, fica o meu compromisso de honrar e retribuir à sociedade por todo investimento recebido.

À Professora Paola Gremigni e à *Università di Bologna*, Itália, pela receptividade e pela oportunidade.

E finalmente, agradeço e dedico esta tese à minha família e amigos, que souberam ter paciência, aceitar a ausência e que hoje estão compartilhando comigo mais esta conquista.

Esta tese é um trabalho de muitas mãos. E por isso ela é nossa! A todos, minha sincera gratidão!

A autora

Epígrafe

Um sonho que se sonha só é apenas um sonho. Mas um sonho quando compartilhado pode se transformar em uma Tese de Doutorado!

SUMÁRIO

Lista de tabelas	01
Lista de figuras	02
Resumo	03
Abstract	04
Capítulo I: Apresentação da Tese	05
Introdução	05
Justificativa	07
Objetivo Geral	07
Objetivo Específico.....	07
Estrutura da tese.....	08
Referências	10
Capítulo II: Considerações sobre o comportamento agressivo na infância	13
Resumo	14
Abstract	15
Introdução	16
Definições sobre o Comportamento Agressivo	17
Perspectivas Teóricas sobre o Comportamento Agressivo	18
Classificação dos Comportamentos Agressivos	22
Variáveis Predictoras dos Comportamentos Agressivos na Infância	26
Desenvolvimento dos Comportamentos Agressivos e Diferenças de Sexo.....	28
Considerações Finais	30
Referências	31
Capítulo III: Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: análise da produção científica brasileira	37
Resumo	38
Abstract	39
Resumen	40
Introdução	41
Método	42
Resultados e Discussão	43

Considerações Finais	52
Referências	54
Capítulo IV: Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações	59
Resumo	60
Abstract	61
Resumen	62
Introdução	63
Etapas do processo de tradução e adaptação de instrumentos	64
Considerações Finais	76
Referências	77
Capítulo V: Tradução e adaptação do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP) no Brasil	81
Resumo	82
Abstract	83
Introdução	84
Apresentação do instrumento	85
Procedimentos de tradução e adaptação	87
Considerações Finais	90
Referências	91
Capítulo VI: Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP): Evidências de Validade para o Contexto Brasileiro	94
Resumo	95
Abstract	96
Introdução	97
Método	100
Resultados	106
Discussão	113
Conclusão	115
Referências	117

Capítulo VII: Cross-Cultural Validation of the Peer Aggressive and Reactive Behavior Questionnaire: A comparison of the Brazilian and Italian children	122
Abstract	123
Introduction	124
Method	127
Data Analyses	129
Results	132
Discussion	136
Conclusion	139
References	139
Capítulo VIII: Considerações Finais	146
Anexos	150
Anexo A. Parecer do Comitê de Ética	151
Anexo B. Carta de Apresentação da Pesquisa	152
Anexo C. Carta de Aceite para a Escola	153
Anexo D. Termo de Consentimento I e II.....	154
Anexo E. Termo de Consentimento III.....	155
Anexo F. Ficha Sociodemográfica.....	156
Anexo G. Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP)..	161

LISTA DE TABELAS

Capítulo III

Tabela 1. Classificação dos estudos brasileiros em relação aos objetivos	44
Tabela 2. Instrumentos utilizados nos estudos	48

Capítulo V

Tabela 1. Escalas do Q-CARP e os respectivos valores de Alfa de Cronbach	90
--	----

Capítulo VI

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes do estudo	102
Tabela 2. Análise Fatorial Exploratória e Índices de Consistência Interna do Q-CARP ECA	107
Tabela 3. Índices de Adequação de Ajuste do Q-CARP-ECA	108
Tabela 4. Análise Fatorial Exploratória e Índices de Consistência Interna do Q-CARP ERA	109
Tabela 5. Índices de Adequação de Ajusta do Q-CARP-ERA	111
Tabela 6. Validade Convergente das Escalas Q-CARP ECA e Q-CARP ERA	112
Tabela 7. Médias, Desvios-padrão, valores de F e níveis de significância do Q-CARP para sexo e idade	113

Capítulo VII

Table 1. Fit Indices for each Model Tested for the CFA and Multigroup Comparisions for PA and RPA scales of PARB-Q in Brazilian and Italian Children	133
Table 2. Means, Standard-deviations, F-value, and significance levels of PARB-Q for gender and country	135

LISTA DE FIGURAS

Apresentação da Tese	
Figura 1. Organograma dos estudos teóricos e empíricos que compõem a tese	09
Capítulo IV	
Figura 1. Procedimentos para adaptação transcultural de instrumentos psicológicos	71
Capítulo V	
Figura 1. Apresentação do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares, suas escalas e respectivos fatores	87
Capítulo VI	
Figura 1. Análise Paralela de Monte Carlo para a Escala Q-CARP ECA	108
Figura 2. Análise Paralela de Monte Carlo para a Escala Q-CARP ERA	110
Capítulo VII	
Figura 1. Configural structure of the PARB-Q and its respective PA and RPA scales ..	130

RESUMO

A presente tese de doutorado teve por objetivo traduzir, adaptar e validar para o contexto brasileiro o Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP), instrumento italiano, de autorrelato, empiricamente baseado, constituído por duas escalas independentes. A primeira escala avalia o comportamento agressivo infantil e a segunda escala avalia diferentes reações frente à agressão entre pares. Também foi objetivo deste estudo, a validação transcultural do instrumento entre Itália e Brasil. O estudo de validação do instrumento no Brasil contou com a participação de 727 crianças (52% meninos), de 8 a 13 anos, estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul. Análises fatoriais exploratórias e confirmatórias foram conduzidas para testar a estrutura do instrumento, a qual foi consistente com o instrumento original, apresentando uma solução unifatorial para a primeira escala (Escala de Comportamentos Agressivos – ECA) e uma solução de três fatores (Reação Agressiva – RA; Busca de Apoio – BA; Reação Internalizada – RI) para a segunda escala (Escala de Comportamentos Reativos – ERA). Análises de validade convergente e análises multivariadas por sexo e idade também foram conduzidas. Os resultados indicaram que o Q-CARP apresenta boas propriedades psicométricas e satisfatórias evidências de validade e de fidedignidade, configurando-se como um instrumento útil para avaliação dos comportamentos agressivos bem como da reação da criança frente à agressão de seus pares. O estudo de validação transcultural contou com a participação de 587 crianças italianas, de 6 a 11 anos (52% meninos), além das 727 crianças brasileiras. As análises confirmatórias multigrupos atestaram a invariância do instrumento, indicando que o Q-CARP é uma medida válida para avaliar os comportamentos agressivos e reações frente à agressão em ambos os contextos (brasileiro e italiano). Uma MANCOVA foi realizada para avaliar diferenças em meninos e meninas e em crianças brasileiras e italianas para cada uma das escalas do Q-CARP. Meninos apresentaram maior nível que as meninas na ECA e também apresentaram maiores médias no fator RA da ERA. Já as meninas apresentaram maiores níveis para o fator BA e para fator RI da ERA. Em relação à comparação entre países, crianças italianas apresentaram maiores médias para a ECA e crianças brasileiras maiores médias para RI. Os resultados são discutidos à luz da literatura.

Palavras-Chave: Comportamento Agressivo, Criança, Validação, Escala, Estudo Transcultural

ABSTRACT

The present doctoral dissertation aimed to translate, adapt and validate to the Brazilian context the Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q), an Italian self-report and empirically based instrument, composed by two independent scales. The first scale assesses child aggressive behavior, whereas the second scale evaluates different reactions to peer aggression. It was also conducted a cross-cultural validation of the PARB-Q between Italy and Brazil. Participants of the Brazilian validation study were 727 children (52% boys), ranging from 8 to 13 years old, students of public and private elementary schools of the Rio Grande do Sul State. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted in order to verify the structure of the PARB-Q, which was consistent with the original instrument, resulting in a one-factor solution for the first scale (Peer Aggression - PA) and a three-factor solution (Reactive Aggression – RA, Seeking Teacher Support – STS and Internalizing Reaction - IR) for the second scale (Reaction to Peer Aggression Scale - RPA). Convergent validity analysis and multivariate analysis by sex and age were also performed. The results indicated that the PARB-Q presented good psychometric properties and satisfactory evidence of validity and reliability. The PARB-Q was configured as a useful tool to evaluate child aggressive behavior and child's response to peer aggression. Participants of the cross-cultural validation study were 587 Italian and 727 Brazilian students of elementary public schools. Multigroup confirmatory factor analyses attested full measurement invariance of the instrument, indicating that the PARB-Q is a valid measure to assess the child aggressive behavior and responses to peer aggression in both Brazilian and Italian contexts. A MANCOVA (using age as a co-variable) was performed to assess differences in boys and girls and in Brazilian and Italian children for each of the PARB-Q scales. Boys showed higher levels than girls in the PA scale and also presented higher levels in the RA factor of the RPA scale. Girls presented higher levels of the STS and IR factors of the RPA scale. Regarding cross-country comparisons, Italian children presented higher levels in the PA scale whereas Brazilian children presented higher levels in the IR factor. The results are discussed in light of the literature.

Keywords: Aggressive Behavior, Child, Validation, Scale, Cross-Cultural Study

CAPITULO I

APRESENTAÇÃO DA TESE

Introdução

Na infância, a relação entre pares é um importante componente do repertório de socialização e está associado a diversas outras habilidades ao longo do desenvolvimento (Howe & Mercer, 2007; Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010). Contudo, muitas crianças apresentam dificuldade para interagir com seus pares, apresentando comportamentos agressivos de forma intensa e persistente (Coie & Dodge, 1988). Devido à sua alta prevalência e seu impacto negativo no desenvolvimento, o comportamento agressivo tem sido foco de diferentes teorias sobre o desenvolvimento humano, fomentando diversas pesquisas ao redor do mundo (Tremblay, 2000).

O comportamento agressivo é definido como a conduta intencional que tem por objetivo prejudicar ou causar dano físico ou psicológico a uma pessoa ou a um grupo de pessoas (Berkowitz, 1993; Coie & Dodge, 1998). Trata-se de um fenômeno complexo e mutideterminado, não havendo um consenso no que se refere à sua definição. No presente estudo de tese, será discutido o comportamento agressivo de caráter disruptivo, ou seja, aquele que acontece em certa medida e contexto que o torna prejudicial para o agressor ou para a vítima. A escolha por esta perspectiva está baseada na extensa literatura sobre desenvolvimento infantil a qual entende que os comportamentos agressivos dificilmente ocorrem sem trazer um prejuízo para outrem ou para o próprio agressor (Anderson & Bushman, 2001; Björkqvist, 1993; Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgess, 1999; Loeber & Hay, 1997; Miller & Lynam, 2006; Poulin & Boivin, 2000; Raine et al., 2006; Tremblay, 2000).

Os comportamentos agressivos configuram-se como fatores de risco para o desenvolvimento, estando associados a problemas sociais como dificuldade de interação e rejeição pelos pares. Os comportamentos agressivos também estão associados a dificuldades de aprendizagem, evasão escolar e a sintomas de depressão, ansiedade e impulsividade (Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgess, 1999; Tremblay, Gervais e Peticlerc, 2008). Quando intensas e persistentes, estas condutas podem predizer outros tipos de problemas de

comportamento, tais como atitudes desafiantes e opositoras, fraude, vandalismo, entre outros (Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Muñoz, Frick, Kimonis, & Aucoin, 2008).

Entre crianças, os comportamentos agressivos podem se manifestar através de agressões físicas, como chutar, empurrar ou bater, e agressões verbais, como discutir, gritar, ofender ou magoar (Bjorkqvist, 1994; Dodge & Coie, 1987). Os comportamentos agressivos podem se manifestar, ainda, de forma direta (agredir física ou verbalmente de forma explícita ou “face a face”) e indireta (agressões mais “veladas” ou não dirigidas diretamente à vítima). Também são comuns os comportamentos agressivos do tipo relacionais, os quais tem por objetivo prejudicar socialmente um colega ou amigo, através de comportamentos como a fofoca, o isolamento do grupo, a difamação e a provocação (Bjorkqvist, 1994; Crick, 1995).

No contexto da interação, diferentes estratégias podem ser utilizadas pela criança quando esta é agredida física ou verbalmente pelos seus pares. Reações ao comportamento agressivo podem configurar-se como fator de proteção para agressões futuras ou podem atuar como fator motivador para novas agressões. Chorar, ignorar o agressor, recorrer à ajuda de terceiros, buscar o isolamento e responder à agressão através de novas agressões são as reações frequentemente utilizadas pelas crianças quando vitimizadas (Craig, Pepler & Blais, 2007; Hunter & Boyle, 2004; Kristensen & Smith, 2003; Smith & Shu, 2000; Tapper & Boulton, 2004; Visconti & Troop-Gordon, 2010). Devido ao impacto negativo, tanto para a vítima como para o próprio agressor, é necessário avaliar os diferentes comportamentos empreendidos pela criança quando inserida em um contexto de interação agressiva entre pares.

O Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP), desenvolvido na Itália por Gremigni (2006), tem por objetivo avaliar tanto os comportamentos agressivos como as reações frente à agressão entre pares. O Q-CARP (Anexos G) é um instrumento de autorrelato, empiricamente baseado, composto por 20 itens distribuídos em duas escalas independentes. A primeira escala, intitulada Escala Comportamentos Agressivos (ECA), é composta por cinco itens e avalia os comportamentos agressivos físicos e verbais da criança. Esta escala possui, também, três itens de controle, os quais não são considerados para pontuação. A segunda escala, denominada Escala de Reação à Agressão (ERA) é composta por 12 itens, que investigam diferentes formas de reação da criança frente aos comportamentos agressivos de seus pares. A ERA avalia as reações agressivas, além de outras formas de reação, como a busca por apoio do professor e reações

internalizadas, caracterizadas por chorar e ‘ficar emburrado’. O Q-CARP possui a vantagem de avaliar em um único instrumento, os comportamentos agressivos e as reações empreendidas pela criança no contexto de vitimização. Trata-se de um instrumento simples, de fácil aplicação e de rápido preenchimento. O Q-CARP pode ser aplicado tanto individual quanto coletivamente tanto no contexto clínico quanto no contexto escolar.

Justificativa

No Brasil, é notória a escassez de instrumentos padronizados e atualizados no campo da Psicologia (Bandeira, Giacomoni, & Arteché, 2001), sobretudo na área de saúde mental infantil, que sejam adequados à realidade da população brasileira (Duarte & Bordin, 2000). Também observa-se a escassez de instrumentos específicos para avaliar os comportamentos agressivos na infância (Borsa & Bandeira, 2011). Tal lacuna aponta para a necessidade de novos instrumentos que permitam medir com êxito e precisão os comportamentos agressivos, apresentando evidências de validade e que sejam adequados para seu contexto de aplicação.

O presente estudo foi desenvolvido no Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP), coordenado pela Profa. Dra. Denise Ruschel Bandeira. A proposta das pesquisas do GEAPAP vem sendo a de fomentar o desenvolvimento, a validação e a aplicação de instrumentos psicológicos nos contextos brasileiro. Entende-se que estas pesquisas são relevantes para o desenvolvimento da área de avaliação psicológica, tendo em vista a exigência de que este procedimento seja confiável e preciso (Hutz & Bandeira, 1993; Noronha, Freitas, & Ottati, 2003).

Objetivo Geral

- Traduzir, adaptar e validar para o contexto brasileiro o instrumento Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP).

Objetivos Específicos

- Fornecer uma medida objetiva para avaliação dos comportamentos agressivos e reações entre pares através da percepção da própria criança.
- Realizar o estudo de validação transcultural do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP) entre Brasil e Itália.
- Fomentar estudos transculturais entre Brasil e Itália.

- Contribuir para futuras pesquisas brasileiras nas áreas da avaliação psicológica infantil.

Estrutura da Tese

O presente estudo de tese foi organizado em forma de artigos científicos, com vistas à submissão e futura publicação em periódicos nacionais e internacionais. Serão apresentados seis artigos, sendo três teóricos e três empíricos. A ordem de apresentação dos artigos, nesta tese, terá por objetivo facilitar a compreensão do construto investigado e do método utilizado (Figura 1).

Primeiramente, serão apresentados três artigos teóricos, os quais terão por objetivo introduzir o leitor ao tema do comportamento agressivo e da adaptação de instrumentos psicológicos. No primeiro artigo, será apresentado o conceito de comportamento agressivo, suas divergências teóricas e as variáveis associadas no seu surgimento e na sua manutenção. No segundo artigo, será apresentada uma revisão da literatura sobre os instrumentos para avaliação dos comportamentos agressivos em crianças, disponíveis no contexto brasileiro. Por fim, no terceiro artigo, serão discutidos os procedimentos para a adaptação de instrumentos psicológicos em diferentes culturas.

Em um segundo momento, serão apresentados os estudos empíricos, os quais referem-se aos procedimentos de tradução, adaptação e validação para o português brasileiro e a validação transcultural do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP). No primeiro artigo serão abordadas as etapas concernentes à tradução do instrumento Q-CARP para o português brasileiro. No segundo artigo serão apresentadas as evidências de validade do Q-CARP. Finalmente, no terceiro artigo, será apresentada a validação transcultural do instrumento, através de análises multigrupos com crianças brasileiras e italianas (Figura 1).

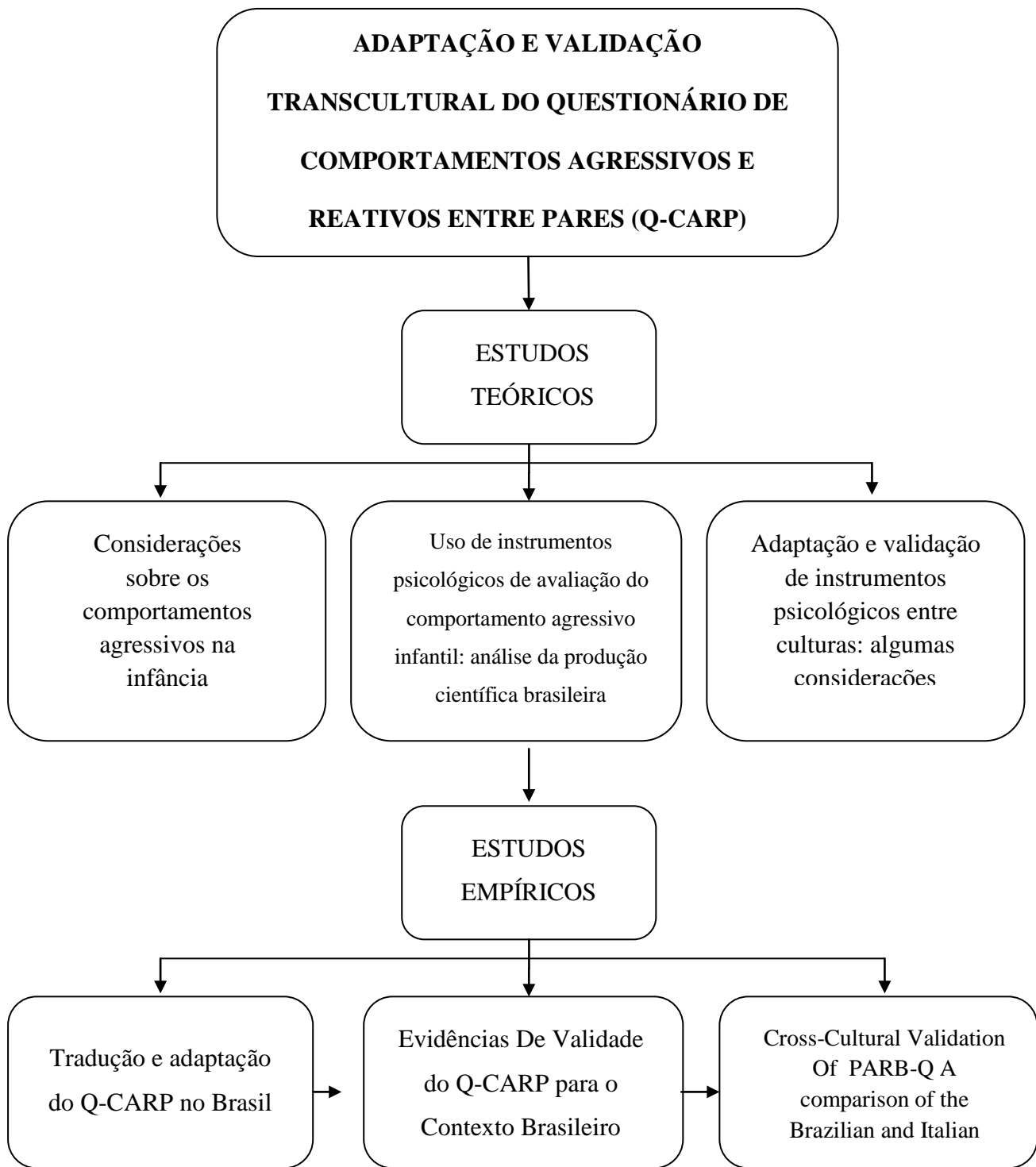


Figura 1. Organograma dos estudos teóricos e empíricos que compõem a tese

Referências

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*(5), 353-359.
- Bandeira, D., Giacomoni, C., & Arteché, A. (2001). Instrumentos de avaliação psicológica: um levantamento de referências em periódicos brasileiros. *Anais do V Encontro da Sociedade Brasileira de Rorschach e Outras Técnicas de Avaliação Psicológica*. Itatiba/SP, p. 105.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. Nova York: McGraw-Hill.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*(3-4), 177-188.
- 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.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. T., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.
- 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.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International, 28*, 465-477.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology, 7*(2), 313-322.
- 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*(6), 1146-1158.
- Duarte, C.S., Bordin, I.A.S. (2000). Instrumentos de avaliação. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 22* (supl.2), 55-58.

- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Howe, C., & Mercer, N. (2007). *Children's social development, peer interaction and classroom learning* (primary Review Research Survey 2/1b) Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Hutz, C., & Bandeira, D. (1993). Tendências contemporâneas no uso de testes: Uma análise da literatura brasileira e internacional. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 6, 85-101.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in 82 response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488.
- Ladd, G., & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41(8), 1469–1480.
- Muñoz, L. C., Frick, P. J., Kimonis, E. R., & Aucoin, K. J. (2008). Types of Aggression, Responsiveness to Provocation, and Callous-unemotional Traits in Detained Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), 15-28.
- Noronha, A. P. P., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2003). Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(3), 287-291.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000) Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115–122.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Loeber, M. & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression (RPQ) questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171.

- Tapper, K., & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 123–145.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tremblay, R. E., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Montreal: Centre D'Excellence pour Le Développement dès Jeunes Enfants.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. Findings from a survey in English schools after a decade of research. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35(5), 357–375.
- Visconti, K. J., & Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 261-272.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The Development of Peer Interaction in Infancy: Exploring the Dyadic Processes. *Social Development*, 19(2), 348–368.

CAPITULO II

ARTIGO I

CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA INFÂNCIA

CONSIDERATIONS ABOUT THE CHILD AGGRESSIVE BEHAVIOR

Juliane Callegaro Borsa

Denise Ruschel Bandeira

RESUMO

O comportamento agressivo é definido como a conduta que visa a prejudicar ou causar dano físico ou psicológico a uma pessoa ou a um grupo de pessoas. Possui diferenças quanto à sua definição, bem como quanto à sua origem, envolvendo diferentes variáveis contextuais e pessoais. Quanto à forma de manifestação, o comportamento agressivo apresenta diferenças entre meninos e meninas e em crianças mais velhas e mais jovens. O presente estudo tem como objetivo discutir o conceito de comportamento agressivo, especialmente no que se refere às suas características de manifestação e às formas de classificação.

Palavras-chave: definição, comportamento agressivo, crianças, desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Aggressive behavior is defined as a behavior aiming to cause physical or psychological harm to a person or a group of people. It has different definitions and different origins and involves different contextual and personal variables. Regarding its manifestation, the aggressive behavior shows differences between boys and girls and between older and younger children. The present study aims to present the definition of aggressive behavior, its characteristics of manifestation and different classifications.

Key-Words: definition, aggressive behavior, children, child development.

Introdução

O termo 'agressivo' tem sua origem no latim *ad-gredi*, que significa acometer, avançar, mover-se em direção a um objeto qualquer. A palavra é formada pela preposição "ad" que indica movimento e "gredi" que significa avançar. Em sua etimologia, o termo comportamento agressivo não significa, necessariamente, praticar um ato violento. Apenas em um sentido derivado é que agredir significa dirigir-se contra algo ou alguém (Muller, 1995). Segundo a definição encontrada nos dicionários da língua portuguesa, o termo 'agressivo' refere-se ao ato de agredir; ofender; acometer; provocar; assaltar; atacar; injuriar; ter conduta hostil; bater em; surrar (Bueno, 1998; Ferreira, 1999).

Enquanto objeto de pesquisa, o comportamento agressivo configura-se como um construto complexo e multidimensional, que possui diferentes definições, bem como múltiplas variáveis envolvidas. Pesquisadores tendem a discordar quanto ao significado, quanto à forma de manifestação e, sobretudo, quanto ao impacto do comportamento agressivo para o desenvolvimento humano. Existe, assim, uma dificuldade de conceituar, dimensionar e mensurar o comportamento agressivo, não havendo um consenso no que se refere à sua definição (para uma revisão mais aprofundada, ver Suris et al., 2004).

Em crianças, os comportamentos agressivos são apontados como fatores de risco para o desenvolvimento, podendo se manifestar através de agressões físicas e/ou verbais (Bjorkqvist, 1994; Dodge & Coie, 1987). Estudos têm demonstrado que crianças agressivas tendem a apresentar, com maior frequência, problemas de comportamento agressivo e dificuldades de interação social ao longo do seu desenvolvimento (Ladd & Burgess, 1999; Tremblay, Gervais, & Petitclerc, 2008).

O contexto escolar apresenta-se para a criança como um espaço de importante convívio social, onde as interações entre pares são intensas. A escola proporciona um ambiente favorável para o exercício de habilidades pró-sociais por parte da criança, tais como a empatia, a cooperação e a amizade. Contudo, também é neste ambiente que as dificuldades de interação e os problemas de comportamento são relatados com maior frequência (Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burger, 1999; Ladd & Profilet, 1996). O período escolar corresponde ao momento em que os comportamentos agressivos se salientam, passando a representar um problema aos olhos de pais e professores.

A alta prevalência e o impacto dos comportamentos agressivos para o desenvolvimento da criança apontam para a necessidade de melhor compreendê-lo e identificá-lo. Considerando a relevância e a complexidade do construto, o presente estudo tem como objetivo apresentar o conceito de comportamento agressivo infantil, especialmente no que se refere às características de manifestação e às formas de classificação.

Definições sobre o Comportamento Agressivo

Ao iniciar a tentativa de compreender o comportamento agressivo, é importante levar em conta as distintas concepções quanto à definição do construto. O que seria o comportamento agressivo? O comportamento agressivo não se configura, necessariamente, como um sinônimo de psicopatologia (Lisboa & Koller, 2001). Tal comportamento só é considerado disfuncional quando não controlado, não modulado ou não adequado à situação ou ao contexto. Em alguns casos, o comportamento agressivo pode se apresentar como um recurso importante para a sobrevivência e a adaptação dos indivíduos no ambiente, para obter êxito na busca dos objetivos de vida ou até mesmo para a construção de um sentimento de segurança interior (Tremblay, 2000). Dependendo do contexto em que estão inseridas, as crianças agressivas podem exercer um importante status social no seu grupo de pares (Hawley & Vaughn, 2003). Apesar disso, sabe-se que a vida em sociedade e, especificamente, o convívio entre pares, exigirão da criança, o constante aprendizado de meios pacíficos e aceitáveis para se atingir as metas e objetivos pessoais.

A maior parte dos estudos encontrados na literatura sobre o comportamento agressivo o compreendem como uma conduta que produz impactos negativos tanto para o agressor como para aquele que sofre a agressão (Anderson & Bushman, 2002; Bandura, 1973; Bandura & Iñesta, 1975; Berkowitz, 1993; Coie & Dodge, 1998). Do mesmo modo, na perspectiva da avaliação psicológica, os instrumentos que mensuram os comportamentos agressivos, avaliam-no como uma conduta disruptiva, que prejudica a qualidade da interação entre pares e a adaptação ao ambiente (Suris et al., 2004). Em uma revisão da literatura sobre instrumentos para avaliação de comportamentos agressivos, Borsa e Bandeira (2011) encontraram que, no Brasil, as medidas disponíveis consideram os comportamentos ou ações de impacto negativo, seja no que se refere ao processo de adaptação, seja no que se refere à qualidade das interações sociais.

O comportamento agressivo será, então, definido como o ato ou a conduta que visa causar algum dano físico ou psicológico a alguém ou a um grupo de pessoas (Berkowitz, 1993; Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgess, 1999). Um aspecto importante para a definição do comportamento agressivo disruptivo é a intensão. Para o comportamento ser considerado agressivo, é necessário que exista o interesse por parte do agressor de causar dano à vítima ou ao objeto alvo da agressão (Anderson & Bushman, 2002; Berkowitz, 1993).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR), elaborado pela *American Psychiatric Association* (APA, 2003), o comportamento agressivo é considerado um critério para diagnóstico de Transtorno de Conduta. É caracterizado por um padrão persistente de comportamento que atua de modo a atingir outros indivíduos e/ou infringir normas e regras sociais. As crianças com transtorno de conduta frequentemente iniciam o comportamento agressivo e tendem a reagir agressivamente aos outros. Por exemplo, elas podem exibir comportamento de provocação, ameaça ou intimidação, iniciar lutas corporais frequentes, usar objetos que possam causar sério dano físico a outrem ou ser cruéis com pessoas e/ou animais.

Especificamente na infância, os comportamentos agressivos manifestam-se de diferentes formas e podem ser direcionados aos familiares, professores, pares, animais ou objetos (Anderson & Bushman, 2002; Lisboa & Koller, 2001; Sisto, 2005). Quando direcionados aos pares (colegas, amigos, etc.), costumam manifestar-se através de agressões físicas, como chutar, empurrar ou bater e agressões verbais, como discutir, gritar, ofender ou magoar (Björkqvist, 1994; Dodge & Coie, 1987). Também são comuns os comportamentos agressivos do tipo relacionais os quais visam a difamar, maldizer, ignorar ou provocar a exclusão social de um colega ou amigo a fim de prejudicá-lo socialmente (Crick, 1995).

Perspectivas Teóricas sobre o Comportamento Agressivo

Diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas pela Psicologia para a compreensão do comportamento agressivo, merecendo destaque as teorias clássicas com ênfase na aprendizagem, como é o caso da Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1973) e do Modelo da Frustração-Agressão (Dollard, Doob, Miller, Mower, & Sears, 1939, citados em Berkowitz, 1998). Além disso, devido à variedade de fatores envolvidos na compreensão do comportamento agressivo, teóricos contemporâneos vêm contribuindo para o avanço na compreensão do construto, a partir de modelos teóricos mais complexos e multidimensionais.

Dentre as propostas atuais que mais vêm subsidiando estudos para a compreensão do comportamento agressivo estão a Teoria Cognitiva Neo-Associacionista (Berkowitz, 1993) e o Modelo Geral da Agressão (Anderson & Bushman, 2002). Esta seção não tem por objetivo discorrer minuciosamente sobre cada uma das teorias, cuja complexidade não poderia ser abarcada neste espaço. Entretanto, uma breve referência sobre cada uma delas será apresentada a seguir.

A Teoria da Aprendizagem Social, postulada por Bandura (1973), propõe que os comportamentos humanos são produtos da interação recíproca e contínua entre determinantes cognitivos, comportamentais e sociais (contextuais). Bandura propõe que uma das maneiras mais efetivas de aprendizagem de comportamento é através da observação, a qual pode ocorrer por intermédio da recompensa ou da punição (reforço) ou, ainda, pela identificação com modelos admirados ou de *status* elevado.

Segundo a Teoria da Aprendizagem Social, os indivíduos tendem a se comportar de maneira similar aos modelos avaliados como exitosos. Esses padrões agressivos, aprendidos por observação, podem ser mantidos por uma grande variedade de reforçadores sociais, tais como a ascensão e o reconhecimento social, o domínio sobre o grupo, as gratificações materiais, entre outros (Bandura, 1973, 1979; Bandura & Iñesta, 1975). O indivíduo tenderá a avaliar os custos e os benefícios potenciais em expressar um comportamento agressivo. Caso os benefícios sejam maiores, ele tenderá a optar pela agressão, a fim de atingir os seus objetivos (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores, & Hackmann, 2003). Nesta perspectiva, a aprendizagem dos comportamentos agressivos é oriunda da observação de modelos agressivos. Assim, o comportamento agressivo é entendido como uma resposta aprendida pelo sujeito, produto de estímulos do contexto. Por exemplo, as crianças podem aprender a se comportar agressivamente se os modelos parentais fazem uso de práticas agressivas, violentas ou punitivas nas relações ocorridas não só no subsistema parental como, também, no subsistema conjugal (Bandura, 1973).

Os estudos de Bandura (1973, 1979) sobre a aprendizagem por meio da observação talvez sejam aqueles que mais têm contribuído para as pesquisas sobre comportamentos agressivos na infância. Bandura demonstrou empiricamente como as crianças aprendem os comportamentos agressivos através da observação de modelos. Para isso, os pesquisadores utilizaram como método a apresentação de filmes com conteúdo violento a um grupo de crianças, as quais reproduziram as cenas de agressão que lhe haviam sido apresentadas.

Bandura e seus colaboradores também verificaram que as crianças que sentiam recompensadas pelo comportamento agressivo, tendiam a reforçar estes comportamentos. Por outro lado, aquelas crianças que não recebiam um reforço (por exemplo, um elogio ou a obtenção de uma gratificação material) tendiam a extinguir o comportamento (Bandura, 1973; Bandura, Ross, & Ross, 1961).

