Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Clínica
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura

Mobilizando Comportamentos de Ajuda na Rede de Amizades: Uma Estratégia de Prevenção à Violência no Namoro Baseada nos Pares e na Abordagem do Espectador

KARINE BRITO DOS SANTOS

Brasília-DF

Junho de 2016

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Clínica
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura

Mobilizando Comportamentos de Ajuda na Rede de Amizades: Uma Estratégia de Prevenção à Violência no Namoro Baseada nos Pares e na Abordagem do Espectador

KARINE BRITO DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: **Profa. Dra. Sheila Giardini Murta**

Brasília-DF
Junho de 2016

KARINE BRITO DOS SANTOS

Mobilizando Comportamentos de Ajuda na Rede de Amizades:
Uma Estratégia de Prevenção à Violência no Namoro
Baseada nos Pares e na Abordagem do Espectador

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dra. Sheila Giardini Murta
Universidade de Brasília – UnB
Presidente da Banca

_____
Prof.ª Dra. Márcia H. da S. Melo Bertolla
Universidade de São Paulo – USP
Membro Titular

_____
Prof.ª Dra. Larissa Nobre Sandoval
Asociación Psicológica Iberoamericana de
Clínica y Salud (APICSA)
Membro Titular

_____
Prof.ª Dra. Silvia R. M. Lordello B. Santos
Universidade de Brasília – UnB
Membro Titular

_____
Prof. Dr. Fábio Iglesias
Universidade de Brasília – UnB
Membro Titular

_____
Prof.ª Dra. Janaína Bianca Barletta
Universidade Paulista - Unip
Membro Suplente

Dedico esta tese à minha mãe, pelo exemplo de superação e resiliência, e ao meu pai por ser um homem pacífico e humano

Aos adolescentes, homens e mulheres, dispostos a construir relações saudáveis e promover a cultura de paz e não violência

A lista

Faça uma lista de grandes amigos
Quem você mais via há dez anos atrás
Quantos você ainda vê todo dia
Quantos você já não encontra mais...

Faça uma lista dos sonhos que tinha
Quantos você desistiu de sonhar!
Quantos amores jurados pra sempre
Quantos você conseguiu preservar...

Onde você ainda se reconhece
Na foto passada ou no espelho de agora?
Hoje é do jeito que achou que seria
Quantos amigos você jogou fora?

Quantos mistérios que você sondava
Quantos você conseguiu entender?
Quantos segredos que você guardava
Hoje são bobos ninguém quer saber?

Quantas mentiras você condenava?
Quantas você teve que cometer?
Quantos defeitos sanados com o tempo
Eram o melhor que havia em você?

Quantas canções que você não cantava
Hoje assovia pra sobreviver?
Quantas pessoas que você amava
Hoje acredita que amam você?

(Oswaldo Montenegro)

AGRADECIMENTOS

Essa tese foi feita com muito amor. Essa é a grande verdade! Sem amor essa tese nada seria. E nesse momento quero expressar o meu amor em forma de gratidão. Aos meus pais pela educação primorosa ofertada na qualidade de professores e pelo carinho, dedicação e afeto que me nutrem a cada dia. À Waldo Vieira (*in memoriam*) pelos inúmeros ensinamentos e pela ajuda inestimável nessa vida humana. Serei eternamente grata pelo carinho, assistência e grande incentivo para trilhar esse caminho.

À minha orientadora Sheila Murta pela convivência amorosa, humana e terna. Minha eterna e sincera gratidão pela responsividade incrível às inúmeras demandas pessoais e acadêmicas atendidas ao longo desse percurso. Pelo incentivo, confiança e parceria sem igual em todas as etapas desse trabalho, e pelas produções e conquistas fruto dessa caminhada, em especial a organização do livro *Prevenção e Promoção em Saúde Mental*, que tive o prazer de escrever dois capítulos em sua companhia. Foi um prazer imenso compartilhar com ela esse tema de estudo tão caro e cheio de sentido. Por todas as descobertas, conhecimentos e experiências que possibilitaram chegarmos até aqui, e por vivenciar junto comigo todas as dores e delícias que essa tese nos proporcionou. E, sobretudo, pela elevada qualidade da amizade, regada com muita autovalidação, ajuda, aliança confiável, segurança emocional, companheirismo (quando a tese permitia...rs) e intimidade (de orientadora, é claro!).

À minha família querida pelo carinho e paciência ao longo dessa caminhada. Em especial aos meus avós, Nilzinha e Vavarito (para os íntimos!), pelo amor incondicional e exemplo de vida a dois. A minha vó Lenice e o meu avô Otávio (*in memoriam*), pelo carinho e valores humanos raros que aprendi com a sua convivência. Aos meus irmãos, Diego e Daniel, por estarem comigo nessa vida aprendendo juntos a amar e crescer como pessoa. Aos meus tios (as) e primos (as) que sempre me apoiaram nesse percurso mesmo à distância. À minha pequena grande tia Vivian, que é mais uma irmã do que uma tia, pelo carinho, apoio e trocas de experiências. Ao meu tio Umberto pelo carinho e admiração. Ao meu sobrinho Felipe e à minha sobrinha Summer que embelezaram a minha vida com tanta alegria e doçura. À família Lumen (Daniel, Jennie e Summer Elizabeth) pela experiência incrível nos Estados Unidos após a qualificação do doutorado, e em especial à Jennie, pelos momentos agradáveis que passei na sua companhia e por ter me recebido com tanto carinho na sua família. Amo vocês!

Às minhas amigas da alma (Luciana), do coração (Marcela) e irmã (Viviane) pelo cultivo da amizade ao longo de mais de uma década. Por brindar juntas tantos momentos significativos de superação pessoal, profissional e evolutiva. A cada uma das três, em especial, pela participação ativa nesse trabalho ao tornar possível a coleta de dados em uma faculdade particular, uma universidade estadual e uma universidade federal.

Aos professores doutores membros da minha banca de qualificação e de defesa pela disponibilidade, interesse e contribuições valiosas para aprimoramento desta tese. Em especial a professora Larissa Polejack pelas contribuições valiosas na qualificação e pela parceria maravilhosa na escrita do capítulo de livro *Quando os iguais fazem a diferença: o que estamos tentando alcançar com a estratégia da educação de pares*.

À Kathy Homonnay por descomplicar o inglês no seu livro *Inglês Descomplicado*, que me ajudou em toda trajetória acadêmica do mestrado ao doutorado. Pelas traduções e incentivo a toda prova para eu seguir firme nesse caminho. Pelo carinho de mãe e apoio de amiga.

Às minhas amigas Pricila, Isabela, Lígia, Vanessa e Elzi, que me acolheram aqui em Brasília no mestrado tornando essa estadia mais calorosa. À Pricila, em especial, pelo auxílio providencial nas análises estatísticas e revisão minuciosa para aprimorar o texto.

À família Galinkin – Ana, Maurício e Joana, pelo carinho, apoio e cuidado. Em especial à minha orientadora do mestrado Ana Lúcia por me acompanhar com suas lentes de gênero no estudo da violência contra a mulher, que abriu portas e janelas para essa pesquisa.

À Regina Miranda e Renato Bastos pela escuta qualificada, suporte e apoio emocional para lidar com os desafios que se impuseram nessa jornada.

À Filipe Starling pela amizade raríssima, acolhimento e ajuda mútua nessa caminhada. Por me abrir portas de cura para alcançar mais saúde e resgatar a natureza. Pela parceria inestimável nessa etapa evolutiva e pelo crescimento pessoal conjunto. Em especial à sua mãe Aligari que me acolheu com muito carinho e zelo na sua família.

Aos queridos amigos evolutivos Rosana Takako, Homero Bernardes e César Souto que cuidaram com muito carinho da minha saúde, ajudando a desintoxicar o corpo e equilibrar a alma nesse momento crítico de vida. Pelo suporte emocional para conseguir atravessar com lucidez essa crise de cura. Serei eternamente grata! Em especial à Rosana, pela amizade e dedicação ao estudo do meu caso, e pelas inúmeras maravilhas da Medicina Ayurveda que tive o prazer de conhecer, experimentar e extrair benefícios.

Aos amigos do Grupo de Estudo em Prevenção e Promoção da Saúde no Ciclo da Vida – GEPPSVida pelo carinho, amizade, apoio, troca de experiências e crescimento coletivo ao compartilhar saberes e práticas no campo da prevenção e promoção de saúde. Em especial ao Arthur Corrêa, pela qualidade da amizade e por dividir comigo a disciplina Psicologia Preventiva. Pela parceria, sintonia fina, companheirismo e descontração. À Leonardo Martins pela amizade repleta de autovalidação e ajuda inestimável ao longo desse percurso. À Marina Pedralho pela sinergia no trabalho para o desenvolvimento da primeira intervenção piloto desta tese. Arthur, Léo e Marina, minha eterna gratidão por vocês participarem do início da construção desse trabalho.

À minha amiga carioca Katerine e meu amigo Luís que tive o prazer de conhecer e conviver. Por me acolherem em sua casa sempre com muito carinho nessas idas e vindas de Foz do Iguaçu para Brasília. Vocês são muito queridos, pinguins!

Ao compassageiro evolutivo Hernande Leite pela intercessão fraterna contínua ao longo desse processo. Sou profundamente grata!

Ao professor doutor Luís Gustavo minha sincera gratidão pela parceria leve e auxílio precioso nas análises estatísticas dos dados e contribuições para aprimoramento do texto.

À Juliana Silva pela disponibilidade, paciência e ajuda significativa na tabulação e análise de dados.

Ao professor doutor Felipe Valentine pela disponibilidade e contribuições inestimáveis nas análises estatísticas da medida construída e validada nesta tese.

A todos graduandos e pós-graduandos que participaram dos processos de validação de juízes e validação semântica da medida construída nesta tese. Em especial a Fabrício Guimarães pelo olhar atento e especializado sobre a violência de gênero.

A todos dos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura (PPG PsiCC) que tive o prazer de ter contato através das disciplinas: Deise Amparo, Valeska Zanello, Maria Inês Gandolfo, Áderson Costa e Liana Fortunato.

Ao professor Luiz Pasquali do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) pelos aprendizados hauridos no campo da Psicometria.

Às professoras Eileen Pfeiffer Flores e Goiara Castilho da disciplina Planejamento Experimental em Psicologia do Programa de Pós-Gradução em Ciências do Comportamento (PG-CdC) pelos conhecimentos valiosos sobre delineamentos e medidas experimentais.

Aos professores de universidades internacionais que compartilharam artigos e livros preciosos em inglês para aprofundar o estudo sobre o meu tema de pesquisa: Arlene Weisz (Wayne State University), Zili Sloboda (University of Akron), Jagdish Khubchandani (Ball State University), Sharyn Potter (University of New Hampshire), Judy Cook (University of Minnesota), Jennifer Ruh Linder (Linfield College) e Vangie Foshee (University of North Carolina at Chapel Hill).

Às duas escolas públicas do ensino médio, uma de Brasília e outra de Foz do Iguaçu, que aceitaram implementar a versão piloto da intervenção, e aos adolescentes que participaram e contribuíram ativamente para torná-la cada vez melhor.

À Keity Gisele Reis da Silva, coordenadora do setor de profissionalização de uma instituição que atende jovens em situações de risco e vulnerabilidade social, por acolher a nossa pesquisa com carinho e dedicação, possibilitando a realização de um belo trabalho com os adolescentes.

Aos adolescentes que participaram desta tese e compartilharam comigo suas experiências, alegrias e angústias na vida pessoal e amorosa. Vocês são meu motivo maior de gratidão! #tamojunto

A todos aqueles que responderam à pesquisa online sobre relações de namoro, obrigada pela disponibilidade, paciência e pela abertura de dividir conosco suas vidas.

À Thamires Rodrigues pela prontidão e responsividade às demandas encaminhadas à secretaria do PCL nesse período.

A CAPES, por investir na minha trajetória acadêmica do mestrado ao doutorado.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS 12
LISTA DE FIGURAS 13
LISTA DE ANEXOS 14
RESUMO 15
ABSTRACT 17
APRESENTAÇÃO 18
CAPÍTULO 1 - Violência no namoro: aspectos conceituais e horizontes de prevenção . 26
Resumo 27
Abstract 28
Tipologias da violência no namoro 33
Modelos explicativos da violência no namoro 37
Fatores de risco para a violência no namoro 42
Horizontes de prevenção na área 43
Considerações finais 49
Referências 49
CAPÍTULO 2 - Influência dos pares e educação por pares na prevenção à violência no namoro 61
Resumo 62
Abstract 63
Influência dos pares na violência no namoro 70
Prevenção à violência no namoro com base na educação por pares 79
Apontamentos e horizontes futuros 84
Referências 86
CAPÍTULO 3 - Rede social, qualidade da amizade e prevenção à violência entre parceiros amorosos na adolescência: da teoria à prática 93
Resumo 94
Abstract 95
Relações de amizade e namoro na perspectiva da Teoria da Rede Social 96
Pares pró-sociais, qualidade da amizade e violência no namoro 105
Proposta de Intervenção 111
Sessão 1: As duas faces do namoro 113
Sessão 2: Rede de Amizades 118
Sessão 3: Abordagem do Espectador 130

Considerações finais 138
Referências 138
CAPÍTULO 4 - Desenvolvimento de uma intervenção para prevenção à violência no namoro: evidências de viabilidade baseadas em indicadores de processo 143
Resumo 144
Abstract 145
Método 151
Participantes 151
Instrumentos 151
Procedimentos 153
Coleta de Dados 153
Recrutamento 154
Intervenção 154
Análise de Dados 156
Resultados e Discussão 157
Implicações para modificação 167
Limitações 168
Considerações finais 169
Referências 169
CAPÍTULO 5 - Intervenção do espectador em situações de violência no namoro: construção e evidências de validade de um instrumento 178
Resumo 179
Abstract 180
Modelo de Intervenção do Espectador 182
Abordagem do espectador em situações de violência no namoro 187
Estudo 1 191
Método 191
Participantes 191
Desenvolvimento do Instrumento (ESPECTA-VN) 191
Procedimentos de Coleta e Análise de Dados 194
Resultados 195
Discussão 197
Estudo 2 199
Método 200

Participantes 200
Instrumentos 201
Procedimentos de Coleta e Análise de Dados 202
Resultados 203
Discussão 208
Apêndice 1 218
Apêndice 2 220
Referências 221
CAPÍTULO 6 - Amigos como agentes de prevenção à violência no namoro: Avaliação de eficácia de uma intervenção para adolescentes baseada na abordagem do espectador 226
Resumo 227
Abstract 228
Amigos envolvidos em violência no namoro 231
A qualidade da amizade como preditor chave da violência no namoro 234
O efeito da empatia sobre a violência no namoro 235
Comportamentos de busca e oferta de ajuda 237
O papel chave dos pares e do espectador na prevenção 240
Programas baseados nos pares e na abordagem do espectador 241
O presente estudo 246
Método 247
Modelo Lógico da Intervenção 247
Desenho da intervenção 249
Participantes 251
Instrumentos 253
Procedimentos de Coleta de Dados 260
Procedimentos de Análise de Dados 260
Aspectos éticos 261
Resultados 261
Avaliação de processo 276
Discussão 285
Considerações Finais 301
Referências 301
CAPÍTULO 7 - Conclusão 316
ANEXOS 328

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 3

Tabela 1. Protocolo da Intervenção Breve 112

CAPÍTULO 4

Tabela 1: Protocolo do Treinamento de Líderes de Pares 155
Tabela 2: Evidências de viabilidade da intervenção baseada nos indicadores de processo ... 158

