



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CARMINA PATRÍCIA FLORES FREITAS

**A SUBMISSÃO ASSOCIADA À VIOLÊNCIA NO NAMORO
UM CONTRIBUTO PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
SOCIAIS E EMOCIONAIS**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Ramo de especialidade em Contextos Comunitários

Realizada sob orientação científica da
Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho e da Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira

PONTA DELGADA, 2015

CARMINA PATRÍCIA FLORES FREITAS

**A SUBMISSÃO ASSOCIADA À VIOLÊNCIA NO NAMORO
UM CONTRIBUTO PARA A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
SOCIAIS E EMOCIONAIS**

Dissertação apresentada na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, ramo de especialidade em contextos comunitários, realizada sob orientação científica da Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho e da Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira

PONTA DELGADA, 2015

Resumo

O comportamento social de submissão tem sido alvo de estudo em diversas áreas como a sociologia, antropologia (e.g., Clark, 1990; Kemper, 1990; Scott, 1990, cit. in Gilbert, 2000) e estudos de género (Radtke & Stam, 1994, cit. in Gilbert, 2000). Esta forma de comportamento social têm mostrado afetar a auto identidade, valores e comportamentos sociais (e.g., Arrindell *et al.*, 1990; Birtchnell, 1993; Gilbert, 1992; Horowitz & Vitkus, 1986; Kiesler, 1983; Wagner, Kiesler & Schmidt, 1995, cit. in Gilbert, 2000).

A violência no namoro é, do mesmo modo, também um problema grave, não apenas pela sua alarmante prevalência a nível nacional e internacional mas também pelas suas consequências ao nível da saúde física e mental. É durante a adolescência que se iniciam os relacionamentos amorosos e onde se começam a apreender padrões de relacionamento, podendo estes passar para a fase adulta (Werkerle & Wolfe, 1999).

O presente estudo busca situar-se dentro destas duas áreas de estudos de modo a compreender se existe a possibilidade de associação entre a submissão e a violência no namoro em adolescentes. Além disso, pretende-se compreender de que forma a exposição a um programa de competências sociais e emocionais terá interferido com a atitude dos adolescentes face ao comportamento social de submissão e às atitudes perante a violência no namoro em alunos da ilha de S. Miguel.

A amostra do estudo englobou 420 alunos, de ambos os sexos, do 8.º ano de escolaridade, de diferentes escolas secundárias da ilha de S. Miguel, divididos num grupo experimental (n=228) e num grupo controlo (n =192). Os dados foram recolhidos através da Escala da Submissão Social para Adolescentes (ASBS) traduzida e adaptada para a população adolescente portuguesa por Barreto Carvalho, C., & Pereira, V., 2012), da Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN), construída e validada para a população Portuguesa por Saavedra, Machado e Martins (2008) e através de um diário de bordo.

Os resultados do presente estudo apontam, para a existência de correlações positivas entre o comportamento social de submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro. No que se refere à análise das diferenças entre médias de rapazes e raparigas, os resultados apontam para a existência de diferenças significativas tanto no momento pré como no pós intervenção no que se refere às atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, sendo que os rapazes tendem a manifestar uma atitude de maior legitimação da violência em ambos os momentos. Relativamente ao comportamento submisso verificou-se que não existem diferenças significativas entre médias de rapazes e raparigas. No que se refere ao impacto da intervenção, entende-se que esta teve impacto nas variáveis em estudo, observando-se valores significativos

Abstract

The submissive social behaviour has been an area of study in such fields as Sociology, Anthropology (e.g., Clark, 1990; Kemper, 1990; Scott, 1990, cit. in Gilbert, 2000) and genre studies (Radtke & Stam, 1994, cit. in Gilbert, 2000). This form of social behaviour is proven to affect self identity, values and the capability of socialize (e.g., Arrindell *et al.*, 1990; Birtchnell, 1993; Gilbert, 1992; Horowitz & Vitkus, 1986; Kiesler, 1983; Wagner, Kiesler & Schmidt, 1995, cit. in Gilbert, 2000).

Violence in teenage relationships is also a serious problem, not only for its alarming global and national increase but mainly for its consequences in mental and physical health. It is during the teenage years that intimate relationships begin to develop and when patterns of behaviour are learnt. These can grow into adulthood (Werkerle & Wolfe, 1999).

This study aims to understand if these two areas have a correlation between submission and violence in teenage relationships. Furthermore it tries to understand in what way, the exposure to a social and emotional social competence intervention program influences these behaviours on teenage students of S.Miguel island.

The sample of the study is 420 students (n=420) from both genres, studying in the 8th grade of high schools in S.Miguel island. This sample was divided in an experimental group (n=228) and control group (n=192). The data was collected through: Escala da Submissão Social para Adolescentes (ASBS), translated and adapted for the teenage Portuguese population by Barreto Carvalho, C., & Pereira, V., 2012; Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro (EAVN), built and validated for the Portuguese population by Saavedra, Machado e Martins (2008) and a daily activity log journal.

The results of the study point to a strong correlation between submissive social behaviour and the attitude of teenagers towards violence in relationships. Regarding the average difference between genres, the results point to significant differences in both pre and post intervention phases in the case of violence in relationships. In this case, male teenagers tend to have an attitude of acceptance that violence is normal in both phases. Regarding submissive behaviour there is no significant differences across genres. The impact of the intervention does impact on the variables of the study where we can see difference in values that are significant.

Agradecimentos

Durante a construção do presente estudo, muitas foram as pessoas que colaboraram e deram o seu apoio imprescindível para que este projeto se torna-se viável.

Agradeço de um modo muito especial:

Às minhas orientadoras, Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho e Prof. Doutora Suzana Caldeira, por me terem transmitido sempre os seus valiosos conhecimentos, não só neste projeto, mas também ao longo de toda a minha formação. Pela força e coragem e por toda a confiança, que, desde sempre depositaram no meu trabalho.

À Dra. Marina Sousa e à Dra. Carolina Dall'Antonia da Motta pela disponibilidade e ajuda que prestaram durante a fase de tratamento de resultados.

Aos professores e conselhos executivos de todas as escolas que aceitaram de forma positiva participar e colaborar neste estudo e de forma muito especial a todos os alunos.

Às minhas colegas e amigas de equipa de investigação Sara, Carolina e Marlene por todo o apoio demonstrado nas horas mais difíceis e por todo o companheirismo e amizade. A nossa união enquanto grupo foi fundamental para tornar este projeto concretizável.

Agradeço de forma muito especial à minha grande amiga Carolina Raposo pela amizade e pela ajuda que sempre me prestou nestes 5 anos de percurso académico e estadia em S. Miguel. Sem ela este trabalho teria sido impossível de concluir. Um sincero muito obrigado do fundo do meu coração.

Às minhas amigas de longa data Elisabel Barcelos, Narcisa Machado, Isabel Machado, Paula Brasil e Joana Cabral pela motivação e pela força que me deram, não apenas no decorrer deste projeto mas ao longo de toda a nossa amizade.

À firma Amaro M.S. Oliveira, Lda designadamente, ao meu tio Amaro pela dispensa no trabalho e acima de tudo pelo apoio incondicional e motivação ao longo deste percurso de 5 anos. Aos meus colegas de trabalho, Clara Fonseca, Janice Mendonça e Paulo Oliveira pela compreensão no trabalho nas horas mais difíceis.

Um agradecimento muito especial ao meu namorado Hélder Vieira, ao meu irmão e à minha avó que me apoiaram incondicionalmente e que me deram todo o seu amor e carinho, ajudando-me e apoiando-me em mais esta etapa importante da minha vida.

E por último, mas de forma muito especial, aos meus pais, que embora não estando presentes fisicamente, estarão sempre presentes no meu coração. A eles agradeço por terem tornado possível a concretização deste sonho. Por eles, incentivo-me todos os dias a tornar-me melhor e a concretizar aquilo que sei que seriam os seus maiores desejos para mim enquanto filha. Hoje sei e reconheço mais do que nunca que sem eles, nada disto teria sido possível e onde quer que estejam sei que estiveram sempre ao meu lado.

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição da amostra em função das variáveis escola, grupo e sexo	59
Quadro 2 - Média das idades dos alunos.....	60
Quadro 3 - Valores percentuais relativos à idade, distribuídos por grupos	60
Quadro 4 - Apresentação do Programa “Alinha com a Vida”	64
Quadro 5 - Sistema de categorias, subcategorias e indicadores para a 6ª sessão	76
Quadro 6 - Sistema de categorias e subcategorias criado para a 4ª sessão.....	77
Quadro 7 - Média e Desvio Padrão da escala ASBS correspondente à variável submissão nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo.....	79
Quadro 8 - Média e desvio padrão das subescalas que compõe a EAVN nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo.....	80
Quadro 9 - Coeficientes da correlação entre as variáveis submissão e atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.....	83
Quadro 10 - Diferenças entre as médias de rapazes e raparigas no que se refere ao comportamento social de submissão e às atitudes face à violência no namoro, nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo	87
Quadro 11 - Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva intercepção	93
Quadro 12 - Categorias “concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção”, “comportamentos de Submissão” e respetivas subcategorias e indicadores	95
Quadro 13 - Categorias “Prevalência de situações de violência no namoro no público-alvo” e “Formas de violência no namoro” e respetivas subcategorias.....	97
Quadro 14 - Categorias “Comportamento Social de Submissão”, “Realização dos desafios da semana da 6ª sessão” e “Vantagens associadas ao comportamento Submisso” e respetivas subcategorias e indicadores.....	98
Quadro 15 - Categoria “Crenças associadas à violência” e respetivas subcategorias e indicadores.....	99
Quadro 16 - Categoria “Desempenho dos alunos na 6ª sessão” e respetivas subcategorias ..	101
Quadro 17 - Categoria “Impacto da 6ª sessão” e respetivas subcategorias	101
Quadro 18 - Categoria “Crenças associadas à evolução no contexto social” e respetivas subcategorias	103
Quadro 19 - Categoria “Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade “Trabalho em Equipa” e respetivas subcategorias	104
Quadro 20 - Categoria “Realização dos desafios da semana da 4ª sessão” e respetivas subcategorias	105
Quadro 21 - Categoria “Desempenho dos alunos” e respetivas subcategorias	105
Quadro 22 - Categoria “Impacto da sessão” e respetivas subcategorias	106

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Agradecimentos	5
Índice de Quadros	6
INTRODUÇÃO	10
PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	13
CAPÍTULO I: O MODELO EVOLUCIONÁRIO E A VARIÁVEL DE RANKING SOCIAL (SUBMISSÃO).	14
1. O modelo Evolucionário: O suporte para o entendimento da importância da submissão na sobrevivência dos indivíduos.	14
2. Objectivos Biossociais	16
3. Estratégias Sociais.....	19
3.1. Estratégias Adaptativas.....	19
3.2. Estratégias de Defesa	21
3.3. Estratégias Subordinadas Involuntárias.....	21
3.4. Estratégias de Manipulação	22
4. Variáveis de Ranking Social.....	23
4.1. A Comparação Social.....	23
4.2. Vergonha	25
4.3. Submissão	26
5. Conceptualização do conceito de Submissão	27
6. Importância da Submissão na Diminuição das Ameaças Sociais e Comportamentos de Escalada.....	32
7. Experiências de Subordinação na Infância e a sua Influência na Adolescência e Idade Adulta.	33
8. Estudos Associados à Submissão	34
CAPÍTULO II: A VIOLÊNCIA NO NAMORO	36
1. O Namoro.....	36
2. A Violência no Namoro	37
3. Formas de Violência no Namoro.....	39
4. Ciclo da Violência no Namoro	40
5. Factores de Risco	41
6. Factores de Protecção	42
7. Estudos de Prevalência da Violência no Namoro	43

8.	Estudos de Prevalência da Violência no Namoro em Portugal e nos Açores	46
9.	Crenças e Atitudes envolvidas na Violência.....	48
10.	Transmissão Intergeracional da Violência	50
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO		53
CAPÍTULO III - MÉTODO		54
1.	Finalidade.....	54
2.	Objetivos	54
3.	<i>Design</i> Metodológico	54
4.	Hipóteses de Investigação	56
5.	Variáveis em Estudo.....	58
6.	Amostra.....	58
7.	Instrumentos.....	60
8.	Programa de Competências Sociais e emocionais “Alinha com a Vida”	63
9.	Procedimentos.....	70
9.1.	Procedimentos de Recolha de Dados	70
9.2.	Procedimentos de Análise de Dados.....	71
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS		78
1.	Resultados Obtidos a Partir da Análise Quantitativa dos Dados	78
1.1.	Análise descritiva (média, desvio padrão) das variáveis submissão e atitudes dos adolescentes face à violência no namoro.....	78
1.2.	Estudo da relação entre o comportamento social de submissão e as atitudes face à violência no namoro nos grupos experimental e controlo nos dois momentos de avaliação	82
1.3.	Estudo do comportamento social de submissão e das atitudes dos adolescentes face à violência no namoro em função da variável sociodemográfica (sexo) entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nos dois momentos de avaliação	86
1.4.	Efeito da intervenção no comportamento de submissão e nas atitudes dos adolescentes face à violência no namoro.....	93
2.	Resultados obtidos a partir da análise de conteúdo referente à 6ª sessão.	94
2.1.	Relevância da 6ª sessão	94
2.2.	Prevalência de situações de violência no namoro na população em estudo e capacidade de reconhecer formas de violência.	96
2.3.	Capacidade de Identificar Comportamentos Submissos na Pós-intervenção e reconhecer as suas vantagens.	97
2.4.	Crenças e Mitos associados à Violência no Namoro.....	99
2.5.	Desempenho dos Alunos	100

2.6.	Avaliação da Sessão pelos alunos e professores.....	101
3.	Resultados obtidos a partir da análise de conteúdo referente à 4ª sessão.	103
3.1.	Relevância da 4ª sessão	103
3.2.	Identificação de Estratégias de Cooperação/Competição na Pós-Intervenção.	105
3.3.	Desempenho dos alunos.....	105
3.4.	Avaliação da Sessão pelos alunos e professores.....	106
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		108
1.	Discussão dos resultados referentes à 6ª sessão	108
2.	Discussão dos resultados referentes à 4ª sessão	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS		119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		122
ANEXOS.....		139

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “A submissão associada à violência no namoro - um contributo para a promoção de competências sociais e emocionais”, decorreu no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação- Vertente Contextos Comunitários, na Universidade dos Açores.

A adolescência delimita a transição da infância à idade adulta, abrangendo o período entre os 10 e os 19 anos (Castro, Abramovay & Silva, 2004). Este período é tipicamente caracterizado por múltiplas mudanças a nível social, biológico e psicológico (Ongen, 2006; Patterson & McCubbin, 1987). Muitos indivíduos, nesta etapa da vida apresentam-se com uma postura confiante, conscientes de quem são e daquilo que desejam no curso da sua vida. No entanto, em alguns casos, as mudanças e as demandas da adolescência podem originar sentimentos de desamparado, confusão e pessimismo sobre o futuro (Ongen, 2006).

Tem sido frequentemente sugerido na literatura, que os seres humanos têm uma necessidade básica que se prende com a necessidade de manter a sua posição dentro dos seus próprios grupos sociais. Neste sentido, os indivíduos exibem diferentes comportamentos para manter o seu *status* social. Entre esses comportamentos encontra-se a submissão (Hofmann, Heinrichs, & Moscovitch, 2004; Leary, 1983; Leary, Knight, & Johnson, 1987).

Estes comportamentos de submissão agem como estratégias defensivas e adaptativas que servem para diminuir ou desativar a agressão nos outros e reduzir o comportamento agressivo no dominante (Gilbert, 1998; 2007). Por esse motivo podem funcionar como uma estratégia defensiva em contextos mais íntimos onde existe violência. De acordo com Deluty (1979; 1981; 1985, cit. in Akin, 2009) o comportamento de submissão pode ser entendido como um comportamento de *fugir* a mostrar aquilo que se sente, assim como não procurar alcançar necessidades próprias, particularmente quando essas necessidades estão associadas a situações de conflitos. Segundo o mesmo autor, os comportamentos de submissão podem ser entendidos como comportamentos não hostis, não coercivos, em que os indivíduos negam ou simplesmente não impõem os seus sentimentos e crenças. Perante situações de conflito, os indivíduos submissos geralmente tendem a assumir a culpa pelos acontecimentos, aceitando a culpabilização por parte dos outros. Este tipo de comportamento é, em muitos casos, característico de indivíduos vítimas de violência (Deluty, 1979; 1981; 1985, cit. in Akin, 2009).

A violência no namoro é um problema grave, não apenas pela sua alarmante prevalência e pelas suas consequências ao nível da saúde física e mental (Callahan *et al.*, 2003) mas também porque ocorre numa fase da vida onde os relacionamentos amorosos se estão a iniciar e os padrões de relacionamento estão, ainda, a ser apreendidos, podendo passar para a fase adulta (Werkerle & Wolfe, 1999). A investigação tem vindo a mostrar que os adolescentes

têm diferentes percepções sobre o que é, efetivamente, o abuso e como consequência podem ter dificuldade em identificar um comportamento como abusivo, daí a necessidade de implementar um programa de intervenção nas competências sociais e emocionais (Werkerle & Wolfe, 1999).

Os programas de promoção de competências têm substituído os programas de carácter curativo ou remediativo (focados na diminuição de problemas individuais) e têm vindo a assumir uma vertente preventiva (impedindo ou dificultando o aparecimento de determinada condição ou problema) e desenvolvimental (aprendendo a utilizar competências pessoais e sociais de modo mais ajustado e adequado ao contexto) apelando à participação dos sujeitos e, eventualmente, envolvendo a comunidade (Matos, Simões & Carvalhosa, 2000).

Os programas de promoção de competências pessoais e sociais englobam vários objetivos como por exemplo, trabalhar comportamentos, promover o auto-conceito positivo, estimular os indivíduos para que sejam capazes de reconhecer sentimentos, sentir problemas, gerar soluções alternativas para os problemas e antecipar as consequências de possíveis comportamentos (Greenberg, *et al.*, 2003). Esta abordagem parece ser a que mais se adequa à identificação de questões que são relevantes para a comunidade de jovens, permitindo-lhes desenvolver estratégias para a resolução dessas questões (Carvalhosa, Domingos & Sequeira). A este propósito Matos (2005) refere que a promoção de programas de competências pessoais e sociais permite que as crianças e os adolescentes identifiquem e resolvam os seus próprios problemas, giram conflitos interpessoais, optimizem a sua comunicação interpessoal, defendam os seus direitos, resistam à pressão do grupo e escolham um estilo de vida saudável.

Desta forma, o presente trabalho apresenta como objetivo primordial desenvolver competências sociais emocionais em adolescentes, ao nível da submissão e das atitudes face à violência no namoro através da implementação de duas sessões (4^ª e 6^ª). Estas sessões inserem-se num conjunto mais amplo de 10, que constituem o programa de intervenção “Alinha com a Vida”.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte engloba dois capítulos (I e II) correspondentes ao enquadramento conceptual dos temas em estudo e a segunda parte inclui três capítulos (III, IV e V) referentes ao estudo empírico.

No primeiro capítulo, é apresentada a teoria evolucionária, por se tratar do suporte para o entendimento da importância da submissão na sobrevivência dos indivíduos. Os objetivos que motivam os indivíduos a agir e as variáveis de *ranking* social são também expostas, de forma a explicar a influência destas no comportamento social. Neste capítulo faz-se, ainda, referência à conceptualização do conceito de submissão, à importância da submissão na diminuição das ameaças sociais e comportamentos de escalada, às experiências

de subordinação na infância e a sua influência na adolescência e idade adulta e, por fim, apresentam-se alguns resultados de estudos associados ao comportamento submisso.

No segundo capítulo aborda-se a problemática da violência no namoro, começando pela conceptualização do conceito de namoro e de violência no namoro. Seguidamente descrevem-se as possíveis formas de violência existentes e os fatores de risco e de proteção que poderão contribuir, ou não, para o envolvimento em relações abusivas. Para, além disso, apresentam-se alguns resultados de estudos sobre a prevalência de situações de violência no namoro no contexto internacional e nacional. Por fim, faz-se uma breve referência às crenças e atitudes envolvidas na violência e à transmissão intergeracional da violência.

O terceiro capítulo diz respeito ao método utilizado na parte empírica deste trabalho. Neste sentido, são expostos o objetivo do estudo, o *design* metodológico adotado e as hipóteses a testar. Além disso, faz-se a caracterização da amostra utilizada, descreve-se o programa implementado e os instrumentos utilizados. Por fim, são relatados os procedimentos adotados para a recolha e a análise dos dados.

No quarto capítulo faz-se a análise dos resultados englobando uma abordagem qualitativa e quantitativa dos dados com o objetivo de confirmar ou infirmar as hipóteses previamente formuladas.

Por fim, o quinto e último capítulo refere-se à discussão dos resultados obtidos no presente estudo e à relação destes resultados com os de outros estudos efetuados na mesma área.

Parte I

Enquadramento Conceptual

CAPÍTULO I: O MODELO EVOLUCIONÁRIO E A VARIÁVEL DE RANKING SOCIAL (SUBMISSÃO).

1. O modelo Evolucionário: O suporte para o entendimento da importância da submissão na sobrevivência dos indivíduos.

As abordagens evolutivas ao estudo da psicologia humana iniciam-se com a ideia de que os seres humanos evoluíram a partir de primatas, que por seu turno evoluíram a partir de mamíferos e répteis anteriores (Sloman & Gilbert, 2000). Desta forma a evolução tem ocorrido ao longo de muitos milhões de anos de adaptação e progressiva mudança filogenética (Sloman & Gilbert, 2000). Estas mudanças caracterizam-se por um processo contínuo de seleção que é a força motora da evolução. Assim, os seres humanos à semelhança dos animais apresentam características que oferecem vantagem na luta pela sobrevivência e reprodução e passam essas características e os seus genes aos seus descendentes (Sloman & Gilbert, 2000).

Atualmente é aceite que o processo de seleção tem lugar no contexto da competição dentro da mesma espécie seja por alimento, acesso ao território, reprodução e parceiros ou, como na espécie humana, pela procura de prestígio e aprovação social (Sloman & Gilbert, 2000). Quando esses recursos se encontram em falta ou limitados, aqueles que são capazes de dominar ou atrair os recursos de outros, vão ganhar vantagem sobre aqueles que não o conseguem fazer. Por outras palavras, como a psicologia humana evoluiu, desenvolveram-se também várias estratégias que forneceram os meios necessários para reconhecer e lidar com conflitos de interesse entre membros da mesma espécie (Sloman & Gilbert, 2000).

O estudo da submissão tendo por base uma perspetiva evolucionária é relevante, na medida em que oferece uma melhor compreensão do fenómeno, ao clarificar a sua função adaptativa e funcional nas relações interpessoais. A submissão surge em situações de conflito, como uma estratégia defensiva e adaptativa que permite ao ser humano diminuir ou desativar a agressão nos outros (Gilbert, 1998; 2007).

Segundo esta perspetiva, a submissão, à semelhança da vergonha e da comparação social que serão também abordadas mais à frente neste trabalho, é uma estratégia de defesa dos seres humanos e tem como função primordial fazer face às ameaças que surgem ao longo da vida, permitindo ao indivíduo enfrentar ou afastar-se dessas ameaças (Gilbert, 1998). Apesar das estratégias apresentarem, inicialmente, uma conotação negativa, são fundamentais e, quando devidamente utilizadas, permitem aos seres humanos desenvolverem-se física e mentalmente de forma saudável no seu contexto social, junto dos seus pares, família e amigos (Gilbert, 1998).

Segundo a perspetiva evolucionária, na atualidade as características psicossociais do ser humano são o produto de (inter) ações genéticas, ecológicas e psicossociais que buscam

alcançar os objetivos biológicos (reprodução, aquisição de recursos, formação de alianças, alcance de estatuto social, etc.) (Castilho, Pinto-Gouveia & Amaral, 2010). No entanto, pelo facto de o ser humano ser uma espécie social, sentiu a necessidade de evoluir de modo a se tornar sensível e a conseguir dar resposta a determinados sinais sociais (de submissão, ataque) (Gilbert, 2000). Estes sinais ativam sistemas fisiológicos e cerebrais próprios imprescindíveis à sobrevivência da espécie. Tomando um exemplo, face a um sinal amigável, o indivíduo relaxa, sente emoções agradáveis e aproxima-se, contudo, face a um sinal agressivo, contrai-se, sente-se ansioso e prepara-se para lutar ou fugir (Gilbert, 2000).

A evolução preocupa-se com o estudo das vantagens atribuídas por táticas e estratégias das interações intra espécies, independentemente de olharmos para o comportamento de atração, de competição ou de cuidado, (Buss, 2000). Desta forma, a evolução progride por intermédio de estratégias sociais interativas dos organismos que lhes conferem vantagens e é, primeiramente, na interação dos organismos que se observa o produto da evolução. No entanto, é importante perceber, que nem todos os avanços da evolução acontecem no bom sentido. A expressão de certas capacidades é muito específica do contexto em que ocorre. Isto é, se mudarmos o contexto, um potencial benefício pode transformar-se, eventualmente, numa ameaça (Carvalho, 2009).

Do mesmo modo, Gardner (1988), ao fazer referência à dinâmica básica da evolução da comunicação social, defende que se reduzirmos ao máximo possível as comunicações intra espécies, em todas elas são transmitidas duas mensagens básicas, os indivíduos tendem a ligar-se ou a separar-se, da melhor forma, no tempo e no espaço (Gardner, 1988). A ideia de existirem dois processos básicos que originam uma diversidade de comportamentos interpessoais para nos ligarmos aos outros, ou nos separarmos deles, parece refletir-se, claramente, nas experiências conscientes das relações interpessoais (Gardner, 1988). Este facto reflete-se nos processos dialéticos de medo de ficar demasiado perto dos outros (fundir, assimilar) *versus* o medo de ficar demasiado distante (só, isolado). Fundamental, ainda, é o grau em que os indivíduos se sentem “no controlo”, enquanto se ligam ou se afastam dos outros (Gardner, 1988).

A noção de que a evolução dos mecanismos mentais nasce de estratégias sociais interativas faz com que o principal elemento organizacional na perseguição de determinados objectivos (bio sociais) tenha a ver com a comunicação (Carvalho, 2009).

As mensagens comunicacionais auxiliam nas estratégias evolutivas, correspondendo a esquemas abertos que possibilitam que as regras sociais sejam apreendidas, de modo a facilitarem a expressão de formas codificadas de comunicação inatas (mensagens) (Gilbert, 2000). Estes esquemas sociais são recebidos, a fim de compreender o comportamento e as

intenções dos outros, possibilitando modificar as nossas próprias respostas em conformidade com esses comportamentos ou intenções (Gilbert, 2000). Isto é, existe uma dialéctica básica entre o *self* e os outros, em que cada um é capaz de modificar a resposta do outro (Gilbert, 2000). Uma dimensão fundamental nesta dialéctica é o espaço, ou seja, ligação *versus* distanciamento com os outros (Gilbert, 2000).

A capacidade para avaliar o comportamento e as intenções dos outros, por intermédio de expressões afetivas, posturas faciais e corporais ou elegendo respostas específicas para as mesmas, poderá ser bastante vantajosa (Gilbert, 1989). Também, a capacidade para enganar os outros no que se refere às nossas intenções, para cessar objectivos biossociais de poder/controlo ou para não enviar sinais de dependência que se tornem óbvios para os outros, será um grande avanço (Gilbert, 1989).

É possível que as vantagens mais importantes das estratégias interativas dentro da mesma espécie sejam aquelas *que* transmitem o poder para influenciar os outros, em que o poder é conseguido, especialmente, através do controlo da atenção social (Gilbert, 2000). Estratégias ou comunicações sociais que não tenham a capacidade de influir os outros poderão não ter um valor particular. Desta forma, a capacidade para influenciar os outros, tal como é transmitida pelos atos comunicativos, é crucial para a evolução das estratégias sociais (Gilbert, 2000).

2. Objectivos Biossociais

Fundamental nas abordagens evolucionárias é perceber quais os objetivos que motivam os seres humanos a agir. De forma a garantir a sua sobrevivência e a continuidade da espécie, os seres humanos necessitam de comer e de se reproduzir. Assim, é necessário existirem mecanismos que garantam que os organismos são capazes de se alimentarem, obtendo e ingerindo os nutrientes apropriados. Igualmente, os animais que se reproduzem sexualmente têm mecanismos internos de motivação, detecção e acesso aos companheiros, sendo que, aqueles que são capazes de evitar ameaças de predadores vão aumentar grandemente a possibilidade de transmitir os seus genes às gerações seguintes, quando comparados com aqueles que não conseguem (Gilbert, 1993, cit. in Gilbert, 1998).

Neste sentido, os seres humanos são motivados e incentivados a procurar determinados objetivos, muitos dos quais são sociais (por exemplo, acasalamento, cuidado dos filhos, competição). Muitos destes objetivos básicos biossociais que suportam a psicologia humana são muito antigos (Bailey, 1988; Bailey, Wood & Nava, 1992; Bailey & Wood, 1998, cit. in Gilbert, 1998).

Segundo Maslow (1971, cit. in Pereira, 2012) os objetivos biossociais, ou necessidades, podem estar acumulados de uma forma hierárquica, que vai desde as necessidades fisiológicas (comida, calor, abrigo, entre outras) às sociais e de autorrealização. Gilbert (1989, cit. in Carvalho, 2009) propõe uma classificação dos objetivos biossociais, que abrangem algumas das formas mais importantes de relacionamento social designadamente:

1. Buscar cuidados - envolve a motivação e o comportamento para alcançar vários recursos de outros (como o conforto, proteção, alimento, ajuda, apoio e cuidados). O comportamento de procura de cuidados pode também ser destinado a controlar a excitação (acalmar uma ameaça).

2. Fornecer / dar cuidados – envolve a motivação e os comportamentos de cuidar, olhar pelos outros e oferecer recursos aos outros, principalmente parentes.

3. Seleção do parceiro – envolve a atração e o comportamento sexual de se sentir atraído, cortejar, conquistar e manter o parceiro.

4. Formação de alianças – envolve a inibição da agressão, a partilha, a cooperação, a associação, as amizades, a vida em grupo e o comportamento recíproco.

5. Comportamento de Ranking – envolve a competição direta por recursos, ganhar e manter o rank (posição), para os que ocupam lugares de dominância (líder) e submissão para os que se encontram num rank mais baixo (seguidor).

As melhores e mais úteis alianças e relações de cooperação são as que se desenvolvem entre os indivíduos de *rank* superior. Os mecanismos psicológicos que evoluíram de modo a ordenar tais comportamentos sociais exigem pelo menos três aspetos. Em primeiro lugar, deve existir algum tipo de mecanismo de motivação que possibilite que este tipo de relação seja importante. Em segundo lugar, deve haver estratégias para alcançar os resultados que se pretendem no relacionamento social (por exemplo, como ser sexualmente atraente ou como ganhar estatuto, como reagir se o estatuto for atacado ou como sinalizar o stress). Em terceiro lugar, devem existir algoritmos de processamento de informação que proporcionem aos indivíduos perceberem se os seus esforços estão a ser benéficos ou se, pelo contrário, a sua performance está a ser pobre. É possível que existam diferenças entre os sexos no interesse e robustez com que cada objectivo biossocial é perseguido e, assim, estas diferenças resultaram em variações nas vulnerabilidades de cada género a ambientes frustrantes ou bloqueantes (McGuire & Troisi, 1998, cit. in Gilbert, 1998).

Devido ao facto de muitos dos objetivos e ambições mais evidentes dos indivíduos derivarem de motivos sociais evoluídos (por exemplo, criar vinculações, encontrar um parceiro sexual, pertencer a um grupo, adquirir estatuto e evitar ser inferior / submisso /rejeitado) os

objetivos biossociais podem ser interpretados como uma motivação para criar uma maneira de se relacionar entre si e com os outros (por exemplo, sexual, dominante, etc.) (Gilbert, 1998).

O problema social principal, que os seres da mesma espécie enfrentam no dia-a-dia, é o de que na perseguição de qualquer objetivo biossocial (como ganhar no acesso aos recursos, estabelecer territórios, aceder a oportunidades sexuais ou realizar alianças) existirão outros elementos da mesma espécie a perseguir esse mesmo objetivo. Este facto poderá levar a que esses indivíduos entrem em conflito. Antes de um ser humano poder adquirir um determinado objetivo que pretende, tem, geralmente, de lidar com outros competidores. Numa competição, em que é possível que exista um vencedor e um vencido, o indivíduo que perde tem a necessidade de encontrar uma estratégia que iniba o seu comportamento de desafio (Buss, 1995; 2000, cit. in Carvalho, 2009) e é neste ponto que surge a submissão como uma estratégia de ranking social que permite aos indivíduos evitar entrar em conflitos com outros indivíduos que percebem que à partida não terão possibilidade de vencer. Continuar a lutar, independentemente do resultado só intensificaria o conflito.

Com o passar do tempo a competitividade individualista (busca de poder/domínio) parece ter-se adaptado e modificado nas espécies, dando lugar à cooperação e ilícitação e dádiva de cuidados. Este facto apareceu pela necessidade de ação cooperativa (e.g., caça em grupo). Na atualidade, o ser humano, até certo limite, consegue aliar-se em comportamentos pró-sociais interativos, o que surgiu a partir da evolução dos sinais sociais (e.g., sorriso), que indicam amizade e ausência de perigo (Carvalho, 2009). As habilidades necessárias para funcionar de forma cooperativa como membro de um grupo social, implicam geralmente, treino e uma aprendizagem para aprender práticas e habilidades cooperativas específicas (Carvalho, 2009). A literatura comprova que a dialética da competição individualista (poder) *versus* cooperação tem sido encarada em muitas situações como um dos maiores problemas associados à natureza humana que ainda se encontra por resolver (Geograca, 2004).

No contexto escolar verifica-se que a cooperação é muito importante, pois quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual, como sejam jogos, puzzles ou discussão de problemas (Fernandes, 1997). Segundo Dees (1990), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum estão a aprender cooperativamente. Neste sentido, quando se promove o trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa, criando um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente (Fernandes, 1997).

A segunda maior adaptação da competitividade individualista (poder) foi a evolução da assistência mãe-filho, em que a descendência genética passou a ser aceita e a sua sobrevivência facilitada pela assistência e pelo carinho. Esta evolução possibilitou um período de maior dependência mãe-filho, a exploração segura do ambiente por parte do descendente e a interação deste com os pares. Neste sentido, é possível a aquisição de habilidades sociais e *insight*, agindo os pais como mediadores e sinais de segurança para os filhos (Carvalho, 2009).

3. Estratégias Sociais

As estratégias sociais correspondem aos meios pelos quais se alcançam os objetivos biossociais. As estratégias sociais são bastante complexas e essa complexidade tem a ver, particularmente, com três aspectos. Em primeiro lugar, na procura de determinado objetivo biossocial, os indivíduos podem socorrer-se de estratégias e táticas muito distintas (altruísmo, desilusão, atratividade, exibição). Estas estratégias poderão seguir, tanto as regras de expressão inatas, como as culturalmente designadas. Tomando como exemplo, o cuidado da criança verifica-se que ele é idêntico de cultura para cultura, podendo levar à morte das crianças na sua ausência, porém a forma de cuidado (e.g., o tempo que uma criança é amamentada, dorme com os pais ou vai para a escola) apresenta uma variação cultural bastante significativa. Em segundo lugar, as estratégias sociais dependem do envio e receção de informações advindas de sinais sociais reciprocamente perceptíveis (e.g., a exibição sexual de um sapo pode não ser perceptível ao ser humano). Por último, as fracas ligações entre os papéis sociais indesejados e os que as pessoas pretendem instituir são uma nascente de conflito e afeto negativo (Pereira, 2012). O produto do nosso sentido de poder ou dominância depende dos julgamentos sobre o controlo que detemos na construção dos papéis sociais com os outros, independentemente de se tratarem de papéis de sexualidade, de líder ou seguidor ou de papéis circunscrevidos por outras pessoas, em que o indivíduo os tem de perseguir contra a sua vontade (tornando-se involuntariamente submisso), e este sentido de poder ou dominância relativa está relacionado com a ansiedade, hostilidade e depressão (Gilbert, 1998).

Neste sentido, o êxito de uma estratégia exige que se tenha em atenção a forma como os outros se estão a comportar, a interagir e a reagir ao nosso próprio comportamento.

Seguidamente serão descritos quatro tipos de estratégias sociais designadamente: as estratégias adaptativas, as estratégias de defesa, as estratégias subordinadas involuntárias e as estratégias de manipulação.

3.1. Estratégias Adaptativas

As estratégias adaptativas podem ser definidas como sendo os meios pelos quais os objetivos são conseguidos. Estas estratégias seguem geralmente o modo: “se A, faz B”. Um exemplo disto, poderia ser “se os estímulos indicarem ameaça, então toma uma ação defensiva (como por exemplo, correr)”. Além disso, as estratégias adaptativas serão mais consistentes e mais adequadas se forem funcionais. Por exemplo, a estratégia “chamada de aflição”, é uma estratégia muito comum quando o objetivo é avisar um parente que está distante que deve regressar. Neste sentido, uma estratégia funcional consistirá, por exemplo, em finalizar as chamadas de aflição depois de um determinado tempo sem que o sinal de aflição seja respondido (Carvalho, 2009). Por exemplo, quando uma criança continua a fazer chamadas de atenção, ou seja, a emitir um “pedido de socorro”, que é uma estratégia bastante comum, apesar de não haver evidência de que os pais possam estar presentes, pode indicar ao indivíduo que o está a colocar em perigo a sua localização. Uma estratégia funcional flexível, tendo em conta este exemplo, seria terminar as chamadas de atenção após um determinado tempo, caso o sinal de socorro não fosse atendido. As estratégias são dependentes do contexto e compelidas pela presença ou ausência de certos sinais. No exemplo da chamada de atenção seria admissível chamar os pais durante um determinado tempo e, após este tempo, desistir. A forma como é expresso o pedido de ajuda pode alterar-se numa determinada população, podendo variar a duração do tempo em que a força é expressa e a resposta de desmobilização (Carvalho, 2009).

É esta dependência estímulo/sinal das estratégias que ajuda os seres humanos a evitar perseguir objetivos que não podem ser alcançados, ou que podem reduzir a aptidão se forem perseguidos, apesar do perigo ou custo implicados na respectiva prossecução (Gilbert, 1998).

Além de existirem muitas estratégias desenhadas para serem flexíveis, também essa flexibilidade é sujeita a alterações psicobiológicas durante o desenvolvimento (Schoore, 1998). É agora reconhecido que experiências adversas na infância podem afetar significativamente a maturação e o funcionamento psicobiológico (e.g., Hart, Gunnar & Cicchetti, 1996; Rosenblum, Coplan, Friedman, Bassoff, Gorman & Andrews, 1994). Sendo que as crianças se desenvolvem e crescem em certos ambientes, algumas estratégias (elevado investimento interpessoal e formação de amizades) serão mais desenvolvidas e outras menos podendo considerar-se como pouco integradas na personalidade das crianças (Belsky, 1993; Belsky, Steinberg & Draper, 1990, cit. in Gilbert, 1998). Além disso, as estratégias não se desenvolvem de forma fixa, podendo estar abertas à aprendizagem afetando a própria arquitetura psicobiológica do *self*. Seguindo esta lógica, Riggio (2004) afirma que os pais são fontes relevantes, de apoio social durante a faixa etária da adolescência, referindo que a afectividade e a aceitação dos pais podem estar relacionadas com resultados positivos no estado adulto, como por exemplo,

melhor ajustamento psicológico e uma menor solidão (Landman-Peters, *et al.*, 2005; Levitt, Prata & Santos, 2007; Wintre & Yaffe, 2000, cit. in Riggio & Kwong, 2011).

3.2. Estratégias de Defesa

Nesse e Williams (1995) defendem que alguns sintomas físicos e psicológicos, que podem ser identificados como doenças, podem, de fato, ser “defesas” selecionadas devido ao seu valor adaptativo. Exemplos destas “defesas” são a tosse, o vômito, a febre que apesar de não se tratarem de sintomas de doença ou disfunção por si só, refletem mecanismos de defesa desenvolvidos contra uma doença ou invasor.

Quando aplicada às emoções (como por exemplo, o medo e a raiva) e aos estados de humor (como por exemplo, a depressão) os mesmos argumentos mantêm-se (Troisi & McGuire, 2000; Price, 2000). Os indivíduos necessitam de diferenciar os ambientes seguros dos inseguros e responder de acordo com essa avaliação (Carvalho, 2009). Dixon (1998) investiga os comportamentos de defesa a ameaças e realiza uma classificação que vai fazer a delimitação sobre as diferentes opções de estratégias básicas de defesa, desenvolvidas ao longo da evolução humana e animal. Na ausência de uma ameaça específica, são facilmente observáveis pistas seguras e estados de humor que ajudam o indivíduo a avaliar se um contexto é (relativamente) seguro ou não. Por isso, para esses indivíduos, pode ser adaptativo ficar ansioso em contextos onde as ameaças já existiram antes, ou em contextos similares, mesmo quando as ameaças já não existem (Dixon, 1998).

Pode ser (ou ter sido) adaptativo ser ansioso/deprimido na ausência de pistas de segurança, auto estima (*status* social) ou suporte social suficientes, especialmente em situações nas quais o indivíduo tenha sido desafiado e onde a saída/fuga tenha sido bloqueada (Dixon, 1998; Gilbert & Allan, 1998; Gilbert, 1992). O humor e as emoções podem, assim, ajudar os indivíduos a concentrarem-se, de forma a ficarem mais ou menos preocupados, mesmo quando as ameaças não são imediatamente evidentes.

3.3. Estratégias Subordinadas Involuntárias

As estratégias subordinadas involuntárias inserem-se num sistema mais geral de estratégias de defesa e são ativadas quando uma pessoa se sente derrotada e não vê modo de escapar ou de reverter essa situação (Carvalho, 2009). Contudo, as situações de derrota nos humanos são muito distintas das que se observam nos animais. Nos humanos não é necessário existir um contexto agressivo, ou seja de frente-a-frente, para ocorrer a derrota. Gilbert (1992, 2005, cit. in Carvalho, 2009) afirma que o *rank* social nos humanos se baseia na capacidade para atrair a atenção admiração e investimento dos outros e menos na sua capacidade para

atacar ou dominar. Em muitos contextos humanos os indivíduos podem optar por serem submissos, quando entendem que isso poderá ser vantajoso na interação, quando percebem que os benefícios superam os custos. Tal comportamento submisso não tem, necessariamente, de estar associado a falta de confiança. As pessoas podem ter um forte desejo de obter mais *status*, sexo, carinho, amor, e apoio do que atualmente recebem, e, no entanto, podem não conseguir. Neste contexto, as estratégias de subordinação involuntárias podem ser ativadas. Noutros casos, os indivíduos podiam ter uma excelente oportunidade de obter o que queriam, se fossem capazes de se afirmar, no entanto, são impedidos de o fazer por estratégias subordinadas excessivamente fortes, frequentemente mediadas pela ansiedade social, que contribuem para seu comportamento submisso (Sloman & Gilbert, 2000).

O termo involuntário refere-se a uma estratégia de base biológica que é automaticamente ativada em situações concretas. Por exemplo, se num casal um dos parceiros de repente começa a colocar defeitos no outro, isto pode produzir grandes mudanças no estado da mente, tornando a pessoa ciumenta, ansiosa e deprimida (Sloman & Gilbert, 2000). Certamente, a pessoa não tem vontade de ficar com ciúmes, ansiosa, ou deprimida, mas pode sentir que tem pouco controlo sobre esse estado mental. Outro exemplo, a perda de uma vantagem competitiva num desporto pode levar à raiva e à fadiga mesmo que a pessoa deseje ficar num estado confiante e energético e não tão gravemente afetado pela perda. Assim, quando um estado de espírito, nos afeta, cognições e comportamentos são acionados automaticamente, mesmo contra a vontade consciente da pessoa, sendo esta uma mudança involuntária no estado mental desencadeada pela ativação de estratégias evoluídas (Sloman & Gilbert, 2000).

3.4. Estratégias de Manipulação

Na perseguição de muitos dos objetivos biosociais, o estabelecimento correto de papéis sociais (sucesso social [Nesse, 1990, cit. in Gilbert, 1998]) depende crucialmente da forma como um indivíduo atinge as emoções e o estado de espírito dos outros. Assim, as emoções e as suas demonstrações (as quais regulam a perseguição de objetivos) podem também ter um valor manipulativo no sentido em que irão ter impacto nos outros (por exemplo, manifestações de raiva, vergonha, submissão, ciúme, disforia ou choro). As emoções aversivas, ou negativas, podem servir muitos fins manipulativos (não conscientes) e adaptativos. Assim, certas estratégias, usadas na perseguição de objetivos biosociais, criam estados de espírito e estados de relação nos seus alvos (Nesse, 1990, cit. in Gilbert, 1998).

Existe muita discussão sobre se as pessoas precisam estar conscientes das suas "manipulações". Atualmente parece que não. Por exemplo, uma pessoa que, ao ser

criticada(o) pelo chefe chora, pode de forma consciente odiar a ideia de que outros possam vê-la(o) como uma criança. Conscientemente, essa pessoa quer ser vista(o) pelos outros como alguém forte e assertivo, no entanto, vários mecanismos cerebrais determinam que essa pessoa deve tomar a decisão de se submeter e enviam sinais de submissão (Price, 1998, cit. in Gilbert, 1998). Neste sentido, muitas das nossas emoções são involuntárias, porque evoluíram para mecanismos automáticos de ação rápida, muitas vezes destinados a afetar a mente dos outros, da mesma forma que as nossas são afetadas (Gardner, 1998), e podemos não estar cientes da sua verdadeira finalidade defensiva ou manipulativa (Nesse, 1998, cit. in Gilbert, 1998).

4. Varáveis de Ranking Social

O *ranking* social corresponde à posição social que uma pessoa detém na sociedade e tem efeito na expressão de comportamentos de agressividade (Sapolsky, 1989, 1990; Ray & Sapolsky, 1992; Scott, 1990, cit. in Allan & Gilbert, 2002). Este facto surge quando o indivíduo se encontra em confronto com situações de ataque ou de ameaça em que se pode sentir numa posição social inferior, passando de dominante para subordinado (Toates, 1995, cit. in Allan & Gilbert, 2002). Nas hierarquias sociais, os animais dominantes correspondem aqueles que ameaçam e perseguem. Por sua vez, os subordinados são aqueles que desistem perante situações de conflito ou ameaça (Archer, 1988; Bailey, 1987, cit. in Allan & Gilbert, 2002). Esta atitude de desistência é manifestada através do comportamento submisso. Nos seres humanos observa-se também, nas relações interpessoais (conjugais, pais e filhos, patrão - empregado ou médico, enfermeiro), que é geralmente o dominante que exterioriza sentimentos de raiva e agressão, munindo-se destes para garantir a sua posição autoritária e de controlo (Allan & Gilbert, 2002).