Outra importante contribuição para a compreensão dos comportamentos agressivos refere-se aos modelos baseados na relação entre frustração e agressão (Berkowitz, 1998). De acordo com essa perspectiva, o indivíduo tende a agir agressivamente ao sentir-se frustrado frente a um obstáculo que impede ou dificulta sua busca por um objetivo (Berkowitz, 1993; Miller & Lynam, 2006). Entende-se por frustração, o sentimento ou evento resultante de uma ação ou acontecimento o qual atua como um impeditivo para a obtenção de uma meta ou objetivo pessoal (Berkowitz, 1993, 1998; Moura, 2008). A primeira proposta teórica baseada no modelo da frustração-agressão foi a Teoria Clássica da Frustração-Agressão, de Dollard e Miller, a qual propunha a relação direta e causal entre uma frustração prévia (estímulo) e o comportamento agressivo (resposta). Segundo esta perspectiva, todo comportamento agressivo seria resultante de uma frustração e toda a frustração levaria a uma agressão (Dollard et al., 1939, citados em Berkowitz, 1998).

Muitas são as críticas à Teoria Clássica da Frustração-Agressão, uma vez que não é possível estabelecer, de forma clara e precisa, uma relação de causa e efeito entre a frustração e a agressão. A frustração pode atuar como facilitadora do comportamento agressivo não sendo, necessariamente, uma condição para sua manifestação (Berkowitz, 1993, 1998). Em outras palavras, nem todo comportamento agressivo é causa ou consequência da frustração (Moura, 2008). A resposta frente à frustração vai depender das reações aprendidas por este indivíduo e do quanto essas reações são reforçadas (Bandura, 1979; Berkowitz, 1993, 1998). A manifestação e a intensidade do comportamento agressivo tenderão a variar de acordo com diversos fatores, tais como a motivação para atingir o objetivo e o impacto que a frustração exerce no indivíduo. A Teoria Clássica da Frustração-Agressão também recebeu críticas por não considerar a relevância das condições sociais em que a aprendizagem do comportamento ocorre, centrando-se, especificamente, na relação pontual entre o estímulo (frustração), e a resposta (agressão) (Kristensen et al., 2003; Moura, 2008).

Na tentativa de complementar a Teoria Clássica da Frustração-Agressão, Berkowitz (1993, 1998) apresenta um novo modelo teórico, o qual propõe que as experiências

desagradáveis são geradoras de afetos negativos os quais, por sua vez, servirão como desencadeadores de comportamentos agressivos (Anderson & Bushmann, 2002). A Teoria Cognitiva Neo-Associacionista de Berkowitz (1993) também utiliza a perspectiva da frustração como fator preditor do comportamento agressivo, entretanto, propõe que nem toda frustração leva, necessariamente, a um comportamento agressivo, pois esta nem sempre apresenta um caráter adverso. A frustração pode levar o indivíduo a uma reação agressiva, mas isso vai depender da interpretação que o indivíduo faz da situação vivenciada e dos afetos negativos produzidos por esta frustração (Anderson & Bushmann, 2002). Neste caso, os afetos negativos referem-se a um conjunto de emoções desagradáveis, decorrentes de uma frustração prévia, tais como ansiedade, depressão, raiva, ruminação, agitação e pessimismo. A frustração, em conjunto com os afetos negativos e os eventos ambientais adversos, poderia desencadear, então, a ocorrência dos comportamentos agressivos (Anderson & Bushmann, 2002; Moura, 2008).

Por fim, o Modelo Geral da Agressão (*General Affective Aggression Model – GAAM*), proposto por Anderson e Bushman (2002) representa uma das mais recentes e efetivas tentativas de integração teórica sobre o comportamento agressivo humano. O GAAM propõe compreender o comportamento agressivo a partir de estruturas, tais como, esquemas perceptivos, esquemas pessoais e *scripts* do comportamento, formados a partir da repetição das experiências do indivíduo ao longo da vida (Anderson & Bushman, 2002). Segundo os autores, os comportamentos agressivos, além de serem *output* (resultado de uma frustração, por exemplo) são, também, *input* (fatores motivadores) para episódios agressivos futuros. A grande contribuição desta teoria está na proposta de compreender o comportamento agressivo a partir da relação entre aspectos do contexto (por exemplo, situações sociais, eventos de vida, fatores ambientais) e características individuais (por exemplo, personalidade). Neste sentido, os comportamentos agressivos estão baseados no conhecimento produzido por processos sociais de aprendizagem, através dos traços de personalidade, em conjunto com fatores externos ao indivíduo que, por sua vez, influenciam a cognição, os afetos e os estímulos (Anderson & Bushman, 2002; Fischer, Kubitzki, & Frey, 2007).

A GAAM faz referência às crenças que os indivíduos constroem acerca das próprias ações. Indivíduos podem desenvolver, por exemplo, a crença de que agir de forma agressiva pode ser um meio eficaz para levar a um resultado desejado. Dentre as crenças que influenciam os comportamentos dos indivíduos, destacam-se as individuais (por exemplo, a

crença relativa à auto-eficácia) e as do tipo normativas (baseadas em normas e expectativas sociais). As crenças são construídas a partir de múltiplos fatores tais como o senso de auto-eficácia, a cultura, as normas sociais, as expectativas dos pares, etc. Uma vez existentes, estas crenças servirão como uma predição para a repetição dos comportamentos agressivos, uma vez avaliados como eficazes. Em outras palavras, indivíduos que possuem crenças favoráveis à agressão terão maior propensão de legitimar e realizar um ato agressivo (Anderson & Bushman, 2002).

Classificação dos Comportamentos Agressivos

Um importante foco das pesquisas sobre comportamento agressivo na infância tem sido acerca da tentativa de classificá-lo quanto à motivação (origem) e quanto à forma de manifestação. Assim, diferentes propostas de classificação ocorrerão, dependendo dos objetivos dos estudos e das teorias subjacentes (Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003).

No que se refere à origem ou motivação do comportamento agressivo, este pode ser classificado como Proativo ou Instrumental ou como Reativo ou Impulsivo (Dodge & Coie, 1987). Pesquisas sugerem que estes subtipos de comportamento agressivo são precedidos por diferentes precursores, associados com diferentes resultados comportamentais, orientados por diferentes processos emocionais e cognitivos e relacionados às diferentes experiências sociais (Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010).

O Comportamento Agressivo Proativo ou Instrumental (PA) é caracterizado pela agressão deliberada em prol de um objetivo instrumental, ou seja, para atingir uma meta desejada (Dodge & Coie, 1987). Em outras palavras, trata-se de um comportamento motivado pelo desejo de perseverança visando a um objetivo. Tal comportamento é apoiado pela Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1973, 1979) que, conforme já referido, postula que os indivíduos tendem a se comportar de maneira similar aos modelos sociais avaliados como exitosos ou gratificantes (Miller & Lynam, 2006).

Em geral, os comportamentos agressivos proativos estão relacionados a um maior senso de auto-eficácia. Quanto mais a criança percebe como eficaz seus comportamentos agressivos, mais ela tenderá a utilizar o recurso da agressão ao tentar atingir um objetivo. Assim, o comportamento agressivo proativo é positivamente associado com a expectativa de resultados positivos (Crick & Dodge, 1996; Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997).

Crianças que apresentam comportamentos agressivos proativos tendem a priorizar os objetivos pessoais em detrimento dos objetivos sociais (Crick & Dodge, 1996). Em outras palavras, estas crianças tendem a se importar mais consigo do que com os pares. A ausência de preocupação com os objetivos sociais aumenta as chances das crianças agredirem já que um dos principais impeditivos para o comportamento agressivo é a empatia, ou seja, a preocupação com o impacto que esta conduta terá em seus pares (Hubbard et al., 2010). Crianças que apresentam comportamentos agressivos proativos tendem a manter estes comportamentos devido ao *status* social que lhe são atribuídos. Crianças agressivas proativas tendem a serem reconhecidas pelo grupo como populares e assertivas, assumindo um papel de liderança, o qual é reconhecido, legitimado e reforçado pelos seus pares (Hawley & Vaughn, 2003; Pellegrini & Brooks, 1999; Salmivalli, 2010).

O Comportamento Agressivo Reativo ou Impulsivo (RA) é caracterizado pelas respostas impulsivas defensivas frente a uma provocação (Dodge & Coie, 1987). Refere-se a comportamentos associados a sentimentos de raiva e frustração, em resposta a uma provocação. Este tipo de comportamento é explicado pelos modelos baseados na frustração-agressão (Berkowitz, 1993, 1998). Conforme já referido, neste modelo, o indivíduo pode reagir agressivamente ao sentir-se frustrado frente um obstáculo que impede ou dificulta sua busca por um objetivo (Miller & Lynam, 2006). Crianças com comportamentos reativos tendem a perceber maior hostilidade nas ações dos seus pares, mesmo em situações ambíguas em que não há claramente, uma intenção provocativa ou agressiva (Crick & Dodge, 1996; Dodge & Coie, 1987).

Os comportamentos reativos estão associados a experiências sociais negativas e a uma maior rejeição e vitimização entre pares, quando comparados aos comportamentos agressivos proativos (Boivin, Dodge, & Coie, 1995; Poulin & Boivin, 2000). Esses tipos de comportamento ocorrem numa relação bidimensional. Crianças que reagem de forma agressiva comumente são rejeitadas, agredidas ou destratadas por seus pares. Ao reagirem agressivamente, essas crianças tendem a provocar novas vitimizações. Estas relações agressivas acabam se tornando cíclicas, repetindo-se ao longo de períodos curtos (por exemplo, em uma única interação) ou por períodos mais longos de tempo (por exemplo, no decorrer de vários anos) (Hubbard et al., 2010). Em um artigo publicado por Hubbard et al. (2010), os autores exemplificam, através de uma vinheta, o contexto em que os comportamentos proativos e reativos ocorrem:

“Johnny e Marcus estão no playground durante o recreio. Johnny está jogando bolas nas cestas, mas Marcus realmente quer a bola de basquete de Johnny para que ele possa iniciar um jogo com seus amigos. Marcus chega por trás, empurra Johnny e toma a bola de suas mãos, enquanto Johnny cai. Johnny se levanta, esbravejando, com o rosto vermelho, e parte em cima de Marcus. Johnny prende Marcus no chão e acerta-lhe com força, esquecendo completamente sobre a bola de basquete que agora já lhe parece algo distante (Hubbard et al. 2010, pp. 1)”.

Como já referido, o comportamento agressivo reativo é defensivo, de retaliação, e em resposta a uma provocação real ou percebida. Já o comportamento agressivo proativo visa a alcançar um objetivo material, territorial ou de dominância social (Coie & Dodge, 1998). Na vinheta acima, o comportamento agressivo de Marcus, orientado para um objetivo, seria compreendido como proativo, enquanto que o comportamento de retaliação de Johnny seria compreendido como reativo (Hubbard et al., 2010).

Os comportamentos proativos e reativos possuem diferentes antecedentes. Em um estudo desenvolvido por Raine et al. (2006), o uso de drogas por parte dos pais apresentou-se como preditor de comportamentos agressivos proativos nos filhos. Essa relação não foi encontrada no caso dos comportamentos reativos. No estudo desenvolvido por Dodge et al. (1997), o abuso físico praticado por pais, em crianças pré-escolares foi apresentado como um preditor de comportamentos agressivos reativos. Esses resultados não se mantiveram no caso dos comportamentos proativos. Assim, verifica-se que comportamentos proativos e reativos são influenciados por diferentes antecedentes e fatores ambientais. Em síntese, observa-se que pais usuários de drogas e falta de monitoramento parental influenciam o surgimento de comportamentos agressivos proativos enquanto o abuso físico e a falta de cuidado materno influenciam o surgimento de comportamentos agressivos reativos (Hubbard et al., 2010).

No que refere aos comportamentos proativos estes vem mostrando-se como preditores de comportamentos delinquentes (Raine et al., 2006; Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Oligny, 1998) e violentos (Brendgen, Vitaro, Tremblay, & Lavoie, 2001). O estudo longitudinal desenvolvido por Vitaro et al. (1998), realizado com crianças franco-canadenses indicou que, ao longo de três anos, o comportamento agressivo proativo apresentou-se como fator preditor de delinquência. Já os comportamentos reativos não apresentaram esta relação preditiva. No estudo desenvolvido com adolescentes por Brendgen et al. (2001), verificou-se que comportamentos reativos precoces apresentaram-se como fatores preditores de violência

conjugal. A importância da distinção entre agressão proativa e reativa não é consensual (Anderson & Bushman, 2001), uma vez que estes diferentes tipos de agressões tendem a ocorrerem, o que levaria a supor que se tratam de dimensões contínuas que coexistem em diferentes graus em cada criança (Hubbard et al., 2010).

Outro aspecto concernente à classificação dos comportamentos agressivos refere-se à forma de manifestação, que pode ser física (bater, morder, chutar) ou verbal (ofender, magoar, fofocar). Os comportamentos agressivos podem ser classificados, também, como confrontativos (diretos) e não-confrontativos (indiretos). As formas confrontativas incluem atos diretos como agredir fisicamente e verbalmente, destruir objetos, discutir, fazer ameaças, ridicularizações, etc. As formas não-confrontativas incluem atos indiretos, como perturbar ambientes e atividades, provocar intrigas, mentir ou difamar alguém para prejudicar a imagem de outra pessoa, etc. (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Forbes, Zhang, Doroszewicz, & Haas, 2009; Hubbard et al., 2010).

Os comportamentos agressivos podem ser classificados, ainda, como relacionais. Tratam-se daqueles comportamentos indiretos, que incluem todos os atos que tem a intenção específica de prejudicar significativamente as amizades ou sentimentos de inclusão de outras pessoas no grupo de pares. São exemplos destes comportamentos, isolar um colega do grupo, espalhar rumores sobre sua reputação, fazer comentários depreciativos, entre outros (Little et al., 2003).

Atualmente, um subtipo de comportamento agressivo comumente verificado no cotidiano escolar é o *bullying*. O *bullying* (do inglês “bully”, que significa “valentão”) é caracterizado por atos agressivos (físicos, verbais ou relacionais) sistemáticos e intencionais e que ocorrem em um contexto de claro desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (Olweus, 1994). O *bullying* é um subtipo de comportamento agressivo frequente no contexto de interação entre pares e que, devido à sua prevalência, vem causando preocupação por parte de pesquisadores, educadores e da sociedade em geral (Bandeira, 2009).

Estudos mostram que, em um contexto de *bullying*, os agressores (*bullies*) tendem a empreender comportamentos agressivos proativos. Na prática são crianças que gostam de exercer dominância, de obter êxito nas atividades e de ser admirado pelos pares. Por outro lado, as vítimas-agressoras (aquelas que reagem agressivamente à provocação), empreendem o comportamento agressivo do tipo reativo. Em geral, são aquelas crianças que reagem agressivamente quando frustradas ou provocadas (Camodeca, Goossens, Meerum, &

Schuengel, 2002; Unnever, 2005). O *bullying* configura-se como um problema de ordem social que, assim como outros subtipos de comportamentos agressivos, pode causar importantes prejuízos para o desenvolvimento tanto da vítima como do agressor (Bandeira, 2009). Este fenômeno vem atingindo uma parcela importante dos estudantes, o que atenta para a necessidade de novas pesquisas e programas de intervenção.

Variáveis Predictoras dos Comportamentos Agressivos na Infância

Diversas são as variáveis que influenciam no surgimento e na manutenção dos comportamentos agressivos na infância, quais sejam os fatores biológicos, psicológicos, evolutivos, culturais, sociais e emocionais (Kristensen et al., 2003). As hipóteses para a origem dos comportamentos agressivos vão desde a exposição aos conteúdos violentos da mídia (Gomide, 2000) à exposição à violência doméstica (Meneghel, Giugliani, & Falceto, 1998).

A exposição a filmes e jogos de videogame violentos pode aumentar a frequência e a intensidade dos comportamentos agressivos em crianças (Gomide, 2000). Uma revisão meta-analítica da literatura, realizada por Anderson e Bushman (2001) revelou que jogos violentos de videogames tendem a aumentar a frequência de comportamentos agressivos em crianças. Os resultados dos estudos recuperados indicaram que este tipo de exposição pode diminuir a tendência a comportamentos pró-sociais e aumentar as reações fisiológicas desencadeadoras de condutas agressivas.

Um aspecto importante a ser salientado é o impacto do contexto familiar para o surgimento e a manutenção dos comportamentos agressivos em crianças. Características de personalidade e nível educacional dos pais, fatores estressores no âmbito familiar, suporte emocional inadequado, baixo nível socioeconômico familiar são alguns dos fatores que podem contribuir para o surgimento de comportamentos agressivos (Granic & Patterson, 2006; Tremblay et al., 2004). Do mesmo modo, a qualidade da interação conjugal pode influenciar os comportamentos das crianças. A exposição a níveis intensos de violência e conflito pode favorecer o surgimento e a manutenção dos comportamentos agressivos das crianças (Loeber & Hay, 1997; Meneghel et al., 1998). Práticas educativas parentais são, também, variáveis comumente relacionadas a problemas de comportamento agressivo e problemas de comportamento em geral, em crianças de diferentes faixas etárias (Alvarenga & Piccinini, 2007).

Pais que utilizam práticas educativas agressivas ou coercitivas promovem comportamentos agressivos nas crianças, reforçando os mesmos padrões de respostas. Atitudes dos pais, como gritar e bater quando a criança emite comportamentos indesejáveis pode servir de modelo para que as crianças se comportem agressivamente (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Por outro lado, famílias que estimulam comportamentos pró-sociais tendem a favorecer o desenvolvimento social de seus filhos (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Pais sensíveis, atentos, presentes e proativos são mais suscetíveis a educar crianças socialmente adaptadas e emocionalmente mais equilibradas (Tremblay et al., 2008).

Outro aspecto que vem sendo associado aos comportamentos agressivos refere-se às características individuais, mais especificamente os traços de personalidade. Os traços de personalidade dizem respeito a um conjunto de características relativamente estáveis que constituiriam uma base sobre a qual os comportamentos se manifestam (Costa & McCrae, 1992; Eysenck, 1981, 1995). Pesquisas vêm apontando para o papel da personalidade na manifestação dos comportamentos agressivos e nas características de adaptação social e interação entre pares, indicando que a personalidade seria responsável pela forma com que a criança interpreta os acontecimentos do mundo, como age e se comporta perante eles (Costa & McCrae, 1992; Eysenck, 1995; Loeber & Hay, 1997; Sisto & Oliveira, 2007).

Estudos vêm utilizando os modelos fatoriais (Eysenck, 1981, 1995; McCrae & John, 1992) para compreender a relação entre personalidade e os diferentes problemas de conduta. Os comportamentos agressivos apresentam forte associação com o fator neuroticismo, que por sua vez está associado a características de instabilidade emocional, ansiedade, tristeza e irritabilidade (Collani & Werner, 2005; Miller & Lynam, 2006; Tremblay & Ewart, 2005). O sentimento de frustração, considerado por alguns teóricos como diretamente relacionado ao comportamento agressivo reativo, está relacionado ao fator neuroticismo, especificamente às características de instabilidade emocional, uma que vez que sujeitos altamente instáveis apresentam, com mais frequência, reação negativa quando frustrados (McCrae, 2006).

Um estudo brasileiro realizado por Sisto e Oliveira (2007) verificou a correlação entre comportamento agressivo e traços de personalidade em meninos e meninas com idade entre oito e dez anos. Para tanto, foi utilizado um instrumento de avaliação da personalidade, baseado no modelo de três fatores de Eysenck - Neuroticismo, Psicoticismo e Extroversão, e que incluiu, também, uma quarta dimensão, denominada Sociabilidade. A medida de

comportamentos agressivos utilizada forneceu pontuações para duas escalas: comportamentos agressivos no contexto escolar e no contexto familiar. Os resultados indicaram que os comportamentos agressivos ocorridos no ambiente familiar apresentaram correlação positiva com os fatores Neuroticismo, Psicoticismo e correlação negativa com o fator Sociabilidade. Já os comportamentos agressivos ocorridos no âmbito escolar, apresentaram correlação positiva com o fator Psicoticismo, não apresentando correlação com os demais fatores.

Mesmo relativamente estáveis (ou persistentes), as características individuais podem ser modificadas, especialmente quando se trata de crianças. Por exemplo, a forma como a família, a escola e os pares atuam ou reagem em função dos comportamentos das crianças é primordial para a manutenção ou extinção dos comportamentos agressivos (Tremblay et al., 2008). Neste sentido, o comportamento agressivo é produto de um complexo processo de interação entre variáveis internas e ambientais, que interagem continuamente ao longo do desenvolvimento da criança, não podendo determinar qual aspecto possui maior impacto na formação destes comportamentos (Sisto & Oliveira, 2007).

Desenvolvimento dos Comportamentos Agressivos e Diferenças de Sexo

Os comportamentos agressivos podem se manifestar de diferentes formas, variando de acordo com o sexo e a idade de cada criança (Dodge, Coie, Pettit, & Priece, 1990; Tapper & Boulton, 2004). Em geral, os estudos apontam que os meninos são percebidos como mais agressivos que as meninas (Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2000). Meninos também apresentam mais frequentemente comportamentos agressivos diretos (verbais ou físicos) que as meninas (Card et al., 2008; Lim & Ang, 2009; Tapper & Boulton, 2004). Por outro lado, os comportamentos agressivos indiretos ou relacionais são mais comuns nas meninas (por exemplo, prejudicar os colegas ou fazer intrigas). As razões para esta diferença entre sexo não são claras e envolvem fatores biológicos, interpessoais e sociais (Björkqvist, 1994; Kistner et al., 2010). Aspectos culturais exercem influência sobre os papéis sociais desejáveis aos meninos e às meninas. É esperado, por exemplo, que meninos sejam mais ativos e valentes enquanto as meninas sejam mais passivas e dóceis (Lisboa & Koller, 2001). Neste sentido, os relatos de diferenças de sexo devem ser relativizados, uma vez que meninos e meninas expressam os comportamentos agressivos de acordo com as expectativas sociais que lhe são atribuídas.

As formas de manifestação dos comportamentos agressivos tendem a mudar ao longo do desenvolvimento. Em geral, as agressões diretas e físicas diminuem em frequência e intensidade com o passar dos anos, tanto em meninos quanto em meninas, dando lugar aos comportamentos agressivos indiretos e verbais, como manipulação, difamação e exclusão de grupos sociais (Bjorkqvist, 1994; Underwood, Beron, & Rosen, 2009). Tal mudança pode estar relacionada à aquisição de aptidões importantes como o desenvolvimento das habilidades sociais e da linguagem (Tremblay et al., 2008).

Os anos pré-escolares são considerados como período crítico quanto à presença de problemas de comportamento (Anselmi, Piccinini, Barros, & Lopes, 2004). Crianças pré-escolares apresentam comportamentos agressivos com frequência. Neste período as crianças entram em contato com um novo contexto social de interação, passam a ter que obedecer a novas regras de conduta e convivência, mas ainda não possuem capacidade para inibir suas respostas. À medida que os pré-escolares vão desenvolvendo suas capacidades de regulação das próprias emoções, os comportamentos agressivos tendem a diminuir, embora não, necessariamente, se extinguir (Coie & Dodge, 1998; Tremblay et al., 2008).

Em um estudo longitudinal realizado por Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin e Tremblay (2007) foi verificada a diminuição dos comportamentos agressivos físicos em 68% de crianças avaliadas entre os dois e oito anos de idade. Contudo, 14,6% das crianças mantiveram altos níveis de agressão ao longo do período em que foram avaliadas. É importante atentar que a diminuição das formas físicas de agressão não significa que as crianças deixam de ser agressivas. Em alguma medida, os comportamentos agressivos tendem a persistir ao longo do desenvolvimento, mudando as formas de manifestação (Coie & Dodge, 1998; Tremblay et al., 2008).

Os comportamentos agressivos infantis são apontados como fatores de risco para o desenvolvimento, estando associados a problemas futuros, tais como dificuldades de aprendizagem, dificuldade de ajustamento, rejeição pelos pares, sintomas de depressão e de ansiedade, solidão e impulsividade (Chen, Chen, Wang, & Liu, 2002; Ladd & Burgess, 1999). O impacto do comportamento agressivo vai depender da sua frequência e intensidade. Em muitos casos, apresenta diversas consequências desfavoráveis a curto, médio e longo prazo para a vida do indivíduo. Crianças que apresentam comportamentos agressivos frequentes e persistentes tendem a ter maior dificuldade para fazer amigos e manifestam mais problemas de comportamento que as crianças não agressivas ou que seguem uma

trajetória moderada ou decrescente quanto a estes tipos de comportamento (Tremblay et al., 2008).

Os estudos sobre o desenvolvimento dos comportamentos agressivos têm evidenciado a importância da distinção entre manifestações agressivas transitórias e manifestações estáveis (Acosta & Hernández, 2008; Picado & Rose, 2009). Indivíduos de todas as idades ocasionalmente recorrem a comportamentos agressivos para resolver conflitos interpessoais e enfrentar situações estressantes. No entanto, existem indivíduos que apresentam tais comportamentos de forma mais consistente e intensa (Coie & Dodge, 1998). Assim, ao considerar a severidade dos comportamentos agressivos, é necessário levar em conta a duração e o impacto destes na vida do agressor ou da vítima.

Considerações Finais

O presente estudo apresentou o conceito de comportamento agressivo, especialmente no que se refere às características e particularidades quanto à sua manifestação na infância. Como referido, o comportamento agressivo é um construto complexo e engloba atos físicos, verbais ou relacionais, em maior ou menor intensidade, e que variam de acordo com a idade, o sexo e o contexto.

No que se refere à frequência dos comportamentos agressivos em meninos e meninas, a literatura revela achados distintos. Do mesmo modo, quanto à idade, os comportamentos agressivos podem variar, apontando para a necessidade de mais estudos longitudinais, de modo que inferências sobre estabilidade e mudança possam ser efetuadas de forma mais consistente. No que diz respeito à classificação, os comportamentos agressivos podem variar de acordo com a intensidade, a frequência, a motivação e a forma de manifestação. Tais classificações podem ser úteis para pesquisas e para o planejamento de intervenções efetivas, mas, também, podem dificultar uma visão dinâmica e integrada. Ou seja, uma mesma criança pode apresentar diferentes formas de expressão dos comportamentos agressivos.

Para a compreensão dos comportamentos agressivos, é importante considerar que estes constituem, em alguma medida, uma característica inerente ao ser humano. Características individuais e variáveis contextuais exercerão influência na manifestação e manutenção dos comportamentos agressivos. Fatores preditores e suas relações com os comportamentos agressivos são explicados à luz de diferentes perspectivas teóricas, as quais consideram os aspectos sociais, contextuais e individuais. Assim, ao considerar a criança a partir de uma

concepção biopsicossocial, é necessário analisar seu comportamento em diferentes níveis, uma vez que estes são fenômenos multideterminados.

Referências

- Acosta, F. J., & Hernández, M. M. (2008). Propiedades psicométricas del inventario de situaciones y comportamientos agresivos y del inventario de motivos para la agresión. *Universitas Psychologica*, 7(1), 149-171.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). O impacto do temperamento, da responsividade e das práticas educativas maternas no desenvolvimento dos problemas de externalização e da competência social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 314-323.
- American Psychiatric Association (2003). *Manual de Diagnostico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IVTR)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anselmi, L., Piccinini, C.A., Barros, F.C., & Lopes, R.S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788.
- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: Auto-estima e diferenças de gênero*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1979). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bandura, A., & Iñesta, E. R. (1975). *Modificación de conducta: Análisis de la agresion y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-82.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. Nova York: McGraw-Hill.

- Berkowitz, L. (1998). Affective aggression: the role of stress, pain, and negative affect. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Orgs.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp. 49-72). San Diego: Academic Press.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*(3-4), 177–188.
- Boivin, M., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(2), 269–279.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 5*(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos em Psicologia, 7*(2), 227-235.
- 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.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*(4), 293–304.
- Bueno, F. S. (1998). *Dicionário escolar da língua portuguesa* (9ª ed). Rio de Janeiro: FENAME.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum, T., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, 11*(3), 332–345.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. T., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.
- Chen, X., Chen, L. Wang, L., & Liu, M. (2002). Noncompliance and childrearing-attitudes as predictors of aggressive behaviour: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 26*(3), 225-233.

- 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.
- Collani, G., & Werner, R. (2005). Self-related and motivational constructs as determinants of aggression: An analysis and validation of a German version of the Buss-Perry aggression questionnaire. *Personality and Individual Differences, 38*(7), 1631-1643.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences, 13*(6), 653-665.
- Côté, S., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D., & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology, 19*(1), 37-55.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology, 7*(2), 313–322.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*(3), 993–1002.
- 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*(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J., Pettit, G., & Priece, J. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analysis. *Child Development, 61*(5), 1289-1309.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 37-51.
- Eysenck, H. J. (1981). Impulsiveness and anti-social behavior in children. *Current Psychological Research, 1*(1), 31-37.
- Eysenck, H. J. (1995). Un modelo de personalidad: rasgos generales. Em M. Dolores Avia & M. L. Sánchez Bernardos (Orgs.), *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales* (pp. 221-234). Madrid: Ediciones Pirámide S. A.
- Ferreira, A. B. H (1999). *Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Fischer, P., Kubitzki, J., & Frey, S. G. D. (2007). Virtual Driving and Risk Taking: Do Racing Games Increase Risk-Taking Cognitions, Affect, and Behaviors? *Journal of Experimental Psychology*, *13*(1), 22-31.
- Forbes, G., Zhang, X., Doroszewicz, K., & Haas, K. (2009). Relationships between individualism–collectivism, gender, and direct or indirect aggression: A study in China, Poland, and the US. *Aggressive Behavior*, *35*(1), 24-30.
- Gomide, P. I. C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13*(1), 127-141.
- Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, *113*(1), 101-131.
- Hawley, P. H., & Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptative functioning: The bright side to bad behavior. *Merril-Palmer Quaterly*, *49*(3), 239-244.
- 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.
- Kistner, J., Counts-Allan, C., Dunkel, S., Drew, C. H., David-Ferdon, C., & Lopez, C. (2010). Sex differences in relational and overt aggression in the late elementary school years. *Aggressive Behavior*, *36*(5), 282–291.
- Kristensen, C. H., Lima, J. S., Ferlin, M., Flores, R. Z., & Hackmann, P. H. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: Uma revisão teórica. *Estudos Psicológicos*, *8*(1), 175-184.
- Ladd, G., & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, *70*(4), 910-929.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, *32*(6), 1008-1023.
- Lim, S. H., & Ang, R. P. (2009). Relationship between boys' normative beliefs about aggression and their physical, verbal, and indirect aggressive behaviors. *Adolescence*, *44*(175), 635-650.
- Lisboa, C. S., & Koller, S. H. (2001). Construção e Validação de Conteúdo da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola. *Psicologia em Estudo*, *6*(1), 59-69.

- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 122-133.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, 371-410.
- McCrae, R. R. (2006). O que é personalidade? Em C. Flores-Mendoza & R. Colom. (Orgs.). *Introdução à Psicologia das Diferenças Individuais* (pp. 204-218). Porto Alegre: Artmed.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality, 60*(2), 175-216.
- Meneghel, S. N., Giugliani, E. J., & Falceto, O. (1998). Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. *Cadernos de Saúde Pública, 14*(2), 327-335.
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences, 41*(8), 1469–1480.
- Moura, F. C. (2008). *Reação à Frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Muller, J. (1995). *O princípio de não-violência: percurso filosófico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216-224.
- Picado, J. R., & Rose, T. M. S. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia: Ciência e Profissão, 29*(1), 132-145.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000) Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*(2), 115–122.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Loeber, M. & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression (RPQ) questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*(2), 159-171.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120.

- Sisto, F. F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 117-125.
- Sisto, F. F., & Oliveira, A. F. (2007). Traços de personalidade e agressividade: um estudo de evidência de Validade. *PSIC - Vetor Editora*, 8(1), 89-99.
- Suris, A., Lind, L., Emmetta, G., Bormanc, P. D., Kashner, M., & Barratt, E. S. (2004). Measures of aggressive behavior: Overview of clinical and research instruments. *Aggression and Violent Behavior*, 9(2), 165–227.
- Tapper, K., & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 123–145.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tremblay, P. F., & Ewart, L. A. (2005). The Buss and Perry aggression questionnaire and its relations to values, the big five, provoking hypothetical situations, alcohol consumption patterns, and alcohol expectancies. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 337-346.
- Tremblay, R. E., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Montreal: Centre D'Excellence pour Le Développement dès Jeunes Enfants.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1).
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35(5), 357–375.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153–171.
- 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 Psychiatric*, 39(3), 377-385.

CAPITULO III

ARTIGO II

**USO DE INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS DE AVALIAÇÃO DO
COMPORTAMENTO AGRESSIVO INFANTIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA BRASILEIRA ¹**

**THE USE OF PSYCHOLOGICAL MEASURES OF CHILD AGGRESSIVE
BEHAVIOR: ANALYSIS OF BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION**

Juliane Callegaro Borsa

Denise Ruschel Bandeira

¹ *Artigo publicado na Revista Avaliação Psicológica, 2011, 10(2), pp. 193-203.*

RESUMO

O presente artigo relata um levantamento dos instrumentos de avaliação de comportamentos agressivos de crianças que estão sendo utilizados em estudos brasileiros. A partir dos critérios de inclusão/exclusão, foram analisados 25 artigos brasileiros, publicados nas duas últimas décadas e disponíveis na Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS-Psi). Os resultados apontam para a escassez de estudos sobre avaliação de comportamentos agressivos na literatura nacional. Poucos utilizam instrumentos que discriminam o comportamento agressivo quanto à sua etiologia e manifestação. Aponta-se para a necessidade de novos instrumentos adaptados e validados, além de novos estudos que permitam a compreensão e avaliação dos comportamentos agressivos através de instrumentos válidos para o contexto brasileiro.

Palavras-Chave: avaliação psicológica, comportamentos agressivos, crianças.

