



**Satisfação com a vida e Agressão**  
**Estudo comparativo com estudantes universitários**  
**Portugueses e Espanhóis**

**VERSÃO FINAL APÓS DEFESA**

**Marlene Gomes Costa**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Psicologia Clínica e da Saúde**  
(2º ciclo de estudos)

**Orientador:** Prof. Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro

**agosto de 2020**



# Agradecimentos

Começo por agradecer à minha família pelo apoio incondicional que me deram ao longo da realização deste trabalho. À mulher mais importante da minha vida, à pessoa mais forte e que mais apoio me dá, à minha mãe. Obrigado por fazeres tudo por mim, pelo apoio incondicional, por sempre acreditares em mim, pela força e motivação que me transmites.

Aos meus irmãos, Bruno e Ricardo que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo dos anos de licenciatura, como na realização do mestrado e da dissertação.

À minha estrela mais brilhante que sempre foi a minha fonte de orgulho e motivação. Por aqueles momentos mais difíceis ser a minha força para continuar e nunca desistir.

Um agradecimento muito especial ao Professor Manuel Loureiro, que sempre demonstrou disponibilidade para ajudar, para partilhar conhecimento e por toda a dedicação e esforço empregues na realização desta dissertação.

Por fim, um muito obrigado a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação.



## Resumo

A entrada para a universidade constitui uma das etapas mais importantes no desenvolvimento de um indivíduo. A universidade é um espaço de aprendizagem, de desenvolvimento de competências e habilidades, mas também é um período caracterizado pela adaptação do indivíduo a uma nova realidade, que é a vida universitária. Isto é, a entrada para a universidade implica muitas mudanças, como por exemplo, estar longe de casa ou fazer novas amizades. Este período por vezes pode ser vivenciado como stressante, levando a que os estudantes possam responder de uma forma menos adequada aos problemas e até com agressividade perante situações inesperadas, o que pode ter impacto no bem-estar dos estudantes. Assim, este estudo propõe avaliar a questão da satisfação com a vida e a agressividade em estudantes do ensino universitário, uma vez que os jovens são o futuro do amanhã, e deste modo, é necessário entender onde se pode contribuir para um melhor desenvolvimento destes. **Participantes:** Este estudo caracteriza-se por ter uma amostra de dois países, Portugal e Espanha, resultando num total de 475 estudantes universitários, dos quais 226 (47.6%) são de nacionalidade portuguesa e 249 (52.4%) são de nacionalidade espanhola. Cerca de 73.5% dos participantes são do sexo feminino e 26.5% do sexo masculino. Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos de idade. **Instrumentos:** Versão Portuguesa do Questionário de Agressão de Buss e Perry e a versão portuguesa da Escala de Satisfação com a Vida de Diener e colaboradores. **Resultados:** maiores níveis de perceção de satisfação com a vida estão associados com menores níveis de agressão; estudantes espanhóis apresentam níveis mais elevados de satisfação com a vida e de agressão em comparação com os estudantes portugueses e o sexo masculino apresenta valores mais elevados de satisfação com a vida e de agressão.

## Palavras-chave

Estudantes universitários; Portugal; Espanha; Agressão; Satisfação com a Vida



# Abstract

Entrance to the university is one of the most important stages in an individual's development. The university is a space for learning, for developing skills and abilities, but it is also a period characterized by the adaptation of the individual to a new reality, which is university life. That is, entry to the university implies many changes, such as being away from home or making new friends. This period can sometimes be experienced as stressful, leading students to respond less adequately to problems and even aggressively in the face of unexpected situations, which can have an impact on students' well-being. Thus, this study proposes to evaluate the question of satisfaction with life and aggression in university students, since young people are the future of tomorrow, and therefore, it is necessary to understand where one can contribute to their better development. **Participants:** This study is characterized by having a sample of two countries, Portugal and Spain, resulting in a total of 475 university students, of which 226 (47.6%) are Portuguese and 249 (52.4%) are Spanish. About 73.5% of the participants are female and 26.5% male. Participants are aged between 17 and 24 years old. **Instruments:** Buss and Perry's Aggression Questionnaire portuguese version and Diener and collaborators' Life Satisfaction Scale portuguese version. **Results:** higher levels of perception of satisfaction with life are associated with lower levels of aggression; Spanish students have higher levels of satisfaction with life and aggression in comparison with Portuguese students and the male gender has higher values of satisfaction with life and aggression.

# Keywords

University Students , Spain, Portugal, Agression, Satisfaction with life





# Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico</b> .....	<b>2</b>
1.1. Satisfação com a vida .....	2
1.1.1. Operacionalização do construto .....	2
1.1.2. Avaliação da Satisfação com a vida .....	3
1.1.3. Estudos realizados sobre satisfação com a vida .....	4
1.2. Agressão .....	5
1.2.1. Agressão vs Violência .....	5
1.2.2. Tipologia .....	6
1.2.3. Teorias e modelos explicativos da agressão .....	7
1.2.4. Crenças associadas à agressão .....	11
1.2.5. Fatores protetores e fatores de risco para a agressão .....	11
1.2.6. Violência interpessoal: violência entre parceiros íntimos .....	12
1.2.7. Avaliação da Agressão .....	13
1.2.8. Estudos realizados sobre a agressão .....	14
1.3. Questão de investigação e objetivos .....	15
<b>Capítulo II – Método</b> .....	<b>17</b>
2.1. Participantes .....	17
2.2. Instrumentos .....	19
2.2.1. Questionário Sociodemográfico .....	19
2.2.2. Questionário de Agressão .....	19
2.2.3. Escala de Satisfação com a Vida .....	20
2.2. Procedimento de recolha e análise dos dados .....	21
<b>Capítulo III – Resultados</b> .....	<b>21</b>
3.1. Estatística Descritiva .....	21
3.2. Estatísticas Inferenciais .....	22
3.3. Relação entre satisfação com a vida e agressão .....	25
<b>Capítulo IV – Discussão dos resultados</b> .....	<b>26</b>
<b>Conclusão</b> .....	<b>29</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>30</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>38</b>



# Lista de Tabelas

**Tabela 1** - Caracterização sociodemográfica da amostra (N = 475)

**Tabela 2** – Confiabilidade do Questionário de Agressão e respetivos fatores

**Tabela 3** - Confiabilidade da Escala de Satisfação com a Vida

**Tabela 4** - Estatística descritiva da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

**Tabela 5** - Estatística descritiva do Questionário de Agressão (QA)

**Tabela 6** - Diferenças entre as participantes do sexo feminino e os participantes do sexo masculino relativas à satisfação com a vida

**Tabela 7** – Diferenças entre os alunos mais velhos e os alunos mais novos relativamente à satisfação com a vida

**Tabela 8** - Diferenças entre os participantes que estão num relacionamento íntimo e os participantes que não estão numa relação íntima relativamente à satisfação com a vida

**Tabela 9** – Diferenças entre os participantes do sexo masculino e os participantes do sexo feminino em relação à agressão

**Tabela 10** - Diferenças entre os participantes do sexo masculino e os participantes do sexo feminino em relação aos fatores do questionário de agressão (agressão física, agressão verbal, Raiva, hostilidade)

**Tabela 11** - Diferenças entre os alunos mais novos e os alunos mais velhos em relação à agressão

**Tabela 12** - Diferenças entre os participantes que não tem um relacionamento íntimo e os participantes que se encontram num relacionamento íntimo em relação à agressão

**Tabela 13** – Diferenças entre estudantes portugueses e estudantes espanhóis em relação à satisfação com a vida

**Tabela 14** - Diferenças entre estudantes portugueses e estudantes espanhóis em relação à agressão

**Tabela 15** - Correlação entre satisfação com a vida e agressão



# **Lista de Acrónimos**

**UBI** – Universidade da Beira Interior

**SWLS** – Escala de Satisfação com a Vida

**QA** – Questionário de Agressão

**BES** – Bem-Estar Subjetivo

**BEP** – Bem-Estar Psicológico



# Lista de Figuras

**Figura 1** - Processos episódicos do modelo de agressão, traduzido de Anderson & Bushman (2002). Adaptado de Ribeiro & Sani, 2009





# Introdução

A passagem do ensino secundário para o ensino superior ocorre entre os 18 e 19 anos, sendo este um período marcado por grandes mudanças, nomeadamente, a nível pessoal, social e académico (Reis et al., 2015). Esta transição pode ser realizada de uma forma saudável e sem grandes problemas, contudo, alguns estudantes podem considerar estas mudanças como stressantes e experienciar alguma ansiedade, uma vez que têm de se adaptar a um novo contexto académico (Reis et al., 2015), superar obstáculos e fazer novas amizades. De acordo com Almeida e Teixeira (2018, p.20) as transições caracterizam-se por “desafios, reavaliações e ações” que estão de acordo com os objetivos do indivíduo para o sucesso, bem como a sua adaptação à nova fase da sua vida.

Torna-se importante estudar a questão do bem-estar nos estudantes do ensino superior, uma vez que as universidades não são apenas lugares onde os jovens adquirem habilidades académicas, mas também são lugares onde as pessoas se conectam com outras pessoas, desenvolvem a sua personalidade, experimentam todas as facetas da sociedade, as quais podem influenciar o bem-estar subjetivo (Bücker et al., 2018).

Como mencionado, este período transitório faz parte do ciclo vital e como tal, torna-se importante ser abordado, sendo este período particularmente caracterizado por mudanças o que pode ter impacto no bem-estar dos estudantes. É também importante estudar a questão da agressão nesta população, uma vez que este período é também caracterizado por uma maior liberdade e muitas vezes associada ao consumo excessivo de substâncias como o álcool, o que torna propício a agressão como resposta às situações.

Assim, este estudo abordará a questão do bem-estar e da agressão nos estudantes universitários portugueses e espanhóis, tendo como objetivo geral perceber se existe uma associação entre a satisfação com a vida e a agressão.

Deste modo, o presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, no qual o primeiro é referente ao enquadramento teórico, ou seja, à revisão bibliográfica; já o segundo capítulo diz respeito ao método, onde está presente uma pequena descrição dos participantes, instrumentos e os procedimentos de recolha e análise dos dados. O terceiro capítulo consiste na apresentação dos resultados e o capítulo seguinte consiste na discussão dos mesmos.

# Capítulo I – Enquadramento Teórico

## 1.1. Satisfação com a Vida

### 1.1.1. Operacionalização do construto

A satisfação com a vida é um componente do bem-estar. No entanto, quando se fala de bem-estar é importante referir que de acordo com Ryan e Deci (2001) existem duas perspetivas distintas: uma diz respeito ao bem-estar hedônico e designa-se bem-estar subjetivo, e a outra perspetiva designa-se bem-estar eudemônico ou bem-estar psicológico. A grande diferença entre as duas perspetivas é que uma visiona o bem-estar como prazer ou felicidade (bem-estar subjetivo) e outra adota a visão de que o bem-estar se associa ao funcionamento pleno das capacidades de uma pessoa (bem-estar psicológico) (Siqueira & Padovam, 2008).

No que diz respeito ao conceito de bem-estar subjetivo (BES), este surgiu em 1950 no sentido da procura de evidências de qualidade de vida com o objetivo de acompanhar as mudanças e políticas sociais (Land, 1975, referido por Siqueira & Padovam, 2008). Montenegro, Rosenow e Payares (2017) definem bem-estar subjetivo como o balanço global que as pessoas fazem das suas oportunidades vitais, recursos sociais, pessoais e atitudes individuais, do curso dos acontecimentos que enfrentaram, da solidão ou companhia, e da experiência emocional derivada disso.

Galinha e Ribeiro (2005) referem que o bem-estar subjetivo é um conceito complexo que compreende uma área cognitiva (satisfação com a vida) e uma área afetiva (afetos positivos e afetos negativos). Relativamente à componente emocional (afetos) do BES, é importante que quando a pessoa faz a sua avaliação pessoal, esta resulte em mais vivências emocionais positivas do que negativas, isto é, que a pessoa consiga identificar um maior número de emoções positivas ao longo da sua vida (Siqueira & Padovam, 2008), isto para ter um nível de bem-estar elevado.

Já no que diz respeito à satisfação com a vida, esta corresponde à “avaliação cognitiva da vida como um todo” (Freire, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013, p.330). Isto é, a satisfação com a vida pode ser compreendida como um juízo subjetivo sobre a própria vida, e no qual a pessoa faz comparações com o padrão que ela própria estabeleceu e perceber se está satisfeito ou não, ou seja, se este se encontra próximo ou distante dos seus objetivos, sendo que esse padrão deve ser estabelecido pela pessoa e não por critérios externos (Simões, 1992; Neto, 1993). Por sua vez, Kapteyn e colaboradores (2015) afirmam que a satisfação com a vida consiste num julgamento retrospectivo global, cognitivamente exigente e provavelmente construído apenas quando solicitado.

### **1.1.2. Avaliação da Satisfação com a vida**

Relativamente à avaliação da satisfação com a vida, é de mencionar que nas décadas de 60 e 70 esta era incluída em estudos sobre a qualidade de vida, sendo que a satisfação era apenas avaliada por um item. Isto é, nos grandes estudos sociais da época, apenas era colocada uma questão específica para abordar este construto (Giacomoni, 2004).

De acordo com Giacomoni (2004), a medida de um único item para avaliar a satisfação com a vida mais utilizada nessa altura era o Index de Bem-Estar de Campbell et al. (1976, referido por Giacomoni, 2004). Esse instrumento era composto por uma pergunta acerca da satisfação com a vida e ainda por uma escala de afeto geral. Relativamente, ao item de satisfação com a vida, era colocada ao indivíduo a questão ““O quão satisfeito você está com a sua vida como um todo?”” (Giacomoni, 2004, p.46), ao qual este teria de responder numa escala tipo *likert* de 7 possíveis respostas, desde completamente não satisfeito (1) a completamente satisfeito (7) (Giacomoni, 2004). Albuquerque e Tróccoli (2004) referem ainda outras escalas para avaliar o bem-estar, nomeadamente, a escala de bem-estar subjetivo de Lawrence e Liang (1988) referido por Albuquerque & Tróccoli, 2004), sendo esta constituída por várias categorias: satisfação com a vida, felicidade, afeto positivo e afeto negativo, resultando num total de 15 itens.

Outros instrumentos desenvolvidos ainda nessas décadas, foram por exemplo, a Escala da Escada de Cantril (1967, referido por Giacomoni, 2004), que consistia numa imagem de um escada com 10 degraus, onde o indivíduo deveria marcar o quão se sentia satisfeito em relação à sua vida e a Escala de Faces de Andrews e Withey (1976, referido por Giacomoni, 2004), que era composta por várias expressões faciais e o indivíduo deveria escolher aquela que melhor se adequava ao modo como se sentia face à sua vida.

No decorrer dos dias de hoje, verifica-se que a escala mais utilizada para avaliar este componente do bem-estar é a escala desenvolvida por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) designada Escala de Satisfação com a Vida. Esta é composta por cinco itens, com possibilidade de resposta tipo *likert* de 7 pontos, onde o indivíduo se posiciona de acordo com o seu grau de concordância ou não.

Uma outra escala importante de referir é o Índice de Bem-estar Pessoal que permite avaliar o bem-estar subjetivo. Esta escala contém oito domínios, sendo eles a satisfação com: o nível de vida, de saúde, realização pessoal, relações pessoais, sentimento de segurança, ligação à comunidade, segurança com o futuro, e religião e espiritualidade. Os indivíduos devem responder a este questionário de acordo com aquilo que melhor se adequa a si, sendo que a sua resposta pode variar de 0 (= extremamente insatisfeito) a 10 (extremamente satisfeito) (Pais-Ribeiro & Cummins, 2008).

### **1.1.3. Estudos sobre satisfação com a vida**

Silva e Heleno realizaram um estudo em 2012, com estudantes universitários cujo objetivo era avaliar o bem-estar subjetivo, e como resultados obtiveram que mais de 50% dos estudantes, mais concretamente, 72% (185 estudantes) manifestam bem-estar subjetivo moderado, 13,6% (35 estudantes) bem-estar subjetivo baixo e apenas 14,4% (37 estudantes) bem-estar subjetivo elevado. O que significa que a maioria dos alunos apresenta um equilíbrio entre emoções positivas e emoções negativas na sua vida (Silva & Heleno, 2012).

Um dos estudos que inclui um maior número de países na avaliação do bem-estar subjetivo, foi o desenvolvido por Fulmer e colaboradores (2010), que contou com a participação de estudantes universitários de 26 países, tais como Estados Unidos, China, Itália, Brasil, México, entre outros. Com uma amostra total de 6224 estudantes universitários, verificou-se que existem diferenças nos níveis de bem-estar apresentados pelos estudantes dos diferentes países, sendo que os países europeus obtiveram maiores níveis de bem-estar e os países asiáticos valores mais baixos de bem-estar. Concluiu-se que essas diferenças se devem em grande parte, devido à influência da personalidade e da cultura particular de cada um dos países que foram avaliados (Noriega et al., 2013).

Um outro estudo revelante, é o de Montenegro e colaboradores de 2017, com estudantes universitários em que estudaram a satisfação com a vida. Desse estudo as conclusões gerais são que 44% dos estudantes manifesta ter uma alta satisfação com a vida, 26% apresentam um nível muito alto de satisfação com a vida, enquanto 17% expressou ter um grau médio de satisfação. Ainda no estudo destes autores, no que diz respeito ao género, os resultados permitiram observar que as mulheres tiveram uma pontuação mais elevada nos níveis de satisfação em comparação com os homens (como por exemplo, no nível muito alto de satisfação, em que se obteve 59% das mulheres contra 41% dos homens e alta satisfação com 56% contra 44% dos homens), contudo, as mulheres também apresentaram as pontuações mais elevadas em comparação com os homens nas categorias referentes à insatisfação (55% das mulheres na categoria insatisfação e 50% na categoria insatisfação extrema com a vida, contra 50% e 45% dos homens, nas categorias, extremamente insatisfeito e insatisfeito, respetivamente).

Esta questão de género e a satisfação com a vida, foi também explorada no estudo de Quevedo et al. (2014), com estudantes universitários mexicanos, no qual também as mulheres manifestaram uma maior satisfação com os estudos, com a vida e maior felicidade em comparação com os homens. Resultados semelhantes foram obtidos no estudo de Coleta e colaboradores (2012), em que as mulheres apresentaram “menores níveis de solidão, maiores índices de satisfação geral, de gratidão, de sentimentos de felicidade” (p.135), em comparação com o género masculino. Já no estudo de Cunha e colaboradores (2017), verificou-se que o género feminino revelou mais afeto negativo e o masculino mais afeto positivo, o que é indicador de bem-estar subjetivo.

Outra questão pertinente em estudos de bem-estar subjetivo e estudantes universitários é a idade. A este respeito, o estudo de Coleta e colaboradores (2012), demonstrou que estudantes com mais idade apresentam menor satisfação com a vida em geral em relação a estudantes mais novos. Num estudo de Oliveira (2015, referido por Chaves et al., 2016) com estudantes de enfermagem do ensino superior sobre o bem-estar subjetivo, os autores concluíram que os estudantes com idade igual ou superior a 23 anos apresentam um afeto negativo menos elevado em comparação com estudantes com idade igual ou inferior a 20 anos.

Em 2016, no estudo realizado por Chaves e colaboradores também com estudantes universitários, estes puderam concluir que os estudantes mais velhos apresentaram menos afetos positivos e que os estudantes mais novos apresentaram mais afetos positivos. Cunha e colaboradores (2017) no seu estudo obtiveram resultados em que estudantes com mais idade ( $\geq 23$  anos) apresentam mais afeto positivo, seguidos por estudantes com 21-22 anos. Cunha e colaboradores (2017) verificaram ainda, que são também os estudantes mais velhos quem apresentam mais afeto negativo.