Resumindo, o *rank* social envolve a competição direta por recursos, que permite ganhar e manter o *rank* (dominância) e acomodação nos que têm *rank* mais baixo (submissão) (Carvalho, 2009).

Seguidamente serão apresentadas as três variáveis de *rank* social, a comparação social, a vergonha e por último a submissão que será posteriormente aprofundada por ser objeto de estudo deste trabalho.

4.1. A Comparação Social

A comparação social tem sido vista como um modo de adaptação no que se refere à formação de hierarquias dominantes e de grupos considerados coesos. Festinger (1954 cit. in

Allan & Gilbert, 1995) foi o primeiro indivíduo a criar uma teoria associada à comparação social, situando esta comparação como uma variável fundamental no que diz respeito aos relacionamentos sociais.

Na opinião de Baumeister (1998, cit. in Carvalho, 2009), a comparação social encontra-se associada à autoestima. O mesmo autor refere que os indivíduos com uma autoestima elevada, quando se comparam socialmente, focam a sua atenção nos seus talentos e capacidades, enquanto os indivíduos com baixa autoestima, perante a mesma situação se concentram nas suas limitações. Além disso, acrescenta também, que a comparação social pode funcionar como um agente modulador da autoestima, na medida em que os indivíduos que revelam uma baixa autoestima, quando atingem o sucesso, gostam de se comparar com outros inferiores, uma vez que esta comparação lhes oferece uma oportunidade para se reverem no seu sucesso.

A comparação social encontra-se na base da formação dos *ranks* ou posições sociais e geralmente utiliza dimensões como inferior-superior e fraco-forte. No entanto, nos seres humanos, encontram-se duas dimensões primárias do *rank*, ou posição social. Estas duas dimensões derivam de: 1) comparações de força, poder e agressividade (capacidade para ganhar lutas ou conflitos e enfrentar desafios) e 2) comparações de talento e de atração social. As primeiras correspondem às comparações características dos indivíduos que utilizam maioritariamente mecanismos de processamento de informação e estratégias interpessoais defensivas/agónicas. Já as segundas referem-se à capacidade para vencer disputas em que o indivíduo é escolhido positivamente entre os outros (e.g., ser escolhido para um grupo, como amigo, para um emprego, como companheiro romântico, etc.) (Allan & Gilbert, 1995).

Os seres humanos, além da comparação social utilizada para avaliar a sua posição social e o *rank* relativo a que pertencem, também efetuam comparações de semelhança com os outros (e.g., idade, género, religião, etc.) (Carvalho, 2009)

O lugar em que o indivíduo sente que “encaixa” no seu grupo é essencial para o *rank* e para a sua popularidade. Também a motivação para fazer parte e ser como os outros, pode ter consequências preponderantes no comportamento e nos valores sociais (Argyle, 1991, cit. in Carvalho, 2009). O medo da perda associada ao potencial, do sentido de parentesco e afiliação, pode levar ao medo da rejeição, à marginalização e à perda de suporte social. Segundo Dagnan, Trower e Gilbert (2002) as maiores ameaças à construção do *self* predem-se com a exclusão, a distância, a intrusão e o controlo social, na medida em que os outros não proporcionam ao indivíduo o reconhecimento e o valor necessários à construção do *self*. É possível que as avaliações de proximidade e distância estejam associadas a julgamentos sobre

“encaixar” com os outros e ser como os outros, tão específicos da comparação social (Dagnan, Trower & Gilbert, 2002).

A comparação social, tal como a subordinação e a vergonha, é uma das variáveis mais importantes no estudo do *rank* social e das suas implicações psicobiológicas e psicoterapêuticas (Carvalho, 2009).

4.2. Vergonha

No estudo relativo ao *rank* social e ao comportamento submisso é de grande relevância compreender o papel da vergonha, uma vez que os padrões sensório-motores e comportamentais que evoluíram de forma a tornar possível a submissão são os mesmos que se encontram ligados e são ativados com a vergonha. Nos casos julgados graves de vergonha, verifica-se a existência de comportamentos idênticos aos que a pessoa manifesta quando se submete: fortes desejos de escapar/retirar; evitamento do olhar fixo; agachamento (uma tendência para curvar o corpo e olhar para baixo), o aumento da ativação aversiva, ou ainda, a sensação de se sentir congelado e “agarrado ao lugar”, o cérebro a “ficar em branco” e desorientação. Ou seja, o centro das atenções reside na imagem negativa de si próprio que se está a formar na mente do outro (Gilbert, 1989; 1998; 2002)

A vergonha trata-se de uma emoção auto consciente e por isso é experienciada como sendo aversiva, uma vez que se associa à desvalorização, à desgraça ou diminuição, sentimentos que por norma as pessoas estão habituadas a tentar fugir ou a evitar (Gilbert & McGuire, 1998).

Segundo Gilbert (1989; 1998; 2002), os mediadores psicobiológicos da vergonha humana desenvolveram-se a partir de mecanismos filogenéticos mais antigos que, por sua vez, se desenvolveram de modo a regular o *rank* social e o comportamento de *status*, de modo particular o comportamento submisso. Tanto os ilicitadores da vergonha como os da submissão estão fortemente associados a sinais sociais considerados de rejeição. Estes sinais, além de afetarem as emoções, correspondem também a desreguladores psicobiológicos.

A tendência para a vergonha relaciona-se com a predisposição para sentir determinadas emoções como a raiva, a ansiedade e/ou ressentimento (Gilbert, 1998; 2002; Gilbert & Gerlsma, 1999) e associa-se, ainda, à percepção de ser desvalorizado ou desprezado pelos outros e a auto percepções de inferioridade ou imperfeição, com vontade de se esconder ou mesmo escapar (Lewis, 1998).

Na opinião de Greenwald e Harder (1998; 2000), o indivíduo sente a vergonha, quando surgem situações onde são violados os seus principais domínios associados aos objetivos biossociais, designadamente, na ilicitação e dádiva de cuidado o indivíduo pode sentir

vergonha por procurar demasiados cuidados e tornar-se dependente, na cooperação por não ser merecedor de confiança e na competição por não respeitar as normas sociais, etc. Contudo, as maiores evidências de relação encontram-se na ligação da vergonha às formas submissas de defesa. Wicker, Payne e Morgan (1983) mencionam que a vergonha se trata da “emoção mais incapacitante e poderosa” pois está relacionada com sentimentos de inferioridade, submissão e “ser mais pequeno”. Além disso é comparada a sentimentos de fraqueza, encorajando mais o esconder ao invés do reparar, produzindo maior confusão em torno do agir de modo correto e apropriado.

Segundo Gilbert (1998; 2002) a vergonha pode centrar-se num ambiente social externo, como por exemplo, pensar que os outros “nos olham de cima” e/ou por outro lado, focar-se internamente por intermédio de auto avaliações negativas. Neste sentido, Gilbert (1998; 2002) faz a distinção entre duas formas de vergonha: a vergonha externa e a vergonha interna. A vergonha externa caracteriza-se pela presença de pensamentos e sensações de que os outros veem o *self* de forma negativa, pouco atraente, rejeitável ou vulnerável a ataques por parte dos outros levando ao surgimento de emoções como, a raiva ou o desprezo. A vergonha interna aparece com o desenvolvimento do auto-conhecimento e da percepção de que o outro existe para os outros. Em relação a esta forma de vergonha, o centro das atenções reside no próprio *self* que é visto como inadequado ou mau. Uma característica típica deste tipo de vergonha é a auto depreciação e o auto criticismo (Lewis, 2003).

4.3. Submissão

No estudo do *rank* social é, também, fundamental a compreensão da submissão. Neste sentido a submissão é a capacidade dos grupos existirem com base no *rank* social, isto é, com base numa estratégia que proporcione aos indivíduos de baixo *rank* permanecerem numa unidade social, tornando-os capazes de comunicar de forma a diminuir o ataque (Carvalho, 2009). Estes comportamentos de submissão agem como estratégias defensivas e adaptativas que servem para diminuir ou desativar a agressão nos outros e reduzir o comportamento agressivo no dominante (Gilbert, 1998; 2007).

Do exposto anteriormente, observa-se a importância e o papel relevante da teoria evolucionária como base teórica para a compreensão das emoções e comportamento sociais, incluindo o comportamento submisso. Além disso, percebe-se que a teoria evolucionária oferece a possibilidade de compreender o papel das emoções e de modo específico das emoções sociais, na evolução da espécie nomeadamente o papel da submissão e a sua importância na sobrevivência das espécies.

Seguidamente, de forma aprofundada, apresentaremos a conceptualização da submissão, bem como o modo como esta se apresenta no nosso dia-a-dia, fazendo referência a alguns estudos na área da submissão.

5. Conceptualização do conceito de Submissão

A submissão constitui um *output* defensivo básico ligado ao sistema de ameaça-defesa que existe há milhões de anos, fazendo parte do repertório social inato de todos os animais sociais (e.g., primatas). De fato, muitas das primeiras formas de comportamento social, como a cortesia, o acasalamento, a ameaça, a ofensa e a defesa territorial são rituais que exibem ameaça e submissão e podem ser encontrados nos descendentes dos nossos antepassados (MacLean, 1990, cit. in Gilbert, 2000).

A submissão apresenta a vantagem evolucionária de preservar em funcionamento um sistema social focado numa lógica de hierarquia e dominância, sem a qual a vida social seria difícil e a sobrevivência um risco. Constitui, neste sentido, um marcador para um estado da mente de subordinação que se caracteriza pela manifestação de comportamentos associados a um sistema de defesa-ameaça, pressupondo, por isso, vários e diferentes comportamentos defensivos de submissão (e.g., hipervigilância a ataques possíveis, ou a sinais de rejeição ou criticismo (nos humanos), motivação para a fuga, comportamento de não exploração, passividade, assumir posições, claramente, periféricas nos grupos sociais) (Allan & Gilbert, 1997), que, para aparecerem, dependem do contexto social e do indivíduo, uma vez que fazem parte do seu repertório de comportamentos.

O evitamento e o escape são considerados os comportamentos de submissão mais comuns. No entanto, nem sempre é possível escapar ou criar a distância necessária de proteção, principalmente, em contextos de vida em grupo. Em situações de conflito, a interação complexa que irá surgir entre a passividade e a fuga vai depender de existirem (ou não) vias de escape. Podem surgir, então, outros comportamentos de submissão, como a concordância involuntária, o apaziguamento, os comportamentos afiliativos (Allan & Gilbert, 1997; Gilbert, 1992; Sloman, Price, Gilbert, & Gardner, 1994).

Os comportamentos submissos evoluíram para comportamentos sociais fundamentais que facilitaram o controlo sobre agressão e a coesão social. Como MacLean (1990, cit. in Gilbert, 2000) referiu, uma resposta submissa numa situação de conflito ou agressividade pode tornar possível na maioria das circunstâncias evitar um conflito desnecessário, e, por vezes mortal. Por este motivo, pode-se argumentar que a submissão é o mais importante de todos os comportamentos, pois sem ela numerosos indivíduos poderiam não sobreviver.

Dentro de áreas de estudo como a sociologia, antropologia (e.g., Clark, 1990; Kemper, 1990; Scott, 1990, cit. in Gilbert, 2000) e estudos de género (Radtke & Stam, 1994, cit. in Gilbert, 2000), as questões relacionadas com o poder social, controlo e submissão têm sido áreas centrais de estudo. Estas dinâmicas sociais têm mostrado afetar a auto identidade, valores e comportamentos sociais. No campo da psicopatologia, a submissão tem sido associada a dificuldades em comportar-se de forma assertiva, fazendo exigências sobre os outros, ou comportando-se de forma excessivamente submissa. Estes comportamentos têm sido, ainda, associados a uma grande variedade de problemas psicológicos, principalmente a depressão e a ansiedade social (e.g., Arrindell *et al.*, 1990; Birtchnell, 1993; Gilbert, 1992; Horowitz & Vitkus, 1986; Kiesler, 1983; Wagner, Kiesler & Schmidt, 1995, cit. in Gilbert, 2000).

Como já anteriormente referenciado, a submissão refere-se à capacidade dos grupos existirem com base no *rank* social e caracteriza-se por comportamentos considerados típicos como por exemplo: retirada rápida; humilhar-se; murmurar; evitamento contemplativo; adoecimentos repetidos; cessação de atividades e prontidão para a desistência (Mitchell & Maple, 1985). Estes comportamentos de submissão agem como estratégias defensivas e adaptativas que servem para diminuir ou desativar a agressão nos outros e reduzir o comportamento agressivo no dominante (Gilbert, 1998; 2007), estando ligados a estruturas sociais de dominância-submissão que permitem a ligação bem como a manutenção do grupo social. Se os outros são mais poderosos, continuam a criticar ou a ameaçar, sendo que o indivíduo não pode fugir deles, então será adaptativo adoptar um perfil submisso e de constante alerta às ameaças, uma vez que esta estratégia de segurança (submissão passiva) pode servir como auto monitorização que assegure o não envolvimento ou a entrada em conflito com os mesmos (Gilbert, 2003; 2007). Por exemplo, numa relação de intimidade em que existe violência e conflito, a submissão pode, assim, funcionar como uma estratégia defensiva e adaptativa que permite diminuir a agressão no outro.

Neste sentido, a submissão permite a transmissão de sinais ao outro de aceitação do estatuto social de subordinado e derrotado, sendo que este tipo de sinal habitualmente acelera o fim da agressão e o início da reconciliação social (Whelton & Greenberg, 2005).

Assim, aquilo que se verifica é que estes comportamentos não são aprendidos, mas são respostas incondicionadas a acontecimentos sociais, ou seja, fazem parte do repertório social inato do indivíduo. Deste modo, estão condicionados a estímulos seletivos, de tal forma que os padrões sensorio motores que medeiam o comportamento submisso podem ficar bastante ativados em alguns contextos (Gilbert, 1992; Gilbert & Allan, 1998).

Estes comportamentos de submissão são mediados pela postura corporal, como por exemplo, o tom e volume da voz, a clareza, o tipo e rapidez das mensagens, o olhar fixo, os

silêncios, entre outros. Alguns exemplos de atos de submissão foram listados por Buss e Craik (1986) e são por exemplo: “Concordo que estou errado mesmo pensando que não estou!”; “Aceito abusos verbais sem me defender”; “Não sou capaz de dizer a um amigo que fiquei magoado com ele”. Estes exemplos demonstram uma certa cautela em não emitir sinais de ameaça ou falhar em emitir sinais de apaziguamento. Apesar disso, é de notar que algumas respostas de submissão podem ser vistas como aversivas para indivíduos considerados dominantes (Buss & Craik, 1986).

No que concerne aos comportamentos submissos baseados no medo observa-se que estes são caracterizados pela inibição do comportamento assertivo, cessação automática de todos os comportamentos de iniciativa, desistência nos desafios, comportamento de liderança pobre em situações sociais e baixo afeto positivo (Gilbert, Allan, Brough, Melley & Miles, 2002; Gilbert *et al.*, 2003; Whelton & Greenberg, 2005). Além disso, os estilos comportamentais de subordinação/submissão têm sido grandemente associados com a depressão, ansiedade social e vergonha externa (isto é, como o indivíduo pensa que os outros o veem) (Allan & Gilbert, 1997, cit. in Gilbert *et al.*, 2003; Gilbert, 2000; Gilbert & Allan, 1998). Desta forma, percebe-se que a fonte de grande parte da vulnerabilidade para a psicopatologia na idade adulta parece estar na experiência do sujeito em se ter sentido ameaçado e subordinado na infância e na sua necessidade de usar defesas submissas (Gilbert, *et al.*, 2003).

Dixon (1998) afirma que as estratégias de defesa podem se dividir entre as que englobam ações *ofensivas* (comportamentos de agressão) e as associadas à *fuga* (comportamentos de fuga). Neste sentido, a agressividade assume uma função de manutenção de uma série de características vitais que permitiram ao indivíduo a sobrevivência no grupo. No seio de uma hierarquia social, aquilo que se verifica é que a posição dominante se consegue através da luta e da competição. Esta posição dominante, quando adquirida, necessita de ser mantida junto dos restantes da mesma espécie, que se encontram num *ranking* social inferior, uma vez que estes podem desafiar os indivíduos mais dominantes e acidentalmente conseguir mesmo roubar a sua posição. De modo geral, o estatuto social é respeitado e os comportamentos agressivos são dirigidos para indivíduos que se encontram em posições inferiores na hierarquia social. Estes indivíduos pelo receio de serem atacados e de invadirem o espaço individual do dominante designam-se de subordinados e têm a necessidade de manter uma distância segura do ser dominante (Chance & Jolly, 1970, cit. in Dixon, 1998).

A "postura submissa" possui várias funções, entre as quais fazer com que um indivíduo de maior estatuto social diminua os seus comportamentos de agressividade. Apesar disso, pelo fato de incorporar componentes subtis de “retirada”, reduz, ainda, a tendência para fugir. Como consequência, a submissão permite a união do grupo, uma vez que possibilita o

equilíbrio entre a agressão e a fuga, sem causar danos aos membros do grupo. Este fato não só favorece a integridade do próprio grupo, como também proporciona alguma proteção contra os indivíduos dominantes (Dixon, 1998).

De acordo com Deluty (1979; 1981; 1985, cit. in Akin, 2009) o comportamento de submissão pode ser entendido como um comportamento de *fugir* a mostrar aquilo que se sente, assim como não procurar alcançar necessidades próprias, particularmente quando essas necessidades estão associadas a situações de conflito. Os comportamentos de submissão podem ser entendidos como comportamentos não hostis, não coercivos, em que os indivíduos negam ou simplesmente não impõem os seus sentimentos e crenças. Perante situações de conflito, os indivíduos submissos geralmente tendem a assumir a culpa pelos acontecimentos, aceitando a culpabilização por parte dos outros. A pessoa submissa reprime, habitualmente, os seus sentimentos e evita as memórias em que se sentiu dominado, principalmente quando os outros o fazem sentir inferior (Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey & Irons, 2003, cit. in Akin, 2009). O comportamento submisso está, muitas vezes, associado a problemas psicopatológicos, assim como ao desenvolvimento de uma baixa autoestima e raiva interna (Allan & Gilbert, 1997; Akin, 2009).

Segundo Gilbert e Allan (1994, cit. in Akin, 2009) o indivíduo submisso percepciona-se, de alguma forma, inferior em relação ao outro e acredita que os outros indivíduos possuem mais direitos e mais validade que o próprio.

Segundo alguns investigadores, o comportamento de submissão tem uma maior prevalência em estudantes provenientes de famílias de níveis sócio económicos mais desfavorecidos, em que os pais apresentam poucas qualificações e possuem crenças acentuadas na religião, em que os filhos não receberem o apoio necessário por parte dos pais, e, onde se observam episódios recorrentes de discussões (Yildirim, 2004, cit. in Akin, 2009).

A investigação (Buss, 1981; 1990; Buss & Craik, 1980; 1981; McCreay & Rhodes, 2001; Wall & Holden, 1994, cit. in Akin, 2009) tem mostrado que, no geral, as mulheres tendem a agir de forma mais submissa do que os homens. Deluty (1981, cit. in Akin, 2009) afirma que as mulheres podem sentir a necessidade de adoptar comportamentos submissos, sem lutarem pelos seus próprios sentimentos, crenças e atitudes, para se sentirem "escolhidas e aceites pelos outros" (p. 140).

Além disso, o comportamento de submissão é, ainda, associado ao bem-estar. Há estudos que mostram que as pessoas com depressão se veem de forma inferior em relação aos outros e tendem a ter comportamentos de submissão (Allan & Gilbert, 1997). Relativamente à relação entre os comportamentos de submissão, auto-estima (Özkan & Ozen, 2008, cit. in Akin, 2009), desempenho académico (Yildirim & Ergene, 2003, cit. in Akin, 2009) e

comparação social (Cheung, Gilbert & Irons, 2004) a investigação identificou a existência de uma relação negativa entre estas últimas duas e o comportamento de submissão, por outro lado, com a depressão (Cheung, Gilbert & Irons, 2004; O' Connor, Berry, Weiss, & Gilbert, 2002), vergonha, ruminação (Cheung, Gilbert & Irons, 2004), ansiedade social, culpa e medo de avaliação negativa (Gilbert, 2000, cit. in Akin, 2009) a associação é positiva.

O aprisionamento / supressão da raiva, isto é a incapacidade de sair de um conflito ou de uma situação aversiva foi recentemente vista como uma variável ecológica relevante, que pode desencadear várias defesas inatas como, por exemplo, a luta e a fuga (Dixon, 1998; Gilbert, 1992; Allan & Gilbert, 2002). Estes sentimentos de supressão encontram-se associados a sentimentos de subordinação e depressão. (Gilbert & Allan, 1997).

Segundo Irons e Gilbert (2005) as crianças, que se desenvolvem em ambientes de insegurança, tornam-se mais inclinadas a desenvolver uma orientação defensiva, centrando-se no poder de outros para magoar, envergonhar ou rejeitar e tornam-se, ainda, mais atentas às questões de pertença e de posição social. Neste sentido, as crianças sentem a necessidade de competir para alcançar o seu lugar, demonstrando preocupações de superioridade/inferioridade e rejeição, e ficando facilmente dispostas a comportamentos defensivos de submissão, apaziguamento, fuga e controle agressivo. Por outro lado, em ambientes de segurança, observa-se menos ativação emocional e menos comportamentos defensivos, com uma maior probabilidade de se envolverem em papéis sociais de afiliação social e cooperação. É na fase da adolescência que se verificam as maiores transformações ao nível fisiológico, nomeadamente ao nível do estabelecimento de relações interpessoais e interesses sociais. Nesta fase, a influência parental diminui e o grupo de pares adquire uma maior importância, começa a ser uma fonte de suporte, de valores e sentimento de pertença (Buhrmester, 1996, cit. in Irons & Gilbert, 2005).

Durante a fase da adolescência as preocupações são dirigidas, cada vez mais, para a pertença aos seus grupos de pares e para a posição social que assumem entre estes. Os adolescentes, quando estabelecem relação com o seu grupo de pares, podem ser bastante sensíveis à comparação social e a preocupações com a sua posição social, principalmente quando existe competição e busca por aprovação social, aceitação e popularidade, bem como quando se pretende evitar a rejeição e o isolamento. Os adolescentes seguros encaram esta nova fase das suas vidas com sentimentos positivos em relação a si e aos outros, alcançando, rapidamente, redes de cooperação e de apoio, onde, pelo contrário, as crianças inseguras podem entrar neste domínio relacional de forma mais ansiosa, submissa ou com preocupações de dominância, onde tentam recriar as dinâmicas das relações familiares ocorridas na infância (Baumeister & Leary, 1995, cit. in Irons & Gilbert, 2005).

6. Importância da Submissão na Diminuição das Ameaças Sociais e Comportamentos de Escalada

Os comportamentos submissos podem ser vistos como estratégias que se expressam numa variedade de formas, porém e como já referido, a sua finalidade original é a defesa contra agressão. Na maioria das espécies, o sucesso reprodutivo depende do sucesso social na busca de vários objetivos e papéis sociais. Estes incluem a competição com outros, atrair parceiros, cuidar dos filhos, e formar alianças úteis (Buss, 1991; 1995; Gilbert, 1989; 1995, cit. in Gilbert, 2000). As ameaças mais comuns a essas metas são os membros da mesma espécie (Bailey, 1987; Gardner, 1988; Gilbert, 1989; 1993; MacLean, 1990; Trivers, 1985, cit. in Gilbert, 2000). Essas ameaças podem envolver ataques diretos (Archer, 1988; Caryl, 1988; Price, 1972; 1988; Price & Sloman, 1987, cit. in Gilbert, 2000), perda de *status* social, (Barkow, 1980; 1989; Daly & Wilson, 1994; Gilbert, 1992; Gilbert & McGuire, 1998, cit. in Gilbert, 2000), interrupções de apego, separação de objetos (Bowlby, 1969; 1973, cit. in Gilbert, 2000), abandono de aliados e engano (Waal, 1989; Trivers, 1985), perdendo o acesso a parceiros sexuais, (Buss & Malamuth, 1996; Wilson & Daly, 1992, cit. in Gilbert, 2000), exclusão de grupos e ostracismo (Baumeister & Leary, 1995, cit. in Gilbert, 2000), e ameaças de outros grupos (Barkow, 1989; Dennen, 1986, cit. in Gilbert).

Assim, na busca de qualquer objetivo biossocial, um indivíduo vai encontrar outros que perseguem os mesmos objetivos tendo, por isso, de lidar com os competidores. Em muitos contextos os indivíduos sentem a necessidade de descobrir se vale a pena lutar ou ameaçar os outros (ou aumentar os esforços) para garantir as metas ou, se por outro lado, é melhor desistir, escapar, e, geralmente, diminuir os esforços e evitar uma escalada conflitos (Carvalho, 2009).

Sem uma preparação inata para indivíduos mais fracos inibirem a sua luta em situações de conflito, a luta seria constante. Este comportamento seria danoso e poderia trazer riscos de lesão (Archer, 1988; Caryl, 1988; Trivers, 1985, cit. in Gilbert, 2000) e perda de alianças (Waal, 1996, cit. in Gilbert, 2000). Assim, cada indivíduo vai lutar mais em alguns contextos, mas submeter-se ou fugir noutros (Gilbert, 2000).

Os conflitos associados a interesses comuns entre os indivíduos podem dar origem a vários sentimentos e comportamentos negativos, que podem surgir em qualquer uma das relações sociais. De fato, é agora reconhecido que os conflitos mais comuns ocorrem pela procura de *status* social (Archer, 1988; Barkow, 1989; Caryl, 1988; Daly & Wilson, 1994; Gilbert, 1992; Price & Sloman, 1987, cit. in Sloman & Gilbert, 2000) e pela quantidade e disponibilidade de cuidados e carinho concedidos pelos aliados (Trivers, 1985, cit. in Sloman & Gilbert, 2000).

Assim, os conflitos de interesse entre os indivíduos operam numa variedade de domínios. Por vezes, o esforço de um indivíduo para elevar o seu estatuto através do controlo sobre o outro ou sobre os recursos pode, ou não, ser bem-sucedido: muitos indivíduos querem mais ajuda, apoio, ou aprovação dos outros, do que a que estes estão dispostos a oferecer. Um adolescente pode querer mais cuidado ou liberdade do que um pai está disposto a dar. Desta forma, o domínio e a especificidade do conflito terão, claramente, uma grande influência sobre o modo como o indivíduo percebe os custos de perder e lidar com a perda do conflito. Por exemplo, um adolescente que se encontre em conflito com os pais pode vir a aceitar e a "submeter-se" à autoridade dos pais, ou pode apresentar-se profundamente ressentido e tentar continuamente ganhar por intermédio de ataques de raiva, tentando induzir culpa por exemplo (Sloman & Gilbert, 2000).

7. Experiências de Subordinação na Infância e a sua Influência na Adolescência e Idade Adulta.

Embora o presente trabalho incida na faixa etária da adolescência é importante compreender a influência das experiências de subordinação na infância, uma vez que essas experiências podem condicionar o desenvolvimento de uma postura submissa ao longo da adolescência e idade adulta.

Ao longo do desenvolvimento, os indivíduos podem aprender a tratar-se a si mesmos como os outros os trataram no passado, assim as experiências parentais influenciam de forma crucial a forma como os sujeitos se relacionam consigo mesmos quando adultos (Baldwin, 1992; 1997; Gilbert, 2003; Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey & Irons, 2003). Ou seja, os pais podem, por exemplo, ameaçar, criticar, rejeitar, punir ou envergonhar os seus filhos durante a infância pelos seus erros, ou colocá-los perante posições de subordinação; por sua vez, este comportamento parental pode contribuir para que estas crianças possam internalizar esta forma de auto regulação (dominante-subordinado) na relação *do eu com o eu*, e construir uma visão de si negativa, caracterizada por sentimentos de inferioridade, de se sentirem indesejados, defeituosos e merecedores de ataque e crítica (Gilbert, 2002; Gilbert *et al.*, 2003; 2004; 2006). Estes sinais negativos de ataque, criticismo e vergonha por parte das figuras de vinculação podem desencadear, como consequência, comportamentos defensivos de luta, fuga ou submissão (Gilbert, 2000).

Este modelo de conceptualização da vinculação (*ranking* social) enfatiza a estrutura de *ranking* da família, uma vez que as relações pais-filhos podem também ser descritas como relações de poder, envolvendo dominância e subordinação, salientando-se mais nas ameaças de dominância por parte dos pais e no comportamento de submissão por parte das crianças

(Gilbert, *et al.*, 2003). Certamente, uma criança que é constantemente criticada, envergonhada ou rejeitada vê os outros como poderosos, hostis e dominantes, e sente-se vulnerável aos ataques e rejeições e remetida ao papel social de subordinação (Gilbert *et al.*, 2006). Desta forma, são as experiências mais prematuras com as figuras de vinculação que constroem as bases para a construção de crenças em relação ao *eu* (Matos & Pinto-Gouveia, 2009).

As experiências aversivas, que envolvam hostilidade e medo na infância, estão associadas a uma maior probabilidade de vir a ter problemas de saúde mental que podem ser traduzidas em sentimentos e cognições de auto-avaliação negativa (auto criticismo) e problemas psicológicos e emocionais na adolescência e idade adulta (Gilbert *et al.*, 2003; 2006).

O resultado do estudo efetuado por Coelho, Castilho e Gouveia (2010) numa amostra de 263 estudantes do ensino superior, pertencentes a várias faculdades da Universidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos revelou que os comportamentos de submissão se associam significativamente com a recordação de experiências parentais de subordinação, sobretudo com o sentimento de submissão. Neste estudo os sujeitos que se recordam de se terem sentido subordinados pelos seus pais na infância e que internalizaram uma visão de si como inadequados, defeituosos e indesejados, tendem a apresentar mais comportamentos defensivos de submissão na adolescência e idade adulta. Os resultados do mesmo estudo mostraram ainda que a recordação de experiências precoces de ameaça e subordinação se associa com um estilo de processamento auto crítico, sendo essa associação ainda mais forte quando a recordação se foca na evocação de memórias de comportamentos dominadores e de subjugação por parte dos pais e de sentimentos de se sentir subordinado. Neste sentido, os sujeitos que se recordam de se terem sentido subordinados na infância tendem a ver-se como mais inadequados, maus, defeituosos e indesejados, adoptando estilos auto críticos de avaliação quando as coisas correm mal e fracassam ou quando não atingem objectivos valorizados.

8. Estudos Associados à Submissão

O estudo realizado por Castilho (2011) englobou uma amostra total de 895 sujeitos pertencentes a uma população não clínica (estudantes da universidade de Coimbra e população geral) e sujeitos com psicopatologia utilizando a escala *Submissive Behaviour Scale* (SBS), construída e desenvolvida por Allan e Gilbert (1997), num formato de autorresposta, com 16 itens que mede, unidimensionalmente, uma série de comportamentos de submissão. Os resultados obtidos para a população de estudantes revelaram uma média de

comportamentos submissos de 17.95 inferior ao ponto média dessa escala (30) e inferior aos resultados obtidos para sujeitos com psicopatologia (M = 27.30) e sujeitos pertencentes à população geral (M=18.49).

Também no estudo realizado por Coelho, Castilho e Gouveia (2010) numa amostra de 263 estudantes do ensino superior, pertencentes a várias faculdades da Universidade de Coimbra (88 do sexo masculino (33.46%) e 175 do sexo feminino (66.54%)), com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos de idade, utilizando a escala *Submissive Behaviour Scale* (SBS, Gilbert *et al.*, 2004; Tradução e adaptação: Castilho, P. & Pinto-Gouveia, J., 2004) se verificou resultados muito semelhantes, apresentando uma média de comportamentos submissos de 17.48 para o sexo masculino e de 18.19 para o sexo feminino, não revelando diferenças significativas entre sexos. Por outro lado, no estudo realizado por Odaci (2007) que englobou 254 estudantes provenientes de dez escolas situadas numa cidade da Costa do Mar Negro, na Turquia, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos analisou-se as diferenças entre rapazes e raparigas no que se refere ao comportamento submisso. Os resultados deste estudo indicaram uma associação estatisticamente significativa entre a submissão e a variável género e além disso revelaram, contrariamente às expectativas iniciais, que, os rapazes tendem a ser mais submissos do que as raparigas adolescentes nesta faixa etária.

No estudo efetuado por Türküm (2005) apurou-se que o bem-estar aumenta quando aumenta o otimismo e quando o comportamento submisso diminui. Além disso, tem sido frequentemente referida a existência de uma associação entre a submissão e a comparação social (O'Connor, Berry, Weiss, & Gilbert, 2002). Num outro estudo realizado na Turquia verificou-se também que a submissão é um factor preditor significativo de depressão em estudantes universitários (Ceyhan, Ceyhan, & Kurtyilmaz, 2005).

Tendo em conta que o presente estudo incide sobre a temática da submissão e a sua associação com a violência no namoro, no próximo capítulo será apresentada a conceptualização do conceito de violência no namoro e distintas formas de violência. Além disso será descrito o ciclo da violência no namoro, os fatores de risco e proteção, alguns dados sobre a prevalência de situações de violência no namoro, no contexto internacional e nacional e, por último, as crenças associadas à violência e a transmissão inter geracional da mesma.

CAPÍTULO II: A VIOLÊNCIA NO NAMORO

1. O Namoro

O namoro corresponde a uma relação entre dois indivíduos que partilham uma ligação emocional, romântica e/ou sexual, além da amizade, mas, não sendo casados ou noivos (Murray & Kardatzke, 2007).

Por outro lado, a relação amorosa trata-se de um constructo que é socialmente definido e, neste sentido, está grandemente relacionado com a sociedade em que nos inserimos. É essa sociedade que determina as regras que serão aceites pelos indivíduos, quando estes se referem a um relacionamento amoroso (Hendrick & Hendrick, 1992). Muehlenhard e Linton (1987) definiram o namoro como sendo “ uma atividade social planeada com o sexo oposto”, ficando o namoro homossexual excluído da definição.

O namoro assume um papel fundamental, uma vez que se tratam de oportunidades que proporcionam aos jovens a exploração de si próprios e do outro, além de permitirem a experimentação de papéis de adulto, são oportunidades de companheirismo, experimentação sexual e resolução de conflitos (Félix, 2012).

Quando se faz referência ao namoro, segundo a perspectiva de Brown (1999, cit. in White, 2009) deve-se ter em conta que o processo de namoro envolve quatro estádios: a iniciação, o estatuto, o afeto e a ligação. O estádio da iniciação caracteriza-se pela autocentração em que o indivíduo aprende qual é a sua capacidade para se relacionar com o parceiro, existindo uma forte preocupação com a sua reputação no grupo. O estádio do estatuto implica a aprovação por parte do grupo de pares em relação ao parceiro. Relativamente aos últimos dois estádios, existe uma alteração das preocupações para o campo pessoal, relacional e afetivo. São estas alterações que fazem com que a duração do namoro aumente bem como as oportunidades de envolvimento sexual. Desta forma, nos primeiros estádios do desenvolvimento romântico, o(a) namorado(a) é encarado como um amigo e companheiro e somente durante a adolescência tardia é que começa a tornar-se mais importante (Furman & Wehner, 1997, cit. in White, 2009).

As relações de namoro assumem um papel fundamental durante a adolescência, uma vez que é nesta fase que o indivíduo inicia a procura de relações fora da família, as relações com os pares, procurando a tão desejada autonomia. Desta forma, a exploração do namoro e do romance torna-se central na vida de muitos adolescentes (Collins, 2003).

2. A Violência no Namoro

Inicialmente, a violência no namoro definia-se unicamente como envolvendo a força física, no entanto, atualmente é amplamente reconhecida como um *continuum* de abuso, que envolve desde o abuso verbal e emocional até à violação ou homicídio (Hickman *et al.*, 2004), o que significa que os adolescentes envolvidos em relacionamentos amorosos violentos experimentam múltiplas formas de violência (e.g., físico, emocional, sexual) (Caridade & Machado, 2006). Apesar disso, a maioria dos estudos na área, sugere que as agressões ocorridas neste contexto são, quase sempre, atos “menos graves” (e.g., Gelles, 1997) de violência envolvendo, por exemplo, uma bofetada ou insultos. Por outro lado, a literatura sugere que a violência tende a aumentar em frequência e gravidade quando a relação se prolonga no tempo, sendo um forte preditor da violência conjugal (Caridade & Machado, 2006). Em muitos casos, as relações conjugais abusivas resultam de relações de namoro já abusivas (Matos, 2000).

A violência no namoro é, portanto, um problema grave, não apenas pela sua alarmante prevalência e pelas suas consequências ao nível da saúde física e mental (Callahan *et al.*, 2003) mas também porque ocorre numa fase da vida onde os relacionamentos amorosos se estão a iniciar e os padrões de relacionamento estão, ainda, a ser apreendidos, podendo passar para a fase adulta (Werkerle & Wolfe, 1999). Assim, o namoro durante a adolescência/juventude poderá ser para muitos jovens a sua primeira experiência de relacionamento íntimo (Werkerle & Wolfe, 1999). De acordo com Carlson (1987, cit. in Jackson, 1999) para 12% dos adolescentes do ensino secundário será o confronto com situações de agressão ou violência, quer seja física, sexual ou psicológica. Outros autores afirmam, ainda, que a primeira experiência de violência ocorre no liceu (Jackson *et al.*, 2000), nomeadamente por volta dos 15 anos (Henton, Cate, Koval, Lloyd, & Christopher, 1983).

Segundo Matos (2006), os processos através dos quais os adolescentes iniciam e/ou mantêm relações amorosas violentas são bastante complexos e a sua compreensão implica uma perspectiva sistémica, englobando diversas dimensões e não desprezando o cruzamento entre os dois indivíduos do par. A investigação sugere que os adolescentes têm diferentes percepções sobre o que é, efetivamente, o abuso e como consequência podem ter dificuldade em identificar um comportamento como abusivo. Levy (1990, cit. in Ehlert, 2007) sugeriu que existem inúmeros fatores que podem aumentar a violência entre parceiros adolescentes, tais como: a) as pressões, as inseguranças e o romantismo; b) as percepções erradas acerca do ciúme e do controlo; c) a conformidade com os papéis tradicionais de género e d) a falta de experiência. Do mesmo modo, Callahan *et al.* (2003) defendem que os adolescentes

apresentam um risco ainda mais elevado que os adultos de sofrerem abusos físicos ou psicológicos, devido à sua inexperiência, ao seu desejo de independência e à sua confiança no apoio dos pares, também eles inexperientes na temática.

Relativamente às questões da conformidade com os papéis tradicionais de género, verifica-se que a adolescência é um período fulcral na interiorização de mensagens veiculadas quer pela família, quer pelos grupos sociais onde o jovem está inserido, em que muitas vezes se invocam as diferenças de género (valorizando ou privilegiando o poder patriarcal), podendo ser um discurso que vai contribuir para o recurso à violência nos relacionamentos íntimos (Vidal, 2008, cit. in Machado, 2010). É neste período que é solicitado aos jovens uma experimentação de novos e distintos papéis no mundo dos “adultos”, sendo que este “mundo” é caracterizado em termos relacionais por determinados estereótipos (e.g., podem considerar a mulher como o ser submisso e o homem como o ser dominante) que podem ser fatores preditores de violência na intimidade (Schwartz & Dekeseredy, 1997, cit. in Machado, 2010). Além disso e como já foi mencionado anteriormente a investigação na área dos comportamentos submissos (Buss, 1981; 1990; Buss & Craik, 1980; 1981; McCreay & Rhodes, 2001; Wall & Holden, 1994, cit. in Akin, 2009) sugere que, no geral, estes comportamentos são mais características das mulheres do que dos homens. Segundo Deluty (1981, cit. in Akin, 2009) este facto deve-se à necessidade de se sentirem "escolhidas e aceites pelos outros" (p. 140).

Os níveis preocupantes de violência contrastam com o fato de, em geral, os adolescentes apresentarem pouca concordância com a utilização da violência nas relações de intimidade (Machado, Matos, & Moreira, 2003). No que se refere aos rapazes, verifica-se que estes tendem a justificar a violência em função do comportamento da rapariga. Consideram importante manter a privacidade e acreditam que a violência poderá ser atribuída a causas externas (e.g., álcool) relegando para segundo plano a “pequena violência” (Machado *et al.*, 2003). Por outro lado, as raparigas tendem a confundir ciúme e controlo com amor, vendo a violência como algo normal (Cate, Henton, Koval, Christopher, & Lloyd, 1982; Henton *et al.*, 1983; Wolfe, Wekerle, & Scott, 1997, cit. in Ferreira, 2011).

A violência no namoro pode ter um impacto bastante significativo na vítima, podendo mesmo causar inúmeros prejuízos na mesma (Glass *et al.*, 2003), a curto e a longo prazo, como por exemplo, disfunções do comportamento alimentar, stress pós-traumático, perturbações emocionais, comportamentos sexuais de risco. Estudos realizados em contextos de namoro confirmam a ideia de que as raparigas reportam um dano mais severo como consequência do abuso na intimidade, taxas mais elevadas de vitimação sexual e, também, um maior recurso a estratégias de autodefesa face à violência, quando comparadas com os rapazes (e.g., Bergman,

Foshee, Molidor e Tolman, s/d, cit. in Callahan; Tolman & Saunders, 2003). Callahan, Tolman e Saunders (2003) explicam este fato numa perspectiva desenvolvimental. Segundo estes, as identidades femininas promovem-se essencialmente numa esfera relacional, por comparação com os rapazes, em que as identidades se promovem principalmente por intermédio da independência e da autonomia. Assim, estas questões poderão não apenas repercutir-se no impacto que estas experiências têm na vida dos indivíduos que são vítimas, mas também no modo como cada género gere essa condição.

3. Formas de Violência no Namoro

O conceito de violência no namoro tem sido utilizado para descrever as formas de violência que podem ocorrer numa relação de namoro (Teten *et al.*, 2009). A natureza da violência pode ser: psicológica, física ou sexual. A violência psicológica refere-se a atos como intimidação verbal, ameaças ou atos de violência que podem causar trauma emocional. Esses atos podem envolver ridicularizar, envergonhar, intimidar, ou criar constrangimento intencional, e isolamento de amigos / familiares (Saltzman, Fanslow, McMahon, & Shelley, 2002, cit. in Sutherland, 2010). Já a violência física caracteriza-se pelo uso intencional da força física que tem a capacidade para ferir ou matar e pode envolver beliscar, bater, empurrar, asfixiar ou dar pontapés (Saltzman *et al.*, 2002, cit. in Sutherland, 2010). Por fim, a violência sexual envolve a tentativa de penetração indesejada ou contato sexual forçado, sem consentimento e coerção/sabotagem reprodutiva. Pode também incluir atos como assédio sexual (Basile & Saltzman, 2002 cit. in Sutherland, 2010). Estudos sobre o comportamento sexual demonstram que as raparigas tendem a ser as principais vítimas de violência sexual (Goodman, Koss, Fitzgerald, Russo, & Keita, 1993; Koss *et al.*, 1987) e abuso (Finkelhor, Hotaling, Lewis, & Smith, 1990) por serem menos dominantes e mais submissas com os seus parceiros sexuais quando comparadas com os rapazes.

Deste modo, a violência, vista de modo global, envolve três formas, entre as quais, comportamentos físicos e emocionalmente abusivos ou comportamentos sexualmente abusivos (Ferreira, 2011).

Outros autores como Hall *et al.* (2012) sugerem que a violência psicológica pode ser subdividida em dois subtipos, nomeadamente (a) emocional/ verbal e (b) o domínio/ isolamento. Este tipo de violência tem como objetivo desvalorizar, embaraçar ou humilhar a vítima com intenção de a afetar, assim como provocar na vítima comportamentos de obediência e isolá-la de outros indivíduos. O primeiro conjunto de comportamentos inclui gritar, chamar nomes ou insultar em frente a outros; o segundo conjunto engloba todas as

tentativas de dominar e controlar o parceiro, tais como controlar o telemóvel ou outros dispositivos e limitar o leque de amigos (Hall *et al.*, 2012). Embora alguns investigadores reconheçam a importância do *stalking* que em português significa assédio persistente, este é um tipo de violência frequentemente negligenciado, tendo vindo a ser considerado como um subtipo de abuso psicológico (Mechanic, Weaver, & Resick, 2008). No entanto, o estudo de Basile e Hall (2011) revelou que o *stalking* é altamente correlacionado com os outros tipos de violência e que deve ser visto como um tipo de violência específico e não como um subtipo de abuso psicológico. Assim, a violência física, sexual, psicológica e o *stalking* são tipos distintos de violência no namoro que devem ser tidos como tal na sua análise.

4. Ciclo da Violência no Namoro

O ciclo da violência no namoro envolve três fases: a fase de aumento de tensão, a fase de ataque violento e por último a fase de reconciliação (Alarcão, 2002).

Na fase *aumento da tensão*, o ofensor incrementa um ambiente de perigo iminente para a vítima ao recorrer a atitudes intimidatórias e de controlo. O ofensor geralmente procura situações da vida quotidiana que podem provocar na vítima um aumento da tensão, que depois irá originar discussões que poderão evoluir para o ato violento. Esta fase progride mais rapidamente quando associada ao consumo de álcool ou de drogas (Ferreira, 2005; Manita, 2009; Walker, 2009).

Relativamente à segunda fase, *do ataque violento*, caracteriza-se pela passagem para a violência física, psicológica e/ou sexual sobre a vítima. Ao longo desta fase, os atos violentos tendem a aumentar de frequência e de intensidade podendo, por vezes, levar à morte da vítima (Ferreira, 2005; Manita, 2009; Walker, 2009).

Por fim, na última fase *reconciliação*, o ofensor tende a modificar o seu comportamento, expressando afeto, atenção e cuidado para com a vítima com o objetivo de obter a sua desculpabilização, prometendo mudar e melhorar o seu comportamento para que a vítima não abandone a relação (Ferreira, 2005; Manita, 2009; Walker, 2009).

Muitas vezes, o sentimento de culpa expressado pelas vítimas em relação à violência cometida pelos seus parceiros justifica-se pela ocorrência deste ciclo de violência e em muitos casos é a razão pela qual estas não abandonam a relação, mesmo quando estão em perigo de vida (Antunes, 2002).

É de salientar que o ciclo de violência vai sofrendo alterações à medida que vai aumentando, nomeadamente na primeira fase, ficando mais intenso e curto. Na segunda fase,

de ataque violento tende a ser com mais frequência e gravidade, enquanto na última fase existe menos intensidade e persistência (Antunes, 2002).