ABSTRACT

This study reports a review about instruments of evaluation of aggressive behavior, used in Brazilian studies. Considering the inclusion/exclusion criteria adopted, 25 Brazilian papers published in the last two decades, and available at the Psychology Virtual Library were analyzed. The results point to the scarcity of studies on the assessment of aggressive behavior in the national literature. Few studies use instruments which discriminates the aggressive behavior as to its etiology and manifestation. The necessity of adaptation and validation of new instruments, and new studies to the understanding and assessment of aggressive behavior through valid instruments for the Brazilian context are pointed out.

Keywords: psychological assessment, aggressive behavior, children.

RESUMEN

Este artículo reporta un búsqueda de instrumentos para evaluar el comportamiento infantil agresivo en estudios brasileños. Considerando los criterios de inclusión/exclusión, fueron analizados 25 artículos brasileños, publicados en las últimas dos décadas, y disponibles en la Biblioteca Virtual de Psicología (BVS-Psi). Los resultados señalan que hay escasez de estudios sobre la evaluación del comportamiento agresivo en la literatura nacional. Pocos estudios utilizan instrumentos que discriminan el comportamiento agresivo cuanto a su etiología y a su manifestación. Es señalada la necesidad de adaptar y validar nuevos instrumentos al contexto brasileño, y realizar estudios para la comprensión y evaluación del comportamiento agresivo a través de estos instrumentos en el contexto brasileño.

Palabras-clave: evaluación psicológica, comportamientos agresivos, niños.

Introdução

O comportamento agressivo é um tema que vem ganhando espaço na Psicologia, ampliando e intensificando as discussões científicas sobre ele. Tal ênfase ocorre, sobretudo, porque se trata de um problema comumente enfrentado por crianças e adolescentes em todo o mundo (Anderson & Bushman, 2002; Szelbrackowski & Dessen, 2005; Miller & Lynam, 2006).

O conceito de comportamento agressivo é definido pela literatura como aquele que visa a causar algum dano a alguém ou a um grupo de pessoas (Björkqvist, 1994; Coie & Dodge, 1998; Dodge & Coie, 1987; Sisto, 2005). A presença de comportamentos agressivos na infância está associada a diversos problemas, tais como dificuldades de aprendizagem, dificuldade de adaptação no contexto escolar e pode ser um fator preditor para problemas futuros, tais como, condutas desadaptativas, evasão escolar, comportamentos delinquentes, rejeição e dificuldade de ajustamento com pares, sintomas de depressão e de ansiedade, solidão e impulsividade (Chen, Chen, Wuang, & Liu, 2002; Ladd & Burgess, 1999).

Estudos sobre o comportamento agressivo na infância são relevantes na medida em que, através deles, torna-se possível compreendê-los e contextualizá-los a partir das diferentes variáveis envolvidas. Para tal objetivo, é fundamental que existam instrumentos que permitam o diagnóstico adequado dos comportamentos agressivos na infância. Os instrumentos padronizados (escalas, *checklists*, inventários, entre outros) são comumente utilizados, pois são menos dispendiosos e rápidos de aplicar (Raine et al., 2006; Sisto, 2005).

Diversos instrumentos têm sido utilizados na literatura internacional para a avaliação de comportamentos agressivos (Farmer & Aman, 2010). Dentre eles, a mais utilizada é a *Teacher-Report Scale* (Dodge & Coie, 1987), escala breve composta por seis itens (três para avaliar comportamentos agressivos proativos e três para avaliar os comportamentos agressivos reativos). Outras escalas comumente citadas na literatura são: *Revised Teacher Rating Scale of Reactive Aggression and Proactive Aggression* (Brown et al., 1996); *The Children's Aggression Scale* (CAS – Halperin, McKay, Grayson, & Newcorn, 2003); *The Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive* (C-SHARP - Farmer & Aman, 2010) e *The Parent-Rating Scale Reactive and Proactive Aggression* (PRPA - Kempes et al., 2006), entre outras. Já no contexto brasileiro, tais instrumentos ainda são escassos, em que pese a crescente demanda por investigações sobre esse tema. Tal fato pode servir como um fator motivador para novos estudos na área.

Diante dessa realidade, entende-se como relevante a investigação sobre a contribuição da pesquisa brasileira em Psicologia relativa à avaliação de comportamentos agressivos na infância. Sabe-se que vários instrumentos são utilizados em pesquisa e os mesmos não se encontram disponíveis nas editoras de testes psicológicos. A fim de favorecer este conhecimento aos psicólogos interessados no tema, o presente artigo teve por objetivo realizar um levantamento dos instrumentos de avaliação de comportamentos agressivos de crianças que estão sendo utilizados nos estudos brasileiros.

Método

A produção analisada foi constituída por artigos de periódicos brasileiros de Psicologia e áreas correlatas, compreendidos num intervalo de vinte anos (entre 1990 e 2010) e que estavam disponíveis na Biblioteca Virtual de Psicologia – BVS-Psi (www.bvs-psi.org.br). A BVS-Psi é composta por diferentes bases de dados, dentre elas a Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *The Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e os Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC).

Procedimentos de coleta e critérios de seleção dos artigos

A busca bibliográfica foi realizada nos meses de maio e junho de 2010. Para efetuar a busca, foi utilizado, em um primeiro momento, o descritor ‘agress’ para rastrear os artigos sobre comportamentos agressivos indexados nas referidas bases de dados. O termo ‘agress’ foi utilizado em conjunto com os símbolos de truncagem para pesquisar as palavras com o mesmo radical ou raiz (ex. agressividade, agressor, agressão, etc.). Com apenas esse descritor, foram recuperados mais de três mil artigos nas três bases de dados.

Considerando o grande número de artigos, optou-se por refinar a busca, utilizando em conjunto com o descritor ‘agress’ os descritores ‘avaliação’, ‘instrumento’, ‘teste’, ‘escala’, ‘inventário’, ‘questionário’ ou ‘medida’. Através do cruzamento destes descritores, foram encontrados 122 artigos brasileiros, não repetidos, e que avaliaram, dentre outras características, os comportamentos agressivos através de instrumentos psicológicos.

Finalmente, como última etapa da seleção, foi realizado um refinamento destes artigos, tendo como foco os estudos brasileiros que utilizam instrumentos psicológicos para avaliar comportamentos agressivos de crianças e adolescentes. Através de uma análise qualitativa dos resumos, foram selecionados, apenas, aqueles que atendiam aos seguintes critérios: 1) possuir

como objetivo principal ou secundário a avaliação dos comportamentos agressivos; 2) contar com crianças ou com crianças e adolescentes como sujeitos da investigação e 3) utilizar instrumentos psicométricos ou projetivos de avaliação de comportamentos agressivos. Ao final desta análise, obteve-se o total de 25 artigos. Os estudos referidos em mais de uma base de dados foram computados apenas uma vez.

Para esta etapa, contou-se com a ajuda de três juízes psicólogos que realizaram uma análise qualitativa dos artigos, selecionando, por consenso, aqueles que atendiam aos três critérios supracitados. Foram excluídos os artigos cujo objetivo consistia em avaliar outros aspectos ou características psicológicas que não o comportamento agressivo como é o caso dos estudos sobre práticas educativas parentais, abuso sexual infantil, comportamento sexual de risco, violência conjugal, estudos sobre estratégias de coping e resiliência, etc. Não foram considerados os artigos que utilizaram outras técnicas psicológicas, como é o caso das entrevistas, das técnicas de observação, de filmagens e de redações. Foram excluídos os artigos que contavam com amostra de adolescentes, apenas, ou adolescentes e adultos. Finalmente, foram excluídos aqueles que utilizaram instrumentos de avaliação de comportamento, mas que não consideraram os comportamentos agressivos em suas análises.

Resultados e Discussão

Conforme já mencionado, foram selecionados 25 artigos, não repetidos, publicados nas últimas duas décadas, que utilizaram instrumentos psicométricos e/ou projetivos e que tinham como objetivo principal ou secundário avaliar os comportamentos agressivos de crianças e adolescentes. Os artigos serão apresentados a seguir, conforme nove categorias de análise, criadas pelas autoras, *a posteriori*, a partir de uma primeira leitura de todos os artigos e levando em conta o objetivo deste estudo. Todos os procedimentos de filtragem dos artigos selecionados foram realizados tendo por critério o objetivo principal do estudo.

Ano de publicação

Em relação ao ano de publicação, observou-se que apenas um artigo foi publicado antes de 2000, o que indica um crescimento no interesse pela avaliação dos comportamentos agressivos na última década. Os problemas de comportamento na infância têm sido foco dos pesquisadores, especialmente os problemas de tipo externalizantes, como é o caso dos comportamentos agressivos. Investigações sobre comportamentos agressivos entre pares vêm

aumentando, juntamente com a crescente demanda por instrumentos eficazes de avaliação (Anderson & Bushman, 2002; Szelbracikowski & Dessen, 2005).

Objetivos do estudo

Conforme analisado predominaram os estudos de correlação entre comportamento agressivo e comorbidades físicas (28%). Os estudos com o objetivo de estabelecer associações entre comportamento agressivo e características sociodemográficas, como idade, sexo, tipo de escola (pública ou privada) corresponderam a 24% dos estudos. Investigações sobre comportamento agressivo e sua associação com desempenho escolar corresponderam a 20% do total dos estudos (Tabela 1). Alguns estudos apresentaram mais de um objetivo.

Tabela 1. Classificação dos estudos brasileiros em relação aos objetivos (N = 39)

<i>Foco</i>	Descrição dos objetivos dos estudos	<i>N</i>
Comorbidades Físicas	Relação entre os comportamentos agressivos e doenças crônicas na infância	7
Características Sócio-demográficas	Relação entre os comportamentos agressivos e características como sexo, idade, etc.	6
Desempenho Escolar	Relacionam os comportamentos agressivos e as dificuldades de aprendizagem	5
Características De Personalidade	Relaciona os comportamentos agressivos com características de personalidade	4
Aspectos Culturais	Verifica a relação entre cultura e a manifestação dos comportamentos agressivos	4
Interação entre Pares	Avalia o impacto dos comportamentos agressivos na qualidade de interação entre os pares	3
Estudo do Instrumento	Análise das propriedades psicométricas e de conteúdo do instrumento	2
Comorbidades Psicológicas	Relaciona os comportamentos agressivos e outras psicopatologias	2
Interação Familiar	Relaciona comportamentos agressivos com os padrões de interação familiar	2

Comportamentos de Risco	Analisa a relação entre comportamentos agressivos e a predisposição à exposição ao risco	1
Problemas de Linguagem	Relaciona os comportamentos agressivos e os problemas no desenvolvimento da linguagem	1
Efetividade Terapêutica	Compreende o processo terapêutico como um agente modificador do comportamento agressivo	1
Construção ou Adaptação do Instrumento	Visa construir e adaptar um instrumento de avaliação de comportamentos agressivos	1

* Alguns estudos apresentaram mais de um objetivo

Existe grande interesse por parte da literatura, em investigar a prevalência de problemas agressivos e problemas de comportamento em geral e sua associação com doenças crônicas em crianças. Alguns estudos apontam que crianças com algum tipo de sintoma físico persistente podem apresentar dificuldades emocionais e afetivas, bem como problemas de comportamento e de interação social (Mesquita, et al, 2010; Salomão Junior et al, 2008).

Estudos têm investigado, também, a relação entre os aspectos sócio-demográficos e os comportamentos agressivos na infância. A manifestação dos comportamentos agressivos pode variar de acordo com a idade e o sexo da criança. Via de regra, meninos são percebidos como mais agressivos que as meninas e apresentam mais problemas de comportamento (Mesman, Bongers, & Koot, 2001). Quanto à idade, sabe-se que esses comportamentos comumente aparecem após o período pré-escolar, evoluindo gradativamente ao longo dos anos. Além disso, crianças tendem a modificar a forma de manifestação dos comportamentos agressivos na medida em que também modificam suas habilidades (Leme, 2004).

No que se refere à relação entre comportamentos agressivos e desempenho escolar, estudos apontam maior índice destes comportamentos em crianças com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se a importância do conhecimento dos aspectos emocionais relacionados ao processo de aprendizagem, no sentido de se obter uma melhor compreensão do fenômeno (Sisto & Fernandes, 2004).

O contexto familiar e os aspectos socioculturais são alguns dos fatores que apresentam forte relação com problemas de comportamento em geral (Maldonado & Williams, 2005; Olson, Bates, Sandy, & Lanthier, 2000). Os aspectos emocionais e as características da personalidade também influenciam no comportamento, uma vez que interferem na forma com

que o indivíduo interpreta os acontecimentos (Miller & Lynam, 2006). No que se refere à origem dos comportamentos agressivos, investigações apontam para uma concepção multifatorial, em que características internas e externas estão envolvidas. Os estudos recuperados apresentaram diferentes associações entre o comportamento agressivo e as possíveis variáveis de correlação.

Característica dos participantes

Em relação à idade dos participantes, predominaram os estudos realizados com crianças em idade escolar de 6 anos a 12 anos (40%). Estudos com adolescentes (acima de 12 anos) corresponderam a 16% da amostra. Os estudos que contaram em sua amostra com crianças e adolescentes (acima de 12 anos) corresponderam a 36%. Percebe-se que estudos para avaliar comportamentos agressivos em pré-escolares são escassos, o que corrobora os dados da literatura (Anselmi et al, 2004). Do total de estudos analisados, apenas dois consideraram crianças pré-escolares em suas amostras.

Em relação ao sexo dos participantes, 88% contaram com amostras de meninos e meninas ($n = 22$) e 12% contaram apenas com meninos ($n = 3$). A escolha por avaliar apenas meninos pode ter relação com a alta prevalência de problemas de comportamento neste público. Sabe-se que meninos apresentam, com maior frequência, comportamentos agressivos e opositores, também denominados problemas de comportamento. Em geral, os estudos não discriminam o sexo ao avaliar os diferentes tipos de problemas de comportamento. Tal aspecto é relevante, uma vez que a literatura aponta diferenças de sexo, sobretudo no que se refere à forma de manifestação e frequência dos comportamentos agressivos (Mesman, Bongers &, Koot, 2001).

Tamanho da amostra

As amostras utilizadas nos estudos apresentaram variações significativas. Dos estudos, 36% utilizaram amostras iguais ou menores que 50 sujeitos ($n = 9$). Amostras entre 51 e 499 sujeitos corresponderam a 24% dos casos ($n = 6$). Amostras entre 500 e 1000 sujeitos foram encontradas em 20% dos casos ($n = 5$) e amostras com mais de 1000 sujeitos foram encontradas em 16% dos estudos analisados ($n = 4$). Um estudo (4%) não especificou o número de sujeitos da amostra utilizada.

Observa-se que os estudos que contaram com grande número de sujeitos não resultaram, necessariamente, em análises quantitativas mais aprofundadas. Em que pese o uso de grandes amostras, a falta de análises estatísticas avançadas ainda se mantém como uma característica dos estudos da Psicologia. Verifica-se, também, que mesmo nos estudos com poucos sujeitos, não existe descrição qualitativa dos dados. O tamanho da amostra, nos estudos analisados, pareceu estar relacionado a um critério de conveniência ou de facilidade de acesso aos sujeitos.

Contexto de aplicação dos instrumentos

Quanto ao contexto de aplicação dos instrumentos, verificou-se que 64% realizaram-se em escolas (públicas e privadas). Hospitais e clínicas de saúde corresponderam a 24% dos locais de coleta dos dados. Os demais locais foram clínicas-escola e instituições socioeducativas. O grande número de estudos realizados em contexto escolar pode estar relacionado com a facilidade em coletar dados, em sala de aula e coletivamente. Além disso, sabe-se que a escola é o local onde os comportamentos agressivos são comumente relatados (Olweus, 1993).

Tipo de instrumento utilizado

Quanto ao tipo de instrumento, 56% dos estudos não utilizaram instrumentos específicos para avaliação dos comportamentos agressivos. Em outras palavras, esses instrumentos avaliaram problemas de comportamento e de competências sociais de uma maneira ampla, sem avaliar os comportamentos agressivos, especificamente.

Dentre os instrumentos, o *Child Behavior Checklist* (CBCL – Achenbach, 1991; 2001) foi utilizado em 32% dos estudos (n = 8). O segundo instrumento mais frequentemente citado (20% n = 5) foi a Escala de Agressividade para Crianças e Jovens (Sisto & Bazi, 2000). A Tabela 2 apresenta os instrumentos utilizados e suas principais características, lembrando que um dos estudos utilizou mais de um instrumento.

Tabela 2. Instrumentos utilizados nos estudos (N = 26)

Instrumento	Objetivo	N	Referências
<i>Child Behavior Checklist</i> (CBCL – Achenbach, 1991/2001)	Avaliar os problemas de comportamento de crianças e adolescentes a partir da resposta dos cuidadores	8	Gutt, et al (2008); Uema, Vidal, Fujita, Moreira, Pignatari & (2006); Fontes Neto, et al (2005); Predemônico, Venske, Duarte & Succi (2000); Garzuzi et al (2009); Mesquita et al (2010); Pacheco (2003); Elias & Marturano (2005).
Escala de Agressividade para crianças e jovens (Sisto & Bazi, 2000)	Avaliar os comportamentos agressivos de crianças no ambiente escolar e familiar	5	Sisto (2005); Sisto (2003); Sisto & Fernandes (2004); Sisto & Oliveira (2007); Joly, Dias & Marini (2009).
Escala Comportamental de Rutter A2 (ECI – versão adaptada por Graminha, 1994)	Avaliar problemas de saúde, hábitos e problemas de comportamento infantis	3	Ferreira & Marturano (2002); Graminha (1996) Elias & Marturano (2005).
Escala de percepção por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola (Lisboa & Koller, 2001)	Avaliar os comportamentos agressivos da criança na escola.	2	Lisboa & Koller (2001); Maldonado & Williams (2005)
<i>Revised Class Play</i> (RCP - Masten, Morison & Pellegrini, 1985)	Avaliar as competências sociais de crianças através da resposta dos pares	2	Pizzinato, A, & Sarriera, J.C. (2003); Pizzinato, A, & Sarriera, J.C. (2004)
Questionário do Comportamento Agressivo (Buss & Perry, 1999)	Avaliar os comportamentos agressivos a partir dos critérios: agressão física, agressão verbal, raiva e	1	Formiga, Cavalcante, Araújo, Lima, & Santana, (2007)

	hostilidade		
Questionário do <i>Center for Disease Control and Prevention</i> (CDC, 1995)	Investigar o comportamento no trânsito; agressão contra si ou terceiros; consumo de substâncias tóxicas entre outros	1	Sena & Colares (2008)
Escala de Crenças Normativas sobre Agressão (NOBAGS - Huesmann & Guerra, 1997)	Mensurar a percepção de crianças, adolescentes e jovens adultos sobre comportamentos agressivos em variadas condições de provocação	1	Sousa Filho, Araújo, Lima, & Sousa (2005)
<i>Teacher Report Form</i> (TRF – Achenbach, 1991/2001)	Avaliar os problemas de comportamento de crianças e adolescentes a partir da percepção do professor	1	Picado & Rose (2009)
Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI – Spielberger, 1992)	Fornecer medidas referentes à experiência e expressão da raiva	1	Guimarães & Pasian (2006).
<i>Children's Action Tendency Scale</i> (CATS - Deluty, 1979)	Descrever situações de conflito interpessoal, acompanhadas de três tipos de resolução - agressiva, submissa e assertiva.	1	Leme (2004)

* Um estudo utilizou mais de um instrumento

Ao analisar a diversidade de instrumentos utilizados para avaliar comportamentos agressivos, observa-se que os autores tenderam a se manter fiéis aos instrumentos adaptados por eles. Um exemplo refere-se à Escala de Agressividade para crianças e jovens (Sisto & Bazi, 2000), a qual foi utilizada em três estudos subsequentes desenvolvidos pelo autor do instrumento (Sisto, 2005; Sisto & Fernandes, 2004; Sisto & Oliveira, 2007). Além disso, observa-se o uso de instrumentos não validados para o contexto brasileiro, como é o caso do CBCL. Tal aspecto merece atenção, pois pode prejudicar a validade dos dados obtidos, uma vez que para uma investigação ser considerada válida é necessária a adequação do processo de coleta, sobretudo do instrumento utilizado (Reichenheim & Moraes, 1998).

O CBCL (Achenbach, 1991; 2001), instrumento mais utilizado nos estudos, (n = 8), é um dos instrumentos mais citados na literatura mundial pelo rigor metodológico da sua elaboração, pela sua utilização em pesquisas transculturais e por retratar os principais problemas de comportamento e a competência social na infância e na adolescência (Bandeira, Borsa, Arteché, & Sebaginazi, 2010; Borsa & Nunes, 2008). Observou-se, contudo, que não existe um padrão quanto à versão do instrumento utilizada. Parte dos estudos (n = 4) utilizou a versão de 1991 (para faixa etária de 4 a 18 anos), enquanto outros (n= 4) utilizaram a versão de 2001 (destinada a jovens de 6 a 18).

Características do Instrumento

Quanto às características, todos os instrumentos utilizados eram padronizados, sendo 10 instrumentos objetivos (de caráter nomotético, em que números descrevem os fenômenos psicológicos) e um instrumento cujas características não estavam especificadas. No que se refere à forma de aplicação, 52% foram aplicados coletivamente e 44% individualmente. Um estudo (4%) não apresentou especificações quanto à sua forma de aplicação. Finalmente, quanto à forma de resposta, predominaram as escalas politômicas ou do tipo likert (52%), caracterizadas por medir a concordância frente a uma afirmação ou item, de acordo com níveis de respostas. Instrumentos de respostas dicotômicas (24%) e nominal (8%) também foram encontrados. Em 16% dos casos, a forma de resposta não foi apresentada.

A maior parte dos estudos analisados (68%; n = 17) não traziam nenhum tipo de informação sobre as propriedades psicométricas dos instrumentos. Informações sobre consistência interna dos itens foram apresentadas em 24% dos artigos. Apenas 8% dos estudos informaram dados oriundos de análises fatoriais e/ou correlações entre fatores dos

instrumentos. Um estudo apresentou informações sobre concordância entre juízes quanto aos itens, uma vez que se tratava de um estudo de validação de conteúdo.

As escassas informações sobre as qualidades psicométricas dos instrumentos não é algo novo nas publicações em Psicologia, conforme apontam os estudos realizados por Noronha e colaboradores, sobre as características psicométricas dos instrumentos psicológicos brasileiros (Noronha, 2002; Noronha & Alchieri, 2002). Tal resultado merece atenção, uma vez que um instrumento só é considerado adequado se atender a diferentes condições que atestem que este mede o que de fato se propõe a medir (Anastasi & Urbina, 2000).

Tipo de respondentes

Os estudos apresentaram instrumentos destinados a diferentes tipos de informantes. Prevaleram os instrumentos preenchidos pelos pais ou responsáveis (n = 10) e auto-respondidos (n = 10). Três estudos utilizaram instrumentos destinados aos professores e dois utilizaram instrumentos respondidos pelos pares.

Treutler e Epkins (2003) sugerem que pais e mães são os melhores informantes para avaliar problemas emocionais e de comportamento de crianças. Outros autores (Ollendick, Jarret, Wolff, & Scarpa; 2008; Sisto, 2005) referem que a percepção de professores pode não ser precisa, indicando que instrumentos de autorrelato podem ser mais indicados para se analisar os comportamentos agressivos das crianças.

O comportamento agressivo é uma variável de difícil definição e de complexa avaliação. Esta avaliação é particularmente mais complexa quando baseada nas informações fornecidas por outros observadores (pais, professores ou pares). Geralmente, nestes casos, a avaliação é realizada com base na observação de um fragmento do comportamento da criança. Apesar das vantagens dos instrumentos de autorrelato, Patterson, Kupersmidt e Griseler (1990) sugerem que as crianças não são as mais indicadas para responderem sobre si mesmas, na medida em que podem apresentar alto nível de desejabilidade social em suas respostas.

Tipos de comportamento agressivo avaliado

Os comportamentos agressivos podem variar de acordo com a motivação e quanto à forma de manifestação. No que se refere à motivação, os comportamentos agressivos podem ser proativos (agressão em prol de um objetivo instrumental) ou reativos (resposta frente a

uma provocação) (Coie & Dodge, 1998). Ao analisar os artigos, verificou-se que nenhum deles discriminou os comportamentos agressivos quanto à sua motivação.

Em relação à manifestação dos comportamentos agressivos, 76% dos estudos (n = 19) não realizam qualquer tipo de identificação ou distinção quanto às suas diferentes formas de manifestação. Do total de artigos, 20% (n = 5) discriminaram os comportamentos agressivos quanto ao ambiente de manifestação (escola e contexto familiar). Um estudo discriminou a agressividade verbal e física (n = 4%) e dois (n = 8%) discriminaram os comportamentos agressivos quanto ao objeto (professores e pares) e quanto à sua forma de manifestação (confrontativa e não-confrontativa). É importante salientar que um mesmo instrumento pode avaliar, simultaneamente, a forma do comportamento agressivo (físico ou verbal, confrontativo ou não-confrontativo), o contexto (escola, família, etc) e a vítima da agressão (professores, pares, irmãos, etc).

Um dos motivos para que os artigos não realizem tal distinção é o fato de que grande parte deles utiliza o CBCL como instrumento para medir os problemas de comportamento. Esse instrumento não discrimina os comportamentos agressivos, nem quanto à motivação, nem quanto à manifestação. O instrumento apresenta oito escalas individuais que correspondem a diferentes problemas de comportamento. Dentre estas escalas, uma refere-se aos problemas de comportamentos agressivos que é categorizado um problema de caráter externalizante (Bandeira et al, 2010).

Considerações Finais

Um primeiro aspecto importante a ser considerado, refere-se às características dos artigos recuperados ao longo desta pesquisa. Verifica-se que, em geral, os resumos são pouco claros e insuficientes para a compreensão dos objetivos e resultados. O mesmo ocorre com os descritores os quais, muitas vezes, não retratam o conteúdo dos estudos. Tais aspectos dificultaram o processo de pesquisa e leitura e entende-se que esta dificuldade, muitas vezes, é vivenciada pelos profissionais que recorrem às bases de dados para efetuarem suas buscas.

Constata-se que são poucos os estudos que têm por objetivo avaliar os comportamentos agressivos em crianças, embora tenha havido um aumento importante no número de publicações nas duas últimas décadas. Tal aspecto também deve ser compreendido com cautela, uma vez que a publicação de artigos em bases de dados online é um fenômeno relativamente recente. Todavia, tal resultado é interessante, uma vez que os estudos em

psicologia do desenvolvimento (área em que a avaliação psicológica infantil está comumente inserida) vêm crescendo no cenário brasileiro, conforme aponta estudo realizado por Souza, Gauer e Hutz (2004).

Quanto à amostra analisada, percebe-se que predominam os estudos quantitativos e de caráter descritivo, sendo a Psicologia a área que mais investigou os comportamentos agressivos através de instrumentos. Tais dados estão relacionados às características da busca, que focou os instrumentos de avaliação psicológica que, em sua maioria, são de uso do psicólogo. A maior parte dos estudos que avaliam os comportamentos agressivos refere-se a métodos pouco sistematizados de avaliação ou compreensão desses comportamentos. São poucos os estudos que discriminam o comportamento agressivo quanto à sua origem e manifestação, como é o caso do CBCL, instrumento mais citado.

Outro aspecto importante refere-se à falta de informações sobre as características dos instrumentos que, em geral, se limitam a explicar a forma de aplicação e o tipo de respondente. Quanto às propriedades psicométricas, poucas informações são trazidas. A adequação dos instrumentos é definida, pelos autores dos estudos, *a priori*. Poucos são os estudos que apresentam novas análises psicométricas que permitam verificar a adequação da medida para a nova amostra. Mesmo que os instrumentos apresentem propriedades psicométricas satisfatórias nos estudos originais, tais resultados não podem ser generalizados para os demais estudos. Entende-se que análises posteriores são necessárias, para que se possa verificar a qualidade do instrumento naquela amostra e contexto específicos.

Finalmente, entende-se que estudos sobre comportamentos agressivos ainda são escassos na literatura nacional, se comparado ao grande número de publicações internacionais sobre o tema. Esse fato é refletido na escassez de instrumentos brasileiros para avaliar tal construto. Assim, tornam-se relevantes novos estudos sobre avaliação de instrumentos que tenham como objetivo avaliar os comportamentos agressivos na infância e discriminar os comportamentos agressivos, na medida em que apresentam, conforme a literatura, origem e objetos distintos.

Referências

- Achenbach T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach T. M. (2001). *Manual for the Child Behavior Checklist/6-18 and 2001 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behavior problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788.
- Bandeira, D. R., Borsa, J. B., Arteche, A. X., & Segabinazi, J.D. (2010). Avaliação de problemas de comportamento infantil através do child behavior checklist (CBCL) (101-122). Em Hutz, C.S. (Org.). *Avanços em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica de crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles* 30(3-4), 177–188.
- Borsa, J. B., & Nunes, M. L. T. (2008). Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil através do CBCL. *Paidéia*, 18(40), 317-330.
- Brown, K., Atkins, M. S., Osborne, M. L., & Milnamow, M. (1996) A Revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4), 473-480.
- Chen, X., Chen, L. Wang, L. & Liu, M. (2002). Noncompliance and childrearing-attitudes as predictors of aggressive behaviour: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 225-233.
- 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.
- 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(6), 1146–1158.

- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. *Estudos de Psicologia, 10*(1), 53-61.
- Farmer, C. & Aman, M. (2010). Psychometric properties of the Children's Scale of Hostility and Aggression (C-SHARP). *Research in Developmental Disabilities, 31*, 270-280.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(1), 35-44.
- Fontes Neto, P. T. L., Weber, M. B., Fortes, S. D., Cestari, T. F., Escobar, G. F., Mazotti, N., Barzenski, B., Silva, T. L., Soirefmann, M., & Pratti, C. (2005). Avaliação dos sintomas emocionais e comportamentais em crianças portadoras de dermatite atópica. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 27*(3), 279-291.
- Formiga, N. S., Cavalcante, C. P., Araújo, T. T. V., Lima, S., & Santana, R. (2007). Comportamento Agressivo e Busca de Sensação em Jovens. *Psicologia e Argumento, 25*(50), 289-302.
- Kempes, M., Matthys, W., Maassen, G., & Van Engeland, H. (2006). A parent questionnaire for distinguishing between reactive and proactive aggression in children. *European Child and Adolescent Psychiatry 15*, 38-45.
- Garzuzi, Y., Carreiro, L. R. R. C., Schwartzman, J. S., Mesquita, M. L. G., Palma, D., Lopez, F. A., Moraes, D. E. B., Macedo, E. C., & Teixeira, M. C. T. V. (2009). Perfil comportamental de crianças e adolescentes com síndrome de Prader-Willi e obesidade exógena. *Psicologia: Teoria e Prática, 11*(1), 167-178.
- Graminha, S. S. V. (1996). Problemas emocionais/comportamentais e nível de escolaridade da criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 48*(3), 16-29.
- Guimarães, N. M., & Pasian, S. R. (2006). Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. *Psicologia em Estudo, 11*(1), 89-97.
- Gutt, E. K., Petresco, S., Krelling, R., Busatto, G. F., Bordin, I. A. S., Lotufo-Neto, F. (2008). *Revista Paulista Psiquiatria, 30*(2), 110-117.
- Joly, M. C. R. A, Dias, A. S., Marini, J. A. A. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF, 14*(1), 83-93.

- Ladd, G., & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*(4), 910-929.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(3), 367-380.
- Lisboa, C. M., & Koller, S. H. (2001). Construção e Validação de Conteúdo da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola. *Psicologia em Estudo, 6* (1), 59-69.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 122-133.
- Maldonado, D. P. A., & Williams, L. C. A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo, 10*(3), 353-362.
- Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 969-981.
- Mesman, J., Bongers, I. L. & Koot, H. M. (2001). Preschool Developmental Pathways to Preadolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatric, 42*(5), 679-689.
- Mesquita, M. L. G., Brunoni, D., Pina Neto, J. M., Kim, C. A., Melo, M. H. S., & Teixeira, M. C. T. V. (2010). Fenótipo comportamental de crianças e adolescentes com síndrome de Prader-Willi. *Revista Paulista de Pediatria, 28*(1), 63-9.
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences, 41*, 1469-1480.
- Noronha, A. P. P. (2002). Análise de testes de personalidade: qualidade do material, das instruções, da documentação e dos itens qualidade de testes de personalidade. *Estudos de Psicologia (Campinas) 19*(3), 55-65.
- Noronha, A. P. P., & Alchieri, J. C. (2002). Reflexões sobre os instrumentos de avaliação psicológica. Em Primi, R. (Org.). *Temas em avaliação psicológica* (pp. 7-16). Campinas: Imprensa Digital do Brasil Gráfica e Editora Ltda.

- Ollendick, T. H., Jarret, M. A., Wolff, J. C., & Scarpa, A. (2008). Reactive and Proactive Aggression: Cross-informant Agreement and the Clinical Utility of Different Informants. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(1), 51-29.
- Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M. & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 119-133.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London, Lackwell, 140 p.
- Pacheco, M. E. M. S., Vitale, M. S. S., Montesano, F. T., Predemônico, M. R. M. (2003). Problemas de Comportamento em Adolescentes: Estudo Exploratório em Ambulatório de Adolescência Clínica. *Revista Paulista Pediatria*, 21(02), 76-81.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. & Griseler, P.C. (1990) 'Children's Perceptions of Self and of Relationships with Others as a Function of Sociometric Status'. *Child Development* 61: 1335-49.
- Picado, J. R., Rose, T. M. S. (2009). Acompanhamento de Pré-escolares Agressivos: Adaptação na Escola e Relação Professor-Aluno. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 132-145.
- Pizzinato, A, & Sarriera, J. C. (2003). Competência social infantil: Análise discriminante entre crianças imigrantes e não-imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 115-122.
- Pizzinato, A., & Sarriera, J. C. (2004). Identidade étnico-nacional e competência social em escolas de Porto Alegre. *Aletheia*, 19, 7-20.
- Predemônico, M. R. M., Venske, S., Duarte, C. S., & Succi, R. C. M. (2000). Problemas de comportamento em filhos de mães portadoras de HIV. *A Folha Médica*, 119(2), 29-35.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Loeber, M. & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression (RPQ) questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171.
- Reichenheim M. E., & Moraes C. L. (1998). Alguns pilares para a apreciação da validade de estudos epidemiológicos. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 1(2), 131-48.
- Salomão Junior, J. B., Miyazaki, M. C. O. S., Cordeiro, J. A., Domingos, N. A. M., Valério, N. I. (2008). Asma, competência social e transtornos comportamentais em crianças e adolescentes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 185-192.