## **1.2. Agressão**

### **1.2.1. Agressão versus violência**

Myers e Twenge (2017) entendem por agressão um comportamento físico ou verbal com intenção de magoar alguém. De acordo com Rodrigues (1972) uma definição de agressão seria “qualquer comportamento cuja finalidade é causar dano a outrem” (p.316). Siever (2008) define a agressão como um comportamento hostil, prejudicial ou destrutivo, geralmente causado por frustração, sendo que a agressão pode ser coletiva ou individual.

A agressão é um construto amplo e complexo, que inclui características emocionais como a raiva, o nojo e a frustração; características cognitivas, como pensamentos acerca da intencionalidade de outras pessoas, a resolução de problemas e as situações negativas; e componentes comportamentais, como a expressão da agressividade através de insultos, gritos, golpes ou burlas (Escobedo, García-Méndez, Díaz-Loving & Rivera-Aragón, 2018).

Na literatura o construto de agressão surge muitas vezes associado a outros construtos como agressividade, violência, hostilidade e comportamento antissocial. Segundo Ortiz e Calderón (2006), a diferença entre agressão e agressividade traduz-se na agressividade ser uma disposição para atuar em distintas situações, atacando física ou verbalmente o outro ou ofender de um modo intencional, já a agressão consiste num comportamento específico reativo frente a situações concretas. A hostilidade tem a conotação de atitudes negativas que motivam comportamentos agressivos dirigidos a provocar dano em objetos ou pessoas (Spielberger et al., 1983, referido por Ortiz & Calderón, 2006).

Relativamente á diferenciação entre agressão e violência, como Hacker (1972) afirma “toda a violência é agressão, mas nem toda a agressão é violência” (p.132), ou seja, agressão e violência

são construtos diferentes, mas interrelacionados. Por exemplo, uma criança empurra outra do triciclo, é um ato de agressão, mas não é um ato de violência (Anderson & Bushman, 2002).

Contini (2015) afirma que o conceito de violência se refere a comportamentos agressivos cuja intencionalidade e destrutividade parecem ser maiores do que as observadas em um ato agressivo e uma outra característica é a aparente carência de justificção. Ortiz e Calderón (2006) acrescentam ainda que o termo violência é frequentemente usado para se referir a comportamentos agressivos com tendências meramente ofensivas, contra o direito e a integridade de um ser humano, geralmente implicam a ausência de aprovação social e até mesmo de ilegalidade.

Já por agressão entende-se uma característica estável da personalidade e está relacionada a comportamentos antissociais (Loeber & Dishion, 1983, referido por Nakano, 2001). Dito de outra maneira, o que habitualmente diferencia estes conceitos, é que a violência está associada a um comportamento ou ação, e a agressão está associada a uma característica de personalidade (Arriaga, Esteves & Monteiro, 2004).

Importa salientar que habitualmente o termo agressão ou agressividade é utilizado para descrever comportamentos animais, enquanto que o termo violência é utilizado para descrever ações humanas (Ortiz & Calderón, 2006).

Em suma, a agressão é qualquer comportamento direcionado a outro indivíduo com a intenção imediata de causar dano (Anderson & Bushman, 2002), enquanto que a violência é um subtipo da agressão que visa causar danos extremos entre indivíduos (Cavalcanti & Pimentel, 2016).

### **1.2.2. Tipologia**

É preciso ter em consideração que existem vários tipos de agressão mencionados na literatura, sendo os mais referidos, a agressão física, a agressão social, a agressão hostil e a agressão instrumental.

De um modo muito simples, a agressão física pode ser definida como magoar o corpo de alguém; a agressão social como magoar os sentimentos de alguém (como insultos, *bullying*, *cyberbullying*); a agressão hostil nasce da raiva e tem como objetivo ferir, e a agressão instrumental visa ferir, mas apenas como um meio para atingir um fim (Myers & Twenge, 2017).

Segundo Underwood (2003, referido por Azzi, et al., 2015) a agressão social caracteriza-se por comportamentos cuja finalidade são causar dano a outra pessoa nos seus “relacionamentos, status social, ou auto-estima” (Azzi et al., 2015, p.124), através da manipulação de relacionamentos, espalhar rumores e exclusão social, sendo que este tipo de agressão pode ser realizada direta ou indiretamente (Azzi et al., 2015).

Relativamente à agressão hostil, Siever (2008) acrescenta ainda que esta representa uma resposta a um stress percebido, e que esta resposta se torna patológica quando as respostas agressivas são exageradas em relação à provocação emocional que ocorre. No que diz respeito à agressão instrumental, este mesmo autor afirma que esta agressão representa um comportamento planeado que normalmente não está associado à frustração ou resposta a ameaças imediatas, ou seja, caracteriza-se por ser um comportamento planeado com objetivos claros em mente.

Castela (2013) afirma ainda que a agressão hostil ou agressão afetiva/reactiva é caracterizada pela impulsividade e pela condução de sentimentos como a raiva, sendo o objetivo desta agressão prejudicar a vítima. Já a agressão proativa ou instrumental, caracteriza-se pela ausência de emoções e pela intenção deliberada de causar mal a outro indivíduo. Alves e Pereira (2011, p.150), afirmam que a agressão instrumental se inicia “pelo fato do ganho de um reforçador desejado pelo agressor advir do uso do comportamento agressivo”.

Buss e Perry (1992) categorizam a agressão em agressão físico-verbal; ativa-passiva e direta-indireta. A agressão física caracteriza-se pelo uso da força e a agressão verbal pelo uso da linguagem para causar dano a um sujeito. A dimensão ativa-passiva diz respeito ao envolvimento do agressor na geração de dano a outro. Por fim, a agressão direta corresponde à ação de um indivíduo que tem como principal objetivo produzir dano de forma direta a outra pessoa, por exemplo, gritar com alguém. Já a agressão indireta, apesar de ter o mesmo objetivo que a direta, esta caracteriza-se por ser realizada por meio de outras pessoas ou pertences, por exemplo, falar mal de uma pessoa nas suas costas (Contini, 2015).

Griffin e Gross (2004, referido por Gouveia, Leal & Cardoso, 2017) categorizam os comportamentos agressivos como reativos, proativos ou instrumentais, diretos e relacionais. Face a comportamentos agressivos reativos, estes referem-se a comportamentos aquando da perceção de uma situação ameaçadora; já os comportamentos agressivos proativos ou instrumentais caracterizam-se por estes serem um meio para atingir um objetivo, sendo estes comportamentos vistos como o meio para resolver os problemas (Gouveia et al., 2017). Relativamente a comportamentos agressivos diretos, estes referem-se, por exemplo a pontapés contra uma pessoa, já a respeito dos comportamentos agressivos relacionais, podemos falar de por exemplo, excluir alguém de um grupo ou espalhar boatos sobre uma pessoa (Gouveia, et al., 2017).

### **1.2.3. Teorias e Modelos explicativos da agressão**

#### **Teoria do impulso**

Esta teoria foi proposta por Freud, que postulou que a agressão humana é o resultado de redirecionar para os outros a energia de um impulso primitivo (Myers & Twenge, 2017), sendo que este define impulso como «uma tendência inerente ao organismo vivo, que o impele à reprodução e restabelecimento de uma situação anterior» (Hacker, 1972, p. 111). Assim, esta

teoria defende que o comportamento agressivo é instintivo, isto é, a agressividade é vista como uma reação inata e natural que existe nos indivíduos (Ribeiro & Sani, 2009).

Lorenz foi um outro defensor desta teoria, embora este considera-se a agressão como um fenómeno adaptativo e não autodestrutivo, como defendia Freud (Myers & Twenge, 2017). Segundo Lorenz, o instinto agressivo é fundamental para o indivíduo, nomeadamente, a nível da sua proteção e progresso, contudo, esta energia agressiva deve ser libertada para o seu próprio bem (Rodrigues, 1972). Este autor afirma ainda “que as pessoas tendem a inibir a manifestação de seu impulso agressivo o que resulta em maior acúmulo de energia agressiva” (Rodrigues, 1972, p. 318). Apesar de esta teoria ser posteriormente criticada, há evidências de que a agressão tem determinantes inatos (Simanke, 2014).

### **Teoria da aprendizagem social**

Esta teoria releva a importância do papel do meio externo social na aquisição de comportamentos agressivos. O grande defensor desta teoria é Albert Bandura que refere que as pessoas são suscetíveis de aprender comportamentos, e que o estabelecimento dessas respostas é porque existem mecanismos que tendem a reforçá-las. Este autor refere ainda que aprendemos principalmente por observação de outros modelos sejam estas imagens ou qualquer outra forma de representação. Este modelamento dá-se através dos agentes sociais e suas diferentes influências entre as quais se encontram principalmente três: as influências familiares (os principais modelos são os pais e as pessoas mais velhas, como primos, irmãos, tios, entre outros); as influências subculturais (a subcultura vem de um grupo de pessoas com crenças, atitudes, costumes ou outras formas de comportamento diferentes às dominantes na sociedade, e se a pessoa faz parte deste grupo, essa influência vai ser decisiva na aquisição de padrões agressivos); e o modelamento simbólico (por exemplo, os meios de comunicação ao mostrar temas violentos) (Mori, 2012).

Assim, Bandura defende que a agressividade corresponde a um “padrão de resposta que é aprendido através de reforço e de modelagem” (Ribeiro & Sani, 2009, p. 99), ou seja, a pessoa aprende esses comportamentos agressivos ao observar os outros e que comportamentos são elogiados e os que são penalizados e em que situações (Ribeiro & Sani, 2009).

### **Modelo neurobiológico da agressão**

Hacker (1972) reconhece que as principais regiões associadas à agressão estão nos níveis mais profundos do inconsciente “e nas estruturas subcorticais, formando o sistema límbico” (p.135). Também De Cantarazzo (2001, referido por Mori, 2012) afirma que os sistemas hipotalâmico e límbico estão envolvidos ativamente nas respostas adaptativas como a fome, a sede, a motivação reprodutiva e a agressão.

Indo de encontro ao referido, também Esperidião-Antonio e colaboradores (2008) mencionam que nos estudos feitos na década de 1920, os investigadores chegaram à conclusão de que a



manifestação da raiva estava associada ao hipotálamo. Estes mesmos autores referem ainda que a “amígdala e o hipotálamo estão intimamente ligadas às sensações de medo e raiva” (Esperidião-Antonio et al., 2008, p.60). É de referir que a amígdala é a estrutura responsável pelo reconhecimento do medo, bem como pelo controle de respostas adequadas perante situações ameaçadoras e perigosas (Esperidião-Antonio et al., 2008).

### **Processamento da informação social**

O modelo de processamento de informação social, foi desenvolvido por Dodge (1986), e posteriormente reformulado por Crick e Dodge (1994). Este modelo defende que as informações sociais são processadas através de uma sequência de operações cognitivas (Machado, 2019). Segundo os autores deste modelo a informação social recebida, tem de ser processada de um certo modo, para que ocorra uma resposta considerada competente (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986 referido por Machado 2019).

A abordagem de Dodge e colaboradores tinha como foco as perceções e atribuições do sujeito. Huesman propôs um modelo que se centrava na aprendizagem observacional, e que pretendia integrar a proposta de Dodge e colaboradores no seu novo modelo (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003)

O modelo unificado de Huesman (1998), refere que o processamento de informação social ocorre em quatro fases: sendo que a primeira consiste na “perceção de hostilidade frente a situações ambíguas” (Kristensen et al., 2003, p180) ; a “segunda parte consiste na aquisição, permanência e recuperação de scripts e esquemas mentais para o comportamento social” (Beck & Freeman, 1993, referido por Kristensen et al., 2003, p180), em terceiro ocorre a avaliação e a seleção do script e na quarta fase o individuo faz a interpretação das consequências do seu comportamento (Kristensen et al., 2003).

De forma mais detalhada, o processo começa com a avaliação da situação social, que é seguido pela recuperação de scripts sociais. Pessoas agressivas têm um maior reportório de scripts agressivos, pelo que existe uma maior probabilidade de serem recuperados primeiro. Um script social recuperado deve passar por vários filtros antes de ser seguido. Esses filtros incluem avaliações do resultado provável do uso do script e se o script é congruente com as crenças normativas da pessoa. Pessoas mais agressivas geralmente têm crenças normativas que aceitam mais a agressão. O processo termina com a decisão de se comportar de uma certa maneira, seguida de uma autoavaliação das consequências (Huesmann, 2018).

### **Modelo Geral da Agressão**

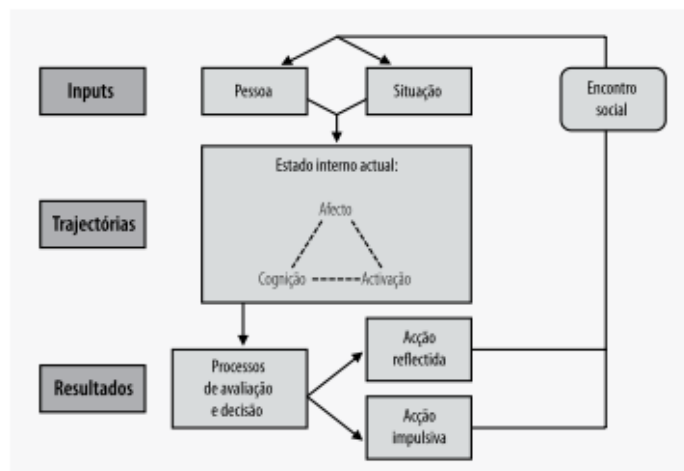
Este modelo faz referência a três estruturas do conhecimento essenciais que influenciam o processo de perceção, interpretação, tomada de decisão e ação (Ribeiro & Sani, 2009), sendo elas: os esquemas perceptuais, os esquemas pessoais e scripts comportamentais. Segundo Anderson e Bushman (2002), os autores deste modelo, os esquemas perceptivos, são usados para

identificar fenómenos tao simples como objetos físicos do quotidiano ou tão complexos quanto eventos sociais; os esquemas pessoais, incluem crenças sobre uma pessoa ou grupo de pessoas em particular e os scripts comportamentais, contêm informação sobre como as pessoas se devem comportar em circunstâncias variadas.

De acordo com Anderson e Bushman (2002), os três principais focos do modelo dizem respeito a 1) dados das pessoas e situações; 2) rotas cognitivas, afetivas e de excitação através das quais essas variáveis de entrada têm seu impacto e 3) resultados dos processos subjacentes de avaliação e decisão (Figura 1). As variáveis de entrada influenciam o comportamento do resultado final através do estado interno atual que elas criam. Os estados internos de maior interesse dizem respeito à cognição, afeto e excitação. O estado afetivo refere-se à vivência de emoções e sentimentos negativos entre estímulos percebidos como intenção de maltrato, ameaça e insultos. O estado cognitivo apresenta-se quando os estímulos aumentam a suscetibilidade a pensamentos de nojo, raiva e hostilidade como filtro de interpretação da informação a receber. Por último, o estado de ativação inclui sintomas propriamente fisiológicos de predisposição agressiva (Escobedo et al., 2018).

**Figura 1.**

*Processos episódicos do modelo de agressão, traduzido de Anderson & Bushman (2002). Adaptado de Ribeiro & Sani, 2009*



## **Teoria da frustração-agressão**

Os autores desta teoria postulam que a agressão é o resultado da frustração, sendo que esta pode ser definida como quando as pessoas são incapazes de atingir metas ou não obtêm recompensas esperadas devido a alguma barreira externa (Berkowitz, 1993, referido por Groves & Anderson, 2017). Ou seja, esta teoria defende que o comportamento agressivo surge quando o individuo percebe que as suas possibilidades para atingir uma meta estão bloqueadas ou inacessíveis.

As situações de privação não induzem sempre ao comportamento agressivo, mas ocorre quando o indivíduo falha na satisfação de um desejo. Nesse sentido, a tolerância à frustração parecia ser um fator primordial na adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Assim, segundo esta teoria a não satisfação das necessidades básicas levaria os seres humanos a desenvolver comportamentos agressivos (Contini, 2015).

Em suma, esta teoria defende que as experiências desagradáveis criariam no indivíduo um afeto negativo, sendo que este serviria como gatilho para comportamentos de luta ou fuga (Rosa & Morais, 2010). Segundo Dollard et al. (1941, referido por Kristensen et al., 2003) a frustração gera energia agressiva, que por sua vez motiva comportamentos agressivos, contudo, esta frustração poderá ou não levar a comportamentos agressivos dependendo da avaliação que o indivíduo faz da situação (Rosa & Morais, 2010).

#### **1.2.4. Crenças associadas à agressão**

João e Lourenço (2017) definem crenças como representações simbólicas que nascem das experiências individuais. Segundo Machado (2010), as crenças emergem das interações humanas e das suas percepções da realidade, veiculadas nos processos de socialização. Essas crenças vão ter influência na seleção e avaliação da informação recebida do exterior (João & Lourenço, 2017).

No que diz respeito às crenças associadas à agressão, nomeadamente, nas relações íntimas as crenças que justificam e/ou desculpabilizam o comportamento agressivo estão relacionadas com existência de violência nas relações no tempo (Carlson, 1999, referido por Machado, 2010). Machado (2010) aponta a crença dos castigos corporais (com o objetivo de colocar disciplina) como uma das contribuições para a manutenção da violência. Outras crenças que se encontram associadas à agressão são de que a violência no seio familiar é um assunto privado, e que a violência se deve a causas externas como o álcool ou drogas, e que o agressor não tem controlo (Heise, 1994; Machado, et al., 2003, referido por Machado, 2010). Outra crença é de que a agressão/violência é uma prova de força e virilidade do homem (Dominici, 2018).

Relativamente a comportamentos agressivos sexuais (ou violência sexual), existem também mitos e crenças que contribuem para a sua manutenção, como “a mulher provoca a violação através de comportamentos ousados, vestidos provocativos” e “a violação é impossível se a mulher lutar” (Pires, 2018).

#### **1.2.5. Fatores protetores e fatores de risco para a agressão**

Existem dois tipos de variáveis que podem funcionar ou como fatores de proteção ou como fatores de risco, sendo elas: variáveis individuais e as variáveis situacionais. Estas últimas,

referem-se por exemplo, ao local, ao conteúdo da situação, a sua duração, frequência e resolução dos conflitos. Já por variáveis individuais entendem-se as características relacionadas com a pessoa, como o género, capacidade cognitiva, estratégias de *coping*, idade, entre outras (Soares & Sani, 2015).

Um dos fatores de risco para no futuro desenvolver comportamentos agressivos é o de crescer num ambiente violento, quer familiar quer a nível da comunidade (Chaux, Arboleda & Rincón, 2012). Como afirmam Pratta e Santos (2007) o primeiro contato que uma criança tem com a resolução de conflitos e controlo de emoções é no ambiente familiar, sendo que a família tem um papel primordial no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. E como reforça Bandura (1982, referido por Machado, 2010) se no ambiente familiar existem modelos agressivos a criança tem uma maior probabilidade de ter comportamentos agressivos para com os outros. Chaux, Arboleda e Rincón (2012), afirmam que se a violência é comum no seu ambiente social, as crianças podem aprender que outras pessoas podem usar a violência em suas interações e, portanto, desenvolver uma atribuição hostil de intenções. Eventos stressores e o uso de drogas ou outras substâncias, apresentam-se como fatores potenciadores de comportamentos agressivos (Nardi, Filho & Dell’Aglío, 2016), assim como o pobre controlo de impulsos (Jenson & Fraser, 2005).