CAPÍTULO 5

Tabela 1: Etapas, barreiras e influências à intervenção do espectador 184
Tabela 2:Cargas fatoriais da ESPECTA-VN na Análise Fatorial Exploratória 196
Tabela 3: Variância explicada e indicadores de precisão da ESPECTA-VN na AFE 197
Tabela 4: Dimensões, itens e cargas fatoriais da ESPECTA-VN na AFC 204
Tabela 5: Correlações entre as variáveis latentes da ESPECTA-VN na AFC 205
Tabela 6: Médias e desvios-padrão por item e fator da ESPECTA-VN na AFC 207

CAPÍTULO 6

Tabela 1: Visão Geral da Intervenção Breve 250
Tabela 2: Perfil dos participantes da Intervenção Breve 252
Tabela 3: Medidas para Avaliação de Resultados da Intervenção Breve 258
Tabela 4: Médias e desvios-padrão da escala ESPECTA-VN 264
Tabela 5: Número de amigos envolvidos em violência no namoro 265
Tabela 6: Médias e desvios-padrão da escala de empatia (EMRI) 266
Tabela 7: Médias e desvios-padrão do Questionário das Funções da Amizade (QFA) 267
Tabela 8: Comportamentos de busca de ajuda em situações de violência no namoro 271
Tabela 9: Comportamentos de oferta de ajuda em situações de violência no namoro 273
Tabela 10: Intenção de oferta de ajuda em situações de violência no namoro 275
Tabela 11: Categorias, Frequência (F) e relatos sobre aplicação cotidiana dos conteúdos ... 277
Tabela 12: Mapeamento da rede de amizades e avaliação da qualidade da amizade 279
Tabela 13: Carta de gratidão pela ajuda recebida 282
Tabela 14:Categorias, Frequência (F) e relatos de (in)satisfação com a intervenção 284

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 3

Figura 1: As seis funções da amizade 125

CAPÍTULO 4

Figura 1: Indicadores de processo monitorados na intervenção 156

CAPÍTULO 5

Figura 1: Passo a Passo para Intervenção do Espectador 183

CAPÍTULO 6

Figura 1: Modelo Lógico da Intervenção Breve 248
Figura 2: Diferenças nos indicadores de violência no namoro no pré e pós-teste (CADRI) 262

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Temas de Discussão da Sessão 1 da Intervenção Breve 329
Anexo B: Plano de Ação para Busca de Ajuda 333
Anexo C: Registro de Satisfação com a Sessão 334
Anexo D: Registro da Dose Recebida 335
Anexo E: Plano de Ação para Oferta de Ajuda 336
Anexo F: Power point Briga entre namorados: O que você faria? 337
Anexo G: Vídeo: Briga entre namorados 342
Anexo H: Avaliação da Intervenção no Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu) 343
Anexo I: Aceite Institucional do Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu) 344
Anexo J: Parecer do Comitê de Ética 345
Anexo K: Termo de Consentimento Estudo Piloto 1 (Brasília) 349
Anexo L: Termo de Assentimento Estudo Piloto 1 (Brasília) 350
Anexo M: Termo de Consentimento Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu) 351
Anexo N: Termo de Assentimento Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu) 352
Anexo O: Divulgação da Intervenção no Estudo Piloto 1 (Brasília) 353
Anexo P: Divulgação da Intervenção do Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu) 354
Anexo Q: Procedimentos das Sessões do Estudo Piloto 1 (Brasília) 355
Anexo R: Procedimentos das Sessçoes do Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu) 372
Anexo S: Termo de Consentimento (Pesquisa Online) 378
Anexo T: Instrumentos de Avaliação da Intervenção Breve 379
Anexo U: Aceite Institucional da Intervenção Breve 404
Anexo V: Termo de Consentimento da Intervenção Breve 405
Anexo W: Termo de Assentimento da Intervenção Breve 406
Anexo X: Plano de Ação para Busca de Ajuda (Respondido) 407
Anexo Y: Plano de Ação para Oferta de Ajuda (Respondido) 408

RESUMO

A educação de pares e a abordagem do espectador são estratégias de ponta na prevenção à violência no namoro para fomentar modelos pró-sociais de busca e oferta de ajuda. O objetivo geral desta tese foi avaliar em que medida uma estratégia de prevenção à violência no namoro baseada nos pares e na abordagem do espectador favorece a mobilização de comportamentos de ajuda na rede de amizades. O escopo desta tese engloba de cinco estudos embasados por múltiplas teorias: o Modelo Bioecológico, a Teoria Cognitiva Social, a Teoria das Redes Sociais e o Modelo de Intervenção do Espectador. O primeiro estudo descreveu o processo de influência dos pares nas relações de namoro e forneceu uma base de evidências sobre programas de prevenção à violência no namoro baseado nos pares. O segundo estudo discutiu a importância da rede de amizades como mecanismo de proteção para adolescentes envolvidos em violência no namoro, evidenciando fatores de risco e de proteção modificáveis. O terceiro estudo avaliou a viabilidade de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador na prevenção a violência no namoro, monitorando indicadores de processo na implementação. O quarto estudo examinou em duas etapas evidências de validade de uma escala que avalia atitudes do espectador em situações de violência no namoro. A primeira etapa envolveu o processo de construção, validação por juízes, validação semântica e exame inicial de evidências da validação da estrutura fatorial da escala por meio de análise fatorial exploratória em uma amostra de 131 participantes. Na segunda etapa testou-se em uma amostra de 410 participantes a qualidade do ajuste do modelo teórico aos dados observados, reunindo evidências de validade da estrutura interna através de análise fatorial confirmatória. Os resultados indicaram que a escala de cinco dimensões possui propriedades psicométricas satisfatórias, com índice de ajuste aceitável ao modelo e boa consistência interna (α=0,78 a 0,96). O quinto estudo avaliou a eficácia de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador, investigando seus efeitos sobre a qualidade da amizade, empatia, atitudes do espectador em resposta à violência no namoro, número de amigos envolvidos em violência no namoro, comportamentos prévios de busca e oferta de ajuda, indicadores de violência física, sexual e psicológica sofrida e perpetrada no namoro e intenção de ajudar nesse contexto. Esta pesquisa adotou um delineamento experimental com designação aleatória dos 42 participantes a um grupo experimental (GE, n=20) e controle (GC, n=22). O GE recebeu uma intervenção breve de três sessões sobre relações de namoro saudáveis e violentas, qualidade da amizade na rede de pares e o papel do espectador, e o GC não recebeu nenhuma intervenção. Para a coleta de dados foram usados questionários, formulários para monitorar indicadores de processo durante a implementação e as seguintes escalas: *Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory* (CADRI), Escala de atitudes do espectador em situações de violência no namoro (ESPECTA-VN), Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis (EMRI) e o Questionário das Funções da Amizade (QFA). Os dados qualitativos foram submetidos a análise de conteúdo e os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial. Foram encontradas diferenças significativas entre sexo apenas para a violência psicológica, indicando que os homens que participaram da intervenção sofreram menos ameaças do que as mulheres no pós-teste se comparado ao GC, além de redução da média do número de amigos envolvidos em violência no namoro para as mulheres, e aumento discreto da qualidade da amizade para os homens do GE. Os participantes da intervenção apresentaram ainda um discreto aumento da empatia, atitudes do espectador e intenção de ajudar se comparados ao GC. O elevado nível de satisfação e envolvimento dos adolescentes depõe a favor da aceitabilidade da intervenção. Os cinco estudos realizados dão suporte ao argumento principal da tese, demonstrando que os amigos, fonte preferencial de ajuda, são também agentes de prevenção potencialmente capazes de mobilizar comportamentos de ajuda na rede de amizades. Espera-se que esta tese encoraje o

desenvolvimento de novas tecnologias de prevenção centradas na abordagem do espectador para prevenir a violência no namoro e outros tipos de violência entre pares.

Palavras-chave: namoro, violência por parceiro íntimo, prevenção, estudos de intervenção, eficácia.

ABSTRACT

The peer education and bystander approach are a “cutting edge” strategies in preventing dating violence to promote pro-social models of help-seeking and help-giving. The overall aim of this thesis was to evaluate to what extend a strategy to prevention dating violence based on peers and bystander approach favors helping behavior mobilization of friendships network. The scope of this thesis includes five grounded studies by multiple theories: the Bioecological Model, the Social Cognitive Theory, the Theory of Social Networks and the Bystander Intervention Model. The first study described the peer influence process in dating relationships and provided evidence based on dating violence programs based on peers. The second study discussed the importance of the friendships network as a protection mechanism for teens involved in dating violence, highlighting changeable risk and protective factors. The third study evaluated the viability of an intervention based on peers and bystander approach in dating violence prevention, monitoring process indicators in implementation. The fourth study examined in two steps the validity evidences in a scale that assess bystander attitude in dating violence situations. The first step involved the construction process, validation by judges, semantic validation and initial examination of evidence validation of the factor structure of the scale by exploratory factorial analysis in a sample of 131 participants. The second step tested in a sample of 410 participants the fit quality of theoretical model to the observed data, gathering evidences of validity of the internal structure using confirmatory factorial analysis. The results indicated that the five dimensions of scale has satisfactory psychometric index and good internal consistency (α = 0,78 to 0,96). The fifth study evaluated the efficacy of intervention based on peer and bystander approach, investigating its effect on the friendship quality, empathy, bystander attitudes in response to dating violence, number of friends involved in dating violence, help-seeking and help-giving previous behavior, indicator of physical, sexual and psychological violence suffered and perpetrated in dating and intention to help in this context. This research has adopted an experimental design with random assignment of 42 participants in experimental group (GE, n=20) and control group (GE, n=22). GE received a brief intervention of three sessions about healthy and violent dating relationships, quality friendship in the peer network and the role of the bystander, and GC did not receive an intervention. For data collection were used questionnaires, forms to monitor process indicators during implementation and the following scales: *Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory* (CADRI), Interpersonal Reactivity Index of Davis (EMRI, in Portuguese), Friendship Functions Questionnaire (QFA, in Portuguese). Qualitative data were subjected to content analysis and quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistics. Significant differences were found between sexes just for psychological violence, indicating that men who took part in the intervention had suffer less threat than the women in the post-test compared to the GC, as well as reducing the number of friends involved dating violence for women, and a slight increase in friendship quality for the GE’s men. The intervention participants still showed a slight increase in empathy, bystander’s attitude and intention to help it compared to GC. The high satisfaction level and the adolescent’s involvement pleads in favor of the acceptability of the intervention. Five studies support the main argument of the thesis showing that friends, preferred source of help, are also capable potentially preventing agents in mobilize help behavior in friendships network. It is expected that this thesis encourages the development of new prevention technologies focused on the bystander approach to prevent the dating violence and other kinds of peer violence.
Keywords: dating, intimate partner violence, prevention, intervention studies, efficacy.

APRESENTAÇÃO

A construção de uma tese não é um processo é linear, e sim dinâmico e interativo, ou seja, os passos são feitos e refeitos quantas vezes necessário. É assim, pois, que se dá a pesquisa no campo da ciência da prevenção, em uma complexa cadeia de produção do conhecimento. O ciclo de pesquisa em prevenção proposto pela literatura subdivide-se em seis etapas: (1) identificação do problema e sua prevalência; (2) mapeamento de fatores de risco e proteção; (3) implementação de intervenção piloto baseada na teoria; (4) teste avançado ou teste de eficácia; (5) teste de efetividade; (6) difusão (Munõz, Mrazek, & Haggerty, 1996). Na experiência brasileira, segundo Abreu (2012), uma fase de adaptação ou validação de instrumentos é ainda acrescida ao modelo, sendo esta uma tarefa intermediária situada entre a segunda e terceira etapa deste ciclo.

Esta tese concatena as cinco etapas do ciclo de pesquisa "à moda brasileira", perfazendo essa trajetória complexa de produção do conhecimento em direção ao teste de eficácia. Nesse teste avançado a intervenção é implementada em condições ideais, por meio de estudos experimentais, para examinar se os objetivos previstos no desenho original foram atingidos e se tais efeitos são, realmente, decorrentes da intervenção (Flay et al., 2005). A lógica desta tese compreende o desenvolvimento, a implementação e avaliação de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador para prevenir a violência no namoro entre adolescentes.

Ao trilhar esse caminho pretende-se auxiliar na construção de uma base de evidências para um campo de pesquisa ainda incipiente no Brasil: a prevenção à violência no namoro (Murta et al., 2013a). Somente na última década começaram a ser desenvolvidos no Brasil os primeiros estudos descritivos sobre a violência no namoro (Aldrighi, 2004; Nascimento & Cordeiro, 2011), possibilitando a identificação de dimensões relacionadas a esse problema. Estudos subsequentes de base epidemiológica foram revelando dados importantes acerca de sua

extensão e prevalência (Oliveira, Assis, Njaine, & Oliveira, 2011; Flake, Barros, Scharaiber, & Menezes, 2013; Barreira, Lima, & Avanci, 2013; Oliveira, Assis, Njaine, & Pires, 2014). A identificação de fatores de risco associados à violência no namoro, por sua vez, é muito limitada (Antonio, Hokoda, & Koller, 2012), e não foram identificados até então na literatura nacional estudos sobre potenciais fatores de proteção capazes de neutralizar os efeitos desse problema-alvo. Tampouco há registro na literatura nacional de estudos sobre o desenvolvimento de intervenções baseadas em potenciais fatores de risco e proteção desenhadas especificamente para prevenir a violência no namoro. O desenvolvimento de intervenções preventivas com foco na violência no namoro é recente no Brasil (Murta et al., 2013b; Murta et al., 2016) sendo um campo ainda a ser explorado (Njaine, Oliveira, Ribeiro, Minayo, & Bodstein, 2011).

A motivação em estudar esse tema tem suas bases nos resultados da pesquisa de mestrado da presente autora, sobre as representações sociais da violência contra a mulher de adolescentes e professores do ensino médio (Santos & Galinkin, 2015; 2016). No imaginário social desses jovens a violência contra a mulher é perpetrada por parceiro íntimo, marido ou namorado, notadamente no âmbito doméstico, sendo as questões de gênero a base dos conflitos. Além de circunscrever essa problemática à esfera privada e conjugal, os adolescentes tendem a se polarizar em torno do binômio vítima-agressor, perfazendo um retrato estático da relação violenta: as mulheres como vítimas potenciais, e o vetor da agressão, personificado, único e exclusivamente, na figura do homem. As concepções dos adolescentes remetem a forte regulação social da violência contra a mulher que, em nome da sacralidade familiar, tolera e legitima práticas violentas, reforçando a crença de que não se deve intervir nesses casos, pois "em briga de marido e mulher não se mete a colher" (Santos, 2012).

Os resultados dessa dissertação trazem, portanto, significativas contribuições para pensar na prevenção, na medida em que sinalizam a necessidade de dar atenção a um fenômeno amplamente discutido na literatura internacional (Kaukinen, Gover, & Hartman, 2012;

Menesini, Nocentini, Ortega-Rivera, Sanchez, & Ortega, 2011), mas só recentemente diagnosticado na pesquisa nacional pioneira sobre a violência no namoro: a bidirecionalidade da violência nas relações afetivo-sexuais dos jovens (Oliveira et al., 2011). Esse padrão bidirecional de agressão nas relações amorosas dos adolescentes, com ambos os parceiros, homens e mulheres, sendo vítimas e perpetradores de violência acontece em 83,9% dos casos de violência física e psicológica (Barreira, Lima, Bigras, Njaine, & Assis, 2014). Promover ações educativas que contribuam para visibilizar cada vez mais a violência nas relações de namoro, prevenir precocemente tais ocorrências (prevenção primária) e, sobretudo, tornar as relações de namoro mais respeitosas e saudáveis é o propósito desta tese.