- Sisto, F. F. (2005). Aceitação-Rejeição Para Estudar e Agressividade na Escola. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 117-125.
- Sisto, F. F., & Bazi, G. A. P. (2000). Escala de Agressividade para crianças e jovens (relatório técnico). Faculdade de Educação: UNICAMP.
- Sisto, F. F., & Fernandes, D. C. (2004). Dificuldades Linguísticas na Aquisição da Escrita e Agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 75-84.
- Sisto, F. F. & Oliveira, A. F. (2007). Traços de personalidade e agressividade: um estudo de evidência de Validade. *PSIC - Vetor Editora*, 8(1), 89-99.
- Szelbracikowski, A., & Dessen, M. A. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. C. Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: ArtMed.
- Souza, L. K., Gauer, G., & Hutz, C.S. (2004). Publicações em psicologia do desenvolvimento em dois periódicos nacionais na década de 1990, *Psico-USF*, 9(1), 49-57.
- Treutler, C. M. & Epkins, C. C. (2003). Are discrepancies among child, mother, and father reports on children's behavior related to parents. psychological symptoms and aspects of parent.child relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 13.27.

CAPITULO IV

ARTIGO III

**ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS ENTRE
CULTURAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ²**

**CROSS-CULTURAL ADAPTATION AND VALIDATION OF PSYCHOLOGICAL
INSTRUMENTS: SOME CONSIDERATIONS**

Juliane Callegaro Borsa

Bruno Figueiredo Damásio

Denise Ruschel Bandeira

² *Artigo submetido*

RESUMO

A adaptação de instrumentos psicológicos é um processo complexo, que requer elevado rigor metodológico. Por não haver um consenso na literatura sobre suas etapas, o presente artigo discute alguns aspectos essenciais concernentes à adaptação transcultural de instrumentos psicológicos e propõe diretrizes aos pesquisadores sobre os diferentes passos deste processo. São apresentadas, também, algumas considerações referentes à validação do instrumento adaptado. Nesta etapa, são discutidos os aspectos referentes à estrutura fatorial do instrumento, a qual deve ser avaliada por meio de procedimentos estatísticos como análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Além disso, são fornecidas algumas diretrizes para a validação de instrumentos psicológicos para o uso em estudos transculturais.

Palavras-chave: tradução; adaptação; testes psicológicos; estudos transculturais; psicometria.

ABSTRACT

The adaptation of psychological instruments is a complex process that requires a high methodological rigor. Because there is no consensus in the literature about its steps, this article discuss some essential aspects regarding the cross-cultural adaptation of psychological instruments and proposes guidelines to the researchers about the different steps of this process. Some considerations regarding the validation of the adapted instrument are also presented. In this stage, we discuss some aspects regarding the factorial structure of the instrument, which might be evaluated through statistical procedures, such as exploratory and confirmatory factor analysis. More than that, the authors provide some guidelines to the validation of psychological instruments to the use in cross-cultural studies.

Key-words: translation, adaptation, psychological tests, cross-cultural studies, psychometrics.

RESUMEN

La adaptación de instrumentos psicológicos es un proceso complejo que requiere bastante rigor metodológico. Ya que no hay consenso sobre sus etapas, el presente artículo discute algunos aspectos esenciales sobre la adaptación transcultural de instrumentos psicológicos y propone directrices a los investigadores sobre los diferentes pasos de este proceso. Son presentadas, también, algunas consideraciones referentes a la validación del instrumento adaptado. En esta etapa, son discutidos aspectos referentes a la estructura factorial del instrumentos, la cual debe ser evaluada por medio de procedimientos estadísticos como el análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Además, se incluyen algunas directrices para la validación de instrumentos psicológicos para el uso en estudios transculturales.

Palabras clave: Traducción, adaptación, testes psicológicos, estudios transculturales, psicometría.

Introdução

A adaptação de instrumentos psicológicos é uma tarefa complexa que exige planejamento e rigor quanto à manutenção do seu conteúdo, das suas características psicométricas e da sua validade para a população a quem se destina (Cassepp-Borges, Balbinotti, & Teodoro, 2010). Neste processo, é necessário comprovar tanto as evidências acerca da equivalência semântica dos itens quanto às evidências psicométricas da nova versão do instrumento (*International Test Commission - ITC*, 2011). Não menos importante, a adaptação de um instrumento engloba a adequação cultural, ou seja, o preparo deste para seu uso em outro contexto (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2000; Hambleton, 2005; Sireci, Yang, Harter, & Ehrlich, 2006).

Desde 1992, a International Test Commission (ITC) vem trabalhando com o objetivo de propor diretrizes para a tradução e adaptação de instrumentos psicológicos entre culturas. Os termos ‘adaptação’ e ‘tradução’ são distintos e tem-se preferido o uso do primeiro, uma vez que este compreende todos os processos concernentes à adequação cultural do instrumento, para além da mera tradução (Hambleton, 2005). A tradução é, apenas, o primeiro passo do processo de adaptação. Ao se adaptar um instrumento, deverão ser considerados os aspectos culturais, idiomáticos, linguísticos e contextuais concernentes à sua tradução (Hambleton, 2005). Uma vez adaptado o instrumento, é possível realizar estudos entre diferentes populações, comparando características de indivíduos inseridos em diferentes contextos culturais. Pesquisas sobre adaptação de instrumentos têm recebido grande ênfase devido à possibilidade de comparação de resultados, através de estudos realizados em amostras distintas (Gjersing, Caplehorn, & Clausen, 2010; Hambleton, 2005).

O processo de adaptação de um instrumento já existente, em detrimento da elaboração de um novo instrumento, específico para a população-alvo, possui vantagens consideráveis. Ao utilizar um instrumento adaptado, o pesquisador é capaz de comparar dados obtidos em diferentes amostras, de diferentes contextos, permitindo uma maior equidade na avaliação, uma vez que se trata de uma mesma medida, que avalia o construto a partir de uma mesma perspectiva teórica e metodológica. Entende-se que a utilização de instrumentos adaptados permite uma maior capacidade de generalização e permite a investigação de diferenças entre uma crescente população diversificada (Hambleton, 2005; Vivas, 1999).

A presente revisão pretende discutir os aspectos essenciais concernentes à adaptação de instrumentos psicológicos entre diferentes culturas, proporcionando diretrizes aos

pesquisadores no que se refere às etapas do processo de adaptação de instrumentos psicológicos. Pretende-se apresentar as experiências dos autores, obtida a partir dos estudos prévios acerca da adaptação de instrumentos.

Os tópicos serão apresentados, de acordo com a proposta dos autores para a realização do processo de adaptação. Em geral, a literatura aponta que a adaptação de um instrumento deve ser constituída por cinco etapas essenciais: a) tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma-alvo, b) realização da síntese das versões traduzidas, c) análise da versão sintetizada por juízes experts, d) tradução reversa para o idioma de origem (*back translation*) e e) estudo piloto (Hambleton, 2005; Sireci, Yang, Harter, & Ehrlich, 2006). Contudo, autores deste artigo entendem que, nestas etapas, não estão incluídos alguns aspectos importantes para o processo de adequação da nova versão, como, por exemplo, a avaliação conceitual dos itens pela população-alvo e a discussão com o autor do instrumento original quanto aos ajustes e modificações propostas na nova versão do instrumento. Assim, os autores apresentarão sua proposta para a adaptação de instrumentos a partir de seis etapas: 1) tradução do instrumento do idioma de origem para o idioma-alvo; 2) síntese das versões traduzidas; 3) avaliação da síntese por juizes experts; 4) avaliação do instrumento pelo público-alvo; 5) tradução reversa e 6) estudo piloto. Será discutida, também, uma sétima etapa que comumente não está incluída no processo de adaptação de instrumentos, mas que julgamos importante para confirmar, se de fato, o instrumento mantém-se estável em sua estrutura, quando comparado ao instrumento original. Trata-se da avaliação da estrutura fatorial do instrumento, a qual é realizada através de procedimentos estatísticos como análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Também será discutido o procedimento referente à validação de instrumentos para estudos transculturais, no qual o instrumento é testado em diferentes culturas a fim de testar a invariância de sua estrutura e os parâmetros, quando aplicado em diferentes grupos e contextos culturais.

Etapas do processo de tradução e adaptação de instrumentos

A tradução do instrumento para o novo idioma

O primeiro aspecto importante a ser considerado, ao adaptar um instrumento, é a sua tradução do idioma de origem para o idioma-alvo (isto é, aquele em que a nova versão será

utilizada). Tal processo é complexo, exigindo uma série de cuidados, a fim de se obter uma versão final adequada para o novo contexto, mas também congruente com a versão original.

A literatura na área salienta a necessidade de evitar a tradução literal do itens (Hambleton, 1994; 2005). Muitas vezes, a tradução literal resulta em frases incompreensíveis ou, pelo menos, não coerentes com a fluência da língua-alvo. Portanto, uma tradução adequada requer um tratamento equilibrado de considerações linguísticas, culturais e científicas sobre o construto avaliado (Tanzer, 2005).

O consenso de investigação nesta área sugere que tradutores independentes devam ser convocados para adaptar os itens aos novos idiomas e para averiguar a qualidade das traduções (Beaton et al., 2000; Gudmundsson, 2009; Hambleton, 2005; ITC, 2011). Se antes entendia-se que apenas um tradutor era suficiente para a realização do processo de tradução, hoje é sugerida a presença de, ao menos, dois tradutores bilíngues para a realização deste processo, minimizando o risco de vieses linguísticos, psicológicos, culturais e de compreensão teórica e prática (Cassepp-Borges, Balbinotti, & Teodoro, 2010).

Muitas sugestões nesta área se concentram na qualidade dos tradutores. Por exemplo, Hambleton (1994; 2005) afirma que os tradutores devem ser plenamente proficientes em ambos os idiomas de interesse e estarem familiarizados com as culturas associadas à linguagem dos diferentes grupos. Beaton et al. (2000), mais enfaticamente, defendem a necessidade de que os tradutores devem ser fluentes no idioma de origem do instrumento e nativos no idioma-alvo. Tal característica permite que o processo de tradução considere as nuances da linguagem para o idioma a qual o instrumento se destina, possibilitando uma maior adequação cultural do processo de adaptação.

Para alguns autores, é esperado que os tradutores possuam uma compreensão do domínio do objeto medido, e que tenham habilidade e familiaridade com a escrita de artigos científicos (Cassepp-Borges et al., 2010; Hambleton, 1994, 2005; ITC, 2011). Já para Beaton et al. (2000), um dos tradutores deve apresentar familiaridade com o construto avaliado, enquanto um segundo tradutor não deve estar ciente dos objetivos da tradução. A adaptação oriunda do primeiro tradutor tenderia a fornecer maior semelhança científica do instrumento, proporcionando, possivelmente, maior equivalência a partir de uma perspectiva psicométrica. Já a adaptação oriunda do segundo tradutor apresentaria menor probabilidade de desvios em termos de significado dos itens. Por estar menos influenciado pelo objetivo acadêmico da

tradução, o segundo tradutor tenderia a oferecer uma versão que melhor reflita a linguagem utilizada pela população-alvo.

Síntese das versões traduzidas

Após o processo de tradução do instrumento do idioma original para o idioma-alvo, o pesquisador deve possuir, pelo menos, duas versões do instrumento traduzido. Nesta fase, inicia-se o processo de síntese das versões. Sintetizar as versões de um instrumento refere-se a comparar as diferentes traduções e avaliar as suas discrepâncias semânticas, idiomáticas, conceituais, linguísticas e contextuais, com o objetivo de se chegar a uma versão única. Neste processo, é comum encontrar duas possíveis fontes de complicações: 1) traduções complexas que possam vir a dificultar a compreensão para a população a quem se destina o instrumento, ou 2) traduções demasiadamente simplistas que subestimam o conteúdo dos itens. Escolhas inapropriadas são identificadas e resolvidas mediante uma discussão entre os juízes (*experts* na área a que o instrumento se propõe a avaliar), juntamente com os pesquisadores responsáveis pela adaptação do instrumento.

A avaliação das diferentes traduções deve ser feita para cada item em particular. Ao longo deste processo, o comitê (juízes e autores) deve avaliar a equivalência entre as versões traduzidas e o instrumento original em quatro diferentes áreas, a saber: 1) Equivalência semântica – objetiva avaliar se palavras apresentam o mesmo significado, se o item apresenta mais de um significado e se existem erros gramaticais na tradução; 2) Equivalência idiomática – refere-se a avaliar se os itens de difícil tradução do instrumento original foram adaptados por uma expressão equivalente que não tenha mudado o significado cultural do item; 3) Equivalência experiencial – refere-se a observar se determinado item de um instrumento é aplicável na nova cultura, e em caso negativo, substituir por algum item equivalente; 4) Equivalência conceitual – busca avaliar se determinado termo ou expressão, mesmo que traduzido adequadamente, avalia o mesmo aspecto em diferentes culturas. Quando as versões traduzidas apresentam falhas em um ou mais de um destes aspectos, o comitê pode propor uma nova tradução, que seja mais adequada às características do instrumento e à realidade onde o mesmo será utilizado. Nestes casos, a participação dos autores responsáveis pela tradução do instrumento é fundamental, visto que estes devem possuir conhecimento suficiente sobre o construto que o instrumento avalia, podendo dirimir dúvidas teóricas sobre os itens e auxiliar na decisão sobre as melhores expressões a serem utilizadas.

A escolha de qual versão utilizar deve ser obtida através de consenso entre os juízes e, em momento algum, por imposição (Gjersing et al., 2010). Quando houver possibilidade, um observador externo deve ser solicitado à transcrever todo o processo de síntese, especialmente, no que se refere à escolha dos itens a serem utilizados (Beaton et al., 2000). Este procedimento fornecerá ao pesquisador um panorama qualitativo sobre o processo de síntese. Ao final desta etapa, o pesquisador passa a conter uma única versão do instrumento, podendo esta ser composta por itens traduzidos por apenas um ou por mais de um tradutor (Gudmundsson, 2009).

Avaliação da Síntese por Experts

Após a síntese da versão traduzida, o pesquisador deve contar com o auxílio de um comitê de *experts* na área da avaliação psicológica, ou, se possível, na área específica do instrumento, que avaliará aspectos ainda não contemplados, tais como a estrutura, o *layout*, as instruções do instrumento a abrangência e adequação das expressões contidas nos itens. Aqui, os *experts* irão considerar, por exemplo, se os termos ou expressões podem ser generalizados para diferentes contextos e populações e se as expressões são adequadas para aquele público a que o instrumento se destina. Aspectos da diagramação do instrumento também serão analisados, uma vez que estes são tão imprescindíveis quanto os aspectos linguísticos dos itens, principalmente quando se tratando de instrumentos para uso com populações específicas, tais como crianças e idosos. Nesta etapa, também são analisados, entre outros aspectos, a clareza do *rapport*, a adequação do tipo e tamanho da fonte utilizada, a disposição das informações no instrumento, entre outros.

Um exemplo de avaliação por *experts* ocorreu no estudo de adaptação de uma escala de *coping* religioso-espiritual, realizado por Panzini e Bandeira (2005). Este instrumento avalia como os indivíduos utilizam sua fé para lidar com o estresse. Durante o processo de adaptação, entendeu-se como necessário submeter o instrumento a um grupo de *experts* no tema '*coping* religioso-espiritual', quais sejam, líderes religiosos. Como no Brasil o número de religiões é maior que o do país de origem do instrumento, foi importante entrevistar líderes de diferentes instituições religiosas. Uma das importantes contribuições realizadas por estes juizes foi verificar em que medida os termos propostos estavam adequados e se poderiam ser generalizados para as diferentes religiões existentes no Brasil.

A tradução, a síntese e a avaliação da versão são os primeiros passos do processo de adaptação de um instrumento para uma nova cultura. Após a conclusão destas etapas, a primeira versão do instrumento estará pronta para um próximo passo o qual consideramos essencial: a avaliação do instrumento pelo público-alvo.

Avaliação pelo Público-Alvo

Esta etapa do processo tem por objetivo verificar se as sentenças, as instruções e a escala de resposta são compreensíveis para o público alvo. Em outras palavras, este procedimento visa a investigar se as instruções são claras, se os termos presentes nos itens estão adequados, se as expressões correspondem às utilizadas pelo grupo, entre outros aspectos. Os sujeitos a participarem desta etapa podem variar de acordo com as características dos respondentes a que o instrumento se destina. Por exemplo, se estamos falando de um instrumento de autorrelato, destinado a avaliar os comportamentos agressivos de crianças, é necessário que o instrumento seja apresentado a um grupo de crianças para que estas possam confirmar o quão claros são os itens, ou o quanto as expressões são representativas do vocabulário comumente utilizado pelo grupo. Neste sentido, entendemos como essencial que este instrumento possa ser avaliado por crianças de diferentes idades (dentro da faixa etária a que o instrumento se destina), bem como residentes em diferentes localidades e regiões (já que, uma vez validado, o instrumento poderá ser aplicado em diferentes populações, de diferentes regiões do país).

É importante salientar que durante o processo de avaliação pela população-alvo, ainda não é realizado nenhum procedimento estatístico, mas sim a avaliação da adequação dos itens e da estrutura do instrumento como um todo (se os termos são claros, se estão de acordo com a realidade, se estão bem redigidos, etc.). Em casos de não compreensão de algum item, por exemplo, é sugerido que o respondente forneça sinônimos que melhor exemplifiquem o vocabulário usual do grupo. Esta etapa pode ser conduzida uma ou mais de uma vez, dependendo da necessidade e da complexidade do instrumento a ser adaptado.

Tradução Reversa (back-translation)

A tradução reversa é também sugerida como uma espécie de verificação de controle de qualidade adicional (Sireci et al., 2006). De acordo com nosso entendimento, este procedimento deve suceder todos os procedimentos de ajuste semântico e idiomático, uma vez

que o instrumento, nesta etapa, deverá estar ‘pronto’ para avaliação final do autor. A tradução reversa refere-se ao ato de traduzir a versão sintetizada e revisada do instrumento para o idioma de origem. Seu objetivo é avaliar em que medida a versão traduzida está refletindo o conteúdo do item, conforme propõe a versão original. Mais que isto, o processo de tradução reversa permite a modificação de palavras e conceitos que não tenham equivalência clara na língua-alvo. Tal aspecto é particularmente útil quando uma versão apresenta ideias e palavras que no outro idioma parece pouco sensível ou de pouca utilidade (Maneesriwongul & Dixon, 2004).

Segundo Beaton et al. (2000), a realização da tradução reversa deve ser realizada por, pelo menos, outros dois tradutores que não aqueles que realizaram a primeira tradução. Diversos autores têm sido cautelosos sobre a utilização da tradução reversa (Gudmundsson, 2009; Hambleton, 1993; Van de Vijver & Leung, 1997). Para estes, o processo de tradução reversa pode incorrer na ênfase dos aspectos gramaticais em detrimento dos aspectos contextuais. Além disto, estes autores afirmam que a tradução-reversa desconsidera o que até então vem sendo preconizado: que, ao adaptar um instrumento, diversos aspectos, sejam eles culturais, idiomáticos, linguísticos e contextuais, precisam ser considerados. Entretanto, é importante considerar que o objetivo da tradução reversa não deve ser a obtenção de uma equivalência literal entre a versão traduzida e a versão original. Ao invés disso, o processo da tradução reversa deve ser utilizado como uma ferramenta para identificar palavras que não ficaram claras no idioma-alvo, buscando encontrar inconsistências ou erros conceituais na versão final, quando comparada à versão original (Beaton et al., 2000). A tradução reversa também pode ser utilizada como uma ferramenta prática para que o pesquisador que está adaptando o instrumento possa se comunicar com o autor do instrumento original. Quando o autor do instrumento tem acesso à versão retrotraduzida (*back-translated*) do instrumento original, este pode afirmar se os itens têm, em sua essência, a mesma idéia conceitual que o item original.

Um exemplo que ilustra a utilidade da comunicação com o autor do instrumento, após o processo da tradução-reversa refere-se ao procedimento de adaptação do *Inventory of Personality Organization* (Oliveira & Bandeira, submetido). Neste processo houve discordância quanto a um determinado ítem, em inglês “*I am a hero worshiper even if I am later found wrong in my judgment*”. O problema ocorreu, especificamente, no termo “*hero worshiper*”, uma vez que a expressão equivalente (adorador de heróis) não apresenta um

sentido claro no português brasileiro. O item foi traduzido para o português como “Eu idolatro algumas pessoas, mesmo que depois eu me dê conta de que estava enganado”, sendo retraduzido para o inglês como: “*I idolize some people, even after I realizing that I was wrong about them*”. A tradução reversa, contudo, gerou discordância com o autor do instrumento original. Em função deste impasse, ocorreram diversas trocas de e-mails entre os autores, a fim de discutir o real significado da expressão original “*hero worshiper*”. O autor do instrumento original sugeriu que o termo se referia a um mecanismo de idealização. Foi-lhe explicado, então, que a tradução literal em português não seria adequada, e que o termo “idolstrar” teria a mesma conotação de “idealização”. Também se argumentou que a expressão “Eu idolatro algumas pessoas” foi inspirada na versão argentina do instrumento, a qual já havia sido aprovada pelo autor. A retrotradução não pressupõe que o item necessita se manter literalmente igual ao original mas, sim, manter uma equivalência conceitual. Para isso, é importante que os autores estejam cientes da possibilidade dessas aproximações, considerando o significado do item no contexto cultural no qual este será apresentado.

Estudo-Piloto

Antes de afirmar que um novo instrumento está pronto para aplicação, deve ser realizado, incondicionalmente, o estudo-piloto. O estudo-piloto refere-se a uma aplicação prévia do instrumento em uma pequena amostra que reflita as características da amostra/população alvo (Gudmundsson, 2009). Mais uma vez, nesse processo, deve-se avaliar a adequação dos itens em relação ao seu significado e possíveis dificuldade de compreensão, bem como as instruções para a administração. Após as modificações sugeridas no primeiro estudo piloto, sugere-se realizar um segundo estudo-piloto (ou quantos forem necessários), para avaliar se o instrumento está, finalmente, pronto para ser utilizado. Com o objetivo de evitar quaisquer tipos de vieses, as sugestões de modificação que surjam durante o procedimento do(s) estudo(s)-piloto devem ser realizadas com o auxílio do comitê de *experts*, e nunca apenas pelo pesquisador que foi à campo.

Como se pode observar, o processo de adaptação de um instrumento para uma nova cultura consiste em diferentes etapas que, conforme sugerem diferentes autores (Beaton et al., 2000; Gjersing et al., 2010; Hambleton, 2005), são fundamentais para a adequada realização do processo de tradução. A Figura 1 apresenta os passos sugeridos pelos autores para o processo adequado de adaptação de instrumentos psicológicos.

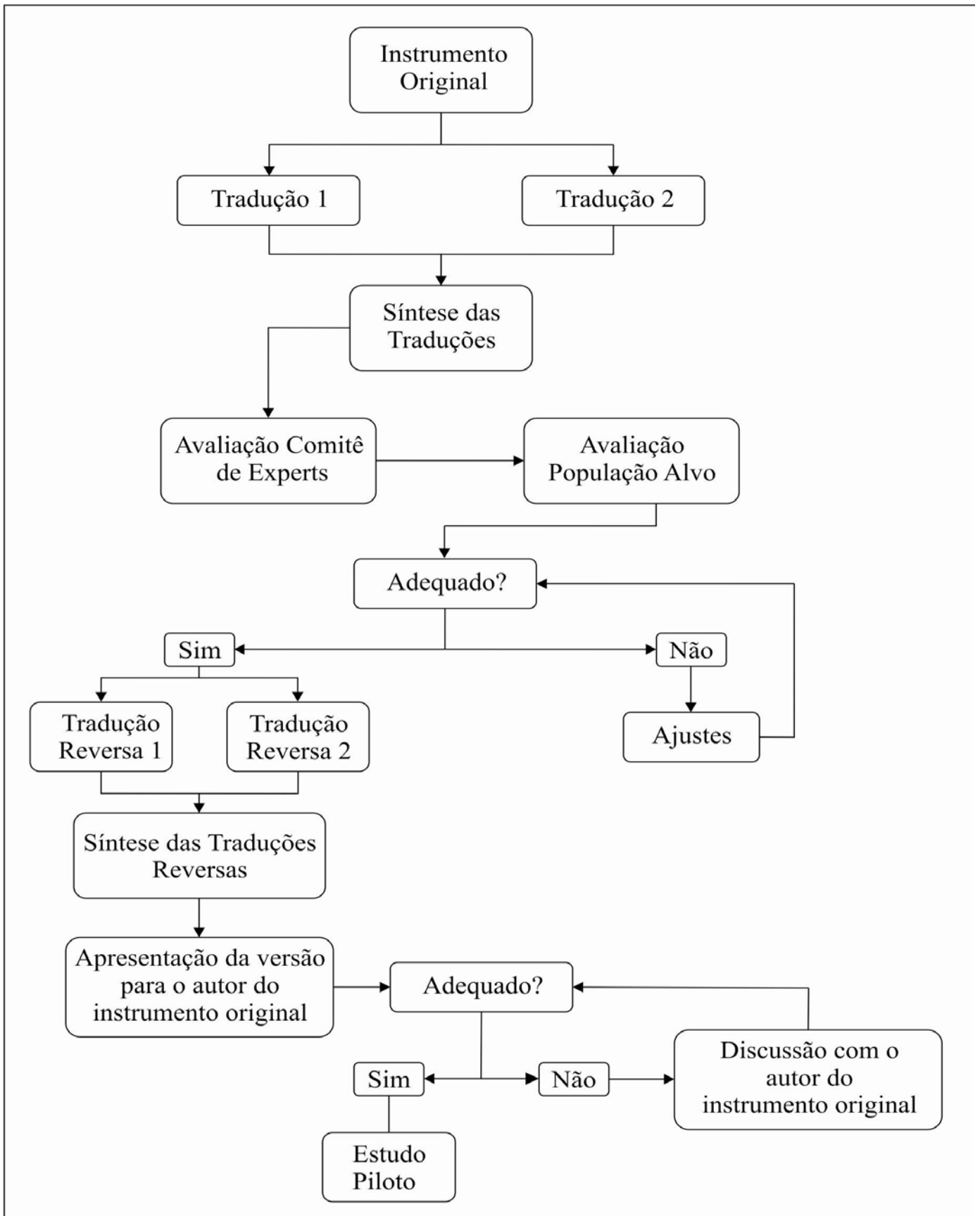


Figura 1. Procedimentos para adaptação transcultural de instrumentos psicológicos

Em algumas situações, pode haver mudanças nos passos propostos, tanto entre eles, quanto dentro deles. Por exemplo, pode haver a inserção de pequenos estudos-piloto antes da tradução reversa, realização de grupos focais, ou mesmo não avaliação da população-alvo. Por vezes, alguns instrumentos são muito simples, de fácil entendimento, não sendo necessária a avaliação pelo público-alvo. Quando são instrumentos não-verbais, o mesmo ocorre, sendo que nesse caso a preocupação detém-se apenas na tradução das instruções de aplicação, as quais não precisam obedecer a todos os passos propostos neste artigo.

Aspectos de validação do instrumento adaptado

Os processos de adaptação acima descritos têm por objetivo produzir instrumentos que sejam equivalentes em diferentes culturas. Para alguns autores (Herdman, Fox-Rushby, & Badia, 1997; Hui & Triandis, 1985), a equivalência conceitual e idiomática é o primeiro aspecto a ser alcançado através do processo de adaptação. Entretanto, ainda que os métodos qualitativos sejam imprescindíveis para assegurar a adequação do processo de adaptação, eles não fornecem qualquer informação sobre as propriedades psicométricas do novo instrumento (Emerenco, Cella, & Arnold, 2005). Neste sentido, complementarmente às etapas de adaptação do instrumento, devem ser realizadas análises estatísticas para avaliar em que medida o instrumento pode, de fato, ser considerado válido para o contexto o qual ele foi adaptado. Adaptar e validar um instrumento são, portanto, passos distintos, porém complementares. Em geral, as revistas científicas exigem que as publicações nesta área explicitem tanto os procedimentos de adaptação quanto os de validação.

Os passos exigidos em um processo de validação de um instrumento psicológico são diversos (Urbina, 2007), não existindo na literatura consenso sobre quais e quantas evidências de validade o instrumento deve possuir para ser considerado válido. Nós autores, sugerimos que quanto mais evidências o instrumento fornecer, melhor, visto que isto tende a aumentar a confiabilidade da medida. Complementando, entendemos, assim como Urbina (2007), que essas evidências devem ser também avaliadas por outros pesquisadores que não apenas os autores do instrumento. Isso incrementa ainda mais a sua validade.

Os procedimentos de validação de um instrumento podem ser subdivididos em duas grandes áreas, a primeira referindo-se à validação do instrumento para o novo contexto, e a segunda, referindo-se à validação do instrumento para estudos transculturais (envolvendo suas diferentes versões). Para os objetivos deste artigo, discutiremos estes aspectos separadamente.

Validação do instrumento para o novo contexto

O primeiro passo na validação de um instrumento refere-se à avaliação de sua estrutura fatorial. Em geral, os instrumentos são construídos para mensurar construtos que, mesmo sendo latentes (não observáveis), devem apresentar uma estrutura relativamente organizada. O *Burnout*, por exemplo, é uma síndrome de cunho ocupacional composta por três dimensões distintas: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização no trabalho. O *Maslach Burnout Inventory* (MBI - Maslach & Jackson, 1981), considerado o instrumento mais aceito para a mensuração deste construto, avalia estas três características por meio de três fatores distintos. Em estudos de validação do MBI para uso em novos contextos, espera-se que se encontre uma estrutura relativamente similar à proposta original. Caso contrário, o instrumento estará apresentando discrepâncias que afetam a compreensão sobre o próprio construto que está sendo avaliado, no caso o *Burnout*.

Possíveis alterações que aconteçam ao longo dos estudos de validação devem ser discutidas à luz de aspectos quantitativos e, sobretudo, qualitativos, com vistas a compreender as possíveis razões que levaram à alteração na estrutura fatorial do instrumento. É importante salientar que, em geral, certas mudanças são esperadas devido a características amostrais, principalmente em instrumentos complexos, que apresentam um número elevado de itens e de fatores. Técnicas de análises fatoriais exploratórias (AFEs) e análises fatoriais confirmatórias (AFCs) devem ser utilizadas para auxiliar o pesquisador na escolha da estrutura que seja mais plausível para a amostra.

Conforme explicitado anteriormente, avaliar a estrutura fatorial do instrumento refere-se apenas a um aspecto de um estudo de validação. Diversas outras evidências de validade devem ser realizadas, tais como a avaliação da validade de conteúdo e de critério do instrumento, realizadas a partir da comparação dos seus resultados com aqueles obtidos através de outras medidas equivalentes. Análises de consistência interna inter-itens, bem como avaliação da consistência da medida em tempos distintos (estabilidade temporal) avaliam a fidedignidade do instrumento e são, também, formas de testar a validade do instrumento adaptado. Estes procedimentos são realizados após a avaliação da estrutura fatorial do instrumento e devido ao espaço deste artigo não serão apresentados. Para maiores informações quando a estes aspectos, os autores sugerem a leitura de Pasquali (1998; 1999; 2001) e Urbina (2007).

Validação de instrumentos para estudos transculturais

A segunda perspectiva de validação de instrumentos psicológicos refere-se à validação para uso em estudos transculturais. Nesta perspectiva, alguns autores utilizam o conceito de equivalência referindo-se não apenas aos aspectos qualitativos do instrumento adaptado, mas também à mensuração não-enviesada entre o instrumento adaptado e a sua fonte original, de maneira que quaisquer resultados obtidos através de estudos transculturais reflitam tão somente a diferença (ou semelhança) real entre os grupos, não sendo produto de falhas de adaptação (Emerenco et al., 2005).

Apesar de as AFEs e AFCs serem um conjunto de técnicas amplamente utilizadas na avaliação da validade de construto de instrumentos adaptados, quando o objetivo é realizar estudos transculturais, comparando diversos grupos entre si, é importante que o pesquisador avalie a compatibilidade da medida nos diversos grupos simultaneamente (Hambleton & Patsula, 1998; Reise, Widaman, & Pugh, 1993; Sireci, Patsula, & Hambleton, 2005). Através destas análises comparativas, o pesquisador pode assegurar que a medida avalia o mesmo construto de maneira similar nas diferentes populações, ou seja, assegura o pressuposto da invariância de medida (Reise et al., 1993). Dentre as várias formas de avaliar a invariância de medida, a Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG), o Funcionamento Diferencial do Item (em inglês, *Differential Item Functioning*, DIF), proposto pelos parâmetros da Teoria de Resposta ao Item (TRI), e o Escalonamento Multidimensional (EMD), podem ser valiosos recursos (Milfont & Fischer, 2010; Sireci et al., 2005).

Na AFCMG, a estrutura fatorial do instrumento é estipulada *a priori*, e o pesquisador avalia, simultaneamente, a equivalência dos parâmetros estruturais nos diversos grupos de interesse (Brown, 2006). Dentre vários aspectos, pode-se observar: a equivalência estrutural das variáveis latentes e observadas (se o mesmo número de fatores e os mesmos itens por fator se mantêm equivalentes para os diferentes grupos); a equivalência das cargas fatoriais dos itens (se o peso de cada item é semelhante para os diferentes grupos); a similaridade da co-variância da(s) variável(is) latente(s); e a equivalência dos resíduos das variáveis observáveis (se os erros de medida são similares para os grupos, Byrne, 2010). A avaliação da equivalência da estrutura e dos parâmetros do teste, através da AFCMG, responde algumas questões relevantes, como por exemplo: A estrutura fatorial de determinado instrumento é igual entre os grupos (mesmos itens avaliando o mesmo construto)? Os itens que compõem determinado fator apresentam a mesma importância nos diferentes subgrupos ou apresentam

diferenças que impossibilitam a comparação das diferentes amostras? O instrumento apresenta itens que são enviesados para um subgrupo em particular?