Como Huesmann (2018) menciona, a pessoa não precisa de estar perto de alguém “infetado” pela violência para pegá-la, a pessoa só precisa de observá-la. Este mesmo autor refere que a violência gera violência em vários domínios. As crianças capturam a violência de seus pais, colegas e meios de comunicação, e a quanto mais pessoas violentas é exposta em qualquer domínio, maior a probabilidade de ocorrer violência (Huesmann, 2018).

Como fatores protetores pode-se citar um bom ambiente familiar, coeso e de confiança, um bom suporte social e um bom ambiente escolar (Gouveia et al., 2017). Filho, Araújo, Lima e Sousa (2005) apontam as crenças normativas contrárias à agressão como um fator de proteção na manifestação de comportamentos agressivos, isto é, as pessoas que não acreditam na eficácia de comportamentos agressivos para obter os resultados desejados, terão uma menor tendência para optar por realizar esses comportamentos. Outros fatores protetores que podem ser mencionados são atitude positiva do indivíduo, inteligência, crença em normas pró-sociais e valores, bem como apoio social de membros que não sejam da família (Jenson & Fraser, 2005).

### **1.2.6. Violência interpessoal: violência entre parceiros íntimos**

A violência entre parceiros íntimos é um problema que atualmente se encontra discutido e investigado na comunidade científica, sendo que em Portugal essa investigação começou nos últimos 20 anos (Caridade & Barros, 2018). Apesar de ser um assunto já muito discutido a sua

prevalência, nomeadamente nos jovens ainda é elevada, daí a necessidade de se abordar esta questão mais uma vez.

Assim, no que diz respeito à violência entre parceiros íntimos esta pode ser de carácter psicológico, físico ou sexual, entre outras. A violência física define-se como “ações praticadas com a intenção de afetar a integridade ou a saúde corporal da vítima” (Moraes, Cavalcante, Pantoja & Costa, 2018, p.80). A violência psicológica uma vez que não deixa marcas físicas no corpo da vítima e como é silenciosa, tende a persistir por bastante tempo, esta caracteriza-se por ameaças, chantagens, intimidação, ridicularização e depreciação da(o) parceira(o) (Moraes et al., 2018). A violência sexual, por sua vez caracteriza-se por “ato sexual não consentido, em práticas sexuais indesejadas...” (Moares et al., 2018, p80), ou seja, define-se como a “satisfação sexual do autor, em detrimento da vontade da vítima” (Moraes et al., 2018, p.81). A violência sexual, psicológica e física foram aqui referidas, no sentido que são também as mais comuns nestas situações de violência entre parceiros.

### **1.2.7. Avaliação da agressão**

#### **Questionário de Agressão de Buss & Perry**

Existem vários questionários para avaliar a agressão, no entanto, o mais utilizado é o Questionário de Agressão, desenvolvido por Buss e Perry em 1992 (Escobedo et al., 2018). O Questionário de Agressão de Buss-Perry é constituído por quatro fatores, divididos por 29 itens pontuados numa escala tipo *likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde a extremamente pouco característico e 5 a extremamente característico.

Este questionário fornece uma medida global de agressão e quatros subescalas (agressão física. agressão verbal, raiva e hostilidade) (Pechorro et al., 2016). Uma vez que este instrumento foi o utilizado nesta presente investigação, este será abordado mais pormenorizadamente aquando da apresentação dos instrumentos utilizados.

#### **Escala de Crenças de Violência Conjugal**

Esta escala possibilita aceder às representações que o indivíduo possui acerca do fenómeno de violência conjugal. Esta escala “mede o grau de tolerância e/ou aceitação do sujeito quanto à violência conjugal (física ou psicológica)” (Ventura, Frederico-Ferreira & Magalhães, 2013, p.99), em que o indivíduo tem de responder a 25 questões com possibilidade de resposta de cinco pontos, no qual 1 corresponde a discordo totalmente e 5 concordo (Ventura et al., 2013).

De acordo com Machado, Matos e Gonçalves (2006, referido por Ventura et al., 2013), os autores da escala, esta possui quatro fatores, sendo o primeiro referente à “legitimação e banalização da pequena violência”, como os insultos e os empurrões; o segundo fator “legitimação da violência pela conduta da mulher”, por exemplo, infidelidade; o terceiro fator corresponde à “legitimação da violência motivada por causas externas”, como o abuso de álcool;

e o último fator “legitimação da violência pela preservação da privacidade familiar”, em que se considera que a violência é um assunto de família e privado (Ventura et al., 2013; Machado, Macieira & Carreira, 2010).

### **Escala de autoavaliação da agressão**

A escala original, *Little Agression Inventory* (Little et al., 2003), é constituída por 36 itens de autorresposta, permitindo diferenciar as formas direta e relacional da agressão, bem como as funções reativa e instrumental da agressão.

Esta escala é composta por seis subescalas: forma pura de agressão direta, agressão direta reativa, agressão direta instrumental, forma pura de agressão relacional, agressão relacional reativa e agressão relacional instrumental. O individuo deve responder a estas subescalas com repostas que vão desde 1 (não é verdade) a 4 (completamente verdade) (Gouveia et al., 2017).

## **1.2.8. Estudos realizados sobre a agressão**

Em 2015, Scherer e colaboradores realizaram um estudo com estudantes universitárias acerca da percepção da violência no âmbito universitário. Desse estudo os autores concluíram que a violência psicológica interpessoal ocorre no curso que as estudantes frequentam (enfermagem), e das 13 estudantes entrevistadas quatro referiram ainda que também ocorreram episódios de violência física. Ainda neste estudo, as estudantes mencionam como comportamentos agressivos, os insultos, ofensas, atitudes de menosprezo e agressão física.

Face ao género, como é mencionado por vários estudos da literatura é de mencionar que os rapazes fazem uso da agressão direta, enquanto que as raparigas fazem uso da agressão indireta (Bjorkqvist, 2017).

Um outro estudo de relevância é o de Duarte e Lima (2006), no qual estes autores avaliaram a violência física e a violência psicológica nas relações de namoro em estudantes do ensino secundário e estudantes do ensino universitário. Como resultados os autores mencionam que a violência psicológica é o tipo de violência mais incidente que os jovens vivenciaram, verificou-se ainda que os estudantes do ensino superior apresentam uma taxa de prevalência mais alta em relação aos estudantes do ensino secundário no que diz respeito a ambas as formas de violência. Um outro dado interessante deste estudo é o facto de a maioria dos estudantes terem mencionado serem vítimas de violência quer psicológica quer física, mas também terem admitido que tiveram comportamentos agressivos para com o seu namorado/a.

Uma questão importante quando se fala de agressão e violência diz respeito às crenças, sendo esta uma questão já abordada em vários estudos. Por exemplo, Ventura e colaboradores (2013) fazem referência a um estudo com estudantes do ensino universitário, secundário e profissional, onde utilizaram a Escala de Crenças sobre a Violência Conjugal. Verificou-se que os estudantes

demonstraram níveis baixos de legitimação de comportamentos violentos, no entanto, foram evidenciadas diferenças a nível do sexo, no qual o sexo masculino revelou maior aceitação da violência, bem como os estudantes mais novos que revelaram também níveis mais altos de tolerância à violência. No estudo de Ventura e colaboradores (2013), obteve-se como resultados que a maioria dos estudantes são discordantes com as crenças legitimadoras da violência, no entanto, obteve-se também uma percentagem de 11,8% de estudantes concordantes com atitudes violentas nas relações de intimidade.

Um outro estudo acerca da legitimidade da violência nas relações de namoro/intimidade é o desenvolvido por Machado, Macieira e Carreira (2010). As principais conclusões deste estudo são que no geral os estudantes manifestam um baixo nível de concordância com a legitimação da violência; o sexo masculino em comparação com o sexo feminino revela pontuações mais elevadas de aceitação ou tolerância à violência; cerca de 48% dos estudantes revelam ter sido vítimas ou agressores; e, por fim os comportamentos mais prevalentes são o insulto, a difamação, humilhação, gritar e puxar os cabelos.

### **1.3. Questão de investigação e objetivos**

Nos dias de hoje, verifica-se um aumento de interesse dos investigadores no estudo de aspetos positivos da vida, por exemplo, o bem-estar. Sendo os estudantes universitários uma população que se encontra num período de transição muito importante, em que ocorrem várias mudanças, tornou-se importante estudar a perceção de bem-estar dos estudantes, visto que este período pode ser difícil e afetar a qualidade de vida dos mesmos.

Achou-se também pertinente abordar a questão da agressão nos estudantes universitários, uma vez que este período de transição se caracteriza também pelo aumento de liberdade, bem como pela confrontação de vários problemas/obstáculos, quer a nível académico quer a nível social, e que por vezes estes podem responder de forma mais agressiva perante situações de *stress*.

Assim, este estudo pretende estudar estas duas variáveis referidas, a satisfação com a vida e a agressão, tendo como participantes deste estudo, estudantes universitários portugueses e espanhóis. A escolha de estudantes universitários portugueses e espanhóis, deve-se à proximidade entre estes países, isto no sentido quer geográfico quer a nível cultural, embora existam algumas diferenças.

A cultura permeia a nossa mente e exerce uma profunda influência sobre as nossas crenças, sentimentos, valores e preocupações sobre o amanhã. Ela molda a nossa mente de maneira tão completa e natural que estar ciente da sua influência na nossa mente geralmente é difícil (Such & Choi, 2018).

Como Diener (2000) refere fatores culturais e sociais influenciam o bem-estar em várias maneiras. Em primeiro lugar, alguns países estão mais aptos a atender às necessidades básicas

das pessoas, sendo que esses países demonstram níveis mais altos de bem-estar. Em segundo, a cultura pode alterar os correlatos de bem-estar, influenciando os objetivos e valores das pessoas. Ou seja, a cultura tem influência no bem-estar das pessoas.

O estudo de Fulmer e colaboradores (2010) coloca a hipótese de correspondência pessoa-cultura que prediz que, quando a personalidade de uma pessoa corresponde à personalidade predominante em uma cultura, a cultura funciona como um amplificador importante do efeito positivo da personalidade e no bem-estar subjetivo. Ou seja, quando as pessoas são cercadas por outras cujas personalidades se assemelham às suas, elas existem em uma realidade compartilhada que valida suas experiências diárias e reações a eventos. Essa validação deve aumentar o seu senso de competência e, conseqüentemente, promover seus sentimentos de bem-estar. Uma vez que Portugal e Espanha, são países latinos, estes compartilham algum legado cultural, pelo que se achou pertinente verificar se apesar de algumas semelhanças a nível cultural existiriam diferenças a nível de satisfação com a vida e a nível da agressão.

A revisão bibliográfica apresentada permite-nos a sustentação de algumas questões de investigação que nos propusemos a investigar. Posto isto, a principal questão de investigação que o presente estudo tenta responder é: Será que existe relação entre a satisfação com a vida e a agressão nos estudantes do ensino superior portugueses e espanhóis?

No que diz respeito aos objetivos deste estudo, este pretende:

- 1) explorar se existem diferenças nos níveis de satisfação com a vida em função de variáveis sociodemográficas
- 2) explorar se existem diferenças nos níveis de agressão em função de variáveis sociodemográficas
- 3) explorar se existem diferenças nos níveis de satisfação com a vida entre estudantes espanhóis e portugueses
- 4) explorar se existem diferenças nos níveis de agressão entre estudantes espanhóis e portugueses
- 5) explorar se existe uma associação entre satisfação com a vida e agressão

Relativamente às hipóteses para este estudo foram colocadas as seguintes:

H1: As participantes do sexo feminino quando comparadas com os participantes do sexo masculino apresentam menor perceção de satisfação com a vida

H2: Os alunos mais velhos apresentam uma maior perceção de satisfação com a vida em comparação com os alunos mais novos

H3: Os alunos que se encontram numa relação amorosa apresentam uma maior perceção de satisfação com a vida quando comparados com os alunos solteiros



H4: As participantes do sexo feminino apresentam menores níveis de agressão em comparação com os participantes do sexo masculino

H5: As participantes do sexo feminino apresentam níveis mais altos de agressão verbal quando comparadas com os participantes do sexo masculino

H6: As participantes do sexo feminino apresentam menores níveis de agressão física em comparação com os participantes do sexo masculino

H7: As participantes do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de raiva quando comparadas com os participantes do sexo masculino

H8: As participantes do sexo feminino apresentam menores níveis de hostilidade em comparação com os participantes do sexo masculino

H9: Os alunos mais velhos apresentam menores níveis de agressão quando comparados com os mais novos

H10: Os alunos que se encontram numa relação amorosa apresentam menores níveis de agressão em comparação com os alunos solteiros

H11: Os participantes portugueses apresentam uma maior perceção de satisfação com a vida quando comparados com os alunos espanhóis

H12: Os participantes portugueses apresentam menores níveis de agressão em comparação com os alunos espanhóis

H13: Considerando as variáveis satisfação com a vida e agressão, espera-se uma correlação negativa em que quanto maior for a perceção de satisfação com a vida menores serão os níveis de agressão

## **Capítulo II – Método**

### **2.1. Participantes**

Participaram neste estudo um total de 475 estudantes do ensino superior, dos quais 349 são do sexo feminino e 126 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 17 e 24 anos. Destes 475 estudantes, 226 são de nacionalidade portuguesa e 249 de nacionalidade espanhola. A maioria dos participantes atualmente não se encontra num relacionamento (59,8%).

Os participantes são de diversos cursos sendo que 30.1% (143 estudantes) são do curso de criminologia, o curso de educação social é o segundo maior representado na amostra (22,7%), seguido pelo curso Ciências do Desporto (8,6%), sendo que o curso com menos participantes é o

de Marketing (4,0%). Cerca de 94,3% da amostra encontra-se no 1º ciclo, 1º ano da licenciatura. Importa ainda referir que 251 estudantes estudam na Universidade de Salamanca e os restantes 224 estudam na Universidade da Beira Interior (UBI).

**Tabela 1**

*Caraterização sociodemográfica da amostra (N = 475)*

		<b>n (%)</b>
Género	Masculino	126 (26.5%)
	Feminino	349 (73.5%)
Idade	17	8 (1.7%)
	18	253 (53.3%)
	19	117 (24.6)
	20	48 (10.1%)
	21	27 (5.7%)
	22	11 (2.3%)
	23	4 (0.8%)
	24	7 (1.5%)
Nacionalidade	Portuguesa	226 (47.6%)
	Espanhola	249 (52.4%)
Curso que frequenta	Psicologia	40 (8.4%)
	Sociologia	29 (6.1%)
	Ciências do desporto	41 (8.6%)
	Economia	33 (6.9%)
	Gestão	31 (6.5%)
	Marketing	19 (4.0%)
	Relações internacionais	31 (6.5%)
	Criminologia	143 (30.1%)
	Educação Social	108 (22.7%)
Ano do curso (licenciatura)	1º ano	448 (94.3%)
	2º ano	24 (5.1%)
	3º ano	3 (0.6%)
Universidade que frequenta	UBI	224 (47.2%)
	Salamanca	251 (52.8%)
Tem neste momento um relacionamento?	Sim	191 (40.2%)
	Não	284 (59.8%)

## **2.2. Instrumentos**

### **2.2.1. Questionário sociodemográfico**

O questionário sociodemográfico foi contruído para esta investigação e conta com um total de 16 questões, relativas à idade, sexo, nacionalidade, curso que frequenta e respetivo ano, algumas questões sobre voluntariado (se já fez, em que áreas fez voluntariado, se atualmente faz voluntariado, entre outras), grau de escolaridade dos pais, com quem vive atualmente e no período escolar, a situação dos pais (casados, separados/divorciados), se tem uma relação íntima, orientação sexual, se tem algum tipo de aconselhamento psicológico e/ou psiquiátrico.

### **2.2.2. Questionário de Agressão de Buss & Perry**

Para avaliar a agressão foi utilizado o Questionário de Agressão de Buss e Perry. Estes autores desenvolveram este questionário a partir de uma revisão do Inventário de Hostilidade Buss-Durkee de sete fatores (BDHI), no qual alguns itens foram reformulados, outros eliminados e outros incorporados, levando a um conjunto inicial de 52 itens, com a substituição da resposta verdadeira-falsa por uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (Pechorro et al., 2016).

Após esta reformulação foram realizadas análises exploratórias e confirmatórias, resultando em um questionário de 29 itens, distribuídos por quatro subescalas: agressão física (com 9 itens), agressão verbal (com 5 itens), raiva (com 7 itens) e hostilidade (com 8 itens) ((Pechorro et al., 2016; Valdivia-Peralta, Fonseca-Pedrero, González-Bravo & Lemos-Giráldez, 2014). As duas primeiras subescalas, agressão física e agressão verbal, que envolvem ferir ou prejudicar outras pessoas (Buss & Perry, 1992) representam o componente motor ou instrumental da agressão; a raiva, que implica ativação psicológica e preparação para a agressão, é o componente emocional ou afetivo; e a hostilidade representa o componente cognitivo (Valdivia-Peralta et al., 2014) uma vez que envolve sentimentos de oposição e injustiça (Reyna, Lello, Sanchez & Brussino, 2011). Aparentemente, a raiva age como uma ponte psicológica conectando componentes instrumentais e cognitivos (Reyna et al., 2011).

Assim, nesta investigação foi utilizado o questionário de agressão de Buss e Perry, versão portuguesa de Simões, 1993, em que o indivíduo deve responder às questões colocadas numa escala de resposta que vai desde 1 que corresponde a “muito raro em mim” até 5 que corresponde a “muito frequente em mim”. Importa salientar que os itens 7 e 18 são invertidos (Buss & Perry, 1992).

No estudo de Buss e Perry, no que diz respeito à consistência interna do instrumento, estes autores obtiveram resultados consideráveis, sendo esses alfas os seguintes: agressão física .85; agressão verbal .72; raiva .83; hostilidade .77; e escala total .89 (Buss & Perry, 1992). No estudo da tradução do instrumento, de Simões, os alfas de Cronbach encontrados foram satisfatórios quer para o score total do instrumento (.87) quer para as subescalas do mesmo (agressão física .80; agressão verbal .60; raiva .81 e hostilidade .73) (Simões, 1993). No estudo de Cunha e

Gonçalves (2012), no que diz respeito à consistência interna do questionário de agressão, os valores do alfa de cronbach foram os seguintes: escala total .88; agressão física .76; agressão verbal .56; raiva .79 e hostilidade .76 (Cunha & Gonçalves, 2012).

Na presente investigação quando avaliada a consistência interna do instrumento, verificou-se que a subescala raiva apresentava um alfa de 0.57, sendo este o valor mais baixo de todas as subescalas. Após a análise dos itens da subescala raiva, optou-se pela eliminação do item 18, de modo a aumentar a consistência interna da subescala e do instrumento. Posto isto, os alfas de Cronbach obtidos para o score total do questionário foi de 0.849, para a subescala agressão física 0.761, para a subescala agressão verbal 0.640, para a subescala raiva 0.602 e para a subescala hostilidade 0.642.

**Tabela 2**

*Confiabilidade do questionário de agressão e respetivos fatores*

	Número de itens	Alfa de Cronbach
Agressão física - Fator 1	9	.761
Agressão verbal - Fator 2	5	.640
Raiva - Fator 3	6	.602
Hostilidade – Fator 4	8	.642
Agressão (score total)	28	.849

### **2.2.3. Escala de Satisfação com a Vida**

A escala de satisfação com a vida foi construída por Diener e colaboradores (1985) com base em 48 itens que mais tarde passaram para 5 itens, no qual se obteve índices de fidelidade e validade aceitáveis.

A versão utilizada é a traduzida por Simões (1992), e como foi referido esta escala é composta por cinco itens, com cinco alternativas de resposta, em que 1 - corresponde a discordo muito, 2 - discordo um pouco, 3 - não concordo, nem discordo, 4 - concordo um pouco e 5 - concordo muito. É de salientar que a pontuação mínima desta escala é de cinco e a pontuação máxima de 25, sendo que uma pontuação mais elevada é indicadora de uma maior satisfação com a vida.