Esta tese sustenta o argumento de que a conjugação de estratégias baseada nos pares e na abordagem do espectador pode ser uma ferramenta útil na prevenção à violência no namoro entre adolescentes para favorecer a mobilização de comportamentos de ajuda na rede de amizades. O objetivo geral desta tese foi desenvolver, implementar e avaliar a viabilidade e eficácia de intervenções baseadas nos pares e na abordagem do espectador na prevenção à violência no namoro entre adolescentes. Para alcançar tal objetivo o escopo desta tese englobou seis capítulos envolvendo estudos teóricos e empíricos, e um capítulo de conclusão. A estrutura do texto está organizada da seguinte forma: Capítulo I: envolve aspectos conceituais relacionados à definição de violência no namoro, prevalência, modelos explicativos, fatores de risco, bem como programas de prevenção com eficácia comprovada e horizontes de pesquisa na área; Capítulo II: apresenta uma revisão de literatura sobre a influência dos pares e a educação por pares como estratégias de prevenção à violência no namoro, possibilitando uma compreensão ampla do contexto em que emergem e se desenvolvem as relações românticas dos adolescentes; Capítulo III: engloba uma revisão de literatura sobre a importância de envolver amigos como mecanismo de proteção para adolescentes envolvidos em violência no namoro, destacando o papel central da rede de amizades para mobilizar comportamentos de ajuda;

Capítulo IV: envolve dois estudos empíricos que documentam o desenvolvimento e a implementação de uma intervenção com foco na prevenção à violência no namoro, examinado evidências de viabilidade com base em indicadores de processo; Capítulo V: envolve dois estudos empíricos acerca da construção e evidências de validade da Escala de Atitudes do Espectador em Situações de Violência no Namoro (ESPECTA-VN), que avalia respostas e barreiras à intervenção do espectador diante situações de violência física, sexual e psicológica entre namorados; Capítulo VI: integra o desenvolvimento, implementação e avaliação de eficácia de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador na prevenção à violência no namoro; e por fim, Capítulo VII: apresenta as considerações finais da tese, com a sumarização das principais contribuições teóricas e/ou empíricas de cada capítulo, apontando horizontes para pesquisas futuras na área e portas de inserção da tecnologia de prevenção proposta nesta tese nas políticas públicas.

Espera-se que o presente trabalho abra uma janela de possibilidades para fomentar a produção de conhecimento na área, incentivando o estudo mais acurado dos fatores de risco e proteção associados à violência no namoro, para subsidiar o desenvolvimento de intervenções baseadas em evidências com foco específico na prevenção dessa questão. Que a experiência documentada no percurso ao longo do ciclo de pesquisa em prevenção possa inspirar e encorajar nesse campo de estudo recente, “intervenções teoricamente embasadas, sistematicamente planejadas, cuidadosamente implementadas e rigorosamente avaliadas” (Murta, 2011, p. 83).

Referências

Abreu, S. O. (2012). Prevenção primária em saúde mental no Brasil na perspectiva da literatura e de especialistas da área (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

Aldrighi, T. (2004). Prevalência e cronicidade da violência física no namoro entre jovens universitários do Estado de São Paulo – Brasil. *Psicologia: Teoria e Prática*, *6* (1), 105-120.

Antônio, T.; Koller, S. H.; & Hokoda, A. (2012). Peer influences on the dating aggression process among Brazilian street youth: a brief report. *Journal of Interpersonal Violence, 27* (8), 1579-1592. doi: 10.1177/0886260511425794

Barreira, A. K., Lima, M. L. C. De, & Avanci, J. Q. (2013). Coocorrência de violência física e psicológica entre adolescentes namorados do recife, Brasil: prevalência e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, *18* (1), 233-243. doi:10.1590/S1413-81232013000100024

Barreira, K. A., Lima, M. L. C. de Bigras, M., Njaine, K., & Assis, S. G. (2014). Direcionalidade da violência física e psicológica no namoro entre adolescentes do Recife, Brasil. *Rev Bras Epidemiol*, 217-228. doi: 10.1590/1415-790X201400010017

Flake, Tania Aldrighi, Barros, Claudia, Schraiber, Lilia B., & Menezes, Paulo Rossi. (2013). Violência por parceiro intimo entre estudantes de duas universidades do Estado de São Paulo, Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *16* (4), 801-816. doi.org/10.1590/S1415-790X2013000400001

Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., … Ji, P. (2005). Standars of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, *6*, 151-175.

Foshee, V. A., Reyes, H. L., & Ennett, S. T. (2010). Examination of sex and race differences in longitudinal predictors of the initiation of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, *19* (5), 492-16. doi: 10.1080/10926771.2010.495032.

Kaukinen, C., Gover, A. R., & Hartman, J. L. (2012). College Women's Experiences of Dating Violence in Casual and Exclusive Relationships. *American Journal of Criminal Justice*, *37* (2), 146-162. doi:10.1007/s12103-011-9113-7

Menesini, E., Nocentini, A., Ortega-Rivera, F. J., Sanchez, V., & Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An italian–spanish study. *European Journal of Developmental Psychology*, *8* (4), 437-451. doi:10.1080/17405629.2010.549011

Muñoz, R. E., Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1996). Institute of medicine report on prevention of mental disorders. *American Psychologist, 51*, 1116-1122.

Murta, S. G. (2011). Aproximando ciência e comunidade: difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidências. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp. 83-114). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Martins, C.P. S., & Oliveira, Brisa de. (2013a). Prevenção primária à violência no namoro: uma revisão de literatura. *Contextos Clínicos*, *6* (2), 117-131. doi.org/10.4013/ctc.2013.62.05

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Nobre, L. A.; Araújo, I. F. de, Miranda, A. A. V. M., Rodrigues, I. de O., & Franco, C. T.P. (2013b). Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. *Psicologia USP*, *24* (2), 263-268. doi.org/10.1590/S0103-65642013000200005

Murta, S. G.; Moore, R. A.; Miranda, A. A. V.; Cangussu, E. A. D.; Santos, K. B.; Leissa, K. B.; Veras, L. G. (2016). Efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro. *Psico-USF* (Impresso).

Nascimento, F. S., & Cordeiro, R. de L. M. (2011). Violência no namoro para jovens moradores de Recife. *Psicologia & Sociedade*, *23* (3), 516-525. doi.org/10.1590/S0102-71822011000300009

Njaine, K., Oliveira, Q. B. M., Ribeiro, F. M. L., Minayo, M. C. de S., & Bodstein, R. (2011). Prevenção da violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 183-205). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Oliveira, Q. B. M., Assis, S. G. de., Njaine, K., & Oliveira, R. V. C. de. (2011). Violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 87-139). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Oliveira, Q. B. M., Assis, S. G. de., Njaine, K., & Pires, T. O. (2014). Namoro na adolescência no Brasil: circularidade da violência psicológica nos diferentes contextos relacionais. *Ciência & Saúde Coletiva*, *19* (3), 707-718. doi:10.1590/1413-81232014193.19052013

Santos, K. B. (2012). Violência não faz meu gênero: Representações sociais da violência contra a mulher por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

Santos, K. B., & Galinkin, A. L. (2015). A prevenção à violência de gênero na perspectiva da teoria das representações sociais: aportes conceituais, teóricos e práticos. Em S. G. Murta, J. S. N. F. Bucher-Maluschke & G. R. Diniz (Eds.). *Violência no Namoro: Estudos, Prevenção e Psicoterapia* (pp. 53-73). Curitiba: Editora Appris.

Santos, K. B., & Galinkin, A. L. (2016). Violência contra a mulher, direitos humanos e prevenção. Em T. K. F. G Barbosa (Ed.). *A mulher e a justiça: A violência doméstica na ótica dos direitos humanos* (pp. 257-272). Brasília: AMAGIS-DF.

CAPÍTULO 1 - Violência no namoro: aspectos conceituais e horizontes de prevenção

Resumo

O presente artigo teve como objetivo discutir aspectos conceituais e apontar horizontes de pesquisa no campo da prevenção primária à violência no namoro. Nesta revisão de literatura narrativa buscou-se inicialmente problematizar questões relacionadas às tipologias usadas para definir o fenômeno da violência no namoro, discutindo sobre a grande variabilidade de definições e o reflexo disso na medição dos índices de prevalência. Foram apresentados modelos explicativos da violência no namoro na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e com base na aprendizagem por modelos da Teoria Cognitiva Social. Diversos fatores capazes de afetar rotas de vitimização e perpetração de violência no namoro foram evidenciados. Relatos de pesquisa sobre programas de prevenção à violência no namoro com evidências de eficácia comprovada na literatura internacional, e um breve panorama dos estudos nacionais sobre o tema foram apresentados. Os resultados desta revisão narrativa sinalizam a importância de inserir nas intervenções componentes capazes de alterar a resposta dos pares em situações de violência no namoro, modificando o contexto dos pares que legitima o uso da violência nessas relações. Sugerem ainda a conjugação de estratégias baseada nos pares e na abordagem do espectador no desenho dessas intervenções, destacando a necessidade de realizar estudos com foco na prevenção primária da violência no namoro tendo em vista que esse é um tema ainda pouco explorado na literatura nacional.

Palavras-chave: violência no namoro, violência por parceiro íntimo, pares, prevenção.

Abstract

This article aimed to discuss conceptual aspects and point research horizons in the field of primary prevention of dating violence. In this narrative literature review, initially it was sought to discuss issues related to the typologies used to define the phenomenon of dating violence, discussing the great variability of definitions and its reflection in the measurement of prevalence rates. Explanatory models of dating violence were presented based on the bioecological perspective of human development and on Social Cognitive Theory learning models. Several factors that may influence routes of victimization and perpetration of dating violence were highlighted. Research reports on dating violence prevention programs with evidence of effectiveness published in the international literature were presented along with a brief overview of national studies on the subject. The results of this narrative review point the relevance of implementing components that alter peers' responses in situations of dating violence by modifying the context that legitimizes the use of violence in these relations. They also suggest these interventions combine strategies based on peers and on bystander approach, highlighting the need for studies focusing on primary prevention of dating violence considering this is a scarcely explored subject in national literature.

Keywords: dating violence, intimate partner violence, peers, prevention.

No início da década de 80, descrições pioneiras sobre a prevalência, a natureza e a extensão da violência no namoro, já sinalizavam a necessidade de reconhecer as causas e compreender a dinâmica específica desse fenômeno bastante comum e tão pouco explorado na literatura. Concepções sobre namoro altamente idealizadas, românticas e irrealistas escondiam um grave problema social: a negligência sistemática de aspectos negativos nas relações de namoro. Desde então, a exploração dessas interações pré-maritais, que desempenham uma importante função na antecipação da socialização de papéis conjugais, tornaram visíveis características persistentes e tipicamente padronizadas de relações violentas, outrora tratadas como casos individuais isolados (Makepeace, 1981;1986).

Embora a seriedade e a gravidade da violência no namoro sejam constantemente minimizadas ou ignoradas por adultos, a violência nas relações íntimas dos adolescentes é um fenômeno intergeracional (Oliveira & Sani, 2009; Smith, Ireland, Park, Elwyn, & Thornberry, 2011), que espelha a dinâmica da violência entre parceiros íntimos adultos (Sousa, 1999; Shorey, Corenelius, & Bell, 2008; Cornelius, Shorey, & Beebe, 2010; Stader, 2011). Por um lado, se assemelha, já que em ambos os tipos de relação há altos níveis de investimento e envolvimento emocional, uma ampla gama de informações pessoais é compartilhada com o parceiro podendo levar à vulnerabilidade emocional, bastante tempo é gasto em atividades conjuntas, e a dinâmica do casal é permeada por um direito presumido de influenciar o parceiro. Além disso, a violência é frequentemente recíproca tanto no contexto do namoro quanto na relação conjugal, e diversos fatores de risco são compartilhados, incluindo habilidades de comunicação pobres, uso de álcool, ciúmes e graus elevados de conflito no relacionamento (Shorey, Cornelius, & Bell, 2008).

Por outro lado, difere da violência conjugal tendo em vista que não há uma vinculação jurídica implicada na relação de namoro. Nas relações de namoro há uma pressão dos pares intensa para o adolescente aderir às normas sociais do grupo de pares, os quais encorajam e

regulam a participação destes nessas relações, podendo inclusive levar o adolescente a permanecer em uma relação violenta. Especialmente na adolescência comportamentos estereotipados podem ser amplamente apoiados pelos pares (p. ex. subordinação feminina e dominação masculina), tornando os papéis de gênero mais evidentes nesta fase. Além disso, as adolescentes podem ser ingênuas e ter dificuldades de identificar sinais de perigo potencial para situações de violência no namoro, interpretando como indicadores de amor e masculinidade, comportamentos violentos e controladores (Shorey, Cornelius, & Bell, 2008), podendo inclusive ficar ainda mais relutantes em aceitar conselhos dos pais e de outros adultos nesse período da vida (Sousa, 1999).

Cinco aspectos caracterizam as complexas e multifacetadas relações românticas entre adolescentes, segundo Collins (2003): (1) *seleção do parceiro* (a natureza e significado da escolha do parceiro, clivagens de gênero nas preferências pela idade do parceiro); (2) *envolvimento* (se o adolescente namora ou não, a idade que começa a namorar; a frequência, a consistência e a duração da relação); (3) *conteúdo da relação* (o que os parceiros fazem juntos, diversidade de atividades compartilhadas, como o tempo dedicado à relação romântica é gasto, atividades e situações evitadas quando juntos); (4) *processos emocionais e cognitivos* (respostas emocionais, percepções, esquemas, expectativas e atribuições com relação a si mesmo e o outro); e (5) a *qualidade* (estabilidade da relação e em que medida esta proporciona experiências benéficas, manifestando intimidade, afeto e estímulo, ao invés de irritação, antagonismo e elevados níveis de conflito e/ ou comportamentos controladores).

Diversos mecanismos subjazem e mantém o desenvolvimento da agressão nas relações íntimas com impacto negativo em muitas habilidades essenciais para relações saudáveis que não são desenvolvidas a contento por jovens envolvidos em violência no namoro. Jovens que cometem violência no namoro desenvolvem, dentre outros, estilos mal adaptativos de relacionamento que incluem: (1) perspectivas distorcidas sobre o que constitui e como

determinar se uma relação é ou não saudável, e como construir confiança e respeito nessas interações íntimas; (2) inabilidades de regular as próprias emoções e comportamentos, que podem estar relacionada à dificuldade de pais/professores na experiência de socializá-los, reações pessoais ao estresse e aumento de riso para o uso de substâncias; (3) uso da agressão para controlar ou angustiar o parceiro; (4) compreensão errônea da agressão como um meio para aumentar a excitação e o envolvimento na relação com o parceiro ou, ainda, como estratégia efetiva para resolver problemas; (5) aprendizado de normas sociais favoráveis à aceitação da violência e suas consequências; (6) falhas em reconhecer brincadeiras agressivas como não divertidas para o parceiro, sobretudo quando essa interação ambivalente não ocorre no contexto de uma relação íntima de confiança, gerando um impacto negativo na pessoa vitimada; (7) uso de estratégias de resolução de conflito não construtivas e violentas; (8) menor percepção negativa do impacto das consequências dos próprios comportamentos para os outros (Pepler, 2012).