A TRI, por sua vez, com o auxílio das técnicas de funcionamento diferencial do item permite, assim como a AFCMG, a avaliação de similaridade dos itens de determinado instrumento para diferentes grupos (Sireci et al., 2005). Nos termos da TRI, um item de um teste apresenta DIF quando a função de resposta ao item (FRI) é diferente para sujeitos de grupos distintos que apresentam o mesmo nível da variável latente (Andrade, Laros, & Gouveia, 2010). Se os sujeitos apresentam o mesmo nível na variável latente (por exemplo, mesmo nível de fobia social), mas apresentam FRI diferentes (diferentes probabilidades de respostas e, conseqüentemente, diferentes escores no item), é possível que este item esteja enviesado, apresentando funcionamento diferencial. Em situações que ocorrem DIF, duas estratégias podem ser adotadas. A primeira delas refere-se a eliminar os itens que apresentam DIF para que os grupos sejam comparáveis entre si. Nestes casos, o instrumento passa a ser um instrumento diferente do instrumento original, visto que alguns itens deixam de ser utilizados. A segunda proposta é a equiparação dos escores dos sujeitos mantendo os itens que apresentaram DIF (Emerenco et al., 2005). Nestes casos, os itens que apresentam DIF são considerados de maneira diferenciada para os grupos, com vistas a manter a equivalência entre os escores.

As técnicas de DIF propostas pela TRI são particularmente úteis para avaliar vieses de itens específicos, não sendo proveitosas para avaliação da equivalência de estruturas fatoriais (Kankaras & Moors, 2010). Outro aspecto a considerar é que a maioria dos modelos da TRI avaliam, exclusivamente, medidas unidimensionais (instrumentos que contêm um único fator). Em caso de instrumentos multidimensionais, em geral, são conduzidas análises de DIF para as dimensões em separado, visto que para cada dimensão, os sujeitos apresentarão níveis específicos de traço latente (Millsap, 2010). Para uma maior compreensão sobre as técnicas de DIF, na TRI, sugere-se a leitura de Pasquali (2007).

Por fim, o EMD refere-se a um conjunto de técnicas estatísticas que também possibilita a comparação de diferentes grupos simultaneamente. Diferentemente da AFCMG, o EMD apresenta a vantagem de que a estrutura fatorial do instrumento não precisa ser estipulada *a priori*. O pesquisador pode computar diferentes configurações, escolher a configuração de interesse (por exemplo, a configuração que melhor representa a estrutura teórica do instrumento) e avaliar se a estrutura apresenta adequação para os diferentes grupos

(ver, por exemplo, Arciniega, González, Soares, Ciulli, & Giannini, 2009). Outra característica importante do EMD é que, assim como na TRI, não é necessário um modelo linear para derivar a estrutura subjacente dos dados (Sireci et al., 2005).

A validade do pressuposto de invariância fatorial entre grupos é crucial para uma série de conclusões no desenvolvimento e adaptação de instrumentos psicométricos, bem como na comparação de grupos em estudos transculturais. A não ser que seja rigorosamente testada, os pesquisadores não podem afirmar que a estrutura e os parâmetros de determinado instrumento são semelhantes para as diferentes populações. Se as medidas do instrumento não são comparáveis entre os diferentes grupos, quaisquer diferenças encontradas em termos de diferença de escores ou padrões de correlações com variáveis externas são, provavelmente, erros de mensuração e não refletem a real diferença entre os grupos (Tanzer, 2005).

Considerações Finais

Embora se reconheça a importância da adaptação de instrumentos para outras culturas, pesquisadores têm salientado que grande parte das pesquisas neste campo tem sido considerada inválidas devido à inadequação dos procedimentos de tradução e adaptação dos instrumentos (Hambleton, 2005). Muitas vezes, as adaptações dos instrumentos psicológicos baseiam-se na mera tradução dos itens para o novo idioma. Em geral, essas traduções são comumente realizadas pelos próprios pesquisadores e contam com o processo de tradução reversa, no qual é analisado apenas o grau de equivalência semântica entre a versão adaptada e a versão original (Cassepp-Borges et al., 2010; Hambleton, 2005; Reichenheim & Moraes, 2003).

Não há consenso sobre como adaptar um instrumento para uso em outro contexto cultural. Tal procedimento vai depender das características do instrumento, dos contextos de sua aplicação (tanto da versão original como da sua adaptação) e da população a quem se destina. No entanto, é consenso que o processo de adaptação vai além da mera tradução, a qual não garante a validade de construto, tampouco a confiabilidade da medida.

O processo de adaptação de instrumentos deve considerar a pertinência dos conceitos e domínios apreendidos pelo instrumento original na nova cultura, bem como considerar a adequação de cada item do instrumento original em termos da capacidade de representar tais conceitos e domínios na nova população-alvo. Além disso, o processo deve-se considerar a

equivalência semântica, linguística e contextual entre os itens originais e traduzidos, bem como a análise das propriedades psicométricas do instrumento original e de sua nova versão.

Especialmente em estudos transculturais, a utilização de instrumentos que foram meramente traduzidos não garante resultados confiáveis. Isto porque a mera tradução não oferece parâmetros para avaliar se os resultados obtidos referem-se a diferenças ou similaridades entre as diferentes amostras, ou se são oriundos de erros de tradução (Maneesriwongul & Dixon, 2004).

Durante as últimas décadas, estudos transculturais têm atraído especial atenção dos pesquisadores, sobretudo no campo da saúde mental. Estes estudos permitem, a partir da aplicação de um mesmo instrumento de medida, comparações entre diferentes indivíduos inseridos em diferentes contextos culturais. Os estudos transculturais permitem não apenas verificar diferenças entre indivíduos e culturas, como também compreender as semelhanças e características comuns entre os mesmos. Para isso, é necessário que existam instrumentos adequadamente adaptados, que possam proporcionar equivalência da medida, independente do contexto em que for utilizado. Neste sentido, além da necessidade de um rigoroso processo de adaptação, a avaliação das características psicométricas do novo instrumento é imprescindível para garantir suas condições de uso.

O presente artigo propõe procedimentos a serem conduzidos quando do processo de adaptação, bem como análises estatísticas que podem vir a somar na garantia de que o instrumento apresente as propriedades necessárias para o uso tanto na população alvo quanto em estudos transculturais. Pormenorizar tais aspectos, em especial os procedimentos estatísticos, está fora do alcance deste estudo, entretanto, as diretrizes e referências mencionadas poderão servir como base para que os interessados busquem aprofundamento na área da adaptação de instrumentos psicológicos.

Referências

- Andrade, J. M., Laros, J. A., & Gouveia, V. V. (2010). O uso da teoria de resposta ao item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 421-435.
- Arciniega, L. M., González, L., Soares, V., Ciulli, S., & Giannini, M. (2009). Cross-cultural validation of the work values scale (EVAT) using multi-group confirmatory factor

- analysis and confirmatory multidimensional scaling. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 767-772.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 24(24), 3186-91.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. 2nd Ed. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. Em Luiz Pasquali. (Org.). *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas* (pp. 506-520). Porto Alegre: Artmed.
- Emerenco, S. L., Cella, D., & Arnold, B. J. (2005). A comprehensive method for the translation and cross-cultural validation of health status questionnaires. *Evaluation & the Health Professions*, 28(1), 212-232.
- Gjersing, L., Caplehorn, J. R. M., & Clausen, T. (2010). Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. *BMC Medical Research Methodology*, 10(1), 10-13.
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology* 61(2), 29-45
- Hambleton, R. K. (1993). Translating achievement tests for use in cross-national studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 9(1), 54-65.
- Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229-244.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45(1), 153-171.

- Herdman, M., Fox-Rushby, J., & Badia, X. (1997). 'Equivalence' and the translation and adaptation of health-related quality of life questionnaires. *Quality of Life Research*, 6(1), 237-247.
- Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1985). Measurement in cross-cultural psychology. A review and comparison of strategies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16(1), 131-152.
- International Test Commission (2011). *ITC Guidelines of Adapting Tests*. Disponível em <http://www.intestcom.org>, acesso em 12/10/2011.
- Kankaraš, M., & Moors, G. (2010). Researching measurement equivalence in cross-cultural studies. *Psihologija*, 43(2), 121-136.
- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: a method review. *Methodological Issues in Nursing Research*, 48(2), 175-186.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113.
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3, 112-131.
- Millsap, R. (2010). Testing measurement invariance using item response theory in longitudinal data: An introduction. *Child Development Perspectives*, 4(1), 5-9.
- Oliveira, S. E., & Bandeira, D. R. (submetido). Linguistic and cultural adaptation of the Inventory of Personality Organization (IPO) for the Brazilian culture: a preliminary study, *Journal of Depression & Anxiety*.
- Panzini, R. G., & Bandeira, D. R. (2005). Escala de *coping* religioso-espiritual (Escala CRE): elaboração e validação de construto. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 507-516.
- Pasquali L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 206-213.
- Pasquali, L. (1999). Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de elaboração. Brasília: LabPAM & IBAP.
- Pasquali, L. (2001). Técnicas de exames Psicológicos – TEP. *Fundamentos das Técnicas de Exame Psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pasquali, L. (2007). *TRI - Teoria de Resposta ao Item: Teoria, Procedimentos e Aplicações*. Brasília: LabPAM.

- Reichenheim, M. E., & Moraes, C. L. (2003). Adaptação transcultural do instrumento Parent-Child Conflict Tactics Scale (CTSPC) utilizado para identificar a violência contra a criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(6), 1701-1712.
- Reise, S. P., Widaman, K. F., & Pugh, R. H. (1993). Confirmatory factor analysis and item response theory: two approaches for exploring measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 114(3), 552-566.
- Sireci, S. G., Patsula, L., & Hambleton, R. K. (2005). Using bilinguals to evaluate the comparability of difference language versions of a test. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 93-116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations: A methodological analysis of translation quality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 57-567.
- Tanzer, N. K. (2005). Developing tests for use in multiple languages and cultures: A plea for simultaneous development. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 235-264). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Vivas, E. (1999). Estudios transculturales: una perspectiva desde los transtornos alimentarios. Em S. M. Wechler, & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Avaliação psicológica: Perspectiva internacional*. (2ª ed., pp. 463-481). São Paulo: Casa do Psicólogo.

CAPITULO V

ARTIGO IV

**TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS
AGRESSIVOS E REATIVOS ENTRE PARES (Q-CARP) NO BRASIL**

**TRANSLATION AND ADAPTATION OF THE PEERS AGGRESSIVE AND
REACTIVE BEHAVIORS QUESTIONNAIRE (PARB -Q) TO THE BRAZILIAN
CONTEXT**

Juliane Callegaro Borsa

Denise Ruschel Bandeira

RESUMO

O presente estudo descreve os procedimentos de tradução e adaptação do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP), para o contexto brasileiro. Os procedimentos de tradução e adaptação do Q-CARP foram realizados a partir dos seguintes passos: 1) Tradução; 2) Síntese das versões traduzidas; 3) Avaliação por juízes experts; 4) Avaliação pelo público-alvo; 5) Tradução-reversa e 6) Estudo-piloto. Como juízes, o estudo contou com tradutores bilíngues e experts em avaliação psicológica, além de duas crianças, sendo um menino e uma menina. Para o estudo-piloto, participaram 81 crianças portoalegrenses inseridas no quinto ano do ensino fundamental. Resultados preliminares apresentaram bons índices de consistência interna entre os itens do instrumento, semelhantes aos encontrados no estudo original.

Palavras-Chave: Comportamentos Agressivos; Tradução; Adaptação; Instrumentos Psicológicos.

ABSTRACT

The present study describes the translation and adaptation procedures of the Peers Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q) in the Brazilian context. The translation and adaptation procedures of the PARB-Q were performed using the following steps: 1) translations, 2) synthesis of the translated versions, 3) evaluation by experts; 4) evaluation by the target population, 5) back-translation and 6) pilot study. The study involved bilingual experts and experts judges in psychological assessment and two children (one girl and one boy). To the pilot-study, 81 children from Porto Alegre, Brazil, inserted in the fifth grade of elementary school were involved. Preliminary results showed good internal consistency among the items of the instrument, similar to those found in the original study.

Keywords: Aggressive Behavior; Translation; Adaptation; Psychological Instruments.

Introdução

A investigação dos comportamentos agressivos em crianças é relevante, uma vez que, através dela, torna-se possível viabilizar intervenções pontuais e efetivas. Para tanto, é fundamental que existam instrumentos que permitam a identificação e o diagnóstico adequado destes comportamentos.

Escalas e demais instrumentos padronizados, como *checklists*, inventários e questionários, são comumente utilizados nos procedimentos de avaliação psicológica, pois são fáceis e rápidos de aplicar, além de se tratar de procedimentos menos dispendiosos (Ladd & Burgess, 1999; Sisto, 2005; Sisto & Oliveira, 2007). Na literatura internacional, existem diferentes instrumentos disponíveis para avaliar os comportamentos agressivos na infância, quais sejam: *Teacher-Report Scale* (Dodge & Coie, 1987); *Revised Teacher Rating Scale of Reactive Aggression and Proactive Aggression* (Brown, Atkins, Osborne, & Milnamow, 1996); *Children's Aggression Scale* (CAS – Halperin, McKay, Grayson, & Newcorn, 2003; Halperin, McKay, & Newcorn, 2002); *Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive* (C-SHARP - Farmer & Aman, 2009; 2010); *Parent-Rating Scale Reactive and Proactive Aggression* (PRPA - Kempes et al., 2006); *Reactive-Proactive Aggression Questionnaire* (RPQ - Raine et al., 2006), além da escala desenvolvida por Little et al. (2003).

No Brasil, contudo, estes instrumentos ainda são escassos. Borsa e Bandeira (2011) realizaram um levantamento dos instrumentos adaptados para o contexto brasileiro, destinados a avaliar os comportamentos agressivos de crianças e adolescentes. Para tanto, foram considerados os artigos publicados entre os anos de 1990 e 2010, disponíveis na Biblioteca Virtual de Psicologia – BVS-Psi (www.bvs-psi.org.br). Foram encontrados onze instrumentos, dentre os quais, a Escala de Agressividade para Crianças e Jovens (Sisto & Bazi, 2000) e a Escala de Percepção por Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (Lisboa & Koller, 2001). Os instrumentos encontrados apresentam diferentes propostas de avaliação dos comportamentos agressivos infantis, variando quanto ao tipo de comportamento agressivo avaliado (físico, verbal, direto e indireto, entre outros) e quanto ao tipo de informante a que se destina (autorrelato, pais, professores ou pares). Contudo, nenhum dos instrumentos encontrados nesta busca avalia ao mesmo tempo, os comportamentos agressivos e as reações da criança frente à agressão dos seus pares (Borsa & Bandeira, 2011).

No Brasil, a escassez de instrumentos para avaliação psicológica de crianças se estende para além dos problemas de comportamento (Duarte & Bordin, 2000). Na tentativa de suprir esta carência, tem-se optado pela adaptação de instrumentos já existentes em outras culturas. A adaptação de um instrumento psicológico tem como primeira etapa a tradução dos itens, do idioma original para o idioma-alvo. Trata-se de uma tarefa complexa a qual deve visar à adequação do instrumento para o uso na nova cultura, realizando as mudanças necessárias acerca do seu conteúdo e da sua redação (Geisinger, 1994; Hambleton, 2005).

De acordo com a *International Test Commission* (ITC, 2000), ao realizar a adaptação de um instrumento para uma nova cultura, é necessário comprovar tanto as evidências acerca da sua equivalência semântica e contextual quanto testar suas propriedades psicométricas. Neste sentido, entendem por necessários alguns procedimentos, tais como: 1) Tradução do instrumento para o idioma-alvo; 2) Síntese das versões traduzidas; 3) Avaliação da versão sintetizada por experts; 4) Avaliação da versão sintetizada pelo público-alvo; 5) Tradução-reversa (*back-translation*) e 6) Estudo-piloto (Beaton, Bombardier, Guillemin & Ferraz, 2000; Geisinger et al., 2010; Hambleton, 1994; 2005).

O processo de tradução e adaptação em detrimento da elaboração de um novo instrumento, específico para a população-alvo, possui vantagens consideráveis. Ao adaptar um instrumento, o pesquisador é capaz de comparar dados obtidos em diferentes amostras e em diferentes contextos, permitindo uma maior equidade na avaliação. Em outras palavras, a utilização de instrumentos adaptados permite uma maior capacidade de generalização e permite a investigação das diferenças entre grupos distintos (Hambleton, 2005). Além disso, a adaptação de um instrumento já existente é mais rápida e econômica se comparada ao processo de construção de um instrumento.

O presente estudo teve como objetivo descrever os procedimentos de tradução e de adaptação do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP) (Gremigni, 2006) para o português brasileiro. A intenção é contribuir para pesquisas brasileiras nas áreas da avaliação psicológica infantil, fornecendo uma medida objetiva dos comportamentos agressivos, através da percepção da própria criança.

Apresentação do instrumento

O Q-CARP (Anexo G) é um questionário de autorrelato, empiricamente baseado, composto por 20 itens, e que tem por objetivo avaliar os comportamentos agressivos e reações

frente à agressão em crianças no contexto escolar. É composto por duas escalas independentes: A primeira escala, composta por cinco itens, avalia os comportamentos agressivos físicos e verbais. Inclui, também, três itens de controle, os quais não são considerados para pontuação. A segunda escala é composta por 12 itens que investigam diferentes formas de reação da criança frente aos comportamentos agressivos de seus pares. Possui itens referentes às reações agressivas, além de itens referentes a outras formas de reação, como a busca por apoio do professor e reações internalizadas caracterizadas por chorar e 'ficar emburrado'.

O Q-CARP é um instrumento de origem italiana (Anexo G), construído a partir de elementos identificados na literatura, incluindo outras medidas de comportamento agressivo infantil, e por meio de intensas discussões entre psicólogos clínicos e escolares e professores do ensino fundamental. Na elaboração dos itens, foram considerados, também, os comportamentos e as reações empregadas pela criança (quando em um contexto de vitimização) frequentemente observados no contexto escolar. A escolha pela validação do Q-CARP, em detrimento de outros instrumentos disponíveis na literatura, ocorreu devido à vantagem de avaliar, em um único instrumento, os comportamentos agressivos e as reações empreendidas pela criança no contexto de vitimização.

Em relação às propriedades psicométricas da versão original do Q-CARP, as análises fatoriais exploratórias e confirmatórias apresentaram uma estrutura unidimensional para a Escala Comportamentos Agressivos (ECA), e três fatores para a Escala de Reação à Agressão (ERA), quais sejam, Reação Agressiva (RA), Busca de Apoio (BA) e Reação Internalizada (RI). No que se refere à consistência interna dos itens da versão original, a ECA apresentou estrutura unifatorial, com alfa igual a 0,81. A ERA apresentou três fatores, sendo os valores de alfa iguais a 0,84, 0,85 e 0,82, para os fatores RA, BA e RI, respectivamente (Gremigni, 2006). A Figura I apresenta a estrutura do instrumento original, suas escalas e seus respectivos fatores.

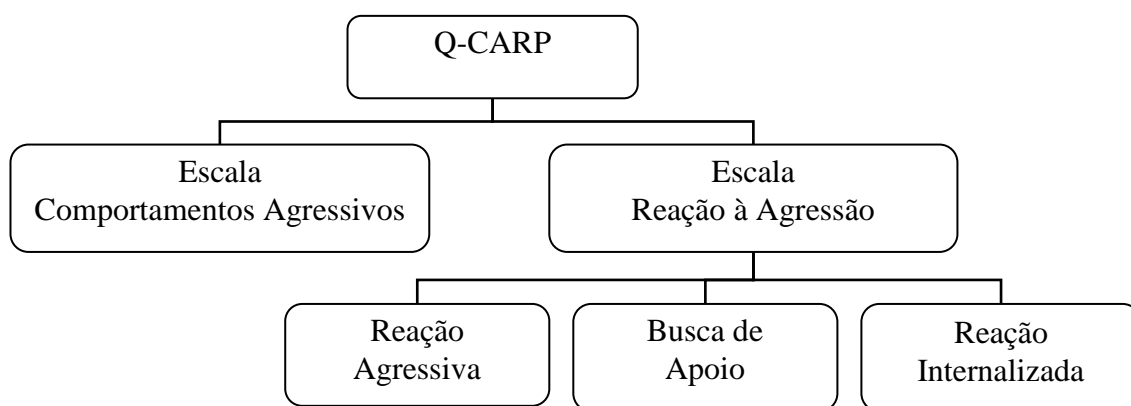


Figura 1. Apresentação do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares - Q-CARP, suas escalas e seus respectivos fatores.

Procedimentos de tradução e adaptação

Participantes

Para a etapa de tradução do Q-CARP, o estudo contou com a participação de juízes independentes, sendo três juízes bilíngues português-italiano e dois juízes bilíngues português-espanhol. Também participaram desta etapa inicial, juízes *experts* em avaliação psicológica, todos mestrandos e doutorandos do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica - GEAPAP/UFRGS.

Para a primeira avaliação da tradução do instrumento, contou-se com a participação de duas crianças (um menino e uma menina, ambos de 8 anos), as quais realizaram uma primeira avaliação da tradução do instrumento. Finalmente, para o estudo-piloto, participaram 81 crianças, entre nove e dez anos, sendo 47 meninos (58%) e 34 meninas (42%), residentes na cidade de Porto Alegre, estudantes do quinto ano do ensino fundamental.

Procedimentos de tradução e síntese das versões

Em um primeiro momento, o Q-CARP foi traduzido do italiano para o português brasileiro por dois tradutores bilíngues independentes, sendo um deles nativo no idioma italiano. Como o instrumento também foi adaptado na Espanha, solicitou-se, como um recurso adicional, que dois juízes bilíngues em português e nativos no idioma espanhol

realizassem a tradução da versão espanhola para o português. Após a realização das traduções das versões, foi realizada a síntese das versões traduzidas.

Avaliação por experts

A versão sintetizada do Q-CARP foi submetida à avaliação de um grupo de *experts* na adaptação transcultural de instrumentos psicológicos e em avaliação psicológica clínica de crianças. Estes juízes foram convidados a avaliar a adequação dos itens, a clareza do rapport e a qualidade da estrutura do instrumento.

Avaliação pelo público-alvo

Uma vez avaliada pelos juízes *experts*, a síntese da versão foi apresentada para duas crianças, sendo um menino de oito anos, residente no interior do Rio Grande do Sul e uma menina, também de oito anos, residente em Porto Alegre. As crianças foram convidadas a realizar uma primeira avaliação da tradução do instrumento, para testar sua compreensão em relação aos termos sugeridos em cada um dos itens. Solicitou-se a essas crianças que sublinhassem os termos julgados difíceis ou incompreensíveis e para estes realizou-se uma explicação sobre o significado de cada um destes termos. Após, perguntou-se “Agora que você já entendeu o que esta palavra significa, que outra palavra você usaria para dizer a ‘mesma coisa’?”. Assim, as crianças sugeriram sinônimos ou palavras substitutas, mas de mesmo sentido. Os termos sugeridos foram inseridos em parênteses, ao lado dos termos originais do questionário. Os termos originais que apresentaram dificuldade de compreensão, por parte das crianças, e os sinônimos sugeridos foram: 1) Debochar (rir); 2) Magoar (chatear); 3) Emburrado (chateado).

Retro-tradução (Backtranslation)

Finalmente, após estes procedimentos, a versão preliminar do Q-CARP foi retrotraduzida para o idioma italiano. Este procedimento foi realizado por um terceiro tradutor bilíngue e nativo no idioma italiano (o qual não participou da primeira etapa de tradução). A versão final foi enviada à autora do instrumento original. A ela foi explicado o motivo da inserção de termos nos parênteses. A versão final do instrumento, bem como a modificação realizada nos itens e no layout foi autorizada pela autora.

Realização do Estudo-Piloto

Inicialmente, foi entregue às escolas uma cópia simplificada do projeto explicando todos os procedimentos e objetivos da pesquisa a Carta de Apresentação da Pesquisa (Anexo B) e uma Carta de Aceite (Anexo C), na qual a escola concordava com a participação no estudo, que foi assinada e devolvida. Após este primeiro momento, foram entregues aos pais a Carta de Apresentação do Estudo (Anexo B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D). Os pais e/ou responsáveis foram informados de todos os objetivos e procedimentos realizados. Aos mesmos, foi garantida a confidencialidade dos dados bem como informado o direito de retirar sua permissão quanto à participação no estudo. Do mesmo modo, foram informados às crianças todos os objetivos e procedimentos da pesquisa e as mesmas tiveram a liberdade de aceitar, recusar ou interromper a participação na pesquisa.

A coleta de dados aconteceu em uma escola de ensino fundamental privado, localizada na região central da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A aplicação dos instrumentos aconteceu coletivamente, em sala de aula. Para tanto, contou-se com a presença simultânea da pesquisadora e de um auxiliar, além da presença do(a) professor(a). O tempo médio para preenchimento do instrumento Q-CARP foi de quinze minutos.

As questões éticas foram asseguradas, conforme Resolução nº 196/96, do Ministério da Saúde (1996). Do mesmo modo, todos os procedimentos atenderam as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, o qual aprovou o projeto e registrou-o com o número 25000.089325/2006-58 (Anexo A).

Análises

Para as análises preliminares dos dados, foi calculada a consistência entre os itens, para cada uma das escala do Q-CARP. O objetivo da análise da consistência interna foi verificar se os itens do instrumento possuíam correlações entre si, uma vez que medem o mesmo construto. Quanto maior a homogeneidade do conteúdo referente aos itens, maior será a consistência interna do instrumento (Cronbach, 1996). O resultado da análise da consistência interna de cada subescala é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Escalas do Q-CARP e os respectivos valores de Alfa de Cronbach

<i>Escalas e Fatores</i>	<i>Consistência Interna α</i>
Escala Comportamentos Agressivos - ECA (5 itens)	0,73
Fator Reação Agressiva (6 itens)	0,85
Fator Busca de Apoio (3 itens)	0,82
Fator Reação Internalizada (3 itens)	0,82

A análise da consistência interna das escalas do Q-CARP evidenciou correlações satisfatórias entre os itens, demonstrando que estes fazem parte de uma mesma dimensão conceitual, resultando em uma escala de medida confiável para medir os comportamentos agressivos de crianças. O Alfa de Cronbach obtido para esta amostra foi semelhante ao encontrado no estudo original.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi descrever os procedimentos metodológicos de tradução e de adaptação do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares - Q-CARP (Gremigni, 2006) para o português brasileiro. Para este fim, seguiram-se os procedimentos sugeridos por diferentes autores da área (Beaton et al., 2000; Gjersing, Caplehorn & Clausen, 2010; Hambleton, 2005).

Entende-se que a qualidade da tradução e da adaptação de um determinado instrumento apresenta um papel significativo em garantir que os resultados obtidos em pesquisas transculturais não se devem a erros de tradução, mas sim, às reais diferenças ou similaridades entre os grupos em que determinado fenômeno está sendo mensurado. Neste sentido, este estudo buscou primar pelo adequado procedimento de tradução e adaptação do Q-CARP, considerando a pertinência dos conceitos e domínios apreendidos pelo instrumento original, bem como considerando a equivalência semântica, linguística e contextual entre os itens originais e traduzidos.

Assumindo, *a priori*, a estrutura fatorial do instrumento original italiano e de sua versão espanhola, verificou-se que o Q-CARP apresentou bons coeficientes alfas tanto para a ECA como para os fatores da ERA. Os itens apresentaram-se compreensíveis para as crianças da amostra, indicando que as alterações e a inclusão de sinônimos entre parênteses mostraram-se adequadas. Contudo, para a conclusão do processo de adaptação e, posteriormente, de

validação do Q-CARP, novos procedimentos se fazem necessários. Análises fatoriais exploratórias (AFEs) e confirmatórias (AFCs) serão realizadas com o objetivo de avaliar a plausibilidade da estrutura fatorial das escalas do Q-CARP. Análises quanto à validade de critério e de conteúdo do Q-CARP serão efetuadas juntamente com outros instrumentos de avaliação de comportamentos agressivos. Finalmente, entende-se por relevante a realização do estudo de validação transcultural do instrumento entre Brasil e Itália. Através de análises multigrupos pretende-se testar a invariância do instrumento, verificando a validade de seu uso para avaliação dos comportamentos agressivos nestas duas culturas.

Referências

- Achenbach, T. M. (2001). *Manual for the Child Behavior Checklist/6-18 and 2001 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 24(24), 3186-91.
- 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.
- Brasil (1996). *Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Resolução nº. 196/96. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos*. Ministério da Saúde, Brasília.
- Brown, K., Atkins, M. S., Osborne, M. L., & Milnamow, M. (1996) A Revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4), 473-480.
- Cronbach, L. J. (1996). *Fundamentos da Testagem Psicológica* (5 ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- 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(6), 1146-1158.
- Duarte, C. S., & Bordin, I. A. S. (2000). Instrumentos de avaliação. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(suppl.2), 55-58.

- Farmer, C., & Aman, M. (2009). Development of the children's scale of hostility and aggression: Reactive/proactive (C-SHARP). *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1155–1167.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-Cultural normative assessment: translation and adaptations issues influencing the normative interpretation of assessment instrument. *Psychological Assessment, 6*(4), 304-312.
- Gjersing, L, Caplehorn, J. R. M, & Clausen, T. (2010). Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. *BMC Medical Research Methodology, 10*(1), 10-13.
- Gremigni, P. (2006). Validazione di Un Nuovo Questionario Per L'eta' Evolutiva Il Cap Comportamento Aggressivo Fra Pari. *Report di Ricerca*. Universita' Degli Studi di Bologna, Dipartimento di Psicologia (manuscrito não-publicado).
- Halperin, J. M., McKay, K. E., Grayson, R. H., & Newcorn, J. H. (2003). Reliability, Validity, and Preliminary Normative Data for the Children's Aggression Scale-Teacher Version. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(8), 965-971.
- Halperin, J. M., McKay, K. E., & Newcorn, J. H. (2002). Development, reliability and validity of the Children's Aggression Scale-Parent Version. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(3), 245-252.
- Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment, 10*(3), 229-244.
- Hambleton, R.K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C.D. (Eds.). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- International Test Commission (2010). *ITC Guidelines of Adapting Tests*. Disponível em <http://www.intestcom.org>, acesso em 12/12/2010.
- Kempes, M., Matthys, W., Maassen, G., & van Engeland, H. (2006). A parent questionnaire for distinguishing between reactive and proactive aggression in children. *European Child and Adolescent Psychiatry 15*(1), 38–45.

- Ladd, G., & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*(4), 910-929.
- Lisboa, C. S. M., & Koller, S. H. (2001). Construção e Validação de Conteúdo da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola. *Psicologia Em Estudo, 6*(1), 59-69.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 122-133.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Loeber, M. & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression (RPQ) questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*(2), 159-171.
- Sisto, F. F. (2005). Aceitação-Rejeição Para Estudar e Agressividade na Escola. *Psicologia em Estudo, 10*(1), 117-125.
- Sisto, F. F., & Bazi, G. A. P. (2000). Escala de Agressividade para crianças e jovens (relatório técnico). Faculdade de Educação: UNICAMP.
- Sisto, F. F., & Oliveira, A. F. (2007). Traços de personalidade e agressividade: um estudo de evidência de Validade. *PSIC - Vetor Editora, 8* (1), 89-99.

CAPITULO VI

ARTIGO V

**QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E REATIVOS ENTRE
PARES (Q-CARP): EVIDÊNCIAS DE VALIDADE PARA O CONTEXTO
BRASILEIRO**

**PEERS AGGRESSIVE AND REACTIVE BEHAVIORS QUESTIONNAIRE (PARB –
Q): VALIDATION EVIDENCES TO THE BRAZILIAN CONTEXT**

Juliane Callegaro Borsa

Denise Ruschel Bandeira

RESUMO

Este estudo teve por objetivo realizar a validação do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP), instrumento de autorrelato, empiricamente baseado, constituído por duas escalas independentes. A primeira escala avalia o comportamento agressivo e a segunda escala avalia diferentes reações frente à agressão entre pares. Participaram do estudo 727 crianças (52% meninos), de 8 a 13 anos, estudantes de 2ª a 5ª série do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul, Brasil. Foram realizadas análises fatoriais exploratórias e confirmatórias para testar a estrutura do instrumento. Os resultados apresentaram uma solução unifatorial para a primeira escala e uma solução de três fatores para a segunda escala, consistente com o instrumento original. Análises de validade convergente e análises multivariadas de covariância entre meninos e meninas também foram conduzidas. Os resultados indicaram que o Q-CARP apresentou boas propriedades psicométricas e satisfatórias evidências de validade e de fidedignidade, configurando-se como um instrumento útil para avaliação dos comportamentos agressivos bem como da reação da criança frente à agressão de seus pares.

Palavras-Chave: comportamento agressivo; comportamento reativo, crianças, validação, escala.

ABSTRACT

The objective of the present study was to present the psychometric properties of the Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q), a self-report and empirically based instrument, consisting of two independent scales: The first scale assesses children's aggressive behavior and the second scale evaluates different reactions to peer aggression. Participants were 727 school children (52% boys), aged from 8 to 13 years old, students from the second to the fifth grade of public and private elementary schools in Rio Grande do Sul, Brazil. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to evaluate the PARB-Q factor structure. The results presented a one-factor solution for the first scale and a three-factor solution for the second scale, consistent with the original instrument. Convergent validity analysis and multivariate analysis of covariance was conducted. The results indicated that the PARB-Q present adequate psychometric properties and satisfactory evidence of validity and reliability, configured as a useful tool for the evaluation of both aggressive behavior and children's reactions to peer aggression.