Face à consistência interna da escala, Simões no seu estudo obteve um alfa satisfatório de 0.77, sendo que neste estudo o alfa de Cronbach foi de 0.811.

**Tabela 3**

*Confiabilidade da Escala de Satisfação com a Vida*

	Número de itens	Alfa de Cronbach
Satisfação com a vida	5	.811

## **2.3. Procedimento de recolha e análise de dados**

Esta investigação está inserida no projeto “Violência 360º- Projeto V360º- Violência interpessoal, voluntariado e bem-estar psicológico em jovens” promovido por um grupo de docentes/investigadores do Departamento de Psicologia e Educação da UBI, que tem como objetivo geral analisar, nos estudantes do ensino superior, um conjunto de atitudes e comportamentos quer de natureza antissocial (como é caso da agressão) quer pró-social (como é o caso do voluntariado), ao nível dos seus antecedentes motivacionais e cognitivos, como também dos seus efeitos ao nível do ajustamento psicológico e satisfação com a vida dos jovens.

Esta investigação conta com a aprovação da Comissão de Ética da Universidade da Beira Interior, sendo que a recolha foi realizada de forma presencial, garantindo o anonimato dos participantes.

Este estudo caracteriza-se por ser de carácter transversal, quantitativo, descritivo, associativo e comparativo; sendo a amostra por conveniência.

O tratamento de dados foi realizado com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 26. Dada a magnitude da amostra e com base no teorema do limite central, assumiu-se a normalidade da distribuição dos dados e optou-se pelos testes paramétricos. Assim, para analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos recorreu-se ao teste T para amostras independentes, e para a análise da correlação, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson.

Importa ainda salientar que as variáveis em estudo são variáveis sociodemográficas (variáveis independentes) como o sexo, a idade, entre outras, bem como a agressão e a satisfação com a vida (variáveis dependentes).

# **Capítulo III – Resultados**

## **3.1. Estatística descritiva**

Em relação á escala de satisfação com a vida (tabela 4), no que diz respeito à pontuação total obtida é de referir que os valores se situam entre o valor mínimo de 5 e o valor máximo de 25, sendo a média de 17.52 ( $DP = 4.11$ ). Verifica-se que a média das respostas aos itens se posiciona nos 3 pontos da escala de likert. Na análise das respostas dos participantes aos itens da SWLS, verifica-se que a maioria dos participantes respondem “concordo um pouco” a todas as questões, por exemplo, no item 1 cerca de 33.9% dos participantes respondem “concordo um pouco”, sendo que nos seguintes itens ocorre o mesmo (item 2 – 41.1% “concordo um pouco”; item 3 – 47.7% “concordo um pouco”; item 4 – 43.6% “concordo um pouco” e item 5 – 25.7% “concordo um pouco”).

No que diz respeito ao questionário de agressão (QA), no score total de agressão a média é de 67.21 ( $DP = 15.167$ ). Tendo em conta as respetivas medianas teóricas (agressão física = 27; agressão verbal = 15, raiva = 21 e hostilidade = 24), e os resultados obtidos (tabela 5), verifica-se que todos os fatores apresentam resultados abaixo da mediana teórica.

**Tabela 4**

*Estatística descritiva da escala de satisfação com a vida (SWLS)*

	<i>Média</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Item 1	3.19	1.085	1	5
Item 2	3.70	.974	1	5
Item 3	3.70	1.012	1	5
Item 4	3.75	1.036	1	5
Item 5	3.19	1.312	1	5
Total SWLS	17.52	4.114	5	25

**Tabela 5**

*Estatística descritiva do questionário de agressão (QA) e fatores*

	<i>Média</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Agressão física (fator 1)	20.60	6.392	9	42
Agressão verbal (fator 2)	13.06	3.665	5	25
Raiva (fator 3)	13.69	4.078	6	26
Hostilidade (fator 4)	19.86	5.556	8	37
Total QA	67.21	15.167	32	126

### 3.2. Estatísticas inferenciais

Os resultados obtidos referentes à satisfação com a vida mostram que os participantes do sexo masculino são os que apresentam um valor médio de satisfação mais elevado ( $M = 17.77$ ,  $DP = 3.93$ ). No entanto, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino face à satisfação com a vida,  $t(473) = .78$ ,  $p = .44$  (tabela 6).

**Tabela 6**

*Diferenças entre os participantes do sexo feminino e os participantes do sexo masculino relativas à satisfação com a vida*

	Feminino (n = 349)		Masculino (n = 126)		<i>t</i> (473)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Satisfação com a vida (score total)	17.44	4.18	17.77	3.93	.78	.44

Face à idade, foi possível observar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos mais velhos (19 ou mais anos) e os alunos mais novos (< = 18 anos) em relação à satisfação com a vida,  $t(473) = .86, p = .39$  (tabela 7).

**Tabela 7**

*Diferenças entre os alunos mais velhos e os alunos mais novos relativos à satisfação com a vida*

	Alunos mais novos (< = 18anos) (n = 261) <i>Média (DP)</i>	Alunos mais velhos (19 ou mais anos) (n = 214) <i>Média (DP)</i>	<i>t (473)</i>	<i>p</i>
Satisfação com a vida (score total)	17.67 (4.21)	17.35 (3.99)	.86	.39

Ainda relativamente à satisfação com a vida, foi possível verificar se existiam diferenças significativas entre os participantes que se encontravam num relacionamento íntimo e os participantes que não tinham uma relação íntima neste momento. Os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos comparativos,  $t(473) = -3.00, p = .003$  (tabela 8).

**Tabela 8**

*Diferenças entre os participantes que estão num relacionamento íntimo e os participantes que não estão numa relação íntima relativamente à satisfação com a vida*

	Não tem relacionamento íntimo neste momento (n = 284) <i>Média (DP)</i>	Tem relacionamento íntimo neste momento (n = 191) <i>Média (DP)</i>	<i>t (473)</i>	<i>p</i>
Satisfação com a vida (score total)	17.06 (4.17)	17.35 (3.99)	-3.00	.003

Relativamente à agressão, no que diz respeito às diferenças de género como apresentado na tabela 9, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo masculino e os participantes do sexo feminino em relação à agressão,  $t(473) = 1.744, p = .082$ .

**Tabela 9**

*Diferenças entre os participantes do sexo masculino e os participantes do sexo feminino em relação à agressão*

	Masculino (n=126) <i>Média (DP)</i>	Feminino (n=349) <i>Média (DP)</i>	<i>t (473)</i>	<i>p</i>
Agressão (score total)	69.23 (15.460)	66.49 (15.015)	1.744	.082

Ainda referente às diferenças de gênero, foram testadas várias hipóteses entre o gênero e os fatores do questionário de agressão. Os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas apenas em relação ao fator 1 do questionário de agressão, isto é, agressão física (tabela 10). Já em relação aos restantes fatores do questionário não se verificaram diferenças estatisticamente significativas (tabela 10).

**Tabela 10**

*Diferenças entre os participantes do sexo masculino e os participantes do sexo feminino em relação aos fatores do questionário de agressão (agressão física, agressão verbal, raiva e hostilidade)*

	Masculino (n=126) Média (DP)	Feminino (n=349) Média (DP)	t (473)	p
Agressão física (fator 1)	22.21(6.742)	20.04(6.168)	3.330	.001
Agressão verbal (fator 2)	13.60(3.522)	12.87(3.701)	1.907	.057
Raiva (fator 3)	13.65(4.013)	13.71(4.106)	-.134	.893
Hostilidade (fator 4)	19.78(5.847)	19.89(5.455)	-.196	.845

Na tabela 11, encontram-se os dados relativos às diferenças entre os dois grupos comparativos de idades e a agressão. Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos mais novos e os alunos mais velhos face à agressão,  $t(472.057) = 2.319, p = .021$ .

**Tabela 11**

*Diferenças entre os alunos mais novos e alunos mais velhos em relação à agressão*

	Alunos mais novos (< = 18anos) (n = 261) Média (DP)	Alunos mais velhos (19 ou mais anos) (n = 214) Média (DP)	t (472.057)	p
Agressão (score total)	68.65 (16.092)	65.47 (13.792)	2.319	.021

Ainda relativamente à questão da agressão, foi possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes que estão numa relação íntima e os participantes que não se encontram numa relação íntima,  $t(473) = 1.272, p = .204$  (tabela 12).



**Tabela 12**

*Diferenças entre os participantes que não têm um relacionamento íntimo e participantes que se encontram num relacionamento íntimo em relação à agressão*

	Não tem relacionamento íntimo neste momento (n = 284) Média (DP)	Tem relacionamento íntimo neste momento (n = 191) Média (DP)	t (473)	p
Agressão (score total)	67.94 (15.366)	66.14 (14.841)	1.272	.204

Em relação à nacionalidades, isto é, estudantes espanhóis e estudantes portugueses, foi possível testar se existiam diferenças entre estes estudantes em relação à satisfação com a vida e à agressão. Face à satisfação com a vida, os resultados obtidos apontam para a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos comparativos (estudantes portugueses e estudantes espanhóis),  $t(473) = -.301$ ,  $p = .764$  (tabela 13). No entanto, quando comparado estudantes portugueses e estudantes espanhóis em relação à agressão, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos,  $t(473) = -2.476$ ,  $p = .014$  (tabela 14).

**Tabela 13**

*Diferenças entre estudantes portugueses e estudantes espanhóis em relação à satisfação com a vida*

	Estudantes Portugueses (n = 226) Média (DP)	Estudantes Espanhóis (n = 249) Média (DP)	t (473)	p
Satisfação com a vida	17.46 (4.049)	17.58 (4.180)	-.301	.764

**Tabela 14**

*Diferenças entre estudantes portugueses e estudantes espanhóis em relação à agressão*

	Estudantes Portugueses (n = 226) Média (DP)	Estudantes Espanhóis (n = 249) Média (DP)	t (473)	p
Agressão (score total)	65.42 (15.546)	68.85 (14.655)	-2.476	.014

### 3.3. Relação entre satisfação com a vida e agressão

Em relação à hipótese que de se espera uma correlação negativa entre as variáveis satisfação com a vida e agressão, verifica-se através da correlação de Pearson que existe uma correlação negativa entre estas duas variáveis. Quer isto dizer, que existe uma associação entre a satisfação

com a vida e agressão, em que quando maior for a percepção de satisfação com a vida menores serão os níveis de agressão,  $r = -.172$ ,  $p = .000$  (tabela 15). Verifica-se ainda que existe uma associação negativa entre a satisfação com a vida e a agressão física, agressão verbal, raiva e hostilidade (tabela 16). Verifica-se assim que quanto maior a percepção de satisfação com a vida menores os níveis de agressão verbal, física, raiva e hostilidade.

**Tabela 15**

*Correlação entre Satisfação com a vida e Agressão*

	Satisfação com a vida	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Agressão (score total)	-.172**	.000

\*\* . A correlação é significativa no nível de 0.01 (bilateral).

**Tabela 16.**

*Correlação entre Satisfação com a vida e fatores do questionário de agressão*

	Satisfação com a vida	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Agressão física (fator 1)	-.085	.065
Agressão verbal (fator 2)	-.054	.239
Raiva (fator 3)	-.126**	.006
Hostilidade (fator 4)	-.243**	.000

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral)

## Capítulo IV- Discussão dos resultados

O objetivo desta investigação foi averiguar se existiam diferenças nos níveis de satisfação com a vida e a agressão, numa amostra de estudantes universitários de dois países distintos, Portugal e Espanha, em função de variáveis como: sexo, idade, encontra-se numa relação íntima ou não e nacionalidade.

Para esta investigação foram então colocadas várias hipóteses, de acordo também com o que a literatura refere acerca do tema.

Tendo em conta a satisfação com a vida e concretamente a hipótese 1 (As participantes do sexo feminino quando comparadas com os participantes do sexo masculino apresentam menor percepção de satisfação com a vida), verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à percepção de satisfação com a vida, tendo por base o sexo. Ou seja, apesar de os participantes do sexo masculino apresentarem uma média mais elevada em comparação com o sexo feminino, essas diferenças não são estatisticamente significativas. No entanto, estes resultados vão de encontro aos resultados obtidos pelo estudo de Cunha e colaboradores (2017), no qual foi verificado que o sexo masculino apresentava valores mais

elevados de afeto, o que é indicador de bem-estar subjetivo. Os resultados obtidos, contudo, corroboram os resultados obtidos pelos estudos de Quevedo e colaboradores (2014) e Coleta e colaboradores (2012), no qual se verificou que as mulheres apresentam valores mais elevados de satisfação com a vida em comparação com o sexo oposto.

Considerando a idade no que diz respeito à satisfação com a vida, não foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas, entre os estudantes mais novos ( $\leq 18$  anos) e os estudantes mais velhos ( $\geq 19$  anos). No entanto, os alunos mais novos obtiveram valores mais elevados em comparação com os alunos mais velhos no que concerne à percepção de satisfação com a vida. Estes resultados não estão de acordo com alguma da literatura encontrada, em que é referido por vários estudos, como o de Cunha e colaboradores (2017), é Oliveira (2015, referido por Chaves, 2016), em que os alunos com mais idade apresentam valores mais elevados de satisfação com a vida. Contudo, existem estudos que apontam para o contrário, isto é, que os alunos mais novos obtiveram valores mais elevados de satisfação com a vida, por exemplo, estudo realizado por Chaves e colaboradores (2016) e o estudo de Coleta e colaboradores (2012), o que vai de encontro aos resultados obtidos nesta investigação.

Face à hipótese 3 (os alunos que se encontram numa relação amorosa apresentam uma maior percepção de satisfação com a vida quando comparados com os alunos solteiros) verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação à percepção de satisfação com a vida, em função de a pessoa estar num relacionamento íntimo ou não. Ou seja, os participantes que se encontravam numa relação íntima apresentaram valores mais elevados nos níveis de satisfação com a vida, quando comparados com os solteiros.

No que diz respeito à agressão, foram testadas várias hipóteses em função do género, da idade, e de estarem num relacionamento íntimo ou não. Em relação ao género, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em relação à agressão (escala total), no entanto verifica-se que o género masculino apresenta maiores níveis de agressão física em comparação ao género feminino, o que está de acordo com a literatura (Buss & Perry, 1992; Björkqvist, 2017). Verifica-se ainda que apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas nos restantes fatores do questionário de agressão, o género masculino apresenta valores mais elevados no fator agressão verbal em comparação com o género feminino. Sendo que por sua vez, o género feminino apresenta níveis mais elevados de raiva, o que está de acordo com os resultados encontrados por Cunha e Gonçalves (2012), bem como níveis mais elevados de hostilidade.

Quanto à hipótese 9, relativa à idade, pode-se concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos mais novos e os alunos mais velhos em relação à agressão. Isto é, os alunos mais novos apresentam níveis mais altos de agressão. Num estudo de Mendes e Cláudio (2010, referido por Ventura et al., 2013) verificou-se que os alunos mais novos revelaram níveis mais altos de tolerância à violência.

Ainda acerca da questão da agressão pretendeu-se verificar se existiam diferenças entre participantes que se encontravam num relacionamento íntimo e participantes que não tinham um relacionamento íntimo, sendo que os resultados apontam para a não existência de diferenças estatisticamente significativas. No entanto, esta questão de agressões no namoro é muito importante, uma vez que como foi mencionado pelo estudo de Duarte e Lima (2006), a violência nas relações amorosas apresentam uma prevalência superior em estudantes do ensino universitário em relação aos estudantes do ensino secundário.

Atendendo à nacionalidade dos estudantes universitários, pretendeu-se testar se existiam diferenças entre estes estudantes e os níveis de satisfação com a vida e a agressão. Face à satisfação com a vida, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, contudo os estudantes de nacionalidade espanhola apresentaram um valor médio mais alto comparativamente aos estudantes de nacionalidade portuguesa.

Já no que diz respeito à agressão, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes portugueses e os estudantes espanhóis. Verificou-se que os estudantes espanhóis apresentam maiores níveis de agressão.

Por fim, a hipótese 13, confirma-se, isto é, existe uma associação negativa entre a perceção de satisfação com a vida e a agressão.

## Conclusão

A satisfação com a vida é considerada como um dos principais indicadores de bem-estar subjetivo. A satisfação com a vida pode ser compreendida como um juízo subjetivo que a pessoa faz sobre a própria vida.

O comportamento agressivo deve ser compreendido tendo por base quatro importantes princípios. O primeiro é que o comportamento agressivo, tal como outros comportamentos sociais, é sempre produto de predisposições pessoais e determinantes situacionais precipitantes. Segundo, o comportamento agressivo geralmente surge no início da vida, e o comportamento agressivo precoce é muito preditivo de comportamento agressivo posterior. Terceiro, as predisposições à agressão severa costumam ser um produto de múltiplos fatores ambientais e biológicos em interação. Nenhum fator causal por si só explica mais do que uma pequena porção das diferenças individuais de agressividade. Por fim, em quarto, a aprendizagem precoce desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma predisposição a se comportar habitualmente de uma forma agressiva ou não (Huesmann, 2018).

De acordo com os resultados da presente investigação, e de uma forma muito geral, pode-se verificar que: 1) maiores níveis de percepção de satisfação com a vida estão associados a menores níveis de agressão; 2) o sexo masculino apresenta níveis mais altos de satisfação com a vida, no entanto, é quem apresenta maiores níveis de agressão física e verbal; 3) os alunos mais novos apresentam níveis mais altos de satisfação com a vida e também níveis mais altos em relação à agressão e 4) os estudantes espanhóis apresentam os níveis mais altos de satisfação com a vida mas também os níveis mais altos de agressão.

Como todos os estudos, também esta investigação teve algumas limitações, como a reduzida quantidade de estudos que relacionem estudantes de nacionalidade portuguesa e espanhola, e as variáveis em estudo, isto é, satisfação com a vida e a agressão. O efeito da desejabilidade social e a extensão do protocolo podem também ter enviesado algumas respostas, o que leva a que haja um cuidado na generalização dos resultados obtidos.

Para investigações futuras era desejável que a amostra fosse mais homogénea.

## Referências bibliográficas

- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 153-164.
- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de acarreia na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19 (1), 19-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p19>
- Alves, M. V. C., & Pereira, M. E. (2011). Percepção do Comportamento Agressivo Quando Relacionado a Diferentes Faixas Etárias. *Interação em Psicologia*, 15 (2), 149-158.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). Media Violence and the General Agression Model. *Journal of Social Issues*, 74 (2), 386-413. doi: 10.1111/josi.12275
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação acadêmica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5 (1), 56-64.
- Arriaga, P., Esteves, F. & Monteiro, M. B. (2004). Estudo psicométrico de duas medidas no âmbito da agressão humana. In J. Vala, M. Garrido e P. Alcobia, *Percursos de Investigação em Psicologia Social e Organizacional* (pp. 177-199). Edições Colibri.
- Azzi, R. G., Lima, E., Araújo, E., & Corrêa, W. G. (2015). Relações agressivas entre alunos do ensino médio analisadas a partir do modelo de agressão social. *Psicologia: Ensino e Formação*, 6(1), 121-138.
- Barros, L. P., Gropo, L. N., Petribú, & Colares, V. (2008). Avaliação da qualidade de vida em adolescentes – revisão da literatura. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57 (3), 212-217.
- Björkqvist, K. (2017). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39-42. doi.10.1016/j.copsy.2017.03.030
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Caridade, S., & Barros, S. (2018). Violência nas relações íntimas juvenis e ideação e comportamentos suicidas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19 (2), 323-336. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/18psd190213>
- Castela, R. (2013). *Crenças normativas sobre a agressão e comportamentos de Bullying em contexto escolar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, Lisboa.
- Cavalcanti, J. G., & Pimentel, C. E. (2016). Personalidade e agressão: uma contribuição do Modelo Geral da Agressão. *Estudos de Psicologia*, 33 (3), 443-451.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia, *Revista de Estudios Sociales*, (15), 47-58.