Uma compreensão mais abrangente das características específicas das relações de românticas associadas com a violência física no namoro foi explorada por Giordano, Soto, Manning e Longmore (2010). Nesse estudo, que analisou a qualidade ou dinâmica das relações íntimas de adolescentes, os autores identificaram que adolescentes perpetradores de violência são mais propensos a relatar *características problemáticas* relacionadas a processos negativos do relacionamento, incluindo a falta de recebimento de suporte do parceiro, maior ciúme e traição de ambas as partes, e maior conflito verbal, notadamente, para as mulheres. Em que pesem as experiências de violência nas relações amorosas, e os preocupantes modos de resolução de conflito empregados pelos adolescentes, estes também vivenciam algumas dinâmicas positivas na relação. Tais *recompensas intrínsecas*, relacionadas ao nível de amor, auto revelação íntima e cuidado percebido do parceiro, são similares em ambos os tipos de relação, com e sem perpetração, no entanto, maiores chances de perpetração foram associadas

a relações onde há maior provisão e recepção de apoio instrumental. Outros fatores que contribuem para esse quadro remetem a *padrões de influência e interação*, cujos contatos entre os parceiros são mais frequentes (maior tempo gasto com o parceiro), as relações têm durações médias mais longas e com intimidade sexual. A perpetração da violência no namoro está associada a percepções masculinas de menor equilíbrio de poder dentro da relação, e a violência feminina está relacionada a um maior poder e influência do parceiro do que os homens, com menor tempo gasto com amigos para mulheres em relações violentas (Giordano et al., 2010).

Uma ampla variedade de experiências violentas e diferentes modalidades de relações íntimas são estabelecidas, em caráter duradouro ou casual, entre adolescentes (Lavoie, Robitaille, & Hébert, 2000). Vivências complexas, e gradações dessa multiplicidade de experiências, classificadas em um *continuum* se traduzem nas representações sociais de três modalidades de relacionamento dos adolescentes na atualidade: (1) *pegar*: ato não repetível, espontâneo e sem compromisso no qual predomina o interesse físico pela beleza ou sensualidade; (2) *ficar*: zona relacional intermediária caracterizada por alguma frequência e regularidade, com maior intimidade e proximidade, contudo sem as formalidades do namoro; e (3) *namorar*: ato contínuo e repetitivo derivado do ficar, com início e maior compromisso partilhado com o grupo social e a família. A modificação periódica da modalidade e da intensidade das relações, marcas da fluidez social dos adolescentes, suscita tensões sobre liberdade-responsabilidade na escolha dos adolescentes entre afetividade (namoro) e liberdade (pegar e ficar) (Oliveira, Gomes, Marques, & Thiengo, 2007). Para jovens universitários, o namoro está atrelado à noção de amizade, pressupondo amor, carinho e companheirismo (Bertoldo & Barbará, 2006). Além do compromisso, o significado das relações íntimas remete a intimidade física e sexual, e expectativas de monogamia, com impacto na necessidade de controle e poder, e no nível de ciúme sexual (Kaukinen, 2014).

Tipologias da violência no namoro

As definições de namoro e de violência no namoro variam amplamente. Murray e Kardatzke (2007) definem namoro como uma relação na qual dois indivíduos compartilham conexão emocional, romântica e/ou sexual além da amizade sem, no entanto, estabelecer uma relação de compromisso similar ao noivado ou casamento. O termo "violência no namoro", por sua vez, carece de consenso na literatura (Lewis & Fremouw, 2001). Uma definição operacional precoce adotada na área remete a violência no namoro ao "uso ou ameaça de força física ou coerção realizada com a intenção de causar dor ou dano a outro" (Sugarman & Hotaling, 1989, p. 5). A inclusão de outras formas de violência, que frequentemente precedem ou ocorrem em combinação com a violência física, é uma expansão um tanto recente na exploração desse construto. Em que pese a grande variabilidade nas definições, Shorey et al. (2008) e Stader (2011) destacam três facetas difundidas vastamente pelos pesquisadores desse campo: a *violência física* (p. ex. intencionalmente bater, jogar um objeto no parceiro, dar pontapés, socos, empurrar, chutar e beliscar); a *violência psicológica* (p. ex. prejudicar ou ameaçar a autoestima do parceiro fazendo-o se sentir culpado ou inferior, criticar, insultar, depreciar e assediar moralmente o parceiro, manter o parceiro longe de amigos e familiares, ameaçar quebrar, dizer coisas que chateiam ou ferem o parceiro, xingar e provocar); e a *violência sexual* (p. ex. obrigar o parceiro a participar de atividades sexuais além do desejado pelo parceiro ou sem o seu consentimento, obrigar a participação em relações sexuais ou outros atos sexuais por intimidação deliberada ou coerção do parceiro, assédio sexual, espionar e tirar fotos nuas).

Embora "atos" não captem a complexidade do fenômeno da violência, ou seja, o contexto em que esta se desenvolve, interpretações de tais contextos e, tampouco, consequências e significados que lhe são atribuídos, o desenvolvimento de tipologias para capturar o contexto e a heterogeneidade de atos perpetrados por homens e mulheres, fornecem

uma documentação cuidadosa sobre a violência nas relações de namoro (Foshee, Bauman, Linder & Rice, 2007; Martsoft, Draucker, Stepherinson, Cook, & Heckman, 2012).

Dentre os quatro tipos de perpetração feminina identificados Foshee e cols. (2007), a violência reflete, em ordem de importância, motivações variadas que vão desde *respostas ao terrorismo patriarcal* (p. ex. violência em defesa própria ou por estar "farta" dos comportamentos abusivos do namorado, que tenta controlá-la por algum tempo por meio de abuso físico ou psicológico); *respostas de raiva* (p. ex. violência infligida porque o namorado tinha traído a namorada ou estava falando com outra garota); *constrangimento moral* (p. ex. violência em resposta à infidelidade sexual pelo fato do namorado beber muito álcool ou usar drogas, flertar com outra menina ou colocar pressão sobre ela para fazer sexo); até *repostas de agressão de primeira vez* (p. ex. violência motivada por autodefesa, retaliação). Já os motivos primários dos homens para os atos de violência são classificados em uma única categoria denominada *prevenção à escalada*. A maioria dos atos masculinos de perpetração (p. ex. sacudir a parceira, empurrá-la no chão, segurá-la até que ela se acalme e pare de acertá-lo, agarrá-la nos braços e contê-la) envolve, paradoxalmente, o emprego da violência, moderada ou branda, como justificativa para impedir a escalada da violência, rumo à luta física com a namorada (Foshee et al., 2007).

Outro desafio no campo é considerar separadamente fatores associados à vitimização e à perpetração, dada a coocorrência dos diferentes tipos de violência no namoro (Thompson, 2014; Kaukinen, 2014), com muitos relatos tanto de vitimização quanto de perpetração (Grych & Swan, 2012) e, ainda, a natureza inter relacional de experiências de perpetração e vitimização de violência no namoro, assédio sexual e *bullying* (Miller et al., 2013; Foshee et al., 2014). Embora antecedentes e consequências associadas à violência no namoro sejam fundamentalmente diferentes na vitimização e na perpetração para ambos os sexos, a literatura sugere que em relacionamentos onde a violência é mútua ou recíproca e, portanto, bidirecional,

é altamente provável um indivíduo atuar em ambos os papéis, ou seja, como perpetrador e como vítima de violência nesses contextos (Lewis & Fremouw, 2001).

O estudo de Kaukinen, Gover e Hartman (2012) corrobora a tendência à violência recíproca, ao investigar o conceito de mutualidade da violência em relações casuais e exclusivas de mulheres jovens. Neste estudo não formam encontradas diferenças significativas na incidência da violência física em relações casuais e exclusivas, sendo observado um padrão mútuo de violência nessas relações. Há, no entanto, uma propensão feminina à perpetração de comportamentos violentos contra o parceiro igual ou maior, se comparado às experiências de vitimização relatadas pelas jovens. Tais achados são consonantes com estudos prévios cujos resultados evidenciaram que a violência perpetrada por mulheres no namoro é uma ocorrência comum entre adolescentes, universitários e adultos (Williams, Ghandour, & Kub, 2008).

Embora a principal característica da violência situacional entre o casal seja a assimetria de poder e a reciprocidade segundo Menesini, Nocenti, Sanchez, Ortega-Rivera e Ortega (2011), distintos padrões podem ser encontrados considerando a interação entre diferentes níveis de conflito, agressão e desequilíbrio de poder na relação. Adolescentes envolvidos em agressão psicológica mútua são mais propensos, se comparados com indivíduos não agressivos, a ter níveis baixos de apoio, definido aqui como comunicação e expectativas para o futuro. Em contraste, adolescentes envolvidos com agressão psicológica e física recíproca, se comparados com indivíduos não agressivos e com agressivos psicológicos recíprocos, são mais propensos a ter elevados níveis de conflito e desequilibro de poder na relação.

Tirar conclusões sobre as tipologias de violência no namoro (Toscano, 2012) e, consequentemente, a respeito dos índices de prevalência associados a essa problemática tampouco é uma tarefa fácil, dada à discrepância dos critérios de definição operacional adotados pelos pesquisadores nas investigações da área (Lewis & Fremouw, 2001). A literatura tem

apontado uma série de questões que dificultam o relato e a medição de experiências dessa natureza (Murray & Kardatzke, 2007). O uso exclusivo de medidas de autorrelato, cujas tipologias desconsideram vários aspectos do contexto e a heterogeneidade da perpetração da violência (Foshee et al., 2007) podem não representar de modo fidedigno os comportamentos do mundo real e sua prevalência (Reidy et al., 2016), estando tais relatos sujeitos a vieses de desejabilidade social (Bell & Naugle, 2007; Shorey et al., 2008).

O estudo de Oliveira, Assis, Njaine e Oliveira (2011) sinaliza também a existência de uma sobreposição nos relatos de violência física, sexual e psicológica, o que torna ainda mais complexo capturar esse fenômeno. Segundo as autoras, a vivencia dos três tipos de violência nas relações afetivo-sexuais é relatada por 24,9% dos jovens. A violência psicológica ocorre de modo isolado em 33,2% dos casos, sobrepondo-se mais à violência sexual (32,3%) do que à violência física (7,9%). A frequência da violência sexual é de 1,6%, com apenas 0,1% de sobreposição com a violência física, sem ocorrência exclusiva de violência física. Além disso, nem sempre os relatos de comportamentos violentos no namoro são avaliados considerando ambos os membros do casal, o que poderia explicar aspectos relacionados a reciprocidade da violência dentro dessas relações (Reidy et al., 2016).

A violência nas relações de namoro possui uma dinâmica bidirecional, ou seja, ocorre de maneira mútua, podendo ser sofrida e perpetrada por ambos os parceiros. A prevalência dos diversos tipos de violência nas relações afetivo-sexuais de jovens brasileiros foi investigada por Oliveira e cols. (2011) em uma amostra de 3.205 jovens com idade entre 15 e 19 anos, de escolas públicas e privadas em dez cidades do Brasil. A maior prevalência encontrada nesse estudo foi de violência verbal (sofrida: 85%; perpetrada: 85,3%), seguida da violência sexual (sofrida: 43,8%; perpetrada: 38,9%), da ameaça (sofrida: 24,2%; perpetrada: 29,2%), da violência física (sofrida: 19,6%; perpetrada: 24,1%) e da violência relacional (sofrida: 16%; perpetrada: 8,9%) (Oliveira et al., 2011).

Modelos explicativos da violência no namoro

Diversas teorias concorrem para explicar a presença precoce do fenômeno da violência entre parceiros íntimos nas relações de namoro durante a fase da adolescência (teoria do apego, teorias feministas, modelo transacional de ajustamento, teoria da aprendizagem social, etc.). Há desde modelos que permitem uma visão microssocial das diferenças individuais, de fatores relacionais e de aspectos da socialização que influenciam a ocorrência da violência, até modelos que possibilitam uma análise crítica macrossocial envolvendo aspectos culturais que banalizam e legitimam situações abusivas nas relações de namoro entre jovens (Fernet, 2005). Embora o fenômeno da violência no namoro seja visto por ângulos distintos em cada modelo explicativo, há relativo consenso de que as relações interpessoais e o meio social são cruciais para o desenvolvimento de trajetórias de violência entre os adolescentes. Como nenhuma teoria é capaz de capturar por completo o conhecimento sobre a presença da violência nesse contexto, e cada teoria contribui em parte e de modo complementar para compreender a violência no namoro (Oliveira et al., 2011), a seguir são sumarizadas as principais contribuições de duas vertentes do conhecimento para descrição desse problema-alvo: o Modelo Bioecológico e a Teoria Cognitiva Social (TCS).

Uma visão abrangente do fenômeno da violência no namoro pode ser alcançada por meio da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano proposta originalmente por Bronfenbrenner (1979/1996; 2004). O Modelo Bioecológico possibilita uma compreensão ontológica da violência no namoro, partindo do princípio de que a violência é produto da interação dinâmica de quatro núcleos: pessoa (P), processo (P), contexto (C) e o tempo (T) (Bronfenbrenner & Evans, 2000). De acordo com a perspectiva bioecológica a pessoa é considerada um sujeito ativo, sendo ao mesmo tempo produto e produtor do seu desenvolvimento, o qual está relacionado a estabilidade e mudanças durante o ciclo de vida que refletem nas suas características biopiscológicas e nas características construídas na sua

interação com o ambiente. O principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento é o processo, que se refere ao modo particular de interação concebido entre a pessoa e o ambiente. Essas interações recíprocas do sujeito com as pessoas, os símbolos e objetos presentes no ambiente imediato, que se tornam progressivamente mais complexas, são denominadas de processos proximais. Por serem os principais motores do desenvolvimento psicológico, tais processos são capazes de determinar trajetórias de vida de modo a estimular ou inibir a expressão de competências nas esferas afetivas, cognitivas e sociais (Poletto & Koller, 2008).

O contexto envolve sistemas inter-relacionados que vão desde o ambiente imediato (microssistema), passando pelo mesosistema, exosistema até chegar ao ambiente mais distante (macrossistema). O contexto pode ser analisado considerando a interação de quatro níveis: o indivíduo, as relações, a comunidade e a sociedade (Poletto & Koller, 2008). O nível individual engloba as características biológicas e psicológicas, bem como as construídas pelo indivíduo na interação com o ambiente ao longo do ciclo de vida. O nível das relações envolve as diversas interações imediatas do indivíduo com o seu ambiente mais próximo (p. ex. família, escola, vizinhança, pares, trabalho, igreja). O âmbito da comunidade inclui estruturas informais e formais das quais o indivíduo não participa diretamente, mas que o afetam de algum modo (p. ex. rede social de apoio, trabalho dos pais, religião, saúde pública, sistema educacional, comunidade). No nível macro, o indivíduo é influenciado por contextos sociais e simbólicos (p. ex. leis e políticas públicas, valores, subculturas, situações e acontecimentos históricos, crenças, cultura, religiões, ideologias, mídia) engendrados pela sociedade em geral (Abreu, 2012).

No modelo bioecológico o tempo possibilita examinar como mudanças e continuidades que acontecem no ciclo de vida influenciam no desenvolvimento, sendo analisado em três níveis: o microtempo, o mesotempo e o macrotempo. O microtempo envolve a continuidade e descontinuidade que se dá durante a realização de uma determinada atividade realizada dentro de episódios de processos proximais (p. ex. o tempo de duração da relação de namoro de um

casal). O mesotempo englobam intervalos de tempo como dias e semanas onde é observada a periodicidade de tais episódios. Já o macrotempo se refere aos eventos e experiências mutantes e constantes no âmbito da sociedade ampliada e das gerações, os quais afetam e são afetados pelos processos proximais e derivados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida (Poletto & Koller, 2008).