Keywords: aggressive behavior; reactive behavior; children; validation; scale.

Introdução

A interação entre pares configura-se como um importante componente no desenvolvimento de crianças e de adolescentes. No contexto das relações sociais, são comuns as manifestações de comportamentos agressivos, os quais, por sua vez, também são queixas frequentes nas escolas e nas clínicas de atendimento psicológico (Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010; Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010). Devido à sua alta prevalência e ao seu impacto negativo ao longo do desenvolvimento, os comportamentos agressivos tem sido foco das pesquisas de diferentes áreas do conhecimento científico (Tremblay, 2000).

Entende-se por agressivo todo o comportamento físico ou verbal que visa a prejudicar ou causar dano a alguém ou a um grupo de pessoas (Björkqvist, 1994; Coie & Dodge, 1998; Dodge & Coie, 1987). Na infância, esse tipo de comportamento está associado a uma série de outros problemas, tais como dificuldades de aprendizagem e má adaptação no contexto escolar. Ademais, a presença de comportamentos agressivos na infância pode ser um fator preditor para problemas futuros, tais como, condutas desadaptativas, evasão escolar, comportamentos delinquentes, rejeição e dificuldade de ajustamento com pares, sintomas de depressão e de ansiedade, solidão e impulsividade (Chen, Chen, Wuang, & Liu, 2002; Ladd & Burgess, 1999).

Classificação dos comportamentos agressivos

Um importante foco das pesquisas sobre comportamentos agressivos tem sido compreender sua origem e sua forma de manifestação. Quanto a esta última, o comportamento pode ser direto ou confrontativo - comportamentos orientados diretamente para a vítima ou indireto ou não-confrontativo - comportamentos que têm a vítima como alvo, mas não ocorrem de maneira explicitamente direcionados a ela (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Forbes, Zhang, Doroszewicz, & Haas, 2009).

No que se refere à origem, o comportamento agressivo pode ser do tipo reativo – caracterizado por respostas impulsivas e defensivas frente a uma provocação, ou proativo – caracterizado pela agressão em prol de um objetivo instrumental, ou seja, com o objetivo de atingir uma meta desejada. Ambas as formas podem ocorrer através de agressões físicas, como bater, morder, chutar e empurrar, ou verbais, como ofender, magoar, gritar e fofocar (Dodge & Coie, 1987).

A classificação dos comportamentos agressivos vem sendo amplamente discutida e embora alguns autores sugiram que esta distinção seja importante para compreender a motivação dos comportamentos agressivos (Dodge & Coie, 1987; Raine et al., 2006), outros sugerem que os dois subtipos de comportamentos, mesmo que teoricamente distintos, na prática estão fortemente relacionados (Hubbard et al., 2010; Rodkin & Roisman, 2010). Neste sentido, entende-se que tão importante quanto compreender a origem dos comportamentos agressivos, é compreender de que maneira, em que contextos e em que tipo de interação tais comportamentos ocorrem.

Características das Interações Agressivas entre Pares

Os comportamentos agressivos podem se manifestar de diferentes formas, variando de acordo com o sexo e a idade da criança (Tapper & Boulton, 2004). Em geral, a literatura aponta que meninos apresentam mais frequentemente comportamentos agressivos diretos (verbais ou físicos) que as meninas (Card et al., 2008; Lim & Ang, 2009; Tapper & Boulton, 2004). Por outro lado, os comportamentos agressivos indiretos ou relacionais são mais comuns nas meninas do que nos meninos (por exemplo: prejudicar os colegas ou fazer intrigas). As razões para esta diferença entre sexo não são claras e envolvem fatores biológicos, interpessoais e sociais (Björkqvist, 1994; Kistner et al., 2010). Os padrões de comportamentos agressivos tendem a mudar, também, ao longo do desenvolvimento. Em geral, as agressões diretas e físicas tendem a diminuir em frequência e intensidade com o passar dos anos, tanto em meninos quanto em meninas, dando lugar aos comportamentos agressivos indiretos e verbais, tais como manipulação, difamação e exclusão de grupos sociais (Björkqvist, 1994; Underwood, Beron, & Rosen, 2009).

No que se refere à forma de reação frente aos comportamentos agressivos, meninos e meninas podem utilizar distintas estratégias (Craig, Pepler, & Blais, 2007; Kristensen & Smith, 2003). Pesquisas recentes sugerem que a busca de apoio, a evitação ao agressor e a retaliação são estratégias comumente utilizadas pelas crianças quando vítimas da agressão de seus pares (Tapper & Boulton, 2004; Visconti & Troop-Gordon, 2010). Estudos demonstram, ainda, que as meninas tendem a buscar mais apoio que meninos e são mais propensas a responder à vitimização buscando o isolamento (Craig et al., 2007; Hunter & Boyle, 2004; Kristensen & Smith, 2003; Smith e Shu, 2000). Por outro lado, os meninos tendem a reagir mais agressivamente

que as meninas, muitas vezes reforçando o contexto da agressão (Craig et al., 2007; Kristensen & Smith, 2003; Smith e Shu, 2000).

Em relação à idade, observa-se que crianças mais velhas recorrem menos aos adultos quando vítimas de agressão (Hunter & Boyle, 2004; Kochenderfer-Ladd, 2004; Kristensen & Smith, 2003). Já as crianças mais novas tendem a responder à agressão vitimizando-se, chorando ou buscando o isolamento (Kristensen & Smith, 2003; Smith & Shu, 2000).

Em geral, as estratégias que as crianças consideram as mais eficazes em situações de vitimização referem-se ao ato de ignorar a provocação ou contar a alguém sobre a agressão sofrida (Craig et al., 2007; Kanetsuna, Smith, & Morita, 2006). Estratégias de evitação, respostas físicas ou verbalmente agressivas e isolamento são estratégias comumente associadas com maiores níveis de vitimização (Houbre, Tarquinio, & Lanfranchi, 2010; Kochenderfer-Ladd, 2004; Shelley & Craig, 2010). A busca por apoio social, em geral, configura-se como uma estratégia eficaz para meninas, predizendo menor nível de vitimização (Houbre et al., 2010). Para os meninos, por sua vez, a busca por apoio está associada a maior probabilidade de vitimização recorrente (Shelley & Craig, 2010).

A avaliação de comportamentos agressivos em crianças

Ao discutir as diferentes formas de avaliar os comportamentos agressivos em crianças, três aspectos importantes devem ser considerados. O primeiro deles refere-se à abordagem teórica subjacente à proposta de mensuração do construto. As múltiplas definições sobre comportamentos agressivos se refletem em diferentes instrumentos, os quais, por sua vez, apresentam diferentes abordagens e definições teóricas (Farmer & Aman, 2010). Parte dos instrumentos disponíveis para avaliação de comportamentos agressivos de crianças são baseados nos modelos teóricos da frustração-agressão (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, & Sears, 1939, citados em Berkowitz, 1998) e da aprendizagem social (Bandura, 1973), que explicam, respectivamente, as formas de comportamentos agressivos reativos e proativos.

O segundo aspecto refere-se à metodologia utilizada para a construção do instrumento. Apesar da diversidade encontrada na literatura, poucos são os instrumentos empiricamente baseados, ou seja, emergentes da observação dos fenômenos oriundos da experiência. Segundo Rescorla (2005), o paradigma de avaliação com base empírica fornece informações

eficazes e confiáveis para avaliação de problemas de comportamento de crianças. Trata-se de um procedimento “*bottom-up*”, que parte dos dados e refletem os padrões de problemas de comportamento encontrados em grandes amostras de crianças.

Finalmente, o terceiro aspecto, diz respeito ao informante ou respondente a que se destina o instrumento. A maioria dos instrumentos para avaliação de comportamentos infantis tem sido produzida para ser respondida por pais e professores. Estudos apontam, contudo, que observadores externos podem apresentar informações limitadas ou incompletas ao responderem sobre os problemas de comportamento de crianças, sobretudo porque utilizam o critério de comparação com outra criança (irmãos ou colegas) para estabelecer seus julgamentos (Ben-Arieh, 2005; Ollendick, Jarret, Wolff, & Scarpa, 2008). Além disso, métodos de investigação que não envolvem diretamente o relato de crianças tem sido criticados por se tratarem de estudos ‘sobre’ crianças e não ‘com’ crianças (Ben-Arieh, 2005).

O uso de instrumentos de autorrelato para crianças é uma prática relativamente nova e vem mostrando vantagens importantes, sobretudo no que se refere à avaliação de problemas de comportamento e problemas emocionais (Cremeens, Eiser, & Blades, 2007; Frick, Barry, & Kamphausthe, 2010; Wrobel, Lachar, & Wrobel, 2005). A motivação intrínseca para a conduta agressiva, por exemplo, pode ser mais conhecida pela própria criança do que para observadores externos (Raine et al., 2006).

Objetivo do estudo

Este estudo teve como objetivo realizar a validação do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP), instrumento de autorrelato, empiricamente baseado, destinado a avaliar o comportamento agressivo e as reações frente à agressão em crianças de 8 a 13 anos de idade. Foram realizadas análises fatoriais exploratórias (AFE) e confirmatórias (AFC) para testar e confirmar a adequação da estrutura do instrumento. Também realizou-se análises de correlação entre os resultados do Q-CARP e os resultados da Escala de Agressividade para Crianças e Jovens – EACJ (Sisto & Bazi, 2000) e do *Child Behavior Checklist – CBCL 6/18 anos* (Achenbach, 2001).

Método

Procedimentos de Tradução e Adaptação

Em um primeiro momento, foram realizados os procedimentos de tradução e adaptação do Q-CARP, a partir dos seguintes passos: 1) Tradução do instrumento original para o idioma-alvo; 2) Síntese das versões traduzidas; 3) Avaliação da versão sintetizada por experts; 4) Avaliação da versão sintetizada pelo público-alvo; 5) Tradução-reversa (*back-translation*) e 6) Estudo-piloto. Primeiramente, o instrumento foi traduzido do italiano para o português por dois tradutores bilíngues independentes. Também foi solicitada a outros dois tradutores, a tradução para o português da versão espanhola do instrumento. Após, foi realizada a síntese das versões traduzidas, sendo efetuada a avaliação do instrumento por um grupo de *experts* em avaliação psicológica. Para testar a compreensão dos itens, a versão sintetizada também foi apresentada a duas crianças, as quais avaliaram a compreensão dos itens apresentados no instrumento. Finalmente, a versão sintetizada foi retrotraduzida para o idioma italiano, por outro tradutor bilíngue e nativo no idioma italiano e após, enviada e autorizada pela autora do instrumento original.

Após estes procedimentos, realizou-se um estudo-piloto que contou com 81 crianças entre 9 e 10 anos (58% meninos e 42% meninas), estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola privada de Porto Alegre, RS. Análises de consistência interna dos itens foram realizadas indicando bons índices, semelhantes àqueles encontrados no estudo original.

Participantes

Participaram do estudo de validação 727 crianças gaúchas (52% meninos), de 8 a 13 anos ($M = 9,8$; $DP = 1,1$), estudantes de 2ª ao 5ª ano do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas de Porto Alegre, região metropolitana e interior do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil (Tabela 1). A escolha por uma faixa etária mais elevada que a do estudo original do instrumento ocorreu em função da estrutura do ensino formal brasileiro e das características do currículo, sobretudo no que se refere às séries iniciais, em que muitas crianças ainda não adquiriram a habilidade de leitura. Crianças de sete anos podem apresentar dificuldades quanto à capacidade de leitura e compreensão para a adequada apreensão do conteúdos dos itens.

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes do estudo

Variáveis	N	%
<i>Sexo</i>		
Masculino	378	52
Feminino	349	48
<i>Idade</i>		
8 anos	91	12,5
9 anos	180	24,8
10 anos	300	41,3
11 anos	109	15,0
12 anos	33	4,5
13 anos	14	1,9
<i>Escolaridade</i>		
2º ano	45	6,2
3º ano	196	27,0
4º ano	217	29,8
5º ano	269	37,0

Instrumentos

Ficha Sociodemográfica da Criança (Anexo F): Trata-se de um instrumento destinado aos pais ou cuidadores, composto de perguntas fechadas e que tem por objetivo obter informações que complementem os dados obtidos através dos questionários (ex: características familiares, nível sócio-econômico da criança, história de vida, etc.).

Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares - Q-CARP (Gremigni, 2006): O Q-CARP (Anexo G) é um questionário italiano de autorrelato,

empiricamente baseado, e que tem por objetivo avaliar os comportamentos agressivos e as diferentes reações frente à agressão de crianças no contexto escolar. O Q-CARP foi construído a partir de uma ampla gama de elementos identificados na literatura, incluindo outras medidas infantis de comportamento agressivo, e através da discussão entre psicólogos clínicos e escolares e professores do ensino fundamental. Foram considerados os comportamentos frequentemente observados no contexto escolar, durante as aulas e nos intervalos. Vinte e cinco itens foram identificados no final deste processo e, em seguida, foram submetidos a uma revisão de um professor escolar, a fim de avaliar a adequação linguística dos termos para o grupo-alvo de crianças. Em um segundo momento, foi realizado um estudo-piloto com duas crianças, para avaliar a compreensão dos itens. A partir desses procedimentos e de análises estatísticas foram excluídos cinco itens do questionário.

O Q-CARP, em sua versão final, consta de 20 itens, distribuídos em duas escalas independentes. A primeira escala (Escala de Comportamentos Agressivos - ECA) é composta por oito itens e avalia os comportamentos agressivos físicos (ex.: chutar ou dar um tapa em seus colegas) e verbais (ex.: gritar com seus colegas). Do total dos itens, cinco referem-se aos comportamentos agressivos e três são itens de controle (contar piadas; ficar alegre; e assistir desenho animado na televisão), os quais não são considerados para a pontuação. A segunda escala (Escala de Reação à Agressão - ERA) consiste em 12 itens e tem por objetivo investigar diferentes formas comumente relatadas por crianças para reagir à agressão de seus pares. Estes itens referem-se a reações agressivas (ex.: quando um colega seu bate ou empurra você, você bate no seu colega?) e, também, a outras formas de reação, como a busca por apoio (ex.: contar para a professora) e reações emocionais internalizadas frente à agressão (ex.: chorar e ficar emburrado). No estudo original, estes 12 itens foram distribuídos em três fatores, a saber: Reação Agressiva (RA), Busca de Apoio (BA) e Reação Internalizada (RI). Em relação à consistência interna, o estudo original apresentou, para a ECA, valor de alfa igual a 0,81. Já para a ERA, os valores de alfa foram iguais a 0,84, 0,85 e 0,82, para os fatores RA, BA e RI, respectivamente (Gremigni, 2006).

Escala de Agressividade para Crianças e Jovens – EACJ (Sisto & Bazi, 2000): Instrumento de autorrelato, constituído por 16 afirmativas para as quais as crianças devem responder sim ou não (escala dicotômica). Para cada resposta ‘sim’ é atribuído um ponto e não se atribui pontuação à resposta ‘não’. A escala fornece três tipos de medidas:

agressividade em situação familiar, agressividade em situação escolar e agressividade geral (soma das outras duas subescalas). No estudo original, os valores do alfa de Cronbach foram iguais a 0,76, 0,77 e 0,80, para as escalas de agressividade no contexto familiar, agressividade no contexto escolar e para a escala geral, respectivamente (Sisto & Bazi, 2000). Neste estudo, foram encontrados valores de alfa de Cronbach iguais a 0,60, 0,64 e 0,71 para as subescalas ‘agressividade em situação familiar’, ‘agressividade em situação escolar’ e para a escala ‘agressividade geral’, respectivamente.

Child Behavior Checklist – CBCL 6/18 anos (Achenbach, 2001): O CBCL 6/18 anos é um inventário composto de 138 itens, direcionado aos pais ou cuidadores para que forneçam a apreciação global e comportamental de seus filhos. Do total de itens, 20 são destinados à avaliação da competência social da criança (habilidades referentes à realização de atividades, habilidades quanto à socialização e desempenho nas atividades escolares), e 118 relativos à avaliação de seus problemas de comportamento (Escala: Ansiedade/Depressão, Retraimento/Depressão, Queixas Somáticas, Problemas Sociais, Problemas de Pensamento, Problemas de Atenção, Comportamento de Quebrar Regras/Deliquencial e Comportamento Agressivo). O questionário lista, assim, uma série de comportamentos disruptivos e, para cada um deles, o respondente deve marcar a frequência com que estes problemas ocorrem (0 = não é verdadeiro; 1 = um pouco verdadeiro e 2 = frequentemente verdadeiro). Em cada uma das escalas, a criança e o adolescente podem ser classificados como ‘não-clínicos’, ‘limítrofes’ ou ‘clínicos’, de acordo com a amostra normativa americana de Achenbach (2001). Este instrumento foi traduzido para o português e possui dados preliminares de validade e fidedignidade (Bordin, Mari, & Caeiro, 1995). Para o presente estudo optou-se por utilizar a classificação da criança ‘clínica’ ou ‘não-clínica’ para as seguintes escalas do CBCL: ‘Problemas Sociais’, ‘Comportamentos Agressivos’, ‘Comportamento Delincente’, além da escala orientada pelos critérios diagnósticos do DSM, intitulada ‘Transtornos de Conduta’.

Procedimentos éticos e de coleta dos dados

As questões éticas foram asseguradas, conforme Resolução nº 196/96, do Ministério da Saúde (1996). Do mesmo modo, todos os procedimentos atenderam as recomendações do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS o qual aprovou o estudo sob protocolo de número nº 25000.089325/2006-58 (Anexo A).

Para as escolas foi entregue uma carta de apresentação da pesquisa (Anexo B) uma cópia simplificada do projeto explicando os procedimentos e objetivos da pesquisa e uma Carta de Aceite (Anexo C), a qual a foi assinada e devolvida. Após esse primeiro momento, foram entregues aos pais os seguintes materiais: carta de apresentação da pesquisa (Anexo B), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo D), além da ficha sociodemográfica (Anexo F) e do *Child Behavior Checklist* (CBCL). Os pais e/ou responsáveis foram informados de todos os objetivos e procedimentos do estudo. Aos mesmos, foi garantida a confidencialidade dos dados bem como informado o direito de retirar sua permissão quanto à participação. Às crianças, foram informados todos os objetivos e procedimentos da pesquisa e as mesmas tiveram a liberdade de aceitar, recusar ou interromper sua participação.

A coleta aconteceu em escolas de ensino fundamental, públicas e privadas, localizadas na cidade de Porto Alegre, região metropolitana e interior do Rio Grande do Sul. A aplicação dos instrumentos aconteceu coletivamente, em sala de aula e as instruções para preenchimento dos questionários foram lidas em voz alta. O tempo médio para preenchimento dos instrumentos foi de dez a quinze minutos. Todos os participantes foram informados que o questionário não se tratava de uma tarefa escolar e que não havia respostas certas ou erradas, tampouco limite de tempo para o preenchimento. Solicitou-se que respondessem aos questionários individualmente e que fossem verdadeiros em suas respostas. O objetivo foi permitir que as crianças respondessem o mais livremente possível, sem ser afetadas por qualquer expectativa ou conveniência social. O anonimato e o sigilo foram garantidos.

Análise dos Dados

Para analisar a estrutura do Q-CARP, a amostra foi aleatoriamente dividida em duas metades. Com a primeira metade ($n = 363$) duas análises fatoriais exploratórias (AFE) foram realizadas: uma para a Escala de Comportamentos Agressivos (ECA) e outra para a Escala de Reação à Agressão (ERA). Em ambas, foi utilizado o Método de Principais Eixos Fatoriais (*Principal Axis Factoring* - PAF) com Rotação Oblíqua (Promax). Esses métodos foram escolhidos devido a sua precisão na identificação de construtos latentes subjacentes às variáveis e devido à hipótese da existência de correlações entre os

possíveis fatores (Costello & Osborne, 2005). A adequação da amostra foi avaliada a partir do teste Kayser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. Para ambas as escalas, o número de fatores extraídos na EFA foi confrontado com análises paralelas (Hayton, Allen, & Scarpello, 2004). A consistência interna de cada uma das escalas foi calculada através do alfa de Cronbach.

Com a segunda metade da amostra ($n = 364$), foram realizadas análises fatoriais confirmatórias (AFC), para avaliar os índices de adequação de ajuste (*goodness-of-fit*) dos modelos exploratórios para ambas as escalas (ECA e ERA). As AFC foram realizadas utilizando o método de Máxima Verossimilhança (*Maximum Likelihood*).

Os índices de ajuste absoluto (*absolute fit*) calculados foram: qui-quadrado (χ^2); razão qui-quadrado/graus de liberdade (χ^2/gl) e raiz-quadrada dos resíduos padronizados (SRMR). O índice de ajuste parcimonioso utilizado foi o índice de raiz quadrada do erro ajustado (RMSEA). Finalmente, os índices de ajuste comparativo utilizados foram o índice de adequação de ajuste (CFI) e o índice de Tucker-Lewis (TLI).

Os valores de χ^2/gl devem ser menores que 2 ou 3; já o índice SRMR quão mais próximo de zero melhor a sua adequação; RMSEA menores que 0,06 indicam um bom ajuste, entre 0,06 e 0,08 um ajuste razoável, entre 0,08 e 0,10 indica um ajuste medíocre, e maior que 0,10 indica falta de ajuste. Os índices CFI e TLI devem ser maiores que 0,90 ou 0,95, ou devem estar próximos a estes valores (Brown, 2006; Byrne, 2010). Os índices de adequação de ajuste apresentados neste estudo foram selecionados com base em sua popularidade na literatura e, sobretudo, no seu desempenho favorável em pesquisas de simulação Monte Carlo (Brown, 2006).

Para as análises de convergência realizou-se, para as escalas ECA e ERA, análises de correlação com a Escala de Agressividade para Crianças e Jovens – EACJ (Sisto & Bazi, 2000). Para análise de critério foi considerada a classificação das crianças em ‘clínicas’ e ‘não-clínicas’, estabelecidas a partir das escalas do CBCL (Achenbach, 2001).

Por fim, análises multivariadas de covariância (MANCOVA), utilizando ‘idade’ como covariável, foram realizadas para avaliar possíveis diferenças nos escores do Q-CARP entre meninos e meninas. As análises foram realizadas com os programas estatísticos SPSS 18.0 e Amos 18.

Resultados

Escala de Comportamentos Agressivos (Q-CARP ECA)

A AFE, realizada para a ECA (Tabela 2) apresentou uma solução de um fator, o qual incluiu todos os cinco itens da escala ($KMO = 0,83$; Teste de Esfericidade de Bartlett $\chi^2 (10) = 516,45, p < 0,001$).

Tabela 2.

Análise Fatorial Exploratória e Índices de Consistência Interna da Q-CARP-ECA

Itens	Q-CARP-CA
	Cargas Fatoriais
6 ... Gritar com seus colegas	0,72
3 ... Dizer coisas ruins para seus colegas	0,71
1 ... Chutar ou dar um tapa em seus colegas	0,69
5 ... Debochar (rir) de seus colegas	0,67
8 ... Empurrar ou arranhar seus colegas	0,57
Eigenvalue	2,82
% Variância Explicada	53,32
<i>M</i>	7,66
<i>DP</i>	2,92
Coeficiente Alfa de Cronbach	0,81

Nota: Método de Extração: Principais Eixos Fatoriais (PAF), com Rotação Oblíqua (Promax). Q-CARP ECA = Escala de Comportamentos Agressivos do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares; *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão.

Todos os itens carregaram no fator com cargas maiores que 0,57. O coeficiente alfa de Cronbach foi igual a 0,81. A variância explicada do fator foi de 53,32%.

Uma análise paralela de Monte Carlo (Pattil, Surendra, Sanjay, & Todd, 2008), calculada a partir de 500 matrizes aleatórias e intervalo de confiança de 95%, foi conduzida com o objetivo de clarificar a estrutura fatorial da escala ECA. Os resultados demonstram que a estrutura unifatorial é, de fato, a mais adequada ao conjunto de dados (Figura 1).

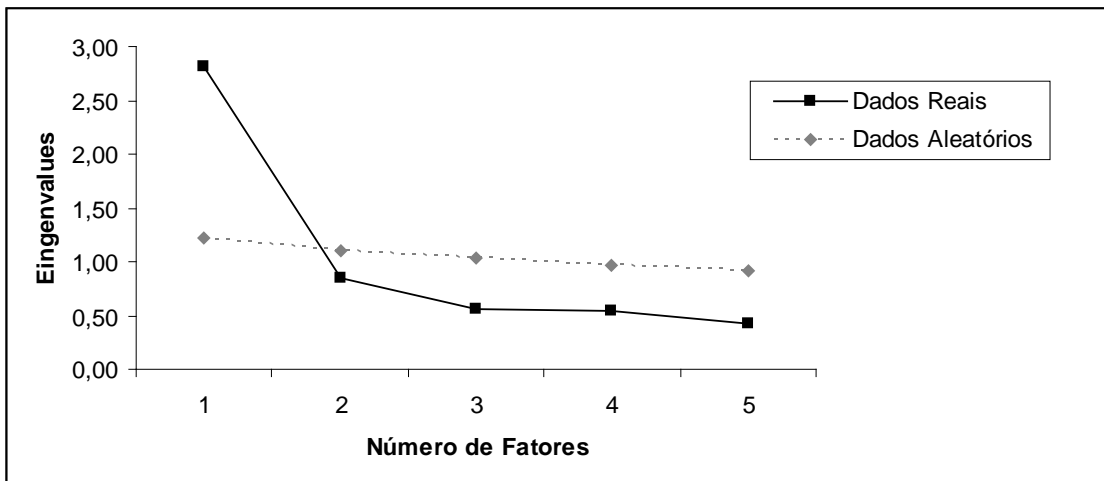


Figura 1. Análise Paralela de Monte Carlo para a Escala Q-CARP-ECA

Foi realizada, também, uma análise fatorial confirmatória com a segunda parte da amostra ($n = 364$), com os cinco itens da ECA. A adequação da medida, avaliada através de índices absolutos, parcimoniosos e comparativos, conforme recomendação de Brown (2006) encontra-se apresentada na Tabela 3.

Tabela 3.

Índices de Adequação de Ajuste da Q-CARP-ECA

Models	Índices de Adequação de Ajuste					
	$\chi^2 (df)$	χ^2/df	SRMR	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI
Q-CARP (ECA)	8,028(5)	1,606	0,019	0,041 (0,000-0,091)	0,99	0,99

Escala de Reação à Agressão (Q-CARP ERA)

Para a ERA, realizou-se outra AFE ($KMO = 0,81$; Teste de Esfericidade de Bartlett $\chi^2 (66) = 1786,97$, $p < 0,001$), com método de extração Principal Eixos Fatoriais (PAF), com rotação Promax. A AFE apresentou uma solução de três fatores (Tabela 4).

Tabela 4.

Análise Fatorial Exploratória e Índices de Consistência Interna da Q-CARP ERA

Itens	<i>Q-CARP ERA</i>		
	Fator I	Fator II	Fator III
Quando um colega seu...	Cargas Fatoriais		
12. Bate ou empurra você, você grita trata mal o seu colega?	0,80	-0,07	- 0,00
6. Pega ou estraga uma coisa sua, você grita ou trata mal o seu colega?	0,79	0,05	-0,03
10. Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você bate no seu colega?	0,76	-0,10	0,03
2. Bate ou empurra você, você bate no seu colega?	0,72	-0,05	0,01
3. Pega ou estraga alguma coisa sua, você bate no seu colega ou estraga suas coisas?	0,68	0,05	0,03
1. Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você grita ou trata mal seu colega?	0,63	0,07	-0,01
7. Pega ou estraga uma coisa sua, você conta para a sua professora?	0,05	0,85	-0,06
9. Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você conta para sua professora?	-0,01	0,76	0,01
5. Bate ou empurra você, você conta para sua professora?	-0,03	0,74	0,07
8. Bate ou empurra você, você chora ou fica emburrado (chateado)?	-0,07	-0,03	0,92
4. Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você chora ou fica emburrado (chateado)?	0,06	-0,04	0,68
11. Pega ou estraga suas coisas, você chora ou fica emburrado (chateado)?	0,06	0,10	0,60

<i>Eigenvalue</i>	3,97	2,63	1,40
% Variância Explicada	_ ^a	_ ^a	_ ^a
<i>M</i>	9,90	8,25	5,64
<i>DP</i>	4,30	2,98	2,43
Coeficiente Alfa de Cronbach	0,87	0,83	0,78

Nota: Método de Extração - Principais Eixos Fatoriais (PAF). Método de Rotação Promax, com Rotação Oblíqua. Q-CARP ERA = Escala de Comportamentos Reativos Agressivos do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares. Fator I = Reação Agressiva (RA); Fator II = Busca de Apoio (BA); Fator III = Reação Internalizada (RI). *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão. ^a - Variância explicada não apresentada para cada fator separadamente devido às suas correlações.

Todos os itens carregaram nos seus respectivos fatores com cargas maiores que 0,60. Os coeficientes alfa de Cronbach variaram entre 0,78 e 0,87. O total da variância explicada dos três fatores foi de 66,7%. A análise de consistência interna da ERA apresentou os seguintes valores: Fator I, Reação Agressiva (RA; $\alpha = 0,87$); Fator II, Busca de Apoio (BA; $\alpha = 0,83$) e Fator III, Reações Internalizadas (RI; $\alpha = 0,78$).

Do mesmo modo que na ECA, uma análise paralela de Monte Carlo (Pattil et al., 2008) foi calculada a partir de 500 matrizes aleatórias e intervalo de confiança de 95%, corroborando a estrutura fatorial da escala ERA, qual seja RA, BA e RI. Os resultados demonstram que a estrutura unifatorial é, de fato, a mais adequada ao conjunto de dados (Figura 2).

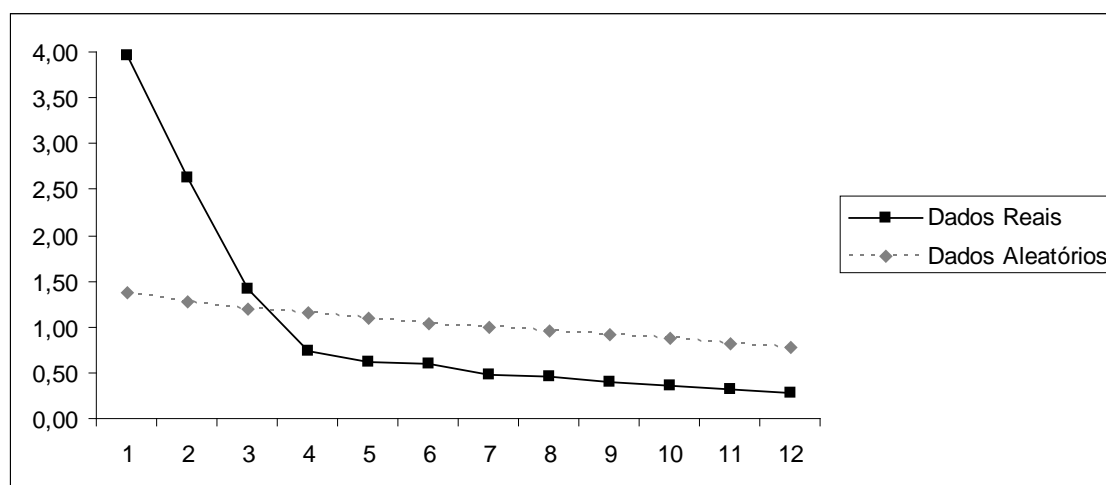


Figura 2. Análise Paralela de Monte Carlo para a Escala Q-CARP-ERA

Quanto à correlação entre os fatores da Escala ERA, RA correlacionou-se com RI ($r = 0,26$; $p < 0,01$) e RI correlacionou-se com BA ($r = 0,29$; $p < 0,01$). Os fatores RA e BA não apresentaram correlação entre si. Por fim, verificou-se que tanto o fator RA como o fator RI apresentaram correlação com a Escala ECA ($r = 0,69$; $p < 0,01$ e $r = 0,21$; $p < 0,01$, respectivamente). O fator BA, contudo, não apresentou correlação com a referida escala.

Uma análise fatorial confirmatória também foi realizada com a segunda parte da amostra ($n = 364$), com os três fatores da Escala ERA. A adequação da medida, avaliada através de índices absolutos, parcimoniosos e comparativos, conforme recomendação de Brown (2006) encontra-se apresentada na Tabela 5.

Tabela 5.

Índices de Adequação de Ajuste da Q-CARP-ERA

Models	Índices de Adequação de Ajuste					
	$\chi^2 (df)$	χ^2/df	SRMR	RMSEA (90% CI)	CFI	TLI
Q-CARP (ERA)	121,55(52)	2,337	0,0563	0,061 (0,047-0,075)	0,96	0,95

Validade convergente e validade de critério

Para investigação de convergência foram realizadas, para as escalas ECA e ERA (e seus fatores), análises de correlação com a Escala de Agressividade para Crianças e Jovens – EACJ (Sisto & Bazi, 2000). Para análise de critério foi considerada a classificação das crianças em ‘clínicas’ e ‘não-clínicas’, estabelecidas a partir das seguintes escalas do CBCL (Achenbach, 2001): ‘Problemas Sociais’, ‘Comportamentos Agressivos’, ‘Comportamentos Delinquentes’ e a escala ‘Transtornos de Conduta’ (esta última orientada pelos critérios diagnósticos do DSM-IV). Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6.

Validade Convergente das escalas Q-CARP ECA e Q-CARP ERA

	ECA	RA	BA	RI
EACJ Família	0,32**	0,41**	0,02	0,16**
EACJ Escola	0,48**	0,52**	-0,06	0,21**
EACJ Total	0,47**	0,55**	-0,01	0,22**
CBCL Problemas Sociais	0,19**	0,16*	-0,06	0,05
CBCL Comportamento Delinquente	0,31**	0,23**	-0,14*	0,16*
CBCL Comportamento Agressivo	0,23**	0,15**	-0,12	0,11
CBCL/DSM Transtorno Conduta	0,35**	0,26**	-0,13*	0,62**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Observa-se que a ECA correlacionou-se positivamente com ambas as escalas da EACJ (comportamento agressivo ocorridos no ambiente escolar e no ambiente familiar) e com a EACJ Total. Do mesmo modo, apresentou correlações positivas com as seguintes escalas do CBCL: Problemas Sociais, Comportamento Delinquente e Comportamento Agressivo. Também apresentou correlação positiva e significativa com a Escala Transtornos de Conduta, a qual é orientada de acordo com os critérios diagnósticos do DSM-IV.