- Chaux, E., Arboleda, J., & Rincón, C. (2012). Community Violence and Reactive and Proactive Agression: The Mediating Rôle of Cognitive and Emotional Variables. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(2), 233-251.
- Chaves, C., Nelas, P., Cruz, C., Countinho, E., & Amaral, O. (2016). O perfil sociodemográfico e académico dos estudantes de enfermagem e o bem-estar. *INFAD Revista de Psicologia*, 1 (2), 123-132. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.224>
- Coleta, J. A. D., Lopes, J. E. F., & Coleta, M. F. D. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários. *Psico-USF*, 17 (1), 129-139.
- Contini, E. N. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate*, 15 (2), 31-54.
- Cunha, M., Duarte, J., André, S., Sequeira, C., Castro-Molina, F-J., Mota, M., Pina, F., Coelho, M., Cunha, A., Figueiredo, A., Martins, A., Correia, B., Monteiro, D., Moreira, F., Silva, M., & Freitas, S. (2017). Bem-estar em estudantes do ensino superior. *Millenium*, 2 (Ed. Espec. nº 2), 21-38.
- Cunha, O., & Gonçalves, R. A. (2012). Análise confirmatória fatorial de uma versão portuguesa do Questionário de Agressividade de Buss-Perry. *Laboratório de Psicologia*, 10 (1), 3-17.
- Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento académico de estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 533-539.
- Direção-Geral da Saúde (2016). *Violência Interpessoal Abordagem, Diagnóstico e Intervenção nos Serviços de Saúde*. Obtido em 17 de fevereiro, de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/violencia-interpessoal-abordagem-diagnostico-e-intervencao-nos-servicos-de-saude-pdf.aspx>
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychological Association*, 55(1), 34-43. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.34
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Duarte, A. P., & Lima, M. L. (2006). Prevalência da violência física e psicológica nas relações de namoro de jovens estudantes portugueses. *Psychologica*, 43, 105-124.
- Dominici, M. C. M. (2018). Violência de gênero e desconstrução de crenças, Texto para Discussão – *Codeplan*, 54, 1-24.
- Escobedo, G. S. B., García-Méndez, M., Díaz-Loving, R., & Rivera-Aragón, S. (2018). Conceptuación y Medición de la Agressividad: Validación de una Escala. *Revista Colombiana de Psicología*, 28 (1), 115-130. doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.70184>
- Esnaola, I., Benito, M., Antonio-Agirre, I., Freeman, J., & Sarasa, M. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction With Life Scale (SWLS) by country, gender and age. *Psicothema*, 29 (4), 596-601. Doi: 10.7334/psicothema2016.394.

- Esperidião-Antonio, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J. J., Assis, M. B., & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiologia das emoções. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35 (2), 55-65.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (Third Edition)*. SAGE Publications.
- Filho, M. L. S., Araújo, A. G. T., Lima, F. L. A., & Sousa, D. M. F. (2005). Crenças normativas sobre a agressão: validação de uma escala de considerações acerca de diferenças de gênero. *Paidéia*, 15 (31), 259-267.
- Fish, J. (2011). General Well-Being Schedule. In J. S. Kreutzer, J. DeLuca & B. Caplan (eds) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3>
- Francisco, S. M. (2012). *Cyberbullying: a faceta de um fenómeno em jovens universitários portugueses*. (Dissertação). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4(XXXI), 329-342. doi: 10.14417/ap.595
- Fulmer, C. A., Gelfand, M. J., Kruglanski, A., Kim-Pietro, C., Diener, E., Pierro, A., & Higgins, E. T. (2010). On « Felling Right » in Cultural Contexts : How Person-Culture Match Affects Self-Esteem and Subjective Well-Being. *Psychological Science*, 21(11), 1563-1569. DOI: 10.1177/0956797610384742.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 219-227.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- González, P. R., Mesa, Y. M., Zayas, A., & Molinero, R. G. (2018). Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (Supl.1), 1-9.
- Gouveia, P., Leal, I., & Cardoso, J. (2017). *Bullying* e agressão: Estudo dos preditores no contexto de programa de intervenção da violência escolar. *Revista Psicologia*, 31 (82), 69-88. Doi: 10.17575/rpsicol.v31i2.1116
- Groves, C. L. & Anderson, C. A. (2017). Aversive events and aggression, *Current Opinion in Psychology*, 19, 144-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.027>
- Hacker, F. (1972). *Agressividade a violência do mundo moderno*. Livraria Bertrand.
- Huesmann, L. R. (2018). An integrative theoretical understanding of aggression : a brief exposition, *Current Opinion in Psychology*, 19, 119-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.015>
- Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2005). A Risk and Resilience Framework for Child, Youth, and Family Policy. In J. M. Jenson & M. W. Fraser (Eds.), *Social Policy for Children and Families – A Risk and Resilience Perspective* (1-325). Obtido em 23 de fevereiro de 2020



de [https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/5975\\_Chapter\\_1\\_Jenson\\_Fraser\\_I\\_Proof.pdf](https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/5975_Chapter_1_Jenson_Fraser_I_Proof.pdf)

- João, F. R., & Lourenço, L. M. (2017). O papel das crenças na origem e manutenção da violência: uma bordagem teórica. 1-24. Obtido em 20 de fevereiro de 2020 de [www.psicologia.pt](http://www.psicologia.pt).
- Kapteyn, A., Lee, J., Tassot, C., Vonkova, H., & Zamarro, G. (2015). Dimensions of Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 123 (3), 625-660. DOI 10.1007/s11205-014-0753-0
- Kristensen, C. H., Lima, J. S., Ferlin, M., Flores, R. Z., & Hackmann, P. H. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica, *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 175-184).
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. Doi:10.1080/01650250244000128.
- Machado, M. S. (2019). O processamento de informação social e a sua relação com os comportamentos agressivos em crianças: adaptação exploratória do *Social Information Processing Interview – Prescholl* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Porto.
- Machado, T. S., Macieira, I. M., & Carreiras, M. C. (2010). Violência nas relações de namoro: influência de crenças e área de formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV (2), 355-372.
- Machado, W. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29 (4), 587-595.
- Machado, L. M. G. S. (2010). Crenças e representações sociais dos adolescentes sobre a violência interpessoal [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística – Com utilização do SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise estatística de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios.
- Martins, C., Silva, J. T., & Jesus, S. N. (2015). O voluntariado e a satisfação com a vida: um estudo exploratório com estudantes universitários In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva & J. C. Silva (Eds.) *Diversidade e Educação: Desafios Atuais* (pp.54-68). ISPA, Instituto Universitário.
- Martins, M. J. D., Veiga Simão, A. M., & Azevedo, P. (2014). Experiências de *Cyberbullying* relatadas por estudantes do ensino superior politécnico. In F. H. Veiga, (Coord.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp.797-809). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Melo-Dias, C., & Silva, C. F. (2019). Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conservação. *Psicologia Saúde & Doenças*, 20(1), 101-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/19psd200108>.
- Montenegro, P. C. M., Rosenow, P. C., & Payares, A. G. (2017). Caracterización del Bienestar Subjetivo mediante la aplicación de la Escala de Satisfacción Vital de Ed Diener en

- estudiantes de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre en Sincelejo durante el primer semestre de 2015. *Revista Encuentros*, 15 (02), 145-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i2.613>
- Moraes, M. S. B., Cavalcante, L. I. C., Pantoja, Z. C., & Costa, L. P. (2018). Violência por Parceiro Íntimo: Características dos Envolvidos e da Agressão. *PSI UNISC*, 2 (2), 78-96. doi: 10.17058/psiunisc.v2i2.11901.
- Mori, J. L. C. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (1), 80-93.
- Moriwaki, S. Y. (1974). The Affect Balance Scale : A Validity Study with Aged Samples. *Journal of Gerontology*, 29 (1), 73-78.
- Myers, D. G. & Twenge, J. M. (2017). *Social Psychology* (12th Edition). McGraw-Hill.
- Navas, J. M. M., & Bozal, R. G. (2012). *La regulación de las emociones*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Nakano, K. (2001). Psychometric evaluation on the Japanese adaptation of the Aggression Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 853-858.
- Nardi, F. L., Filho, N. H., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Preditores do Comportamento Antissocial em Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (1), 63-70.
- Neto, F. (1993). The Satisfaction with Life Scale : Psychometrics Properties in an Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (2), 125-126.
- Noriega, J. A. V., Quijada, A. I. Y., & Grubits, S. (2013). Evaluación del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios de México y Brasil. *Psicología para América Latina*, 25, 77-90.
- Ortiz, M. A. C., & Calderón, M. J. G. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4 (2), 7-38.
- Pallant, J. (2011). *SPSS SURVIVAL MANUAL A step by step guid to data analysis using SPSS (4th Editions)*. Allen & Unwin, Australia.
- Pais-Ribeiro, J. (2012). Felicidade, bem-estar, qualidade de vida e saúde. *Psicologia na Actualidade*, 8, 22-31.
- Pais-Ribeiro, J., & Cummins, R. (2008). O bem-estar pessoal: estudo de validação da versão portuguesa da escala. In: I. Leal, J. Pais-Ribeiro, I. Silva, & S. Marques (Edts.). *Actas do 7º congresso nacional de psicologia da saúde* (pp. 505-508). ISPA, Instituto Universitário. ISBN-978-972-8400-82-8.
- Pechorro, P., Barroso, R., Poiaras, C., Oliveira, J. P., & Torrealday, O. (2016). Validation of the Buss-Perry Aggression Questionnaire-Short Form among Portuguese Juvenile delinquents. *International Journal of Law and Psychiatry*, 44, 75-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.08.033>
- Pereira, H. P., Lopes, D. G., Gonçalves, M. C., & Vasconcelos-Raposo, J. J. (2017). Bem-estar psicológico e autoestima em estudantes universitários. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12 (2), 297-305.
- Pires, C. P. (2018). Crenças de legitimação da violência sexual: um estudo exploratório em estudantes de Educação Social [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.

- Possebon, E. P. G. (2019). Raiva, Agressão e Educação: um diálogo necessário. *Educação Unisinos*, 23(1), 155-169. doi: 10.4013/edu.2019.231.10
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: a influencia do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256.
- Quevedo, R. J. M., Abella, M. C., & Villalobos, J. A. G. (2014). Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de la Universidad de San Luis Potosí en México. *Universitas Psychologica*, 13 (3), 15-30.
- Reis, M., Camacho, I., Ramiro, L., Tomé, G., Gomes, P., Gaspar, T., Canha, L., Simões, C., & Matos, M. G. (2015). A escola e a transição para a universidade: idades transacionais e o seu impacto na saúde – notas a partir do estudo HBSC/OMS. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 77-92.
- Reyna, C., Lello, M.G., Sanchez, A., Brussino, S., (2011). The Buss-Perry Aggression Questionnaire: Construct validity and gender invariance among Argentinean adolescents. *International Journal of Psychological Research*, 4 (2), 30-37.
- Reppold, C., Kaiser, V., Zanon, C., Hutz, C., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2019). Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6 (1), 15-23. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>
- Ribeiro, R. (2017). Pais permissivos: crianças em risco. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8 (1), 105-118.
- Ribeiro, M. C. O., & Sani, A. I. (2009). Modelos explicativos da agressão: revisão teórica. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Edições Universidade Fernando Pessoa. ISSN 1646-0502.6, 96-104.
- Rodrigues, A. (1972). Agressão, Violência e Altruísmo. In Rodrigues, A. (Ed.), *Psicologia Social* (313-340). Editora Vozes Ltda.
- Rojas-Solís, J. L. (2011). Violencia de pareja en universitarios españoles: resultados preliminares de un estudio exploratorio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5 (1), 571-578.
- Rosa, P., & Morais, D. (2010). Agrido, logo existo: Para além do carácter não-adaptativo da agressão. In *Mind Português*, 1 (2-3), 37-44).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Scherer, Z. A. P., Scherer, E. A., Rossi, P. T., Vedana, K. G. G., & Cavalin, L. A. (2015). Manifestações de violência no ambiente universitário: o olhar de acadêmicos de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 17 (1), 69-77. Doi: 10.5216/ree.v17i1.22983.
- Siever, M. D. L. J. (2008). Neurobiology of Aggression and Violence. *American Journal of Psychiatry*, 165 (4), 429-442.
- Silva, E. C., & Heleno, M. G. V. (2012). Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 4 (1), 69-76.

- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (3), 503-515.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII (3), 387-404.
- Simanke, R., T. (2014). O Trieb de Freud como instinto 2: agressividade e autodestrutividade. *Scientiae studia*, 12 (3), 439-464. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662014000300003>
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 201-209.
- Soares, L., & Sani, A. I. (2015). O impacto da exposição à violência interpaparental nas crenças: variáveis mediadoras. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 6 (2), 155-169.
- Soares, A. M., Pinheiro, M. R. & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58 (2), 97-116. DOI: [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606\\_58--2\\_6](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_58--2_6).
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Maia, F. A., & Santos, Z. A. (2019). Comportamentos sociais académicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14 (1), 1-16.
- Souza, S. B., Simão, A. M. V., & Francisco, S. M. (2014). Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior. *Revista @mbienteeducação*, 7 (1), 90-104.
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., Paulino, P., & Francisco, S. M. (2016). O Cyberbullying em contexto universitário do Brasil e Portugal: vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11 (3), 1674-1691.
- Souza, T. M. C., Pascoaleto, T. E., & Mendonça, N. D. (2018). Violência Contra Mulher no Namoro: Percepções de Jovens Universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 10 (3), 31-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v10i3.695>
- Suh, E. M., & Choi, S. (2018). *Predictors of subjective well-being across cultures*. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI:nobascholar.com
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem.estar subjetivo no ensino superior: Determinantes pessoais e académicos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18 (1), 19-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19>
- Teston, S. F., Zawadzki, P., Verdinelli, M. A., & Cazella, C. F. (2017). Bem-estar psicológico em académicos do curso de administração. XVII colóquio internacional de gestão universitária. Universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento. Mar del Plata, Argentina. Obtido em “data” de [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181056/101\\_00215.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181056/101_00215.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. DEF Publishers. DOI:nobascholar.com

- Valdivia-Peralta, M., Fonseca-Pedrero, E., González-Bravo, L., & Lemos-Giráldez, S. (2014). Psychometric properties of the AQ Aggression Scale in Chilean students. *Psicothema*, 26 (1), 39-46.
- Veiga, S., & Lopes, H. (2020). Serviços de Apoio Psicológico ao estudante de Ensino Superior: As experiências do Centro de Intervenção Psicopedagógicas e do Gabinete de Orientação de Integração: confluências e especificidades, *Sensos*, VII (1), 57-66. DOI:10.34630/sensos-e.v7i1.3561
- Ventura, M. C. A. A., Frederico-Ferreira, M. M., & Magalhães, M. J. S. (2013). Violência nas relações de intimidade: crenças e atitudes de estudantes do ensino secundário. *Revista de Enfermagem Referência*, III Série (11), 95-103. Obtido 20 de fevereiro de <http://dx.doi.org/10.12707/RIII12120>
- Woyciekoski, C., Stenert, F., & Hutz, C. S. (2012). Determinantes do Bem-Estar Subjetivo. *Psico*, 43 (3), 280-288.

# Anexos

## **Anexo A**

### **Fundamentação teórica**

#### **Introdução**

A passagem do ensino secundário para o ensino superior ocorre entre os 18 e 19 anos, sendo este um período marcado por grandes mudanças, nomeadamente, a nível pessoal, social e académico (Reis et al., 2015). As principais mudanças sentidas pelos estudantes referem-se às transformações desenvolvimentais características da idade, alteração de rotinas, maior sentido de responsabilidade e desempenho de novos papéis, desenvolvimento de novas competências, adaptação a um novo contexto de aprendizagem diferenciado do ensino secundário (Veiga & Lopes, 2020) e desenvolvimento da identidade e de um sentido para a vida (Soares et al., 2015).

Esta transição pode ser realizada de uma forma saudável e sem grandes problemas, contudo, alguns estudantes podem considerar estas mudanças como stressantes e experienciar alguma ansiedade, uma vez que têm de se adaptar a um novo contexto académico (Reis et al., 2015), superar obstáculos e fazer novas amizades. Sendo este período caracterizado por novos desafios e na maioria das vezes sinónimo de maior liberdade, é provável que em alguns momentos estes jovens possam ter atitudes um pouco mais agressivas para lidar com situações novas.

No que diz respeito às questões de desenvolvimento, este período de entrada e adaptação ao ensino superior pode ter impacto no bem-estar do estudante, visto que este período é caracterizado por uma “descontinuidade no que concerne á experiência educativa anterior” (Araújo, Almeida & Paúl, 2003, p. 57), ou seja, este período envolve mudanças a vários níveis: pessoal, relacional e institucional (Araújo, Almeida & Paul, 2003), o que faz com que este período seja crítico para o desenvolvimento do jovem.

De acordo com Almeida e Teixeira (2018, p.20) as transições caracterizam-se por “desafios, reavaliações e ações” que estão de acordo com os objetivos do indivíduo para o sucesso, bem como a sua adaptação à nova fase da sua vida. Uma vez que este momento de adaptação ao ensino superior pode não ser fácil, é fundamental que o estudante conte com o apoio por parte da família, bem como dos amigos, de modo a que tenha sucesso (Reis et al., 2015).

Neste período de transição é de mencionar que as relações interpessoais são de grande importância para o bem-estar dos estudantes, uma vez que as relações com os pares permitem que estes partilhem os mesmos medos, desafios e que se apoiem quer a nível da adaptação quer a nível do desenvolvimento académico (Soares, Monteiro, Maia & Santos, 2019). De acordo com Veiga e Lopes (2020, p.59), as experiências académicas parecem demonstrar um papel importante “no nível e qualidade do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes”. Isto é, o tipo de transição e as experiências académicas vivenciadas pelos estudantes têm influência no seu sucesso ou não (Seco et al., 2005, referido por Veiga & Lopes, 2020).

Torna-se importante estudar a questão do bem-estar nos estudantes do ensino superior, uma vez que as universidades não são apenas lugares onde os jovens adquirem habilidades acadêmicas, mas também são lugares onde as pessoas se conectam com outras pessoas, desenvolvem a sua personalidade, experimentam todas as facetas da sociedade, as quais podem influenciar o bem-estar subjetivo (Bücker et al., 2018).

Como mencionado, este período transitório faz parte do ciclo vital e como tal, torna-se importante ser abordado, visto que este período é particularmente caracterizado por mudanças o que pode ter impacto no bem-estar dos estudantes. É também importante estudar a questão da agressão nesta população, uma vez que sendo este período também caracterizado por uma maior liberdade e muitas vezes associada ao consumo excessivo de substâncias como o álcool, o que torna propício a agressão como resposta às situações. Assim, este estudo abordará a questão do bem-estar e da agressão nos estudantes universitários. Mas antes, passaremos a uma pequena descrição das variáveis em estudo.

## **Satisfação com a vida**

### **Operacionalização do construto**

O termo bem-estar abrange todas as maneiras pelas quais as pessoas experimentam e avaliam as suas vidas positivamente (Tov, 2018). No entanto, o experimentar a vida positivamente pode ser entendido de inúmeras maneiras, pois alguns equiparam bem-estar com felicidade, outros entendem bem-estar como um estado prolongado de satisfação e para outros o bem-estar consiste em ter uma boa saúde física e mental (Tov, 2018). Como afirma Tov (2018), nenhuma destas visões sobre o bem-estar está incorreta, mas cada perspectiva é incompleta em si mesma. Este mesmo autor refere ainda que nos últimos anos foi-se reconhecendo e aceitando que o bem-estar consiste em muitos aspetos e que este não pode ser representado totalmente apenas por uma medida.