De modo geral a abordagem bioecológica possibilita que o desenvolvimento humano seja compreendido de modo contextualizado a partir desses quatro núcleos dinâmicos e inter-relacionados (PPCT). Segundo Lordello e Costa (2015, p. 45) "o namoro e as experiências relativas à sexualidade representam, no desenvolvimento, processos proximais". Segundo as autoras os adolescentes precisam refletir sobre o que esse processo que envolve a relação amorosa vem promovendo na sua vida. Alguns sinais de alerta podem ser identificados ainda durante o processo (p. ex. baixa estima, tristeza, sentimento de inferioridade e incompetência e depressão), indicando padrões disfuncionais na relação de namoro de que "o príncipe está virando sapo" (p. 46). Considerando que os processos proximais se desenvolvem nos sistemas (micro, meso, exo e macro) é fundamental mapear os contextos que suscitam entre os adolescentes namoros violentos ou saudáveis, e propor "intervenções que potencializem os sistemas como promotores de desenvolvimento e enriqueçam os fatores de proteção que neles estão presentes" (p. 49). No que se refere à pessoa e seu papel na relação de namoro, a detecção precoce de aspectos como impulsividade, reatividade e agressividade podem ser observadas por cada um dos parceiros envolvidos na relação de namoro, no entanto tais aspectos são por vezes mascarados em atitudes defensivas nem sempre reconhecidas pelos membros do casal. É possível ainda os adolescentes se despersonalizarem ao atenuar seus limites de tolerância na medida em que tendem a se culpabilizar por não atender às expectativas do amor idealizado, o que é prejudicial ao desenvolvimento saudável de relações amorosas. Dadas as transições normativas e não normativas vividas pelos adolescentes nessa fase da vida, e seus impactos no

desenvolvimento pessoal e nas pessoas ao seu redor, é importante não somente acompanhar tais processos proximais, como sobretudo prover intervenções capazes de viabilizar "processos proximais saudáveis e detectar precocemente fatores de risco presentes e possíveis de serem manejados" (Lordello & Costa, 2015, p. 50).

Compreender ecologicamente a violência no namoro implica, portanto, considerar as interações e transições do indivíduo nesses diversos contextos, desde os mais imediatos até os mais distantes, concebendo-o produto e produtor do seu desenvolvimento (Poletto & Koller, 2008) e, por conseguinte, da violência no namoro, enquanto fenômeno socialmente construído na sua relação com o ambiente. Embora o Modelo Bioecológico sirva para orientar a descrição do problema (i. e. violência no namoro), é altamente recomendável inseri-lo também, sempre que possível, na solução do problema (Bartholomew & Mullen, 2011), ao desenvolver intervenções capazes de minimizar os fatores de risco e potencializar os fatores de proteção, se possível em todos os níveis do sistema bioecológico (Abreu, 2012).

A Teoria Cognitiva Social (TCS) proposta por Bandura (1986) possibilita uma compreensão ampla da violência no namoro cuja aplicação tem sido usual na área de promoção de saúde. Nesta teoria o comportamento humano é explicado "em termos de um modelo de determinismo recíproco em que comportamento, cognição e outros fatores pessoais, e eventos ambientais todos funcionam como determinantes interagindo entre si" (Bandura, 1986, p. 18). Dentre os principais determinantes do comportamento postulados pelo autor (p. ex. expectativas de resultado, auto eficácia, capacidade comportamental), o comportamento percebido dos outros (Bandura, 1986), é o que parece melhor contribuir para explicar a violência no namoro enquanto fenômeno intergeracional (Smith et al., 2011).

De acordo com a TCS, a violência no namoro seria aprendida a partir da observação de modelos de comportamentos violentos de outros (p. ex. pais, família, amigos, pares). Essa

aprendizagem vicária por modelação permitiria o indivíduo formular regras para comportamentos, as quais em ocasiões futuras poderiam servir como uma espécie de guia para orientar suas ações (Bartholomew, Parcel, Kok, Gottlieb, & Fernandéz, 2011). O aprendizado de modelos comportamentais violentos pode levar o indivíduo a desenvolver uma visão equivocada de que a agressão é uma estratégia efetiva para resolver problemas (Pepler, 2012). A TCS é um quadro de referência útil para descrever diversos fatores de risco associados à violência no namoro, relacionados violência familiar (Foshee et al., 2008), a exposição a modelos de comportamentos agressivos na família, na escola, na vizinhança e entre os pares (Foshee et al., 2012), a exposição à violência marital (Garrido & Taussig, 2013; Dardis et al., 2014), modelos de comportamentos desviantes na escola (Foshee et al., 2015) e influência dos pares (McDonell, Ott, & Mitchell, 2010; Leen et al., 2013).

Embora a TCS seja amplamente usada na descrição da intergeracionalidade relacionado ao aprendizado da violência nas relações de namoro (Oliveira & Sani, 2009), esta teoria também pode contribuir para a resolução deste problema (Bartholomew & Mullen, 2011). O comportamento percebido de outros é “um método muito efetivo para mudança de comportamento através da modelação”, pois um indivíduo, ao observar um modelo recebendo reforço pode experimentar reforço vicário (Bartholomew et al., 2011, p. 104). Assim, a TCS pode ser usada enquanto método em intervenções com foco na prevenção à violência no namoro, para prover modelos que encorajem a aprendizagem de determinados comportamentos (Bartholomew et al., 2011). A modelagem de respostas eficazes para os adolescentes intervirem de modo seguro enquanto espectadores potenciais de situações de violência no namoro entre os pares (Weisz & Black, 2008), e o fornecimento de modelos de papéis confiáveis pelos pares (Weisz & Black, 2010) são exemplos de como usar a TCC para promover mudança de comportamentos em relações violentas.

Fatores de risco para a violência no namoro

Diversos fatores intrapessoais e contextuais podem afetar trajetórias que influenciam a vitimização e/ou perpetração da violência nas relações de namoro dos adolescentes (Vagi et al., 2013), tais como: aceitação da violência no namoro, exposição à violência familiar, habilidades de comunicação destrutivas e estereótipos de gênero (Foshee et al., 2008); conhecer vítimas ou perpetradores de violência no namoro na rede de pares, nível de ensino na escola, aceitação de comportamentos violentos no namoro e na família, envolvimento juvenil com a justiça (McDonell et al., 2010); experiências prévias de violência entre pares e de violência no namoro (Boivin, Lavoie, Hébert, & Gagné, 2012); níveis elevados de raiva e ansiedade, maior exposição a modelos de comportamentos agressivos na família, na escola, na vizinhança e entre os pares (Foshee et al., 2012); atitudes em relação à violência, influência dos pares (McDonell et al., 2010; Leen et al., 2013) e normas dos pares que suportam a violência (Thompson, 2014); uso de drogas, incluindo álcool e/ou maconha (Shorey, Stuart, & Cornelius, 2011; Foshee et al., 2012); experiências de perpetração, direta e indireta, de *bullying* (Foshee et al., 2014); história de abuso do parceiro, estados emocionais negativos, comportamentos sexuais de risco, saúde mental sintomática, nível de suporte da família, de amigos e de instituições (Kaukinen, 2014); além de suporte social percebido do parceiro (Shorey et al., 2015).

Embora muitos correlatos e preditores da perpetração da violência no namoro sejam similares para ambos os sexos, estudos recentes apontam clivagens de gênero nos fatores relacionados à perpetração (Dardis, Dixon, Edwards, & Turchik, 2014; Foshee et al., 2015). Riscos compartilhados por ambos os sexos vão desde a exposição à violência interparental, uso/abuso de álcool/drogas, falta de habilidades de resolução de problemas, características do grupo de pares, dinâmicas de poder no relacionamento social (Dardis et al., 2014), até conflitos familiares, raiva e modelos de comportamentos desviantes na escola (Foshee et al., 2015). Ao que parece, a perpetração feminina está relacionada às características individuais (p. ex.

habilidades de regulação da raiva, elevada hostilidade), sintomas internalizantes (p. ex. depressão) e experimentar vitimização em relações não românticas (p. ex. pares). Menor nível socioeconômico e educacional, maior duração da relação, e características de personalidade antissocial estão ligados à perpetração masculina (Dardis et al., 2014). Fatores de risco adicionais compartilhados por mulheres envolvem ansiedade e modelos de comportamentos desviantes na vizinhança e, para os homens, o uso de abusivo de álcool (Foshee et al., 2015).

Horizontes de prevenção na área

Orientações gerais para programas de prevenção e promoção de saúde têm encorajado a prática baseada em evidências (Murta, 2011). Especialmente no campo da prevenção à violência no namoro, a exploração da literatura sobre fatores de risco e proteção deve servir de guia para pesquisadores e profissionais desenvolverem, implementarem e avaliarem estratégias de prevenção à violência no namoro. Embora alguns profissionais questionem a eficácia de programas dirigidos a múltiplos fatores de risco, se comparados a programas focados na violência no namoro, sob o argumento de que esses podem "desvirtuar" a educação sobre a dinâmica da violência no namoro, recomendações contrárias incentivam levar em conta múltiplos fatores de risco, em ambos os níveis, individuais e relacionais, no desenho desses programas. A tendência mais proeminente na área tem sido concentrar os esforços de prevenção no desenvolvimento de intervenções para modificar um ou mais fatores de risco e de proteção baseados em evidência (Vagi et al., 2013).

Uma série de intervenções preventivas com foco na mudança de conhecimento, atitude, comportamento e/ ou no ensino de habilidades têm sido desenhadas para reduzir a violência no namoro nos últimos cinco anos, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa (Antle, Sullivan, Dryden Karam, & Barbee, 2011; Póo & Vizcarra, 2011; Miller et al., 2012; Saavedra, Martins, & Machado, 2013; Foshee et al., 2014; Ball et al., 2015; Taylor, Mumford, & Stein, 2015; Miller et al., 2015). Em edição recente um suplemento específico do *Journal of Adolescent*

Health sobre intervenções para prevenir e reduzir a violência no namoro entre adolescentes apresenta um leque variado de estratégias de ponta para prevenção primária nesse campo. Aponta ainda a necessidade de intervenções eficazes, com destaque para dois currículos baseados em evidência submetidos à rigorosa avaliação de eficácia: o *Safe Dates* e o *Fourth R* (Leviton, Herrera, & Miller, 2015).

O *Fourth R: Skills for Youth Relationships* (Wolfe et al., 2009) é um programa de base escolar, manualizado e integrado ao currículo escolar do ensino médio na área de educação física e de saúde em classes separadas por sexo. O desenho da intervenção, que envolve componentes de base individual e escolar, engloba desde atividades focadas na definição e prática de responsabilidades associadas a relações saudáveis, treinamento de habilidades de adiamento, negociação e de recusa, e *role play* para aumentar habilidades interpessoais e de resolução de conflito na interação entre os pares e parceiros amorosos. No nível individual, um currículo com 21 sessões foi oferecido pelos professores aos adolescentes, dividido em três unidades com 7 encontros de 75 minutos duração cada, envolvendo os seguintes temas: segurança pessoal e prevenção de danos, crescimento saudável e sexualidade, e uso e abuso de substâncias. No nível escolar, o programa incluiu a entrega de informações para os pais e alunos líderes, treinamento com duração de seis horas para professores sobre violência no namoro e relações saudáveis, além de manual com orientações sobre o programa para mobilizar a comunidade escolar na sua condução.

Os resultados do *Fourth R* indicam efeitos positivos na redução da perpetração de violência no namoro anos mais tarde, sobretudo para os homens, endossando a importância do ensino de maneiras saudáveis de se relacionar, e formas de evitar relações abusivas no namoro, além de favorecer práticas sexuais masculinas mais saudáveis, indicadas pelo uso da camisinha. Todavia, não foram constatadas mudanças significativas nas taxas globais de uso de substância e violência entre pares, com maior número de relatos de perpetração feminina. São

recomendações futuras desse estudo sinalizam a importância de investir na compreensão do contexto no qual os comportamentos violentos no namoro acontecem, sugerindo a combinação efetiva de métodos (p. ex. entrega interativa, ensino de habilidades) e a adoção de uma perspectiva centrada nos relacionamentos dos jovens (Wolfe et al., 2009).

O *Safe Dates Project* (Foshee et al., 2005) é um programa de base escolar que inclui um currículo de 10 sessões com 45 minutos de duração cada. Oferecido por professores de educação física e de saúde o programa envolve um jogo realizado pelos alunos, focado nas fontes de ajuda para pessoas envolvidas em relações abusivas, e nas consequências negativas da violência no namoro, além de um concurso de cartazes com base no conteúdo do currículo. O programa foi desenhado para prevenir o início e promover cessação da perpetração e da vitimização da violência no namoro, melhorar habilidades de gerenciamento de conflitos (respostas a raiva e habilidades de comunicação), e modificar normas relacionadas a estereótipos de gênero, a aceitação da violência no namoro, bem como a sanções percebidas por uso desse tipo de violência. As atividades tinham como foco a modificação de normas relacionadas à violência no namoro, alterando as respostas dos pares nesse contexto, para aumentar a percepção quanto ao impacto negativo da violência.

Efeitos positivos do *Safe Dates* indicaram uma moderada-inferior vitimização por violência física no namoro, e perpetração menor de violência psicológica e moderada de violência física e sexual no namoro. Contudo, em nenhum dos quatro anos de *follow up* houve prevenção ou redução da vitimização por violência física severa no namoro e da vitimização por violência psicológica, sem afetar também crenças na necessidade de ajuda e habilidades de gerenciamento de conflitos. Embora tenha efeitos positivos na prevenção primária e secundária da violência no namoro para ambos os sexos e brancos e negros, a sua generalização é limitada em função do contexto rural circunscrito à condução do programa. Dentre as recomendações de aperfeiçoamento do programa, os autores apontam a necessidade de ensinar habilidades de

resolução de conflito e alterar crenças sobre a necessidade de ajuda (Foshee et al., 2005). De modo geral, o *Safe dates* e o *Fourth R* chamam atenção para manter o foco positivo nas habilidades de relacionamento entre os pares e na relação de namoro (Wolfe et al., 2009), além de mudar o contexto dos pares ao desenhar atividades para alterar suas respostas frente a violência no namoro (Foshee et al., 2005).

Educar os estudantes sobre o seu papel como espectadores tem sido um modo de alterar respostas dos pares nesse contexto de acordo com Branch, Richard e Dretsch (2013). Segundo os autores, em situações de violência por parceiros íntimos entre os amigos, os jovens são mais propensos a chamar a polícia (54%), reportar o ocorrido a funcionários do campus universitário (56%) e tentar interromper a violência por contra própria (87%) caso presenciem um amigo sendo abusado, do que se o amigo estiver perpetrando violência. Comparativamente, se fossem espectadores de um amigo sendo abusivo com o parceiro, 38% chamariam a polícia, 42% reportariam a ocorrência a funcionários do campus e 84% tentariam parar a perpetração da violência por contra própria. Chama atenção em ambos os casos, o elevado percentual de estudantes propensos a comportamentos de risco. Os esforços de prevenção devem mudar o foco dirigido a potencial vítima e o potencial perpetrador para os pares e membros da comunidade, fornecendo informações aos estudantes sobre prevalência, sinais de alarme e *continuum* da violência no namoro. É importante, sobretudo, modelar técnicas de intervenção apropriadas e seguras para ajudá-los a reduzir potenciais riscos associados à intervenção nesses casos, aumentando a boa vontade em relatar comportamentos violentos no namoro entre seus amigos (Branch et al., 2013).