Quanto à escala ERA, o fator RA, correlacionou-se positivamente com a EACJ Família, com a EACJ Escola e com a EACJ Total. Também apresentou correlação positiva com as escalas do CBCL, quais sejam Problemas Sociais, Comportamento Delinquente, Comportamento Agressivo e Transtornos de Conduta.

O fator BA apresentou correlação negativa e significativa com escala de comportamentos Delinquentes e de Transtornos de Conduta do CBCL. Por fim, o fator RI apresentou correlação positiva com as escalas EACJ Família, EACJ Escola e EACJ Total e com as escalas de comportamentos delinquentes e de transtornos de conduta do CBCL.

Diferenças entre Médias de grupos para ECA e ERA

Para avaliar diferenças de média entre meninos e meninas, realizou-se uma MANCOVA para cada uma dos fatores do Q-CARP. Para tanto, a variável 'idade' foi inserida como covariável, devido à presença de correlações estatisticamente significativas com os fatores do instrumento. A MANCOVA apresentou resultados estatisticamente significativos ($F[4,721] = 13,15$; Wilk's Lambda = 0,93; $p < 0,001$) para todas as variáveis avaliadas. Para a escala ECA e para o fator RA da escala ERA, os meninos apresentaram escores mais altos do que as meninas. No entanto para os fatores BA e RI da escala ERA as meninas apresentaram escores mais altos do que os meninos (Tabela 7).

Tabela 7.

Médias, desvios-padrão, valor de F e níveis de significância da Q-CARP para sexo e idade.

Variáveis	Sexo		F	p
	Meninos	Meninas		
	(n = 378)	(n = 349)		
	Média (DP)	Média (DP)		
Q-CARP ECA				
Comportamentos Agressivos ECA	8,31 (3,17)	7,22 (2,75)	22,25	0,00
Q-CARP ERA				
Reação Agressiva RA	10,81 (4,60)	8,95 (3,92)	33,47	0,00
Busca de Apoio BA	8,14 (3,01)	8,59 (2,85)	3,70	0,05
Reação Internalizada RI	5,59 (2,45)	6,03 (2,47)	5,75	0,01

Nota. Q-CARP ECA = Escala de Comportamentos Agressivos; Q-CARP-ERA = Escala de Comportamentos Reativos; DP = Desvio-padrão.

Discussão

Os resultados da AFE mostraram uma solução de um fator para a escala ECA e uma solução de três fatores para a escala ERA. Todos fatores apresentaram índices de consistência interna aceitáveis, similares àqueles encontrados no estudo original do instrumento (Gremigni, 2006). Os resultados obtidos na EFA foram corroborados pelas análises paralelas de Monte Carlo as quais apresentam maior poder na interpretação da estrutura do instrumento.

As análises confirmatórias para ambas as escalas, ECA e ERA apresentaram bons índices de ajuste, corroborando a adequação da medida, demonstrando que tanto a Escala de Comportamentos Agressivos ECA quanto a Escala de Comportamentos Reativos ERA são medidas confiáveis para avaliação dos comportamentos agressivos e reativos de crianças.

As correlações das escalas e fatores do Q-CARP com o instrumento EACJ e o CBCL indicaram que o instrumento é consistente com a sua proposta de avaliar os comportamentos agressivos, bem como as diferentes reações frente a estes comportamentos. Tanto a ECA como o fator RA da ERA (relacionados à agressão deliberada e à reação agressiva, respectivamente), apresentaram-se correlacionados entre si. Do mesmo modo, apresentaram correlação com as medidas de comportamentos agressivos ocorridos no ambiente escolar e familiar, tal qual proposto pelas escalas do EACJ. Também foram positivas e significativas as correlações de ECA e RA com as escalas do CBCL apresentadas na Tabela 6, as quais se referem a uma série de problemas de comportamentos comumente associados aos comportamentos agressivos (Pesce, 2009).

Já o fator BA apresentou correlação apenas com o fator RI do Q-CARP. Além disso, não apresentou correlação com as escalas de comportamento agressivo da EACJ. Em relação às escalas do CBCL, observou-se uma correlação negativa entre BA e as escalas do 'Comportamento Delinquente' e 'Transtornos de Conduta'. Com as demais escalas do CBCL não houve correlação. Estes achados merecem melhor investigação, já que este estudo não contou com uma medida específica para avaliar habilidades sociais e comportamentos pró-sociais. Todavia, pode-se pensar que as crianças que buscam apoio tendem a apresentar comportamentos adaptativos e estratégias de enfrentamento eficazes quando vítimas de agressão por parte de seus pares. Crianças que recorrem ao professor ao serem vitimizadas, tendem a utilizar menos respostas agressivas, minimizando o risco de novas vitimizações. Por outro lado, crianças que reagem impulsivamente ou emocionalmente tendem a aumentar a vitimização e o estresse (Newman, Holden, & Delville, 2011). Estudos vêm apontando que ignorar a agressão e buscar o apoio efetivo de um adulto têm se configurado como medidas mais efetivas quando se fala de agressão/vitimização entre pares (Houbre et al., 2010; Kochenderfer-Ladd, 2004).

Finalmente, o fator RI apresentou correlação significativa e positiva com todos os fatores do Q-CARP. Também apresentou correlação com os dois fatores da EACJ e com as escalas 'Comportamento Delinquente' e 'Transtornos de Conduta' do CBCL. Esta associação

indica que crianças podem apresentar diferentes padrões de reações frente à provocação ou à conduta agressiva de seus pares. Crianças que emitem respostas internalizadas frente a uma agressão (chorar e ficar emburrado) podem, também, se comportar de maneira agressiva, dependendo do contexto em que esta interação ocorre. Ademais, os comportamentos agressivos são comumente relatados como consequência da vitimização constante, ocasião em que a criança se sente triste e frustrada (Salmivalli & Helteenvuori, 2007).

As correlações foram elevadas e significativas quando comparados os instrumentos respondidos pela própria criança (Q-CARP e EACJ). Contudo, as correlações foram mais baixas quando comparados os instrumentos respondidos pela criança e pelos pais (CBCL). Tal aspecto pode estar relacionado às diferentes percepções dos informantes quanto ao comportamento da criança. A literatura vem mostrando que diferentes informantes tendem a apresentar baixa concordância quando questionados sobre suas impressões frente aos problemas de comportamento de uma criança (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Borsa & Nunes, 2008; Loeber, Green, Lahey, & Stouthamer-Loeber, 1991). Apesar dessas diferenças, os índices de correlação foram significativos entre a ECA e o fator RA do Q-CARP e as escalas do CBCL, indicando que os instrumentos avaliam construtos semelhantes e teoricamente associados.

Em relação às diferenças de sexo, meninos apresentaram maiores médias para a escala ECA e o fator RA, enquanto meninas apresentaram maiores médias para os fatores BA e RI. Estes resultados corroboram os achados da literatura que apontam que meninos tendem a agir e reagir mais agressivamente do que meninas (Björkqvist, 1994; Mesman, Bongers, & Koot, 2001; Tapper & Boulton, 2004).

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo validar para o contexto brasileiro o Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP), instrumento italiano de autorrelato, empiricamente baseado, destinado a avaliar o comportamento agressivo e as reações frente à agressão em crianças de 8 a 13 anos de idade. Assim, foram apresentadas as propriedades psicométricas do Q-CARP, obtidas através de uma amostra de crianças, residentes no estado do Rio Grande do Sul. Os resultados oriundos das análises estatísticas realizadas indicaram que o Q-CARP apresenta boas propriedades psicométricas e satisfatórias

evidências de validade e de fidedignidade, configurando-se como um instrumento útil para avaliação dos comportamentos agressivos bem como da reação da criança frente à agressão de seus pares.

O Q-CARP é um instrumento rápido e de fácil aplicação e preenchimento, podendo ser aplicado tanto individual quanto coletivamente, seja no contexto clínico, como no contexto escolar. Ademais, o questionário supre uma lacuna no contexto brasileiro da avaliação de problemas de comportamento de crianças. Finalmente, o Q-CARP apresenta-se como um novo instrumento e novos estudos se fazem necessários, para avaliar sua efetividade em diferentes amostras e contextos.

O presente estudo apresenta limitações, parte delas já discutidas ao longo do texto. Como já referido, o estudo não contou com uma distribuição homogênea por idade, o que limitou uma análise mais pormenorizada da relação entre esta variável e os comportamentos avaliados pelo Q-CARP. No que se refere aos instrumentos utilizados para avaliar sua validade, o presente estudo não contou com uma medida de avaliação de *coping* ou de busca de apoio por parte das crianças vitimizadas. Entende-se que avaliar a associação de tais medidas com as escalas de busca de apoio, bem como com as escalas de comportamento agressivo e reação internalizada seria importante para melhor compreender as múltiplas estratégias utilizadas pelas crianças em situações de interação agressiva entre pares.

Para futuras investigações, sugere-se avaliar os comportamentos agressivos e as reações frente à agressão considerando as variáveis sociodemográficas, econômicas e familiares da criança. Estudos longitudinais também são relevantes para compreender os padrões de comportamento agressivo ao longo do desenvolvimento da criança.

Referências

- Achenbach T. M. (2001). *Manual for the Child Behavior Checklist/6-18 and 2001 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 213-232.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Holt.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, *74*(3), 573-596.
- Berkowitz, L. (1998). Affective aggression: the role of stress, pain, and negative affect. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Orgs.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp. 49-72). San Diego: Academic Press.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, *30*(3-4), 177-188.
- Brasil (1996). *Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Resolução n. 196/96. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos*. Ministério da Saúde, Brasília.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do Child Behavior Checklist [CBCL] - Inventário de comportamento da infância e da adolescência: dados preliminares. *Revista ABP - APAL*, *17*(2), 55-66.
- Borsa, J. C., & Nunes, M. L. T. (2008). Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil através do CBCL. *Paidéia*, *18*(40), 317-330.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with Amos: basic concepts, applications and programming*. 2nd Ed. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. T., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*(5), 1185-1229.

- Chen, X., Chen, L., Wang, L., & Liu, M. (2002). Noncompliance and childrearing-attitudes as predictors of aggressive behaviour: a longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 26*(3), 225-233.
- 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.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International, 28*(4), 465-477.
- Cremeens, J., Eiser, C., & Blades, M. (2007). Brief report: Assessing the impact of rating scale type, types of items, and age on the measurement of school-age children's self-reported quality of life. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(2), 132–138.
- 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*(6), 1146–1158.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W, Mowrer, O. H, & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Freer.
- Farmer, C., & Aman, M. (2010). Psychometric properties of the Children's Scale of Hostility and Aggression (C-SHARP). *Research in Developmental Disabilities, 31*(1), 270-280.
- Forbes, G., Zhang, X., Doroszewicz, K., & Haas, K. (2009). Relationships between individualism–collectivism, gender, and direct or indirect aggression: A study in China, Poland, and the US. *Aggressive Behavior, 35*(1), 24–30.
- Frick, P. J., Barry, C. T., & Kamphausthe, R. W. (2010). *Self-report inventories*. In: Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior (3th ed.). New York: Springer.
- Gremigni, P. (2006). Validazione di Un Nuovo Questionario Per L'eta' Evolutiva Il Cap Comportamento Aggressivo Fra Pari. *Report di Ricerca*. Universita' Degli Studi di Bologna, Dipartimento di Psicologia (manuscrito não-publicado).

- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205.
- Houbre, B., Tarquinio, C., & Lanfranchi, J. B. (2010). Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: The case of a longitudinal study on school bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 105-123.
- 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.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behaviour*, 32(6), 570-580.
- Kistner, J., Counts-Allan, C., Dunkel, S., Drew, C. H., David-Ferdon, C., & Lopez, C. (2010). Sex differences in relational and overt aggression in the late elementary school years. *Aggressive Behavior*, 36(5), 282-291.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13(3), 329-349.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in 82 response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 479-488.
- Ladd, G., & Burgess, K. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Lim, S. H., & Ang, R. P. (2009). Relationship between boys' normative beliefs about aggression and their physical, verbal, and indirect aggressive behaviors. *Adolescence*, 44(175), 635-650.

- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., & Stouthamer-Loeber, M. (1991). Differences and similarities between children, mothers, and teachers as informants on disruptive child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *19*(1), 75-95.
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool Developmental Pathways to Preadolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, *42*(5), 679-689.
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, *41*(8), 1469–1480.
- Newman, M. L., Holden G.W., & Delville, Y. (2011). Coping With the Stress of Being Bullied: Consequences of Coping Strategies Among College Students. *Social Psychological and Personality Science*, *2*, 205-211.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 437-452.
- Ollendick, T. H., Jarret, M.A., Wolff, J. C., & Scarpa, A. (2008). Reactive and proactive aggression: Cross-informant agreement and the clinical utility of different informants. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *31*(1), 51-59.
- Pattil, V. H., Surendra, N. S., Sanjay, M., & Todd, D. (2008). Efficient theory development and factor retention criteria: Abandon the 'eigenvalue greater than one' criterion. *Journal of Business Research*, *61*(2), 162-170.
- Pesce, R. P. (2009). *Problemas de comportamento externalizantes na infância. A violência em foco*. (Tese de Doutorado). Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Loeber, M., & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression (RPQ) questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, *32*(2), 159-171.
- Rescorla, L. A. (2005). Assessment of young children using the Achenback System of Empirically Based Assessment (ASEBA). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *11*(3), 226-237.
- Rodkin, P. C., & Roisman, G. I. (2010). Antecedents and correlates of the popular-aggressive phenomenon in elementary school. *Child Development*, *81*(3), 837-850.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, *33*(3), 198-206.

- Shelley, D., & Craig, W. M. (2010). Attributions and coping styles in reducing victimization. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 84-100.
- Sisto, F. F., & Bazi, G. A. P. (2000). *Escala de agressividade para crianças e jovens* (relatório técnico). Faculdade de Educação: UNICAMP.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research. *Childhood, 7*(2), 193-212.
- Tapper, K., & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior, 30*(2), 123–145.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129-141.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior, 35*(5), 357–375.
- Visconti, K. J., & Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(4), 261-272.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*(1), 3-25.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. *Social Development, 19*(2), 348–368.
- Wrobel, N. H., Lachar, D., & Wrobel, T. A. (2005). Self-report problem scales and subscales and behavioral ratings provided by peers: Unique evidence of test validity. *Assessment, 12*(3), 255-269.

CAPITULO VII

ARTIGO VI

**CROSS-CULTURAL VALIDATION OF THE PEER AGGRESSIVE AND
REACTIVE BEHAVIOR QUESTIONNAIRE (PARB-Q): A COMPARISON OF
THE BRAZILIAN AND ITALIAN CHILDREN**

Juliane Callegaro Borsa

Bruno Figueiredo Damásio

Paola Gremigni

Denise Ruschel Bandeira

ABSTRACT

The Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q) is a new self-report instrument that aims to assess children's aggressive behavior and their reactions to peer aggression. The objectives of this study were to validate the PARB-Q scale in Brazilian and Italian contexts and to compare the levels of aggressive behavior and reactions to peer aggression among Brazilian and Italian children. Participants were 587 Italian and 727 Brazilian students in elementary public and private schools. Multigroup confirmatory factor analyses were conducted to evaluate the measurement invariance of the PARB-Q. Configural, metric, scalar and structural invariances were achieved, allowing cross-cultural comparisons. Multivariate analysis of covariance was conducted to evaluate differences in boys and girls as well as between Brazilian and Italian children regarding the levels of each scale of the PARB-Q, using age as a covariate. Boys reported higher levels than girls on the peer aggression scale (PA) and the reactive aggression factor (RA). Girls reported higher levels than boys on the seeking teacher support factor (STS) and the internalized reactions factor (IR). Compared to Brazilian children, Italian children reported higher levels on the PA, whereas Brazilian children reported higher levels on the IR. These results are discussed based on the literature.

Key Words: aggressive behavior; reactive behavior; children; validation; scale.

Introduction

Aggressive behavior (AB) is defined as a behavior aiming to cause physical or psychological harm to a person or a group of people (Coie & Dodge, 1998). Generally, AB can be verbal (e.g., gossiping, screaming, and offending) and/or physical (e.g., hitting, biting, and pushing). Researchers have identified different expressions of aggressive behavior, such as direct and indirect forms (Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003). Direct aggression occurs when the aggressor directly attacks the victim. Indirect aggression refers to behaviors that do not directly attack the victim (e.g., gossiping, exclusion and other forms of social manipulation) (Björkqvist, 1994).

A large body of research points to the existence of gender differences with regard to aggressive behaviors (Björkqvist, 1994; Kistner et al., 2010; Tapper & Boulton, 2004). Generally, girls use more indirect aggression, whereas boys use more verbal or physical direct aggression (Card et al., 2008; Lim & Ang, 2009). Researchers have linked AB to disorders in childhood, adolescence and early adulthood, including noncompliance with adults, delinquency, cheating, and vandalism (Barke et al., 2010; Dodge & Coie, 1987). In children, AB can negatively impact educational processes including classroom instruction, academic achievement, and socialization among peers (Coie & Dodge, 1998).

Although AB can occur in many different contexts, school is the predominant setting in which AB occurs (Thomas, Bierman, & The Conduct Problems Prevention Research Group, 2006). The school setting marks the beginning of a crucial shift in the amount and quality of time that children spend with their peers (Coie & Dodge, 1988). In this environment, children are engaged in intense contact with their peers (Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010; Nelson & Finch, 2000). Thus, exposure to classrooms with aggressive peers may function as a stressor for children, contributing to heightened sensitivity to perceived threats and self-protective hostile reactivity (Coie & Dodge, 1998; Thomas, Bierman, & the Conduct Problems Prevention Research Group, 2006).

AB is a common form of provocation in elementary schools in both forms of direct (i.e., verbal and physical) and indirect forms of aggression. Peer aggression and victimization in schools are a major area of investigation, as 9-54% of school-age children from 25 nations were found to be involved in aggressive acts (Nansel et al., 2004). Although relationships between peers can influence children's cognitive and emotional development, it can also be fertile ground for the development of childhood problematic interactions. Additionally,

exposure to highly aggressive classes increases sensitivity to perceived threats and hostile reactivity (Thomas et al., 2006).

In the victimization context, children may use different strategies to defend themselves including seeking support, avoidance, and retaliation, which are three of the most commonly used strategies (Tapper & Boulton, 2005; Visconti & Troop-Gordon; 2010). Children cope with victimization by ignoring it, telling someone to obtain help and support, responding aggressively to a provocation, or crying and internalizing (Craig, Pepler, & Blais, 2007; Kristensen & Smith, 2003).

Children who are constantly abused by their peers have low levels of self-esteem and high rates of absenteeism from school, show psychosomatic symptoms anxiety and depression (Kochenderfer & Ladd, 1997). Thus, Kochenderfer and Ladd (1997) point to a stability of victimization throughout the development.

With regard to gender, boys and girls may have different reactions to peer aggression. Studies have found that girls were more likely than boys to report victimization experiences or to endorse doing so (Craig et al., 2007; Hunter & Boyle, 2004). Girls were also more likely than boys to respond to victimization with helplessness or internalizing behavior. On the other hand, boys were more likely than girls to respond aggressively to a provocation or to endorse it (Craig et al., 2007; Kristensen & Smith, 2003). However, gender-specific attitudes about aggression and seeking help may change with age (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Older children are less likely to tell someone about peer aggression than younger children, whereas younger children are more likely to respond to victimization by crying and running away or by internalizing (Kochenderfer-Ladd, 2004; Kristensen & Smith, 2003). Gender differences in the characteristics of aggressive behaviors and reactions include biological, interpersonal, and socialization factors and can vary according to the cultural context that children are experiencing.

In recent years, the number of multicultural studies aiming to evaluate children's AB has significantly increased. Because of high prevalence indices and negative consequences associated with the psychological development of victims and perpetrators, AB is becoming a central issue of concern in many countries across the world (Boxer, Terranova, Savoy, & Goldstein, 2008). In parallel, the way that children react to aggression is becoming a very important focus of research. Increasingly, researchers are interested in identifying the coping

strategies for reduce the psychological impact of victims (Black, Weinles, & Washington, 2010).

Different findings from prior research conducted in different cultures suggest that peer relations and social behaviors may vary across different cultural contexts. Studies have confirmed the high prevalence of AB and victimization in Italian children (Gini, 2004; Nelson, Robinson, & Hart, 2005; Nelson, Robinson, Hart, Albano & Marshall, 2009; Tomada & Schneider, 1997). Thus, research suggests that Italy is a fitting cultural context for the exploration of AB (Gini, 2004; Nelson, Robinson, & Hart, 2005; Nelson, Robinson, Hart, Albano & Marshall, 2009). Menesini and Modiano (2003) showed that school violence in Italy was reported to be at a higher level than that in other European and Western countries (about twice as high as in England and almost three times higher than that in Norway).

In the Brazilian context, research on peer AB is recent and has not received adequate attention (Gonçalves & Sposito, 2002). It was only in the 1980s that exponential studies on this topic emerged in Brazilian literature. The majority of these studies concentrated on local cases, enclosing generic violence and emphasizing infractional acts in a scholarly environment (Sposito, 2001). However, some efforts are being made to comprehend the manifestations of children's AB in Brazil. Joly, Dias and Marini (2009), for example, investigated 758 scholar children's perceptions of aggressiveness in both the familiar and school contexts, verifying differences in these perceptions with regard to gender and age. Generally, children showed few aggressive behaviors, although they were more prevalent in the familiar context. Additionally, boys showed higher levels of familiar aggressiveness than girls. Another study (Gomide, 2000) evaluated the influence of violent movies on the aggressive behavior of 160 Brazilian children and 360 Brazilian adolescents. The results indicated that boy's aggressive behavior increased after exposure to a violent movie. The same did not occur with the girls.

Currently, most studies performed with Brazilian children are related to bullying behavior (a subtype of AB), which is identified as a prevalent problem in the Brazilian scholarly context (Fante, 2003, 2005; Lopes Neto, 2005; Moura, Cross, & Quevedo, 2011; Neto & Saavedra, 2004). However, children's AB is not synonymous with bullying (Hyman, Tabori, Weber, Mahon, & Cohen, 2006). Bullying in schools can be viewed as a category of aggressive behavior in which there is an imbalance of power, and the aggressive act may be repeated over time (Olweus, 1994).

As mentioned previously, Brazilian research studies regarding children's aggressive behavior in scholarly contexts are few and recent. Consequently, there is a lack of cross-cultural studies that include Brazilian samples. Although the studies on aggressive behavior with Brazilian samples highlight some issues with regard to this social problem in the local context, it is difficult to compare this phenomenon in the international context.

Differences regarding the prevalence of AB between countries can be attributed to the cultural characteristics of each country and/or to methodological differences in data collection. Each cultural context has standards of social and practical abilities that are expected for living in a certain environment (Taverna, Bornstein, Putnick & Axia, 2011).

The objective of this study was to conduct a cross-cultural study comparing the prevalence of aggressive behavior and the different reactions to aggression in Brazilian and Italian children. To achieve this purpose, we first tested the measurement invariance of the Peer Aggressive and Reactive Behavior Questionnaire (PARB-Q; Gremigni, 2006) scale in both Brazilian and Italian groups and then compared the Brazilian and Italian children's scores on the PARB-Q.

Method

Subjects

The participants were 587 Italian children (42.8% girls, 40.2% boys, 17% non-informed) and 727 Brazilian children (52% boys, 48% girls). All participants were students in public and private elementary schools.. The Italian children ranged in age from 6 to 11 years ($M = 8.70$; $SD = 1.07$) and consisted of 0.2% first graders, 6.7% second graders, 44.4% third graders, 24.5% fourth graders, and 24.2% fifth graders. The Brazilian children ranged in age from 8 to 13 years ($M = 9.8$; $SD = 1.10$) and consisted of 6.2% second graders, 27.0% third graders, 29.8% fourth graders, and 37.0% fifth graders.

Measures

The data collection was performed using the PARB-Q (Gremigni, 2006), which is an instrument consisting of two different and complementary scales: the Peer Aggression Scale (PA) and the Reaction to Peer Aggression Scale (RPA). The PA and RPA are empirically

based self-report scales that aim to investigate aggressive behaviors and different reactive behaviors to peer aggressive conduct in children within school contexts.

The unifactorial PA scale evaluates aggressive behaviors toward peers and consists of eight items, which evaluate physical (e.g., “How often do you kick or hit your classmates?”) and verbal aggressions (e.g., “How often do you say bad things to your classmates?”). Within the PA scale, there are three control items (e.g., tell jokes, feel happy, and watch cartoons on television) that are not considered for scoring.

The RPA scale consists of 12 items distributed across three factors that aim to investigate three different reactive behaviors to peer aggression that are commonly reported by children. The first factor, titled Reactive Aggression (RA), encompasses reactive aggressive behaviors, which include aggressive responses directly addressed to the aggressor (e.g., “When a classmate hits or pushes you, do you yell at him/her?”) or addressed to objects belonging to the aggressor (e.g., “When a classmate takes or damages something that is yours, do you damage something that belongs to him/her?”). The second factor, Seeking Teacher Support (STS), consists of items that refer to telling the teacher what has happened to obtain help (e.g., “When your classmate makes fun of you, do you tell the teacher?”). The last factor, titled Internalizing Reaction (IR), aims to evaluate to what extent a child presents a passive and internalized response to aggressive behaviors (e.g., “When your classmate tells you bad things, laughs or makes jokes about you, do you cry or sulk?”).

All of the items on the PA and RPA are evaluated using a four-point Likert scale that varies according to how often the behaviors occur (1 – never occur; 4 – always occur), with different question formulations between the two scales. Because the PA and RPA measure different constructs (i.e., aggressive behavior and reactions to peer aggressions, respectively), the items are evaluated separately.

The PARB-Q was constructed from a wide range of elements identified in the literature, including other measures of aggressive behavior in children, as well as discussions between three clinical psychologists and three elementary school teachers about the behaviors and reactions to peer behaviors commonly observed at the school setting.

The principal objective of the PARB-Q scale is to be a brief self-report questionnaire. The intent is to understand how children describe their own behaviors with regard to peer interactions.

Procedure

The PARB-Q was administered to both Italian and Brazilian children using identical procedures. The Brazilian version of this instrument was translated and then back-translated to ensure comparability with the original Italian version. All of the data collection was performed after obtaining consent from the schools' councils by means of a collective classroom application. In both samples, the PARB-Q was distributed by two researchers. Participants received the following instructions and information: "This questionnaire is not a school assignment. There are no right or wrong answers. There is no time limit to complete the questionnaire. Questions should be answered as honestly as possible without copying from classmates or talking to them". The objective of these procedures was to allow children to respond as freely as possible without being affected by social expectations.

Data Analyses

Previous Brazilian (Borsa & Bandeira, 2011) and Italian (Gremigni, 2006) studies have found that the PA and RPA scales have the same factor structure for both countries (see Figure 1).

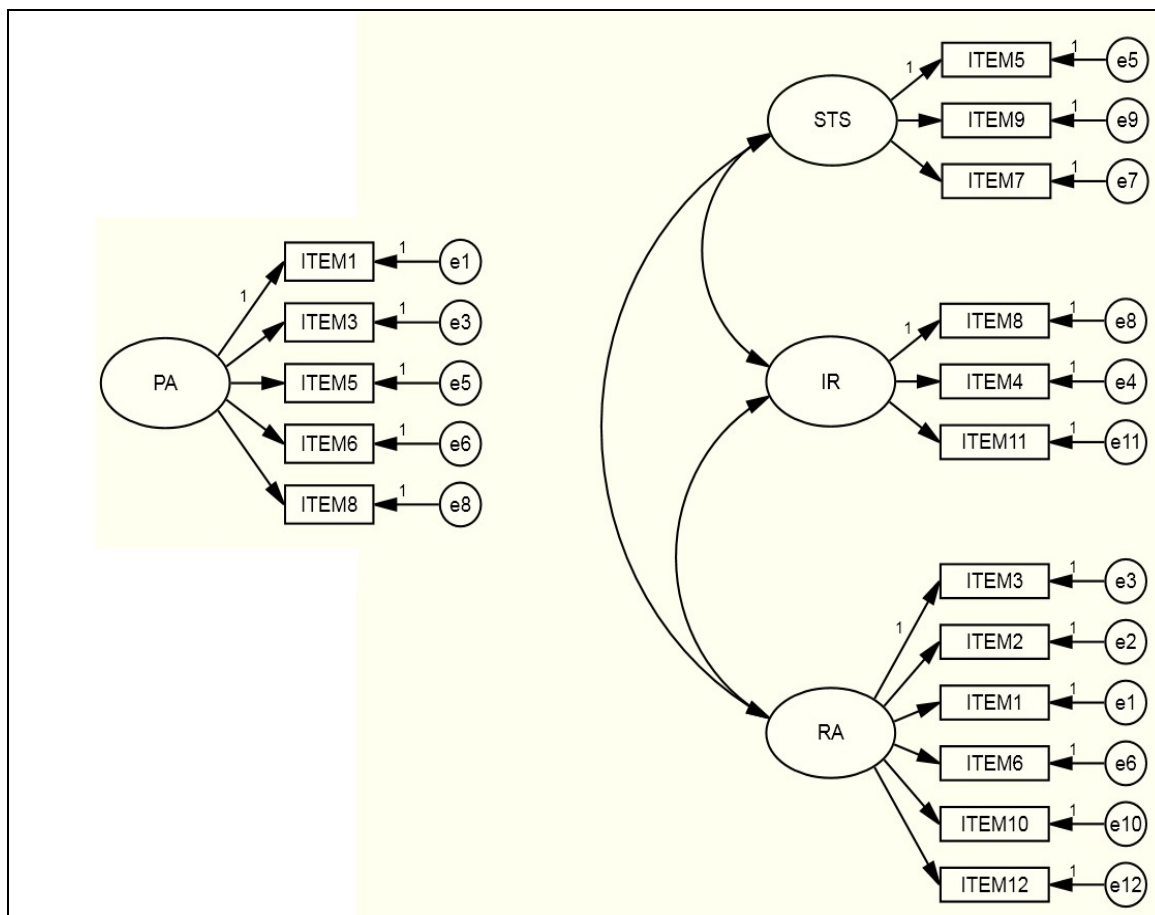


Figure 1. Configurational structure of the PARB-Q and its respective PA and RPA scales.

To cross-validate this instrument in the Brazilian and Italian contexts, we conducted two multigroup confirmatory factor analyses (MGCFAs) in the baseline models presented in Figure 1, one analysis for each scale. The MGCFAs tested the measurement invariance and structural invariance with regard to four different parameters. Model 1 (unconstrained model/configural invariance) assessed whether the structure of the scale (the number of factors and the items per factor) was plausible for both the Italian and Brazilian groups. If this model does not hold, then the structure of the instrument cannot be considered equal for the groups. Model 2 (equal factor loadings/metric invariance) analyzed if the factor loadings of the items were equal across groups, suggesting whether there was a bias in the item responses. The metric invariance ensures that the different groups responded to the items in a similar way, which enables comparisons between the strength of the relationships of the items and the constructs from one group to another. Model 3 (equal intercepts/scalar invariance) investigated whether the initial level of the latent variable was equal among the different

groups. Scalar invariance is required when the researcher intends to conduct mean comparisons in latent constructs for the different groups. In practical terms, scalar invariance, in addition to metric invariance, enables the researcher to affirm that any value found in one group is comparable to the same value found in another group. Problems with regard to attaining scalar invariance are a huge indicator that the means of the groups cannot be compared.

Finally, Model 4 (equal factor (co)variance/structural invariance) assessed to what extent the latent variance and covariances of the latent variable(s) were equal across groups. When the instrument is composed of only one factor, Model 4 evaluates the equality of the variance in the latent factor between the groups (i.e., it evaluates to what extent the subjects present the same level of the latent trait). In cases when instrument has more than one factor, Model 4 evaluates the covariance of the latent variables (i.e., to what extent the latent variables present the same pattern of covariance between the groups). The interpretation of Model 4, thus, is different depending on whether the instrument is uni- or multi-dimensional. In the former case, Model 4 evaluates the groups' homogeneity with regard to the latent trait. In the second case, Model 4 evaluates whether the construct represents the same theoretical framework in both groups (Byrne, 2010).

The assessment levels of the models are ordered hierarchically. Each constrained model was nested within a less restricted one (Cheung & Rensvold, 2002). In practical terms, Model 2 can be evaluated only if Model 1 is acceptable, and so on. The goodness-of-fit of the unconstrained model was evaluated using the chi-square/degree-of-freedom ratio (χ^2/df), the standardized root mean square residual (SRMR), the comparative fit index (CFI), the Tucker-Lewis index (TLI) and the root mean square error of approximation (RMSEA). According to many guidelines, the χ^2/df may be less than 2 or 3; the SRMR should be close to 0; the CFI and TLI must be higher than .90 or .95 or close to it; and RMSEA values that are less than .05 indicate a good fit, whereas those between .05 and .08 are a reasonable fit (Brown, 2006; Byrne, 2010).

The measurement invariance of the constrained models was evaluated using the CFI difference test (ΔCFI) (Cheung & Rensvold, 2002; Vandenberg & Lance, 2000). Significant differences observed between the goodness-of-fit indices of the models ($\Delta CFI > .01$) indicate that the evaluated parameter was not the same across the groups, and therefore, measurement invariance could not be achieved.

Pearson correlations between age, the PA scale and the three factors of the RPA scale (RA, STS and IR) were conducted. To evaluate cultural and gender differences in these variables, a factorial Multivariate Analysis of Co-Variance (MANCOVA) using country (Brazil and Italy) and gender (boys and girls) as fixed variables and age as a covariate was conducted.