5. Factores de Risco

No estudo de Caridade e Machado (2006) os factores de risco que contribuem para a violência no namoro são: a duração do relacionamento, uma vez que a violência tende a manifestar-se com maior frequência consoante a duração da relação, no entanto, quanto maior for a duração do relacionamento e o tempo de ocorrência do primeiro episódio de violência, maior será a probabilidade do vínculo se manter, pois os laços afetivos já se encontram mais consolidados, o que dificulta a tomada de decisão relativa ao rompimento da relação; a idade, isto porque a adolescência é uma fase favorável à ocorrência de maiores danos físicos e psicológicos, que tem a ver com fatores como a carência, pouca experiência, o desejo de independência, a confiança com os pares que são, também, inexperientes; a vivência de namoros violentos durante a adolescência, na medida em que, pode aumentar o risco de prossecução da violência na vida adulta, como vítima ou perpetrador; fatores psicológicos como, uma baixa autoestima, comportamentos de raiva, conflitos no relacionamento, problemas de comunicação que podem levar ao desenvolvimento de relações de intimidade violentas; violência intrafamiliar, ou seja, a vivência de violência no interior da família que pode ser um fator de pré-disposição para o envolvimento em relações violentas, como vítima ou como perpetrador; o *stalking* que em muitas situações não é percebido pela vítima durante a relação ou mesmo depois e que se prende com o isolamento, que é imposto pelo parceiro; a dificuldade de reconhecer que se pode ser vítima tem a ver com as crenças relativas à violência como por exemplo, acreditar que a violência é uma forma de demonstrar o amor, passando a ver a violência como algo natural; o abuso de álcool e drogas que pode gerar um comportamento mais violento, contribuindo desta forma para a violência na relação.

Mais recentemente outras características associadas à dinâmica relacional, designadamente as assimetrias de poder entre os parceiros íntimos, são igualmente reconhecidas como fortes preditores da violência no namoro. Nas relações de namoro em que o poder e, conseqüentemente, a tomada de decisão não são partilhados, os níveis de violência são significativamente superiores (Kaura & Allen, 2004).

Alguns estudos identificam a violência interparental como um preditor direto da violência no namoro (Carr & Vandeußen, 2002; Kaura & Allen, 2004), enquanto outros enfatizam o seu papel indireto pelo impacto que tem nos jovens (e.g., McCloskey & Lichter, 2003).

Relativamente a outros contextos sociais, a literatura têm mostrado que a exposição à violência na escola e/ou na comunidade poderá favorecer a modelagem dos comportamentos agressivos, contribuindo, desta forma para a interação violenta nas relações íntimas (O'Keefe, 1998).

6. Factores de Proteção

Na literatura é possível identificar alguns fatores de proteção tais como: a comunidade em que o adolescente se insere, a família, a escola, fatores individuais e o grupo de pares.

Segundo Christle, Jolivette e Nelson (2000), a comunidade constitui um fator protetor importante, uma vez que envolve uma rede de organizações e estruturas sociais que ao oferecerem uma boa ligação à vizinhança, podem constituir-se como um factor preventivo no desenvolvimento de comportamentos violentos.

Relativamente aos fatores de proteção relacionados com a família, é de salientar a importância do envolvimento familiar positivo e uma boa gestão familiar (Herrenkohl *et al.*, 2003). Neste contexto é crucial que o jovem sinta que é valorizado pela sua família no que se refere às suas capacidades (Christle *et al.*, 2000). Para tal, é necessário, a criação de um vínculo mais próximo a pelo menos um membro da família com quem o jovem possa desenvolver comportamentos saudáveis, em que se compartilhem valores morais e expectativas positivas, não só acerca do desempenho académico, mas também no que se refere ao desempenho social.

A escola pode ser um fator protetor quando o jovem partilha de uma forte ligação a ela, quando existe um envolvimento escolar considerado positivo (grupos prossociais como um clube académico de leitura, matemática, escrita, entre outros) e um elevado desempenho académico (Herrenkohl *et al.*, 2003). Christle *et al.* (2000) referem que o contexto escolar é um contexto privilegiado para o desenvolvimento da resiliência que consideram ser uma competência crucial para a prevenção da violência. Neste sentido, as escolas podem permitir aos alunos desenvolver a sua resiliência através do fornecimento de um ambiente seguro e positivo de aprendizagem, através do estabelecimento de expectativas académicas e sociais elevadas, mas concretizáveis, e facilitando o sucesso académico e social. Além disso, Myles e Simpson (1994) afirmam que é importante o treino de competências de interação de professores e auxiliares para a prevenção da violência, de modo a que estes revelem apoio, respeito e disponibilidade para ajudar os jovens.

No que concerne aos fatores de proteção individuais, além da resiliência, são referidos o desenvolvimento de crenças prossociais e um elevado QI, como fatores que contribuem para a proteção face à adoção de comportamentos agressivos (Christle *et al.*, 2000).

Em relação ao grupo de pares, o envolvimento prossocial é considerado o fator protetor mais importante pela influência que exerce no jovem (Kashani *et al.*, 1999).

7. Estudos de Prevalência da Violência no Namoro

Nos estudos efectuados por James Makepeace em 1981, 21% dos estudantes pré-universitários experienciam ou perpetraram um ou mais atos de agressão física no contexto das suas relações de intimidade. Esta investigação foi a primeira a incluir o abuso físico e sexual no estudo das relações interpessoais íntimas, desenvolvendo, assim, durante o século XX, o interesse por esta problemática que até aí havia sido pouco estudada e aprofundada.

No estudo de Watson, Cascardi, Avery-Leaf e O'Leary (2001, cit. in Gover, 2004), verificou-se que a prevalência de algum tipo de comportamento abusivo na relação de namoro entre os estudantes do ensino secundário pode variar entre 9% a 46%. Os dados conseguidos em outro estudo, realizado por Foshee, Luz McNaughton Reyes e Ennett (2010, cit. in Wekerle & Tanaka, 2010) com alunos de 1 666 escolas públicas, evidenciou uma prevalência de perpetração de violência na relação de namoro de 16% entre os participantes. Do mesmo modo, Foshee, Bauman, Arriaga, Helms, Koch e Linder (1998), na sua investigação envolvendo alunos dos 8.º e 9.º anos de escolaridade da Carolina do Norte, verificaram que 25% dos participantes já toleraram algum tipo de atitudes violentas nas suas relações amorosas. Por seu turno, Swahn, Simon, Hetz, Arias, Bossarte, Ross, Gross, Iachan e Hamburger (2008) efetuaram um estudo englobando 4 131 estudantes dos 7.º, 8.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade de um distrito urbano de alto risco (alto nível de pobreza, grande número de famílias monoparentais, existência de crimes severos e altas taxas de desemprego), chegando à conclusão que 30.7% dos participantes foram vítimas de violência no namoro e 24.8% foram violentos com os(as) respectivos(as) companheiros(as).

Sears e Byers (2010, cit. in Wekerle & Tanaka, 2010), ao estudarem alunos entre os 7.º e os 11.º anos de escolaridade, apuraram que a prevalência de vitimação no sexo feminino variou entre 44% e 62% e no sexo masculino entre 40% e 60%. Relativamente ao tipo de violência mais admitida pelos participantes inquiridos de ambos os sexos foi a violência psicológica (Sears & Byers, 2010, cit. in Wekerle & Tanaka, 2010).

White e Koss (1991 cit. in Lehrer, & Zhao, 2007) realizaram um estudo sobre a perpetração de comportamentos abusivos, a sua duração nos 12 meses anteriores e a sua

frequência, numa amostra de 6159 alunos universitários de todos os estados da América do Norte e utilizaram como escala de medição a *Conflict Tactics Scale* (Straus, 1979). Os dados obtidos a partir deste estudo indicaram que 36% a 54% dos indivíduos admitiam ter estado envolvidos em episódios de agressão verbal na maioria das vezes, dependendo do comportamento em específico; 13% dos rapazes indicou já ter agredido a sua parceira, 5% já teria atirado objetos, 13% já tinha empurrado, agarrado ou abanado, 6% bateu ou tentou bater na parceira e 2% bateu na parceira com algum objecto.

No que concerne à violência entre jovens estudantes do ensino secundário, Levy (1990 cit. in Molidor & Tolman, 1998) mostrou que mais de um terço dos jovens era vítima recorrente de abuso físico e psicológico no relacionamento íntimo. No mesmo sentido, Coker *et al.* (2000 cit. in Eisert, Sprague & Forster, 2006), num estudo que envolveu 5414 estudantes do ensino secundário dos E.U.A., concluíram que 12% dos jovens já teria sido vítima de violência severa (e.g., “ser severamente agredido fisicamente, pontapeado, terem atirado objetos, espancado, etc.”) ao longo duma relação de namoro, nos 12 meses anteriores. No mesmo sentido, também Jezl, Molidor e Wright (2006) investigaram os níveis de vitimização sexual e física, numa amostra de 257 estudantes do ensino secundário (114 do sexo masculino e 118 do sexo feminino). Os resultados deste estudo mostraram que 59% dos alunos já teria sido vítima de pelo menos um ato fisicamente abusivo numa relação de namoro, 96% já tinha sido vítima de alguma forma de violência psicológica e 15% já teria sido sujeito a algum tipo de violência sexual.

Quando se distingue entre os tipos de violência, Hickman *et al.* (2004) afirmam que as taxas de perpetração de abuso físico entre os adolescentes podem variar de 26% a 46% e que as taxas de perpetração de violência sexual variam entre 3% e 12%. Desta forma, a violência nas relações de namoro é caracterizada principalmente por atos de gravidade “menor”, como bater ou empurrar um parceiro durante uma discussão (Straus, 2004). No entanto, a taxa de ataques violentos, como socos, pontapés ou apertar o pescoço, ainda constitui um problema, uma vez que, ainda se encontra bastante alta, a rondar os 10% no estudo de Straus (2004).

Day (1994, cit. in Caridade & Machado, 2006) afirma que cerca de 45% das violações que envolvem estudantes universitárias são perpetradas pelos seus parceiros amorosos. Neste sentido, é fundamental perceber que, apesar de a “violência menor” poder ser a mais praticada, é também, possível, no contexto do namoro que ocorram formas severas de abuso, quer a nível sexual, quer a nível físico e emocional. Além disso, Johnson (1995 cit. in Arriaga & Oskamp, 1999) afirma que a coerção, a intimidação, o isolamento e um conjunto de outras estratégias de controlo que este designou de “terrorismo patriarcal”, também caracterizam em alguns casos as relações íntimas dos jovens.

No estudo da violência no namoro é interessante e relevante verificar a relação com a variável género. Neste sentido, Straus *et al.* (2002, cit. in Caridade & Machado, 2010), no seu estudo concluíram que 28,2% dos participantes afirmaram ter praticado algum tipo de abuso, sendo 27,7% do género masculino e 28,7% do género feminino, não sendo, no entanto, uma diferença estatisticamente significativa.

Além disso, diversos estudos realizados na área da violência na intimidade juvenil têm demonstrado que a ideia de que o homem é o seu perpetrador e a mulher a sua vítima está errada. Apesar de muitos autores defenderem esta ideia (e.g., Bachman, 1998, cit. in, Caridade & Machado, 2006; Rennison & Welchans, 2000 cit. in, Caridade & Machado, 2006; Coker *et al.*, 2000), grande parte das investigações a nível internacional e nacional desenvolvidas nesta área de estudos revelam que a violência nas relações íntimas se caracteriza por trocas recíprocas de agressões (e.g., Magdol *et al.*, 1997; Lewis & Fremouw, 2001; Straus, 2004), salientando que as mulheres podem ser fisicamente tão violentas como os homens e, em alguns casos, ainda mais (Bookwala *et al.*, 1992, cit. in Caridade & Machado, 2006; O’Leary & Breslice, 1990, cit. in Caridade & Machado, 2006; White & Ross, 1991 cit. in Jackson, 1999). Autores como Nutt (1999, cit. in Caridade & Machado, 2006) que têm estudado as questões de género referem que as diferenças a este nível se destacam principalmente na adolescência, por ser um período crítico onde se manifestam inúmeras mudanças e conflitos de papéis, em que as mensagens de socialização que são transmitidas às mulheres as vão tornando, progressivamente mais desprotegidas ao envolvimento em relações de violência.

Num estudo realizado por Gallopin e Leigh (2009) concluiu-se que todos os participantes acreditavam que as raparigas eram mais vítimas de violência no namoro que os rapazes, o que evidencia uma proximidade com os padrões tradicionais de género. Estes dados comprovam as estatísticas existentes em Portugal relativamente à vitimação (APAV, 2011) que mostram um maior número de vítimas do sexo feminino. Estes dados vão ainda ao encontro da investigação realizada por Foshee (1996) que indicou que as raparigas relatam mais abusos nas suas relações de namoro que os rapazes.

Dados opostos foram obtidos em vários estudos (Foshee, 1996; Gray & Foshee, 1997; Malik, Sorenson, & Aneshensel, 1997; O’Keefe, 2005) mostrando que as raparigas exercem mais violência física que os rapazes, ou pelo menos, tendem a reportar mais a perpetração da violência.

Uma das explicações para as elevadas taxas de perpetração nas raparigas pode ter a ver com o recurso a atos de violência “menor”, desculpabilizados e desvalorizados pela sua menor força física, ou, ainda pela crença de que estes não irão magoar o parceiro (Magdol *et*

al., 1997). Desta forma a investigação sugere que as raparigas e as mulheres são mais propícias a sofrer formas mais severas de violência pelos seus parceiros (Teten *et al.*, 2009).

Alguns estudos relevam também diferenças de género em relação à violência sexual na medida em que as raparigas são, claramente, mais vítimas de abuso sexual que os rapazes, sendo estes predominantemente os ofensores (Bergman, 1992; Foshee, 1996).

Relativamente à idade autores como Wolitzky-Taylor e colaboradores (2008, cit in Teten *et al.*, 2009) afirmam que raparigas adolescentes mais velhas tendem a relatar com maior frequência situações em que foram vítimas nas suas relações que adolescentes mais novas. No entanto, outros autores sugerem que não existe diferenças entre a idade e a violência no namoro (Bergman, 1992; Callahan, 1998).

Estudos empíricos revelaram, ainda, que uma percentagem significativa de adolescentes (25%-35%) percebe a violência sexual em algumas situações, como uma manifestação de amor (Hentonetal, 1983). Neste sentido Black e Weiz (2003) referenciam alguns autores que chamam a atenção para o fato de ser justamente na adolescência que se podem agravar as diferenças entre os papéis de género, em que se pode passar a aceitar a violência como uma forma de demonstrar amor ou como “aceitável” em determinadas situações ou, ainda, como um período particularmente favorável à adesão a alguns mitos “perigosos” sobre as relações “românticas” (indissolubilidade, associação do amor ao sofrimento). Qualquer um desses factores pode aumentar o risco de envolvimento numa relação abusiva.

8. Estudos de Prevalência da Violência no Namoro em Portugal e nos Açores

A nível nacional os dados existentes sugerem, também que a violência no namoro é um problema social bastante significativo. Num estudo realizado por Machado *et al.* (2003) concluiu-se que 15,5% dos estudantes universitários portugueses envolvidos em relações de intimidade já havia sido vítima do seu parceiro, e 21,7% admitiram ter-se comportado de forma abusiva no seu relacionamento íntimo. No mesmo sentido, também Paiva e Figueiredo (2004) verificaram altos níveis de perpetração de auto relato de abuso psicológico (53,8%), coerção sexual (18,9%), e abuso físico menor (16,7%) entre os estudantes universitários portugueses. Mais recentemente, alguns autores afirmaram que este tipo de abuso não se limita a esta idade ou grupo educacional, e que violência tende a surgir em anos anteriores, designadamente na escola secundária (e.g., Cano *et al.*, 1998).

Caridade e Machado (2006), também realizaram estudos em Portugal com estudantes universitários que revelam que uma percentagem significativa destes estudantes evidencia

comportamentos violentos nas suas relações de namoro, tanto no que se refere à perpetração como à vitimização, sendo a violência psicológica o tipo mais frequente (53,8% – 50,8%, respetivamente), seguindo-se a agressão sexual (18,9% – 25,6%). Por outro lado, o abuso físico aparece com menos frequência, com uma percentagem de 16,7% – 15,4% para o abuso físico sem sequelas e de 3,8% para o abuso com sequelas (Paiva & Figueiredo, 2004).

Nos diversos estudos realizados verificou-se que os comportamentos mais usualmente perpetrados são comportamentos considerados como “formas menores de violência”, tais como insultar, difamar ou fazer afirmações graves para humilhar ou ferir, gritar ou ameaçar com intenção de meter medo, partir ou danificar objetos intencionalmente e dar bofetadas (Matos, Machado, Caridade & Silva, 2006). Segundo as mesmas autoras, a taxa de violência severa é bastante reduzida, embora estivessem presentes atos como apertar o pescoço, atos sexuais contra vontade, murros, pontapés ou cabeçadas, bater com a cabeça na parede ou contra o chão, ameaças com armas.

Lucas (2002), ao estudar a prevalência do fenómeno da agressividade entre namorados adolescentes, verificou que os rapazes utilizam mais a agressividade física (20%) (empurrar, dar pontapés, esmurrar) do que as raparigas (9.8%). Mais ainda, comprovou que os jovens entre os 15 e os 17 anos, de ambos os géneros, eram os mais agressivos.

Paiva e Figueiredo (2005) verificaram que a violência psicológica é a forma de violência mais prevalente entre os jovens universitários (19 a 24 anos). A violência física foi a menos prevalente e verificou-se também que, os jovens que revelam ser vítimas deste tipo de violência são os que a mais praticam.

Duarte e Lima (2006) estudaram a prevalência da violência física e psicológica nas relações de namoro, em contextos de ensino secundário e universitário. Os resultados mostraram que, 10.7% dos participantes admitiram ter estado envolvidos em conflitos com violência física. No que concerne ao papel assumido pelos participantes, e no que respeita à violência física, a maioria dos envolvidos revelou ter sido vítima (97.3%), embora a maioria admitisse também ter agredido o(a) companheiro(a) (75%). Não se verificaram diferenças entre rapazes e raparigas no que respeita à utilização de comportamentos fisicamente agressivos.

Costa e Sani (2007) buscaram determinar a prevalência, frequência e severidade dos vários tipos de violência em termos de perpetração e vitimação. Relativamente ao perfil de perpetração, o estudo mostrou que 28% dos jovens praticavam abuso físico sem sequelas e 5.6% o abuso físico com sequelas. No padrão de vitimação, o abuso físico sem sequelas foi identificado por 26.7% dos jovens, tendo 5.9% referido ser vítima de abuso físico com sequelas. Os participantes do género masculino revelaram perpetrar mais abuso físico com

sequelas, relatando também mais vitimação destas formas de abuso. Os resultados acima mencionados mostram não existir consenso quanto à existência de diferenças de gênero para a violência física sem sequelas, apesar disso, no que se refere a formas mais graves de agressão, que produzem sequelas graves, parece consensual que os homens são mais perpetradores deste tipo de violência, sendo as suas companheiras mais frequentemente vítimas.

Nos Açores, num estudo realizado por Caldeira (2012) junto de 46 jovens de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 16 e os 29 anos, envolvidos em relações de namoro íntimo, na maioria dos casos (43), também se assinalaram valores reveladores de vitimação que variam entre 13% e 48%, em função do tipo de comportamento abusivo indicado.

No estudo realizado por Gonçalves (2013) sobre as atitudes de legitimação de violência e estratégias de resolução de conflitos em adolescente nos Açores, concluiu-se que, no geral, a maioria dos participantes parece não legitimar o uso da violência nas relações amorosas. Quanto às estratégias de resolução de conflitos utilizadas nas relações de namoro, a maioria dos participantes revelou não adoptar estratégias de resolução de conflitos abusivas nas suas relações de namoro e afirmou de igual forma que os seus parceiros(as) não utilizam estas estratégias.

As evidências empíricas encontradas em Portugal revelam-se concordantes com os dados internacionais supracitados. Relativamente ao tipo de violência mais frequente, os dados nacionais corroboram os das outras investigações, sendo a violência psicológica a mais prevalente, seguida da violência sexual e da violência física (Paiva & Figueiredo, 2005). Apesar da grande maioria dos estudos ter sido realizado com estudantes do ensino universitário, estes indicam que muitos jovens adotavam condutas violentas nas suas relações de namoro (Machado, Matos & Moreira, 2003; Paiva & Figueiredo, 2005). É ainda de salientar que as situações de violência no namoro parecem iniciar-se mais precocemente, na adolescência e/ou do ensino secundário (Caridade & Machado, 2008).

9. Crenças e Atitudes envolvidas na Violência

No que se refere ao fato de os adolescentes concordarem ou não com o uso da violência nas relações de intimidade, os estudos quantitativos (Mercer, 1988, cit. in Caridade & Machado, 2006; O'Keefe, 1997 cit. in Price *et al.*, 1999) mostram que os adolescentes, de ambos os sexos, evidenciam uma baixa concordância. A explicação para este fenómeno pode ter a ver com o grande foco que os *media* têm vindo a dar a estas questões, associado aos

programas de prevenção que têm sido implementados nas escolas, ainda que em baixo número (Caridade & Machado, 2006).

Quanto às diferenças entre géneros no estudo de Cate *et al.* (1982, cit. in Caridade, 2008) verificou-se que os rapazes manifestam maior concordância com as crenças legitimadoras da violência. Também os estudos de Machado, Matos e Moreira (2003, cit. in Caridade & Machado 2006) e Matos e Silva (2001, cit. in Caridade & Machado, 2006) revelaram existirem diferenças de género no que concerne à concordância com o uso da violência, pois o género masculino apresenta resultados mais elevados, concordando que a violência é justificável de acordo com o comportamento das mulheres. Mendes e Cláudio (2010) chegaram às mesmas conclusões, observando que existem diferenças significativas entre os géneros em relação às crenças de legitimação da violência, sendo que o género masculino possui maior aceitação.

Os rapazes tendem a aceitar mais a crença de que a violência pode ser justificável consoante os comportamentos das raparigas, e julgam mais importante manter a privacidade familiar e, além disso, acreditam que a violência pode estar associada a causas externas e fora do controlo do agressor (e.g., o álcool ou a pobreza), minimizando mais a “pequena violência” no contexto das relações íntimas (Machado, Matos & Moreira, 2003).

Por sua vez, os adolescentes principalmente do sexo feminino parecem continuar a ver os ciúmes como uma forma de demonstração de amor (Grishick, 1993 cit. in Wolfe, Wekerle & Scott, 1996), acabando por ver a violência como sendo normal no curso das suas relações. Bergman (1992), num estudo desenvolvido com estudantes universitários, verificou que 75% das mulheres que tinha sido vitimada nas suas relações de intimidade continuava a permitir a sua perpetração, tal como acontece no contexto conjugal.

No que se refere, ainda, à questão do ciúme verifica-se que este parece, igualmente, desempenhar um papel importante nas autoatribuições para a violência efetuadas pelos rapazes (Gagne & Lavoie, 1993 cit. in Machado, Matos & Moreira, 2003), sendo esta também explicada como um ato de revolta (Patterson & Olday, 1999, cit. in Machado, Matos & Moreira, 2003) como uma experiência de confusão e amor (e.g., Henton *et al.*, 1983; Roscoe & Callahan, 1985 cit. in Machado, Matos & Moreira, 2003) ou, ainda, como resultado de ciúme.

As crenças erradas acerca da violência aumentam o risco de responsabilização da vítima pelas ocorrências, promovem a desculpabilização do agressor, privatizam o problema dos maus-tratos, banalizam a experiência da vítima, negam a gravidade dos maus-tratos, não reconhecem a sua dimensão criminal e podem conduzir a posturas de não denúncia e de não intervenção (Matos, s/d).

10. Transmissão Intergeracional da Violência

No que concerne à perspectiva da transmissão intergeracional da violência, aquilo que se verifica é que esta se apoia nos pressupostos da teoria da aprendizagem social, isto é, defende a ideia de que os indivíduos que foram vítimas ou testemunhas de comportamentos violentos no interior da sua família têm uma maior probabilidade de virem a desenvolver futuramente comportamentos violentos (Widom, 1989) ou a ser vítimas de violência nas suas relações de intimidade (Gomes, Diniz, Araújo & Coelho, 2007). No entanto, apesar de existir já alguma investigação efetuada nesta área, ainda não se conseguiu descobrir claramente os mecanismos específicos através dos quais se dá esta influência. Segundo a literatura na área, a violência poderá ser aprendida por intermédio da modelagem do comportamento abusivo dos pais. Assim, e segundo a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura grande parte dos comportamentos humanos são aprendidos e adquiridos através da aprendizagem direta e da observação dos comportamentos de outras pessoas (Bandura, 1986; Bandura & Walters, 1963; Miller & Dollard, 1941, cit. in Neto, 1998). Neste contexto a família, torna-se o local de socialização primário, sendo, portanto um local privilegiado de aprendizagem em que a criança observa e aprende os papéis desempenhados pelas figuras de vinculação. Logicamente que se neste ambiente se observam situações de violência, estas vão ser interiorizadas pela criança, recorrendo à modelagem dos comportamentos (Oliveira & Sani, 2009).

Os comportamentos são aprendidos através da observação e imitação dos outros e mantidos por intermédio de diversos reforços (Bandura, 1973, cit in Jackson, 1999; Luthra & Gidycz, 2006). Apesar disso, é de salientar que estes comportamentos não têm de ser forçosamente idênticos à conduta observada. Por exemplo, Kinsfogel e Grych (2004, cit. in Oliveira & Sani, 2009) mostraram que, embora 63% da sua amostra de adolescentes referisse testemunhar os seus pais a se envolver em violência íntima, somente 20% relatou ser agressores nas suas próprias relações de namoro. Este fato sugere que existem fatores protetores que provavelmente moderam o risco de envolvimento em violência no namoro por jovens expostos à violência na intimidade pelos seus progenitores. No entanto, o que se verifica é que os comportamentos aprendidos no interior da família são muitas vezes repetidos pelos adolescentes nos espaços extrafamiliares caracterizando-se, em muitos casos, por atitudes de violência, nomeadamente nas relações de intimidade. Desta forma, os adolescentes tornam-se, veículos de transmissão deste tipo de condutas, que gera para si mesmos, conflitos interpessoais e risco de se tornarem tanto agressores como vítimas, com a possibilidade de perpetuar a violência intergeracional.

Diversos autores referem a existência de uma relação entre a violência interpaparental e a violência na intimidade juvenil como o impacto da exposição a variadas formas de violência familiar (e.g., maus-tratos a menores, violência conjugal) ao nível da vitimização e perpetração da violência nas relações futuras (Caridade & Machado, 2006). Gelles (1997) afirma que a família se trata de uma entidade que pode possibilitar certos comportamentos agressivos nos seus membros, podendo levá-los a interiorizar certos valores ideológicos e sociais (e.g., atitudes e crenças sobre os papéis de género e a violência) impulsionadores de atitudes violentas. Alguns estudos identificam a violência interpaparental como um preditor direto da violência no namoro, e outros consideram o seu papel indireto pelo impacto que tem nos jovens (Matos, Machado, Caridade & Silva, 2006). O'Keefe (2005) afirma que uma das variáveis principais no que concerne à violência no namoro é a estrutura familiar, uma vez que pode expor os adolescentes a modelos de agressão em relacionamentos íntimos. Do mesmo modo, Offenhauer (2011) refere que a exposição das crianças à violência conjugal entre os progenitores pode afetar as crenças do adolescente, podendo levar o adolescente a considerar aceitável o uso da violência nas suas relações de namoro.

No seu trabalho O'Keefe *et al.* (1986, cit. in Caridade & Machado, 2006), referem que mais de 50% dos adolescentes vítimas de abuso na intimidade tinham assistido a violência interpaparental. Segundo Wolf e Foshee (2003, cit. in Caridade & Machado, 2006) os adolescentes que experienciam violência familiar estão mais propícios a desenvolver estilos de expressão da raiva, aumentando a probabilidade de perpetração de comportamentos violentos nas suas relações amorosas. Alguns dados empíricos evidenciam que a exposição à violência durante a infância pode ser moderada pelo género, sendo que O'Keefe (1998, cit. in Caridade & Machado, 2006) afirma que a exposição à violência interpaparental é um factor de risco para a vitimização nas relações de intimidade juvenil, essencialmente no caso das raparigas. Pelo contrário, nos rapazes existe uma maior probabilidade de virem a apresentar comportamentos agressivos para com as suas companheiras, quando testemunham violência interpaparental (O'Keefe 1998, cit. in Caridade & Machado, 2006).

Numa revisão de literatura foram encontradas evidências consistentes de estudos publicados nos últimos 25 anos que revelam que a exposição à violência íntima foi positivamente associada com o aumento do risco de vitimização e violência no namoro (Vézina & Hébert, 2007). Do mesmo modo, também há evidências consideráveis de uma associação entre a exposição à violência íntima e a perpetração da violência no namoro (O'Donnell *et al.*, 2006; Tschann *et al.*, 2009).

Estudos centrados na violência no namoro têm evidenciado que as práticas parentais positivas, tais como o amor, apoio e receptividade diminuem a probabilidade dos adolescentes

se envolverem em relações de violência no namoro (Brendgen, Vitaro, Tremblay, & Lavoie, 2001), enquanto que, baixos níveis de parentalidade positiva aumentam o risco de perpetração da violência no namoro e vitimização (Tyler, Brownridge, & Melandre, 2011).

Parte II

Estudo Empírico

CAPÍTULO III - MÉTODO

Ao longo deste capítulo daremos a conhecer as opções metodológicas tomadas para a realização do presente estudo e a sua respetiva justificação. Além disso, apresentaremos a finalidade do estudo, os objetivos do estudo, daremos a conhecer o *design* metodológico da investigação, as hipóteses em estudo, a amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados, assim como os procedimentos utilizados na análise dos dados.

1. Finalidade

Contribuir para relações de género saudáveis e positivas em adolescentes, educando para as emoções sociais, designadamente a submissão social adaptativa, e promovendo competências sociais e emocionais.

2. Objetivos

- 1) Conceber materiais e estratégias pedagógicas com o objetivo de promover competências sociais e emocionais (4ª e 6ª sessões);
- 2) Caracterizar as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, em função da variável sociodemográfica sexo;
- 3) Caracterizar o comportamento social de submissão dos adolescentes, em função de variável sociodemográfica sexo;
- 4) Analisar a relação entre violência no namoro e comportamento social de submissão;
- 5) Intervir na promoção de competências sociais e emocionais junto de adolescentes;
- 6) Avaliar impactos da intervenção em competências sociais e emocionais sobre a atitude face à violência no namoro e ao comportamento social de submissão;
- 7) Formar os adolescentes acerca da evolução dos objetivos biossociais (competição, cooperação e elicitación/ dádiva de cuidados);

3. Design Metodológico

No presente estudo optou-se pela adoção de uma metodologia mista que envolve não só a análise quantitativa dos dados mas também uma análise qualitativa por se entender que é a forma mais adequada de avaliar o impacto de um programa de intervenção.

A orientação metodológica quantitativa tem uma base fundamentalmente racionalista quando, por exemplo, se elaboram modelos para análise de dados tendo por base quadros

teóricos prévios. Esta orientação permite explorar hipóteses na base de uma teoria orientadora (hipóteses experimentais).

A análise quantitativa, neste estudo, permite compreender o impacto das sessões nos índices de submissão e nas atitudes face à violência no namoro nos dois momentos de avaliação (pré e pós) e nos grupos (experimental e controlo). Além disso permite compreender a relação entre a violência no namoro e o comportamento social de submissão e, ainda, verificar a existência de diferenças ao nível do sexo.

Uma orientação metodológica de carácter naturalista (uma característica das abordagens qualitativas) é importante quando, por exemplo, os indicadores e os descritivos utilizados nos instrumentos são fundamentalmente obtidos a partir da observação direta dos contextos tal como acontece no presente estudo (Neves &Morais, 2007).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar a compreensão dos fenómenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações no seu próprio ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com a representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Neste sentido, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados, revelam-se como características da pesquisa qualitativa (Neves, 1996; Patton, 2002).

No presente estudo a análise qualitativa desenvolveu-se por intermédio da técnica de observação direta (Bogdan & Biklen, 2013) que permite uma análise mais profunda, dos comportamentos, atitudes e crenças dos adolescentes durante o período de implementação das sessões. Além disso a análise qualitativa permite efetuar descrições rigorosas e explorar procedimentos e percepções com base nas experiências (Bogdan & Biklen, 1994). A natureza desta metodologia implica que os dados recolhidos se mostrem ricos ao nível de pormenores descritivos. Neste sentido, fez-se um enorme esforço ao nível da descrição e observação das sessões, de modo, a obter o máximo de informações possíveis, registando testemunhos, crenças, comportamentos e atitudes manifestadas durante as sessões, de forma a perceber o impacto das mesmas ao nível da aquisição de conhecimentos e aprendizagem de competências sociais e emocionais. Estas informações foram registadas num diário de bordo previamente construído com o objetivo de fazer as anotações durante toda a intervenção.

Neste sentido, uma abordagem mista poderá ser uma mais-valia por permitir uma análise mais completa e mais detalhada dos fenómenos em estudo. Segundo Creswell (2003), a abordagem mista é quando os dados qualitativos e quantitativos são coletados e analisados

para estudar um fenómeno num único trabalho. Segundo o mesmo autor, as tendências inerentes a um dos métodos qualitativo ou quantitativo, podem neutralizar as tendências do outro método. O mesmo autor define seis *designs* para a metodologia mista, três sequenciais (analítico, exploratório e transformativo) e três concorrentes (triangulação, integrado e transformativo).

No presente estudo, selecionou-se a estratégia sequencial exploratória, uma vez que esta permite conciliar uma abordagem quantitativa e qualitativa no período de recolha análise e interpretação dos resultados. Além disso, utilizou-se um plano quase-experimental, uma vez que, não existe aleatoriedade da amostra (Almeida & Freire, 2008), e por se ter trabalhado com grupos experimental e de controlo. Os alunos do grupo controlo não foram sujeitos ao programa “Alinha com a Vida”, mas foram sujeitos ao pré e ao pós-teste, enquanto os sujeitos do grupo experimental foram submetidos não só ao pré e pós-teste como também a todo o programa de intervenção.

A recolha dos dados foi efetuada em três momentos diferentes, de modo sequencial, começando pela aplicação do pré-teste (quantitativa), seguindo-se a implementação das sessões (qualitativa), terminando com a aplicação do pós-teste (quantitativa). A aplicação do pré e pós teste a todos os alunos das turmas experimentais e de controlo permite compreender estatisticamente o efeito das sessões no comportamento submisso dos adolescentes e nas suas atitudes perante a violência no namoro.

4. Hipóteses de Investigação

Tendo em conta os objetivos anteriormente mencionados, a questão de investigação que orientou o presente trabalho remete-nos para a promoção de competências sociais e emocionais nos adolescentes que, lhes permitam identificar e melhorar as suas atitudes face à violência no namoro e ao comportamento social de submissão de forma adaptativa. Assim, pretende-se saber se: a intervenção em competências sociais e emocionais altera as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro assim como o seu comportamento submisso?

Esta questão de investigação deu origem a cinco hipóteses de investigação abaixo indicadas:

H01: Não existe relação entre as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Por sua vez, a H01 dá origem às seguintes sub-hipóteses:

H01₁: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência psicológica masculina e o comportamento social de submissão, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H01₂: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência física masculina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H01₃: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca violência sexual masculina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H01₄: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca violência psicológica feminina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H01₅: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca violência física feminina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H01₆: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca violência sexual feminina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H02: O comportamento social de submissão dos adolescentes não se altera em função de variável sociodemográfica sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H03: As atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, não se alteram em função de variável sociodemográfica sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Por sua vez, a H01 dá origem às seguintes sub-hipóteses:

H03₁: As atitudes dos adolescentes face à violência psicológica masculina não se alteram em função de variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H03₂: As atitudes dos adolescentes face à violência física masculina não se alteram em função de variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H03₃: As atitudes dos adolescentes face à violência sexual masculina não se alteram em função de variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H03₄: As atitudes dos adolescentes face à violência psicológica feminina não se alteram em função de variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H03₅: As atitudes dos adolescentes face à violência física feminina não se alteram em função de variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H03₆: As atitudes dos adolescentes face à violência sexual feminina não se alteram em função de variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação;

H04: As atitudes face à violência no namoro não se alteram com a participação num programa de promoção de competências sociais e emocionais.

H05: O comportamento social de submissão não se altera com a participação num programa de promoção de competências sociais e emocionais.

5. Variáveis em Estudo

Tendo em conta as hipóteses enunciadas, foram definidas como variáveis independentes o grupo (experimental e controlo) e o tempo (pré e pós) de intervenção e como variáveis dependentes as atitudes face à violência no namoro e a submissão.

6. Amostra

Neste tópico caracteriza-se a amostra do presente estudo. A amostra foi construída por conveniência, o que significa que os indivíduos são escolhidos porque se encontram onde os dados para o estudo estão a ser recolhidos (Churchill, 1983; Vogt, 1993, cit. in Vicente, Reis & Ferrão, 2001). Neste caso os elementos foram escolhidos consoante as escolas que ofereceram uma resposta positiva e atempada ao pedido de implementação do programa “Alinha com a Vida”. Além disso, foram tidos em atenção determinados critérios de inclusão que serão referidos posteriormente. Há medida que o estudo foi avançando, observou-se alguma mortalidade da amostra, devido ao não preenchimento do pré ou pós-teste. Inicialmente, quando se iniciou o pedido de implementação do programa, estimava-se que o

número total de participantes fosse de 450, sendo o grupo experimental composto por 236 participantes e o grupo controlo por 214. Com a perda de 30 participantes, no final do estudo o grupo experimental ficou constituído por 228 participantes e o grupo controlo por 192. A amostra do estudo foi construída no ano letivo 2013/2014 durante o 2º período, e englobou uma amostra constituída por 11 turmas do 8º ano de escolaridade, originárias de cinco escolas do Ensino Secundário da ilha de São Miguel, quatro pertencentes ao Concelho de Ponta Delgada e uma pertencente ao concelho da Ribeira Grande. Como já referido anteriormente, a seleção das turmas fez-se seguindo determinados critérios de inclusão por nós pré-determinados, nomeadamente: 1) equivalência em termos de sexo; 2) idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos; 3) frequência do 8º ano de escolaridade do ensino básico. É de salientar que a forma como se organizaram as turmas, para participar no grupo experimental e no grupo controlo, foi feita com o objetivo de dividir o público-alvo em subgrupos tão idênticos quanto possível (Almeida e Freire, 2008), uma vez que o grupo experimental e o grupo de controlo não são considerados equivalentes e não existe repartição aleatória da amostra (Almeida & Freire, 2008).

No quadro 1, observa-se detalhadamente a distribuição da amostra em função das variáveis escola, grupo e sexo.

Quadro 1 - Distribuição da amostra em função das variáveis escola, grupo e sexo

Escola	Grupo				Sexo				Total de alunos por escola	
	Experimental		Controlo		Feminino		Masculino		N	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
(A)	40	17,5%	31	16,2%	45	20,2%	26	13,2%	71	16,9%
(B)	22	9,6%	18	9,4%	14	6,2%	26	13,2%	40	9,5%
(C)	83	36,4%	76	39,6%	95	42,6%	64	32,5%	159	37,9%
(D)	40	17,6%	29	15,1%	30	13,5%	39	19,8%	69	16,4%
(E)	43	18,9%	38	19,7%	39	17,5%	42	21,3%	81	19,3%
Total	228	54,3%	192	45,7%	223	53,1%	197	46,9%	420	100%

Como se pode observar pela análise do quadro 1, a amostra é composta por um total de 420 alunos, pertencendo 228 (54,4%) ao grupo experimental e 192 (45,7%) ao grupo controlo. No que se refere ao sexo, 223 são do sexo feminino (53,1%) e 197 do sexo masculino (46,9%).

Nos quadros 2 e 3 observa-se a média das idades dos alunos, assim como os valores percentuais diferenciados por grupos.

Por motivos éticos e devido às questões de confidencialidade, as escolas e respetivas turmas em análise são identificadas, neste estudo, com base num código alfabético e numérico.

Quadro 2 - Média das idades dos alunos

Idades	Número de alunos (N)	Idade Mínima (Min)	Idade Máxima (Max)	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
	420	12	18	13.54	0.922

Pela análise do quadro anterior constata-se que a média de idade dos participantes situa-se nos 13.54 anos, com um desvio padrão de 0,922 em que a idade mínima corresponde a 12 anos e a idade máxima a 18 anos.

Quadro 3 - Valores percentuais relativos à idade, distribuídos por grupos

Idade dos alunos	Grupo Controlo	Grupo Experimental
12	0.9%	0.0%
13	61.8%	69.3%
14	22.4%	18.8%
15	10.1%	6.8%
16	3.1%	3.6%
17	1.3%	1.6%
18	0.4%	0.0%

Pela análise do quadro 3, é possível verificar que a idade que caracteriza a maior percentagem de alunos quer no grupo controlo (61.8%), quer no grupo experimental (69.3%) corresponde aos 13 anos, corroborando os valores encontrados para a média de idades analisados anteriormente. As idades menos frequentes correspondem aos 12 anos com valores percentuais de 0.9% para o grupo controlo e 0% para o grupo experimental e os 18 anos com uma percentagem de alunos de 0.4% no grupo controlo e 0% no grupo experimental.

7. Instrumentos

Tendo em conta que o presente estudo, apresenta características de um estudo misto que envolve tanto a metodologia quantitativa como qualitativa, é importante esclarecer que os procedimentos e instrumentos aplicados na recolha de dados foram adotados e concebidos tendo em conta as especificidades das duas modalidades de investigação.

Seguidamente serão descritos detalhadamente os instrumentos de medida e de registo utilizados neste estudo, fortalecendo tanto o carácter quantitativo como qualitativo dos dados. Neste sentido a recolha de dados foi concretizada com base em três instrumentos de avaliação julgados por nós como adequados, tendo em consideração os objetivos pretendidos, designadamente: 1) *Escala da Submissão Social para Adolescentes (Adolescent Submissive Behaviour Scale, ASBS*, de Irons, C., & Gilbert, P., 2005, traduzida e adaptada para a população adolescente portuguesa por Barreto Carvalho, C., & Pereira, V., 2012) (Anexo I); 2) A Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro que se trata de uma adaptação da *Attitudes Toward Dating Violence Scale (EAVN)* (Anexo II) 3) Diário de Bordo (Anexo III), criado para o efeito.

1) A Escala da Submissão Social para Adolescentes (*Adolescent Submissive Behaviour Scale, ASBS*, de Irons, C., & Gilbert, P., 2005, traduzida e adaptada para a população adolescente portuguesa por Barreto Carvalho, C., & Pereira, V., 2012) foi adaptada a partir da versão para adultos e é composta por 12 itens, numa escala de Likert, variando entre 1 (*nunca*) e 5 (*sempre*), cujos resultados variam entre 12 e 60, onde valores mais elevados indicam maior comportamento de submissão. Para a concretização dos objetivos do presente estudo, considerou-se como ponto médio da escala 24 valores, o que significa que os indivíduos com índices muito superiores a 24 apresentam níveis mais elevados de submissão.

Esta escala mede o grau de submissão utilizado pelo adolescente em cada situação da sua vida. A escala apresenta um *alpha de Cronbach* de 0,73. No presente estudo o valor obtido para o *alpha de Cronbach*, no pré-teste, foi de 0,69 revelando uma boa consistência interna.

2) A Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro trata-se de uma adaptação da *Attitudes Toward Dating Violence Scale (EAVN)*, que foi desenvolvido e validada em 1999 por Price, Byers e *The Dating Violence Research Team*, sendo posteriormente construída e validada para a população Portuguesa por Saavedra, Machado e Martins em 2008.

A EAVN é composta por setenta e seis itens, divididos em seis subescalas – (1) Atitudes acerca da violência psicológica masculina (VPM – parte A), com 15 itens; (2) Atitudes acerca da violência física masculina (VFM – parte B), com 12 itens; (3) Atitudes acerca da violência sexual masculina (VSM – parte C), com 12 itens; (4) Atitudes acerca da violência psicológica feminina (VPF – parte D), com 12 itens; (5) Atitudes acerca da violência física feminina (VFF – parte F), com 13 itens; e (6) Atitudes acerca da violência sexual feminina (VSF – parte E), com 12 itens. Cada um dos itens desta escala avalia as atitudes e as crenças dos jovens face à problemática da violência no namoro (física, psicológica e sexual) (Saavedra, 2010). Além disso, para cada item existe um conjunto de hipóteses de resposta que são expostas num formato de Likert, com 5 opções, definidas como 1 – Discordo Totalmente, 2 – Discordo, 3 – Não Concordo Nem Discordo, 4 – Concordo e 5 – Concordo Totalmente. Nos itens 1, 2, 5, 9, 10 e 13 da subescala

VPM; 1, 3, 5 e 7 da subescala VFM; 2, 4, 5 e 12 da subescala VSM; 1 e 2 da subescala VPF; 7, 8, 10 e 12 da subescala VFF; e 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10 da subescala VSF a cotação é invertida, sendo codificados de forma invertida: 1 Concordo Totalmente, 2 – Concordo, 3 – Não Concordo Nem Discordo, 4 – Discordo e 5 – Discordo Totalmente. Relativamente ao valor de cada subescala ele é calculado pela soma dos seus itens, em que uma pontuação elevada revela uma maior legitimação da utilização de comportamentos abusivos nos relacionamentos (Saavedra, 2010).

No que se refere às características metrológicas, em relação à precisão, os valores de *alpha* de *Cronbach* da escala e das subescalas revelaram indícios de uma boa consistência interna (Saavedra, 2010). O seu *alpha* de *Cronbach* corresponde a 0.94 para a escala global. A consistência interna para cada sub-escala apresenta os seguintes valores de *alpha*: VPM: 0.77, VFM: 0.81, VSM: 0.80, VPF: 0.79, VFF: 0.84 e VSF: 0.83.

No presente estudo a escala revelou possuir uma boa consistência interna apresentando um *alpha* de *Cronbach* de 0,92. Para cada subescala revelou, também, uma boa consistência interna com os coeficientes *alpha* de *Cronbach* situando-se nos seguintes valores: VPM: 0.73, VFM: 0,80, VSM: 0.76, VPF: 0.74, VFF: 0.81, VSF: 0,80

3) O diário de bordo é, neste estudo um dos instrumentos utilizados e deve ser considerado como um registo de experiências e observações em que, o individuo escreve interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita (Holly & McLoughlin, 1989: 263). No conjunto de bibliografia referente às metodologias qualitativas, frequentemente surge o diário como um dos seus instrumentos básicos. Contudo, segundo Zabalza (1991: 79), são muito pouco frequentes as referências à sua forma de utilização, e, inclusivamente, quando tal referência surge, não se faz acompanhar da clarificação sobre o tipo de uso que se fez do diário e como se tratou a informação que o mesmo transmitiu. Segundo Bogdan & Bilken (1994) o diário de bordo é um instrumento em que o investigador regista as notas colhidas das suas observações e essas notas correspondem ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

No presente estudo, criou-se um diário de bordo que serviu para registar de forma detalhada os relatos, as expressões e os eventos mais importantes ocorridos durante as sessões. Para a formulação deste diário criou-se uma espécie de grelha contendo vários campos a serem observados com base nos objetivos previamente definidos para o estudo designadamente: nº da sessão; dinamizadora, data, local, duração, número de participantes, resultados esperados, adesão dos alunos às sessões, na realização das atividades (em termos de gosto/interesse e motivação), desempenho dos alunos na realização das atividades (em

termos de facilidade/dificuldade), dificuldades apresentadas pela investigadora no desenrolar da sessão (ponto de vista da observadora).