Como os pares são uma influência importante na modelação de atitudes e comportamentos (Garrido & Taussig, 2013), capazes de fornecer modelos de papéis confiáveis para os seus pares (Weisz & Black, 2010), eles podem servir como modelo para identificar e ajudar a cessar o uso da violência entre os pares e nas relações de namoro (Leadbeater, Banister,

Ellis, & Yeung, 2008). A introdução de modelos mais pró-sociais no ambiente dos adolescentes, e a promoção crenças pró-sociais em atividades durante a intervenção, podem ser úteis no desenvolvimento de programas de prevenção à violência entre pares e no namoro (Foshee et al., 2015), já que promover crenças pró-sociais é um reconhecido componente chave de programas de desenvolvimento positivo da juventude (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004).

A prevenção da violência no namoro torna-se premente, considerando a relevância e gravidade dos casos de violência frequentemente noticiados pela mídia e, tendo em vista que inexistem no Brasil experiências com eficácia comprovada na prevenção à violência no namoro entre adolescentes e jovens, sendo um tema pouco explorado nos estudos sobre adolescência em geral (Njaine, Oliveira, Ribeiro, Minayo, & Bodstein, 2011). Em revisão sistemática de literatura sobre a prevenção primária à violência no namoro Murta e colaboradores (2013a) mapearam as publicações realizadas na área entre 1992 e 2010 considerando aspectos metodológicos (p. ex. delineamento, participantes, contexto) e características da intervenção (p. ex. tipo de prevenção, conteúdo, formato). Neste levantamento, foram encontrados 15 estudos que preencheram os critérios de inclusão previamente definidos, no entanto não foram identificados na literatura nacional até aquele período estudos nacionais de intervenção com foco na prevenção à violência no namoro.

O estudo nacional pioneiro sobre o desenvolvimento, implementação e avaliação de uma intervenção focada na prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes foi realizado por Murta et al. (2013b). Neste estudo quase-experimental, o efeito da intervenção sobre crenças sexistas e homofóbicas e a intenção de enfrentamento à violência no namoro foram avaliadas em 60 adolescentes. A condição intervenção incluiu a oferta de sete sessões grupais abordando aspectos relacionados a habilidades de vida, direitos sexuais e reprodutivos e questões de gênero. Nesse estudo, os resultados no pré-teste e pós-teste

indicaram maior redução em crenças sexistas e homofóbicas para os adolescentes que participaram da intervenção, se comparados com o grupo controle. No entanto, entre as condições experimentais a intenção de enfrentamento à violência no namoro foi similar, com redução na intenção de violência e resignação, e um aumento na intenção de negociação. Além disso, após cinco meses a prática de habilidades interpessoais foi relatada pelos adolescentes no *follow up*. Os achados de Murta et al. (2013b) sugerem benefícios desta intervenção de base escolar para o aumento da aplicação cotidiana de habilidades de vida e redução de crenças sexistas e homofóbicas. Sinaliza ainda a necessidade de novas avaliações desta intervenção, tendo em vista a escassez de estudos de prevenção primária à violência no namoro Brasil.

Em estudo quase-experimental recente com triangulação de métodos os efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro sobre o endosso a normas tradicionais de papéis de gênero masculino, dificuldades em regulação das emoções e intenções de enfrentamento dessa questão (Murta et al., 2016). Neste estudo, a amostra foi composta de 45 adolescentes, mulheres (72,4%) e homens (27,6%) entre 15 e 17 anos, do ensino médio. Os participantes alocados no grupo controle (GE; n=21) receberam uma intervenção com nove sessões cujos conteúdos abordaram informações sobre violência no namoro, papéis de gênero, direitos sexuais e reprodutivos, habilidades sociais, tomada de decisão e empoderamento, sendo que o grupo controle (GC; n=24) não recebeu nenhuma intervenção. Os resultados indicaram uma redução significativa no GE de atitudes que sustentam a restrição emocional como característica masculina se comparado ao GC. Embora não tenham sido encontradas mudanças significativas na regulação emocional e intenções de enfrentamento à violência no namoro, foram identificados nos relatos dos adolescentes a aplicação cotidiana de habilidades de expressão emocional, empatia e assertividade.

Considerações finais

Em que pese a ampla produção sobre violência de gênero na conjugalidade e por parceiros íntimos adultos, pesquisas focadas no desenvolvimento e avaliação de programas de prevenção primária à violência no namoro são escassas na literatura nacional (Murta et al., 2013b; 2016). Como a prevenção à violência no namoro é uma estratégia chave na prevenção primária da violência entre parceiros adultos íntimos (Foshee et al., 2010), desenvolver intervenções para o público adolescente torna-se fundamental, pois é justo nessa fase da vida que se estabelecem os primeiros relacionamentos íntimos, ocasião em que emerge o risco de envolvimento em experiências de violência (Oliveira et al., 2011).

Seguindo as tendências para a prevenção primária nesse campo (Leviton et al., 2015), a conjugação de estratégias baseadas nos pares e na abordagem do espectador pode ser uma ferramenta útil na prevenção à violência no namoro. Educar sobre o papel do espectador (Branch et al., 2013), introduzido no ambiente dos adolescentes modelos de papéis mais pró-sociais (Foshee et al., 2015) capazes de alterar as respostas dos pares nesse contexto são estratégias potencialmente promissoras para ajudar a modelar atitudes e comportamentos a fim de favorecer o reconhecimento e a cessação da violência no namoro (Leadbeater, Banister, Ellis, & Yeung, 2008; Weisz & Black, 2010; Garrido & Taussig, 2013).

Referências

Abreu, S. O. (2012). Prevenção primária em saúde mental no Brasil na perspectiva da literatura e de especialistas da área (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

Antle, B. F., Sullivan, D. J., Dryden, A., Karam, E. A., & Barbee, A. P. (2011). Healthy relationship education for dating violence prevention among high-risk youth. *Children and Youth Services Review*, *33* (1), 173-179. doi:10.1016/j.childyouth.2010.08.031

Ball, B., Holland, K. M., Marshall, K. J., Lippy, C., Jain, S., Souders, K., & Westby, R. P. (2015). Implementing a Targeted Teen Dating Abuse Prevention Program: Challenges and Successes Experienced by Expect Respect Facilitators. *Journal of Adolescent Health*, *56* (2), S40-S46. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.06.021

Bandura. A. (19686). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bartholomew, L. K., & Mullen, P. D. (2011). Five roles for using theory and evidence in the design and testing of behavior change interventions. *Journal of Public Health Dentistry*, *71* (SUPPL. 1). doi:10.1111/j.1752-7325.2011.00223.

Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb, N. H., & Fernández, M. E. (2011). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach*. Third edition. San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Bell, K. M., & Naugle, A. E. (2007). Effects of social desirability on students' self-reporting of partner abuse perpetration and victimization. *Violence and Victims*, *22*, 243-256.

Bertoldo, R. B., & Barbara, A. (2006). Representação social do namoro: a intimidade na visão dos jovens. *Psico-USF*, *11* (2), 229-237. doi:10.1590/S1413-82712006000200011

Boivin, S., Lavoie, F., Hebert, M., & Gagne, M.-H. (2012). Past Victimizations and Dating Violence Perpetration in Adolescence: The Mediating Role of Emotional Distress and Hostility. *Journal of Interpersonal Violence*, *27* (4), 662-684. doi:10.1177/0886260511423245

Branch, K. A., Richards, T. N., & Dretsch, E. C. (2013). Reporting behavior regarding intimate partner violence an exploratory analysis of college students' response and victimization and perpetration among their friends. *Journal of Interpersonal Violence*, *28* (18), 3386-3399.

Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U. (2004). Making human beings human: biecological perspectives on human development. London: Sage.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, *9* (1), 115-125.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 98-124.

Collins, W. A. (2003). More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *13* (1), 1-24. doi:10.1111/1532-7795.1301001

Cornelius, T. L., Shorey, R. C., & Beebe, S. M. (2010). Self-reported communication variables and dating violence: Using Gottman's marital communication conceptualization. *Journal of Family Violence*, *25* (4), 439-448. doi:10.1007/s10896-010-9305-9

Dardis, C. M., Dixon, K. J., Edwards, K. M., & Turchik, J. A. (2014). An Examination of the Factors Related to Dating Violence Perpetration Among Young Men and Women and

Associated Theoretical Explanations: A Review of the Literature. *Trauma, Violence & Abuse*, *16* (2), 136-152. doi:10.1177/1524838013517559

Fernet, M. (2005). *Amour, violence et adolescence*. Québec: Presses de l´Université du Québec.

Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T., & Linder, G. F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program "safe dates" using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, *6* (3), 245-258. doi:10.1007/s11121-005-0007-0

Foshee, V. a, Bauman, K. E., Linder, F., Rice, J., & Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, *22* (5), 498-519. doi:10.1177/0886260506298829

Foshee, V. A., Karriker-Jaffe, K. J., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Suchindran, C., Bauman, K. E., & Benefield, T. S. (2008). What Accounts for Demographic Differences in Trajectories of Adolescent Dating Violence? An Examination of Intrapersonal and Contextual Mediators. *Journal of Adolescent Health*, *42* (6), 596-604. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.11.005

Foshee, V. A., Reyes, H. L., & Ennett, S. T. (2010). Examination of sex and race differences in longitudinal predictors of the initiation of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, *19* (5), 492-516. doi: 10.1080/10926771.2010.495032.

Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Cance, J. D., Bauman, K. E., & Bowling, J. M. (2012). Assessing the effects of families for safe dates, a family-based teen dating abuse

prevention program. *Journal of Adolescent Health*, *51* (4), 349-356. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.12.029

Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Vivolo-Kantor, A. M., Basile, K. C., Chang, L. Y., Faris, R., & Ennett, S. T. (2014). Bullying as a Longitudinal Predictor of Adolescent Dating Violence. *Journal of Adolescent Health*, *55* (3), 439-444. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.03.004

Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Tharp, A. T., Chang, L.-Y., Ennett, S. T., Simon, T. R., … Suchindran, C. (2015). Shared Longitudinal Predictors of Physical Peer and Dating Violence. *Journal of Adolescent Health*, *56* (1), 106-112. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.08.003

Garrido, E. F., & Taussig, H. N. (2013). Do parenting practices and prosocial peers moderate the association between intimate partner violence exposure and teen dating violence? *Psychology of Violence*, *3* (4), 354-366.

Giordano, P., Soto, D. A., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2010). The characteristics of romantic relationships associated with teen dating violence. *Social Science Research*, *39*, 863-874.

Grych, J., & Swan, S. (2012). Toward a more comprehensive understanding of interpersonal violence: Introduction to the special issue on interconnections among different types of violence. *Psychology of Violence*, *2* (2), 105-110. doi:10.1037/a0027616

Kaukinen, C., Gover, A. R., & Hartman, J. L. (2012). College Women's Experiences of Dating Violence in Casual and Exclusive Relationships. *American Journal of Criminal Justice*, *37* (2), 146-162. doi:10.1007/s12103-011-9113-7

Kaukinen, C. (2014). Dating Violence Among College Students: The Risk and Protective Factors. *Trauma, Violence & Abuse*, *15*(February), 283-296. doi:10.1177/1524838014521321

Lavoie F, Hebert M, Tremblay R, Vitaro F, Vezina L, McDuff P. (2002). History of family dysfunction and perpetration of dating violence by adolescent boys: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, *30*, 375-383.

Leen, E.; Sorbring, E.; Mawer, M.; Holdsworth, E.; Helsing, B., & Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and Violent Behavior*, *18*, 159-174.

Leviton, L. C., Herrera, D., & Miller, S. (2015). Interventions to Prevent and Reduce Teen Dating Violence. *Journal of Adolescent Health*, *56* (2), S1-S2. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.11.013

Lewis, S. F., & Fremouw, W. (2001). Dating violence: a critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, *21* (1), 105-27. doi:10.1016/S0272-7358(99)00042-2

Lordello, S., & Costa, L. F. (2015). Quando o príncipe vira sapo: identificando os sinais da transformação. Em S. G. Murta, J. S. N. F. Bucher-Maluschke & G. R. Diniz (Eds.). *Violência no Namoro: Estudos, Prevenção e Psicoterapia* (pp. 53-73). Curitiba: Editora Appris.

Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, *30*, 97-102.

Makepeace, J. M. (1986). Social Factor and Victim-Offender Differences in Courtship Violence. *Family Relations*, *36* (1), 87-91. doi:10.2307/584654

McDonell, J., Ott, J., & Mitchell, M. (2010). Predicting dating violence victimization and perpetration among middle and high school students in a rural southern community. *Children and Youth Services Review*, *32* (10), 1458-1463. doi:10.1016/j.childyouth.2010.07.001

Menesini, E., Nocentini, A., Ortega-Rivera, F. J., Sanchez, V., & Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An Italian–Spanish study. *European Journal of Developmental Psychology*, *8* (4), 437-451. doi:10.1080/17405629.2010.549011

Miller, E., Tancredi, D. J., McCauley, H. L., Decker, M. R., Virata, M. C. D., Anderson, H. … F., & Silverman, J. G. (2012). "Coaching Boys into Men": A cluster-randomized controlled trial of a dating violence prevention program. *Journal of Adolescent Health*, *51*, 431-438.

Miller, S., Williams, J., Cutbush, S., Gibbs, D., Clinton-Sherrod, M., & Jones, S. (2013). Dating Violence, Bullying, and Sexual Harassment: Longitudinal Profiles and Transitions Over Time. *Journal of Youth and Adolescence*, *42* (4), 607-618. doi:10.1007/s10964-013-9914-8

Miller, S., Williams, J., Cutbush, S., Gibbs, D., Clinton-Sherrod, M., & Jones, S. (2015). Evaluation of the Start Strong Initiative: Preventing Teen Dating Violence and Promoting Healthy Relationships Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, *56* (2), S14-S19. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.11.003

Murray, C. E., & Kardatzke, K. N. (2007). Dating Violence Among College Students: Key Issues for College Counselors. *Journal of College Counseling*, *10*, 79-90. doi:10.1002/j.2161-1882.2007.tb00008.

Murta, S. G. (2011). Aproximando ciência e comunidade: difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidências. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo* (pp. 83-114). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Martins, C.P. S., & Oliveira, Brisa de. (2013a). Prevenção primária à violência no namoro: uma revisão de literatura. *Contextos Clínicos*, *6* (2), 117-131.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Nobre, L. A.; Araújo, I. F. de, Miranda, A. A. V. M., Rodrigues, I. de O., & Franco, C. T.P. (2013b). Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. *Psicologia USP*, *24* (2), 263-268.

Murta, S. G.; Moore, R. A.; Miranda, A. A. V.; Cangussu, E. A. D.; Santos, K. B.; Leissa, K. B.; Veras, L. G. (2016). Efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro. *Psico-USF* (Impresso).