De acordo com Palomar (2005, referido por Noriega, Quijada & Grubits, 2013), o bem-estar é um construto multidimensional, visto que se refere à satisfação que o indivíduo tem em diferentes aspetos da sua vida, tais como a família, a vida social com os amigos, as relações com os pares, aspetos laborais, entre outros. Pais-Ribeiro (2012, p.24) afirma que o “bem-estar é o grau no qual a pessoa avalia globalmente a sua vida de uma forma positiva, ou seja, quanto a pessoa gosta da vida que leva”.

No entanto, quando se fala de bem-estar é importante referir que de acordo com Ryan e Deci (2001) existem duas perspetivas distintas: uma diz respeito ao bem-estar hedônico e designa-se bem-estar subjetivo, e a outra perspetiva designa-se bem-estar eudemônico ou bem-estar psicológico. A grande diferença entre as duas perspetivas é que uma visiona o bem-estar como prazer ou felicidade (bem-estar subjetivo) e outra adota a visão de que o bem-estar se associa ao funcionamento pleno das capacidades de uma pessoa (bem-estar psicológico) (Siqueira & Padovam, 2008). Isto é, a perspetiva hedónica do bem-estar caracteriza-se por 1) sentimentos



agradáveis frequentes 2) sentimentos desagradáveis pouco frequentes e 3) um julgamento geral de que a vida é satisfatória (Tov, 2018). Já a segunda perspectiva defende que existem certas necessidades ou qualidades essenciais para o crescimento e desenvolvimento psicológico de alguém, e que a satisfação dessas necessidades permite uma pessoa alcançar todo o seu potencial (Ryan & Deci, 2001).

É com o trabalho de Ryff, em 1989, que surge o modelo do bem-estar psicológico (BEP) (Machado & Bandeira, 2012). Este modelo é composto por seis dimensões: Autonomia, Domínio do Meio, Aceitação de Si, Crescimento Pessoal, Objetivos de Vida e Relações Positivas com os outros (Machado & Bandeira, 2012; Pereira, Lopes, Gonçalves & Vasconcelos-Raposo, 2017). Pormenorizando, a aceitação de si pode ser definida como aprender a aceitar aquilo que a pessoa é, ou seja, diz respeito a “atitudes positivas sobre si mesmo” (Siqueira & Padovam, 2008, p.205); o relacionamento positivo com outras pessoas, consiste em atitudes de empatia para com os outros, “capacidade de amar, manter amizades e identificação com outras pessoas” (Teston et al., 2017, p.4); a autonomia corresponde “ao uso de padrões internos de autoavaliação, independência” (Teston et al., 2017, p.4) ; o domínio do meio diz respeito à “capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características” (Siqueira & Padovam, 2008, p.205); os objetivos de vida são importantes para manter “o sentimento de que a vida tem um significado” (Siqueira & Padovam, 2008, p.205), e por fim, o crescimento pessoal está associado à ultrapassagem de obstáculos e desafios.

No que diz respeito ao conceito de bem-estar subjetivo, este surgiu em 1950 no sentido da procura de evidências de qualidade de vida com o objetivo de acompanhar as mudanças e políticas sociais (Land, 1975, referido por Siqueira & Padovam, 2008). Montenegro, Rosenow e Payares (2017) definem bem-estar subjetivo como o balanço global que as pessoas fazem das suas oportunidades vitais, recursos sociais, pessoais e atitudes individuais, do curso dos acontecimentos que enfrentaram, da solidão ou companhia, e da experiência emocional derivada disso.

De acordo com Diener (1984, referido por Giacomoni, 2004), existem três pontos essenciais do bem-estar subjetivo a ter em conta, o primeiro diz respeito à subjetividade, isto é, só o indivíduo é que sabe como se sente e o que vivenciou; o segundo ponto é referente à compreensão do conceito de bem-estar, no sentido que este construto abrange tanto aspetos positivos como aspetos negativos da vida da pessoa; e o último ponto incide em que o bem-estar é uma medida global, isto é, tem em consideração vários aspetos da vida (Giacomoni, 2004).

Siqueira e Padovam (2008) chamam a atenção de que o bem-estar subjetivo consiste na avaliação da vida da própria pessoa, e que essa avaliação se apoia “em suas próprias expectativas, valores, emoções e experiências prévias” (p.202). Teixeira e Costa (2017) afirmam que o bem-estar subjetivo está associado à procura do prazer e da felicidade.

Galinha e Ribeiro (2005) referem que o bem-estar subjetivo é um conceito complexo que compreende uma área cognitiva (satisfação com a vida) e uma área afetiva (afetos positivos e afetos negativos). A componente afetiva refere-se á experiência de sentimentos agradáveis e desagradáveis (Tov, 2018). Relativamente a esta componente, é importante que quando a pessoa faz a sua avaliação pessoal, esta resulte em mais vivências emocionais positivas do que negativas, isto é, que a pessoa consiga identificar um maior número de emoções positivas ao longo da sua vida (Siqueira & Padovam, 2008), isto para ter um nível de bem-estar elevado.

Já no que diz respeito à satisfação com a vida, esta corresponde à “avaliação cognitiva da vida como um todo” (Freire, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013, p.330). Isto é, a satisfação com a vida pode ser compreendida como um juízo subjetivo sobre a própria vida, e no qual a pessoa faz comparações com o padrão que ela própria estabeleceu e perceber se está satisfeito ou não, ou seja, se este se encontra próximo ou distante dos seus objetivos, sendo que esse padrão deve ser estabelecido pela pessoa e não por critérios externos (Simões, 1992; Neto, 1993). Assim, a satisfação ocorre quando o estado ou circunstâncias atuais atendem ou excedem o que é desejado, caso contrário a insatisfação pode ocorrer (Tov, 2018). Por sua vez, Kapteyn e colaboradores (2015) afirmam que a satisfação com a vida consiste num julgamento retrospectivo global, cognitivamente exigente e provavelmente construído apenas quando solicitado.

Importa ainda salientar que o bem-estar subjetivo afetivo e o bem-estar subjetivo cognitivo são construtos diferentes e que se distinguem quanto à “estabilidade e variabilidade ao longo do tempo” (Eid & Diener, 2004, referido por Woyciekoski, Stenert & Hutz, 2012, p.281). Simões (1992) salienta ainda que a satisfação com a vida, faz referência a “aspectos positivos da própria vida, e não apenas à ausência de fatores negativos” (p. 503).

A satisfação com a vida, de acordo com Siqueira e Padovam (2008), pode ainda ser vista como uma dimensão subjetiva da qualidade de vida. A qualidade de vida tem sido definida de diferentes formas, contudo existe uma concordância de que esta é um “conceito multidimensional, que inclui bem-estar (material, físico, social, emocional e produtivo) e satisfação em várias áreas da vida” (Barros, Gropo, Petribú & Colares, 2008, p.213).

### **Avaliação da satisfação com a vida**

Existem vários instrumentos mencionados na literatura para avaliar a questão do bem-estar, tais como a *Affect Balance Scale* (Bradburn, 1969, referido por Giacomoni, 2004), composta por 10 itens, sendo cinco correspondentes ao afeto positivo e os restantes cinco ao afeto negativo, uma pontuação elevada refletia um bem-estar mais positivo (Moriwaki, 1974); a *General Well-being Schedule* (Fazio, 1977, referido por Giacomoni, 2004), é uma escala que mede a subjetividade individual de bem-estar e de *distress* no mês anterior, com itens categorizados em seis domínios: ansiedade, depressão, bem-estar positivo, auto-controlo, vitalidade e saúde geral (Fish, 2011); e a *Affectometer 2* (Kammann & Flett, 1983, referido por Giacomoni, 2004), que avalia o bem-estar em termos de felicidade global.

Como referido, os instrumentos mencionados anteriormente direcionam-se a avaliar o bem-estar, no entanto, existem instrumentos que permitem avaliar os componentes do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida e afetos positivos e negativos). No que diz respeito à avaliação dos afetos, a escala mais conhecida na literatura é a *Positive and Negative Affect Schedule*, mais conhecida como PANAS, sendo esta uma escala constituída por 10 itens, que inclui uma lista de afetos positivos e uma lista de afetos negativos (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Relativamente à avaliação da satisfação com a vida, é de mencionar que nas décadas de 60 e 70 esta era incluída em estudos sobre a qualidade de vida, sendo que a satisfação era apenas avaliada por um item. Isto é, nos grandes estudos sociais da época, apenas era colocada uma questão específica para abordar este construto (Giacomoni, 2004). Segundo Tov (2018), a satisfação com a vida pode ser avaliada diretamente perguntando aos entrevistados o quanto eles estão satisfeitos com a vida, além de perguntas adicionais sobre se estão obtendo coisas importantes que desejam na vida.

De acordo com Giacomoni (2004), a medida de um único item para avaliar a satisfação com a vida mais utilizada nessa altura (década 60-70) era o Index de Bem-Estar de Campbell, et al. (1976, referido por Giacomoni, 2004). Esse instrumento era composto por uma pergunta acerca da satisfação com a vida e ainda por uma escala de afeto geral. Relativamente, ao item de satisfação com a vida, era colocada ao indivíduo a questão “O quão satisfeito você está com a sua vida como um todo?” (Giacomoni, 2004, p.46), ao qual este teria de responder numa escala tipo Likert de 7 possíveis respostas, desde completamente não satisfeito (1) a completamente satisfeito (7) (Giacomoni, 2004). Albuquerque e Tróccoli (2004) referem ainda outras escalas para avaliar o bem-estar, nomeadamente a escala de bem-estar subjetivo de Lawrence e Liang (1988), sendo esta constituída por várias categorias: satisfação com a vida, felicidade, afeto positivo e afeto negativo, resultando num total de 15 itens.

Outros instrumentos desenvolvidos ainda nessas décadas, foram por exemplo, a Escala da Escada de Cantril (1967, referido por Giacomoni, 2004), que consistia numa imagem de um escada com 10 degraus, onde o indivíduo deveria marcar o quão se sentia satisfeito em relação à sua vida e a Escala de Faces de Andrews e Withey (1976, referido por Giacomoni, 2004), que era composta por várias expressões faciais e o indivíduo deveria escolher aquela que melhor se adequava ao modo como se sentia face à sua vida.

No decorrer dos dias de hoje, verifica-se que a escala mais utilizada para avaliar este componente do bem-estar é a escala desenvolvida por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), designada Escala de Satisfação com a Vida. Esta é composta por cinco itens, com possibilidade de resposta tipo *Likert* de 7 pontos, onde o indivíduo se posiciona de acordo com o seu grau de concordância ou não.

Uma outra escala importante de referir é o Índice de Bem-estar Pessoal que permite avaliar o bem-estar subjetivo. Esta escala contém oito domínios, sendo eles a satisfação com: o nível de

vida, de saúde, realização pessoal, relações pessoais, sentimento de segurança, ligação à comunidade, segurança com o futuro e religião e espiritualidade. Os indivíduos devem responder a este questionário de acordo com aquilo que melhor se adequa a si, sendo que a sua resposta pode variar de 0 (=extremamente insatisfeito) a 10 (extremamente satisfeito) (Pais-Ribeiro & Cummins, 2008).

Como referem Reppold e colaboradores (2019), a avaliação da satisfação com a vida consiste em o indivíduo refletir acerca das suas condições de vida, de uma maneira geral e perceber se está satisfeito ou não. Esnaola, Benito, Antonio-Agirre, Freeman e Sarasa (2017) afirmam ainda que a avaliação do bem-estar é uma tarefa crítica e, simultaneamente, um grande desafio científico.

### **Estudos sobre satisfação com a vida**

O estudo sobre o bem-estar subjetivo em estudantes universitários é muito relevante, pois como afirmam Huebner e Diener (2008, referidos por González, Mesa, Zayas & Molinero, 2018) quem se encontra extremamente insatisfeito, apresenta maior vulnerabilidade a apresentar comportamentos agressivos, ideação suicida, comportamentos sexuais de risco, consumo de substâncias e problemas físicos. Além disso, é especialmente importante estudar a satisfação com a vida em estudantes universitários, uma vez que este período se caracteriza pelo enfrentamento de novas exigências (González et al., 2018).

Diener (2000) faz referência a uma investigação realizada com estudantes de mais de 40 países, no qual foram colocadas duas questões básicas: 1) Com que frequência pensa em...? (satisfação com a vida e felicidade), 2) O quão é importante...? (satisfação com a vida, a felicidade e o dinheiro). Verificou-se que os resultados entre as amostras foram similares, isto é, os sujeitos concordaram que a felicidade e a satisfação com a vida são aspetos muito importantes, e só apenas 6% dos participantes responderam que o dinheiro era mais importante do que a felicidade (Diener, 2000).

Em 2006, Dela Coleta e Dela Coleta realizaram um estudo com estudantes universitários em que avaliaram a felicidade e o bem-estar subjetivo. Como principais conclusões, os autores referem que os estudantes revelaram elevados sentimentos positivos, satisfação com a vida e gratidão. Referem ainda, que os estudantes que apresentavam pontuações mais altas de felicidade, gratidão e satisfação, apontavam como o resultado de causas internas pessoais, já os estudantes com pontuações mais baixas atribuíam esses estados a causas externas.

Silva e Heleno realizaram um estudo em 2012, com estudantes universitários cujo objetivo era avaliar o bem-estar subjetivo, e como resultados obtiveram que mais de 50% dos estudantes, mais concretamente, 72% (185 estudantes) manifestam bem-estar subjetivo moderado, 13,6% (35 estudantes) bem-estar subjetivo baixo e apenas 14,4% (37 estudantes) bem-estar subjetivo elevado. O que significa que a maioria dos alunos apresenta um equilíbrio entre emoções positivas e emoções negativas na sua vida (Silva & Heleno, 2012).

Um dos estudos que inclui um maior número de países na avaliação do bem-estar subjetivo, foi o desenvolvido por Fulmer e colaboradores (2010) que contou com a participação de estudantes universitários de 26 países, tais como Estados Unidos, China, Itália, Brasil, México, entre outros. Com uma amostra total de 6224 estudantes universitários, verificou-se que existem diferenças nos níveis de bem-estar apresentados pelos estudantes dos diferentes países, sendo que os países europeus obtiveram maiores níveis de bem-estar e os países asiáticos valores mais baixos de bem-estar. Concluiu-se que essas diferenças se devem em grande parte, devido à influência da personalidade e da cultura particular de cada um dos países que foram avaliados (Noriega et al., 2013).

Em 2017, no estudo realizado por Cunha e colaboradores também com estudantes universitários e com o objetivo de avaliar o bem-estar subjetivo, os autores concluíram que os estudantes apresentavam mais afeto positivo, o que era indicativo de bem-estar subjetivo

Um outro estudo revelante, é o de Montenegro e colaboradores de 2017, com estudantes universitários em que estudaram a satisfação com a vida. Desse estudo as conclusões gerais são que 44% dos estudantes manifesta ter uma alta satisfação com a vida, 26% apresentam um nível muito alto de satisfação com a vida, enquanto 17% expressou ter um grau médio de satisfação. Ainda no estudo destes autores, no que diz respeito ao gênero, os resultados permitiram observar que as mulheres tiveram uma pontuação mais elevada nos níveis de satisfação em comparação com os homens (como por exemplo, no nível muito alto de satisfação, em que se obteve 59% das mulheres contra 41% dos homens e alta satisfação com 56% contra 44% dos homens), contudo, as mulheres também apresentaram as pontuações mais elevadas em comparação com os homens nas categorias referentes à insatisfação (55% das mulheres na categoria insatisfação e 50% na categoria insatisfação extrema com a vida, contra 50% e 45% dos homens, nas categorias, extremamente insatisfeito e insatisfeito, respectivamente).

Esta questão de gênero e a satisfação com a vida, foi também explorada no estudo de Quevedo, et al. (2014), com estudantes universitários mexicanos, no qual também as mulheres manifestaram uma maior satisfação com os estudos, com a vida e maior felicidade em comparação com os homens. Resultados semelhantes foram obtidos no estudo de Coleta e colaboradores (2012), em que as mulheres apresentaram “menores níveis de solidão, maiores índices de satisfação geral, de gratidão, de sentimentos de felicidade” (p.135), em comparação com o gênero masculino. Já no estudo de Cunha e colaboradores (2017), verificou-se que o gênero feminino revelou mais afeto negativo e o masculino mais afeto positivo, o que é indicador de bem-estar subjetivo.

Ainda referente ao estudo de Montenegro e colaboradores (2017), um outro resultado a salientar diz respeito às áreas de formação dos estudantes, sendo que no estudo participaram na maioria alunos de psicologia, tecnologia na saúde ocupacional e direito, e no qual se verificou que os alunos de direito são os que apresentam um maior grau de insatisfação com a vida. Também Pereira, Lopes, Gonçalves e Vasconcelos-Raposo (2017) realizaram um estudo e que abordaram

o bem-estar psicológico e as áreas de formação, nomeadamente, Psicologia e Direito. Neste estudo, no entanto, não se verificaram diferenças entre os estudantes de Direito e Psicologia face ao BEP e às suas dimensões.

Outra questão pertinente em estudos de bem-estar subjetivo e estudantes universitários é a idade. A este respeito, o estudo de Coleta e colaboradores (2012), demonstrou que estudantes com mais idade apresentam menor satisfação com a vida em geral em relação a estudantes mais novos. Num estudo de Oliveira (2015, referido por Chaves et al., 2016) com estudantes de enfermagem do ensino superior sobre o bem-estar subjetivo, os autores concluíram que os estudantes com idade igual ou superior a 23 anos apresentam um afeto negativo menos elevado em comparação com estudantes com idade igual ou inferior a 20 anos.

Em 2016, no estudo realizado por Chaves e colaboradores também com estudantes universitários, estes puderam concluir que os estudantes mais velhos apresentaram menos afetos positivos e que os estudantes mais novos apresentaram mais afetos positivos. Cunha e colaboradores (2017) no seu estudo obtiveram resultados no mesmo sentido, ou seja, estudantes com mais idade ( $\geq 23$  anos) apresentam mais afeto positivo, seguidos por estudantes com 21-22 anos. Cunha e colaboradores (2017) verificaram ainda, que são os estudantes mais velhos quem apresentam mais afeto negativo.

É de salientar o estudo de Martins, et al., (2015), que aborda a questão do voluntariado e da satisfação com a vida. Como conclusões do estudo, os autores referem que os estudantes apresentam no global “níveis médio-altos de satisfação com a vida, sendo que os que realizam voluntariado revelaram índices significativamente mais elevados” (Martins, et al., 2015, p.65).

## **Agressão**

### **Agressão versus violência**

Myers e Twenge (2017) entendem por agressão um comportamento físico ou verbal com intenção de magoar alguém. De acordo com Rodrigues (1972) uma definição de agressão seria “qualquer comportamento cuja finalidade é causar dano a outrem” (p.316). Siever (2008) define a agressão como um comportamento hostil, prejudicial ou destrutivo, geralmente causado por frustração, sendo que a agressão pode ser coletiva ou individual. Este mesmo autor refere ainda que a agressão pode ser classificada de várias maneiras, tendo em conta o alvo da agressão (autodirigida ou outro), o modo de agressão (físico ou verbal, direto ou indireto) ou a causa da agressão (por exemplo, médica).