Além dos instrumentos anteriormente mencionados, foram também utilizados alguns instrumentos de registo: uma ficha relativa à dinâmica “Sonhos Desfeitos” com o objetivo de compreender a capacidade dos alunos para identificar o comportamento social de submissão; uma ficha relativa à dinâmica “Trabalho em Equipa” com o objetivo de perceber se os alunos utilizam com maior frequência estratégias competitivas ou cooperativas no seu dia-a-dia; uma ficha de avaliação das sessões para os alunos (Anexo IV) que permitiu compreender sob o ponto de vista dos mesmos, os aspetos positivos e negativos e o que mudariam nas sessões; uma ficha de avaliação para os professores (Anexo V) que permitiu avaliar do ponto de vista dos mesmos o modo como decorreu as sessões em termos de desempenho do grupo de alunos e investigadoras e os possíveis contributos das sessões para o futuro dos alunos e, por fim, os desafios da semana que permitiram avaliar a adesão dos alunos às sessões e ofereceram a possibilidade de discutir em conjunto os temas em estudo através da troca de experiências.

8. Programa de Competências Sociais e emocionais “Alinha com a Vida”

A ideia de que além da família, a escola e a sociedade devem promover, de forma clara, os aspetos sociais e emocionais do desenvolvimento de crianças e adolescentes, surgiu em concordância com a ideia de aceitação da diversidade do funcionamento humano. Neste sentido, torna-se fundamental que a escola assuma um papel mais amplo na promoção do desenvolvimento e na formação global de crianças e adolescentes, não recaindo somente no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional. Assim, as escolas serão melhor sucedidas na sua função educacional se reunirem esforços no sentido de integrar uma aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos, maximizando o seu potencial para o sucesso atual e futuro na vida pessoal e profissional (Elias *et al.*, 1997; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2001).

As escolas são espaços sociais e a aprendizagem é, da mesma forma, um processo social (Vygotsky, 1962) em que os alunos não aprendem sozinhos, mas principalmente de modo colaborativo com professores, pais e em parceria com os seus pares (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012). Neste sentido, e tendo em conta que os fatores sociais e emocionais afetam a forma e o tempo da aprendizagem, as escolas devem considerar estes aspetos de modo a beneficiar todos os alunos (Elias *et al.*, 1997), uma vez que as emoções podem facilitar ou bloquear a aprendizagem e, em última instância, o sucesso dos alunos

(Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Schutz & Pekrun, 2007). Além disso, a educação emocional e social é crucial na prevenção de problemas pessoais e sociais. Indivíduos emocionalmente inteligentes são capazes de valorizar os aspetos positivos mais do que os negativos, avaliando o que conseguiram tendo em conta as suas dificuldades (Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, p.159).

É neste sentido que se criou e implementou o programa de competências sociais e emocionais “Alinha com a Vida” em cinco escolas da ilha de S. Miguel. O “Alinha com a Vida” decorreu de 13 de janeiro a 4 de abril de 2014, e teve como objetivo desenvolver competências sociais e emocionais que permitam aumentar a flexibilidade dos jovens e ajudá-los a lidar melhor com o imprevisível e a mudança, transformando obstáculos em desafios. No total o programa é composto por dez sessões, aplicadas em contexto de sala de aula, a alunos do 8º ano de escolaridade, com a duração de 90 minutos, durante um período de 10 semanas.

Este programa caracteriza-se por ser inovador, tendo por base três modelos principais da inteligência emocional, nomeadamente, o modelo Mayer e Salovey (1997, cit. in Almeida & Araújo, 2014) e o modelo de Ekman (2003), explorados nas sessões referentes às “Emoções” e o modelo evolucionário de Gilbert, explorado na sessão relativa ao modelo evolucionário.

Para a elaboração, implementação e avaliação do programa contou-se com uma equipa de quatro colaboradores (Carmina Freitas, Carolina Raposo, Sara Soares e Marlene Arruda) supervisionados pelas professoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira. Cada elemento do grupo ficou responsável por criar uma ou mais sessões consoante a sua área de intervenção, no entanto, todos os elementos tiveram de implementar o programa na sua totalidade, facto que exigiu um enorme esforço e dedicação por parte de todos os membros do grupo, de modo a se integrar nos conteúdos de todas as sessões.

No quadro 4 encontra-se a síntese das sessões realizadas.

Quadro 4 - Apresentação do Programa “Alinha com a Vida”

Sessões	Dinâmicas	Objetivos
1ª Apresentação do Programa “Alinha com a Vida”	1ª “Alinha com a vida” 2ª “Jogo de Quebra-gelo” 3ª Avaliação	-Apresentar o programa “Alinha com a Vida”; apresentar participantes e dinamizadores de forma a promover o conhecimento interpessoal; aplicar as escalas de avaliação do programa.
2ª “Conhecer as Emoções”	1ª “O que eu conheço das emoções?” 2ª “Como é ser alegre?”	-Definir o que são emoções; identificar as emoções básicas; reconhecer a diversidade da experiência emocional; identificar/regular a emoção alegria.

<p>3ª “MeTriRa”</p>	<p>1ª “Sente a emoção”</p> <p>2ª “A nossa interpretação”</p>	<p>-Formar acerca da natureza e função (adaptativa/ desadaptativa) do medo, tristeza e raiva; reconhecer em si e nos outros essas emoções; reconhecer a componente fisiológica ligada às emoções presentes e fornecer aos adolescentes estratégias para lidarem com essas emoções de forma adequada.</p>
<p>4ª “Modelo Evolucionário”</p>	<p>1ª “Trabalho em Equipe”</p> <p>2ª “À descoberta da Evolução das Espécies”</p>	<p>Compreender a evolução da natureza humana; perceber a importância das dinâmicas sociais no entendimento da evolução cerebral; perceber a evolução da competição para a cooperação e elicitación/dádiva de cuidados e explicar a importância da comunicação para a compreensão dos comportamentos e intenções dos outros.</p>
<p>5ª “Lidando com a Vergonha e a Culpa”</p>	<p>1ª “O mal-entendido”</p> <p>2ª “A Atuação das Estrelas”</p> <p>3ª “Em Jeito de Conclusão”</p>	<p>Definir as emoções vergonha e culpa; identificar as emoções vergonha e culpa em si e nos outros e clarificar a função adaptativa das emoções sociais vergonha e culpa.</p>
<p>6ª “Violência no Namoro e Submissão”</p>	<p>1ª Visionamento de um vídeo</p> <p>2ª “Concordas/Discordas”</p> <p>3ª “História Sonhos Desfeitos”</p> <p>4ª “Mitos e Realidades”</p> <p>5ª Visionamento de um vídeo</p>	<p>Compreender o que é a violência no namoro; reconhecer a diferença entre uma relação de namoro saudável e uma relação abusiva; compreender o que é a submissão; saber identificar o comportamento submisso; perceber que o comportamento submisso pode ser adaptativo, funcionando como uma estratégia de proteção; reconhecer a ligação entre a violência no namoro e o comportamento submisso; desmistificar mitos acerca da violência nas relações de intimidade e alertar para a importância do respeito e da compreensão nas relações de intimidade.</p>
<p>7ª “Comunicando mais e melhor”</p>	<p>1ª “Descobre o estilo comunicacional de cada um”.</p> <p>2ª “À Descoberta do meu estilo”.</p>	<p>Dar a conhecer aos alunos os diferentes estilos comunicacionais; identificar as emoções subordinadas a cada estilo comunicacional; desconstruir crenças subjacentes ao comportamento não assertivo; proporcionar oportunidades de aprendizagem de estratégias de autorregulação emocional e reconhecer a assertividade como propiciadora de maior sucesso inter-relacional.</p>
<p>8ª “Tu Decides”!</p>	<p>1ª “Põe-te no meu lugar”</p> <p>2ª “A decisão final”</p>	<p>Relembrar as várias emoções trabalhadas ao longo de todas as sessões; informar acerca do processo de tomada de decisão; explicar a importância das emoções e da regulação emocional nas tomadas de decisão do dia-a-dia; dotar os adolescentes de capacidades para lidarem com os processos de tomadas de decisão e identificar as emoções despertadas nos jovens através da visualização de vídeos.</p>

<p>9ª “À exploração do meu futuro vocacional”</p>	<p>1ª “Tenho ou não tenho o Fator X?”</p> <p>2ª “Eu decido ou Tu decides por mim?”</p>	<p>Formar os alunos acerca do processo de escolha vocacional; analisar hipóteses de futuro; analisar as vantagens e desvantagens das suas opções; comunicar aos participantes os fatores que influenciam esse processo e informar os participantes acerca da importância das emoções e da regulação emocional nas tomadas de decisão vocacional.</p>
<p>10ª “Avaliação do Programa “Alinha com a Vida”</p>		<p>Aplicar as escalas de avaliação do programa “Alinha com a vida”.</p>

Como se pode verificar no quadro 4, a primeira sessão foi constituída por três momentos que incluíram a apresentação do Programa, a realização de um quebra-gelo e um primeiro momento de avaliação que teve como objetivo recolher informações que permitissem a caracterização da linha de base dos participantes relativamente às temáticas a estudar. Na 2ª e 3ª sessão trabalharam-se as emoções básicas, nomeadamente a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, o nojo e a surpresa indicando, para cada uma delas, o que são, qual a sua função e quais as estratégias de regulação emocional mais eficazes para com elas lidar com o objetivo de aumentar a capacidade dos adolescentes de identificar, diferenciar e regular as suas emoções, isto é, aumentar a sua Inteligência Emocional. Na 5ª sessão apresentou-se as emoções sociais vergonha e culpa, explorando, para cada uma delas, a sua natureza e função. Procurou-se também explicar a relação existente entre estas emoções e a evolução das espécies apresentada na sessão anterior. Desta forma o grande objetivo desta sessão consistiu em dotar os adolescentes de capacidades para identificar estas mesmas emoções em si e nos outros, diferenciando-as e percebendo a sua função adaptativa. Na 7ª sessão, trabalhou-se os principais estilos comportamentais (o passivo, o agressivo e o assertivo), as crenças usualmente mais presentes em cada um deles, as características verbais e não-verbais associadas, e as estratégias de regulação emocional promotoras da comunicação assertiva com o objetivo de desenvolver, novamente, a capacidade dos adolescentes para identificar, diferenciar e regular as suas emoções, possibilitando o desenvolvimento e/ou aumento do seu comportamento assertivo. A 8ª sessão relacionou as emoções trabalhadas nas sessões anteriores com os processos de tomada de decisão, de modo a que os adolescentes possam mobilizar estas mesmas emoções aquando das várias tomadas de decisão que acontecem no dia-a-dia. Na 9ª sessão os alunos aprenderam o conceito de exploração e da sua importância no contexto do processo de tomada de decisão vocacional, bem como os fatores a ter em conta durante esse processo de exploração, que são: o conhecimento de si, o conhecimento

do meio e o processo de tomada de decisão. Além disso, procurou-se, também, explicar, que fatores têm influência no processo de tomada de decisão e, por último, relembrar a relação entre as emoções e o processo de tomada de decisão.

Na última sessão (10ª) intitulada *Avaliação do Programa “Alinha com a Vida”* pretendeu-se aplicar, novamente, o manual de escalas aos adolescentes, de forma a avaliar a eficácia do programa.

Tendo em conta o objetivo do presente trabalho, de seguida irá descrever-se detalhadamente as 4ª e 6ª sessões, em termos de objetivos e atividades desenvolvidas. No entanto, é importante salientar que apesar da autora do presente estudo participar apenas na criação das sessões que serão seguidamente descritas, aplicou e dinamizou todas as sessões inseridas no programa “Alinha com a Vida” em três turmas, o que implicou um enorme esforço em termos de apreensão de conhecimentos teóricos e práticos relativos a todas as sessões.

A 4ª sessão foi criada pela investigadora em conjunto com um dos membros constituintes da equipa de investigação do programa “Alinha com a Vida” e intitula-se “Teoria Evolucionária” e teve como finalidade apresentar o Modelo evolucionário, de forma a compreender a natureza da evolução humana e a sua relação com os comportamentos e emoções sociais. Com a criação desta sessão, pretendeu-se aumentar a capacidade dos adolescentes de identificar e diferenciar as emoções e comportamentos sociais e, ainda, aumentar a sua capacidade de lidar com estas emoções. De forma mais específica, a quarta sessão visa compreender a importância dos objetivos biossociais no entendimento da evolução cerebral; compreender a evolução da competição para a cooperação e elicitación/dádiva de cuidados e esclarecer a importância da comunicação para a compreensão dos comportamentos e intenções dos outros. De modo a alcançar os objetivos mencionados, foram implementadas duas dinâmicas, designadamente o “Trabalho de Equipa” e “À descoberta da evolução das espécies”.

A sessão iniciou-se com a revisão dos temas expostos na sessão anterior, através da descrição do desafio deixado aos participantes na sessão anterior. De seguida, iniciou-se a dinâmica “Trabalho em equipa”, com o objetivo de focar as vantagens e desvantagens entre a competição e a cooperação. Esta dinâmica ocupou sensivelmente 45 minutos da sessão que no total tem a duração de 90 minutos. Após a compreensão das vantagens da cooperação, a dinamizadora iniciou a exposição de conteúdos através do recurso ao *PowerPoint 4 – “À descoberta da evolução das espécies”*. Este *PowerPoint* apresenta os conteúdos referentes à teoria evolucionária, à evolução dos objetivos biossociais, e, ainda, os relativos à importância da comunicação.

Quanto aos resultados que se esperava para esta sessão, esperava-se que os adolescentes compreendessem que: os seres humanos evoluíram a partir dos primatas e que a evolução tem ocorrido ao longo de muitos milhões de anos de adaptação e progressiva mudança filogenética; a seleção natural é a força impulsionadora da evolução e que este processo de seleção ocorre através da competição dentro da mesma espécie; os objetivos biossociais (competição, cooperação e elicitção/ dádiva de cuidados) evoluíram com o tempo, devido à necessidade que os indivíduos sentiram de evitar o isolamento, a humilhação, a derrota ou o ataque; a comunicação, através da leitura de expressões afetivas, posturas faciais e corporais se tornou fundamental, uma vez que permite que o indivíduo perceba o comportamento e as intenções dos outros, modificando as suas respostas de acordo com essas intenções; a competição e cooperação possuem vantagens e desvantagens. No final da sessão lançou-se o desafio da semana.

A 6ª sessão que se intitula “A Submissão associada à Violência no Namoro” aborda o comportamento social de submissão associado às questões da violência no namoro. Esta sessão teve como objetivos: a) compreender o que é a violência no namoro; b) reconhecer a diferença entre uma relação de namoro saudável e uma relação abusiva; c) compreender o que é a submissão; d) saber identificar o comportamento submisso; e) perceber que o comportamento submisso pode ser adaptativo, funcionando como uma estratégia de proteção; f) reconhecer a ligação entre a violência no namoro e o comportamento submisso; g) desmistificar mitos acerca da violência nas relações de intimidade; h) alertar para a importância do respeito e da compreensão nas relações de intimidade. De forma a alcançar os objetivos acima mencionados criou-se 5 dinâmicas: “Visionamento de um caso fictício de violência no namoro”; “Concordas/Discordas”; “História Sonhos Desfeito”; “Mitos e Realidades”; “Visionamento de um vídeo-ciclo da violência”.

A sessão iniciou-se com a revisão dos temas expostos na sessão anterior através da discussão dos desafios da semana dos adolescentes. De seguida, apresentou-se um *PowerPoint* onde se explicou aos participantes o que é o namoro e quais os sentimentos geralmente envolvidos numa relação de namoro utilizando a técnica de *brainstorming*. Após o debate em torno do namoro e dos sentimentos nele envolvidos, mostrou-se aos participantes um vídeo com um testemunho fictício de uma jovem vítima de violência no namoro de forma a perceber se os adolescentes são capazes de reconhecer formas de violências.

Com o objetivo de introduzir as questões relacionadas com o comportamento submisso, apresentaram-se algumas afirmações e textos que transmitem comportamentos submissos relacionados com o namoro. Pretendeu-se, com estes textos que os adolescentes percebessem que o comportamento submisso não deve fazer parte de uma relação de

namoro, uma vez que se associa a relações de competição e não a relações de cooperação como devem ser as de namoro. Posteriormente leu-se aos participantes a história “Sonhos Desfeitos”. O intuito desta leitura foi o de criar uma pequena discussão de ideias sobre a história. Esta discussão baseou-se em algumas perguntas que foram colocadas aos adolescentes e que incidiram sobre as questões da violência no namoro e o comportamento submisso.

Explicou-se alguns conceitos relativos à violência no namoro, nomeadamente, em que é que esta consiste e de que formas se pode manifestar. Seguidamente realizou-se a dinâmica “Mitos e Realidades” com o objetivo de desconstruir crenças e mitos associados à violência.

De forma a dar a conhecer aos participantes o ciclo da violência no namoro e as suas respetivas consequências, utilizou-se um vídeo ilustrativo deste tipo de relação, que retrata o ciclo de abusos, do ponto de vista da vítima. No final da sessão e à semelhança de todas as outras sessões, explicou-se o desafio para a semana seguinte.

Nesta sessão esperou-se que os adolescentes compreendessem: O que é a violência no namoro e as suas diferentes formas de manifestação; a importância dos sentimentos nas relações de intimidade, principalmente a importância da confiança e do respeito, como forma de evitar a violência e a desconfiança; que a submissão é um comportamento defensivo e adaptativo, uma vez que permite diminuir a agressão ou o ataque nos outros, por isso é muitas vezes adotado pelas vítimas de violência no namoro como forma de autoproteção; que numa relação de namoro devem existir compromissos por parte de ambos os membros do casal, ou seja, ambos devem ceder em algum momento de modo a ganhar alguma coisa e a evitar os conflitos. Dito de outro modo, os adolescentes devem compreender que, numa relação de namoro, ambos abdicam de algo para ganhar algo, de modo a resolver algum problema; que a submissão está ligada a uma mentalidade social focada no poder e na competição, estando presente em relações de dominância-submissão; que existem muitos mitos e crenças acerca da violência no namoro que podem gerar ou manter o ciclo da violência.

A estrutura das sessões foi muito semelhante às restantes, iniciando-se com a revisão dos desafios da semana, seguindo-se uma ou mais tarefas individuais e de grupo, concluindo com um novo desafio da semana.

Para avaliar cada sessão individualmente e o programa no seu todo, foi necessário optar por duas modalidades de avaliação distintas. Durante toda a implementação do programa, os adolescentes pertencentes ao grupo experimental preencheram uma ficha de avaliação no final de cada sessão que permitiu avaliar individualmente essa mesma sessão. No início e no fim do programa houve a necessidade de introduzir um conjunto de escalas relativas

à avaliação do programa em geral, que foram preenchidas pelos adolescentes pertencentes ao grupo experimental e de controlo permitindo a avaliação do programa no seu todo.

9. Procedimentos

9.1. Procedimentos de Recolha de Dados

De modo a iniciar-se o processo de recolha de dados foi elaborado um pedido formal de autorização à Direção Regional da Educação e Formação (DREF) a fim de se poder implementar o programa nas escolas de S.Miguel (Anexo VI). Após a referida autorização entrou-se em contacto com os concelhos executivos das escolas no sentido de obter a sua colaboração através de carta, onde se apresentou o programa e se explicou os seus objetivos (Anexo VII).

Após recepção da autorização por parte dos conselhos executivos das escolas, procedeu-se à marcação de reuniões com os docentes responsáveis pelas aulas de cidadania nas escolas onde se aplicou o programa. Nestas reuniões apresentou-se o programa aos docentes e informou-se sobre os objetivos e metodologias de trabalho adoptadas para as sessões. Nestas reuniões, determinou-se, em conjunto com os docentes, os melhores horários para a administração dos instrumentos em ambos os momentos de avaliação (pré e pós) bem como das sessões, ficando decidido que as sessões seriam realizadas nas aulas de Cidadania, na presença de um professor. Além disso, ficou ainda determinado que as sessões seriam realizadas semanalmente, ocupando a totalidade do tempo previsto para a aula (90 minutos).

Seguidamente enviou-se um consentimento informado aos conselhos executivos das escolas para ser entregue aos encarregados de educação dos alunos do grupo controlo e experimental (Anexo VIII e XIX) onde se explicou os objetivos e conteúdos do programa, salvaguardando, também, a confidencialidade e o anonimato da intervenção.

Após a obtenção do consentimento por parte dos encarregados de educação, deu-se início à intervenção em Janeiro de 2014 com a apresentação do programa “Alinha com a Vida” e com o primeiro momento de avaliação correspondente ao pré-teste constituído por um conjunto de 14 escalas que avaliam os adolescentes ao nível das suas competências sociais e emocionais. Na 2ª sessão iniciou-se a implementação do programa, findo o qual se voltou a proceder a nova avaliação.

A intervenção teve a duração de três meses, em regime semanal, e com a duração de 90 minutos, desenvolvendo-se em horário escolar, na disciplina de Cidadania.

Todas as atividades desenvolvidas no decorrer do programa foram expostas escrita e oralmente, com recurso a audiovisuais (powerpoints, jogos, vídeos temáticos); à reflexão e

discussão com todos os elementos das turmas; auto-reflexão; auto-registo; *roleplaying*; e *brainstorming*. Além disso, todas as sessões foram avaliadas através de registos de carácter qualitativo, fichas de trabalho realizadas durante as sessões e trabalhos de casa.

Relativamente à escolha dos domínios trabalhados foi sempre tido em conta os conteúdos teóricos referentes aos constructos das competências sociais e emocionais e ajustados às características específicas da amostra em estudo.

A última sessão do programa de intervenção teve lugar em Abril de 2014, sendo seguida do momento de avaliação correspondente ao pós-teste.

9.2. Procedimentos de Análise de Dados

O presente estudo trata-se de um estudo de natureza mista e por esse motivo para analisar os dados recorreu-se à análise quantitativa e qualitativa dos dados.

No que se refere à análise quantitativa, as variáveis em estudo foram tratadas através do programa *Statistical Packadge for Social Sciences (SPSS)*, versão 17,0.

Através do programa acima mencionado, para a caracterização geral da amostra e respectivas variáveis sociodemográficas, procedeu-se à análise da estatística descritiva (medidas de tendência central, frequências e percentagens).

Recorreu-se ao teste do *Alpha* de *Cronbach*, ao teste de correlação de *r-Pearson*, ao teste *t-Student*,; ao *Kolmogorov-Smirnov* e à análise de variância multivariada (Manova) (Maroco, 2010). Seguidamente todos os testes serão descritos de forma sucinta justificando-se o porquê da sua utilização.

De modo a analisar a fiabilidade, utilizou-se o coeficiente alfa de Cronbach (α) que se trata de uma medida comumente utilizada de confiabilidade (ou seja, de avaliação da consistência interna dos questionários) (Bland; Altman, 1997). Com a utilização deste teste, aquilo que se pretendeu foi averiguar se cada item dos instrumentos utilizados mede de forma semelhante o mesmo conceito, sendo que os valores de α variam de 0 a 1,0 em que quanto mais próximo de 1, maior confiabilidade entre os indicadores (Bland; Altman, 1997).

Com o objetivo de estudar a relação entre o comportamento social de submissão e as atitudes fase à violência no namoro recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*. Segundo Garson (2009) a correlação “é uma medida de associação bivariada (força) que mede o grau de relação entre duas variáveis”. Para Moore (2007), “a correlação mensura a direção e o grau da relação linear entre duas variáveis quantitativas” (Moore, 2007: 100/101). Dito de outra forma, o coeficiente de correlação de *Pearson* (r) é uma medida de associação linear entre variáveis. Neste teste estatístico, entende-se que existe uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis, quando $p < \alpha$ em que a correlação poderá ser negativa ou

positiva, variando -1 a +1. Segundo Santos (2007), a correlação entre as variáveis pode ser interpretada da seguinte forma: perfeita positiva ($r = 1$), forte positiva ($0,8 = r < 1$), moderada positiva ($0,5 = r < 0,8$), fraca positiva ($0,1 = r < 0,5$), ínfima positiva ($0 < r < 0,1$), nula (0), ínfima negativa ($-0,1 < r < 0$), fraca negativa ($-0,5 < r = -0,1$), moderado negativa ($-0,8 < r = -0,5$), forte negativa ($-1 < r = -0,8$) e perfeita negativa ($r = -1$).

Para o estudo das diferenças entre médias de rapazes e raparigas relativamente ao comportamento social de submissão e às atitudes face à violência no namoro tendo em conta “o grupo de sujeitos” e “o momento pré e pós intervenção”, recorreu-se ao teste *t-Student*.

O teste *T-Student* serve para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes. Este teste requer que as variáveis dependentes possuam distribuição normal ou uma amostra superior a 30 e variâncias homogéneas (Maroco, 2010). Neste sentido e depois de confirmados os pressupostos de utilização, aplicamos o teste *t-Student* que nos diz que, quando o valor de $p \leq 0,05$ existe diferenças significativas entre as médias. Pelo contrário, quando o valor $p \geq 0,05$ significa que não existem diferenças estatísticas significativas entre as médias (Maroco, 2010).

Para verificar a normalidade da distribuição recorreu-se ao teste *Kolmogorov-Smirnov*, uma vez que, a amostra possui um $n > 30$. Neste caso assume-se a normalidade multivariada quando $p > 0,05$. Se este pressuposto não se concretizar, para $n > 30$ assume-se a distribuição normal pelo teorema do limite central (Maroco, 2010).

De modo a avaliar a eficácia da intervenção realizada, recorreu-se ao teste da MANOVA que permite a análise de variância multivariada (MANOVA) com medidas repetidas (Grupo: controlo/experimental) x (Tempo: pré e pós-teste). Trata-se de uma forma generalizada da análise de variância (ANOVA). É utilizada em casos onde existem duas ou mais variáveis dependentes (violência no namoro e submissão). A MANOVA executa uma análise de variância univariada e multivariada e permite identificar se mudanças na variável independente(s) têm efeitos significativos sobre as variáveis dependentes, assim como, identificar as interações entre as variáveis dependentes e entre as independentes (Maroco, 2010). Os pressupostos de utilização deste teste estatístico são: a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias-covariâncias (Maroco, 2010)

Tal como já foi referido, o presente trabalho englobou uma metodologia quantitativa, não descurando, também, a componente qualitativa que permite uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo.

Neste sentido e tendo em conta as características da presente investigação, utilizou-se a análise de conteúdo como técnica (ou conjunto de técnicas) para tratamento da informação recolhida através dos diários de bordo. Segundo Moraes (1999) a análise de conteúdo

constitui-se como uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de documentos e textos das mais diversas áreas, através de descrições sistemáticas, ela auxilia o investigador a reinterpretar as mensagens e alcançar uma compreensão mais aprofundada das mesmas.

Nesta investigação é importante salientar que se cumpriu com as etapas descritas para uma correta análise de conteúdo nomeadamente: a definição do problema e dos objetivos de trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um *corpus* documental; leitura atenta e ativa; formulação de hipóteses e categorização (Bardin, 2013).

Para a obtenção dos dados qualitativos recorreu-se à técnica de observação direta. A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas. Esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural (de Aristóteles a Comte, até aos nossos dias, cit. in Aires, 2011) e constitui uma técnica básica de pesquisa. A observação científica distingue-se das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático (Adler & Adler, 1994 cit. in Aires, 2011) e permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo. A observação é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana (Adler & Adler, 1994 cit. in Aires, 2011).

Em todas as sessões do programa “Alinha com a Vida” estiveram presentes dois elementos constituintes da equipa de investigação, cada um com objetivos e funções diferentes. Um dos elementos com a função de dinamizar a sessão e alcançar os objetivos propostos para a mesma e o segundo elemento com a função de observar diretamente toda a sessão.

O papel da observadora, consistiu em descrever exatamente o modo como decorreu a sessão com base numa tabela criada antecipadamente para fins de investigação, que avalia a sessão em termos de gosto, interesse, motivação e desempenho dos alunos nas diferentes atividades e dinâmicas e, ainda, em termos de facilidades/dificuldades. Como vantagem, esta técnica apresenta-se como muito flexível, porque permite registar os eventos assim que eles ocorrem. O pesquisador também é livre para trocar de lugar, mudar o foco das observações ou concentrar-se em fatos inesperados, além de permitir a comparação entre as informações recebidas das pessoas pesquisadas com a própria realidade.(Cooper; Schindler, 2003). No entanto, a dinamizadora além de, dinamizar e interagir com os alunos, também deteve um papel importante como observadora, pois no final de cada sessão era elaborada pela dinamizadora e pela observadora uma reflexão crítica com o objetivo de perceber os aspetos

positivos da sessão mas sobretudo os negativos de modo a se poder melhorar nas sessões seguintes.

No final da intervenção vários foram os documentos produzidos que serviram para avaliar não apenas, se os objetivos propostos foram alcançados, mas também a opinião dos alunos e professores quanto ao decorrer de cada sessão. Neste sentido e com o objetivo de verificar todos os documentos criados, procedeu-se à análise dos mesmos, designadamente as fichas de registo individual (“Sonhos Desfeitos”), as tabelas de observação criadas em cada sessão, os desafios da semana, assim como as fichas de avaliação da sessão, não só dos alunos, como também dos professores.

Para analisar os dados qualitativos recolhidos por intermédio da observação, recorreu-se à análise de conteúdo categorial. O primeiro objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que demonstrem as ideias-chave transmitidas pela documentação que se está a analisar (Amado, 2000). Segundo Bardin (1979) o processo de categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”. Desta forma, procedeu-se à categorização e codificação dos dados, de modo a reduzir a informação e a facilitar a interpretação dos resultados. Quanto ao procedimento adotado, optou-se por um tipo de procedimento *aberto* (Amado, 2000), uma vez que as categorias não foram definidas previamente. Neste tipo de procedimento a opção consiste em construir um sistema de categorias induzido a partir da análise documental, tendo sempre em conta o *background* teórico do investigador (Amado 2000).

A análise categorial iniciou-se com o recorte e diferenciação vertical documento a documento (Miles & Huberman, 1994), como forma de analisar os diferentes temas que cada individuo/turma, isoladamente, abordou e posteriormente, um reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior, ou seja, uma aproximação e confrontação dos recortes de sentido semelhante provenientes de todos os documentos que constituem o *corpus* documental (Ghiglione & Matalon, 2001).

Para a concepção de categorias de qualidade, levou-se em atenção as características defendidas por Bardin (2013) designadamente: 1) a exclusão mútua em que cada elemento não deve ser classificado em duas ou mais categorias; 2) a homogeneidade defendendo que num mesmo conjunto categorial só pode existir um tipo de registo e uma dimensão de análise; 3) a pertinência em que cada categoria deve estar adaptada ao quadro de análise e teórico; 4) a objetividade e fidelidade que é fundamental para precisar índices que incluam um elemento em determinada categoria; 5) a produtividade de resultados férteis.

Na coluna Categorias, foram reunidos os temas-eixo tratados nas sessões, agrupando-se tudo o que o aluno/turma tratou a seu respeito (Bardin, 2013). Desta forma, para a 4ª sessão criaram-se as seguintes categorias: “Realização dos desafios da semana da 4ª sessão”; “Impacto da sessão”; “Desempenho dos alunos na 4ª sessão”; “Crenças associadas à evolução no contexto social”; “Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade “Trabalho em Equipa”. Para a 6ª sessão criaram-se novamente um conjunto de categorias designadamente: “Realização dos desafios da semana da 6ª sessão”; “Impacto da sessão nos alunos”; “Concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção”; “Formas de violência no namoro”; “Comportamentos de submissão”; “Vantagens associadas ao comportamento submisso”; “Prevalência de situações de violência no namoro no publico-alvo”; “Comportamento social de submissão”; “Crenças associadas à violência”; “Desempenho dos alunos na 6ª sessão”.

Para a coluna das Subcategorias reuniu-se as questões tratadas dentro de cada tema. Na coluna correspondente à Unidade de Registo foram organizadas as frações de conteúdo a atentar como unidade de base, objetivando a categorização e a contagem da sua frequência, para tal decidiu-se fazer recortes de todas as informações obtidas através dos diários de bordo (Bardin, 2013). A coluna Unidade de Contexto refere-se às questões colocadas pela dinamizadora e às frases onde foi retirada a palavra ou o parágrafo que se encontra descrito na unidade de registo (Bardin, 2013). Por fim, na coluna referente à Unidade de Enumeração procedeu-se à quantificação do número de alunos com informação relativa à unidade de registo, sendo o cálculo realizado tendo por base os valores disponíveis na coluna Unidade de Registo. (Bardin, 2013). No que diz respeito à última coluna, importa esclarecer a forma como se procedeu à sua quantificação e cálculo das percentagens, uma vez que o corpus documental utilizado para proceder à análise de conteúdo foi registado a nível individual e por turma e a respetiva percentagem foi calculado tendo por base este critério.

Relativamente à 6ª sessão, as categorias que foram criadas em função do número total de alunos (N=217) foram as seguintes: “Realização dos desafios da semana da 6ª sessão”; “Impacto da sessão” para o primeiro indicador “Avaliação da sessão pelos alunos”; “Prevalência de situações de violência no namoro no publico-alvo”; “Comportamento social de submissão”. Por sua vez as categorias que foram criadas em função do número de turmas (N=11) foram: “Concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção”; “Impacto da sessão para o segundo indicador “Avaliação da sessão pelos professores”.”; “Formas de violência no namoro”; “Comportamentos de submissão”; “Vantagens associadas ao comportamento submisso”; “Crenças associadas à violência”; “Desempenho dos alunos na 6ª sessão”.

Na 4ª sessão as categorias que foram criadas em função do número total de alunos (N=222) foram: “Realização dos desafios da semana da 4ª sessão”; “Impacto da sessão” para o indicador “Avaliação da sessão pelos alunos”; “Desempenho dos alunos na 4ª sessão”; “Crenças associadas à evolução no contexto social”. Quanto às categorias que foram criadas nesta sessão em função do número de turmas (N=11): “Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade na Trabalho em Equipa” e “Impacto da sessão para o indicador “Avaliação da sessão pelos professores”. Neste ponto é importante referir que a categoria “Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade Trabalho em Equipa” foi calculada em função de um N=10 e não de um N=11, pelo facto de uma das turmas não ter realizado a dinâmica “Trabalho de equipa” devido à necessidade de proceder a alteração na própria estrutura da dinâmica.

De forma a analisar as categorias acima mencionadas, foram definidas um conjunto de subcategorias e indicadores, que contribuiriam para expressar o conteúdo geral das unidades de registo como se pode observar no quadro 5 e 6.

Quadro 5 - Sistema de categorias, subcategorias e indicadores para a 6ª sessão

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Realização dos desafios da semana da 6ª sessão		Adesão dos alunos à realização dos desafios da semana
		Identificação correta do comportamento social-submissão na pós-intervenção
Impacto da sessão		Avaliação da sessão pelos alunos
		Avaliação da Sessão pelos professores
Concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção		Namoro
		Sentimentos
Formas de violência no namoro		Capacidade de reconhecer as diferentes formas de violência através da visualização de um caso fictício de violência no namoro.
Comportamentos de Submissão	Identificação de comportamentos submissos nos adolescentes através da dinâmica Concordas/Discordas	Concordam
		Discordam
Vantagens associadas ao comportamento submisso	Identificação de vantagens associadas ao comportamento submisso através da dinâmica Concordas/Discordas 2	Concordam
		Discordam
Prevalência de situações de	Identificação de situações de violência	Sim

violência no namoro no público-alvo	através da leitura e análise da história “Sonhos Desfeitos”	Não
Comportamento Social de Submissão		Capacidade de identificação do comportamento submisso através da leitura e análise da história “Sonhos Desfeitos
Crenças Associadas à Violência	Desmistificação de Crenças associadas à violência	Mito Realidade
Desempenho dos alunos na 6ª sessão		Facilidade Dificuldade

Quadro 6 - Sistema de categorias e subcategorias criado para a 4ª sessão

Categorias	Subcategorias
Realização dos desafios da semana da 4ª sessão	Adesão dos alunos à realização dos desafios da semana das sessões Identificação da estratégia de Cooperação Identificação da estratégia de Competição
Impacto da sessão	Avaliação da sessão pelos alunos Avaliação dos professores
Desempenho dos alunos na 4ª sessão	Facilidades Dificuldades
Crenças associadas à evolução no contexto social	Competição Cooperação Competição e Cooperação
Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade “Trabalho em Equipa”	Predomínio na Atividade Demonstrações de Competição Demonstrações de Cooperação

Os resultados obtidos através desta abordagem qualitativa proporcionaram uma visão muito mais descritiva e pormenorizada da intervenção. Como refere Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos existem determinadas características do comportamento humano que são ignoradas (Merriam, 1988).

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, trataremos os resultados obtidos através da análise quantitativa e qualitativa dos resultados referentes à 6ª e 4ª sessão do programa “Alinha com a Vida”.

Numa primeira fase serão apresentados os resultados provenientes da análise quantitativa referente à 6ª sessão do programa “Alinha com a Vida”, onde se analisa, primeiramente, a relação entre o comportamento social de submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro nos dois momentos de avaliação (pré e pós) em ambos os grupos (controlo e experimental)

Verifica-se a existência, ou não, de diferenças entre o sexo masculino e feminino ao nível do comportamento social de submissão e das atitudes face à violência no namoro nos dois momentos de avaliação (pré e pós) em ambos os grupos (controlo e experimental).

Por último verifica-se se a intervenção teve efeitos significativos no comportamento submisso dos adolescentes e nas atitudes dos adolescentes face à violência no namoro.

Após a análise quantitativa, procede-se à análise qualitativa dos resultados. Como já referido anteriormente, os resultados obtidos a partir desta análise resultaram de observação direta das sessões e dos dados obtidos por intermédio das fichas individuais preenchidas pelos adolescentes, das fichas relativas à sua avaliação da sessão, das fichas de avaliação dos professores e dos desafios da semana.

Nesta análise importa compreender a forma como se encontrou o cálculo das percentagens. Como já referido, algumas categorias foram calculadas tendo por base o total de alunos para a 6ª sessão (N=217) e 4ª sessão (N=222) e para e outras baseando-se no total de turmas (N=11). No último caso, optou-se por este procedimento pelo facto de algumas categorias terem resultado somente dos registos efetuados no diário de bordo através da observação direta o que impossibilita a contagem de alunos. Quando se faz observação direta torna-se muito difícil obter uma quantificação do número de alunos que dá, por exemplo, uma determinada resposta a uma questão.

As categorias e subcategorias serão apresentadas em quadros e analisadas individualmente começando pela análise da 6ª sessão e posteriormente da 4ª sessão do programa “Alinha com a Vida.

1. Resultados Obtidos a Partir da Análise Quantitativa dos Dados

1.1. Análise descritiva (média, desvio padrão) das variáveis submissão e atitudes dos adolescentes face à violência no namoro

Para conseguir elementos que permitam compreender: 1) se existe uma relação entre o comportamento social de submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro; 2) se o comportamento social de submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro se alteram em função da variável sexo; 3) se a exposição a um programa de competências sociais e emocionais altera as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro e o seu comportamento social de submissão, recorreu-se à análise quantitativa dos dados.

Neste sentido importa caracterizar primeiramente a variável submissão em termos descritivos e a variável atitudes dos adolescentes face à violência no namoro. Relativamente à variável submissão importa lembrar que os seus resultados variam entre 12 e 60, onde valores mais elevados indicam maior comportamento de submissão recordando-se que valores mais baixos (abaixo do ponto médio=24) correspondem a baixos índices de submissão e valores mais altos (acima do ponto médio=24) a elevados índices de submissão. No que se refere à variável atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, o valor de cada subescala é calculado pela soma dos seus itens, em que uma pontuação mais elevada revela uma maior legitimação da utilização de comportamentos abusivos nos relacionamentos.

Assim, no Quadro 7, apresenta-se a média e o desvio padrão para a escala da submissão, em ambos os grupos, nos dois momentos em apreciação.

Quadro 7 - Média e Desvio Padrão da escala ASBS correspondente à variável submissão nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo

Submissão	Momentos	Grupo Experimental (n=228)		Grupo Controlo (n=192)	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
	Pré	31,60	6,86	30,98	6,52
	Pós	30,07	6,68	30,55	7,00

A partir do Quadro 7 podemos observar que os resultados obtidos na variável submissão, no grupo experimental e no de controlo, no momento pré intervenção, sugerem que ambos os grupos de alunos se situam num nível muito semelhante. Ou seja, ambos apresentam o mesmo grau de submissão, situando-se este ligeiramente acima do ponto médio tomado como referência. Esses resultados mantêm-se no momento pós intervenção, embora se verifique uma diminuição ligeira na pontuação do grupo experimental após a intervenção. Apesar das diferenças não pareçam assinaláveis, não deixa de ser um dado interessante.

Relativamente à variável atitudes dos adolescentes face à violência no namoro apresenta-se no Quadro 8 a média e desvio padrão para cada uma das subescalas que compõe a EAVN.

Quadro 8 - Média e desvio padrão das subescalas que compõe a EAVN nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo

EAVN-Subescalas	Momentos	Grupo Experimental		Grupo Controlo	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Violência psicológica masculina [15-75]	Pré	27,87	6,62	27,35	6,19
	Pós	26,15	7,94	27,52	7,36
Violência física masculina [12-60]	Pré	26,77	7,64	25,77	7,74
	Pós	24,03	7,74	26,10	7,11
Violência sexual masculina [12-60]	Pré	23,20	6,95	22,65	6,23
	Pós	21,03	7,74	22,52	7,11
Violência psicológica feminina [13-65]	Pré	29,61	7,16	29,06	6,83
	Pós	26,46	7,53	27,88	7,59
Violência física feminina [12-60]	Pré	28,28	7,36	27,68	7,79
	Pós	25,73	8,79	27,41	8,13
Violência sexual feminina [12-60]	Pré	25,94	7,79	24,35	6,54
	Pós	23,66	8,20	24,14	8,12

Pela análise do Quadro 8 é possível observar para a subescala das *atitudes acerca da violência psicológica masculina* que os valores são muito semelhantes na pré-intervenção tanto para o grupo controlo como para o grupo experimental. Observa-se uma atitude de discordância perante este tipo de violência, uma vez que a média das respostas dos alunos pertencentes ao grupo experimental se situa nos (27,87) e do grupo controlo nos (27,35) ambas situando-se ligeiramente abaixo do ponto médio dessa subescala (30). Além disso verifica-se alguma dispersão nos resultados em ambos os grupos (grupo controlo: 6,62/grupo experimental: 6,19), o que sugere que os respondentes apresentam alguma variação na manifestação da sua atitude. No entanto, é de salientar que esta é a menor variação obtida nos resultados das subescalas, o que significa que nesta subescala, os alunos responderam de modo mais consistente entre si. Na pós-intervenção observa-se uma tendência para o aumento da discordância com este tipo de violência no grupo experimental, verificando-se uma ligeira descida na média (26,15). Já o grupo controlo mantém-se com uma média muito semelhante na pós intervenção (27,52).

Relativamente à subescala das *atitudes acerca da violência física masculina* observa-se uma tendência dos alunos para concordarem com este tipo de violência na pré-intervenção, dado que a média das respostas obtidas para o grupo experimental é de (26,77) e para o grupo

controle de (25,77) situando-se ligeiramente acima do ponto médio dessa subescala (24). Contudo, a dispersão dos resultados em ambos os grupos (grupo controle: 7,64/grupo experimental: 7,74) indica que os respondentes apresentam, também, alguma variação na manifestação da sua atitude. Na pós intervenção, aquilo que se verifica é uma descida na média do grupo experimental (24,03) e uma subida na média do grupo controle: (26,10) o que revela alguma mudança de atitudes perante este tipo de violência no grupo experimental uma vez que, os valores se encontram no limite do ponto médio indicado para esta subescala (24) significando que os alunos deste grupo apresentam na pós-intervenção uma tendência para a discordância para com este tipo de violência.

Em relação à subescala das *atitudes acerca da violência sexual masculina* verifica-se uma tendência dos alunos para discordarem com esta forma de violência na pré-intervenção, uma vez que a média de respostas se situa nos 23,20 para o grupo experimental e nos 22,65 para o grupo controle, situando-se ligeiramente abaixo do ponto médio dessa subescala (24). Além disso, verifica-se novamente uma dispersão ao nível dos resultados com um desvio padrão de 6,95 para o grupo experimental e de 6,23 para o grupo controle. Na pós intervenção observa-se uma ligeira descida na média para ambos os grupos (grupo experimental: 21,03; grupo controle: 22,52), o que significa que os alunos mantêm a sua atitude de discordância para com este tipo de violência.

No que se refere à subescala das *atitudes acerca da violência psicológica feminina*, observa-se uma tendência dos alunos para concordarem com este tipo de violência, dado que a média das respostas obtidas para o grupo experimental se situa nos (29,61) e para o grupo controle nos (29,06) ligeiramente acima do ponto médio dessa subescala (26). Porém, a dispersão dos resultados (7,16) para o grupo experimental e (6,83) para o grupo controle indica que os alunos apresentam repetidamente alguma variação na manifestação da sua atitude, embora essa variação seja mais acentuada no grupo experimental. No pós-teste aquilo que se observa é uma descida na média de ambos os grupos (grupo experimental: 26,46; grupo controle: 27,88), no entanto, denota-se uma descida mais acentuada no grupo experimental, situando-se a média muito próxima do valor médio (26).

Em relação à subescala das *atitudes acerca da violência física feminina* verifica-se uma tendência dos alunos para concordarem com este tipo de violência na pré-intervenção (grupo experimental: 28,28; grupo controle: 27,68), uma vez que a média das respostas obtidas para ambos os grupos se situa acima do ponto médio dessa escala (24). Contudo observa-se uma elevada dispersão dos resultados também em ambos os grupos (grupo experimental: 7,36; grupo controle: 7,79) o que denota à semelhança das anteriores subescalas, variação ao nível da manifestação das suas atitudes. Na pós intervenção observa-se uma descida mais

acentuada na média de respostas do grupo experimental (25,73), embora se mantenha acima do ponto médio dessa subescala (24), e uma descida muito pouco significativa na média das respostas do grupo controle (27, 41).