Njaine, K., Oliveira, Q. B. M., Ribeiro, F. M. L., Minayo, M. C. de S., & Bodstein, R. (2011). Prevenção da violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 183-205). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Oliveira, D. C. de, Gomes, A. M. T., Marques, S. C., & Thiengo, M. A. (2007). "Pegar", "ficar" e "namorar": representações sociais de relacionamentos entre adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *60* (5), 497-502. doi:10.1590/S0034-71672007000500003

Oliveira, M. S., & Sani, A. I. (2009). A intergeracionalidade da violência nas relações de namoro. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 162-170. Obtido em 14 de junho de 2016. Do site http://hdl.handle.net/10284/1325

Oliveira, Q. B. M., Assis, S. G. de., Njaine, K., & Oliveira, R. V. C. de. (2011). Violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 87-139). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Pepler, D. (2012). The Development of Dating Violence: What Doesn't Develop, What Does Develop, How Does it Develop, and What Can We Do About It? *Prevention Science*, *13* (4), 402-409. doi:10.1007/s11121-012-0308-z

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas), 25* (3), 405-416. doi:10.1590/S0103-166X2008000300009

Póo, A. M., & Beatriz Vizcarra, M. (2011). Diseño, implementación y evaluación de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo. *Terapia Psicologica*, *29* (2), 213-223. doi:10.4067/S0718-48082011000200008

Reidy, D. E., Ball, B., Houry, D., Holland, K. M., Valle, L. A., Kearns, M. C., Marshall, K. J., & Rosenbluth, B. (2016). In search of teen dating violence typologies. *Journal of Adolescent Heath*, *58*, 30-207. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.028

Savedra, R., Martins, C., & Machado, C. (2013). Relacionamentos íntimos juvenis: Programa para prevenção a violência. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, *27* (1), 115-132. doi.org/10.17575/rpsicol.v27i1.248

Shorey, R. C., Cornelius, T. L., & Bell, K. M. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior, 13* (3), 185-194. doi:10.1016/j.avb.2008.03.003

Shorey, R. C., Stuart, G. L., & Cornelius, T. L. (2011). Dating violence and substance use in college students: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 16* (6), 541-550. doi:10.1016/j.avb.2011.08.003

Shorey, R. C., Seavey, a. E., Brasfield, H., Febres, J., Fite, P. J., & Stuart, G. L. (2015). The Moderating Effect of Social Support From a Dating Partner on the Association Between Dating Violence Victimization and Adjustment. *Violence Against Women, 21* (4), 460-477. doi:10.1177/1077801215570482

Smith, C. A., Ireland, T. O., Park, A., Elwyn, L., & Thornberry, T. P. (2011). Intergenerational continuities and discontinuities in intimate partner violence: A two generational prospective study. *Journal of Interpersonal Violence, 26* (18) 3720-3752. doi: 10.1177/0886260511403751

Sousa, C. A. (1999). Teen dating violence The hidden epidemic. *Family and Conciliation Courts Review*, 37 (3), 356-374. doi: 10.1111/j.174-1617.1999.tb01310.x

Stader, D. L. (2011). Dating Violence. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 84* (4), 139-143. doi:10.1080/00098655.2011.564980

Sugarman, D., & Hotaling, G. (1989). Dating violence: Prevalence, context, and risk markers. In M. Pirog-Good & J. Stets (Eds.), *Violence and dating relationships*, (pp. 3-32). New York: Praeger.

Taylor, B. G., Ph, D., Mumford, E. a, Ph, D., Stein, N. D., & Ed, D. (2015). Effectiveness of " Shifting Boundaries " Teen Dating Violence Prevention Program for Subgroups of Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, *56* (2), S20-S26. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.07.004

Thompson, M. P. (2014). Risk and Protective Factors for Sexual Aggression and Dating Violence: Common Themes and Future Directions. *Trauma, Violence & Abuse*, *15* (4), 304-309. doi:10.1177/1524838014521025

Toscano, S. E. (2012). Exploration of a methodology aimed at exploring the characteristics of teenage dating violence and preliminary findings. *Applied Nursing Research*, *25* (2), 81-88. doi:10.1016/j.apnr.2010.08.002

Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M., & Breiding, M. J. (2013). Beyond Correlates: A Review of Risk and Protective Factors for Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Youth and Adolescence*, *42* (4), 633-649. doi:10.1007/s10964-013-9907-7

Weisz, A. N.; & Black, B. M. (2008). Peer intervention in dating violence: beliefs of African-American middle school adolescents. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, *17* (2), 177-196. doi:10.1080/15313200801947223

Weisz, A.N. & Black, B.M. (2010). Peer education and leadership in dating violence prevention: Strengths and challenges. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *19* (6), 641-660. doi:10.1080/10926771.2010.502089

Williams, J. R., Ghandour, R. M., & Kub, J. E. (2008). Female perpetration of violence in heterosexual intimate relationships: Adolescence through adulthood. *Trauma, Violence & Abuse, 9* (4), 227-249. doi.org/10.1177/1524838008324418

Wolfe, D. a, Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., … Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: a cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *163* (8), 692-699. doi:10.1001/archpediatrics.2009.69

CAPÍTULO 2 - Influência dos pares e educação por pares na prevenção à violência no namoro

Resumo

A literatura aponta que a influência dos pares desempenha um papel importante na compreensão da violência no namoro, e que o uso de educadores ou líderes de pares para encorajar comportamentos saudáveis entre adolescentes tem sido um componente comum em programas preventivos dessa natureza. Por meio de uma revisão narrativa, o presente artigo buscou sumarizar aspectos teóricos relativos à influência dos pares no contexto da violência no namoro, bem como descrever estudos com foco na prevenção à violência no namoro, os quais utilizaram, no todo ou em parte, a estratégia da educação por pares como componente no desenho dessas intervenções. Ao final, são discutidos pontos fortes e limitações dos programas de prevenção à violência no namoro baseados na educação por pares, além de apontar horizontes futuros de pesquisa na área.

Palavras-chave: prevenção, violência no namoro, influência dos pares, educação por pares.

Abstract

Literature points out that peer influence plays an important role in the understanding of dating violence, and that the employment of peer educators or peer leaders to encourage healthy behaviors among adolescents has become a common component of such preventive programs. By means of a narrative review, this article aimed to summarize the theoretical aspects of peer influence in this context, as well as to describe studies that have focused in the prevention of dating violence and that have adopted peer education strategies, be it solely or incorporated to others in the design of the interventions. Finally, the strong suits and limitations of dating violence prevention programs based in peer education are discussed, as well as future perspectives for research in the field.

Keywords: prevention, dating violence, peer influence, peer education.

A violência no namoro, referida na literatura como *dating violence*, foi por muito tempo negligenciada enquanto possível forma de relação abusiva presente nos relacionamentos íntimos de adolescentes, sendo um fenômeno relativamente pouco estudado se comparado com a violência entre parceiros íntimos adultos. Embora seja um problema comum, pesquisas nessa área ganharam relevo, sobretudo nos Estados Unidos e no Canadá, na década de 80, evidenciando a necessidade de reconhecer e considerar a existência de violência durante esse período da vida (Makepeace, 1981).

No cenário internacional, a preocupação social com a violência no namoro tem sido crescente, em razão da alta prevalência entre adolescentes, configurando essa questão como um substancial problema de saúde pública (Anacona, 2008). Dentre as graves consequências, observam-se efeitos relacionados ao abuso de álcool e drogas, tabagismo, transtornos alimentares, comportamentos sexuais de risco, redução do bem-estar emocional e da autoestima, estresse, depressão e suicídio (Ackard, Eisenberg, & Neumark-Sztainer, 2007; Banyard & Cross, 2008).

Os fatores de risco associados a essa problemática dizem respeito a experiências prévias de vitimização e exposição à violência, tais como: ter pais que são violentos um com o outro, ser vítima de maus-tratos pelos cuidadores, ter amigos engajados em relações violentas, e aceitação e justificação da violência como algo possível e natural entre os parceiros. Observa-se ainda a influência potencial de pares que reforçam mutuamente conversas e comportamentos agressivos (Capaldi, Dishion, Stoolmiller, & Yoerger, 2001), e fomentam atitudes conservadoras e estereótipos de gênero que legitimam a violência (Adelman & Kil, 2007).

A compreensão da violência no namoro entre adolescentes torna-se crítica ao considerar que os hábitos violentos no decorrer dessa fase da vida podem servir de base para a violência entre parceiros íntimos adultos. Esta questão se agrava ainda mais, ao levar em conta que ambos, homens e mulheres, podem ser tanto vítimas quanto perpetradores da violência na

relação de namoro. Ademais, os adolescentes geralmente têm dificuldades de perceber a agressão no namoro como algo prejudicial ao relacionamento e não raro tendem a reconhecer comportamentos controladores e ciumentos como sinal de amor (Arriaga & Foshee, 2004; O'Keefe, 2005).

No Brasil, a violência no namoro entre adolescentes é considerada um fenômeno de alta magnitude. Em pesquisa organizada pelo Centro Latino-Americano de Estudos da Violência e Saúde Jorge Careli da Fundação Oswaldo Cruz, realizada em escolas públicas e privada de dez capitais brasileiras, com 3.205 jovens entre 15 e 19 anos, observou-se que 86,9% dos adolescentes já foram vítimas e 86,8% já foram perpetradores de algum tipo de violência, física, sexual ou psicológica, durante relacionamento atual ou o último existente. Além disso, 76,6% dos adolescentes, homens e mulheres, são ao mesmo tempo vítima e autores de diferentes formas de agressão, sendo a violência verbal a de maior prevalência, seguida da violência sexual, da ameaça, da violência física e da violência relacional (Oliveira, Assis, Njaine, & Oliveira, 2011).

Um estudo nacional pioneiro na exploração de fatores de risco associados à influência dos pares sobre processos de agressão no namoro foi realizado por Antônio, Koller & Hokoda (2012). Em uma amostra de 43 adolescentes de rua, de 13 a 17 anos de idade, os autores buscaram saber se testemunhar abuso de pares com relação ao parceiro no namoro pode aumentar o efeito da vitimização sobre a agressão, considerando que a literatura aponta a vitimização no namoro como fator preditor da agressão no namoro para esses adolescentes de rua. Os autores se interessaram pelo envolvimento dos pares nesse processo de agressão no namoro, tendo em vista que na maior parte do tempo os jovens estão com seus pares nas ruas. Ademais, estudos prévios revelaram que cerca de 80% deles já presenciaram em suas comunidades violência perpetrada por parceiro íntimo, 49% já testemunharam essa realidade

na família e 46% já estiveram expostos a tais situações no seu grupo de pares (Ruzany, Taquette, Oliveira, Meirelles, & Ricardo, 2003 citado por Antônio et al., 2012).

Antônio e cols. (2012) investigaram se a vitimização no namoro prediz a agressão no namoro, identificando se o envolvimento dos pares em agressão no namoro era capaz de moderar a relação entre a vitimização e a agressão. Os resultados sugeriram que a agressão foi significativamente predita pela vitimização, sendo que o envolvimento dos pares em agressão no namoro atuou como moderador dessa relação, embora não tenha sido capaz de predizer de modo significativo a agressão no namoro. Observou-se que quanto mais frequentemente os jovens eram vitimados em conflitos no namoro, mais frequente eles abusavam de seus parceiros no namoro, demonstrando que ter pares envolvidos em agressão no namoro exacerba os efeitos da vitimização sobre a agressão em situações de namoro. Segundo os autores, intervenções preventivas com foco na prevenção à violência no namoro, voltadas para adolescentes de rua, devem ser sensíveis às experiências de vitimização dos jovens perpetradores de agressão no namoro, e buscar ajudar aqueles jovens que presenciaram abuso de pares em relações de namoro, não focando somente na redução do envolvimento dos pares em agressão no namoro.

O enfrentamento da violência no namoro entre adolescentes torna-se premente (Njaine, Oliveira, Ribeiro, Minayo, & Bodstein, 2011), tendo em vista que inexistem no Brasil programas preventivos com evidências robustas de eficácia e efetividade (Murta et al., 2013a; Murta et al., 2013b) e, raramente, os adolescentes procuram ajuda para lidar com experiências de violência nas relações afetivas. Ao estudar uma amostra de 283 adolescentes do ensino médio de escolas públicas e privadas, Soares, Lopes e Njaine (2013) identificaram que apenas 5% dos adolescentes buscaram ajuda para problemas em decorrência de violência nas relações de namoro e do “ficar” sendo que somente 3,5% solicitaram ajuda profissional, notadamente em função de problemas emocionais. Em geral, os adolescentes procuram o apoio dos amigos para compartilhar experiências e ouvir opiniões sobre problemas nas relações afetivo-sexuais,

pois se sentem mais à vontade para falar com os amigos do que com os pais, já que estes vivenciam situações semelhantes no namoro por estarem no mesmo período da vida. A preferência de contar com os amigos para trocar informações e desabafar, na condição de confidentes e conselheiros, está relacionada também com a falta de espaço nas famílias e as dificuldades de comunicação com os pais em função da diferença geracional e por vergonha ou medo, além da presença de temas tabus e comportamentos considerados errados e proibidos pelos pais.

Embora avaliem em primeiro lugar os familiares como sendo os mais indicados para ajudá-los em situações de violência nas relações afetivas (35,4%), seguido dos amigos (28,2%), dos profissionais de saúde (10,7%), dos educadores (1,1%) e dos profissionais religiosos (0,4%), na prática há uma contradição, pois dos adolescentes que buscaram efetivamente auxílio nesses casos, 51,5% procuraram amigos e 36,7% recorreram a familiares como principais fontes de ajuda e, somente 12,1% procuraram apoio dos profissionais de saúde. É importante assinalar ainda diferenças por sexo, com os meninos (6,5%) menos propensos a buscar ajudam de profissionais do que as meninas (13,4%), todavia dentre as pessoas mais indicadas para ajudar, os meninos se referiram mais aos amigos (39,8%) do que as meninas (20,9%). Já no tocante às diferenças entre alunos de escolas públicas e privadas, observou-se que os alunos da rede pública se referiram mais aos familiares (41,6%) do que os da rede privada (27,8%) (Soares et al., 2013).

O fomento de medidas de prevenção no intuito de aumentar o comportamento de ajuda, tanto no sentido de buscar apoio quanto no de oferecer auxílio nesses contextos, requer segundo Soares et al. (2013) mudanças na forma de se pensar o sistema de atenção à saúde quanto à prevenção à violência e promoção de saúde com vistas o desenvolvimento de relações saudáveis. O mapeamento da rede de apoio e busca de ajuda dos adolescentes permite não somente pensar em estratégias de prevenção à violência, como também traz elementos ricos

para ajudar a superar algumas dificuldades na implementação de programas de prevenção, por exemplo, a preocupação dos adolescentes com a proteção e a privacidade de suas relações amorosas; a valorização da autossuficiência e a falta de informação dos adolescentes para avaliar a qualidade do namoro; e ainda, o estigma relacionado ao ato de buscar ajuda para lidar com problemas pessoais. Evidencia, sobretudo, a necessidade de busca ativa e intervenção precoce nessa população-alvo, promovendo acesso aos serviços de saúde, apoio e diálogo aberto, estimulando comportamentos de busca de ajuda entre adolescentes envolvidos em situações de violência no namoro.

Tornar as relações de namoro mais saudáveis, a fim de evitar, minimizar ou eliminar a violência e os seus impactos danosos na saúde física, mental e sexual dos adolescentes, tem sido, portanto, uma preocupação crescente em estudos e programas de prevenção primária e secundária com foco na violência no namoro. A prevenção primária refere-se às ações preventivas dirigidas a toda população, no intuito de reduzir a incidência, diminuindo a ocorrência de novos casos. Quando a intervenção é oferecida para uma população que apresenta sinais inicias de dificuldades ou transtornos, trata-se de prevenção secundária. Já a prevenção terciária, consiste na intervenção para aqueles que apresentam transtorno com diagnóstico definido (Dalton, Elias, & Wandersman, 2007). Considerando a interação dinâmica e complementar das estratégias de promoção, prevenção e tratamento, há ainda três níveis de prevenção de acordo com o modelo integrativo proposto por Weisz, Sandler, Durlak e Anton (2005): 1. Prevenção universal: englobam intervenções cuja abordagem aos fatores de risco é dirigida a toda população; 2. Prevenção seletiva: refere-se a intervenções desenhadas para atingir grupos que compartilham fatores de risco significativos; 3. Prevenção indicada: estratégia voltada para indivíduos que possuem sintomas significativos de uma desordem, embora não reúnam critérios de diagnóstico.