A agressão é um construto amplo e complexo, que inclui características emocionais como a raiva, o nojo e a frustração; características cognitivas, como pensamentos acerca da intencionalidade de outras pessoas, a resolução de problemas e as situações negativas; e componentes comportamentais, como a expressão da agressividade através de insultos, gritos, golpes ou burlas (Escobedo et al., 2018).

Como referido anteriormente características emocionais como a raiva estão associadas com a manifestação da agressão. A raiva ativa e prepara o organismo para iniciar e manter elevados níveis de ativação focalizada e dirigida a uma meta ou objetivo (Navas & Bozal, 2012). A experiência da emoção raiva, isto é, o sentimento, é de caráter negativo ou aversivo, pois associa-se à perda de algo positivo (Navas & Bozal, 2012). Possebon (2019) acrescenta que a raiva é normalmente desencadeada devido ao impedimento de atingir uma meta e conseqüentemente da frustração sentida. O mesmo autor refere ainda que a raiva é resultado de um processo de avaliação cognitiva a uma situação ou a algo como sendo perigoso ou ameaçador para a nossa segurança, ou seja, a raiva funciona como um mecanismo de autoproteção e proteção com os outros.

Na literatura o construto de agressão surge muitas vezes associado a outros como agressividade, violência, hostilidade e comportamento antissocial. Segundo Ortiz e Calderón (2006), a diferença entre agressão e agressividade traduz-se na agressividade ser uma disposição para atuar em distintas situações, atacando física ou verbalmente o outro ou ofender de um modo intencional, já a agressão consiste num comportamento específico reativo frente a situações concretas. A hostilidade tem a conotação de atitudes negativas que motivam comportamentos agressivos dirigidos a provocar dano em objetos ou pessoas (Spielberger et al., 1983, referido por Ortiz & Calderón, 2006).

É de salientar ainda que vários autores referem a “existência do complexo *Anger, Hostility and Agression – AHA*” (Possebon, 2019, p.157). Sendo que a raiva seria uma forma de resposta transaccional a ameaças, sendo a sua intensidade variável, desde sentir-se irritado a furioso (Navas & Bozal, 2012, referido por Possebon, 2019). A hostilidade está associada aos “ressentimentos, indignação e desprezo” (Possebon, 2019, p.157), sendo que esta corresponde ao elemento cognitivo do complexo AHA. A agressão é o elemento comportamental do complexo AHA, e consiste em comportamentos agressivos quer verbais quer físicos (Possebon, 2019).

Relativamente á diferenciação entre agressão e violência, como Hacker (1972) afirma “toda a violência é agressão, mas nem toda a agressão é violência” (p.132), ou seja, agressão e violência são construtos diferentes, mas interrelacionados. Por exemplo, uma criança empurra outra do triciclo, é um ato de agressão, mas não é um ato de violência (Anderson & Bushman, 2002).

Contini (2015) afirma que o conceito de violência se refere a comportamentos agressivos cuja intencionalidade e destrutividade parecem ser maiores do que as observadas em um ato agressivo e uma outra característica é a aparente carência de justificação. Ortiz e Calderón (2006) acrescentam ainda que o termo violência é frequentemente usado para se referir a comportamentos agressivos com tendências meramente ofensivas, contra o direito e a integridade de um ser humano, geralmente implicam a ausência de aprovação social e até mesmo de ilegalidade.

Já por agressão entende-se uma característica estável da personalidade e está relacionada a comportamentos antissociais (Loeber & Dishion, 1983, referido por Nakano, 2001). Dito de outra maneira, o que habitualmente diferencia estes conceitos, é que a violência está associada a um comportamento ou ação, e a agressão está associada a uma característica de personalidade (Arriaga, Esteves & Monteiro, 2004).

Importa salientar que habitualmente o termo agressão ou agressividade é utilizado para descrever comportamentos animais, enquanto que o termo violência é utilizado para descrever ações humanas (Ortiz & Calderón, 2006).

Em suma, a agressão é qualquer comportamento direcionado a outro indivíduo com a intenção imediata de causar dano (Anderson & Bushman, 2002), enquanto que a violência é um subtipo da agressão que visa causar danos extremos entre indivíduos (Cavalcanti & Pimentel, 2016).

## **Tipologia**

É preciso ter em consideração que existem vários tipos de agressão mencionados na literatura, sendo os mais referidos, a agressão física, a agressão social, a agressão hostil e a agressão instrumental. De um modo muito simples, a agressão física pode ser definida como magoar o corpo de alguém; a agressão social como magoar os sentimentos de alguém (como insultos, *bullying*, *cyberbullying*); a agressão hostil nasce da raiva e tem como objetivo ferir, e a agressão instrumental visa ferir, mas apenas como um meio para atingir um fim (Myers & Twenge, 2017).

Segundo Underwood (2003, referido por Azzi, et al., 2015) a agressão social caracteriza-se por comportamentos cuja finalidade são causar dano a outra pessoa nos seus “relacionamentos, status social, ou auto-estima” (Azzi et al., 2015, p.124), através da manipulação de relacionamentos, espalhar rumores e exclusão social, sendo que este tipo de agressão pode ser realizada direta ou indiretamente (Azzi et al., 2015).

Relativamente à agressão hostil, Siever (2008) acrescenta ainda que esta representa uma resposta a um stress percebido, e que esta resposta se torna patológica quando as respostas agressivas são exageradas em relação à provocação emocional que ocorre. No que diz respeito à agressão instrumental, este mesmo autor afirma que esta agressão representa um comportamento planeado que normalmente não está associado à frustração ou resposta a ameaças imediatas, ou seja, caracteriza-se por ser um comportamento planeado com objetivos claros em mente.

Castela (2013) afirma ainda que a agressão hostil ou agressão afetiva/reactiva é caracterizada pela impulsividade e pela condução de sentimentos como a raiva, sendo o objetivo desta agressão prejudicar a vítima. Já a agressão proativa ou instrumental, caracteriza-se pela ausência de emoções e pela intenção deliberada de causar mal a outro indivíduo. Alves e Pereira (2011, p.150), afirmam que a agressão instrumental se inicia “pelo fato do ganho de um reforçador desejado pelo agressor advir do uso do comportamento agressivo”.



Buss e Perry (1992) categorizam a agressão em agressão físico-verbal; ativa-passiva e direta-indireta. A agressão física caracteriza-se pelo uso da força e a agressão verbal pelo uso da linguagem para causar dano a um sujeito. A dimensão ativa-passiva diz respeito ao envolvimento do agressor na geração de dano a outro. Por fim, a agressão direta corresponde à ação de um indivíduo que tem como principal objetivo produzir dano de forma direta a outra pessoa, por exemplo, gritar com alguém. Já a agressão indireta, apesar de ter o mesmo objetivo que a direta, esta caracteriza-se por ser realizada por meio de outras pessoas ou pertences, por exemplo, falar mal de uma pessoa nas suas costas (Contini, 2015).

Griffin e Gross (2004, referido por Gouveia, Leal & Cardoso, 2017) categorizam os comportamentos agressivos como reativos, proativos ou instrumentais, diretos e relacionais. Face a comportamentos agressivos reativos, estes referem-se a comportamentos aquando da perceção de uma situação ameaçadora; já os comportamentos agressivos proativos ou instrumentais caracterizam-se por estes serem um meio para atingir um objetivo, sendo estes comportamentos vistos como o meio para resolver os problemas (Gouveia et al., 2017). Relativamente a comportamentos agressivos diretos, estes referem-se, por exemplo a pontapés contra uma pessoa, já a respeito dos comportamentos agressivos relacionais, podemos falar de por exemplo, excluir alguém de um grupo ou espalhar boatos sobre uma pessoa (Gouveia, et al., 2017).

Além de todas as tipologias de agressão existentes na literatura, torna-se importante também salientar outros tipos de agressão que se encontram atualmente em crescimento, tais como o *Bulling* e o *Cyberbulling*. O *Bulling* é visto como um modo de agressão interpessoal complexo, que contém três aspetos básicos relacionados com o comportamento agressivo, sendo eles, “1) o padrão repetido da intimidação física ou psicológica ao longo do tempo; 2) a intencionalidade desse comportamento ... 3) o desequilíbrio de poder” (Olweus, 1993, referido por Gouveia, et al., 2017, p. 70). O *Cyberbulling* pode ser definido como “a prática de atos agressivos, intencionais e repetidos com recurso a dispositivos eletrónicos para, por exemplo, enviar mensagens insultuosas ou criar websites que difamam e hostilizam os outros” (Martins, et al., 2014, p.797).

Chaux (2003) ao abordar a agressão reativa e a agressão instrumental menciona algumas diferenças entre estes dois tipos de agressão, sendo uma dessas diferenças relacionadas às emoções. De acordo com este autor, a agressão reativa está relacionada com dificuldades em regular as próprias emoções, especialmente a raiva; enquanto que a agressão instrumental não tem uma clara relação com o manuseamento das emoções, isto é, a pessoa que exerce a agressão instrumental pode estar muito calma no momento de agredir a outra pessoa. Além das diferenças emocionais, este autor menciona ainda diferenças a nível cognitivo, no sentido que a agressão reativa parece estar relacionada com a tendência de supor que as outras pessoas têm a intenção de fazer mal (Dodge et al., 1997, referido por Chaux, 2003) e a agressão instrumental estar relacionada com a tendência de pensar que a agressão é uma maneira eficaz de obter benefícios (Crick & Dodge, 1996, referido por Chaux, 2003).

## **Teorias e modelos explicativos da agressão**

### **Teoria do impulso**

Esta teoria foi proposta por Freud, que postulou que a agressão humana é o resultado de redirecionar para os outros a energia de um impulso primitivo (Myers, 2017), sendo que este define impulso como «uma tendência inerente ao organismo vivo, que o impele à reprodução e restabelecimento de uma situação anterior» (Hacker, 1972, p. 111). Assim, esta teoria defende que o comportamento agressivo é instintivo, isto é, a agressividade é vista como uma reação inata e natural que existe nos indivíduos (Ribeiro & Sani, 2009). De acordo com esta teoria, a agressividade “gera-se nos seres humanos e deve ser libertada” (Ribeiro & Sani, 2009).

Lorenz, foi um outro defensor desta teoria, embora este considera-se a agressão como um fenómeno adaptativo e não autodestrutivo, como defendia Freud (Myers & Twenge, 2017). Segundo Lorenz, o instinto agressivo é fundamental para o indivíduo, nomeadamente, a nível da sua proteção e progresso, contudo, esta energia agressiva deve ser libertada para o seu próprio bem (Rodrigues, 1972). Este autor afirma ainda “que as pessoas tendem a inibir a manifestação de seu impulso agressivo o que resulta em maior acúmulo de energia agressiva” (Rodrigues, 1972, p. 318).

Apesar de esta teoria ser posteriormente criticada, há evidências de que a agressão tem determinantes inatos (Simanke, 2014).

### **Teoria da aprendizagem social**

Esta teoria releva a importância do papel do meio externo social na aquisição de comportamentos agressivos. O grande defensor desta teoria é Albert Bandura que refere que as pessoas são suscetíveis de aprender comportamentos, e que o estabelecimento dessas respostas é porque existem mecanismos que tendem a reforçá-las. Este autor refere ainda que aprendemos principalmente por observação de outros modelos sejam estas imagens ou qualquer outra forma de representação. Este modelamento dá-se através dos agentes sociais e suas diferentes influências entre as quais se encontram principalmente três: as influências familiares (os principais modelos são os pais e as pessoas mais velhas, como primos, irmãos, tios, entre outros); as influências subculturais (a subcultura vem de um grupo de pessoas com crenças, atitudes, costumes ou outras formas de comportamento diferentes às dominantes na sociedade, e se a pessoa faz parte deste grupo, essa influência vai ser decisiva na aquisição de padrões agressivos); e o modelamento simbólico (por exemplo, os meios de comunicação ao mostrar temas violentos) (Mori, 2012).

Assim, Bandura defende que a agressividade corresponde a um “padrão de resposta que é aprendido através de reforço e de modelagem” (Ribeiro & Sani, 2009, p. 99), ou seja, a pessoa aprende esses comportamentos agressivos ao observar os outros e que comportamentos são elogiados e os que são penalizados e em que situações (Ribeiro & Sani, 2009).

Para fundamentar a sua teoria Bandura, apoia-se na investigação iniciada pelo seu aluno Walters. Esta investigação trata-se de um estudo empírico com crianças com idade pré-escolar, sendo-lhes mostrado uma pequena filmagem de um adulto a agredir um boneco insuflável. As crianças encontravam-se sozinhas numa sala com objetos semelhantes ao da pequena filmagem, e verificou-se que estas haviam modelado o seu comportamento de acordo com o que tinham acabado de visualizar. Ou seja, não só as crianças repetiram as agressões que viram o adulto realizar, como também realizaram outras ações e verbalizações igualmente agressivas. Ao se comparar o comportamento do grupo experimental com o do grupo de controle (não visualizaram a filmagem) constatou-se que o grupo experimental havia manifestado o dobro da agressão que o grupo de controle (Contini, 2015).

A aprendizagem de comportamentos agressivos com base na observação de modelos, concretiza-se através de quatro processos interligados: atenção, memória, comportamento e motivação. A atenção diz respeito à capacidade de a pessoa selecionar e extrair do que observa o que considera mais significativo do comportamento a aprender. A memória aqui refere-se ao processo de retenção/memorização que permite a codificação e armazenamento dos padrões comportamentais. O comportamento consiste na reprodução dos comportamentos que foram retidos na memória. Por fim, a motivação do indivíduo é influenciada por “três tipos de incentivos/reforços: os resultados diretos, os resultados das consequências observadas nos outros e os resultados da autoavaliação do seu próprio comportamento” (Melo-Dias & Silva, 2019, p. 108).

### **Modelo neurobiológico da agressão**

Hacker (1972) reconhece que as principais regiões associadas à agressão estão nos níveis mais profundos do inconsciente “e nas estruturas subcorticais, formando o sistema límbico” (p.135). Também De Cantarazzo (2001, referido por Mori, 2012) afirma que os sistemas hipotalâmico e límbico estão envolvidos ativamente nas respostas adaptativas como a fome, a sede, a motivação reprodutiva e a agressão.

Indo de encontro ao referido, também Esperidião-Antonio e colaboradores (2008) mencionam que nos estudos feitos na década de 1920, os investigadores chegaram à conclusão de que a manifestação da raiva estava associada ao hipotálamo. Estes mesmos autores referem ainda que a “amígdala e o hipotálamo estão intimamente ligadas às sensações de medo e raiva” (Esperidião-Antonio et al., 2008, p.60). É de referir que a amígdala é a estrutura responsável pelo reconhecimento do medo, bem como pelo controle de respostas adequadas perante situações ameaçadoras e perigosas (Esperidião-Antonio, 2008).

Em estudos experimentais com animais, o hipocampo é o que apresenta uma maior relação com a agressividade (Contini, 2015).

### **Processamento da informação social**

O modelo de processamento de informação social, foi desenvolvido por Dodge (1986), e posteriormente reformulado por Crick e Dodge (1994). Este modelo defende que as informações sociais são processadas através de uma sequência de operações cognitivas (Machado, 2019). Segundo os autores deste modelo a informação social recebida, tem de ser processada de um certo modo, para que ocorra uma resposta considerada competente (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986 referido por Machado 2019).

A abordagem de Dodge e colaboradores tinha como foco as percepções e atribuições do sujeito. Huesman propôs um modelo que se centrava na aprendizagem observacional, e que pretendia integrar a proposta de Dodge e colaboradores no seu novo modelo (Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003)

O modelo unificado de Huesman (1998), refere que o processamento de informação social ocorre em quatro fases: sendo que a primeira consiste na “perceção de hostilidade frente a situações ambíguas” (Kristensen et al., 2003, p180) ; a “segunda parte consiste na aquisição, permanência e recuperação de scripts e esquemas mentais para o comportamento social” (Beck & Freeman, 1993, referido por Kristensen et al., 2003, p180), em terceiro ocorre a avaliação e a seleção do script e na quarta fase o individuo faz a interpretação das consequências do seu comportamento (Kristensen et al., 2003).

De forma mais detalhada, o processo começa com a avaliação da situação social, que é seguido pela recuperação de scripts sociais. Pessoas agressivas têm um maior reportório de scripts agressivos, pelo que existe uma maior probabilidade de serem recuperados primeiro. Um script social recuperado deve passar por vários filtros antes de ser seguido. Esses filtros incluem avaliações do resultado provável do uso do script e se o script é congruente com as crenças normativas da pessoa. Pessoas mais agressivas geralmente têm crenças normativas que aceitam mais a agressão. O processo termina com a decisão de se comportar de uma certa maneira, seguida de uma autoavaliação das consequências (Huesmann, 2018).

### **Modelo geral da agressão**

Este modelo faz referência a três estruturas do conhecimento essenciais que influenciam o processo de percepção, interpretação, tomada de decisão e ação (Ribeiro & Sani, 2009), sendo elas: os esquemas perceptuais, os esquemas pessoais e scripts comportamentais. Segundo Anderson e Bushman (2002), os autores deste modelo, os esquemas perceptivos, são usados para identificar fenómenos tao simples como objetos físicos do quotidiano ou tão complexos quanto eventos sociais; os esquemas pessoais, incluem crenças sobre uma pessoa ou grupo de pessoas em particular e os scripts comportamentais, contêm informação sobre como as pessoas se devem comportar em circunstâncias variadas.

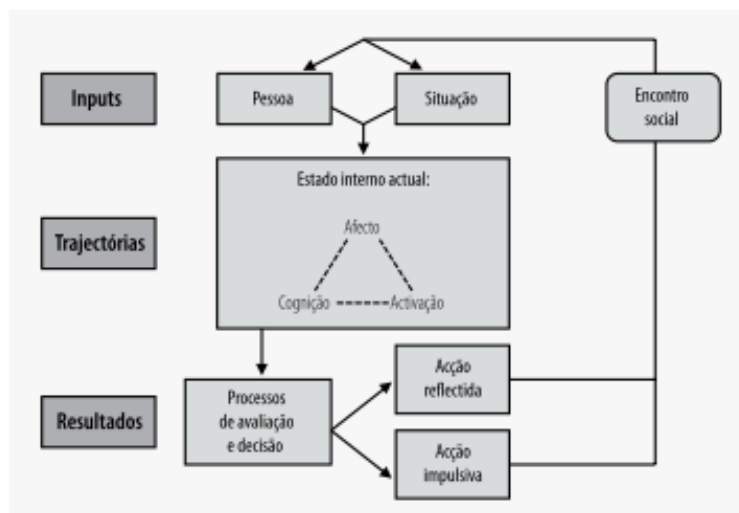
De acordo com Anderson e Bushman (2002), os três principais focos do modelo dizem respeito a 1) dados das pessoas e situações; 2) rotas cognitivas, afetivas e de excitação através das quais essas variáveis de entrada têm seu impacto e 3) resultados dos processos subjacentes de

avaliação e decisão (Figura 1). As variáveis de entrada influenciam o comportamento do resultado final através do estado interno atual que elas criam. Os estados internos de maior interesse dizem respeito à cognição, afeto e excitação. O estado afetivo refere-se à vivência de emoções e sentimentos negativos entre estímulos percebidos como intenção de maltrato, ameaça e insultos. O estado cognitivo apresenta-se quando os estímulos aumentam a suscetibilidade a pensamentos de nojo, raiva e hostilidade como filtro de interpretação da informação a receber. Por último, o estado de ativação inclui sintomas propriamente fisiológicos de predisposição agressiva (Escobedo et al., 2018).