Por último, na subescala *das atitudes acerca violência sexual feminina*, observa-se uma tendência no grupo experimental para a concordância com este tipo de violência na pré intervenção, apresentando uma média de respostas de 25,94 ligeiramente acima do ponto médio dessa escala (24). Já o grupo controle apresenta uma média de respostas na pré-intervenção de 24,35 o que significa que se encontra no limite do ponto médio dessa escala evidenciado uma tendência para a discordância com este tipo de violência. Em relação ao desvio de padrão e à semelhança das restantes subescalas verifica-se alguma dispersão dos resultados embora, essa dispersão seja maior no grupo experimental (grupo experimental: 7,79; grupo controle: 6,54). Na pós intervenção aquilo que se verifica é uma descida positiva na média de respostas para o grupo experimental (23,66) passando a situar-se abaixo do ponto médio dessa escala (24) o que evidencia, agora uma atitude de discordância com esse tipo de violência. Relativamente ao grupo controle, embora se verifique uma descida na média de respostas (24,14), essa descida é pouco significativa quando comparada à média obtida na pré-intervenção, o que significa que as atitudes perante este tipo de violência não se alteram da pré para a pós intervenção.

Em síntese, verifica-se uma tendência para a legitimação de algumas formas de violência, no entanto, no momento pós intervenção, no grupo experimental, assinala-se uma descida na média em todas as subescalas para valores inferiores ou muito próximos ao ponto médio dessas subescalas revelando um efeito positivo da intervenção nas atitudes dos adolescentes face à violência no namoro.

1.2. Estudo da relação entre o comportamento social de submissão e as atitudes face à violência no namoro nos grupos experimental e controle nos dois momentos de avaliação

De forma a analisar a possibilidade de associação entre o comportamento social de submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, recorreu-se ao teste de *R-Pearson*.

De seguida, apresenta-se o Quadro 9, no qual se faz referência à correlação entre as variáveis submissão e atitudes face à violência no namoro. A hipótese que se encontra em apreciação é:

H01: Não existe relação entre as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₁: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência psicológica masculina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₂: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência física masculina e o comportamento social de submissão, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₃: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência sexual masculina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₄: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência psicológica feminina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₅: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência física feminina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₆: Não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência sexual feminina e o comportamento social de submissão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Quadro 9 - Coeficientes da correlação entre as variáveis submissão e atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação

Subescalas da EAVN	Momentos	Submissão	
		Grupo Experimental	Grupo Controlo
Violência psicológica masculina	Pré	.212**	.041
	Pós	.301**	.121
Violência física masculina	Pré	.194**	-.003
	Pós	.256**	.130
Violência sexual masculina	Pré	.141*	-.002
	Pós	.221**	.051
Violência psicológica feminina	Pré	.177**	.181*
	Pós	.178**	.131
Violência física feminina	Pré	.127	.068
	Pós	.142*	.025
Violência sexual feminina	Pré	.041	.058
	Pós	.203**	.036

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed)

Tendo como ponto de partida a submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro verificou-se que, no que diz respeito à subescala das *atitudes acerca da violência psicológica masculina*, que existe uma associação fraca positiva ($r=.212$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) entre as variáveis no momento pré intervenção, no grupo experimental. Esta associação fraca positiva ($r =.301$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) é também observada no momento pós intervenção. No que se refere ao grupo controlo não se verifica qualquer associação entre as duas variáveis, qualquer que seja o momento de avaliação considerado.

Neste sentido, e uma vez que se observa uma relação entre a submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência psicológica masculina no momento pré e pós, no grupo experimental rejeita-se a sub-hipótese $H01_1$ que nos diz que não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência psicológica masculina e o comportamento social de submissão, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Relativamente à subescala *atitudes acerca da violência física masculina* e à semelhança da subescala anterior, verifica-se uma associação fraca positiva ($r=.194$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) entre as variáveis no momento pré intervenção, no grupo experimental. Esta associação fraca positiva ($r=.256$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) é novamente observada no momento pós intervenção. Relativamente ao grupo controlo e de modo idêntico à subescala anteriormente mencionada, não se verifica qualquer associação entre as duas variáveis, qualquer que seja o momento de avaliação considerado.

Desta forma, e uma vez que se observa uma relação entre a submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência física masculina no momento pré e pós, no grupo experimental rejeita-se a sub-hipótese $H01_2$ que nos diz que não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência física masculina e o comportamento social de submissão, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Na subescala atitudes acerca *violência sexual masculina* observa-se uma associação fraca positiva ($r=.141$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) entre as variáveis no momento pré intervenção, no grupo experimental. Também neste caso se mantém esta associação fraca positiva ($r=.221$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) no momento pós intervenção. No grupo controlo, não se observa qualquer tipo de associação em nenhum dos momentos alvo de intervenção.

Tendo em conta que se observa uma relação entre a submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência sexual masculina no momento pré e pós, no grupo experimental rejeita-se a sub-hipótese $H01_3$ que nos diz que não há relação entre a subescala das atitudes

acerca da violência sexual masculina e o comportamento social de submissão, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Em relação à subescala das *atitudes acerca da violência psicológica feminina* verifica-se uma associação fraca positiva ($r=.177$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) entre as variáveis no momento pré intervenção, no grupo experimental. Esta associação fraca positiva ($r=.178$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) verifica-se também no momento pós intervenção. Em relação ao grupo controlo observa-se uma associação fraca positiva ($r=.181$) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) entre as variáveis no momento pré intervenção. Contudo na pós intervenção não se verifica qualquer associação entre as variáveis.

Neste sentido, e uma vez que se observa uma relação entre a submissão e as atitudes acerca da violência psicológica feminina no momento pré e, em momento pós observa-se essa relação no grupo controlo, rejeita-se a sub-hipótese H01₄ que nos diz que, não há relação entre a subescala das atitudes acerca violência psicológica feminina e o comportamento social de submissão, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

No que concerne à subescala das *atitudes acerca violência física feminina* somente se verifica uma associação fraca positiva (.142) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) entre as variáveis no momento pós intervenção, no grupo experimental. Relativamente ao grupo controlo não se observa qualquer tipo de associação em nenhum dos momentos alvo de intervenção.

Uma vez que se observa uma relação entre a submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência física feminina no momento pós, no grupo experimental rejeita-se a sub-hipótese H01₅ que nos diz que não há relação entre a subescala das atitudes acerca da violência física feminina e o comportamento social de submissão, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Por último, na subescala das *atitudes acerca da violência sexual feminina* e no mesmo sentido do que se verificou na subescala anterior, verifica-se uma associação fraca positiva (.203) e estatisticamente significativa ($p=.000 \leq 0.01$) entre as variáveis, apenas no momento pós intervenção, no grupo experimental. Há semelhança do que já foi referido anteriormente, não se verifica qualquer tipo associação quer na pré-intervenção no grupo experimental quer em ambos os momentos no grupo controlo.

Assim e tendo em conta que se observa uma relação entre a submissão e as atitudes dos adolescentes face à *violência sexual feminina* no momento pós, no grupo experimental rejeita-se a sub-hipótese H01₆ que nos diz que não há relação entre a subescala das atitudes

acerca da violência sexual feminina e o comportamento social de submissão, entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação.

Em síntese, verifica-se a existência de uma relação fraca positiva mas estatisticamente significativa entre: 1) as atitudes acerca da violência psicológica, física e sexual masculina, no grupo experimental, no momento pré e pós intervenção; 2) as atitudes acerca da violência psicológica feminina, no grupo experimental, no momento pré e pós e no grupo de controle no momento pré; 3) as atitudes acerca da violência física e sexual feminina, no grupo experimental, no momento pós intervenção.

1.3. Estudo do comportamento social de submissão e das atitudes dos adolescentes face à violência no namoro em função da variável sociodemográfica (sexo) entre o grupo experimental e o grupo de controle, nos dois momentos de avaliação

Neste ponto verifica a existência ou não de diferenças entre rapazes e raparigas ao nível do comportamento social de submissão e das atitudes face à violência no namoro.

Para a análise da diferença entre as médias de rapazes e raparigas, no que se refere ao comportamento social de submissão e às atitudes face à violência no namoro recorreu-se ao teste *t-Student* para comparação de duas médias populacionais a partir de duas amostras independentes, com o objetivo de analisar eventuais diferenças relativamente à variável sexo no grupo controle e experimental, nos dois momentos de intervenção.

De seguida, apresenta-se o Quadro 10, em que se faz referência aos resultados do teste *t*, para comparação entre médias de rapazes e raparigas. Comparam-se resultados entre o grupo experimental e o de controle no momento pré e pós intervenção, para estudar as hipóteses abaixo apresentadas:

H02: O comportamento social de submissão dos adolescentes não se altera em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação.

H03: As atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação:

H03₁: As atitudes dos adolescentes face à violência psicológica masculina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação;

H03₂: As atitudes dos adolescentes face à violência física masculina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação;

H03₃: As atitudes dos adolescentes face à violência sexual masculina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação;

H03₄: As atitudes dos adolescentes face à violência psicológica feminina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação;

H03₅: As atitudes dos adolescentes face à violência física feminina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação;

H03₆: As atitudes dos adolescentes face à violência sexual feminina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação;

Quadro 10 - Diferenças entre as médias de rapazes e raparigas no que se refere ao comportamento social de submissão e às atitudes face à violência no namoro, nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controle

Escala SBSS e subescalas da EAVN	Momentos	Sexo	Grupo Experimental (n=228)				Grupo Controle (n=192)			
			Média	Desvio Padrão	t	p	Média	Desvio Padrão	t	p
SBSS	Pré	Masculino	31,40	6,85	-453	,651	30,33	5,79	-1,200	,232
		Feminino	31,81	6,89			31,47	7,02		
	Pós	Masculino	30,31	6,30	,534	,594	30,59	6,37	,057	,955
		Feminino	29,84	7,05			30,53	7,48		
Violência psicológica masculina	Pré	Masculino	29,50	6,47	,573	,000	28,38	7,10	2,019	,045
		Feminino	26,24	6,40			26,57	5,29		
	Pós	Masculino	27,75	8,23	3,099	,002	29,97	7,34	4,190	,000
		Feminino	24,55	7,34			25,66	6,85		
Violência física masculina	Pré	Masculino	27,62	7,66	,495	,093	25,22	8,96	-,845	,399
		Feminino	25,92	7,55			26,18	6,68		
	Pós	Masculino	26,42	8,67	2,839	,005	26,60	9,30	,742	,473
		Feminino	23,37	7,51			25,71	7,34		
Violência sexual masculina	Pré	Masculino	25,06	7,29	4,183	,000	24,16	7,11	3,828	,000
		Feminino	21,34	6,07			21,49	5,22		
	Pós	Masculino	22,94	8,31	3,828	,000	24,19	7,77	2,886	,006
		Feminino	19,13	6,64			21,25	6,31		
Violência psicológica feminina	Pré	Masculino	30,14	7,63	1,107	,269	29,38	6,96	,571	,569
		Feminino	29,08	6,64			28,81	6,74		
	Pós	Masculino	27,50	7,87	2,099	,037	29,10	8,18	1,970	,050
		Feminino								

		Feminino	25,42	7,05			26,94	7,00		
Violência física feminina	Pré	Masculino	28,65	7,46	,755	,451	27,46	7,87	-,329	,743
		Feminino	27,92	7,26			27,84	7,76		
	Pós	Masculino	26,89	9,57	2,099	,046	28,25	7,93	1,253	,212
		Feminino	24,57	7,80			26,77	8,25		
Violência sexual feminina	Pré	Masculino	28,05	7,52	4.226	,000	26,78	6,42	4,724	,000
		Feminino	23,84	7,52			22,51	6,02		
	Pós	Masculino	25,85	8,23	4,173	,000	27,37	8,52	4,943	,000
		Feminino	21,47	7,59			21,68	6,89		

Como se pode observar no Quadro 10, ao comparar as médias do sexo masculino e feminino no que se refere ao grau de submissão, no momento pré, é possível verificar que no grupo experimental a média é muito semelhante tanto para o sexo masculino (M=31,40) como para o sexo feminino (M=31,81) e o mesmo se verifica no momento pós intervenção (masculino: M=30,31/feminino: M=29,84). Assim, observa-se que os valores das diferenças entre médias não apresentam diferenças significativas no momento pré ($t=-453$; $p=,651 \geq 0.05$) e no momento pós ($t=,534$; $p=,594 \geq 0.05$). Relativamente ao grupo de controlo, no momento pré a média para o sexo masculino (M=30,33) e feminino (M=31,47) é, também muito semelhante e o mesmo acontece no momento pós (masculino: M=30,59 /feminino: M=30,53) verificando-se de forma semelhante ao grupo experimental, que os valores das diferenças entre médias não são significativos tanto no momento pré ($t= 1,200$; $p=,232 \geq 0.05$) como no momento pós ($t=,057$ $p=,955 \geq 0.05$). Estes resultados sugerem que não existem diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino no que se refere ao grau de submissão tanto no grupo experimental como no grupo controlo no momento pré e pós intervenção o que nos leva a aceitar a H02 que nos diz que o comportamento social de submissão dos adolescentes não se altera em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

No que se refere à subescala das atitudes acerca da violência psicológica masculina é possível observar que, no grupo experimental, no momento pré, o valor obtido para a média distingue-se entre o sexo masculino (M=29,50) e feminino (M=26,24). Quando se compara estes valores com os obtidos no momento pós, verifica-se uma diminuição nos valores da média para o sexo masculino (M=27,75) e para o sexo feminino (M=24,55). Estes resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias no momento pré ($t=,573$ -; $p=,000 \leq 0.05$) e no momento pós ($t=3,099$; $p=,002 \leq 0.05$). Em relação ao grupo de controlo e à semelhança do que se observa no grupo experimental, o valor da média, no momento pré, para o sexo masculino (M=28,38) distingue-se do valor da média para o sexo feminino (M= 26,57) e o mesmo acontece no momento pós entre o sexo masculino (M=29,97)

e feminino ($M= 25,66$). Estes resultados evidenciam também, diferenças estatisticamente significativas no momento pré ($t=2,019$; $p=,045 \leq 0,05$) e no momento pós ($t=4,190$; $p=,000 \leq 0,05$). Tendo em conta, ainda, o ponto médio dessa subescala (30) verifica-se que, apesar de os resultados para ambos os sexos, nos dois momentos de avaliação, se encontrarem abaixo desse ponto, o sexo masculino tende a manifestar uma atitude de maior concordância com esta forma de violência.

Estes resultados sugerem que existem diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino no que se refere às atitudes face à violência psicológica masculina tanto no grupo experimental como no grupo de controlo, no momento pré e pós intervenção, o que nos leva a rejeitar a $H03_1$ que nos diz que as atitudes dos adolescentes face à violência psicológica masculina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Na subescala das atitudes acerca da violência física masculina observa-se que no grupo experimental, no momento pré, o valor obtido para a média distingue-se, embora de forma pouco notória, entre o sexo masculino ($M=27,62$) e feminino ($M=25,92$). Comparando estes valores com os obtidos no momento pós, observa-se novamente, uma diminuição nos valores da média para o sexo masculino ($M=26,42$) e para o sexo feminino ($M=23,37$). Assim sendo, os valores relativos às médias não apresentam diferenças estatisticamente significativas no momento pré ($t=,495$; $p=0,93 \geq 0,05$), no entanto, essas diferenças são estatisticamente significativas no momento pós ($t=2,839$; $p=,005 \leq 0,05$). Em relação ao grupo de controlo, o valor da média, no momento pré, para o sexo masculino ($M=25,22$) é distinto do valor da média para o sexo feminino ($M=26,18$) e o mesmo acontece no momento pós para o sexo masculino ($M=26,60$) e para o sexo feminino ($M=25,71$). Apesar de existirem diferenças, verifica-se que estas não são estatisticamente significativas no momento pré ($t=-,845$; $p=,399 \geq 0,05$) e no momento pós ($t=,742$; $p=,473 \geq 0,05$). Tendo em conta, novamente, o ponto médio para essa subescala (24) verifica-se que, tanto o sexo masculino como o feminino, de ambos os grupos, no momento pré, se encontram acima do ponto médio (24), no entanto, no momento pós, no grupo experimental, verifica-se uma descida significativa na média do sexo feminino para valores inferiores a esse ponto (24) enquanto a média para o sexo masculino se mantém em valores superiores.

Estes resultados sugerem que existem diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino no que se refere às atitudes face à violência física masculina, no grupo experimental, no momento pós intervenção, o que nos leva a rejeitar a $H03_2$ que nos diz que as atitudes dos adolescentes face à violência física masculina não se alteram em função de variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Em relação à subescala das atitudes acerca da violência sexual masculina observa-se que no grupo experimental, no momento pré, o valor obtido para a média é distinto, entre o sexo masculino (M=25,06) e feminino (M=21,34). Quando se compara estes valores com os obtidos no momento pós, observa-se uma diminuição nos valores da média para o sexo masculino (M=22,94) e para o sexo feminino (M=19,13). Desta forma, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias no momento pré ($t=4.183; p=0,000 \leq 0,05$), e no momento pós ($t=3,828; p=,000 \leq 0,05$). De modo muito semelhante, no grupo de controlo, o valor da média, no momento pré, para o sexo masculino (M=25,22) distingue-se do valor da média para o sexo feminino (M=21,49) e o mesmo acontece no momento pós em relação ao sexo masculino (M=24,19) e feminino (M=21,25). A partir destes resultados é possível verificar que os valores das médias apresentam também diferenças estatisticamente significativas no momento pré ($t=3,828; p=,000 \leq 0,05$) e no momento pós ($t=2,886; p=,006 \leq 0,05$). Verificando o ponto médio para essa subescala (24) constata-se que, somente o sexo masculino, de ambos os grupos, no momento pré, se encontra acima desse ponto, revelando uma atitude de maior concordância com esta forma de violência quando comparado ao sexo feminino, no entanto, na pós intervenção observa-se uma descida positiva nos valores da média, no grupo experimental, para o sexo masculino, revelando uma diminuição da legitimação desta forma de violência.

Estes resultados evidenciam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino no que se refere às atitudes face à violência sexual masculina tanto no grupo experimental como no grupo controlo, no momento pré e pós intervenção, o que nos leva a rejeitar a H_{03} que nos diz que as atitudes dos adolescentes face à violência sexual masculina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

No que concerne à subescala das atitudes acerca da violência psicológica feminina observa-se, no grupo experimental, no momento pré, diferenças pouco salientes ao nível da média entre o sexo masculino (M=30,14) e feminino (M=29,08). Quando se compara estes valores com os obtidos no momento pós, verifica-se uma diminuição nos valores da média para o sexo masculino (M=27,50) e para o sexo feminino (M=25,42). Neste sentido, não se observam diferenças estatisticamente significativas entre as médias no momento pré ($t=1,107; p=,269 \geq 0,05$), contudo, essas diferenças são estatisticamente significativas no momento pós ($t=2,099; p=,037 \leq 0,05$). No grupo de controlo, o valor da média, no momento pré, para o sexo masculino (M=29,38) é muito semelhante ao valor da média para o sexo feminino (M=28,81). Quando se compara estes valores com os obtidos no momento pós, verifica-se a existência de uma diferença mais acentuada nas médias para o sexo masculino

(M=29,10) e feminino (M=26,94). A partir destes resultados é possível verificar que os valores das médias não apresentam diferenças estatisticamente significativas no momento pré ($t=,571$; $p=,569 \geq 0,05$), no entanto e à semelhança do grupo experimental, essas diferenças são estatisticamente significativas no momento pós ($t=1,970$; $p=,050 \leq 0,05$). Observando o ponto médio para essa subescala (26) constata-se que, somente o sexo feminino, do grupo experimental, no momento pós, se encontra abaixo do ponto médio indicado, revelando uma evolução no sentido positivo da pré para a pós intervenção, enquanto o sexo masculino se encontra acima do desse ponto em ambos os grupos, nos momentos pré e pós, o que revela uma atitude no sentido da concordância com a violência psicológica feminina.

Os resultados anteriormente descritos apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino no que se refere às atitudes face à violência psicológica feminina tanto no grupo experimental como no grupo de controle, no momento pós intervenção, o que nos leva a rejeitar a $H03_4$ que nos diz que as atitudes dos adolescentes face à violência psicológica feminina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação.

Relativamente à subescala das atitudes acerca da violência física feminina, no grupo experimental, no momento pré, a média para o sexo masculino (M=28,65) e feminino (M=27,92) é semelhante. Comparativamente aos valores obtidos no momento pós observa-se uma diminuição nos valores da média para o sexo masculino (M=26,89) e para o sexo feminino (M=24,57). No entanto, não se observam diferenças estatisticamente significativas entre as médias no momento pré ($t=,755$; $p=,451 \geq 0,05$), contudo, essas diferenças são estatisticamente significativas no momento pós ($t=2,099$ $p=,046 \leq 0,05$). No grupo de controle, o valor da média, no momento pré, para o sexo masculino (M=27,47) é, também, muito semelhante ao valor da média para o sexo feminino (M=27,84). No momento pós, a média do sexo masculino (M=28,25) é ligeiramente superior à do sexo feminino (M=26,77). Neste caso e com base nestes resultados verifica-se que, os valores das médias não apresentam diferenças estatisticamente significativas no momento pré ($t=,321$; $p=,212 \geq 0,05$) e no momento pós ($t=1,253$; $p=,212 \geq 0,05$). Observando o ponto médio para essa subescala (24) constata-se que, somente o sexo feminino, do grupo experimental, no momento pós, se encontra dentro do ponto médio indicado, revelando, novamente, uma evolução no sentido positivo da pré para a pós intervenção, enquanto o sexo masculino se encontra acima desse ponto em ambos os grupos, nos momentos pré e pós, o que revela uma atitude no sentido da concordância com a violência física feminina.

Estes resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino no que se refere às atitudes face à violência física feminina no

grupo experimental, no momento pós intervenção, o que nos leva a rejeitar a $H03_5$ que nos diz que as atitudes dos adolescentes face à violência física feminina não se alteram em função de variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação.

Por último, na subescala das atitudes acerca da violência sexual feminina, no grupo experimental, no momento pré, verifica-se que as médias diferem entre o sexo masculino ($M=28,05$) e o sexo feminino ($M=25,84$). Comparativamente aos valores obtidos no momento pós observa-se uma diminuição nos valores da média para o sexo masculino ($M=25,85$) e para o sexo feminino ($M=21,47$). Deste modo, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias no momento pré ($t=4,226; p=,000 \leq 0,05$) e no momento pós ($t=4,173 \quad p=,000 \leq 0,05$). No grupo de controle, à semelhança do grupo experimental, no momento pré, verifica-se que as médias diferem entre o sexo masculino ($M=26,78$) e feminino ($M=22,51$) e o mesmo se observa no momento pós quando se atesta as médias do sexo masculino ($M=27,37$) e feminino ($M=21,68$). Com base nestes resultados é possível verificar que os valores das médias apresentam diferenças estatisticamente significativas no momento pré ($t=4,724; p=,000 \leq 0,05$) e no momento pós ($t=4,943; p=,000 \leq 0,05$). Com base no ponto médio para essa subescala (24) reconhece-se que, somente o sexo feminino, no momento pós (grupo experimental) e no momento pré e pós (grupo controle) se encontra abaixo desse ponto. Por outro lado, o sexo masculino mantém-se acima desse ponto em ambos os grupos, nos momentos pré e pós, o que revela uma atitude no sentido da concordância com a violência sexual feminina.

Estes resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino no que se refere às atitudes face à violência sexual feminina em ambos os grupos, no momento pré e pós intervenção, o que nos leva a rejeitar a $H03_6$ que nos diz que as atitudes dos adolescentes face à violência sexual feminina não se alteram em função da variável sexo entre o grupo experimental e o grupo controle nos dois momentos de avaliação.

Em síntese, verifica-se que não existem diferenças significativas entre as médias de rapazes e raparigas no que se refere ao grau de submissão nos dois momentos de avaliação (pré e pós) e em ambos os grupos (controle e experimental).

Relativamente às atitudes dos adolescentes face à violência no namoro observa-se a existência de diferenças significativas entre as médias de rapazes e raparigas em todas as subescalas que compõe a EAVN. Apesar disso, é de salientar que em todas as subescalas se verificou a existência de pontuações mais elevadas nos rapazes, em ambos os momentos de avaliação (pré e pós) e nos dois grupos (controle e experimental).

1.4. Efeito da intervenção no comportamento de submissão e nas atitudes dos adolescentes face à violência no namoro.

Por intermédio da análise multivariada da variância (MANOVA) pretendeu-se verificar o efeito da intervenção entre o grupo experimental e o de controlo, e ainda o efeito do fator tempo, depois de avaliados os pressupostos de normalidade, bem como da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Maroco, 2010).

No que se refere à normalidade multivariada, determinada a partir de testes univariados de Kolmogorov-Smirnov, verificou-se que este pressuposto não foi confirmado para nenhuma das variáveis dependentes ($p < 0.05$ em todos os grupos) (Maroco, 2010). No entanto, assume-se a distribuição multivariada pelo facto de a amostra ser superior a 30, tendo como base o teorema do limite central (Maroco, 2010). O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado a partir do teste M de Box ($M = 145.742$; $F = 1.339$; $p = 0.012$) não se verificando a homogeneidade das variâncias. Tendo em conta a não existência de homogeneidade da variância e o não cumprimento dos pressupostos da MANOVA, teve-se em consideração os valores apresentados no teste de Pillai. Escolheu-se este teste com base nas suas características robustas na violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias (Maroco, 2010).

Para a realização desta análise considerou-se o efeito multivariado: efeito da variável intervenção, no grupo das variáveis “submissão”, “atitudes face à violência no namoro”, considerando o efeito do fator grupo e também do fator tempo.

O Quadro 11 apresenta os resultados da MANOVA obtidos para as variáveis anteriormente mencionadas, para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste), o efeito do fator grupo (experimental/controlo) e a respetiva interceção (tempo/grupo). Importa esclarecer que, apesar de estes dados serem importantes na compreensão dos resultados, somente a significância estatística, da interceção tempo x grupo leva à confirmação, ou não, das hipóteses. Ou seja, só a interpretação destes resultados nos permite averiguar a existência ou não de diferenças válidas, do ponto de vista estatístico.

As hipóteses que se encontra em apreciação são:

H04: As atitudes face à violência no namoro não se alteram com a participação num programa de promoção de competências sociais e emocionais.

H05: O comportamento social de submissão não se altera com a participação num programa de promoção de competências sociais e emocionais.

Quadro 11 - Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção

Efeito	Valor	F*	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	,122	8,101	7	407	,000	,122
Grupo	,020	1,167	7	407	,320	,020
Tempo x Grupo	,054	3,298	7	407	,002	,054

*Estatística traço de Pillai

Os resultados transpostos no Quadro 11 revelam que existe um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis “submissão” e “atitudes face à violência no namoro (V=,122, F (7,407) = 8,101, p=.000).

Através destes resultados verifica-se, ainda, a não existência de um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis em estudo, sob o efeito do fator grupo (V=.020, F (7,407) = 1.167, p=.320).

Relativamente à interceção do tempo e do grupo, os resultados mostram um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto das variáveis em estudo (V=.054, F (7,407) = 3.298, p=.002).

Considerando os valores expostos no Quadro 22, entende-se que a intervenção teve impacto nas variáveis “submissão” e “atitudes face à violência no namoro”, observando-se a presença de valores significativos considerando o momento pré e pós intervenção e o grupo experimental e controlo. Assim, verifica-se que a intervenção teve um efeito eficaz tendo em conta a interceção do fator tempo e do fator grupo o que permite rejeitar a H04 que nos diz que as atitudes face à violência no namoro não se alteram com a participação num programa de promoção de competências sociais e emocionais e a H05 que nos diz que o comportamento social de submissão não se altera com a participação num programa de promoção de competências sociais e emocionais.

2. Resultados obtidos a partir da análise de conteúdo referente à 6ª sessão.

2.1. Relevância da 6ª sessão

De modo a avaliar a relevância da 6ª sessão criou-se as categorias “Concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção” e a categoria “Comportamentos de Submissão” (Anexo X).

No que se refere ao processo de cálculo das percentagens e à semelhança dos cálculos efetuados para a análise da 4ª sessão, as percentagens para algumas categorias foram obtidas

tendo em conta o numero total de alunos (n=217) e para outras baseando-se no total de turmas (n=11).

Em relação ao cálculo das percentagens para as categorias que pretendem avaliar a relevância da 6ª sessão, os mesmos foram obtidos a partir do total de turmas (n=11), pelo facto de os dados obtidos resultarem somente dos registos efetuados no diário de bordo com base na observação direta, o que dificulta a contagem do número de registos por aluno à semelhança daquilo que já foi referido anteriormente para a análise da 4ª sessão.

Quadro 12 - Categorias “concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção”, “comportamentos de Submissão” e respetivas subcategorias e indicadores

Categorias	SubCategorias	Indicadores
Concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção	Namoro	
	Sentimentos	
Comportamentos de Submissão	Identificação de comportamentos submissos nos adolescentes através da dinâmica Concordas/Discordas Na pré-intervenção	Concordam
		Discordam

No que se refere aos resultados obtidos através da análise da categoria “concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção” (Anexo X), verifica-se que os alunos conseguem identificar vários significados associados ao namoro sendo que a maioria concorda que o mais importante é “*Estar com a pessoa que gostamos*” (72,72%) e “*amar*” (45,45%). No entanto, conseguem compreender que existem outras características que são importantes no namoro designadamente “*Respeitar a pessoa*” (18,18%), “*Ter confiança noutra pessoa*” (9,09%), “*Ter uma amizade, porque acima de tudo é preciso ser amigo*” (27,27%), “*Ser fiel*” (10,13%), “*Conhecer a outra pessoa*” (36,36%), “*Compromisso*” (27,27%), “*Viver desta pessoa e ela também devia viver de nós*” (9,09%), “*Estar sempre com esta pessoa*” (9,09%), “*Dedicação*” (9,09%), “*Preocupação*” (9,09%), “*Proteção*” (9,09%), “*Ajudar*” (9,09%), “*Andar de mão dada*” (9,09%), “*Partilhar momentos com essa pessoa*” (9,09%), “*Sermos felizes*” (9,09%), “*Não esconder nada a essa pessoa*” (9,09%), “*São duas pessoas que estão apaixonadas*” (9,09%).

Para a categoria “Comportamentos de Submissão” os alunos tiveram de concordar ou discordar com várias afirmações que revelam comportamentos submissos. Os resultados desta análise mostraram que a maioria dos alunos discorda de todas as afirmações que lhes foram apresentadas. Relativamente à afirmação “Se o meu namorado(a) grita comigo, fico calado(a)

porque acho que é normal” 81,81% dos alunos discordaram referindo (e.g., *“numa relação deve haver respeito e não gritos”*) e apenas 18,18% concordaram (e.g., *“se por exemplo, ela a trair ele tem razão para gritar”, “se por exemplo ela grita comigo eu vou ficar calado para não me bater”*). Para a afirmação *“Se o meu namorado me pedir para ter relações sexuais com ele, devo aceitar para provar o meu amor”* 90,90% dos alunos discordaram (e.g., *“Ninguém pode ser forçado a fazer o que não quer”*) e 9,09% concordaram (e.g., *Se calhar se visse que ele acabava comigo, de repente”; “depende, oh mas... Não sei”*). Na afirmação *“concordo que estou errado(a) mesmo quando não estou, para o meu namorado(a) não se chatear comigo”* 72,72% dos alunos discordaram (e.g., *“Acho que devemos expor as nossas opiniões independentemente de tudo”*) e 27,27% concordaram (e.g.: *“para evitar chatices”, “para manter a relação”*). No que concerne à afirmação *“Se o meu namorado(a) quiser ler as mensagens do meu telemóvel, devo aceitar mesmo que não queira para não criar problemas”* 54,54% discordam (e.g., *“Se ele quer ver é porque não confia nela”*) e 45,45% concordam (e.g., *“Porque se eu for honesta não devo esconder nada”*). Na afirmação se o meu namorado(a) tiver ciúmes das minhas amigas, devo evitá-las todos os alunos discordaram da afirmação (100%) (e.g., *“quem gosta não obriga”, “acho que não devemos deixar uma amizade só porque a outra pessoa tem ciúmes, acho que devemos conversar”*). Por fim, na afirmação *“se o meu namorado(a) não me deixar usar decotes grandes ou saias curtas, devo aceitar”* 72,72% dos alunos discordaram com esta afirmação (e.g., *“Cada um veste o que quer”*) e 54,54% concordaram (e.g., *“se eu lhe disser que ela não deve usar eu acho que ela não deve”, “depende para onde ela for pode ter muitos rapazes”*).

2.2. Prevalência de situações de violência no namoro na população em estudo e capacidade de reconhecer formas de violência.

De modo a avaliar a prevalência de situações de violência no namoro na população em estudo e a capacidade de reconhecer formas de violência criou-se duas categorias designadamente: *“Prevalência de situações de violência no namoro no público-alvo”* e *“Formas de violência no namoro”* (Anexo X).

Relativamente ao cálculo de percentagens referente à categoria *“Prevalência de situações de violência no namoro no público-alvo”*, este foi calculado tendo por base o total de alunos (n=217) uma vez que, resultou da análise das fichas individuais correspondentes à dinâmica *“Sonhos Desfeitos”*. Por outro lado, a análise da categoria *“Formas de violência no namoro”* resultou da observação direta das sessões e dos registos efetuados nos diários de bordo relativos à dinâmica *“visionamento de um caso fictício de violência no namoro”*, sendo por isso calculada tendo por base o número de turmas (n=11).

Quadro 13 - Categorias “Prevalência de situações de violência no namoro no público-alvo” e “Formas de violência no namoro” e respetivas subcategorias

Categorias	SubCategorias	Indicadores
Categorias “Prevalência de situações de violência no namoro no público-alvo”	Identificação de situações de violência através da leitura e análise da história “Sonhos Desfeitos”	Sim Não
“Formas de violência no namoro”	Capacidade de reconhecer as diferentes formas de violência através da visualização de um caso fictício de violência no namoro	

A análise dos resultados obtidos a partir da categoria “Prevalência de situações de violência no namoro no público-alvo”, revelou que a maioria dos alunos nunca esteve envolvido em situações de violência no namoro. Estes resultados foram obtidos através da leitura e análise da história “Sonhos Desfeitos” que retrata uma história de violência no namoro. Desta forma, quando se questiona os alunos sobre se “já estiveste perante alguma situação semelhante?” 94,93% dos alunos referiram “*Não, nunca felizmente*” e somente uma pequena percentagem 5,06% referiram que “*Sim*” sendo que apenas um aluno especificou a sua situação referindo que “*sim, uma rapariga fazia tudo para me sentir mal. Inferiorizar-me, julgava-me sem razão e tratava-me mal*”.

Relativamente à categoria “Formas de violência no namoro”, quando se questiona os alunos sobre se “acham que se trata de uma relação de violência? porquê?” todos os alunos concordaram que “*Sim*” (100%). Quanto à capacidade de identificar e reconhecer formas de violência no namoro 81,81% dos alunos referiram que se trata de “*violência física (porrada, beliscões), psicológica, verbal e social, porque ela isolava-se do resto do grupo*”, 9,09% afirmou “*que é violenta porque pode afetar psicologicamente uma pessoa*”, 18,18% mencionou que “*ele humilhava-a e não a respeitava, difamou-a, perseguiu-a, fazia-a sentir-se culpada, controlava-a e não a deixava falar com os amigos*” e por último 9,09% referiu que “*estava tudo ao contrário, quer dizer até havia amor no início, porque ela disse que no início gostava dele*”

2.3. Capacidade de Identificar Comportamentos Submissos na Pós-intervenção e reconhecer as suas vantagens.

De modo a avaliar a capacidade de identificar comportamentos submissos na pós-intervenção e a capacidade de reconhecer vantagens associadas ao mesmo criou-se três

categorias: “Comportamento social de submissão”; “Realização dos desafios da semana da 6ª sessão” e “Vantagens associadas ao comportamento submisso” (Anexo X).

O cálculo das percentagens referente à categoria “Comportamento Social de Submissão”, foi concretizado tendo em conta o total de alunos (n=217), por à semelhança do que já foi mencionado na categoria analisada anteriormente, resultar da análise das fichas individuais correspondentes à dinâmica “Sonhos Desfeitos”. No que concerne à categoria “Vantagens associadas ao comportamento Submisso” o cálculo das percentagens resulta dos registos efetuados nos diários de bordo relativos à dinâmica “Concordas/Discordas 2” e da observação direta das sessões, logo calculou-se tendo em conta o total de turmas (n=11)

Quadro 14 - Categorias “Comportamento Social de Submissão”, “Realização dos desafios da semana da 6ª sessão” e “Vantagens associadas ao comportamento Submisso” e respetivas subcategorias e indicadores

Categorias	SubCategorias	Indicadores
“Comportamento Social de Submissão”	Capacidade de identificação do comportamento submisso através da leitura e análise da história “Sonhos Desfeitos” na pós-intervenção	
“Realização dos desafios da semana da 6ª sessão”		Adesão dos alunos à realização dos desafios da semana Identificação correta do comportamento social-submissão na pós-intervenção
“Vantagens associadas ao comportamento Submisso”	Identificação de vantagens associadas ao comportamento submisso através da dinâmica Concordas/Discordas 2	Concordas Discordas

Em relação à categoria “Comportamento Social de Submissão”, quando se questiona os alunos sobre “Que tipo de comportamento achas que a Maria teve?” a maioria dos alunos consegue identificar corretamente que se trata de um “*Comportamento Submisso*” (76,03%). Os restantes alunos mencionaram outros tipos de comportamentos nomeadamente: “*Inapropriado*” (0,92%), “*Burrice e Estupidez*” (0,46%), “*Inocente*” (0,92%), “*Medo*” (1,38%), “*Acho que a Maria sedia a tudo o que ele queria*” (0,46%), “*Rebaixamento*” (0,46%), “*Mau, porque deixou-se manipular*” (1,84%), “*Deixou aquilo que mais gostava para tar com o João*” (0,46%), “*Não fez bem*” (0,46%), “*Tava muito triste*” (0,46%), “*Devia ter ignorado*”(0,46%), “*Tristeza e Vergonha*” (0,46%), “*Fazer o que ele manda*” (0,92%), “*Não sei*” (1,38%), “*Comportamento Errado*” (1,38%), “*Foi ingénua*” (0,46%), “*Comportamento altruísta*” (0,46%),

“A Maria cedeu ao que o João lhe pediu” (0,92%), “A Maria teve um comportamento obediente, mas que a prejudicou ao fazê-lo” (0,46%), “Fez de tudo para agradar João” (0,46%), “Punha um ponto final na relação” (0,46%), “De dar tudo ao João” (0,46%).

Relativamente à categoria “Realização dos desafios da semana da 6ª sessão” os dados mostraram que somente 47.4% dos alunos realizaram o desafio da semana. Dos alunos que realizaram este desafio, apenas 32,25% conseguiu identificar corretamente algum tipo de comportamento submisso (e.g., “Eu tinha uma opinião e o meu treinador tinha outra por isso eu tive que submeter-me porque ele é que manda”; “Num jogo de ping-pong, penso que a jogada dele foi ilegal mas concordei que foi legal para evitar complicações”).

Na categoria “Vantagens associadas ao comportamento Submisso” quando se apresenta aos alunos um texto que revela comportamentos assertivos numa relação de namoro e quando questionados sobre se concordam ou discordam com o mesmo, todos os alunos (100%) afirmaram concordar (e.g., “Porque chegaram a um acordo e os dois ficaram bem”; “aqui os dois submeteram-se”). Da mesma forma quando confrontados com outro texto bastante semelhante e com os mesmos objetivos, também, todos os alunos (100%) referem concordar (e.g., “houve submissão por parte dos dois”, “os dois resolveram um problema”).

2.4. Crenças e Mitos associados à Violência no Namoro

De modo a avaliar as crenças e mitos que os alunos possuem em relação à violência no namoro, criou-se a categoria “Crenças associadas à violência” (Anexo X).

À semelhança do que já foi referido para as anteriores categorias, o cálculo das percentagens foi calculado tendo em conta o número de turmas (n=11) com base na análise da dinâmica “Mitos e Realidades”.

Quadro 15 - Categoria “Crenças associadas à violência” e respetivas subcategorias e indicadores

Categorias	SubCategorias	Indicadores
“Crenças associadas à violência”	Desmistificação de Crenças associadas à violência	Mito Realidade

Os dados obtidos a partir da análise da categoria “Crenças associadas à violência” mostraram que na maioria das afirmações, os adolescentes conseguem identificar que se tratam de mitos, no entanto, algumas afirmações geraram muita controvérsia e discussão. Em relação às afirmações que se seguem todos os alunos (100%) concordaram que se tratam de

mitos, sem qualquer tipo de dúvidas: “É melhor estar numa relação violenta do que estar sozinho” (e.g., *“antes sozinha do que mal acompanhada”*; *“não vou estar numa relação se levar porrada para não ficar sozinha”*); “Quando se gosta realmente de alguém deve-se fazer tudo o que essa pessoa quer” (e.g., *“mito, porque não se deve fazer tudo o que a outra pessoa quer”*; *“ninguém se deve sentir inferior”*; *“quem gosta, gosta e aceita os defeitos e maneira de ser do outro”*); “Uma bofetada ou um insulto não são violência” (e.g., *“bofetada é violência física e um insulto é violência psicológica”*); “A violência entre namorados não é uma situação séria nem comum” (e.g., *“é um mito, porque é uma situação séria e é muito comum”*; *“é muito comum porque 1 em cada 4 jovens é vítima que a senhora disse”*); “Quanto mais me bates, mais gosto de ti” (e.g., *“ninguém gosta mais de uma pessoa quando bate nela”*; *“é um desrespeito e merece desprezo”*); “Não existe violência sexual entre namorados” (e.g., *“existe vários tipos de violência sexual como a violação”*).

As afirmações que geraram maior discussão e em que se verificou a existência de algumas crenças erradas que necessitaram de ser desconstruídas foram as seguintes: “Entre marido e mulher não se mete a colher”, 72,72% dos alunos concordaram que se trata de um mito (e.g., *“mito, porque se um homem bate numa mulher e a mulher não quer dizer as autoridades por exemplo e amiga sabe deve ajuda-la”*) e 36,36% pensam que é realidade (e.g., *“realidade, porque por exemplo, vamos supor, existe um casal e começam a dizer que o namorado a traiu e então ninguém tem que se meter nessa relação”*); “É ciumento porque me ama”, esta afirmação foi aquela que maior debate gerou devido à existência de inúmeras crenças associadas ao conceito de ciúmes que acaba por ser visto pela maioria dos alunos (72,72%) como uma forma de demonstrar amor e carinho (*“realidade, porque é ciúmes e sem ciúmes não amamos”*; *“não há amor sem ciúmes”*; *“acho normal o namorado ter ciúmes”*). Somente 27,27% dos alunos concorda que se trata de um mito (e.g., *“se for muitos ciúmes a ponto de não deixar falar com outros rapazes aí não é amor e obsessão”*); “Há raparigas/rapazes que provocam os (as) namorados (as), não admira que eles (as) se descontrolem”, 63,63% dos alunos concorda que se trata de uma realidade (e.g., *“realidade, porque a rapariga pode tar a provocar o namorado e ele pode se chatear com ela”*) e apenas 36,36% refere que corresponde a um mito (e.g., *“eu não concordo porque é uma falta de respeito, podemos falar e conversar”*).

2.5. Desempenho dos Alunos

De forma a avaliar o desempenho dos alunos, criou-se a categoria “Desempenho dos alunos na 6ª sessão” (Anexo X).

Relativamente a esta categoria o processo de cálculo das percentagens foi obtido a partir do total de turmas (n=11) pelas razões já anteriormente mencionadas nas restantes categorias.

Quadro 16 - Categoria “Desempenho dos alunos na 6ª sessão” e respetivas subcategorias

Categorias	SubCategorias
“Desempenho dos alunos”	Facilidades Dificuldades

Os resultados obtidos a partir da análise da categoria “Desempenho dos alunos” e respetivas subcategorias revelaram que *“em todas as atividades de grupo e individuais os alunos não revelaram qualquer dificuldade em termos de vocabulário e compreensão oral, além disso participaram e demonstraram interesse e iniciativa em participar”* (63,63%) e na dinâmica *“mitos e realidades, os alunos demonstraram interesse pelos tipos de violência e conheciam o significado de todos”*. Em termos de dificuldades *“na dinâmica Concordas/Discordas, os alunos erraram em algumas afirmações e na dinâmica mitos e realidades tiveram dificuldades em perceber alguns mitos como por exemplo, “Há raparigas/rapazes que provocam os (as) namorados (as), não admira que eles (as) se descontrolem”* (18,18%). Além disso, apresentaram também algumas dificuldades em responder à *“questão 5 e 6 da ficha individual correspondente à história “Sonhos Desfeitos”* (18,18%). Ainda no que se refere à mesma ficha, *“os alunos responderam às perguntas 2 e 7 com alguma dificuldade”* (9,09%).

2.6. Avaliação da Sessão pelos alunos e professores

De modo a compreender os aspetos positivos e negativos da sessão e a analisar a avaliação da sessão pelos alunos e professores criou-se a categoria “Impacto da sessão” (Anexo X).

O processo de cálculo de percentagens referente a esta categoria foi conseguido de forma igual ao já referido anteriormente para avaliar o impacto da 4ª sessão.

Quadro 17 - Categoria “Impacto da 6ª sessão” e respetivas subcategorias

Categoria	SubCategorias
“Impacto da sessão”	Avaliação da sessão pelos alunos Avaliação dos professores

No que se refere aos resultados obtidos através da análise das fichas de avaliação preenchidas pelos alunos e quando questionados sobre o que mais gostaram na sessão, a maioria dos alunos referiu *“tudo”* (54,8%). Uma percentagem significativa referiu os *“vídeos”* (22,5%) e ainda, a dinâmica *“mitos e realidades”* (12,4%). Os restantes alunos mencionaram o *“vídeo do ciclo da violência”* (2,30%), a dinâmica *“concordas ou discordas”* (0,92%), *“de saber mais sobre a submissão”* (0,92%), da *“história sonhos desfeitos”* (0,46%), de *“falar das consequências da violência”* (0,46%), do *“tema abordado”* (0,46%), *“de ser chamada à realidade quanto à violência no namoro”* (0,46%), *“de saber mais sobre a agressão nos namoros”* (0,46%), *“de saber como evitar os conflitos”* (0,46%), *“de saber o que devemos fazer nestas situações”* (0,46%), *“o desafio”* (0,46%), o *“powerpoint”* (0,46%), *nada* (0,46%), as *“perguntas”* (0,46%)

Em relação ao que menos gostaram na sessão, a maioria dos alunos referiu *“nada”* (74,6%). Os restantes alunos mencionaram o *“vídeo do ciclo da violência no namoro”* (6,91%), o *“1º Vídeo da violência”* (1,84%), *“o barulho”* (1,38%), *“responder às perguntas da história”* (1,38%), a dinâmica *“mitos e realidades”*, (0,46%), *“de saber que há pessoas que ainda concordam com a violência e o controlo”* (0,46%), de *“saber que 1 em cada 4 jovens é vítima de namoros violentos”* (0,46%), *“de perceber as consequências”* (0,46%), *“de saber que isto acontece muitas vezes”* (0,46%), *“a violência no namoro”* (0,46%), *“não gostei de saber que algumas pessoas morrem devido à violência no namoro”* (0,46%), dos *“vídeos”* (0,46%) e de *“escrever”* (0,46%).