Results

Measurement Invariance of the PARB-Q scale

First, a MGCFA was conducted on the PA. The goodness-of-fit of the unconstrained model showed good interpretability (Table 1), suggesting that the factor structure of the scale holds in both groups. With support for the configural invariance, the second model (equal factor loadings/metric invariance) was conducted to evaluate to what extent the items of the instrument were answered similarly (unbiased) for both Brazilian and Italian children. The results of this model showed that there were no response biases on any item between the groups ($\Delta\text{CFI} = .005$). To further emphasize the measurement invariance evaluation, the scalar invariance (model 3) was tested. Once again, the CFI difference test showed that the intercepts of the groups were the same for both Brazilian and Italian children ($\Delta\text{CFI} = .003$). The last model (Model 4, structural invariance), in turn, demonstrated that the subjects presented the same level of the latent trait ($\Delta\text{CFI} = .003$). Given that configural, metric, scalar and structural invariances were held, mean difference tests can be conducted reliably on the Brazilian and Italian children with regard to the PA scale.

Table 1.

Fit Indices for Each Model Tested for the CFA and Multigroup Comparisons for PA and RPA scales of PARB-Q in Brazilian and Italian Children

PA MGCFA Measurement Invariance	Goodness-of-fit Indices					
	SRMR	χ^2/df	RMSEA (90% IC)	TLI	CFI	Δ CFI
Model 1: Equal number of factors	.0117	2,074	.029 [.010-.046]	.989	.995	-
Model 2: Equal factor loadings	.0194	2,389	.033 [.018-.047]	.986	.990	.005
Model 3: Equal intercepts	.0198	2,410	.033 [.020-.045]	.986	.987	.003
Model 4: Equal latent variance	.0203	2,259	.031 [.017-.045]	.987	.990	.003
RPA MGCFA Measurement Invariance						
Model 1: Equal number of factors	.0391	2,876	.038 [.033-.043]	.959	.968	-
Model 2: Equal factor loadings	.0399	2,759	.037 [.032-.042]	.961	.968	.000
Model 3: Equal intercepts	.0399	2,810	.037 [.032-.042]	.960	.964	.004
Model 4: Equal latent covariance	.0476	2,753	.037 [.032-.041]	.962	.966	.002

Note. PARB-Q - PA = Peer Aggression Scale; PARB-Q - RPA = Reactions to Peers Aggression; SD = Standard Deviation.; MGCFA = multigroup confirmatory factor analysis; SRMR = standardized root mean square residual; χ^2/df = chi-square to degrees of freedom ratio; RMSEA = root mean square of error of approximation; TLI = Tucker-Lewis Index; CFI = comparative fit index.

To evaluate the measurement invariance of the RPA scale, a second MGCFA was conducted with the same evaluative procedures used for the PA. As is evident in Table 1, the goodness-of-fit indexes and the CFI difference tests (Δ CFI) demonstrate that the assumptions of configural, metric and scalar invariance were also achieved for the RPA scale, suggesting that the three-dimensional factor structure of the RPA scale is plausible for both groups (configural invariance), that none of the items presented response biases (metric invariance), and that the subjects presented the same initial level with regard to the measured latent traits (scalar invariance). Model 4 (structural invariance) demonstrated that the pattern of correlations among the factors were invariant for both Brazilian and Italian groups. Once the measurement invariance of the PARB-Q scale was tested, we conducted a comparative analysis of the PARB-Q scale results for both Brazilian and Italian children.

Cross-Cultural Comparisons

Statistically significant Pearson correlations were observed between age and PA ($r = .10$, $p < .001$), RA ($r = .07$, $p < .001$), and STS ($r = -.16$, $p < .001$). Considering these correlations, a factorial MANCOVA including all of the PARB-Q factors was conducted to evaluate the mean differences between boys and girls in the Italian and Brazilian contexts, using age as a covariate. The results showed that with regard to gender ($F [1, 1210] = 33.27$, $p < .001$), the boys showed higher levels than girls on both the PA scale and the RA factor of the RPA scale, whereas girls presented higher levels on both STS and IR factors of the RPA scale (Table 2).

Table 2.

Means, standard-deviations, *F*-value, and significance levels of PARB-Q for gender and country.

Variables	Groups							
	Country				Gender			
	Brazil	Italy			Boys	Girls		
	(<i>n</i> =727)	(<i>n</i> =487)			(<i>n</i> = 614)	(<i>n</i> = 600)		
	<i>Mean (SD)</i>	<i>Mean (SD)</i>	<i>F</i>	η^2	<i>Mean (SD)</i>	<i>Mean (SD)</i>	<i>F</i>	η^2
PARB-Q - PA								
Peer Aggression - PA	7.78 (3.02)	8.24 (2.89)	22.38**	0.02	8.60 (3.18)	7.31 (2.60)	63.51**	0.05
PARB-Q - RPA								
Reactive Aggression - RA	9.94 (4.47)	9.49 (3.81)	0.85	0.00	10.78 (4.61)	8.72 (3.50)	74.64**	0.06
Seeking Teacher Support - STS	8.35 (2.94)	8.73 (2.68)	0.01	0.00	8.27 (2.93)	8.74 (2.74)	7.33**	0.01
Internalizing Reaction - IR	5.80 (2.47)	5.29 (2.22)	15.26**	0.01	5.31 (2.38)	5.89 (2.36)	20.51**	0.02

Note. PARB-Q - PA = Peer Aggression Scale; PARB-Q - RPA = Reactions to Peers Aggression; *SD* = Standard Deviation; η^2 = tamanho do efeito

With regard to country, the results showed statistically significant differences for the PA scale ($F [1, 1210] = 17,58, p < .001$). Italian children presented higher levels on the PA scale than Brazilian children. No group differences were found for the RA and STS factors, suggesting that Brazilian and Italian children present the behaviors of reacting aggressively and seeking teacher support in cases of victimization in similar ways. Finally, with regard to the IR factor, Brazilian children showed higher scores than Italian children. Regarding the interaction effect of gender versus country, no statistically significant differences were found ($F [1, 1210] = 1,71, p > .10$).

Discussion

Measurement invariance was achieved for both the PA and RPA scales, suggesting that this cross-cultural study, which aimed to conduct comparison analyses with Brazilian and Italian children, could be performed. For both the PA and RPA scales, the goodness-of-fit indexes were excellent, demonstrating that the PARB-Q scale is a reliable measure to use when evaluating cross-sectional and cross-cultural aggression and reactions to peers' aggressive behaviors in children. The goodness-of-fit indexes of this measure also suggest that the PARB-Q scale may be a reliable instrument to use in future studies.

The results of the MANCOVA demonstrated that with regard to gender, boys showed higher levels than girls on the PA scale and the RA factor of the RPA scale. These results support well-known findings that boys present more aggressive behaviors and aggressive reactions to peer aggression than girls (Björkqvist, 1994; Lim & Ang, 2009; Mesman, Bongers, & Koot, 2001; Tapper & Boulton, 2004; Zeijl, et al., 2006). For example, a cross-cultural study conducted by Monks, Palermiti, Ortega and Costabile (2011) with pre-school Italian, Spanish and English children found that aggressors were more likely to be boys than girls. Teacher-nominated aggressors were also more likely to be boys (although this result was significant in only Italy).

Gender differences with regard to the characteristics of aggressive behaviors include biological, interpersonal, and socialization factors. However, research findings are inconsistent when explaining these gender differences in different forms of aggression (Björkqvist, 1994; Kistner et al., 2010). Generally, all of these studies have relied on report methods, in particular teacher reports, which may have previous biases regarding expected behaviors in boys and girls (Tapper & Boulton, 2004). Some differences were also expected

based on teachers' beliefs and classroom management, which are mediators for the coping strategies used by children (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2007).

Regarding the STS factor, studies have found that girls seek teacher support more often than boys (Craig et al., 2007; Hunter & Boyle, 2004; Hunter, Mora-Merchan, & Ortega, 2004; Kristensen & Smith, 2003; Naylor et al., 2001; Smith & Shu, 2000). Seeking support may prove to be an effective means for dealing with situations of victimization. However, its effectiveness is different according to gender. As mentioned previously, the practice of seeking teacher support can be evaluated as effective for girls, but not for boys. As indicated by previous literature, boys seeking teacher support tend to have higher incidences of future victimization as well loneliness and rejection experiences (Houbre et al., 2010; Kochenderfer-Ladd, 2004; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002; Shelley & Craig, 2010).

With regard to the IR factor, girls presented higher scores in comparison to boys, suggesting that internalized reactions are more common in girls. This result is also corroborated by other studies that have found that girls were more likely than boys to respond to peer aggression with crying and internalizing or by seeking social support from adults or friends, whereas boys were more likely than girls to endorse aggressive reactions (Craig et al., 2007; Hunter & Boyle, 2004). The practice of seeking teacher support is dependent on the quality of the teacher-child interaction. Tropp-Gordon and Kopp (2011), examined to what extent the characteristics of the teacher-child relationship were predictive of changes in children's peer victimization and aggressive behaviors over the course of a school year. The results indicated that although dependency on the teacher predicted heightened victimization from peers, a close relationship with the teacher predicted less physical aggression toward peers. These findings have implications for understanding the continuing influence of teacher-child relationships on children's social development in late childhood and for identifying interpersonal risk factors associated with involvement in peer harassment.

With regard to differences between the countries, MANCOVA results demonstrated that significant differences were found for the PA scale. Italian children tend to be more aggressive than Brazilian ones. However, no significant differences were found for the RA factor of the RPA scale between the groups. Based on these results, the following questions can be raised: Are Italian children really more aggressive than Brazilian ones, or do Italian children tend to perceive themselves as more aggressive based on cultural issues than Brazilian ones? Additionally, why were no differences observed for the scale of aggressive

reactions? It is possible to hypothesize that deliberate aggressive behavior (i.e., behavior not directly associated with a provocation) and reactive aggressive behavior (i.e., behavior due to a previous provocation) are different constructs with different origins (Dodge & Coie, 1987; Miller & Lynam, 2006; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2002).

With regard to the STS factor, the mean differences for both groups were not statistically significant, suggesting that Brazilian and Italian children showed similar frequencies when seeking teacher support behavior. A cross-cultural study with Italian and English children showed that children showed more confidence in teachers, as opposed to other children, in both countries. In both Italy and England, girls were more confident than boys in seeking teachers' help. Moreover, younger children were more confident than older children in attaining help from other children (Menesini et al., 1997). Monks, Palermi, Ortega and Costabile (2011) found that direct forms of aggression were more commonly reported in England and Spain, whereas there was a slightly higher level of reporting rumor-spreading and less reporting of physical forms of aggression in Italy. To fully understand the results found in this study, it would be important to conduct a more in-depth investigation regarding which cultural aspects attributed to student-child interactions in the different contexts (i.e., Brazilian and Italian). Genta et al. (1996) investigated to what extent Italian children would seek adult support in cases of school victimization. Their results showed that only 30% of victimized children told a teacher about the situation and only 40% told their parents about the situation. This lack of openness toward adults may reflect a lack of confidence in adults (teachers especially) with regard to their motivation or ability to help effectively. Some teachers may neglect or minimize victims' problems.

Finally, with regard to the IR factor, Brazilian children presented higher levels of internalized behavior than Italian children. Would Brazilian children be more likely to cry or pout compared to Italian ones? Are Brazilian children more sensible or is it that Italian children are more likely to be encouraged not to cry or demonstrate their feelings?

It is important to understand, however, that the same children who cry and pout can also be aggressive depending on the interaction context. Furthermore, aggressive behaviors are sometimes reported as a consequence of constant victimization (Salmivalli & Helteenvuori, 2007). Such disturbing questions need to be further evaluated in future studies.

Regarding the differences found between the countries, it is important to consider that many cultural differences may exist and that it is difficult to determine the impact of culture

on children's behaviors without considering other related variables, such as individual and familiar characteristics. Furthermore, the effect sizes of the encountered differences are low, which suggests homogeneity between the groups. Thus, it is important to relativize the results.

This study presents some limitations. No SES variables, other than gender and age, could be accessed, which limits more in-depth evaluations and interpretations of the studied phenomenon. Future research examining other contextual variables could help clarify the results found in this study.

Conclusion

A cross-cultural study was conducted with the goal of comparing the prevalence of aggressive behavior and the different reactions to aggression in Brazilian and Italian children. To achieve this purpose, we first evaluated the measurement invariance of both the PA and RPA scales of the PARB-Q for both Brazilian and Italian groups and then compared the obtained results of the PARB-Q for both Brazilian and Italian children.

Regarding group comparisons, both similarities and differences were found between the Brazilian and Italian samples. However, several questions emerged, such as the following: Why did Italian children show more aggressive behaviors? and Why did Brazilian children show more internalized reactions to peer aggression? Further studies investigating those aspects could help clarify these results and generate ideas that would increase understanding of cross-cultural differences in children's aggressive behaviors.

References

- American School Health Association, Association for the Advancement of Health Education, Society for Public Health Education. (1989). *The national adolescent student health survey: A report on health of America's youth*. Oakland, CA: Third Party Publishing.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10*(1), 17-31.
- Barke, E. D., Vitaro, F., Lacourse, E., Fontaine, N. M. G., Carbonneau, R., & Tremblay, R. E. (2010). Testing the developmental distinctiveness of male proactive and reactive aggression with a nested longitudinal experimental intervention. *Aggressive Behavior, 36*(2), 127–140.

- Black, S., Weinles, D., & Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(2), 138-147.
- Boxer, P., Terranova, A., Savoy, S., & Goldstein, S. E. (2008). *Developmental issues in the prevention of aggression and violence in school*. In T. W. Miller (ed.), *School Violence and Primary Prevention* (pp. 277-294). Springer: New York.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30(3-4), 177-188.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47(1), 93-105.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.T. & Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status. *Child Development*, 59(3), 815-829.
- 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.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Chen, X., He, Y., Oliveira, A.M., Lo Coco, A., Zappulla, C., Kaspar, V. Schneider, B., Valdivia, I.A., Tse, C., & De Souza, A. (2004). Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: A multi-national comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1373-1384.
- 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* (pp. 779-862). Toronto: Wiley.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477.

- 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(6), 1146–1158.
- Fante, C. A. Z. (2003). *Fenômeno bullying: Estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar para a paz)*. São José do Rio Preto, SP: Ativa.
- Fante, C. A. Z. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus.
- Genta M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile A., & Smith P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97–110.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes. *School Psychology International*, 25(1), 106-116.
- Gomide, P. I. C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 127-141.
- Gonçalves, L. A. O., & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 101-138.
- Grotzinger, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328–2338.
- Hampel, P., Manhal, S., & Hayer, T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International*, 30(5), 474-90.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Houbre, B., Tarquinio, C., & Lanfranchi, J. B. (2010). Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: The case of a longitudinal study on school bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 105-123.
- Howe, C., & Mercer, N (2007). *Children's social development, peer interaction and classroom learning* (primary Review Research Survey 2/1b) Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- 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.

- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107.
- Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. A., & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in the victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107.
- Hyman, I., Kay, B., Tabori, A., Weber, M., Mahon, M., & Cohen, I. (2006). Bullying: Theory, research, intervention. In C. M. E. Evertson, & C. S. E. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., & Marini, J. A. A. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF*, 14(1), 83-93.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 371-410.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behaviour*, 32(6), 570-580.
- Kistner, J., Counts-Allan, C., Dunkel, S., Drew, C. H., David-Ferdon, C., & Lopez, C. (2010). Sex differences in relational and overt aggression in the late elementary school years. *Aggressive Behavior*, 36(5), 282-291.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13(3), 329-349.
- Kochenderfer, B. J. and Ladd, G. W. (1997) 'Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization'. *Developmental and Psychopathology* 9(1), 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278.

- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in 82 response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488.
- Lim, S. H., & Ang, R. P. (2009). Relationship between boys' normative beliefs about aggression and their physical, verbal, and indirect aggressive behaviors. *Adolescence*, 44(175), 635-650.
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226-245.
- Menesini, E., & Modiano, R., (2003). A multifaceted reality: A report from Italy. In P. K. SMITH (Ed.). *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 153-168). London: RoutledgeFalmer.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257.
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41(8), 1469-1480.
- Monks, C. P., Palermiti, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144.
- Moura, R. D., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23.
- Nelson, W. M., & Finch, A. J. (2000). Managing anger in youth: A cognitive-behavioral intervention approach. In P.C. Kendall (ed.), *Child and Adolescent Therapy: Cognitive behavioral procedures* (2nd ed., pp. 129-170). New York: Guilford.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., & the Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Naylor, P., Cowie, H., & Del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120.

- Neto, A. A. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria* (Rio de Janeiro), *81*(5), 164-172.
- Neto A. A., & Saavedra, L. H. (2004). *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, *16*(2), 115–139.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., & Marshall S. J. (2009). Italian preschoolers' peer-status linkages with sociability and subtypes of aggression and victimization. *Social Development*, *19*(4), 698-720.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(7), 1171-1190.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, *33*(3), 198-206.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, *22*(6), 99-109.
- Shelley, D., & Craig, W. M. (2010). Attributions and coping styles in reducing victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, *25*(1), 84-100.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research. *Childhood*, *7*(2), 193-212.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, *27*(1), 87-103.
- Tapper, K., & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, *30*(2), 123–145.
- Tapper, K., & Boulton, M. J. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, *31*(3), 238–253.
- Taverna, L., Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Axia, G. (2011). Adaptive behaviors in young children: A unique cultural comparison in Italy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *42*(3), 445–465.

- Thomas, D. E., Bierman, K. L., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology, 18*(2), 471–487.
- Tomada, G., & Schneider, B. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33*(4), 601–609.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129-141.
- Troop-Gordon, W., & Kopp, J. (2011). Teacher–child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development, 20*(3), 536–561.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior, 35*(5), 357–375.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(4), 495-505.
- Visconti, K. J., & Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(4), 261-272.
- Williams, S. T., Ontai, L. L. & Mastergeorge, A. M. (2010). The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. *Social Development, 19*(2), 348–368.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese de doutorado teve por objetivo traduzir, adaptar e validar para o contexto brasileiro o Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP). Também foi objetivo desta tese, a validação transcultural do instrumento entre Itália e Brasil. Para cumprir os objetivos inicialmente propostos, foram realizados três estudos teóricos e três empíricos, os quais foram redigidos em formato de artigos científicos e apresentados em diferentes capítulos.

O artigo I apresentou o conceito de comportamento agressivo, especialmente no que se refere às características de manifestação e às formas de classificação. Foi possível compreender que o comportamento agressivo é comumente definido como a conduta que visa a prejudicar ou causar dano físico ou psicológico a uma pessoa ou a um grupo de pessoas. O mesmo pode apresentar diferenças quanto à sua origem, envolvendo diferentes variáveis preditoras, sejam elas contextuais ou pessoais. O comportamento agressivo pode variar, também, quanto à forma de manifestação, que pode ser verbal ou física, direta ou indireta, podendo se apresentar de forma distintas em função da idade e do sexo.

No artigo II foi realizado um levantamento dos instrumentos brasileiros para avaliação de comportamentos agressivos de crianças. Verificou-se que grande parte dos instrumentos recuperados não discrimina os comportamentos agressivos quanto à sua origem e quanto à sua forma de manifestação. Os resultados apontam para a escassez de estudos sobre avaliação de comportamentos agressivos no Brasil, indicando a necessidade de novos instrumentos para avaliação dos comportamentos agressivos em crianças.

No artigo III, discutiu-se acerca da adaptação de instrumentos psicológicos entre diferentes culturas. Foram apresentadas as principais contribuições da literatura nesta área e foram fornecidas diretrizes aos pesquisadores sobre os diferentes passos deste processo. Do mesmo modo, foram apresentadas considerações sobre a validação de instrumentos psicológicos para o uso em estudos transculturais.

O artigo IV descreveu os procedimentos de tradução e adaptação para o contexto brasileiro do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP), instrumento de autorrelato, empiricamente baseado, constituído por duas escalas

independentes destinadas a avaliar os comportamentos agressivos de crianças e suas reações frente à agressão. Para este estudo, participaram 81 crianças portoalegrenses inseridas no quinto ano do ensino fundamental. Resultados preliminares apresentaram bons índices de consistência interna entre os itens do instrumento, semelhantes àqueles encontrados no estudo original.

No estudo V, realizou-se a validação do Q-CARP para o contexto brasileiro. Para isso, contou-se com a participação de 727 crianças, de 8 a 13 anos, estudantes de 2ª a 5ª série do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas de Porto Alegre, Brasil. Através de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, testou-se a estrutura do instrumento, a qual mostrou-se consistente com o instrumento original, apresentando uma solução unifatorial para a primeira escala – ECA, e uma solução de três fatores para a segunda escala, ERA. Análises de validade convergente e análises multivariadas por sexo e idade também foram realizadas. Os resultados mostraram que o Q-CARP apresenta boas propriedades psicométricas e satisfatórias evidências de validade e de fidedignidade. Neste sentido, apresenta-se como um instrumento útil para avaliação dos comportamentos agressivos bem como de diferentes reações da criança frente à agressão de seus pares.

Finalmente, o estudo VI apresentou os resultados da validação transcultural do Q-CARP no Brasil e na Itália. Participaram do estudo 587 crianças italianas e 727 crianças brasileiras. As análises multigrupos atestaram a invariância do instrumento, demonstrando que este é uma medida válida para avaliar o construto (comportamentos agressivos e reações frente à agressão) nestas duas culturas (brasileira e italiana). Os resultados oriundos das comparações entre sexo corroboraram os achados da literatura. Meninos apresentaram maiores escores quanto aos comportamentos agressivos (deliberados e reativos) e as meninas apresentaram maiores escores para as reações referentes à busca de apoio do professor e reações internalizadas. Em relação à comparação entre países, crianças italianas apresentaram maiores escores na Escala de Comportamentos Agressivos (ECA), apontando uma diferença estatisticamente significativa em relação às crianças brasileiras. Já no que se refere à escala de Reação à Agressão (ERA), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para o fator Reação Agressiva e para o fator Busca de Apoio. No entanto, verificou-se que as crianças brasileiras apresentaram maiores escores para o fator Reação Internalizada. Estes resultados indicam diferenças que merecem ser investigadas de forma mais detalhada em estudos posteriores.

A presente tese buscou minimizar a escassez de instrumentos válidos para avaliação de comportamentos agressivos em crianças, fornecendo uma medida de autorrelato para avaliar não só os comportamentos agressivos, mas, também, diferentes reações empreendidas pela criança diante da agressão de seus pares. O Q-CARP possui a vantagem de propor, em um mesmo instrumento, a avaliação dos comportamentos agressivos de crianças e suas reações diante da agressão dos pares. Trata-se de uma ferramenta de fácil e rápida aplicação e que pode ser aplicado em diferentes contextos (clínica, escolas, entre outros), individual ou coletivamente.

O Q-CARP apresenta, contudo, algumas limitações, as quais são passíveis de críticas. Primeiramente, a Escala de Comportamentos Agressivos (ECA) não contempla algumas formas de manifestação dos comportamentos agressivos, como é o caso dos comportamentos do tipo indireto (ou não-confrontativo) e do tipo relacional (por exemplo, excluir o colega do seu grupo social). Seria interessante, também, que o Q-CARP pudesse discriminar os comportamentos proativos e reativos, uma vez que possuem diferentes origens e motivações. Quanto à Escala de Reação à Agressão (ERA), a mesma não abarca todas as principais formas de reação da criança frente a uma agressão. Especificamente, os itens que compõem o fator Busca de Apoio (BA) compreendem apenas uma conduta, que é a de recorrer ao professor. Outras reações de busca de apoio poderiam ter sido consideradas, como pedir ajuda aos pais ou recorrer aos colegas. Do mesmo modo, o fator Reação Internalizada (RI), considera, apenas, os comportamentos de chorar e 'ficar emburrado'. Outras formas de reação internalizada poderiam ter sido incluídas, como o isolamento social, por exemplo.

Em relação ao estudo transcultural, análises mais profundas não puderam ser realizadas, em função da escassez de dados sociodemográficos por parte da amostra italiana. Tal aspecto impossibilitou uma melhor compreensão das características sociais, econômicas e familiares das crianças italianas e impediu de estabelecer relações entre estas variáveis e os tipos de comportamentos avaliados pelo Q-CARP.

Por fim, as contribuições deixadas ao final deste trabalho apontam para novas investigações e para a continuidade dos estudos sobre comportamentos agressivos na infância. No Brasil, a avaliação psicológica vem recebendo crescente atenção e vem sendo intensificada a exigência quanto ao rigor e à qualidade dos instrumentos e medidas psicológicas disponíveis. Especificamente na área da avaliação psicológica de crianças, é notória a necessidade de novos instrumentos que visem a avaliar e compreender diferentes

aspectos concernentes ao seu desenvolvimento. Assim, este estudo configura-se como uma contribuição para o cenário da avaliação psicológica no Brasil.

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Instituto de Psicologia

Rua Ramiro Barcelos, 2600 CEP 90035-003 Porto Alegre RS Tel. /Fax (051) 3316-5066

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 20090055

Título do Projeto:

Adaptação e validação do questionário cap del comportamenti aggressivi tra pari: um estudo transcultural sobre agressividade infantil

Pesquisador(es):

Denise Ruschel Bandeira
Juliane Callegaro Borsa

O projeto atende aos requisitos necessários. Está **aprovado** pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 07/01/2011, bem como ao término do estudo.

Aprovado, em 07/01/2010.

Juliane
Comitê de Ética em Pesquisa
Registro 25000.089325/2006-58
Instituto de Psicologia - UFRGS

ANEXO B

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

À Escola e aos Pais:

Vimos por meio desta apresentar à escola e aos pais o Projeto de Pesquisa de Doutorado intitulado “Adaptação e validação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares (Q-CARP)”, de autoria da Doutoranda em Psicologia Juliane Callegaro Borsa, 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 italiana de comportamento agressivo infantil para, então, realizar um estudo transcultural entre crianças brasileiras e italianas.

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 C

CARTA DE ACEITE PARA A ESCOLA

Eu, _____, em nome da Escola

concordo em participar da pesquisa intitulada “Adaptação e validação transcultural do questionário de comportamentos agressivos e reativos entre pares (Q-CARP)”, de autoria da Psicóloga e Doutoranda em Psicologia Juliane Callegaro Borsa, 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 D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDOS I E II

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você e seu filho estão sendo convidados(a)s a participar de uma pesquisa cujo título é “ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL DO QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E REATIVOS ENTRE PARES (Q-CARP)”, de autoria da Doutoranda em Psicologia Juliane Callegaro Borsa, 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 adaptar e validar para nossa realidade uma escala italiana de comportamento agressivo infantil.

A coleta de dados ocorrerá através dos seguintes instrumentos: 1) Questionário CBCL e Ficha Sócio-Demográfica (para os pais); 2) Questionário CAP (para a criança) e 3) Questionário sobre Comportamentos Agressivos (para os professores). Os instrumentos são anônimos, garantindo o sigilo da sua identidade. Os resultados obtidos poderão eventualmente ser publicados em artigos científicos, mas sua identidade será preservada e será mantido o mais rigoroso sigilo de qualquer informação que possa vir a identificá-lo(a). O material coletado será arquivado pelo período de cinco anos e, posteriormente, queimado.

A importância de participar deste estudo advém da sua contribuição para melhor exploração e descrição do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela(s) pesquisadora(s) Juliane Callegaro Borsa e Denise Ruschel Bandeira (tel: 51 33085352) ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, fone 3308.4085.

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 modificar minha decisão quanto à participação nesta pesquisa, se assim eu o desejar. A pesquisadora Juliane Callegaro Borsa certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa, se por ventura assim o desejar.

Assinatura do Participante

Data: ___/___/___

Juliane Callegaro Borsa - Doutoranda

Denise Ruschel Bandeira - Orientadora

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDO III

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você e seu filho estão sendo convidados(a)s a participar de uma pesquisa cujo título é “ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO TRANSCULTURAL DO QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E REATIVOS ENTRE PARES (Q-CARP)”, de autoria da Doutoranda em Psicologia Juliane Callegaro Borsa, 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 realizar um estudo comparativo transcultural entre crianças brasileiras e italianas, no que se refere aos problemas de comportamento característicos destas duas populações.

A coleta de dados ocorrerá através dos seguintes instrumentos: 1) Ficha Sócio-Demográfica (para os pais) e 2) Questionário CAP (para a criança). Os instrumentos são anônimos, garantindo o sigilo da sua identidade. Os resultados obtidos poderão eventualmente ser publicados em artigos científicos, mas sua identidade será preservada e será mantido o mais rigoroso sigilo de qualquer informação que possa vir a identificá-lo(a). O material coletado será arquivado pelo período de cinco anos e, posteriormente, queimado. As crianças italianas são pertencentes a um arquivo de dados, oriundo de pesquisas anteriores já realizadas na Itália.

A importância de participar deste estudo advém da sua contribuição para melhor exploração e descrição do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela(s) pesquisadora(s) Juliane Callegaro Borsa e Denise Ruschel Bandeira (tel: 51 33085352) ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, fone 3308.4085.

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 modificar minha decisão quanto à participação nesta pesquisa, se assim eu o desejar. A pesquisadora Juliane Callegaro Borsa certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa, se por ventura assim o desejar.

Assinatura do Participante

Data: ___/___/___

Juliane Callegaro Borsa - Doutoranda

Denise Ruschel Bandeira - Orientadora

ANEXO F

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Nome da Criança: _____

Nome do Pai: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Nome da Mãe: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Sexo dos Filhos e Idade (seguindo a ordem de nascimento, do mais velho para novo).

1) Nome:

Masculino () Feminino () Idade: _____

2) Nome:

Masculino () Feminino () Idade: _____

3) Nome:

Masculino () Feminino () Idade: _____

4) Nome:

Masculino () Feminino () Idade: _____

5) Nome:

Masculino () Feminino () Idade: _____

Qual a sua renda familiar? (considere para responder, todos os rendimentos da família).

() Menos que um salário mínimo

() Entre um e dois salários mínimos

() Entre dois e quatro salários mínimos

() Entre quatro e seis salários mínimos

() Mais de seis salários mínimos

Qual o peso de seu filho? _____

Qual a altura do seu filho? _____

Abaixo estão enumeradas algumas questões referentes ao seu filho e ao contexto em que ele está inserido. Marque com um **X** se houve, em qualquer momento da vida, algumas dessas intercorrências:

A criança trocou de professora no último ano?

() Sim () Não

A criança trocou de escola no último ano?

() Sim () Não

A criança repetiu a última série na escola (série em que está cursando agora)?

() Sim () Não

A criança repetiu alguma outra série na escola?

() Sim () Não

A criança já repetiu de série duas vezes ou mais?

() Sim () Não

A família mudou de residência no último ano?

() Sim () Não

A família mudou de cidade no último ano?

() Sim () Não

A criança é cuidada por outro cuidador que não pai e mãe?

() Sim () Não

Se sim, quem? _____

A criança reside com outros parentes, além de pais e irmãos? (na casa ou no mesmo pátio).

() Sim () Não

Se sim, com quem? _____

Houve mudança no número de pessoas que moram com a família no último ano?

() Sim () Não

Houve mudança significativa na condição financeira da família?

() Sim () Não

Houve separação dos pais?

Sim Não

Houve o nascimento de um irmão?

Sim Não

A criança sofreu algum tipo de acidente grave?

Sim Não

A criança sofreu algum tipo de agressão física?

Sim Não

A família da criança sofreu algum assalto?

Sim Não

A família da criança sofreu algum outro tipo de evento estressor?

Sim Não

Se sim, qual? _____

A criança possui doença crônica?

Sim Não

A criança toma medicação?

Sim Não

Se sim, qual? _____

A criança sofreu intervenção cirúrgica?

Sim Não

Se sim, qual? _____

A criança já foi expulsa da escola?

Sim Não

O pai está desempregado?

Sim Não

A mãe está desempregada?

Sim Não

O pai tem alguma doença física?

() Sim () Não

O pai tem alguma doença mental?

() Sim () Não

A mãe tem alguma doença física?

() Sim () Não

A mãe tem alguma doença mental?

() Sim () Não

O irmão tem alguma doença física?

() Sim () Não

O irmão tem alguma doença mental?

() Sim () Não

O pai sofreu algum acidente grave?

() Sim () Não

A mãe sofreu algum acidente grave?

() Sim () Não

Houve falecimento dos pais?

() Sim () Não

Houve falecimento dos avós?

() Sim () Não

Houve falecimento de outros familiares?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

Houve falecimento de um amigo ou colega?

() Sim () Não

ANEXO G

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

Olá! Por favor, responda às perguntas abaixo:

Qual seu nome completo? _____

Quantos anos você tem? _____ 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 penas um quadradinho para cada pergunta.

QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...

	Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
1) Chutar ou dar um tapa em seus colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
3) Dizer coisas ruins para seus colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
4) Ficar alegre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUANTAS VEZES ACONTECE DE VOCÊ...

	Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
5) Debochar (rir) de seus colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
	Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
6) Gritar com seus colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
	Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
7) Assistir desenhos animados na televisão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
	Acontece todos os dias	Acontece às vezes	Acontece poucas vezes	Nunca acontece
8) Empurrar ou arranhar seus colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Bate ou empurra você, você bate no seu colega?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Pega ou estraga alguma coisa sua, você bate no seu colega ou estraga suas coisas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você chora ou fica emburrado (chateado)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Bate ou empurra você, você conta para a sua professora?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Pega ou estraga uma coisa sua, você grita ou trata mal o seu colega?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUANDO UM COLEGA SEU...

	Sempre	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
7) Pega ou estraga uma coisa sua, você conta para a sua professora?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Bate ou empurra você, você chora ou fica emburrado (chateado)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você conta para a professora?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Diz coisas ruins, debocha ou ri de você, você bate no seu colega?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Pega ou estraga suas coisas, você chora ou fica emburrado (chateado)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Bate ou empurra você, você grita trata mal o seu colega?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

◆ O QUESTIONÁRIO TERMINOU. MUITO OBRIGADA! ◆