Anderson e Bushman (2018) utilizaram o modelo de agressão geral para explicar os efeitos dos média. A exposição repetida a meios violentos pode ter como efeito uma resposta agressiva. Uma exposição recente aumenta a acessibilidade imediata de cognições agressivas, preparando as estruturas do conhecimento existentes. A exposição repetida à violência nos meios de comunicação aumenta a sua acessibilidade crónica por processos de superaprendizagem. Ter pensamentos agressivos acessíveis na memória pode aumentar a probabilidade de comportamento agressivo de três maneiras, aumentando a probabilidade de: 1) fazer uma atribuição hostil; 2) gerar opções comportamentais agressivas e 3) selecionar/aprovar uma opção agressiva. Da mesma forma, a exposição recente e repetida à violência nos meios de comunicação diminui a empatia e a ansiedade em resposta a e ver ou a pensar em violência, isso pode levar ao aumento da agressão. (Anderson e Bushman, 2018).

**Figura 1.**

*Processos episódicos do modelo de agressão, traduzido de Anderson & Bushman (2002). Adaptado de Ribeiro & Sani, 2009*



**Teoria**

### **frustração-agressão**

Os autores desta teoria postulam que a agressão é o resultado da frustração, sendo que esta pode ser definida como quando as pessoas são incapazes de atingir metas ou não obtêm recompensas esperadas devido a alguma barreira externa (Berkowitz, 1993, referido por Groves & Anderson, 2017). Ou seja, esta teoria defende que o comportamento agressivo surge quando o indivíduo percebe que as suas possibilidades para atingir uma meta estão bloqueadas ou inacessíveis.

As situações de privação não induzem sempre ao comportamento agressivo, mas ocorre quando o indivíduo falha na satisfação de um desejo. Nesse sentido, a tolerância à frustração parecia ser um fator primordial na adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Assim, segundo esta teoria a não satisfação das necessidades básicas levaria os seres humanos a desenvolver comportamentos agressivos (Contini, 2015).

Em suma, esta teoria defende que as experiências desagradáveis criariam no indivíduo um afeto negativo, sendo que este serviria como gatilho para comportamentos de luta ou fuga (Rosa & Morais, 2010). Segundo Dollard et al. (1941, referido por Kristensen, Lima, Ferlin, Flores, Hackmann, 2003) a frustração gera energia agressiva, que por sua motiva comportamentos agressivos, contudo, esta frustração poderá ou não levar a comportamentos agressivos dependendo da avaliação que o indivíduo faz da situação (Rosa & Morais, 2010).

### **Crenças associadas à agressão**

João e Lourenço (2017) definem crenças como representações simbólicas que nascem das experiências individuais. Segundo Machado (2010), as crenças emergem das interações humanas e das suas percepções da realidade. Essas crenças vão ter influência na seleção e avaliação da informação recebida do exterior (João & Lourenço, 2017). Segundo Bem (1973, referido por Filho, Araújo, Lima & Sousa, 2005) as crenças têm um papel importante nos comportamentos humanos, sendo o acesso a estas na maior parte das circunstâncias automático, ou seja, as pessoas fazem uso das suas crenças sem se aperceberem disso.

No que diz respeito às crenças associadas à agressão, nomeadamente, nas relações íntimas as crenças que justificam e/ou desculpabilizam o comportamento agressivo estão relacionadas com existência de violência nas relações no tempo (Carlson, 1999, referido por Machado, 2010). Machado (2010) aponta a crença dos castigos corporais (com o objetivo de colocar disciplina) como uma das contribuições para a manutenção da violência. Outras crenças que se encontram associadas à agressão são de que a violência no seio familiar é um assunto privado, e que a violência se deve a causas externas como o álcool ou drogas, e que o agressor não tem controlo (Heise, 1994; Machado, et al., 2003, referido por Machado, 2010).

Outra crença é de que a agressão/violência é uma prova de força e virilidade do homem (Dominici, 2018).

Relativamente a comportamentos agressivos sexuais (ou violência sexual), existem também mitos e crenças que contribuem para a sua manutenção, como “a mulher provoca a violação através de comportamentos ousados, vestidos provocativos” e “a violação é impossível se a mulher lutar” (Pires, 2018).

### **Fatores protetores e fatores de risco para a agressão**

Existem dois tipos de variáveis que podem funcionar ou como fatores de proteção ou como fatores de risco, sendo elas: variáveis individuais e as variáveis situacionais. Estas últimas,

referem-se por exemplo, ao local, ao conteúdo da situação, a sua duração, frequência e resolução dos conflitos. Já por variáveis individuais entendem-se as características relacionadas com a pessoa, como o género, capacidade cognitiva, estratégias de *coping*, idade, entre outras (Soares & Sani, 2015).

Por fator de risco entende-se qualquer evento, condição ou experiência que aumenta probabilidade de um problema ser formado, mantido ou agravado (Fraser & Terzian's, 2005 referido por Jenson & Fraser, 2005).

Um dos fatores de risco para no futuro desenvolver comportamentos agressivos é o de crescer num ambiente violento, quer familiar quer a nível da comunidade (Chaux, Arboleda & Rincón, 2012). Como afirmam Pratta e Santos (2007), o primeiro contato que uma criança tem com a resolução de conflitos e controlo de emoções é no ambiente familiar, sendo que a família tem um papel primordial no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. E como reforça Bandura (1982, referido por Machado, 2010) se no ambiente familiar existem modelos agressivos a criança tem uma maior probabilidade de ter comportamentos agressivos para com os outros. Chaux, Arboleda e Rincón (2012), afirmam que se a violência é comum no seu ambiente social, as crianças podem aprender que outras pessoas podem usar a violência em suas interações e, portanto, desenvolver uma atribuição hostil de intenções. Chaux (2003) reforça a ideia de que as crianças que vivem em contextos violentos desenvolvem com mais facilidade comportamentos agressivos, que por sua vez têm grande probabilidade de se converterem mais tarde na vida em comportamentos violentos.

De acordo com a idade da criança quando exposta à violência interparental, diferente vai ser o seu impacto e consequências, isto é, quando mais pequenas podem apresentar problemas emocionais no sentido que se sentem responsáveis pelas discussões dos pais, já quando estas são um pouco mais velhas e que começam a perceber o significado e a intenção dos conflitos, prestam mais atenção ao modo como se devem comportar perante conflitos interparentais (como evitar ou envolver-se) (Soares & Sani, 2015). A maioria dos estudos acerca das consequências da convivência com conflitos interparentais, no que diz respeito ao género, demonstram que os rapazes apresentam um maior nível de comportamentos de externalização (como a agressão) e as raparigas mais problemas de internalização (como depressão, ansiedade...) (Soares & Sani, 2015).

Como Huesmann (2018) menciona, a pessoa não precisa de estar perto de alguém infetado pela violência para pegá-la, a pessoa só precisa de observá-la. Este mesmo autor refere que a violência gera violência em vários domínios. As crianças capturam a violência de seus pais, colegas e meios de comunicação, e a quanto mais pessoas violentas é exposta em qualquer domínio, maior a probabilidade de ocorrer violência (Huesmann, 2018).

Outro fator de risco é o ter sofrido maus tratos infantis, uma vez que a probabilidade de estas crianças desenvolverem comportamentos agressivos no futuro é maior (Chaux, 2003). Eventos

stressores e o uso de drogas ou outras substâncias, apresentam-se como fatores potenciadores de comportamentos agressivos (Nardi, Filho & Dell'Aglio, 2016), assim como o pobre controlo de impulsos (Jenson & Fraser, 2005).

Uma outra questão importante diz respeito aos estilos parentais, no sentido que o estilo adotado pelos pais pode ter influência no desenvolvimento de comportamentos agressivos ou não, isto é, o estilo parental adotado permite ajudar as crianças a lidar com a frustração de uma forma mais adequada ou não. Na literatura tem-se verificado que as crianças cujos pais adotam o estilo autoritário, tendem a ser “mais inseguras, agressivas,..., com dificuldades na regulação das emoções e insatisfação, tendem também a ter mais comportamentos de externalização e de delinquência (agressão verbal ou física, destruição de objetos, mentira)” (Baumrind, 1967, 1971; Baumrind & Black, 1967; Dornbusch et al., 1987; Lamborn & al., 1991; Oliveira, et al., 2002; Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1992, referidos por Ribeiro, 2017, p.111-112).

Como fatores protetores pode-se citar um bom ambiente familiar, coeso e de confiança, um bom suporte social e um bom ambiente escolar (Gouveia, Leal & Cardoso, 2017). Filho, Araújo, Lima e Sousa (2005) apontam as crenças normativas contrárias à agressão como um fator de proteção na manifestação de comportamentos agressivos, isto é, as pessoas que não acreditam na eficácia de comportamentos agressivos para obter os resultados desejados, terão uma menor tendência para optar por realizar esses comportamentos. Outros fatores protetores que podem ser mencionados são atitude positiva do indivíduo, inteligência, crença em normas pró-sociais e valores, bem como apoio social de membros que não sejam da família (Jenson & Fraser, 2005).

Em suma, das situações mencionadas podemos afirmar que a qualidade das relações interpessoais é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento ou não de comportamentos agressivos.

### **Violência interpessoal: violência entre parceiros íntimos**

Na violência interpessoal, estão inseridas duas subcategorias: a violência familiar/violência entre parceiros/as íntimos/as e a violência na comunidade (Direção-Geral da Saúde, 2016, p.27). A primeira subcategoria diz respeito a atos de violência que são próximas do agressor, onde se incluem crianças, pessoas idosas e parceiros íntimos; já a violência na comunidade diz respeito à “violência perpetrada no círculo de pessoas próximas de quem é maltratado como a que ocorre fora dele, incluindo violência juvenil, atos furtivos violentos, assédio/abuso sexual ou violação por estranhos e violência em contexto institucional” (Direção-Geral da Saúde, 2016, p.27).

A violência entre parceiros íntimos é um problema que atualmente se encontra discutido e investigado na comunidade científica, sendo que em Portugal essa investigação começou nos últimos 20 anos (Caridade & Barros, 2018). Apesar de ser um assunto já muito discutido a sua prevalência, nomeadamente nos jovens ainda é elevada, daí a necessidade de se abordar esta questão mais uma vez.



Assim, no que diz respeito à violência entre parceiros íntimos esta pode ser de carácter psicológico, físico ou sexual, entre outras. A violência física define-se como “ações praticadas com a intenção de afetar a integridade ou a saúde corporal da vítima” (Moraes, Cavalcante, Pantoja & Costa, 2018, p.80). A violência psicológica uma vez que não deixa marcas físicas no corpo da vítima e como é silenciosa, tende a persistir por bastante tempo, esta caracteriza-se por ameaças, chantagens, intimidação, ridicularização e depreciação da(o) parceira(o) (Moraes et al., 2018). A violência sexual, por sua vez caracteriza-se por “ato sexual não consentido, em práticas sexuais indesejadas...” (Moares et al., 2018, p80), ou seja, define-se como a “satisfação sexual do autor, em detrimento da vontade da vítima” (Moraes et al., 2018, p.81). A violência sexual, psicológica e física foram aqui referidas, no sentido que são também as mais comuns nestas situações de violência entre parceiros.

Importa ainda referenciar que nos relacionamentos amorosos em que ocorre violência, está presente o ciclo da violência, sendo esta uma razão pela qual muitas vezes a violência dure tanto tempo sem ser denunciada. O ciclo da violência caracteriza-se por três fases: o período de tensão, em que se incluem as ofensas psicológicas e emocionais, a segunda fase caracteriza-se pela concretização de atos agressivos, acabando por vezes em agressão física, por fim, ocorre a terceira fase denominada lua-de-mel, no qual o agressor tende a mostrar-se arrependido, prometendo que vai mudar o seu comportamento (Lucena et al., 2012, referido por Souza, Pascoaleto & Mendonça, 2018).

## **Avaliação da agressão**

### **Questionário da Agressão de Buss & Perry**

Existem vários questionários para avaliar a agressão, no entanto, o mais utilizado é o Questionário de Agressão, desenvolvido por Buss e Perry em 1992 (Escobedo et al., 2018). Estes autores desenvolveram este questionário a partir de uma revisão do Inventário de Hostilidade Buss-Durkee de sete fatores (BDHI), no qual alguns itens foram reformulados, outros eliminados e outros incorporados, levando a um conjunto inicial de 52 itens, com a substituição da resposta verdadeira-falsa por uma escala tipo Likert de 5 pontos (Pechorro et al., 2016). Após esta reformulação foram realizadas análises exploratórias e confirmatórias, resultando em um questionário de 29 itens, com quatro fatores: agressão física, agressão verbal, hostilidade e raiva (Pechorro et al., 2016). Em suma, o Questionário de Agressão de Buss-Perry é constituído por quatro fatores, divididos por 29 itens pontuados numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde a extremamente pouco característico e 5 a extremamente característico.

Este questionário fornece uma medida global de agressão e quatro subescalas, nomeadamente agressão física (com 9 itens), agressão verbal (com 5 itens), raiva (com 7 itens) e hostilidade com (8 itens) (Pechorro et al., 2016; Valdivia-Peralta, Fonseca-Pedrero, González-Bravo & Lemos-Giráldez, 2014). As duas primeiras subescalas, agressão física e agressão verbal, que envolvem ferir ou prejudicar outras pessoas (Buss & Perry, 1992) representam o componente motor ou instrumental; a raiva, que implica ativação psicológica e preparação para a agressão, é o

componente emocional ou afetivo; e a hostilidade representa o componente cognitivo (Valdivia-Peralta et al., 2014) uma vez que envolve sentimentos de oposição e injustiça (Reyna, Lello, Sanchez & Brussino, 2011). Aparentemente, a raiva age como uma ponte psicológica conectando componentes instrumentais e cognitivos (Reyna et al., 2011).

### **Escala de Crenças de Violência Conjugal**

Um outro instrumento utilizado na questão da violência e agressão em vários estudos é a Escala de Crenças sobre Violência Conjugal (ECVC), uma vez que possibilita aceder às representações que o indivíduo possui acerca do fenómeno de violência conjugal. Esta escala “mede o grau de tolerância e/ou aceitação do sujeito quanto à violência conjugal (física ou psicológica)” (Ventura et al., 2013, p.99), em que o indivíduo tem de responder a 25 questões com possibilidade de resposta de cinco pontos, no qual 1 corresponde a discordo totalmente e 5 concordo (Ventura et al., 2013).

De acordo com Machado, Matos e Gonçalves (2006, referido por Ventura et al., 2013), os autores da escala, esta possui quatro fatores, sendo o primeiro referente à “legitimação e banalização da pequena violência”, como os insultos e os empurrões; o segundo fator “legitimação da violência pela conduta da mulher”, por exemplo, infidelidade; o terceiro fator corresponde à “legitimação da violência motivada por causas externas”, como o abuso de álcool; e o último fator “legitimação da violência pela preservação da privacidade familiar”, em que se considera que a violência é um assunto de família e privado (Ventura et al., 2013; Machado, Macieira & Carreira, 2010).

### **Escala de autoavaliação da agressão**

A escala original, *Little Aggression Inventory* (Little et al., 2003), é constituída por 36 itens de autorresposta, permitindo diferenciar as formas direta e relacional da agressão, bem como as funções reativa e instrumental da agressão.

Esta escala é composta por seis subescalas: forma pura de agressão direta, agressão direta reativa, agressão direta instrumental, forma pura de agressão relacional, agressão relacional reativa e agressão relacional instrumental. O indivíduo deve responder a estas subescalas com repostas que vão desde 1 – não é verdade a 4- completamente verdade (Gouveia et al., 2017).

### **Estudos sobre a agressão**

De acordo com a literatura sobre a agressão em estudantes universitários, verifica-se que nesta população estão presentes agressões verbais-emocionais ou maltrato psicológico (Blázquez, Moreno, García-Baamonde, 2009, referido por Rojas-Solís, 2011), sendo este tipo de agressão mais comum que a agressão física em jovens universitários (Fernández-Fuertes, Fuertes y Orgaz, 2008; Muñoz-Rivas et al., 2007b; Toldos, 2005, referidos por Rojas-Solís, 2011).

Em 2015, Scherer e colaboradores realizaram um estudo com estudantes universitárias acerca da percepção da violência no âmbito universitário. Desse estudo os autores concluíram que a violência psicológica interpessoal ocorre no curso que as estudantes frequentam (enfermagem), e das 13 estudantes entrevistadas quatro referiram ainda que também ocorreram episódios de violência física. Ainda neste estudo, as estudantes mencionam como comportamentos agressivos, os insultos, ofensas, atitudes de menosprezo e agressão física.

Face ao género, como é mencionado por vários estudos da literatura é de mencionar que os rapazes fazem uso da agressão direta, enquanto que as raparigas fazem uso da agressão indireta (Bjorkqvist, 2017).

Um outro estudo de relevância é o de Duarte e Lima (2006), no qual estes autores avaliaram a violência física e a violência psicológica nas relações de namoro em estudantes do ensino secundário e estudantes do ensino universitário. Como resultados os autores mencionam que a violência psicológica é o tipo de violência mais incidente que os jovens vivenciaram, verificou-se ainda que os estudantes do ensino superior apresentam uma taxa de prevalência mais alta em relação aos estudantes do ensino secundário no que diz respeito a ambas as formas de violência. Um outro dado interessante deste estudo é o facto de a maioria dos estudantes terem mencionado serem vítimas de violência quer psicológica quer física, mas também terem admitido que tiveram comportamentos agressivos para com o seu namorado/a.

Uma questão importante quando se fala de agressão e violência diz respeito às crenças, sendo esta uma questão já abordada em vários estudos. Por exemplo, Ventura e colaboradores (2013) fazem referência a um estudo com estudantes do ensino universitário, secundário e profissional, onde utilizaram a Escala de Crenças sobre a Violência Conjugal. Verificou-se que os estudantes demonstraram níveis baixos de legitimação de comportamentos violentos, no entanto, foram evidenciadas diferenças a nível do sexo, no qual o sexo masculino revelou maior aceitação da violência, bem como os estudantes mais novos que revelaram também níveis mais altos de tolerância à violência. No estudo de Ventura e colaboradores (2013), obteve-se como resultados que a maioria dos estudantes são discordantes com as crenças legitimadoras da violência, no entanto, obteve-se também uma percentagem de 11,8% de estudantes concordantes com atitudes violentas nas relações de intimidade.

Um outro estudo acerca da legitimidade da violência nas relações de namoro/intimidade é o desenvolvido por Machado, Macieira e Carreira (2010). As principais conclusões deste estudo são que no geral os estudantes manifestam um baixo nível de concordância com a legitimação da violência; o sexo masculino em comparação com o sexo feminino revela pontuações mais elevadas de aceitação ou tolerância à violência; cerca de 48% dos estudantes revelam ter sido vítimas ou agressores; e, por fim os comportamentos mais prevalentes são o insulto, a difamação, humilhação, gritar e puxar os cabelos.

O *Cyberbullying* começa também já a ser abordado em estudantes do ensino superior, como uma forma de agressão. O estudo de Francisco (2012) com estudantes universitários portugueses, concluiu que cerca de 27% da amostra total já foram vítimas de *cyberbullying*, e 8% dos estudantes admite já terem sido os agressores. Um outro estudo com estudantes universitários que abordavam a questão do *cyberbullying*, foi o desenvolvido por Macdonald e Roberts-Pittman (2010, referido por Souza et al., 2014), nos Estados Unidos, no qual obtiveram como resultados que 21,9% dos estudantes revelaram já terem sido vítimas e 8,6% admitiram já terem agredido alguém. No estudo de Souza, Veiga Simão, Ferreira, Paulino e Francisco (2016), com estudantes universitários de Portugal e do Brasil, verificou-se que grande parte dos estudantes quer brasileiros quer portugueses (44,6% e 43,0%, respetivamente) referiram ter sido vítimas de *cyberbullying*; verificou-se ainda que nos dois países o sexo feminino apresentava valores mais elevados em comparação com o sexo masculino na questão de se vítima.