Relativamente ao que mudariam na sessão, a maioria dos alunos referiu que não mudaria *“nada”* (94%). Os restantes alunos indicaram como aspetos a mudar *“a maneira de participar”* (0,46%), *“as realidades e os mitos”* (0,46%), *“a ficha da história”* (0,46%), *“o barulho”* (1,84%), *“não ver o vídeo do ciclo da violência”* (1,38%), *“haver mais partes práticas intensivas”* (0,46%), *“gostava de ter visto mais vídeos”* (1,38%), *“a história”* (0,46%), *“a música do último vídeo mete-nos tristes”* (0,46%)

No que se refere à avaliação dos professores relativamente às sessões em termos de crítica sobre a forma como estas decorreram (e.g.: desempenho do grupo de trabalho, investigadoras e alunos) 45,45% refere que *“o tema violência no namoro e submissão foi um grande gerador de discussão e todos os alunos deram a sua opinião, participaram e deram exemplos”*. Além disso, mencionam que *“os alunos mantiveram-se interessados e empenhados nas tarefas propostas”* (27,27%), que *“os alunos gostaram da temática e nutriram empatia pelas formadoras”* (18,18%) e que gostaram *“das dinâmicas que utilizaram bem como a sua assertividade e controlo do tempo”* (18,18%). Quando questionados sobre *“em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos”*, 45,45% referiram

que “poderão pôr em prática os conhecimentos adquiridos nas relações com os outros e consigo próprios” e que “talvez venham a ser mais conscientes nas suas atitudes e juízos relativamente à violência” (27,27%). Os restantes professores referem que será importante para “melhorar as opções e decisões da vida deles” (9,09%), porque “saberão quando devem ser submissos ou não, pois este comportamento é adaptativo e poderá ser útil em situações de conflito” (9,09%) e por último porque “despertou a atenção dos alunos” (9,09%).

3. Resultados obtidos a partir da análise de conteúdo referente à 4ª sessão.

3.1. Relevância da 4ª sessão

De forma a analisar a relevância da 4ª sessão e com base num processo de leitura prolongado e cuidadoso de todos os dados obtidos, foram criadas duas categorias: “Crenças associadas à evolução no contexto social” e “Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade “Trabalho em Equipa”.

No que se refere à categoria “Crenças associadas à evolução no contexto social” (Anexo XI) o processo de cálculo das percentagens foi obtido a partir do total de turmas (N=11), pelo facto de os dados obtidos resultarem apenas dos registos efetuados no diário de bordo fruto da observação direta, o que dificulta a contagem de número de registos por aluno, isto é, de modo individual, uma vez que as turmas incluem um número elevado de alunos impossibilitando a dinamizadora de proceder a uma contagem tão minuciosa, que ocuparia muito tempo da sessão e levaria à perda consequente de informação.

Quadro 18 - Categoria “Crenças associadas à evolução no contexto social” e respetivas subcategorias

Categorias	SubCategorias
Crenças associadas à evolução no contexto social	Competição Cooperação Competição e Cooperação

No que diz respeito a esta categoria, os dados obtidos revelaram que os alunos quando questionados sobre se a competição e a cooperação sempre existiram afirmam, na maioria (72,73%), que somente existia a “competição”. Os alunos justificaram a sua resposta referindo que a competição sempre existiu porque “os animais competiam pelos alimentos (e.g., “competiam para ver quem é o mais forte pelo alimento ” e acrescentam, ainda, “na procura de um parceiro”). Relativamente à cooperação 36,36% afirmam que “sempre houve mais cooperação porque as pessoas queriam ajudar uns aos outros” e ainda referem que esta

sempre existiu pela *“necessidade de procurar ajuda”, “porque é uma coisa que vem de nós, queremos sempre ajudar as outras pessoas”*.

Por último, somente 27,27% dos alunos referiram que ambas sempre existiram pela necessidade de *“se alimentarem”* e exemplificam afirmando que *“há muitos anos atrás no tempo dos macacos competiam para caçar comida mas também precisavam de cooperação para arranjar comida”* ou ainda porque *“eles viviam em grupos e cooperavam uns com os outros mas também competiam pelas fêmeas”* (9,09%).

Relativamente à categoria *“Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade “Trabalho em Equipa”* (Anexo X) é importante esclarecer que esta resultou de uma dinâmica de grupo que se realizou por turma, em que cada uma foi dividida em quatro grupos, tendo cada grupo de preencher uma ficha correspondente à dinâmica. Neste sentido a análise e cálculo de frequências efetuou-se tendo por base o número total de grupos (n=4) e por turma, que neste caso excepcional corresponde a um (n=10) por se ter excluído da análise uma turma (D2) devido a alterações efetuadas posteriormente na dinâmica em causa. Neste sentido os registos efetuados nos diários de bordo pelas dinamizadoras, assim como as fichas correspondentes à dinâmica foram feitas em grupo e não de forma individual, ficando assim justificado o facto de se ter optado por uma análise em grupo.

Quadro 19 - Categoria *“Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade “Trabalho em Equipa”* e respetivas subcategorias

Categorias	SubCategorias
<i>“Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade “Trabalho em Equipa”</i>	Predomínio da competição e/ou Cooperação na Atividade Demonstrações de Competição Demonstrações de Cooperação

Nesta categoria os dados obtidos revelaram que a maioria dos alunos (55%) referiu a utilização estratégias de *“competição”* como sendo o método estratégico predominante ao realizar a dinâmica *“Trabalho em Equipa”*. Somente 35% dos alunos referiu a utilização de estratégias de *“cooperação”* e apenas uma pequena percentagem (10%) referiu a utilização paralela de estratégias de *“competição e cooperação”*.

Durante a realização da dinâmica *“Trabalho em Equipa”* metade dos alunos (50%) demonstraram comportamentos e atitudes de competição, observáveis quando referiam por exemplo, *“não emprestamos (e.g., “não damos a régua porque isso é assim, nós queremos ganhar”)*” revelando assim, uma atitude competitiva motivada pela vontade de ganhar.

Em relação às demonstrações de cooperação, 35% dos alunos afirmaram que partilharam o seu material com os restantes grupos e por isso foram cooperativos

“partilhamos o material com os outros grupos” e 22,50% afirmaram que cooperaram porque, “ajudamos os colegas de grupo”.

3.2. Identificação de Estratégias de Cooperação/Competição na Pós-Intervenção

De forma a avaliar a capacidade de identificar estratégias de cooperação e competição após a sessão criou-se a seguinte categoria “Realização dos desafios da semana da 4ª sessão” (Anexo XI).

No que se refere a esta categoria o processo de cálculo das percentagens foi obtido a partir do total de alunos (n=222), pelo facto de ter sido realizado de forma individual por cada aluno, proporcionando assim, uma análise mais profunda e minuciosa dos resultados.

Quadro 20 - Categoria “Realização dos desafios da semana da 4ª sessão” e respetivas subcategorias

Categoria	SubCategorias
“Realização dos desafios da semana da 4ª sessão”	Adesão dos alunos à realização dos desafios da semana das sessões Identificação da estratégia de Cooperação Identificação da estratégia de Competição

Nesta categoria os resultados obtidos revelaram que a maioria dos alunos realizou o desafio da semana 73,87%.

Dos alunos que realizaram o desafio da semana 65,32% identificaram estratégias de cooperação (e.g., “ajudei a minha mãe a pôr a mesa e a arrumar a cozinha”; “emprestei material meu à minha irmã mais velha”) e somente 17,12% identificaram estratégias de competição (e.g., “Competi jogando C.S contra um amigo meu”; “Eu vi competição entre o Ruben Melo e a Sabrina para ver quem era o mais esperto”).

3.3. Desempenho dos alunos

De forma a avaliar o desempenho dos alunos, criou-se a categoria “Desempenho dos alunos na 4ª sessão” (Anexo XI).

Relativamente a esta categoria o processo de cálculo das percentagens foi obtido a partir do total de turmas (n=11) pelas razões já anteriormente mencionadas na categoria “Relevância da 4ª sessão” e a análise foi conseguida através da leitura minuciosa dos diários de bordo.

Quadro 21 - Categoria “Desempenho dos alunos” e respetivas subcategorias

Categorias	SubCategorias
“Desempenho dos alunos”	Facilidades Dificuldades

Os resultados obtidos a partir da Categoria “Desempenho dos alunos” e respetivas subcategorias revelaram que *“os alunos apreenderam sem dificuldade toda a informação exposta durante a sessão e no final da sessão já eram capazes de referir e compreender o significado de competição, cooperação e elicitación/dádiva de cuidados”* (100%) o que revela que houve apreensão de conhecimentos e que os alunos estiveram atentos e interessados na sessão. Além disso, *“os alunos responderam às questões da ficha sem necessitarem de ajuda e não apresentaram dúvidas à dinamizadora quanto ao que se pretendia”* (90,91%).

É de salientar, ainda, que *“todos os alunos fizeram a tarefa de grupo, apesar de não compreenderem inicialmente porque não tinham o material necessário para a realização da mesma”* (100%). O facto de não compreenderem porque as dinamizadoras lhes estavam a pedir que realizassem uma tarefa na qual não tinham todo o material necessário gerou alguma discussão e frustração nos alunos que, no entanto, com o decorrer da sessão rapidamente compreenderam o motivo e o objetivo da atividade.

3.4. Avaliação da Sessão pelos alunos e professores

De modo a compreender os aspetos positivos e negativos da sessão do ponto de vista dos alunos e professores criou-se a categoria “Impacto da sessão”. Esta categoria resulta da análise das fichas de avaliação criadas para efeitos de investigação para alunos e professores (Anexo XI).

O processo de cálculo de percentagens referente a esta categoria foi distinto para alunos e professores. Relativamente à análise da avaliação dos alunos, as percentagens foram calculadas tendo por base o número total de alunos (n=222), pelo facto de os dados obtidos resultarem da análise das fichas individuais de avaliação da sessão preenchidas por todos os alunos de todas as turmas (222 alunos). Por sua vez, a análise das fichas de avaliação das sessões realizada pelos professores foi calculada tendo por base (n=11) uma vez que, estas fichas foram preenchidas por um professor de cada turma, logo levou em consideração a análise das respostas de 11 professores.

Quadro 22 - Categoria “Impacto da sessão” e respetivas subcategorias

Categoria	SubCategorias
“Impacto da sessão”	Avaliação da sessão pelos alunos Avaliação dos professores

No que se refere aos resultados obtidos através da análise das fichas de avaliação preenchidas pelos alunos e quando questionados sobre o que mais gostaram na sessão, 45,49% referiu o *“Jogo de equipa”* e 25,22% mencionaram que gostaram de *“tudo”*. Além disso, referiram também os *“vídeos”* (15,76%) e a *“explicação sobre a competição e a cooperação”* (5,40%). Além disso, 1,80% dos alunos mencionou a *“Competição entre os grupos”* e por fim 4,50% dos alunos afirmou que *“não sabe”* aquilo que mais gostou na sessão.

No que concerne à questão *“o que menos gostaste na 4ª sessão?”* a maioria dos alunos (78,82%) referiu *“nada”* e 11,26% mencionou a *“falta de cooperação por parte dos colegas”*. Uma percentagem pouco significativa (4,05%) dos alunos referiu também *“escrever”*, as *“explicações”* (2,25%), os *“vídeos”* (1,35%), as *“mudança de sala”* (0,45%), e o facto de se ter de *“preencher a ficha”* (0,45%).

Quando questionados sobre *“o que mudavas na 4ª sessão?”* a grande maioria dos alunos (90,54%) mencionou que não mudaria *“nada”*. Seguidamente com percentagens muito pouco significativas, 3,15% dos alunos mencionou que gostaria que a sessão tivesse *“mais jogos”* e *“mais vídeos”* (0,90%). Além disso, 0,45% dos alunos referiram que gostavam *“que a outra senhora falasse mais”* e acrescentaram, também como aspeto a alterar *“a pequena duração da sessão”*. Somente 4,50% dos alunos afirmaram não saber o que mudariam na sessão referindo *“não sei”*.

Em relação à análise da avaliação dos professores e quando questionados *“sobre a forma como decorreu a sessão (e.g., desempenho do grupo de trabalho, investigadoras e alunos)”* todos os professores afirmaram que *“os alunos foram participativos e interessados”* (100%). Uma percentagem significativa (54,54%) de professores mencionou que *“as dinâmicas foram interessantes”*, que *“os alunos tiveram um bom desempenho”* (36,36%) e que *“houve uma boa interação das dinamizadoras com os alunos”* (27,27%).

Em relação à questão *“em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos”*, a maioria dos professores (90,90%) referiu que servirá como forma de melhorar o *“espírito de equipa”*. A este respeito, acrescentam também que auxiliará o *“uso da competição e cooperação no dia-a-dia”* (45,45%) e o *“desenvolvimento da criatividade”* (18,18%) podendo provocar *“alterações comportamentais nos alunos”* (9,09%).

CAPÍTULO V- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a discussão dos resultados obtidos a partir da análise quantitativa e qualitativa. Os resultados serão discutidos tendo em conta o quadro teórico apresentado na primeira parte deste estudo.

1. Discussão dos resultados referentes à 6ª sessão

Na 6ª sessão designada “A Submissão associada à Violência no Namoro” aquilo que se pretendeu foi aumentar a capacidade dos adolescentes para identificar e lidar adaptativamente com o comportamento social de submissão. Além disso, era nosso objetivo introduzir a problemática da violência no namoro e relacioná-la com a submissão, mostrando aos adolescentes o modo como uma postura submissa até determinado limite pode ser adaptativa em situações de violência no namoro, como forma de resolver conflitos ou mesmo evitá-los, pois segundo Gilbert (1998; 2007) estes comportamentos de submissão agem como estratégias defensivas e adaptativas que servem para diminuir ou desativar a agressão nos outros e reduzir o comportamento agressivo no outro.

Através da análise dos resultados obtidos por intermédio da análise quantitativa, pode-se verificar que os adolescentes que integraram o programa de intervenção “Alinha com a Vida” evidenciam índices ligeiramente superiores ao ponto médio (24) indicado para a escala ASBS que avalia o grau de submissão, tanto no momento pré como no momento pós intervenção e independentemente do grupo a que pertencem (experimental ou controlo). No entanto, e, tendo em conta que as médias se encontram muito próximas do valor médio consideramos que, os adolescentes apresentam índices aceitáveis de submissão. Em nossa opinião este resultado pode ser justificado pelo facto de o comportamento submisso, ser um comportamento que surge em resposta a um determinado acontecimento, sendo essa resposta automática. Aquilo que se verifica é que estes comportamentos não são aprendidos, mas são respostas incondicionadas a acontecimentos sociais, ou seja, fazem parte do reportório social inato do indivíduo. Deste modo, estão condicionados a estímulos seletivos, de tal forma que os padrões sensório motores que medeiam o comportamento submisso podem ficar bastante ativados em alguns contextos (Gilbert, 1992; Gilbert & Allan, 1998). No contexto de intervenção do programa “Alinha com a Vida”, os adolescentes poderão não ter indicado uma resposta que revelasse um comportamento mais ou menos submisso pelo facto de não estarem perante um estímulo suficientemente ativador desse comportamento.

Relativamente aos resultados obtidos a partir das subescalas que compõe a EAVN verificou-se no momento pré uma tendência para a legitimação de algumas formas de

violência designadamente, a violência física masculina, a violência psicológica feminina, a violência física feminina e a violência sexual feminina. Contudo no momento pós intervenção observou-se uma descida na média em todas as subescalas acima mencionadas fundamentalmente no grupo experimental, para valores inferiores ou muito próximos ao ponto médio dessas subescalas o que revela um efeito positivo da intervenção nas atitudes dos adolescentes face à violência no namoro, passando de uma atitude legitimadora da violência no namoro no momento pré para uma atitude não legitimadora no momento pós intervenção. Estes resultados são pouco concordantes com os achados de outros estudos que mostram que os adolescentes, de ambos os sexos, evidenciam uma baixa concordância com uso de violência nas relações de intimidade (Mercer, 1988, cit. in Caridade & Machado, 2006; O’Keefe, 1997 cit. in Price *et al.*, 1999). Contudo, resultados de outras investigações (Price *et al.*, 1999) mostraram que, apesar de em menor número, ainda, um número significativo de jovens concorda com o uso de algum tipo de violência nas relações de namoro.

Estes resultados do grupo exposto ao programa “Alinha com a Vida” vão ao encontro de outras avaliações efetuadas noutros programas de intervenção, que apontam, de um modo geral, para mudanças esperadas positivas (aumento do nível de conhecimento e diminuição de atitudes legitimadoras da violência). Os programas que apresentam mudanças comportamentais positivas mais prolongadas no tempo são os programas de maior duração, aliada à duração, à seleção dos conteúdos e às dinâmicas utilizadas (apresentação de vídeos, dinâmicas de role-play e discussões de grupo) (Saavedra,2010), tal como se deseja que venha a acontecer no programa “Alinha com a Vida”.

No que concerne à existência ou não de uma relação entre as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro e o comportamento social de submissão verificou-se a existência de uma relação fraca positiva mas estatisticamente significativa entre: 1) as atitudes acerca da violência psicológica, física e sexual masculina, no grupo experimental, no momento pré e pós intervenção; 2) as atitudes acerca da violência psicológica feminina, no grupo experimental, no momento pré e pós intervenção e no grupo de controlo no momento pré; 3) as atitudes acerca violência física e sexual feminina, no grupo experimental, no momento pós intervenção.

A nossa ver o comportamento social de submissão poderá estar relacionado com as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro pelo facto de ser um comportamento defensivo e adaptativo que serve para diminuir ou desativar a agressão nos outros e reduzir o comportamento agressivo no dominante (Gilbert, 1998; 2007), estando ligado a estruturas sociais de dominância-submissão. Numa relação de intimidade em que existe violência e conflito, a submissão pode funcionar como uma estratégia defensiva e adaptativa que permite

diminuir a agressão no outro. Contudo é impossível para nós fazer uma discussão consistente e aprofundada em relação a esta questão devido à inexistência de estudos correlacionais nesta área.

No que respeita ao estudo das diferenças entre géneros verificou-se que não existem diferenças no que se refere ao grau de submissão nos dois momentos de avaliação (pré e pós) e em ambos os grupos (controlo e experimental). Estes resultados não estão de acordo com os dados obtidos em outros estudos (Buss, 1981; 1990; Buss & Craik, 1980; 1981; McCreay & Rhodes, 2001; Wall & Holden, 1994, cit. in Akin, 2009) que têm mostrado que, no geral, as mulheres tendem a agir de forma mais submissa do que os homens. Deluty (1981, cit. in Akin, 2009) afirma que as mulheres podem sentir a necessidade de adoptar comportamentos submissos, sem lutarem pelos seus próprios sentimentos, crenças e atitudes, para se sentirem "escolhidas e aceites pelos outros" (p. 140). Por outro lado, no estudo realizado por Odaci (2007), que englobou 254 estudantes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, analisou-se as diferenças entre rapazes e raparigas no que se refere ao comportamento submisso. Os resultados deste estudo indicaram uma associação estatisticamente significativa entre a submissão e a variável género e além disso revelaram, contrariamente às expectativas iniciais que, os rapazes tendem a ser mais submissos do que as raparigas adolescentes nesta faixa etária.

Nas atitudes dos adolescentes face à violência no namoro verificou-se em todas as subescalas que compõe a EAVN a existência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Contudo é de salientar que em todas as subescalas se verificou a existência de pontuações mais elevadas nos rapazes quer no momento pré como no momento pós intervenção, em ambos os grupos (controlo/experimental), o que revela uma tendência para a legitimação da violência. Além disso, observa-se uma tendência maior por parte dos rapazes para manter a sua atitude legitimadora da violência também no momento pós intervenção. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Cate *et al.* (1982, cit. in Caridade, 2008) em que se verificou que os rapazes manifestam maior concordância com as crenças legitimadoras da violência. Também os estudos de Machado, Matos e Moreira (2003, cit. in Caridade & Machado 2006) e Matos e Silva (2001, cit. in Caridade & Machado, 2006) revelaram existirem diferenças de género no que concerne à concordância com o uso da violência, pois o género masculino apresenta resultados mais elevados, concordando que a violência é justificável de acordo com o comportamento das mulheres. Mendes e Cláudio (2010) chegaram às mesmas conclusões, observando que existem diferenças significativas entre os géneros em relação às crenças de legitimação da violência, sendo que o género masculino possui maior aceitação.

A nosso ver estes resultados podem estar relacionados com os papéis de género tradicionalmente atribuídos, uma vez que, a adolescência é um período fulcral na interiorização de mensagens veiculadas quer pela família, quer pelos grupos sociais onde o jovem está inserido, em que muitas vezes se invocam as diferenças de género (valorizando ou privilegiando o poder patriarcal), podendo ser um discurso que vai contribuir para o recurso à violência nos relacionamentos íntimos (Vidal, 2008, cit. in Machado, 2010).

Relativamente à eficácia da intervenção considera-se que a intervenção teve impacto nas variáveis “submissão” e “atitudes dos adolescentes face à violência no namoro”, pelo que se verificam valores significativos considerando o momento pré e pós intervenção e o grupo experimental e controlo. Neste sentido, entende-se que a intervenção foi eficaz tendo em conta a interceção do fator tempo e do fator grupo.

Desta forma, é relevante a aplicação de programas desta natureza. Existem cada vez mais resultados empíricos consistentes que evidenciam que os programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais bem concebidos e bem implementados, em contexto escolar, podem influenciar positivamente uma grande variedade de resultados escolares, sociais e de saúde (Greenberg *et al.*, 2003). As recentes investigações nas áreas de Psicologia Educacional, Clínica e Social têm-se preocupado também em explicar e estudar o desenvolvimento da Inteligência Emocional e Social, sendo que a maioria das mesmas concorda com a ideia de que os indivíduos emocionalmente inteligentes têm uma capacidade de regular e perceber com precisão as expressões emocionais, e que esta capacidade se desenvolve ao longo da vida (Scharfe, 2000).

Através da análise qualitativa dos dados e no que concerne à relevância da 6ª sessão, os resultados evidenciaram algum conhecimento sobre o que é o namoro e os significados a ele associados no momento pré intervenção. Neste sentido a maioria dos adolescentes referiu que namorar é “*Estar com a pessoa que gostamos*” e “*amar*”. Contudo, outras características foram referidas em percentagens também significativas como por exemplo, “*Respeitar a pessoa*”, “*Ter uma amizade, porque acima de tudo é preciso ser amigo*”, “*Conhecer a outra pessoa*”, “*Compromisso*”. No nosso entender, estas características descritas pelos adolescentes podem estar relacionadas com a cultura em que nos inserimos. Autores como Hendrick & Hendrick (1992) referem que a relação amorosa se trata de um constructo que é socialmente definido e, neste sentido, está grandemente relacionado com a sociedade em que nos inserimos. É essa sociedade que determina as regras que serão aceites pelos indivíduos, quando estes se referem a um relacionamento amoroso.

Em relação à submissão os resultados evidenciaram que embora os adolescentes discordem com a exibição desta postura na maioria das situações relacionados com o namoro,

ainda existem algumas situações em que estes concordam com a utilização da mesma de forma não adaptativa. Por exemplo, na afirmação “se o meu namorado(a) grita comigo, fico calado(a) porque acho que é normal” alguns alunos concordaram (e.g., “*se por exemplo, ela a trair ele tem razão para gritar*”). Na afirmação “se o meu namorado me pedir para ter relações sexuais com ele, devo aceitar para provar o meu amor” uma percentagem, embora pouco representativa referiu concordar (e.g., *se calhar se visse que ele acabava comigo, de repente*”; “*depende, oh mas... não sei*”). Além das afirmações anteriormente mencionadas, quando colocados perante a afirmação “se o meu namorado(a) quiser ler as mensagens do meu telemóvel, devo aceitar mesmo que não queira para não criar problemas” quase metade dos adolescentes concordam referindo (e.g., “*Porque se eu for honesta não devo esconder nada*”). Estes resultados mostram a importância da realização desta sessão juntos dos adolescentes pela necessidade de esclarecer as situações em que pode ser adaptativo manter uma postura submissa e essas situações prendem-se unicamente com situações conflituosas que podem por em risco a vida. As posturas submissas fazem parte de um sistema de ameaça-defesa que existe há milhões de anos, fazendo parte do repertório social inato de todos os animais sociais (e.g., primatas) (MacLean, 1990, cit. in Gilbert, 2000). Segundo o mesmo autor uma resposta submissa numa situação de conflito ou agressividade pode tornar possível, na maioria das circunstâncias evitar um conflito desnecessário e a morte. Além disso, a submissão apresenta a vantagem evolucionária de preservar em funcionamento um sistema social focado numa lógica de hierarquia e dominância (Allan & Gilbert, 1997). As relações de namoro não devem ser relações baseadas num sistema hierárquico ou de dominância, mas sim de igualdade ente ambos os membros do casal. Devem promover oportunidades de companheirismo, experimentação sexual e resolução de conflitos (Félix, 2012).

Em relação à prevalência de situações de violência no namoro na população em estudo os resultados mostraram que a maioria dos adolescentes nunca esteve perante situações que envolvessem alguma forma de violência. Somente uma pequena percentagem referiu que “*sim*” sendo que apenas um aluno especificou a sua situação referindo que “*sim, uma rapariga fazia tudo para me sentir mal. Inferiorizar-me, julgava-me sem razão e tratava-me mal*”. Estes dados podem ser justificados pelo facto de, em muitas situações, os adolescentes manifestarem diferentes percepções sobre o que é, efetivamente, o abuso e como consequência sentirem dificuldade em identificar um comportamento como abusivo (Levy, 1990, cit. in Ehlert, 2007).

No que se refere à capacidade para identificar formas de violência no namoro verificou-se que os adolescentes são capazes de identificar a partir da leitura da história “Sonhos Desfeitos” as diferentes formas de violência presentes no texto (e.g., “*violência física,*

psicológica, verbal e social, porque ela isolava-se do resto do grupo). A este propósito, autores como Teten *et al.* (2009) afirmam que o conceito de violência no namoro tem sido utilizado para descrever as formas de violência que podem ocorrer numa relação de namoro, podendo a natureza da violência ser: psicológica, física ou sexual. Outros autores como Hall *et al.* (2012) utilizam taxonomias diferentes subdividindo por exemplo, a violência psicológica em dois subtipos, nomeadamente (a) emocional/ verbal e (b) o domínio/ isolamento que engloba o *Stalking*.

No momento pós intervenção verificou-se que a grande maioria dos adolescentes é capaz de identificar o comportamento submisso a partir da leitura da história “Sonhos Desfeitos”. Quando questionados sobre “Que tipo de comportamento achas que a Maria teve?” a maioria dos alunos responde que se tratou de um “*Comportamento Submisso*”, o que demonstra que estiveram atentos e interessados durante a sessão.

Através da realização dos desafios da semana é também possível verificar que os adolescentes compreenderam o que é o comportamento submisso e conseguem identificá-lo, embora somente cerca de metade dos alunos tenham realizado a tarefa proposta. Contudo, tendo em conta os alunos que realizaram o desafio da semana, a maioria conseguiu identificar corretamente o comportamento submisso (e.g., “*Eu tinha uma opinião e o meu treinador tinha outra por isso eu tive que submeter-me porque ele é que manda*”; “*Num jogo de ping-pong, penso que a jogada dele foi ilegal mas concordei que foi legal para evitar complicações*”). O facto de metade dos alunos não ter realizado o desafio da semana pode ser justificado pela evidência de muitos deles terem afirmado não ter vivenciado ou observado em outros nenhum tipo de situação em que estivesse presente um comportamento submisso. De acordo com Deluty (1979; 1981; 1985, cit. in Akin, 2009), o comportamento de submissão pode ser entendido como um comportamento de *fugir* a mostrar aquilo que se sente, assim como não procurar alcançar necessidades próprias, particularmente quando essas necessidades estão associadas a situações de conflitos. Tendo em conta que o comportamento submisso é acionado, na maioria dos casos, por situações conflituosas podemos considerar como natural o facto de metade dos adolescentes não ter realizado os desafios da semana por não ter estado perante nenhuma situação onde se evidenciasse comportamentos de submissão, pois num período de tempo tão curto é possível que esses mesmos comportamentos não tenham ocorrido ou pelo menos de forma suficientemente notória para serem identificados pelos adolescentes, o que não pode ser encarado por nós como uma manifestação de desinteresse em relação à sessão.

No momento pós intervenção os adolescentes já são capazes, também de compreender as vantagens associadas ao comportamento submisso quando, numa relação de

namoro, ambos se submetem para alcançar objetivos comuns, quando existe uma relação igualitária entre ambos os membros do casal. Este facto é confirmado quando se coloca os adolescentes perante duas afirmações que demonstram comportamentos submissos adaptativos e positivos na medida em que solucionam um determinado conflito e em que ambas as partes saem a ganhar e a totalidade dos adolescentes (100%) concorda com esses comportamentos (e.g., *“porque chegaram a um acordo e os dois ficaram bem”*; *“aqui os dois submeteram-se”*; *“os dois resolveram um problema”*).

Em relação à análise da existência de crenças e mitos associados à violência no namoro, verificou-se que na maioria das afirmações, os adolescentes conseguem identificar que se tratam de mitos, no entanto, existem duas afirmações onde se observou a existência de um maior número de crenças erradas designadamente: 1) *“É ciumento porque me ama”*, esta afirmação foi aquela que maior debate gerou devido à existência de inúmeras crenças associadas ao conceito de ciúme que acaba por ser visto pela maioria dos adolescentes como uma forma de demonstrar amor e carinho (*“realidade, porque é ciúmes e sem ciúmes não amamos”*; *“não há amor sem ciúmes”*; *“acho normal o namorado ter ciúmes”*). Segundo Grishick (1993 cit. in Wolfe, Wekerle & Scott, 1996), os adolescentes principalmente do sexo feminino parecem continuar a ver os ciúmes como uma forma de demonstração de amor, acabando por ver a violência como sendo normal no curso das suas relações. Além disso, nas questões do ciúme verifica-se que este parece, igualmente, desempenhar um papel importante nas autoatribuições para a violência efetuadas pelos rapazes (Gagne & Lavoie, 1993 cit. in Machado, Matos & Moreira, 2003), sendo esta também explicada como um ato de revolta (Patterson & Olday, 1999, cit. in Machado, Matos & Moreira, 2003) como uma experiência de confusão e amor (e.g., Henton *et al.*, 1983; Roscoe & Callahan, 1985 cit. in Machado, Matos & Moreira, 2003) ou, ainda, como resultado de ciúme; 2) *“Há raparigas/rapazes que provocam os (as) namorados (as), não admira que eles (as) se descontrolem”*, a maioria dos alunos concorda que se trata de uma realidade (e.g., *“realidade, porque a rapariga pode tar a provocar o namorado e ele pode se chatear com ela”*). Esta crença foi observada principalmente nos rapazes o que pode ser justificado pelo facto de os rapazes tenderem a aceitar mais a crença de que a violência pode ser justificável consoante os comportamentos das raparigas (Machado, Matos & Moreira, 2003). Além disso, um outro estudo sobre as percepções dos adolescentes relativamente à violência no namoro evidenciou do mesmo modo que os adolescentes continuavam a atribuir parte da responsabilidade pela violência às vítimas (provocação, personalidade) (Lavoie, Robitaille, Research & Hébert, 2000).

Tendo em conta o exposto anteriormente acreditamos que a intervenção levada a cabo foi pertinente e adequada, uma vez que os adolescentes ainda detinham algumas crenças

e mitos associados às relações amorosas. Essas crenças aumentam o risco de responsabilização da vítima pelas ocorrências, promovem a desculpabilização do agressor, privatizam o problema dos maus-tratos, banalizam a experiência da vítima, negam a gravidade dos maus-tratos, não reconhecem a sua dimensão criminal e podem levar a posturas de não denúncia e de não intervenção (Matos, s/d).

Relativamente ao desempenho dos alunos na 6ª sessão verificou-se que *“em todas as atividades de grupo e individuais os alunos não revelaram qualquer dificuldade em termos de vocabulário e compreensão oral, além disso participaram e demonstraram interesse e iniciativa em participar”*.

Em termos de dificuldades *“na dinâmica Concordas/Discordas, os alunos erraram em algumas afirmações e na dinâmica mitos e realidades tiveram dificuldades em perceber alguns mitos*. Além disso, apresentaram também algumas dificuldades em responder à *“questão 5 e 6 da ficha individual correspondente à história “Sonhos Desfeitos”*. Ainda no que se refere à mesma ficha, *“os alunos responderam às perguntas 2 e 7 com alguma dificuldade”*.

No que concerne ao impacto da sessão e tendo em conta o exposto anteriormente, a maioria dos adolescentes e professores efetuou uma avaliação bastante positiva em relação à mesma. No que diz respeito aos aspetos mais apreciados na sessão, a globalidade dos adolescentes mencionou que gostou de *“tudo”* e uma percentagem significativa referiu, também os *“vídeos”* e a dinâmica *“mitos e realidades”*.

Quanto aos aspetos assinalados como os menos apreciados, alguns alunos referiram, embora em percentagens muito pouco significativas o *“vídeo do ciclo da violência no namoro”*, o *“1º Vídeo da violência”*, *“o barulho”*, *“responder às perguntas da história”*, a dinâmica *“mitos e realidades”*, *“de saber que há pessoas que ainda concordam com a violência e o controlo”*, de *“saber que 1 em cada 4 jovens é vítima de namoros violentos”*, *“de perceber as consequências”*, *“de saber que isto acontece muitas vezes”*, *“não gostei de saber que algumas pessoas morrem devido à violência no namoro”*, dos *“vídeos”* e de *“escrever”*. No entanto a grande maioria dos adolescentes não apontou qualquer aspeto negativo à sessão o que consideramos como um aspeto bastante positivo, pois revela que os adolescentes, no geral, gostaram da sessão e do modo como esta decorreu.

Em relação aos aspetos a mudar na sessão, a maioria dos adolescentes referiu que não mudaria *“nada”* o que mais uma vez comprova o gosto pela sessão expressado pelos adolescentes. Somente uma percentagem diminuta de adolescentes indicou como aspetos a mudar *“a maneira de participar”*, *“as realidades e os mitos”*, *“a ficha da história”*, *“o barulho”*, *“não ver o vídeo do ciclo da violência”*, *“haver mais partes práticas intensivas”*, *“gostava de ter visto mais vídeos”*, *“a música do último vídeo mete-nos tristes”*.

No que se refere à avaliação efetuada pelos professores relativamente à sessão em termos de desempenho do grupo de trabalho, investigadoras e alunos, a maioria mencionou que *“o tema violência no namoro e submissão foi um grande gerador de discussão e todos os alunos deram a sua opinião, participaram e deram exemplos”*. Além disso, uma percentagem também significativa referiu que os alunos *“nutriram empatia pelas formadoras”* e que gostaram *“das dinâmicas que utilizaram bem como a sua assertividade e controlo do tempo”*.

Quando questionados sobre *“em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos”*, a maioria dos professores referiu que *“poderão pôr em prática os conhecimentos adquiridos nas relações com os outros e consigo próprios”* e que *“talvez venham a ser mais conscientes nas suas atitudes e juízos relativamente à violência”*.

2. Discussão dos resultados referentes à 4ª sessão

Na 4ª sessão (A teoria evolucionária) aquilo que se pretendeu, de modo geral foi dar a conhecer aos adolescentes a teoria evolucionária e a sua ligação com as emoções sociais inclusivamente com o comportamento social de submissão servindo como um suporte teórico para a compreensão das emoções sociais.

No que se refere à relevância da 4ª sessão, os resultados mostraram que os adolescentes detinham algum conhecimento sobre a teoria evolucionária e os objetivos biossociais (competição e cooperação), no momento pré intervenção.

Como refere Carvalho (2009), com o passar do tempo a competitividade individualista (busca de poder/domínio) parece ter-se adaptado e modificado nas espécies, dando lugar à cooperação e ilicitação e dádiva de cuidados. Este facto apareceu pela necessidade de ação cooperativa (e.g., caça em grupo). Na atualidade, o ser humano, até certo limite, consegue aliar-se em comportamentos pró-sociais interativos, o que surgiu a partir da evolução dos sinais sociais (e.g., sorriso), que indicam amizade e ausência de perigo (Carvalho, 2009).

Na fase inicial da intervenção, os adolescentes já foram capazes de reconhecer a importância da competição referindo, por exemplo que *“os animais competiam pelos alimentos”* ou pela *“procura de um parceiro”* e da cooperação mencionando a importância da mesma pela *“necessidade de procurar ajuda”*. Contudo, apesar de os adolescentes serem capazes de reconhecer algumas vantagens do uso destas duas estratégias no momento pré, a maior relevância foi atribuída às estratégias competitivas e essa ideia é confirmada na atividade *“Trabalho em Equipa”* em que a maioria dos adolescentes utilizou estratégias de competição para ganhar a dinâmica. Este facto justifica a relevância da realização desta sessão juntos dos adolescentes pois, segundo a revisão de literatura, as habilidades necessárias para

funcionar de forma cooperativa como membro de um grupo social, implicam, geralmente, treino e uma aprendizagem para aprender práticas e habilidades cooperativas específicas (Carvalho, 2009). Além disso, a literatura comprova que a dialética da competição individualista (poder) *versus* cooperação têm sido encarada em muitas situações como um dos maiores problemas associados à natureza humana que ainda se encontra por resolver (Geograca, 2004).

Em relação à capacidade para identificar estratégias de competição e cooperação no momento pós intervenção, por intermédio da realização dos desafios da semana, verificou-se que a grande maioria dos alunos identificou a utilização de estratégias cooperativas. Acreditamos que esta alteração do momento pré para o momento pós intervenção se poderá dever à informação que lhes foi transmitida durante a sessão em que se salientou constantemente a importância das estratégias cooperativas e das suas vantagens não só ao longo da evolução da espécie como no dia-a-dia, levando a uma maior consciencialização e reflexão sobre esta estratégia. A cooperação permite aumentar a disponibilidade dos recursos existentes e a exploração ambiental através de uma ação conjunta entre os indivíduos (Gilbert, 1989, cit in Carvalho, 2009) Além disso, através da análise dos desafios da semana verificou-se que os adolescentes registaram corretamente o modo como colocaram em prática ou observaram a partir de outros as estratégias (competição/cooperação) o que denota que compreenderam a informação que lhes foi transmitida na sessão. Segundo Gilbert (1989, cit in Carvalho, 2009) a cooperação implica a ajuda, a partilha, o suporte e até mesmo a amizade, enquanto a competição envolve o medo da derrota, o ataque ou o criticismo. Estas características vão ao encontro das anotações efetuadas pelos adolescentes nos desafios da semana no que se refere à estratégia cooperativa (e.g., *“ajudei a minha mãe a pôr a mesa e a arrumar a cozinha”*; *“emprestei material meu à minha irmã mais velha”*) e competitiva (e.g., *“Competi jogando C.S contra um amigo meu”*).

No que concerne ao desempenho dos alunos, constatou-se que a grande maioria dos alunos não apresentou dificuldades. Todos *“os alunos apreenderam sem dificuldade a informação exposta durante a sessão e no final já eram capazes de referir e compreender o significado de competição, cooperação e elicitación/dádiva de cuidados”*.

A maior dificuldade apresentada pelos adolescentes nesta sessão relacionou-se com o objetivo da dinâmica de grupo intitulada *“Trabalho em Equipa”*. Nesta dinâmica pretendia-se que os adolescentes aprendessem a trabalhar em equipa, através da partilha e da troca de materiais entre grupos. No entanto, os adolescentes revelaram grande dificuldade em compreender porque motivo tinham de realizar uma tarefa para a qual não lhes tinha sido fornecido o material necessário. Contudo, este aspeto não pode ser considerado por nós como

negativo, uma vez que o objetivo desta dinâmica era exatamente mostrar aos adolescentes as desvantagens da competição em determinadas situações e as vantagens da cooperação.

Em relação ao impacto da sessão e tendo em conta o exposto anteriormente, a maioria dos adolescentes e professores efetuou uma avaliação bastante positiva em relação à mesma. No que diz respeito aos aspetos mais apreciados na sessão, a globalidade dos adolescentes mencionou “*o jogo de equipa*” e uma percentagem também significativa referiu ter gostado de “*tudo*”. No mesmo sentido, a generalidade dos adolescentes não apontou qualquer aspeto negativo à sessão e alguns daqueles que foram mencionados não se relacionam diretamente com a sessão em si (e.g., “*as mudanças de sala*”; “*o escrever*”; “*falta de cooperação por parte dos colegas*”). Quanto aos aspetos a serem melhorados, a maioria dos adolescentes indicou “*nada*” o que revela que os adolescentes gostaram da sessão, no geral, e apreciaram o modo como a mesma decorreu.

Em relação à avaliação efetuada pelos professores salienta-se o facto de todos terem referido em termos de desempenho e participação que “*os alunos foram participativos e interessados*”.

No que respeita às dinâmicas utilizadas na sessão, uma percentagem muito significativa dos professores indicou que “*as dinâmicas foram interessantes*” e que “*os alunos tiveram um bom desempenho*”. Também, no que concerne ao desempenho do grupo de trabalho-investigadoras e alunos, os professores mencionaram de forma positiva que “*houve uma boa interação das dinamizadoras com os alunos*”.

Quando questionados sobre “*em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos*”, a maioria dos professores referiu de forma muito específica que servirá como forma de incrementar o “*espírito de equipa*”.

Tendo em conta o exposto anteriormente, acreditamos que a sessão foi adequada e pertinente para os adolescentes, uma vez que favoreceu o trabalho em equipa e a cooperação entre estes. Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual, como sejam jogos, puzzles ou discussão de problemas (Fernandes, 1997). Segundo Dees (1990), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum estão a aprender cooperativamente. Neste sentido, quando se promove o trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa, criando um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente (Fernandes, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, expomos uma breve síntese sobre as principais conclusões do presente estudo, fazendo referência a algumas limitações assim como algumas indicações ou sugestões para futuros estudos nesta área.

O presente estudo foi construído com a finalidade de perceber se a exposição a um programa de competências sociais e emocionais interfere com a atitude dos adolescentes face à violência no namoro e ao comportamento social de submissão. Além disso, era nosso objetivo estudar a relação entre a submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro e perceber se existem diferenças entre géneros em ambas as variáveis em estudo. Neste sentido elaborou-se um estudo, de carácter quase-experimental, que englobou duas metodologias de recolha e análise de dados (quantitativa e qualitativa).

Na primeira parte do presente estudo, constituída por dois capítulos fez-se, no primeiro capítulo, uma revisão teórica sobre os principais temas em estudo, explorando a teoria evolucionária como suporte básico para a compreensão do comportamento social de submissão. Neste capítulo aprofundou-se o conceito de submissão e o modo como este se desenvolveu nas espécies a fim de, compreender a sua importância e o seu papel adaptativo ao longo da evolução.

No segundo capítulo, deu-se continuidade à exploração dos temas em estudo refletindo sobre a problemática da violência no namoro. Este capítulo debruçou-se essencialmente sobre a exploração do conceito de violência no namoro, aludindo às formas de violência consideradas na literatura como mais frequentemente utilizadas por agressores. Além disso, aprofundou-se a questão dos fatores de risco e de proteção que poderão contribuir para o envolvimento, ou não, em relações abusivas e fez-se uma breve revisão sobre estudos nesta área, não apenas no contexto nacional como também no contexto internacional. Por fim, fez-se uma breve referência às principais atitudes e crenças associadas à violência no namoro, que em muitas situações podem contribuir para a iniciação ou manutenção de relações abusivas.

O terceiro capítulo referiu-se às opções metodológicas tomadas para a realização do estudo e ao modo como se efetivou o trabalho de campo. Além disso, apresentou-se os objetivos, hipóteses, desenho metodológico, amostra, assim como os métodos e procedimentos adoptados.

No quarto capítulo apresentou-se os resultados obtidos, incidindo, primeiramente na análise dos resultados referentes à sexta sessão e na análise quantitativa dos mesmos. Neste estudo, começou-se por fazer a análise descritiva (média, desvio-padrão) da escala ASBS que avalia o grau de submissão dos adolescentes e da escala EAVN que mede as atitudes dos

adolescentes face à violência no namoro. Seguidamente estudou-se a relação entre o comportamento social de submissão e as atitudes face à violência no namoro, nos grupos experimental e controlo, nos dois momentos de avaliação e, ainda, se o comportamento social de submissão e as atitudes dos adolescentes face à violência no namoro se alteram em função da variável sociodemográfica (sexo), também, entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nos dois momentos de avaliação. Por fim, verificou-se o efeito da intervenção nas variáveis submissão e atitudes dos adolescentes face à violência no namoro. Seguidamente procedeu-se à análise qualitativa da sexta sessão, de modo a compreender a relevância e o impacto da sessão nos adolescentes.

Seguidamente fez-se a análise da quarta sessão que teve em consideração somente os resultados obtidos a partir da análise qualitativa, de modo a verificar, também, a relevância e o impacto desta sessão, uma vez que, esta teve como único objetivo, fornecer um suporte teórico para a compreensão das emoções sociais da vergonha e culpa e do comportamento social de submissão.

A partir do quadro teórico exposto no presente estudo e dos resultados obtidos, percebe-se que existe uma relação que se estabelece entre a submissão e a violência no namoro. Os comportamentos submissos podem ser vistos como estratégias que se expressam numa variedade de formas, porém a sua finalidade original é a defesa contra agressão (Buss, 1991; 1995; Gilbert, 1989; 1995, cit. in Gilbert, 2000). Como MacLean (1990, cit. in Gilbert, 2000) referiu, uma resposta submissa numa situação de conflito ou agressividade pode tornar possível na maioria das circunstâncias evitar um conflito desnecessário, e, por vezes mortal. Numa relação de intimidade onde existe violência, o comportamento submisso pode, também, funcionar como uma estratégia defensiva que permite diminuir a agressão no outro e diminuir o ataque, contudo não deve ser um comportamento regular, pois uma relação de intimidade saudável envolve, não uma relação de poder característica das relações de poder entre indivíduos, mas sim uma relação cooperante.

De acordo com os resultados obtidos, entende-se que o comportamento social de submissão tende a relacionar-se com as atitudes dos adolescentes perante: 1) a violência psicológica, física e sexual masculina, no grupo experimental, no momento pré e pós intervenção; 2) as atitudes acerca da violência psicológica feminina, no grupo experimental, no momento pré e pós intervenção e no grupo de controlo no momento pré; 3) as atitudes acerca da violência física e sexual feminina, no grupo experimental, no momento pós intervenção. Para, além disso, no estudo das diferenças entre género apurou-se que não existem diferenças no que se refere ao grau de submissão nos dois momentos de avaliação (pré e pós) e em ambos

os grupos (controlo e experimental). Contudo, essas diferenças são assinaláveis quando se analisam as atitudes dos adolescentes perante a violência no namoro.

No que diz respeito à eficácia da intervenção considera-se que a intervenção teve impacto nas variáveis “submissão” e “atitudes dos adolescentes face à violência no namoro”, tendo em conta a intercepção do fator tempo e do fator grupo.

A nosso ver o conhecimento originado por este estudo sobre a temática da submissão associada à violência no namoro poderá ser um contributo positivo para a comunidade científica. Através da revisão de literatura, verificou-se que existem poucos estudos na área da submissão na adolescência no contexto nacional. Além disso, ao nível da correlação entre a submissão e a violência no namoro, os estudos são inexistentes. Neste sentido, a partir dos dados obtidos neste trabalho poder-se-ão obter resultados importantes acerca da relação entre essas duas variáveis, que possibilitem aumentar o número de intervenções na faixa etária da adolescência de modo a promover comportamentos adaptativos no que se refere à submissão e atitudes mais adequadas relativamente à violência no namoro.

Os resultados do presente estudo denunciam ainda, a existência de algumas ideias e crenças associadas à violência que necessitam de ser desconstruídas e a presença de atitudes que legitimam a violência. Neste sentido, pensa-se que este estudo poderá ser um incentivo à promoção de novas intervenções mais adequadas às necessidades dos adolescentes.

Embora o presente estudo e de modo mais geral, o programa “Alinha com a Vida”, apresente resultados positivos e satisfatórios, também apresenta algumas limitações merecedoras da nossa atenção e que devem ser tidas em conta em futuras intervenções.

A não aleatoriedade da amostra considera-se por nós como uma limitação pelo facto de dificultar a generalização dos resultados para a população em geral.

O facto de o programa “Alinha com a Vida” ser um programa de duração bastante limitada e a não existência de sessões de *follow-up* é encarada por nós como uma limitação pelo motivo de, a longo prazo não se compreender se os conhecimentos foram assimilados. A não existência de sessões *follow-up* impede-nos, ainda, de reforçar os conhecimentos que foram transmitidos e por este motivo deve ser um aspeto a ser considerado em futuras intervenções.

Desta forma, apesar das limitações acima mencionadas, entendemos que o nosso estudo poderá ter sido uma mais-valia para a promoção de competências sociais e emocionais, no que se refere à submissão e às atitudes dos adolescentes face à violência no namoro. O estudo das competências sociais e emocionais, e mais especificamente da submissão associada à violência no namoro é uma área de estudos ainda pouco relevada no contexto nacional e

regional e por esse motivo pensa-se que terá sido uma intervenção fundamental e de algum modo inovadora.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1ª edição: Universidade Aberta, ISBN: 978-989-97582-1-6
- Akin, A. (2009). Self-Compassion and Submissive Behavior. *Education and Science*, 34, 138-147.
- Alarcão, M. (2002). *(Des) Equilíbrios familiares*. Coimbra, Quarteto.
- Allan, S. & Gilbert, P. (1995). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to Psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 229-299.
- Allan, S., & Gilbert, P. (1997). Submissive behavior and psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 36 (4), 467-488.
- Allan, S., & Gilbert, P. (2002). Anger and anger expression in relation to perceptions of social rank, entrapment and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 32, 551-565.
- Almeida, L. & Feire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 5ª Edição. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Antunes, M. (2002). Violência doméstica em contexto doméstico. In: Gonçalves, R. e Machado, C. (Ed.). *Violência e vítimas de crimes* vol. 1: Adultos. Coimbra, Quarteto Editora, 43-77.
- APAV, (2011). *Súmula estatísticas APAV 2010*. Unidade de estatística. Lisboa.
- Arriaga, O., & Oskamp, S. (1999). The nature, correlates and consequences of violence in intimate relationships. In: Arriaga, O., & Oskamp, S. (Eds.), *Violence in intimate relationships* (pp. 3-15). Thousand Oaks: The Claremont Symposium on Applied Social Psychology.
- Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461-484.
- Baldwin, M. (1997). Relational schemas as a source of iten-then self-inference procedures. *Review of General Psychology*, 1(4), 326-335.

- Barash, D. (1977). *Sociobiology and behavior*. London: Heineman
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Basile, K., & Hall, J. (2011). Intimate Partner Violence Perpetration by Court-Ordered Men: Distinctions and Intersections Among Physical Violence, Sexual Violence, Psychological Abuse, and Stalking. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(2), 230-253.
- Black, M., & Weiz, N. (2003). Dating violence. Help-seeking behaviours of African American middle schoolers. *Violence Against Women*, 9(2), 187-206.
- Bland, J., & Altman, D. (1997) Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314(7080), 572-1997
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Análise de conteúdo. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and Loss*, vol 1. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). Loss: Sadness and Depression. In: *Attachment and Loss*, vol 3. London: Hogarth Press.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293-304.
- Bridges, L., Denham, A., & Ganiban, J. (2004) Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.
- Buss, D. M. (2000). *The dangerous passion: Why jealousy is necessary in love and sex*. Free Press.
- Buss, D., & Craik. (1986). Acts, disposition and clinical assessment: The psychopathology of everyday conduct. *Clinical Psychology Review*, 6, 387-406.
- Caldeira, S. (2012). As relações de namoro na adolescência. Comunicação oral apresentada no Congresso Internacional *Adolescência. Desafios e Riscos*. Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Callahan, M. (1998). Adolescent dating violence victimization, coping and psychological well-being. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy (Psychology) to the University of Michigan, Michigan.

- Callahan, M., Tolman, R., & Saunders, D. (2003). Adolescent dating violence victimization and psychological well-being. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 664-681.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., & O'Leary, K. (1998). Dating violence in two high school samples: discriminating variables. *The Journal of Primary Prevention*, 18, 431-446.
- Caridade, S. & Machado, C. (2006). Violência na intimidade juvenil: Da vitimação à perpetração. *Análise Psicológica*, 4, 485-493.
- Caridade, S. (2008). *Violência nas relações de intimidade: comportamentos e atitudes dos jovens*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho.
- Caridade, S., & Machado, C. (2008) Violência sexual no namoro: relevância da prevenção. *Psicologia [em linha]*. XXII: Obtido a 24 de Junho de 2014 em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psi/v22n1/v22n1a04.pdf>>. ISSN 0886- 2605.
- Caridade, S., & Machado, C. (2010). Violência na intimidade juvenil: prevalência, factores de risco e atitudes. In Machado, C. (coord). *Novas formas de vitimação criminal*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Carr, J., & Vandeuken, K. (2002). The relationships between family of origin violence and dating violence in college men. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 630-646.
- Carvalho, C. (2009). *Psicose Esquizofrénica. Crenças Paranóides: exploração da sua Etiologia na população normal e em doentes com esquizofrenia*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Carvalhosa, S., Domingos, A., & Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária- Gerações. *Análise Psicológica*, 3 (XXVIII), 479-490.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J. & Bento, J. (2010). Auto-criticismo, vergonha interna e dissociação: a sua contribuição para a patoplastia do auto-dano em adolescentes. *Psychologica*, 52 (II), 331-360.
- Castro, M., Abramovay, M., & Silva, L. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- Cate, R., Henton, J., Christopher, F., & Lloyd, S. (1982). Premarital abuse. A social psychological perspective. *Journal of Family Issues*, 3(1), 79-90.
- Cavaye, A. (1996). Case Study Research: A Multi-Faceted Research Approach For IS. *Information Systems Journal*, 6(3), 227-242.

- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A., & Kurtyilmaz, Y. (2005). Depression among Turkish female and male university students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 33, 329-339.
- Cheung, P., Gilbert, P., & Irons, C. (2004). An exploration of shame, social rank and ruination in relation to depression. *Personality and Individual Differences*, 36, 1143-1153.
- Christle, C., Jolivette, K., & Nelson, C. (2000). *Youth aggression and violence: risk, resilience and prevention*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Coelho, A., Castilho, P., & Gouveia, J. (2010). Recordação de experiências de ameaça e subordinação na infância, auto-criticismo, vergonha e submissão: a sua contribuição para a depressão em estudantes universitários. *Psychologica*, 52 (II), 449-479.
- Coker, A., Mckeown, R., Sauderson, M., Davis, K., Valois, R., & Huebner, E. (2000). Severe dating violence and quality of life among South Carolina high school students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 220-227.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004) Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Collins, W. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-24.
- Cooper, D., & Schindler, P. (2003). *Métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman.
- Costa, I., & Sani, A. (2007). O Abuso e as Crenças sobre a Violência nas Relações Amorosas de Estudantes Universitários. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 8.
- Creswell, J. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Dagnan, D., Trower, P., Gilbert, P. (2002). Measuring vulnerability to threats to self construction: The self and other scale. *Psychology and Psychotherapy*, 72, 179-187.
- Damásio, A. (2003) *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. London: William Heinemann.

- Dees, R. (1991). Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual. In: N. Davidson (Ed.), Cooperative learning in mathematics. S. Francisco: Addison-Wesley.
- Diários Biográficos. In A. Nóvoa (ed.), Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 79-110.
- Dias, M. (2008). *Programa de promoção de competências pessoais e sociais: Um estudo no ensino superior*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Dixon, A. (1998). Ethological strategies for defence in animals and humans: their role in some psychiatric disorders. *British Journal of Medical Psychology*, 71, 417-445.
- Dobash, R., & Dobash R. (2004). Women's violence to men in intimate relationships. *British Journal Criminology*, 44, 324-349.
- Duarte, A., & Lima, M. (2006). Prevalência da violência física e psicológica nas relações de namoro de jovens estudantes portugueses. *Psychologica*, 43,105-124.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Ehlert, C. (2007). *Adolescent dating violence: a review of literature on development, prevalence, perceptions, help seeking and prevention programs*. Research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Science Degree in Education, MS Guidance & Counseling. Menomonie: University of Wisconsin-Stout.
- Eisert, D., Sprague, J., & Forster, R. (2006). Project SOAR: Spotlight on adolescent relationships. Persistently safe schools: Collaborating with students, families, and communities.
- Ekman, P. (2003). Emotions Revealed.
- Ekman, P., & Davidson, R. (1994). The nature of emotion: fundamental questions. (S.I): Oxford University Press.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., SchwabStone, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2005). Emotional Intelligence and Inter-Personal Skills. In: R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), Emotional intelligence: An international handbook (pp. 289-307). Ashland, OH US: Hogrefe & Huber Publishers.

- Esteves, M. (2010). *Desconforto Subjectivo e Regulação Emocional nos Estudantes de Medicina Dentária em Portugal*. Dissertação de Mestrado, ISCTE. Instituto Universitário de Lisboa.
- Félix, D. (2012). *Crenças de legitimação da violência de género e efeitos de campanhas de prevenção: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Fernandes, E. (1997) O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV): 563-572
- Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 421-436.
- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Fernández, M. S., Valverde, J. & Araújo, A. (2014). Inteligência Emocional: Aplicações e Implicações Educativas. In: Almeida, L. & Araújo, A. (1ªEd), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp.137-171). Braga: ADIPSIEDUC.
- Ferreira, M. (2005). *Da Intervenção do Estado na Questão da Violência Conjugal em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ferreira, M. (2011). *A violência no namoro: Estudo exploratório de caracterização das reacções dos adolescentes face à violência*. Dissertação de mestrado, na especialidade de Psicologia da Justiça. Universidade do Minho.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, T., & Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence characteristics and risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 14, 19–28.
- Foshee, V. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types, and injuries. *Health Education Research*, 11(3), 275-286.
- Foshee, V., Bauman, K., Arriaga, X., Helms, R., Koch, G., & Linder, G. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health*, 88, 45-50.
- Gallopin, C., & Leigh, L. (2009). Teen perceptions of dating violence, help-seeking, and the role of schools. *The Prevention Researcher*, 16 (1), 17-20.
- Gardner, R. (1988). Psychiatric syndromes of infrastructures for intraspecific communication. In: M. R. A. Chance (Ed.), *Social fabrics of the mind*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Garson, G. (2009), Statnotes: Topics in Multivariate Analysis. Obtido a 12 de Março de 2015 de: <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/statnote.htm>

- Gelles, R. J. (1997). *Intimate Violence in Families*. Thousand Oaks: Sage.
- Geogracá, E. (2004). Talk and the Nature of Delusions: Defending Sociocultural Perspectives on Mental Illness. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 11(1), 87-91.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gilbert, P. & Gelsma, C. (1999). Recall of Shame and Favouritism in Relation to Psychopathology. *The British Journal of Clinical Psychology*, 38, 357-373.
- Gilbert, P. (1989). *Human Nature and Suffering*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gilbert, P. (1992). *Depression. The evolution of Powerlessness*. Guilford: New York.
- Gilbert, P. (1997). The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70, 113-147.
- Gilbert, P. (1998). Evolutionary – psychopathology: Why isn't the mind designed better than it is? *British Journal of Medical Psychology*, 71, 353-401.
- Gilbert, P. (2000). The relationship of shame, social anxiety and depression: The role of the evaluation of social rank. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 174-189.
- Gilbert, P. (2002). Body shame: A biopsychological conceptualisation and overview, with treatment implications. In P. Gilbert & J. Miles (Eds.) *Body shame: Conceptualisation, research and treatment* (pp. 3-54). London: Brunner-Routledge.
- Gilbert, P. (2003). Evolution, social roles, and the differences in shame and guilt. *Social Research*, 70(4), 1205-1230.
- Gilbert, P. (2007). Thinking, self-awareness, social goals and the role of shame in depression. In P. Gilbert (Ed.) *Psychotherapy and counselling for depression*, (pp.112-144). London: Sage.
- Gilbert, P., & Allan, S. (1998). The role of defeat and entrapment (arrested flight) in depression: an exploration of an evolutionary view. *Psychological Medicine*, 28(3), 585-598.
- Gilbert, P., & McGuire, M. (1998). Shame, status, and social roles: Psychobiology and Evolution. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (pp. 99-125). Oxford University Press: Oxford.
- Gilbert, P., Allan, S., Brough, S., Melley, S., & Miles, J. (2002). Relationship of anhedonia and anxiety to social rank, defeat and entrapment. *Journal of Affective Disorders*, 71, 141-151.

- Gilbert, P., Baldwin, M., Irons, C., Baccus, J., & Palmer, M. (2006). Self-criticism and selfwarmth: An imagery study exploring their relation to depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(2), 183-200.
- Gilbert, P., Cheung, M., Grandfield, T., Campey, F., & Irons, C. (2003). Recall of threat and submissiveness in childhood: Development of a new scale and its relationship with depression, social comparison and shame. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 108-115.
- Gilbert, P. (2000). Varieties of submissive behaviour as form of social defense: Their evolution and role in depression. In: L. Sloman & P. Gilbert (Eds.), *Subordination and Defeat: An evolutionary approach to mood disorders and their therapy* (pp. 3-45). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Glass, N., Fredland, N., Campbell, J., Yonas, M., Sharps, P., & Kub, J. (2003). Adolescent dating violence: Prevalence, risk factors, health outcomes and implications for clinical practice. *Journal of Clinical Issues*, 32, 227-238.
- Gomes, A. (1999). Psicologia Comunitária: uma abordagem conceitual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2), 71-79.
- Gonçalves, M. (2013). *Namoro na adolescência: atitudes de legitimação de violência e estratégias de resolução de conflitos em adolescente nos Açores*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Goodman, L., Koss, M., Fitzgerald, L., Russo, N., & Keita, G. (1993). Male violence against women. *American Psychologist*, 48, 1054-1058.
- Gover, A. (2004). Risky lifestyles and dating violence: A theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice*, 32, 171-180.
- Gray, H., & Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence: differences between one-sided and mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(1), 126-141.
- Greenberg, L. (2002). Emotions and emotional intelligence. In L. S. Greenberg (Ed.), *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (pp. 3-38). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474.

- Greenwald, D. & Harder, D. (1998). Domains of Shame: Evolutionary, cultural and Psychoterapeutic Aspects. In: P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (225-245). Oxford University Press: Oxford.
- Gross, J. (1999) Emotion regulation: past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Hall, J., Walters, M., & Basile, K. (2012). Intimate Partner Violence Perpetration by Court-Ordered Men: Distinctions Among Subtypes of Physical Violence, Sexual Violence, Psychological Abuse, and Stalking. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(7), 1374-1395.
- Hart, J., Gunnar, M., & Cicchetti, D. (1996). Altered neuroendocrine activity in maltreated children related to symptoms of depression. *Development and Psychopatology*, 8, 201-214.
- Hawkins, J., Smith, B., & Catalano, F. (2004). Social development and social and emotional learning. In: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). New York, NY: Teachers College Press.
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., & Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues*, 4(3), 467-482.
- Herrenkohl, T., Hill, K., Chung, I., Guo, J., Abbott, R., & Hawkins, J. (2003). Protective factors against serious violent behavior in adolescence: A prospective study of aggressive children. *Social Work Research*, 27, 179 – 191.
- Hickman, L., Jaycox, L., & Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: prevalence, gender distribution and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence & Abuse*, 5, 123-142.
- Hofmann, S., Heinrichs, N., & Moscovitch, D. (2004). The nature and expression of social phobia: Toward a new classification. *Clinical Psychology Review*, 24, 769-797.
- Hur, M. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of community psychology*, 34(5), 523-540.
- Irons, C., & Gilbert, P. (2005). Evolved mechanisms in adolescent anxiety and depression symptoms: the role of attachment and social rank systems. *Journal of Adolescence*, 28, 325-342.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1(3), 249-257.

- Izard, C.(1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and non cognitive processes. *Psychological Review*, 100(1), 68-90.
- Jackson, S. (1999). Issues in the dating violence research: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4(2), 233-247.
- Jackson, S., Cram, F., & Seymour, F. (2000). Violence and sexual coercion in high school students dating relationships. *Journal of family violence*, 15(1), 23-36.
- Jezl, D., Molidor, C., & Wrioth, T. (2006). Physical, sexual and psychological abuse in high school dating relationships: Prevalence rates and self-esteem Issues. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13.
- Kashani, J., Jones, M., Bumby, K., & Thomas, L. (1999). Youth Violence: Psychology Risk Factors, Treatment, Prevention, and Recommendations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 200 – 210.
- Kaura, S., & Allen, C. (2004). Dissatisfaction with relationships power and dating violence perpetration by men and women. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(5), 576-588.
- Koop, C. (1989) Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Koss, M., Gidycz, C., & Wisniewski, N. (1987). The scope of rape: Incidence and prevalence of sexual aggression and victimization in a national sample of higher education students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 162–170.
- Lavoie, F., Robitaille, L., Research & Hebert, M. (2000). Teen dating relationships and aggression. *Violence Against Women*, 6(1), 6-36.
- Leary, M. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.
- Leary, M., Knight, P., & Johnson, K. (1987). Social anxiety and dyadic conversation: A verbal response analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 34-50.
- Lehrer, J., & Zhao, Z. (2007). *Physical dating violence among college students in Chile*. Chicago: Institute for the Study of Labor.
- Lewis, M. (1998). Shame and Stigma, In. P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (126-140). Oxford University Press: Oxford.
- Lewis, M. (2003). The role of the self in shame. *Social Research*, 70 (4), 1181-1204.
- Lewis, S., & Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127.

- Lucas, S. (2002). *A agressividade no namoro de adolescentes*. Dissertação do II curso de mestrado na especialidade de sexologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Luthra, R., & Gidycz, C. (2006). Dating violence among college men and women: evaluation of a theoretical model. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 717-731.
- Machado, C., Matos, M., & Moreira, A. (2003). Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psychologica*, 33, 69-83.
- Machado, L. (2010). *Crenças e Representações Sociais dos Adolescentes sobre a Violência Interpessoal*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa do Porto. Escola de Estudos Pós-Graduados e de Investigação.
- Magdol, L., Moffitt, T., Caspi, A., Fagan, J., & Silva, P. (1997). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-year-olds: Bridging the gap between clinical and epidemiological approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(1), 68-78.
- Makepeace, J. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Malik, S., Sorenson, S., & Aneshensel, C. (1997). Community and dating violence among adolescents: perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health*, 21, 291-302.
- Manita, C., Ribeiro, C., & Peixoto, C. (2009). *Violência Doméstica: Compreender para intervir (guia de boas práticas para profissionais de instituições de apoio à vítima)*. Comissão para a cidadania e igualdade de género. Presidência do Conselho de Ministros.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. 3ª Edição. Pêro Pinheira: ReportNumber.
- Matos, M. (2000). *Violência conjugal: o processo de construção da identidade da mulher*. Dissertação de mestrado, na especialidade de Psicologia da Justiça. Universidade do Minho.
- Matos, M. (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. (s/d). *Violência na intimidade: Elaboraões narrativas da mudança psicoterapêutica. Em preparação*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Minho, Braga, em preparação.

- Matos, M., Simões, C., & Carvalhosa, S. (2000). *Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M., & Pinto-Gouveia, J. (2009). *Shame as a traumatic memory*. *Clinical Psychology and Psychotherapy*.
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., & Silva, M. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenção com jovens em contexto escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8(1), 55-75.
- McCloskey, L., & Licheter, L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(4), 390-412.
- Mechanic, M., Weaver, T., & Resick, P. (2008). Mental Health Consequences of Intimate Partner Abuse: A Multidimensional Assessment of Four Different Forms of Abuse. *Violence Against Women*, 14(6), 634-654.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. 1.ª edição.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: Sage publications.
- Mitchell, G., & Maple, T. (1985). Dominance in nonhuman primates. In: S.L. Ellyson & J.F. Dovidio (Eds.), *Power, dominance and nonverbal behavior*. New York: Pringer-Verlag.
- Molidor, C., & Tolman, R. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence Against Women*, 4, 180-194.
- Moore, D. (2007), *The Basic Practice of Statistics*. New York, Freeman
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 37.
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P., & Melo, A. (2005). *Saúde Mental: Do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Murray, C., & Kardatzke, K. (2007). Dating violence among college students: Key issues for college counselors. *Journal of College Counseling*, 10, 79-89.

- Myles, B., & Simpson, R. (1994). Understanding and preventing acts of aggression and violence in school-age children and youth. *Preventing School Failure*, 38, 40 – 46.
- Nascimento, F., & Cordeiro, R. (2011). Violência no namoro para jovens moradores no recife. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 516-525.
- Nesse, R., & Williams, G. (1995). *Evolutions and Healing: The New Science of Darwinian Medicine*. Weidenfeld & Nicolson: London.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Neves, J. (1996) Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, 1 (3).
- Nunes, J. (2012). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos- Estudo da adaptação portuguesa do TEC*. Dissertação de mestrado na especialidade de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Universidade de Coimbra.
- O`Donnell, L., Stueve, A., Myint-U, A., Duran, R., Agronick, G., & Wilson-Simmons, R. (2006). Middle school aggression and subsequent intimate partner physical violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 693-703.
- O`Connor, L., Berry, J., Weiss, J., & Gilbert, P. (2002). Guilt, fear, submission and empathy in depression. *Journal of Affective Disorders*, 71, 19-27.
- O`Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.
- O`Keefe, M. (2005). Teen dating violence: a review of risk factors and prevention efforts. *National Electronic Network on violence against women*, 1-13.
- Odaci, H. (2007). Submissive behaviors and automatic negative thoughts among adolescent boys and girls: a study with a turkish sample. *Social behavior and personality*, 35(8), 1021-1026.
- Offenhauer, P. (2011). Teen Dating Violence: A Literature Review and Annotated Bibliography. Obtido a 2 de Dezembro de 2014, de: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/235368.pdf>
- Öngen, D. (2006). The relationships between self-criticism, submissive behavior and depression among Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 41, 793-800.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Paiva, C., & Figueiredo, B. (2004). Abuso no relacionamento íntimo: Estudo de prevalência em jovens adultos portugueses. *Psychologica*, 36, 75-107.

- Paiva, C., & Figueiredo, B. (2005) Abuso no relacionamento íntimo e estado de saúde em jovens adultos portugueses. Obtido a 22 Junho de 2014 de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3726>>. ISSN 1697-2600.
- Patterson, J., & McCubbin, H. (1987). Adolescent coping style and behaviors. Conceptualization and measurement. *American Journal of Community Psychology*, 18, 793-824.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pereira, V. (2012). A ideiação paranoide na adolescência. Um Enfoque Comunitário. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Perkins, D., & Zimmerman, M. (1995). Empowerment theory, research and application. *American journal of community*, 23(5), 569-579.
- Price, J. (2000). Subordination, self-esteem and depression. In: L. Sloman & P. Gilbert (Eds.), *Subordination and Defeat: An evolutionary approach to mood disorders and their therapy* (pp. 165-177). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Raimundo, R. (2012). "Devagar se vai ao longe": Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Reverendo, I. M. (2011). *Regulação Emocional, Satisfação com a Vida & Percepção da Aceitação-Rejeição Parental: Estudo de Adaptação e Validação da Versão Portuguesa do Emotions Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Riggio, H. (2004). Parental marital conflict and divorce, parent-child relationships, social support, and relationship anxiety in young adulthood. *Personal Relationships*, 11, 99-114

- Riggio, H., & Kwong, W. (2011). Paranoid Thinking, Quality of relationships With Parents, and Social Outcomes Among Young Adults. *Journal of Family Issues*, 32(8), 1030-1049.
- Rijo, D., Sousa, M., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, & J., Mendonça, M. *et al.* (2007). *G.P.S. Gerar Percursos Sociais - Programa de Prevenção e Reabilitação para Jovens com Comportamento Social Desviante*. Coimbra: Coingra.
- Rosenblum, L., Coplan, J., Friedman, S., Bassoff, T., Gorman, J., & Andrews, M. (1994). Adverse early experiences affects noradrenergic and serotonergic functioning in adulto primates. *Biological Psychiatry*, 35, 8221-227.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998) Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional and personality development. (5th ed.) (pp. 237-309). New York: Wiley.
- Saavedra, R. (2010). Prevenir antes de remediar: Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis. (Dissertação de Doutoramento).
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211.
- Sani, A., & Oliveira, M. (2009). *A Intergeracionalidade da Violência nas Relações de Namoro*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 6, 162-170.
- Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva – Manual de Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Schafer, E. (2000). *Development of emotinal expresion, understanding, and a regulation in infantis and young children. The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Schore, A. (1998). Early Shame Experiences and Infant Brain Development. In: P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal Behavior, Psychopathology, and Culture* (pp. 57-77). Oxford University Press: Oxford.
- Schutz, P., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sloman, L (2000). How the involuntary defeat strategy relates to depression. In: L. Sloman & P. Gilbert (Eds.), *Subordination and Defeat: An evolutionary approach to mood disorders and their therapy* (pp. 47-67). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sloman, L., Price, J., Gilbert, P., & Gardner, R. (1994). Adaptive function of depression. Therapeutic interventions. *American Journal of Psychotherapy*, 48(3), 1-16.

- Swahn, M., Simon, T., Hetz, M., Arias, M., Bossarte, R., Ross, J., Gross, L., Iachan, R., & Hamburger, M. (2008). Linking dating violence, peer violence and suicidal behaviors among high-risk youth. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 30-38.
- Thompson, R. A. (1994) Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 24-52.
- Tomaz, C., & Giugliano, L. (1997). A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 407-411.
- Troisi, A., McGuire, M. (2000). Psychotherapy in the context of Darwinian psychiatry. In: P. Gilbert & K. Bailey (Eds.), *Enes on the Couch: Explorations in evolutionary psychotherapy* (pp. 28-41). Brunner. Routledge: Oxford.
- Türküm, A. (2005). Do optimism, social network richness, and submissive behaviors predict well-being? Study with a Turkish sample. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 33, 619-628.
- Vaz, F. (2009). Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: A amostra como factor decisivo de qualidade*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Vidal, A. (2007). *Manual de Psicología Comunitaria. Um enfoque integrado*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wekerle, C., & Tanaka, M. (2010). Adolescent dating violence research and violence prevention: an opportunity to support health outcomes. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 681-698.
- Wekerle, C., & Tanaka, M. (2010). Adolescent dating violence research and violence prevention: an opportunity to support health outcomes. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 681-698.
- Whelton, W., & Greenberg, L. (2005). Emotion in self-criticism. *Personality and Individual Differences*, 38, 1583-1595.
- White, J. (2009). A gendered approach to adolescent dating violence: Conceptual and methodological issues. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 1-15.
- Wicker, F., Payne, G., & Morgan, R. (1983). Participant description of guilt and shame. *Motivation and emotion*, 7, 25-39.

- Zabalza, M. (1991). Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10, 1-3.

Anexos

Escala de Comportamentos de Submissão Social para Adolescentes (ASBS)

(Irons, C. & Gilbert, P., 2005)

(Trad. e adap. para a população adolescente Portuguesa: Barreto Carvalho, C. & Pereira, V., 2012)

De seguida encontram-se algumas afirmações que descrevem o modo como as pessoas se comportam ou sentem em relação a determinadas situações quando estão com pessoas que frequentam o mesmo ano da escola.

Quando eu estou com pessoas do meu ano de escola:

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--------|
| 1. Concordo que estou errado(a), mesmo quando sei que não estou. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 2. Faço coisas porque os outros(as) estão a fazer, e não porque as quero fazer. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 3. Deixo que os outros me critiquem ou me humilhem sem me defender. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 4. Jogo com os outros, mesmo quando não quero. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 5. Se eu tentar dizer alguma coisa e os outros não pararem de falar eu calo-me. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 6. Quando faço um pequeno erro e quero me desculpar, peço desculpa mais do que uma vez. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 7. Não sou capaz de dizer aos meus amigos que estou zangado(a) com eles. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 8. Em festas, eu deixo que os outros falem e dominem as conversas. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 9. Eu sinto-me desconfortável quando as pessoas olham directamente para mim quando estão a falar. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 10. Eu agradeço de forma insistente quando alguém me faz um pequeno favor. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 11. Eu evito iniciar conversas em festas. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |
| 12. Eu fico corado(a) quando as pessoas olham para mim. | | | | | | |
| Nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sempre |

Código:

Escala de atitudes acerca da violência no namoro (E.A.V.N.)

INSTRUÇÕES

Vais encontrar de seguida um conjunto de afirmações em relação a situações de violência no namoro. Pede-se que leias atentamente essas frases e exprimas a tua opinião em relação a cada uma delas. Não existem respostas certas ou erradas. A tua opinião é o mais importante. Por favor, tenta responder de acordo com a tua forma de pensar e sentir e não como achas que deveria ser.

Avalia cada afirmação, colocando um (X) na opção que melhor traduza o teu modo de pensar. Assegura-te de que respondeste a todas as questões, devendo optar apenas por uma das hipóteses apresentadas.

As respostas a este questionário são absolutamente confidenciais.

Obrigado pela tua colaboração!

Por favor, lê atentamente cada afirmação e responde de acordo com as seguintes opções:

Discordo Totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

Parte A

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Um rapaz não deve insultar a namorada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Um rapaz não deve dizer à namorada o que fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Uma rapariga deve pedir autorização ao namorado para sair com os amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os relacionamentos resultam melhor quando as raparigas procuram agradar os namorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não existe nenhuma razão para um rapaz ameaçar a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por vezes, os rapazes não conseguem evitar insultar as namoradas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Uma rapariga deve mudar a sua forma de ser para agradar ao namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Uma rapariga deve fazer sempre o que o namorado lhe diz para fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Um rapaz não precisa de saber tudo o que a namorada faz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Não existe nenhuma razão para um rapaz insultar a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. É normal um rapaz gritar com a namorada quando está furioso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Um rapaz pode dizer mal da namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Não existe nenhuma razão para um rapaz gritar e berrar com a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Uma rapariga não deve estar com os amigos se isso aborrecer o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. É importante que uma rapariga se vista sempre da forma que o namorado quer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte B

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Uma rapariga deve acabar o namoro se o namorado lhe bater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Algumas raparigas merecem levar uma bofetada dos namorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Não é correcto um rapaz bater na namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Por vezes os rapazes não conseguem evitar dar murros na namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não existe nenhuma razão para um rapaz empurrar a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por vezes um rapaz não consegue evitar bater na namorada quando ela o irrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não existe nenhuma razão para um rapaz dar uma bofetada à namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Por vezes o ciúme põe um rapaz tão louco que ele bate na namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. As raparigas que traem os namorados merecem ser esbofeteadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Por vezes, o amor faz com que um rapaz fique tão louco que ele bate na namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Normalmente um rapaz não bate na namorada a não ser que esta mereça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Um rapaz pode bater na namorada se ela merecer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte C

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Quando um rapaz paga a conta num encontro pode pressionar a namorada para ter relações sexuais com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os rapazes não são donos do corpo das namoradas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando os rapazes ficam muito excitados sexualmente, não conseguem evitar ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os rapazes nunca devem embriagar as namoradas para conseguirem ter relações sexuais com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Um rapaz não deve tocar na namorada a não ser que ela queira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Um rapaz pode forçar a namorada a beijá-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Às vezes os rapazes têm de ser brutos com as namoradas para as excitarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Para provar o seu amor uma rapariga deve ter relações sexuais com o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Uma rapariga que entra no quarto de um rapaz está a concordar ter relações sexuais com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Não tem mal pressionar uma rapariga para ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Não tem mal pressionar uma rapariga para ter relações sexuais se ela já teve relações no passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Depois de um casal assumir um compromisso, o rapaz não tem o direito de forçar a namorada para ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte D

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Não existe nenhuma desculpa para uma rapariga ameaçar o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não existe nenhuma razão para uma rapariga insultar o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As raparigas têm o direito de dizer aos namorados como se devem vestir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Um rapaz deve fazer sempre o que a namorada lhe diz para fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se uma rapariga berrar e gritar com o namorado, não o magoa a sério.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As raparigas têm o direito de dizer aos namorados o que fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. É importante que um rapaz se vista sempre da forma que a namorada quer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Por vezes as raparigas não conseguem evitar insultar os namorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Um rapaz deve pedir sempre autorização à namorada para sair com os amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Uma rapariga pode dizer mal do namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. É normal uma rapariga gritar com o namorado quando fica furiosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Por vezes as raparigas têm de ameaçar os namorados para eles as ouvirem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Uma rapariga não deve controlar o que o namorado veste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte E

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Uma rapariga pode bater no namorado se ele merecer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não tem mal se uma rapariga empurrar o namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Por vezes, as raparigas não conseguem evitar dar murros nos namorados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguns rapazes merecem levar uma bofetada da namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por vezes, uma rapariga tem de bater no namorado para ele a respeitar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Normalmente uma rapariga só bate no namorado quando ele merece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Uma rapariga não deve bater no namorado, independentemente do que ele tenha feito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Não existe nenhuma razão para um rapaz levar uma bofetada da namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Puxar o cabelo é uma boa forma de uma rapariga se vingar do namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nunca está correcto uma rapariga dar uma bofetada ao namorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Algumas raparigas têm que bater nos namorados para serem ouvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Um rapaz deve terminar o namoro com uma rapariga se esta o esbofetear.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte F

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Uma rapariga não deve tocar no namorado a não ser que ele queira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não tem nada de mal um rapaz mudar a sua opinião sobre ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Um rapaz deve terminar o namoro com a namorada se ela o obrigar a ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Uma rapariga só deve tocar o namorado nos sítios onde ele quer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Um rapaz que entra no quarto de uma rapariga está a concordar em ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Não tem nada de mal uma rapariga forçar o namorado a beijá-la.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As raparigas nunca devem embriagar os namorados para conseguirem ter relações sexuais com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mesmo se um rapaz tiver dito "sim" sobre ter relações sexuais, tem sempre o direito de mudar de ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Depois de um casal assumir um compromisso, a rapariga não tem o direito de forçar o namorado a ter relações sexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. As raparigas nunca devem mentir aos namorados para eles terem relações sexuais com elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Para provar o seu amor, um rapaz deve ter relações sexuais com a namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Uma rapariga pode dizer a um rapaz que gosta dele só para conseguir ter relações sexuais com ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo III- Diário de Bordo

Sessão	
Dinamizadora	
Data	
Local	
Turma	
Duração	
Nº de participantes	
Resultados esperados	
Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse e motivação)	
Desempenho dos alunos na realização das atividades (em termos de facilidade/dificuldade)	
Dificuldades apresentadas pela investigadora no desenrolar da sessão (ponto de vista da observadora)	

Ficha de avaliação da sessão, dos alunos.



Nome: _____

Turma: _____

Escola: _____

1) O que mais gostaste na sessão?

2) O que menos gostaste na sessão?

3) O que mudavas na sessão?

Ficha de avaliação da sessão, dos professores.

Sessão	
Data/ Hora	
Escola e Turma	
Duração	
Intervenientes	
Avaliação/Reflexão crítica sobre o modo como decorreu a sessão (ex: desempenho do grupo de trabalho- investigadoras e alunos) Contributos da sessão no processo do projeto a desenvolver	
Consequências/implicações futuras	
Sugestões para próxima (s) sessão (ões)	

Carta dirigida à Direção Regional da Educação a solicitar a autorização do estudo



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor
Secretário Regional da Educação, Ciência e Cultura
Professor Doutor Luíz Fagundes Duarte

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, estão a ser realizados trabalhos de investigação, conducentes a dissertação, no domínio do desenvolvimento de competências sócio emocionais. Os trabalhos são orientados pelas Profs. Doutoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira, docentes do referido Departamento. Neste enquadramento, as signatárias vêm expôr sucintamente a V/a Excia as razões que as motivam para esta área de investigação e socilitar a colaboração da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura para a viabilização dos projectos referidos facultando o acesso às escolas da Região Autónoma dos Açores.

A complexidade do mundo actual exige às pessoas grande capacidade para lidar com a mudança e com a imprevisibilidade. Porém, muitos indivíduos tendem a apresentar dificuldade em lidar com este tipo de desafios, o que se traduz numa taxa muito elevada, por exemplo, ao nível da doença mental (Caldas de Almeida e col., 2013).

A educação e a formação constituem um factor amplamente aceite como protector da adaptação a cenários dominados pela incerteza. Mas na Região, dados publicados pela Direção Regional da Educação e Formação (2010/2011), informam que a taxa de retenção e de abandono escolar, temporário ou prolongado, é elevada, ultrapassando os 25% no Ensino Secundário.

Neste cenário, que parece marcado por dificuldades acrescidas na promoção das aprendizagens dos alunos, a educação assume, então, um papel ainda mais primordial na promoção do desenvolvimento das pessoas, com vista à sua capacitação para serem felizes

numa sociedade democrática. Mas promover o desenvolvimento das pessoas, significa, também, ser necessário dotá-las da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.

Como é dito no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (p. 77), para a educação poder dar resposta ao conjunto das suas missões “deve organizar –se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, ou quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.”

O conjunto de trabalhos, conducentes às dissertações de mestrado em curso, constitui-se como parte integrante de um Projecto de Investigação situado no âmbito destes dois últimos pilares – aprender a conviver e aprender a ser, onde se salienta a importância do autoconhecimento, do estabelecimento de metas e limites e da regulação emocional.

O Projecto consubstancia-se num programa de Promoção de Competências Sócio-Emocionais e visa promover as competências social e emocional, facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida. Este objectivo afigura-se tão mais importante se atendermos a que défices nas competências social e emocional se relacionam com (i) baixa aceitação, rejeição, ignorância ou isolamento social por parte dos pares; (ii) problemas escolares, em termos de rendimento, fracasso, absentismo, abandono, expulsões da aula e da escola e idadaptação escolar; (iii) problemas pessoais, como baixa auto-estima, locus de controlo externo; (iv) desajustamento psicológico e manifestações do campo patológico, como a depressão e sentimento de desamparo; (v) inadaptação e delinquência juvenil; (vi) e problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, como alcoolismo, suicídio, toxicodependências (Casares, 2009).

Em estudos anteriormente realizados na Região Autónoma dos Açores, orientados pelas signatárias e que contaram com a colaboração da Secretaria Regional da Educação e Formação, procurou-se avaliar a situação regional ao nível dos indicadores referidos pela literatura como estando relacionados com a incompetência social e emocional e supra referenciados.

Os resultados permitiram concluir que na população adolescente açoriana se encontram indicadores tão ou mais alarmantes que os referidos ao nível da população adolescente internacional.

Um desses estudos, realizados na Ilha de S. Miguel, no ano de 2012, caracterizou a ideiação paranoide (caracterizada pela presença de sentimentos de medo de rejeição, exclusão, humilhação ou inferiorização em relação aos outros, Gilbert, Boxall, Cheung & Irons,

2005), numa amostra de 1762 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Os resultados permitem-nos concluir que, na adolescência, a ideação paranóide (M=49.14) é semelhante à encontrada em estudos realizados com adultos portugueses (M=43.42, Barreto Carvalho, 2009; M=44.14 Lopes, 2010), sendo também semelhantes as variáveis preditivas desta ideação, designadamente a vergonha externa e os estilos parentais. Este resultado vem reforçar a importância do papel de apoio dos progenitores, fortalecendo a necessidade de intervir ao nível da educação parental (Barreto Carvalho, Pereira, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Paralelamente, num outro estudo realizado no mesmo período, numa amostra de 1818 adolescentes, os resultados mostraram que a taxa de jovens que se envolvem em comportamentos de auto-dano (47.1%) e ideação suicida (77%) é extremamente elevada, mostrando-se muito superior à encontrada em Portugal continental (16%, segundo os estudos mais recentes da Prof. Doutora. Margarida Gaspar de Matos). Nos adolescentes açorianos, o auto-dano tem como objectivo primordial a regulação (redução e/ou aumento) de experiências emocionais. Segundo dados do nosso estudo, o auto-dano é mais frequente em jovens entre os 14 e os 16 anos, com reprovação académica e menos satisfeitos com a escola e família. Relativamente à ideação suicida, esta é mais frequente nas raparigas de nível sócio-económico mais baixo e menos satisfeitas com a escola e família. Ambas as variáveis encontram-se correlacionadas com os sintomas de depressão e ansiedade, auto-criticismo, raiva e um estilo parental crítico (Barreto Carvalho, Nunes, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Acresce a estes dados que a análise de 135 participações disciplinares, efectuadas numa escola do 3.º ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel, evidencia que a maior parte das mesmas (61%) corresponde a relatos de desvio e ruptura com as condições de produção do trabalho escolar, e uma proporção também elevada (39%) corresponde a problemas do foro relacional, quer com professores (25%), quer com pares (14%) (Nunes & Caldeira, 2012). Estes resultados permitem subentender desinteresse ou dificuldade dos alunos em lidar com as solicitações que a escola coloca tanto no plano da relação com o trabalho, como no da relação com as pessoas. Procurar suavizar o tempo de permanência nas aulas através do evitamento e da fuga às tarefas e, sobretudo, a expressão de comportamentos tendencialmente agressivos, dirigidos a professores e a colegas, parece indicar falta de oportunidade para os alunos aprenderem e desenvolverem comportamentos mais apropriados. Por outro lado, a incidência de participações disciplinares logo no primeiro período da manhã, contrariamente ao que tradicionalmente se encontra na literatura (e.g. Afonso, 2006), faz supor que os alunos entram na escola a contra-gosto e que nela parecem não encontrar significado.

Esta última ideia parece encontrar eco num outro estudo, também realizado em São Miguel, onde se analisou o envolvimento do aluno na escola, uma vez que este constructo tem sido considerado como um dos indicadores cruciais para o aumento do sucesso académico. Alunos altamente envolvidos estão mais susceptíveis a obter melhores resultados no seu percurso académico, quer em termos de rendimento, quer de comportamento; em contrapartida, alunos com fracos níveis de envolvimento apresentam maior vulnerabilidade para um conjunto de situações adversas, como o absentismo, o abandono escolar e os comportamentos disruptivos (Klem & Connel, 2004). O estudo contou com a participação de 365 alunos a frequentar o 7.º e o 10.º anos de escolaridade. Os resultados obtidos indicam um envolvimento moderado por parte dos alunos, significando, como antes se mencionou, que os alunos entrarão na escola sem nela descortinarem elementos de interesse ou utilidade que configurem sentido ao tempo que aí obrigatoriamente permanecem até ao 12.º ano. Serão, assim, alunos obrigados-resignados ou obrigados-revoltados. Os resultados também sugerem que o envolvimento dos alunos decresce à medida que aqueles frequentam anos escolares mais avançados. Estudos posteriores, realizados com 560 alunos e contemplando anos de escolaridade mais elementares (Caldeira, Fernandes & Tiago, 2013), apresentam resultados que vão ao encontro dos apresentados com amostra definida pelos 365 alunos, sugerindo que uma intervenção nos níveis mais iniciais da escolarização poderá contribuir para sustentar a adesão à escola, desde que essa intervenção tenha em conta e facilite a articulação entre o sistema límbico e o cortex cerebral.

Com efeito, para os alunos serem capazes de enfrentar e se apropriar do conjunto de conhecimentos escolares, que se situam predominantemente ao nível do córtex cerebral, por exigirem o processamento de informações, é importante que haja uma boa articulação com o sistema límbico, envolvido na expressão das emoções. Tudo indica que as estruturas límbicas estão subjacentes aos sentimentos sociais e, em conjunto com o córtex cerebral, contribuem para ampliar ou restringir a resiliência, bem como as oportunidades para lidar com a imprevisibilidade e a mudança, ou para saber transformar obstáculos em desafios. No fundo, retornamos à ideia de promoção do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Como antes apontado, a educação formal (e não formal) tem um papel primordial neste aprender a ser e também no aprender a conviver, com pessoas, acontecimentos e situações. Parecem, contudo, ser escassos os recursos psicoeducativos passíveis de fomentar o desenvolvimento de acções concretas neste domínio.

Tem sido neste sentido que a equipa de investigação da Universidade dos Açores, liderada pelas signatárias, tem vindo a desenvolver trabalhos visando a criação de programas e materiais pedagógicos, passíveis de serem utilizados por diferentes tipos de educadores

(educadores, professores, psicólogos, pais, e outros educadores) e também pelas próprias crianças e jovens autonomamente.

Os estudos para os quais pedimos agora a vossa colaboração seguem esta linha de investigação e pretendem constituir-se como um novo avanço para o desenvolvimento, utilidade e validação desses programas e materiais.

Deste modo, foram desenvolvidos dois programas, um destinado a crianças do primeiro ciclo do ensino básico (3.º ano) e outro a adolescentes do terceiro ciclo do ensino básico (8º ano). Cada um dos programas é constituído por nove sessões, tendo cada sessão a duração aproximada de 90 minutos e estando prevista a sua aplicação nas aulas da disciplina de Cidadania. Atendendo à importância dos níveis mais iniciais de escolaridade, foram igualmente desenvolvidos programas destinados a pais e professores das crianças do primeiro ciclo do ensino básico (3.º ano) e que visam dotar os mesmos de competências para lidar com as questões do desenvolvimento sócio-emocional dos seus educandos.

Assim, e como já antedissemos, vimos solicitar a V/a Excia que nos autorize o contacto com as escolas básicas, básicas-integradas e secundárias, da Ilha de S. Miguel, com vista à aplicação dos referidos programas em turmas dos 3.º e 8.º anos, a seleccionar posteriormente e em consonância com os Conselhos Executivos dos referidos estabelecimentos de ensino.

Aproveitamos a oportunidade para enviar os trabalhos realizados no ano transacto, conforme acordado, e que são fruto da colaboração previamente estabelecida entre a Secretariada da Educação e Formação e a nossa equipa de investigação da Universidade dos Açores.

Côncias da importância vital da adesão da vossa Secretaria a este estudo e certas de que o nosso pedido merecerá a melhor atenção da parte de V/a Excia, manifestamos, desde já, inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Célia Barreto Carvalho Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 25 de Novembro de 2013

Carta explicativa das finalidades do programa



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao Conselho Executivo

Ponta Delgada, 9 de Dezembro de 2013

A estudante Carmina Freitas, do Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade dos Açores, encontra-se a realizar sob orientação das signatárias a sua Dissertação de Mestrado intitulada “Programa de Competências Sócio-Emocionais- A submissão associada à violência no namoro”. Esta Dissertação integra-se num trabalho mais amplo que visa a promoção de competências sócio-emocionais nos alunos dos ensinos básico e secundário, as quais são facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Neste contexto, vimos convidar a V/a Escola a aderir ao conjunto de estabelecimentos de ensino que vão beneficiar do programa *Alinha com a Vida* – versão para adolescentes, destinado a alunos do 8.º ano de escolaridade e, nesse sentido, solicitar a V/a Excia a cedência de um espaço e tempo lectivo para a concretização do mesmo.

Genericamente, com este programa visa-se i) Fomentar o conhecimento das emoções básicas e sociais nos adolecebntes (Inteligência Emocional); ii) Promover a capacidade para identificar emoções básicas e sociais em si e no outro; iii) Activar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais (regulação emcoional); iv) Promover a auto-motivação, a empatia e a asserividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso escolar e da adaptação à vida; e v) Treinar a aplicação de competências socio-emocionais enquanto ferramentas importantes da resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

Prevê-se que o programa de *Competências Socio-Emocionais* decorra durante o segundo período escolar, afigurando-se as aulas de Cidadania como o contexto mais adequado para a sua implementação.

As turmas participantes nesta iniciativa deverão ser consideradas em função de alguns critérios de equidade (número alunos/sexo/repetências/nível socio-económico), de modo a se poder constituir um grupo de intervenção e um grupo de comparação.

Na expectativa de que a V/a Escola pretenda integrar este projecto, aguarda-se a V/a resposta em breve.

Com os melhores cumprimentos,

Célia Carvalho



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa
“Alinha com a vida”

O programa “Alinha com a vida” constitui-se como um programa de promoção de competências sociais e emocionais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional dos adolescentes, ou seja, desenvolver competências que permitam a esses mesmos adolescentes aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Este programa é constituído por 9 sessões semanais, a serem desenvolvidas nas aulas de cidadania, durante o segundo período letivo. Nestas sessões, pretendem-se alcançar alguns objetivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas e secundárias; promover a capacidade para identificar emoções básicas e secundárias em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a automotivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências socioemocionais, enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convidam-se os alunos a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;

- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^ª que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) no programa, assine o termo apresentado na **página 3** e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar que o seu filho(a) participe no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do encarregado de educação: _____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Sara Soares 916032979 sara_soares777@hotmail.com, Carolina Raposo 918856002 carolinaraposo1@hotmail.com, Carmina Freitas 912375058 freitas_carmina@hotmail.com, Marlene Arruda 918946663 marlene_c100@hotmail.com.

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que **NÃO** autorizo o meu educando a participar do Programa “**Alinha com a vida**”.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

**Consentimento informado dirigido aos encarregados de educação dos alunos do grupo
Controlo**



**Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação**

**Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa
“Alinha com a vida”**

O programa “Alinha com a vida” constitui-se como um programa de promoção de competências sociais e emocionais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional dos adolescentes, ou seja, desenvolver competências que permitam a esses mesmos adolescentes aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Para a implementação do programa em questão, torna-se necessário conhecer e avaliar algumas das competências de gestão emocional dos adolescentes do 8º ano de escolaridade. Neste sentido vimos convidar o seu educando a preencher alguns questionários, especialmente elaborados para adolescentes, que nos permitam aprofundar o conhecimento acerca das competências de regulação emocional dos adolescentes desta faixa etária.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) neste estudo, assine o termo apresentado na **página 3** e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar que o seu filho(a) participe no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do participante: _____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Sara Soares 916032979 sara_soares777@hotmail.com, Carolina Raposo 918856002 carolinaraposo1@hotmail.com, Carmina Freitas 912375058 freitas_carmina@hotmail.com, Marlene Arruda 918946663 marlene_c100@hotmail.com.

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que **NÃO** autorizo o meu educando a participar na investigação “**Alinha com a vida**”.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

Anexo X - Análise de conteúdo referente à 6ª sessão

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeração
Realização dos desafios da semana da 6ª sessão		Adesão dos alunos à realização dos desafios da semana	Alunos que realizaram o desafio da 6ª sessão: (A1 ⁵); (A2 ⁸); (B1 ¹⁰); (B2 ¹); (C1 ⁷); (C2 ⁶); (C3 ¹²); (C4 ¹⁷); (D1 ¹⁷); (D2 ⁴); (E1 ¹⁶)	Devem observar se nas vossas relações (não significa que sejam relações de namoro, poderá ser mesmo nas vossas relações de amizade) observam este tipo de comportamento submisso e porquê.	47.4%
		Identificação correta do comportamento social-submissão na pós-intervenção	<p>Exemplos de respostas:</p> <p>“Alguém da minha turma disse a outro para ir ao bar e ele não queria e foi obrigado a ir”. (A1)</p> <p>“Eu tinha uma opinião e o meu treinador tinha outra por isso eu tive que submeter-me porque ele é que manda”. (B2)</p> <p>“Num jogo de ping-pong, penso que a jogada dele foi ilegal mas concordei que foi legal para evitar complicações”. (C1)</p> <p>“Minha prima queria ver um canal de TV e eu queria ver outro e eu vi o que ela queria para não arranjar conflitos” (C2).</p> <p>“A minha mãe queria ir às furnas e eu queria ir às sete cidades, então eu decidi submeter-me e fomos às furnas naquele dia e no dia seguinte às 7 cidades”. (C3)</p> <p>“O meu namorado e eu discutimos e eu disse que ele tinha toda a razão para ele não ficar chateado comigo pois eu gosto muito dele”. (D1)</p> <p>“Eu estava no computador quando a minha mãe mandou me fazer a minha cama e eu tive de obecer-lhe” (D2)</p> <p>“Durante a semana fui várias vezes submisso à minha mãe. Não queria que ela se chateasse</p>	Devem observar se nas vossas relações (não significa que sejam relações de namoro, poderá ser mesmo nas vossas relações de amizade) observam este tipo de comportamento submisso e porquê.	32,25%

			comigo, devido à doença dela por isso mesmo eu tendo razão, ouvia o que ela dizia e apenas calava”. (E1) (A1 ³); (A2 ²); (B1 ⁵); (B2 ¹); (C1 ⁵); (C2 ⁴); (C3 ⁸); (C4 ¹³); (D1 ¹⁵); (D2 ²); (E1 ¹²)		
Impacto da sessão	Avaliação da sessão pelos alunos		“História Sonhos Desfeitos” (A1 ¹)	O que mais gostaste na 6ª sessão?	0.46%
			“Tudo” (A1 ¹⁰); (A2 ¹⁰); (B1 ⁵); (B2 ¹⁷); (C1 ¹⁰); (C2 ⁹); (C3 ⁸); (C4 ⁸); (D1 ¹²); (D2 ⁹); (E1 ¹²)		54.8%
			“Mitos e Realidades” (A1 ²); (B1 ⁴); (C1 ¹); (C2 ⁴); (C3 ³); (C4 ⁷); (D1 ⁴); (D2 ¹); (E1 ¹)		12.4%
			“Vídeos” (A1 ⁷); (A2 ¹); (B1 ¹¹); (B2 ¹); (C1 ⁷); (C2 ²); (C3 ⁶); (C4 ¹); (D1 ³); (D2 ⁴); (E1 ⁸)		22.5%
			“Falar das Consequências da Violência” (A2 ¹);		0.46%
			“Tema abordado” (C1 ¹)		0.46%
			“Do vídeo do ciclo da violência” (C2 ³); (C3 ¹); (C4 ¹)		2.30%
			“Concordas ou Discordas” (C2 ²)		0.92%
			“De ser chamada à realidade quanto à violência no namoro” (C2 ¹)		0.46%
			“De saber mais sobre a submissão” (C3 ¹); (D2 ¹)		0.92%
			“De saber mais sobre a agressão nos namoros” (C4 ¹)		0.46%
			“De saber como evitar os conflitos” (C4 ¹)		0.46%
			“De saber o que devemos fazer nestas situações” (C4 ¹)		0.46%
			“O desafio” (C4 ¹)		0.46%
			“PowerPoint” (D1 ¹)		0.46%
			“Nada” (D2 ¹)		0.46%
			“Perguntas” (E1 ¹)		0.46%
			“Nada” (A1 ¹⁹); (A2 ¹⁷); (B1 ¹⁴); (B2 ¹⁷); (C1 ¹⁶); (C2 ¹⁷); (C3 ¹⁷); (C4 ¹⁴); (D1 ¹⁸); (D2 ¹³)		74.6%
			“1º Vídeo da violência” (A1 ¹); (A2 ³)		1.84%
			“Do barulho” (B1 ²); (B2 ¹)		1.38%
	“Mitos e Realidades” (B1 ¹)	0.46%			
	“De saber que há pessoas que ainda concordam	0.46%			

			com a violência e o controlo" (B1 ¹)	O que menos gostaste na 6ª sessão?	
			"Saber que 1 em cada 4 jovens é vítima de namoros violentos" (B1 ¹)		0.46%
			"De perceber as consequências" (C2 ¹)		0.46%
			"De responder às perguntas da história" (B1 ¹); (C3 ¹); (D1 ¹)		1.38%
			"De saber que isto acontece muitas vezes" (C1 ¹)		0.46%
			"A violência no namoro" (C1 ¹)		0.46%
			"O vídeo do ciclo da violência no namoro" (A2 ¹); (C2 ³); (C4 ⁴); (D1 ¹); (C1 ³); (C2 ²); (C3 ¹)		6.91%
			"Não gostei de saber que algumas pessoas morrem devido à violência no namoro" (C4 ¹)		0.46%
			"Vídeos" (D2 ²)		0.46%
			"Escrever" (D2 ¹)		0.46%
			"Nada" (A1 ¹⁹); (A2 ²¹); (B1 ¹⁷); (B2 ¹⁸); (C1 ²⁰); (C2 ¹⁷); (C3 ¹⁹); (C4 ¹⁹); (D1 ¹⁶); (D2 ¹⁶); (E1 ²²)		94%
			"A maneira de Participar" (A1 ¹)		0.46%
			"As realidades e os Mitos" (A2 ¹)		0.46%
			"A ficha da história" (B1 ¹)		0.46%
			"O barulho" (B1 ²); (C4 ¹); (D1 ¹)		1.84%
			"Não ver o vídeo do ciclo da violência" (C1 ¹); (C4 ²)		1.38%
			"Haver mais partes práticas intensivas" (C2 ¹)		0.46%
			"Gostava de ter visto mais vídeos" (C2 ¹); (D1 ²)		1.38%
		"A história" (D1 ¹)	0.46%		
		"A música do último vídeo mete-nos tristes" (D2 ¹)	0.46%		
		Avaliação da Sessão pelos professores	Reflexão crítica sobre a forma como decorreu a sessão (e.g.: desempenho do grupo de trabalho, investigadoras e alunos)	"O tema violência no namoro e submissão foi um grande gerador de discussão e todos os alunos deram a sua opinião, participaram e deram exemplos" (A1 ¹); (A2 ¹); (B2 ¹); (C1 ¹); (E1 ¹)	45,45%
				"Correu bem, os alunos mantiveram-se interessados e empenhados nas tarefas propostas" (B1 ¹); (C3 ¹); (C4 ¹)	27,27%
				"Os alunos gostaram da temática e nutriram empatia pelas formadoras". (C1 ¹); (C2 ¹)	18,18%
				"Gostei das dinâmicas que utilizaram bem como	18,18%

			a sua assertividade e controlo do tempo". (D1 ¹); (D2 ²)	Em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos.		
			"Talvez venham a ser mais conscientes nas suas atitudes e juízos relativamente à violência". (A1 ¹); (A2 ¹); (E1 ¹)			27,27%
			"irão melhorar as opções e decisões da vida deles". (B1 ¹);			9,09%
			"Poderão pôr em prática os conhecimentos adquiridos nas relações com os outros e consigo próprios" (B2 ¹); (C1 ¹); (C3 ¹); (C4 ¹); (D1 ¹)			45,45%
			"Os discentes saberão quando devem ser submissos ou não, pois este comportamento é adaptativo e poderá ser útil em situações de conflito" (C2 ¹)			9,09%
			"Despertou a atenção dos alunos". (D2 ¹)			9,09%
Concepções dos alunos sobre o significado do namoro e os sentimentos nele envolvidos na pré-intervenção		Namoro	"Amar" (E1); (C4); (B2); (A1); (A2)	O que significa namorar?	45,45%	
			"Respeitar a pessoa" (E1); (C1)		18,18%	
			"Ter confiança noutra pessoa"; (E1)		9,09%	
			"Ter uma amizade, porque acima de tudo é preciso ser amigo" (E1); (D1); (A2)		27,27%	
			"Ser fiel" (E1)		10,13%	
			"Conhecer a outra pessoa" (C1); (D1); (D2); (A1)		36,36%	
			"Compromisso" (C1); (C3); (B1)		27,27%	
			"Viver desta pessoa e ela também devia viver de nós" (C1)		9,09%	
			"Estar sempre com esta pessoa" (C1)		9,09%	
			"Dedicação" (C1)		9,09%	
			"Preocupação" (C1)		9,09%	
			"Proteção" (C1)		9,09%	
			"Ajudar" (C1)		9,09%	
			"Andar de mão dada" (C2)		9,09%	
			"Estar com a pessoa que gostamos" (C2); (C3); (C4); (B1); (D1); (D2); (A1); (A2)		72,72%	
			"Partilhar momentos com essa pessoa" (C2)		9,09%	
			"Sermos felizes" (C2)		9,09%	
			"Não esconder nada a essa pessoa" (C2)		9,09%	
"São duas pessoas que estão apaixonadas" (C3)	9,09%					

			" Dar carinho" (C4)		9,09%
			"Confiança entre os dois" (C4); (D2)		18,18%
			"Relação amorosa entre duas pessoas" (C4); (A2)		18,18%
			"Expressar sentimentos" (B2); (A2)		18,18%
			"Sentir várias emoções e sentimentos, alegria, tristeza, medo, raiva, vergonha" (B2); (A1)		18,18%
			"Relação entre rapaz-rapariga; rapariga-rapariga; rapaz-rapaz", relação íntima e sexual". (B1); (A2)		18,18%
			"Agente aprender a conviver com o sexo oposto ou com pessoas do mesmo sexo" (D1)		9,09%
			"Namorar é diferente de amizade, porque no namoro temos uma relação com a outra pessoa" (D2)		9,09%
			"Conversar" (A1)		9,09%
			"Beijar" (A2)		9,09%
		Sentimentos	"Felicidade" (E1); (C1); (C2); (A1); (A2)	Que sentimentos devem estar presentes numa relação de namoro?	45,45%
			"Carinho" (E1); (C3); (B1)		27,27%
			"Confiança" (E1); (C2); (B1); (D2); (A2)		45,45%
			"Amor" (C1); (C2); (C3); (B1); (D1); (D2); (A1); (A2)		72,72%
			"Segurança" (C1)		9,09%
			"Conforto" (C1)		9,09%
			"Paixão" (C1); (C3); (B1); (D1)		36,36%
			"Amizade" (C2); (B1); (A2)		27,27%
			"Honestidade" (C2); (D2)		18,18%
			"Sinceridade" (C2); (D1); (D2)		27,27%
			"Respeito" (C2); (B2); (B1); (D1); (D2)		45,45%
			"Lealdade" (C2); (D1); (A2)		27,27%
			"Alegria" (D1); (C2)		18,18%
			"Cooperação" (D1)		9,09%
			"Ciúme" (A1); (A2)		18,18%
			"Tristeza" (não pode ser perfeito) (A2)		9,09%
				9,09%	
			"Sim, de violência física (porrada, beliscões), psicológica, verbal e social, porque ela isolava-se		81,81%

Formas de violência no namoro		Capacidade de reconhecer as diferentes formas de violência através da visualização de um caso fictício de violência no namoro	do resto do grupo" (C1); (B2); (B1); (D1); (C2); (D2); (A1); (A2); (C4)	Acham que se trata de uma relação de violência? Porquê?	
			"Eu acho que é violenta porque pode afetar psicologicamente uma pessoa" (C2)		9,09%
			"Sim, porque ele humilhava-a e não a respeitava, difamou-a, perseguiu-a, fazia-a sentir-se culpada, controlava-a e não a deixava falar com os amigos" (D1); (C2)		18,18%
			"Não, estava tudo ao contrário"; "quer dizer até havia amor no início, porque ela disse que no início gostava dele". (E1)		9,09%
		Concordam	"Se por exemplo, ela a trair ele tem razão para gritar" (D2)	Se o meu namorado(a) grita comigo, fico calado(a) porque acho que é normal.	18,18%
			"Se por exemplo ela grita comigo eu vou ficar calado para não me bater" (A1)		
		Discordam	Exemplos: "Numa relação deve haver respeito e não gritos" (E1); (C4); (D1) "Nem pensar, num namoro não se grita" (C1) "Discordo, porque assim pensam que podem gritar sempre com aquela pessoa" (C2) "Eu também tenho de dar a minha opinião" (C3) "Se ele fala alto eu também" (B2) "Não é normal gritar sem razão nenhuma" (B1) "Porque é violência" (A2)		81,81%
			Concordam		"Se calhar se visse que ele acabava comigo, de repente"; "depende, oh mas... Não sei " (C1)
		Discordam	"Ninguém pode ser forçado a fazer o que não quer" (E1) "Porque acho que temos as nossas opiniões e só devemos fazer quando queremos e quando estamos preparados" (C2) "Quando estamos com alguém é porque gostamos dela não tenho de lhe mostrar com relações sexuais" (C3) "Provamos dando carinho, sendo honestos" (C4)	Se o meu namorado me pedir para ter relações sexuais com ele, devo aceitar para provar o meu amor.	90,90%

Comportamentos de Submissão	Identificação de comportamentos submissos nos adolescentes através da dinâmica Concordas/Discordas Na pré-intervenção		<p>“O amor não se prova assim mas com atos e gestos” (B1); (A2)</p> <p>“Porque eu devo fazer quando quiser” (D1)</p> <p>“Não é preciso fazer relações para demonstrar que gosta” (D2); (A1); (B2)</p>		
		Concordam	<p>“Para evitar chatices”; “não gosto de contrariar” (C1)</p> <p>“Para manter a relação” (D1)</p> <p>“Para não armar confusão eu digo que estou errada” (D2)</p>	Concordo que estou errado(a) mesmo quando não estou, para o meu namorado(a) não se chatear comigo.	27,27%
		Discordam	<p>“Porque vou concordar com uma coisa só porque ele queria?” (E1)</p> <p>“Acho que devemos expor as nossas opiniões independentemente de tudo” (C2); (C3); (C4); (A1); (A2)</p> <p>“Devemos falar os 2 para nos entendermos” (B2)</p> <p>“Se ela não fez nada de mal não pode dizer que fez (B1)</p>		72,72%
		Concordam	<p>“Porque se eu for honesta não devo esconder nada” (C1)</p> <p>“Há situações que ela deve mostrar no caso de traição” (C4); (D1); (A2)</p> <p>“Se não tenho anda a esconder não tenho problema em mostrar o meu telemóvel” (A1)</p>	Se o meu namorado(a) quiser ler as mensagens do meu telemóvel, devo aceitar mesmo que não queira para não criar problemas.	45,45%
		Discordam	<p>“Porque não tenho de mostra-lo o telemóvel” (E1)</p> <p>“Se ele quer ver é porque não confia nela” (C2)</p> <p>“É a minha privacidade não tem de mexer” (C3)</p> <p>“Tem de haver confiança numa relação e equilíbrio” (B2); (D2)</p> <p>“Namorado que é namorado confia na palavra da namorada” (B1)</p>		54,54%
		Concordam			0%
			<p>“Ele não deve mandar nela” (E1)</p> <p>“Quem gosta não obriga” (C1)</p> <p>“Acho que não devemos deixar uma amizade só</p>		

		Discordam	<p>porque a outra pessoa tem ciúmes, acho que devemos conversar" (C2); (B1)</p> <p>"Não devemos deixar uma amizade por causa de um namorado" (C3)</p> <p>"Isso é obsessão" (C4)</p> <p>" Todos têm o direito a ter amigos" (D1); (D2)</p> <p>"Ele tem os seus amigos e eu tenho os meus" (A1)</p> <p>"Não está confiando na rapariga" (A2)</p>	Se o meu namorado(a) tiver ciúmes das minhas amigas, devo evitá-las.	100%
		Concordam	<p>"Se eu lhe disser que ela não deve usar eu acho que ela não deve" (C2)</p> <p>"Depende para onde ela for pode ter muitos rapazes" (C4)</p> <p>"Assim está a haver cooperação"; "está a haver submissão mas não num ponto exagerado" (D1)</p> <p>"Depende da saia, também não pode ser assim tão curta e temos que respeitar o nosso namorado"(D2)</p> <p>"Se a minha namorada andar sempre de saias curtas depois já não vai ter nada para me mostrar" (A1)</p> <p>"Ela tá num compromisso e não pode andar como quer" (A2)</p>	Se o meu namorado(a) não me deixar usar decotes grandes ou saias curtas, devo aceitar.	54,54%
		Discordam	<p>"Cada um veste o que quer" (E1); (C1); (C3); (B1); (D2); (A1); (B2)</p> <p>"O namorado deve confiar nela, por isso ela não deve deixar de vestir a sua roupa" (C2)</p>		72,72%
	Identificação de vantagens	Concordas	<p>Exemplos:</p> <p>"Porque chagaram a um acordo e os dois ficaram bem"; "aqui os dois submeteram-se" (E1); (D1); (B2)</p> <p>"Aqui os dois submeteram-se"; "os dois deixaram de fazer coisas"; "ninguém obrigou ninguém"; "os dois acharam melhor assim" (C1); (C2); (C3); (D2) (A1)</p> <p>"Estão a cooperar os dois ninguém é obrigado a nada" (C4); (A2)</p>	A Maria e o João são namorados. A Maria gosta de sair à noite mas o João prefere ficar em casa a ver um bom filme. Para se entenderem e evitarem entrar em discussões, decidiram que num fim-de-semana saem à noite e no outro ficam por casa a ver um filme. Deste modo, ambos se sentem bem e podem partilhar momentos juntos que satisfazem os dois;	100%

Vantagens associadas ao comportamento submisso	associadas ao comportamento submisso através da dinâmica Concordas/Discordas 2		“Assim os dois ficam felizes, é 50-50” (B1)		
		Discordas			0%
		Concordas	<p>Exemplos:</p> <p>“ Houve submissão por parte dos dois”; “assim os dois ficam bem” (E1); (C2); (D2); (A1)</p> <p>“Passou a almoçar com ela porque passava pouco tempo com ela”; “os dois resolveram um problema” (C1)</p> <p>“ Houve submissão por parte do António. Depois a Isabel também abdicou do seu almoço” (C3)</p> <p>“Eles dois fazem o que querem e sentem-se felizes” (C4); (A2)</p> <p>“Ele é que decidiu deixar de jogar tanto futebol”; “ ele teve a noção de que deixava muito tempo a namorada sozinha” (B1)</p> <p>Ele não deixou de jogar futebol ele só tirou um bocadinho para estar com ela” (D1); (B2)</p>	A Isabel e o António têm uma relação muito boa. No entanto, por vezes a Isabel fica chateada porque o António gosta muito de jogar futebol com os seus amigos e dedica muitas horas a essa atividade, acabando por deixá-la sozinha. De modo a resolver esta situação, ambos conversaram e o António decidiu reduzir o número de horas que dedica ao futebol para estar mais tempo com a Isabel e esta, por sua vez, decidiu começar a almoçar todos os dias com António para passarem mais tempo juntos. Agora sentem-se bem e estão mais felizes.	100%
		Discordas			0%
Prevalência de situações de violência no namoro no publico-alvo	Identificação de situações de violência através da leitura e análise da história “Sonhos Desfeitos”	Não	“Não, nunca felizmente” (A1); (A2); (B1); (B2 ¹⁷); (C1 ¹⁹); (C2); (C3 ¹⁸); (C4); (D1 ¹⁶); (D2 ¹⁴); (E1 ¹⁹)	Já estiveste perante alguma situação semelhante?	94,93%
		Sim	<p>“Sim, uma rapariga fazia tudo para me sentir mal. Inferiorizar-me, julgava-me sem razão e tratava-me mal” (C1²)</p> <p>“Sim” (B2¹); (C3¹); (D1¹); (D2²); (E1³)</p> <p>“Sim, entre a minha mãe e o meu pai que agora estão separados” (D1¹)</p>		5,06%
			<p>“Comportamento Submisso” (A1¹⁸); (A2¹³); (B1¹⁶); (C1¹⁷); (C2¹⁷); (C3¹⁷); (C4¹⁸); (D1¹³); (D2¹⁴); (E1²²)</p> <p>“Inapropriado” (C1²)</p> <p>“Burrice e Estupidez” (C1¹)</p> <p>“Inocente” (C1¹); (C2¹)</p>		76,03%
					0,92%
					0,46%
					0,92%

Comportamento Social de Submissão	Capacidade de identificação do comportamento submisso através da leitura e análise da história "Sonhos Desfeitos" na pós-intervenção	"Medo" (A1 ¹); (C3 ¹); (D1 ¹)	Que tipo de comportamento achas que a Maria teve?	1,38%
		"Acho que a Maria sedia a tudo o que ele queria" (A1 ¹)		0,46%
		Rebaixamento (A2 ¹)		0,46%
		"Mau, porque deixou-se manipular" (A2 ⁴)		1,84%
		"Deixou aquilo que mais gostava para tar com o João" (A2 ¹)		0,46%
		"Não fez bem" (A2 ¹)		0,46%
		"Tava muito triste" (A2 ¹)		0,46%
		"Devia ter ignorado" (A2 ¹)		0,46%
		"Tristeza e Vergonha" (B1 ¹)		0,46%
		"Fazer o que ele manda" (B1 ²)		0,92%
		"Não sei" (B1 ¹); (D1 ¹); (D2 ¹)		1,38%
		"Comportamento Errado" (C2 ¹); (D1 ²)		1,38%
		"Foi ingénuo" (C2 ¹)		0,46%
		"Comportamento altruísta" (C2 ¹)		0,46%
		"A Maria cedeu ao que o João lhe pediu" (C3 ¹); (D1 ¹)		0,92%
		"A Maria teve um comportamento obediente, mas que a prejudicou ao fazê-lo" (C4 ¹)		0,46%
		Fez de tudo para agradar João" (C4 ¹)		0,46%
		"Punha um ponto final na relação" (D1 ¹)	0,46%	
		"De dar tudo ao João" (D2 ¹)	0,46%	
		"Quando o namorado disse para ela deixar o basquete e a natação, de estudar e de estar com as amigas" (A1 ¹²); (A2 ¹⁵); (B1 ⁸); (B2 ⁶); (C1 ¹²); (C2 ¹⁷); (C3 ¹²); (C4 ¹¹); (D1 ¹⁴); (D2 ⁶); (E1 ¹⁴)	Consegues identificar em que momento a Maria teve uma atitude submissa perante o namorado	58,2%
		"Quando começou a abdicar do que fazia e a desistir de tudo" (A2 ⁴); (B1 ³); (B2 ¹); (C1 ²); (C3 ²); (C4 ⁷); (D1 ⁴); (D2 ⁴); (E1 ²)		13,36%
		Não respondeu (A1 ²); (A2 ⁴); (B1 ⁴); (B2 ⁵); (C2 ¹); (C3 ³); (D2 ²); (E1 ²)		10,59%
		Foi em todos os momentos que ele lhe pedia algo" (D2 ¹); (A2 ³)		1,84%
		"Desde que o namorado dizia que ela perdia muito tempo com as atividades" (A1 ²); (B2 ²) (C1 ²); (C2 ¹); (D2 ¹); (E1 ¹)		4,14%

			“Quando ela deixa o namorado controlá-la” (A1 ²); (B1 ²); (B2 ³)		3,22%
			“Foi quando ela fez tudo o que ele quis” (A1 ⁴); (B1 ³); (C1 ¹); (C2 ¹); (C3 ¹); (C4 ²); (E1 ³)		5,99%
			“Quando ele teve de ouvir o namorado e não ter argumentos” (C1 ²)		0,92%
			“Quando aceitou o primeiro pedido” (C1 ¹); (C2 ¹)		0,92%
			“Quando o João começou a mudar os seus comportamentos” (C3 ¹)		0,46%
			“Em todas as partes” (B2 ¹)		0,46%
Crenças Associadas à Violência	Desmistificação de Crenças associadas à violência	Mito	“Antes sozinha do que mal acompanhada”; “não vou estar numa relação se levar porrada para não ficar sozinha; antes sozinha do que mal acompanhada”; “porque uma pessoa pode estar melhor sozinha do que ser maltratada” (A1); (A2); (B1); (B2); (C1); (C2); (C3); (C4); (D1); (D2); (E1);	“É melhor estar numa relação violenta do que estar sozinho”	100%
		Realidade			0%
		Mito	“mito, porque não se deve fazer tudo o que a outra pessoa quer”; “ninguém se deve sentir inferior”; “quem gosta, gosta e aceita os defeitos e maneira de ser do outro”; “também é preciso que a pessoa saiba dizer não, as vezes não sabem”; “não se pode fazer tudo o que querem”; “se eu disser para te atirares vais te atirar?”; “devemos respeitar a opinião dos outros”; “não se deve fazer o que a outra pessoa quer se a gente não quer; mas isso existe cá” (A1); (A2); (B1); (B2); (C1); (C2); (C3); (C4); (D1); (D2); (E1)	“Quando se gosta realmente de alguém deve-se fazer tudo o que essa pessoa quer”	100%
		Realidade			0%
		Mito	“Mito, porque se um homem bate numa mulher e a mulher não quer dizer as autoridades por exemplo e amiga sabe deve ajuda-la”; “antigamente era realidade mas acho que é um mito”; “se vejo o meu pai a bater na minha mãe devo meter-me na situação” (A1); (B1); (B2); (C2); (C3); (C4); (D1); (D2);		72,72%

		Realidade	“realidade, porque por exemplo, vamos supor, existe um casal e começam a dizer que o namorado a traiu e então ninguém tem que se meter nessa relação”; “claro que numa situação que agente vir alguém a bater na namorada, devemos fazer alguma coisa”; “mas se o namorado, gostasse mesmo dela, ele não ia acreditar noutra pessoa”; “é porque é verdade”; “o namoro é a dois e não a três”; “não se deve saber das coisas do casal”; “um namoro a três não dá certo”; “ninguém tem de saber das coisas de ninguém” (A2); (C1); (C4); (E1)	“Entre marido e mulher não se mete a colher”	36,36%
		Mito	“se for muitos ciúmes a ponto de não deixar falar com outros rapazes ai não é amor e obsessão” (B2); (D1); (D2)	“É ciumento porque me ama”	27,27%
		Realidade	“Realidade, porque é ciúmes e sem ciúmes não amamos”; “não há amor sem ciúmes”; “acho normal o namorado ter ciúmes”; “ele tem ciúmes porque tem medo que o traia”; “dependendo do ciúme pode ser amor” (A1); (A2); (B1); (C1); (C2); (C3); (C4); (E1)		72,72%
		Mito	“Mito, porque uma bofetada e um insulto fazem parte da violência”; “é um mito porque é violência”; “bofetada é violência física e um insulto é violência psicológica” (A1); (A2); (B1); (B2); (C1); (C2); (C3); (C4); (D1); (D2); (E1)	“Uma bofetada ou um insulto não são violência”	100%
		Realidade			0%
		Mito	“É um mito, porque é uma situação séria e é muito comum”; “é claro que é séria e comum”; “é normal acontecer”; “é muito sério”; “é considerado crime”; “é um assunto sério; não batemos em ninguém por brincadeira”; “é muito comum porque 1 em cada 4 jovens é vítima que a senhora disse”) (A1); (A2); (B1); (B2); (C1); (C2); (C3); (C4); (D1); (D2); (E1)	A violência entre namorados não é uma situação séria nem comum”	100%

		Realidade			0%
		Mito	<p>“Mito, porque nenhuma pessoa gosta que batam na gente, e isso é um mito”; “ninguém gosta mais de uma pessoa quando bate nela”; “é um desrespeito e merece desprezo”; “se ele me bate não vou gostar dele”; “eu vou dar punhadas e socos e ele vai gostar mais de mim, isso é estúpido!”; “porque eu não vou gostar dele se ele me bate” (A1); (A2); (B1); (B2); (C1); (C2); (C3); (C4); (D1); (D2); (E1)</p>	<p>“Quanto mais me bates, mais gosto de ti”</p>	100%
		Realidade			0%
		Mito	<p>“Eu não concordo porque é uma falta de respeito, podemos falar e conversar”; “eu não concordo porque ela pode não estar a provocar propositadamente”; “mito, porque eles não tem de se descontrolar” (C1); (C2); (C4); (D1)</p>		36,36%
		Realidade	<p>“Realidade, porque a rapariga pode tar a provocar o namorado e ele pode se chatear com ela”; “eu concordo porque se a rapariga estiver mesmo intenção de descontrolar o rapaz ai acho que sim”; “apesar de não ser uma coisa que não se deve fazer, isso é uma realidade porque acontece”; “não devemos provocar a pessoa com que estamos porque isso faz com que ele se descontrola mas não é motivo para bater” (A1); (A2); (B1); (B2); (C3); (D2); (E1)</p>	<p>“Há raparigas/rapazes que provocam os (as) namorados (as), não admira que eles (as) se descontrolem”</p>	63,63%
		Mito	<p>“Mito, porque existe”; “existe vários tipos de violência sexual como a violação”; “porque existe, há violadores”; pode haver por exemplo o namorado pressionar a namorada” (A1); (A2); (B1); (B2); (C1); (C2); (C3); (C4); (D1); (D2); (E1)</p>	<p>“Não existe violência sexual entre namorados”</p>	100%
		Realidade			0%
			<p>“Na dinâmica mitos e realidades, os alunos demonstraram interesse pelos tipos de violência e conheciam o significado de todos” (E1)</p>		

Desempenho dos alunos na 6ª sessão		Facilidade		Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de facilidade)	9,09%
			“em todas as atividades de grupo e individuais os alunos não revelaram qualquer dificuldade em termos de vocabulário e compreensão oral, além disso participaram e demonstraram interesse e iniciativa em participar” (C1); (C2); (C3); (C4); (B2); (B1); (D1)		63,63%
		Dificuldades	“Na dinâmica Concordas/Discordas, os alunos erraram em algumas afirmações e na dinâmica mitos e realidades tiveram dificuldades em perceber alguns mitos como por exemplo, “Há raparigas/rapazes que provocam os (as) namorados (as), não admira que eles (as) se descontrolem” (D2), (A1)	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de dificuldades)	18,18%
			“Os alunos mostraram dificuldade apenas na questão 5 e 6 da ficha individual correspondente à história “Sonhos Desfeitos” (C3); (A1)		18,18%
			“Responderam a todas as perguntas da ficha individual correspondente à história “Sonhos Desfeitos”, no entanto, responderam às perguntas 2 e 7 com alguma dificuldade” (A2)		9,09%
			“Quanto á compreensão da história “Sonhos Desfeitos”, a turma não revelou dificuldades, contudo, no preenchimento da ficha individual, metade da turma perguntou o que era submissa, o que revela que não estiveram atentos à sessão. (B2)		9,09%

Anexo XI-Análise de conteúdo referente à 4ª sessão

Categories	Sub-categorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeração
Realização dos desafios da semana da 4ª sessão	Adesão dos alunos à realização dos desafios da semana das sessões	Alunos que realizaram o desafio da 4ª sessão (A1 ¹⁶); (A2 ⁶); (B1 ²¹); (B2 ⁵); (C1 ¹⁹); (C2 ¹⁶); (C3 ¹⁶); (C4 ¹⁹); (D1 ¹⁶); (D2 ¹¹); (E1 ¹⁹)	Esta semana terás a tarefa de verificar à tua volta uma situação de cooperação ou competição (podes experienciá-la ou apenas assistir). Descreve esta situação.	73,87%
	Identificação da estratégia de Cooperação	Exemplos de respostas: “ajudei a minha mãe a pôr a mesa e a arrumar a cozinha”; “emprestei material meu à minha irmã mais velha”; “partilhei o meu material com os meus colegas”: Esta semana cooperei com um amigo para ganhar um jogo no computador multijogador”; “Na quarta feira eu vi uma senhora a dar comida a outra senhora” (A1 ¹¹); (A2 ⁷); (B1 ²¹); (B2 ³); (C1 ¹⁴); (C2 ¹⁴); (C3 ¹⁵); (C4 ¹⁸); (D1 ¹⁶); (D2 ¹²); (E1 ¹⁴).		65,32%
	Identificação da estratégia de Competição	Exemplos de respostas: “Competi jogando C.S contra um amigo meu”; “dois rapazes a brigar pela mesma rapariga”; “Na sexta feira quando fui para o AtL, vi um filme sobre animais e apareceu um grupo de hienas e um grupo de leões e eles estavam a competir pelo animal morto. Os leões ficaram com o animal morto porque algumas hienas morreram e as outras fugiram”; “Eu vi competição entre o Ruben Melo e a Sabrina para ver quem era o mais esperto” (A1 ⁷); (A2 ³); (B1 ²); (B2 ²); (C1 ⁶); (C3 ¹²); (C4 ¹); (E1 ⁵)		17,12%
		“Jogo de equipa” (A1 ⁸); (A2 ²); (B1 ¹⁰); (B2 ¹⁰); (C1 ⁹); (C2 ⁷); (C3 ¹²); (C4 ²⁰); (D1 ¹⁰); (D2 ⁵); (E1 ³)		45,49%
		“Tudo” (A1 ⁵); (A2 ¹⁵); (B1 ¹); (B2 ¹¹); (C1 ⁶); (C2 ⁶); (C3 ³); (D1 ¹); (D2 ⁷); (E1 ¹)		25,22%

Impacto da sessão	Avaliação da sessão pelos alunos	"Não sabe" (A1 ²); (B1 ⁸)	O que mais gostaste na 4ª sessão?	4,50%	
		"Competição entre os grupos" (C1 ²); (E1 ²)		1,80%	
		"Explicação sobre a competição e a cooperação" (A1 ²); (C1 ³); (C2 ¹); (C4 ¹); (D1 ⁵)		5,40%	
		"Vídeos" (A1 ⁴); (A2 ²); (B1 ³); (C2 ⁶); (C3 ⁴); (D2 ⁵); (E1 ¹¹)		15,76	
		"Nada" (A1 ¹⁹); (A2 ¹⁷); (B1 ¹³); (B2 ²¹); (C1 ¹⁴); (C2 ¹⁶); (C3 ¹⁸); (C4 ¹⁹); (D1 ⁹); (D2 ¹³); (E1 ¹⁶)	O que menos gostaste na 4ª sessão?	78,82	
		"Escrever" (B1 ⁴); (D2 ³); (E1 ²)		4,05%	
		"Falta de cooperação por parte dos colegas" (A1 ²); (A2 ²); (B1 ⁵); (C1 ³); (C2 ⁴); (C3 ¹); (D1 ⁶); (E1 ²)		11,26%	
		"Vídeos" (C1 ¹); (C4 ²)		1,35%	
		"Mudança de sala" (C1 ¹)		0,45%	
		"Explicações" (C1 ¹); (D1 ²); (E1 ²)		2,25%	
		"Preencher a ficha" (D2 ¹)	0,45%		
		"Nada" (A1 ¹⁷); (A2 ¹⁹); (B1 ¹⁴); (B2 ²⁰); (C1 ¹⁹); (C2 ²⁰); (C3 ¹⁹); (C4 ²¹); (D1 ¹³); (D2 ¹⁷); (E1 ²²)	O que mudavas na 4ª sessão?	90,54%	
	"Mais vídeos" (B2 ¹); (C1 ¹)	0,90%			
	"Mais jogos" (D1 ⁷)	3,15%			
	"Que a outra senhora falasse mais" (A1 ¹)	0,45%			
	"A pequena duração da sessão" (B1 ¹)	0,45%			
	"Não sei" (A1 ³); (B1 ⁷)	4,50%			
			"Os alunos foram participativos e interessados" (A1 ¹); (A2 ¹); (B1 ¹); (B2 ¹); (C1 ¹); (C2 ¹); (C3 ¹); (C4 ¹); (D1 ¹); (D2 ¹); (E1 ¹).	Reflexão crítica sobre a forma como decorreu a sessão (e.g.: desempenho do grupo de trabalho,	100%
			"Os alunos tiveram um bom desempenho" (A1 ¹); (A2 ¹); (C1 ¹); (D2 ¹).		36,36%

	Avaliação dos professores	“As dinâmicas foram interessantes.” (B1 ¹); (C1 ¹); (C2 ¹); (D2 ¹); (C4 ¹); (E1 ¹).	investigadoras e alunos)	54,54%
		“Houve uma boa interação das dinamizadoras com os alunos” (A2 ¹); (C1 ¹); (D2 ¹).		27,27%
		“Espírito de equipa” (A1 ¹); (A2 ¹); (B1 ¹); (B2 ¹); (C1 ¹); (C2 ¹); (C3 ¹); (C4 ¹); (D1 ¹); (D2 ¹).	Em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos.	90,90%
		“Uso da competição e cooperação no dia-a-dia” (A2 ¹); (C1 ¹); (C2 ¹); (C4 ¹); (D2 ¹)		45,45%
		“Alterações comportamentais nos alunos” (B1 ¹)		9,09%
		“Desenvolvimento da criatividade” (D2 ¹); (E1 ¹).		18,18%
Desempenho dos alunos na 4ª sessão	Facilidades	“Os alunos apreenderam sem dificuldade toda a informação exposta durante a sessão e no final da sessão já eram capazes de referir e compreender o significado de competição, cooperação e elicitación/dádiva de cuidados” (A1 ²¹); (A2 ¹⁹); (B1 ²²); (B2 ²¹); (C1 ²⁰); (C2 ²⁰); (C3 ¹⁹); (C4 ²¹); (D1 ²⁰); (D2 ¹⁷); (E1 ²²).	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de facilidade)	100%
		“Os alunos responderam às questões da ficha sem necessitarem de ajuda e não apresentaram dúvidas à dinamizadora quanto ao que se pretendia”. (A2 ¹⁹); (B1 ²²); (B2 ²¹); (C1 ²¹); (C2 ²⁰); (C3 ¹⁹); (C4 ²¹); (D1 ²⁰); (D2 ¹⁷); (E1 ²²).		90,91%
		“Todos os alunos fizeram a tarefa de grupo, apesar de não compreenderem inicialmente porque não tinham o material necessário para a realização da mesma”. (A1 ²¹); (A2 ¹⁹); (B1 ²²); (B2 ²¹); (C1 ²⁰); (C2 ²⁰); (C3 ¹⁹); (C4 ²¹); (D1 ²⁰); (D2 ¹⁷); (E1 ²²).		100%
			“Na atividade de grupo os alunos apresentaram dificuldade, na compreensão do objetivo do jogo”. (A1 ²¹); (A2 ¹⁹); (B2 ²¹); (C1 ²⁰); (C3 ¹⁹); (C4 ²¹); (E1 ²²).	

	Dificuldades	“Na alínea c) da ficha de grupo, os alunos manifestaram algumas dificuldades”. (A1 ²¹).	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de dificuldades)	9,09%
Crenças associadas à evolução no contexto social	Competição	“Os animais competiam pelos alimentos (e.g.: “competiam para ver quem é o mais forte pelo alimento” (A1); B2); (C3); (D1); (E1).	Será que a competição e a cooperação sempre existiram? Porquê?	45,45%
		“Só existia competição” (A1); (B2); (C1); (C2); (C3); (D1); (D2); (E1).		72,73%
		“Na procura de um parceiro” (B1).		9,09%
	Cooperação	“Sempre houve mais cooperação porque as pessoas queriam ajudar uns aos outros” (A1); (C1); (C2); (D1).		36,36%
		“Necessidade de procurar ajuda (e.g.: “Sim, porque acho que a cooperação é uma coisa que vem de nós, queremos sempre ajudar as outras pessoas”)” (A1); (B1); (C1); (C2).		36,36%
	Competição e Cooperação	“As duas sempre existiram (B1); (C1).		18,18%
		“Para se alimentarem (e.g: por exemplo há muitos anos atrás no tempo dos macacos competiam para caçar comida mas também precisavam de cooperação para arranjar comida)” (B1); (C2); (C4).		27,27%
		“Eles viviam em grupos e cooperavam uns com os outros mas também competiam pelas fêmeas”. (B1 ²²)		9,09%
	Utilização de estratégias de competição e cooperação na atividade	Predomínio da competição e/ou Cooperação na Atividade		“Competição” A1) 4 de 4; A2) 2 de 4; B1) 1 de 4; B2) 2 de 4; C1) 3 de 4; C3) 4 de 4; C4) 2 de 4; E1) 4 de 4.
“Cooperação” A2) 1 de 4; B1) 2 de 4; C1) 1 de 4; C2) 4 de 4; C4) 2 de 4; D1) 4 de 4.			35%	
“Competição e Cooperação” A2) 1 de 4; B1) 1 de 4; B2) 2 de 4.			10%	

“Trabalho em Equipa”	Demonstrações de Competição	“Não emprestavam”; “não damos a régua porque isso é assim, nós queremos ganhar”. A1) 4 de 4; A2) 2 de 4; B2) 2 de 4; C1) 3 de 4; C3) 4 de 4; C4) 2 de 4; E1) 3 de 4.	O que predominou na vossa relação com os outros, a cooperação ou a competição? Porquê?	50%
	Demonstrações de Cooperação	“Partilhamos o material com os outros grupos” A2) 2 de 4; B2) 2 de 4; C2) 4 de 4; C4) 2 de 4; D1) 3 de 4; E1) 1 de 4.		35%
		“Ajudamos os colegas de grupo” B2) 2 de 4; C1) 1 de 4; C2) 4 de 4; D1) 2 de 4.		22,50