A prevenção primária à violência no namoro no Brasil ainda é incipiente. Em revisão de literatura realizada por Murta et al. (2013a), foram identificados 19 artigos publicados entre 1992-2010, totalizando 15 estudos com descrição e avaliação de intervenções de prevenção primária à violência no namoro voltada para adolescentes. Nesse levantamento observou-se predominância de programas implementados na América do Norte (80%) e na Europa (13%), com identificação de apenas um estudo na América Latina (7%), realizado no México. As intervenções com foco na prevenção à violência no namoro são de caráter universal, de duração breve e de base escolar, abordando conteúdos relativos ao manejo das emoções e resolução de conflitos; a construção de habilidades sociais; além de informações sobre violência no namoro e questões sobre os papeis tradicionais de gênero. Há evidências de eficácia dos programas de prevenção à violência no namoro em alguns estudos, com resultados consistentes obtidos por meio de mudanças em variáveis comportamentais e cognitivas.

A escassez de pesquisas no Brasil é notória, com publicação de poucos trabalhos ainda em fase inicial com foco no desenvolvimento de intervenções preventivas (Murta et al., 2011; Murta et al., 2013b) e alguns estudos de cunho descritivo sobre o tema. Murta et al. (2013a) apontam para a necessidade de expansão na área, tendo em vista a baixa produção nacional, destacando a importância da avaliação de necessidades e da avaliação de processo, no intuito de monitorar a qualidade das intervenções durante a sua execução, observando possíveis fatores preditores de sucesso ou fracasso. A elaboração de programas multicomponentes de prevenção à violência no namoro entre adolescentes, a serem implementados em escolas do ensino fundamental ou médio, focados no ensino de habilidades é desejável em detrimento de intervenções de estritamente informativas, englobando competências capazes de diminuir o impacto de diferentes fatores de risco, a nível individual (déficits em habilidades sociais), familiar, cultural e relativo aos pares.

Embora nos anos recentes tenha havido um aumento expressivo de pesquisas sobre violência no namoro, notadamente no cenário internacional, a literatura tem apontado a necessidade de dar atenção ao desenvolvimento metodológico e teórico de estratégias de prevenção, as quais incorporem em seu desenho, componentes significativos para o desenvolvimento de habilidades sociais dos adolescentes, além de integrar aspectos relacionados à cultura e influência de pares (Cornelius & Resseguie, 2007; Shorey et al., 2012).

As evidências de que a interação entre os pares pode ser educacionalmente efetiva tem sido amplamente discutida na literatura ao longo das últimas décadas (Backett-Milburn & Wilson, 2000). Segundo Weisz e Black (2010), a educação por pares tem apresentado benefícios consistentes, ao aumentar o potencial de mudança de comportamento, fornecer modelos de papeis confiáveis e empoderar a audiência e os adolescentes líderes, razão pela qual tem sido considerada por muitos como uma estratégia de ponta à prevenção da violência no namoro. O presente artigo apresenta uma revisão crítica da literatura com três objetivos: 1. Sumarizar aspectos teóricos relativos à influência dos pares no contexto da violência no namoro; 2. Descrever estudos empíricos que tiveram com foco na prevenção à violência no namoro, os quais utilizaram, no todo ou em parte, a estratégia da educação por pares no desenho do programa; 3. Apontar horizontes futuros de pesquisa e intervenção nessa área de atuação preventiva.

Influência dos pares na violência no namoro

A influência dos pares desempenha um importante papel na compreensão da violência no namoro (Foshee et al., 2013). Ao investigarem o papel dos pares na emergência dos relacionamentos românticos heterossexuais na adolescência, Connolly, Furman e Konarski (2000) demonstraram como a natureza dos relacionamentos com os amigos próximos pode influenciar positivamente e negativamente características do relacionamento romântico. Esse estudo longitudinal acompanhou durante três anos uma amostra randômica de 180 estudantes

de 14 anos de idade do ensino médio de uma escola pública. Os resultados sugeriram que as redes de pares criam um contexto para os relacionamentos românticos se desenvolverem, sendo que as características estruturais do grupo de pares e a participação destes nessas redes podem influenciar o momento e a emergência dessas relações românticas. Ademais, os pares e os relacionamentos românticos passados ocupam um importante papel na modelação de expectativas românticas e no desenvolvimento de habilidades sociais.

Zimmer-Gembeck (2002), por outro lado, examinou como se dá a adaptação no sistema de relacionamento de pares em função do desenvolvimento de relações românticas. Segundo a autora, o desenvolvimento de relações românticas pode mudar a rede de pares e a natureza dos relacionamentos com amigos e demais, o que exige uma complexa negociação, que pode sofrer alterações em função do tempo e do aumento do envolvimento com os parceiros. As estratégias que os adolescentes usam para gerenciar e manter as relações existentes com pares mais próximos, e os relacionamentos românticos iniciais, pode ter importantes consequências para seu desenvolvimento psicossocial futuro. Manter amigos próximos pode ajudar a negociar a tarefa de desenvolvimento de relações românticas, sendo que a qualidade das amizades serve como um modelo preliminar que guia as expectativas frente às futuras relações, e a busca de qualidades para os relacionamentos românticos. Nesse sentido, os amigos podem fornecer ajuda concreta para questões específicas, tais como dar conselhos a respeito da seleção do parceiro, *feedbacks* sobre a escolha, apoio durante o conflito e incentivo à dissolução de relacionamentos não saudáveis.

A importância crescente que os pares assumem na adolescência, segundo Leff (2004), ocorre na medida em que os jovens buscam validação, companheirismo e apoio dos pares, enquanto começam a explorar a intimidade e a compatibilidade em seus relacionamentos românticos iniciais. A autora comenta que não é de se surpreender que o grupo de pares mais próximos possa influenciar o namoro dos adolescentes, de modo positivo ou negativo, razão

pela qual discutir sobre a pressão e a cultura dos pares na formação e manutenção de relações íntimas dos adolescentes torna-se fundamental.

A relação entre os pares também ocupa um papel importante na compreensão de como o conflito entre os pais pode levar à violência no namoro (Kinsfogel & Grych, 2004). Ao investigar as formas em que a exposição ao conflito interparental podem afetar o namoro, em uma amostra de 391 adolescentes de uma escola pública do ensino médio (205 meninas e 186 meninos, de 14 a 18 anos), os autores identificaram que jovens provenientes de lares mais agressivos tendem a se vincular com pares mais inclinados a se engajar em comportamentos abusivos, os quais podem desenvolver suas próprias normas que legitimam ou até mesmo encorajam o tratamento agressivo entre parceiros no namoro. O estudo demonstrou ainda que a maneira como os amigos manejam conflitos em seus próprios namoros pode ser tão relevante, ou talvez até mais importante do que como seus pais o fazem, e que a extensão na qual os pares aprovam ou desaprovam tais comportamentos abusivos, pode exercer uma forte influência sobre o comportamento do adolescente no namoro.

Para Leadbeater, Banister, Ellis e Yeung (2008), os jovens podem aprender sobre relacionamentos românticos ao observar e refletir sobre os comportamentos dos demais e, na ausência de modelos de papeis positivos, carecem de informações precisas sobre agressão no namoro e relacionamentos saudáveis. Os autores examinaram os efeitos das práticas parentais vivenciadas pelos adolescentes e da agressão e vitimização por pares, sobre os seus relatos de agressão e vitimização no namoro, em uma amostra de 149 adolescentes (51 meninos e 98 meninas, de 12 a 18 anos), que estavam em relações de namoro na ocasião. Os resultados apontaram que monitoramento parental pode ser considerado um fator protetivo com relação ao uso de agressão relacional contra o parceiro no namoro. Ademais, as normas sobre o emprego de comportamentos agressivos nas interações com os pares, não raro serviam para justificar seu uso em relações românticas.

O estudo de Leadbeater et al. (2008) sugeriu ainda que diferentes aspectos dos comportamentos dos pares e dos pais são relevantes no aumento ou diminuição do risco para diferentes tipos de vitimização e agressão relacional no namoro. Por exemplo, se os jovens usam agressão relacional no manejo dos pares de amizade, é provável que tenham elevadas expectativas de controle e exclusividade nas relações de namoro, estando particularmente vulneráveis a se sentir vitimados quando o parceiro se engaja em atividades com os outros, tenta fazê-los sentir ciúmes ou não lhes dá atenção.

A literatura aponta que os pares não somente modelam atitudes sobre a violência no namoro, mas geralmente servem como primeiro canal de conselho para amigos que buscam auxílio em razão de abuso (Soares et al., 2013). Os adolescentes tendem a revelar suas experiências para os pares, sendo mais hesitantes em envolver os pais em discussões sobre violência no namoro. Os amigos são identificados como fontes de suporte por vítimas e perpetradores, sugerindo uma preferência em receber ajuda do grupo de pares nesses casos. Contudo, observa-se que os adolescentes necessitam de mais orientação sobre como responder apropriadamente a dificuldades de amigos em situação de violência no namoro, bem como encorajar vítimas a buscar ajuda de profissionais (Rizzo, 2009).

Por serem não raro os únicos a tomar conhecimento de que a violência no namoro está acontecendo, a resposta dos pares a esse tipo de ocorrência é muito importante, pois sem a intervenção de um espectador a vítima pode ficar muito isolada. O estudo realizado por Weisz e Black (2008), buscou investigar justamente as crenças de 202 adolescentes do ensino fundamental de uma escola pública (108 meninas e 94 meninos, de 12 anos de idade), sobre a possibilidade de intervenção de pares em situações de violência no namoro. As crenças dos jovens foram analisadas à luz do modelo situacional de intervenção do espectador em situações de emergência proposto por Latané e Darley (1968), levando em conta os três últimos estágios de tomada de decisão quanto à possibilidade de intervir: 1. *Consciência* – perceber se alguém

precisa de ajuda; 2. *Definição* – decidir se a situação deve ser considerada uma emergência; 3. *Responsabilidade* – decidir quem é responsável por responder à emergência; 4. *Plano/ auto eficácia* – formulação do plano para ajudar, envolvendo a decisão do espectador sobre a sua capacidade de executá-lo.

Após assistirem uma breve vinheta que incita a intervenção dos pares em uma situação de violência no namoro, Weisz e Black (2008) perguntavam aos adolescentes as seguintes questões: 1. O que acontece entre duas pessoas em uma relação diz respeito somente a eles? 2. Você se envolveria? 3. O que você faria? Os resultados sugeriram que comumente a situação de violência no namoro é vista pelos adolescentes como algo privado, no qual não deveriam intervir e, caso optem por fazê-lo, o envolvimento nesses casos dependeria da gravidade da violência. Os adolescentes demonstraram ter clareza da responsabilidade de responder em tias situações, no sentido de interromper o agressor e proteger a vítima. E, quanto à percepção de autoeficácia para intervir, os adolescentes apresentaram preocupações sobre a possibilidade de que algo possa dar errado, que eles possam ficar em apuros, causar problemas, dar conselhos errados e até mesmo se machucar. Dentre os planos de ação, mencionaram a ideia de conversar com o agressor, ouvir a vítima, buscar ajuda de um adulto ou conselheiro, contar para a mãe, falar para alguém capaz de lidar com essa situação e chamar a polícia (Weisz & Black, 2008).

Para Weisz e Black (2008) não é de se surpreender que os adolescentes possam se sentir inseguros sobre *se* e *como* deveria intervir nesses casos, razão pela qual o ensino de habilidades de ajuda pode auxiliá-los no sentido de evitar ignorar ou intervir de modo perigoso ou agressivo, aumentando a intenção e capacidade de intervir de modo seguro e efetivo nesses contextos.

Em estudo experimental de natureza similar, Ruiz, Expósito e Bonache (2010) investigaram as reações de 98 adolescentes (51 meninos e 47 meninas, de 15 anos de idade), ao serem testemunhas de um episódio de violência contra uma amiga. Foram examinadas

diferenças nas reações em função do sexo do espectador, familiaridade com o agressor (estranho x amigo), tipo de relação entre o agressor e a vítima (ficante x parceiro), bem como a influência de crenças sexistas (hostis x benevolentes) do espectador em tais respostas. Os resultados apontaram maior resposta de evitação das meninas frente à violência entre parceiros românticos do que em "ficantes". Já os garotos revelaram reações mais negativas quando a vítima mantém relação com o agressor, do que no caso de uma "ficada", sobretudo se o agressor é desconhecido. No que tange os efeitos do sexismo ambivalente, observou-se que o sexismo hostil tende a aumentar reações negativas.

Clarear os fatores que influenciam as respostas dos adolescentes diante de conflitos no namoro é uma preocupação bastante recente na literatura. Sullivan et al. (2012), identificaram os fatores que influenciam as respostas dos adolescentes diante de situações de problema no namoro, considerando aspectos individuais, familiares e relativos aos pares, ao entrevistar 38 jovens, 23 meninas e 15 meninos. Os autores argumentam que esses diferentes fatores podem servir de suporte e/ou barreiras, tornando mais fácil ou mais difícil a resolução de problemas no namoro.

Dentre os aspectos favoráveis às melhores respostas dos adolescentes diante de situações de violência no namoro, na esfera individual, foram observadas características pessoais e confiança na habilidade de lidar com problemas no namoro, habilidade de autorregulação das emoções, crenças e valores que influenciam as interações com pares e com o parceiro, bem como fatores situacionais (experiências prévias e antecipação das consequências). No que tange os fatores relacionados aos pares, os adolescentes abordaram o aconselhamento de apoio dos pares, a vontade dos pares para se envolver em problemas de namoro e a observação das relações de namoro dos pares. Na esfera familiar, observou-se suporte, conselhos e mensagens sobre relacionamentos de membros da família, os quais são tidos como modelos para os adolescentes (Sullivan et al., 2012).

Dentre às barreiras para a resolução de problemas no namoro, observou-se no nível individual, dificuldades de regulação da raiva, ansiedade e tristeza, reservas em compartilhar sentimentos, pensamentos e/ ou experiência, bem como a influência de experiências prévias e consequências potenciais em resposta a situações de problema no namoro. A influência dos pares se fez presente, em mensagens confusas ou conselhos não apoiadores, conflitos entre parceiros no namoro instigados por pares, agressão baseada nos pares, normas de namoro dos pares e modelos de relações de namoro. No que diz respeito à família, os adolescentes evidenciaram a percepção de falta de apoio ou aconselhamentos inúteis de membros da família, além do envolvimento familiar nas relações de namoro (Sullivan et. al, 2012).

Especificamente quanto ao apoio dos pares, Adams & Williams (2011) investigaram a influência dos pares na tomada de decisão e resolução de problemas, ao identificar o que os adolescentes consideram importante para oferecer como conselho para outros adolescentes sobre namoro. Em uma amostra de 75 adolescentes, com recorte de gênero e etnia, os autores observaram através de grupos focais que os adolescentes naturalmente dirigiram conselhos para adolescentes do mesmo sexo, sendo que as mulheres ofereceram cerca de três vezes mais conselhos do que os homens e, com mais frequência, relataram experiências pessoais e mantinham um diálogo colaborativo, em que pese o fato de no diálogo entre as mulheres haver mais referências negativas sobre os homens do que o contrário.

Os conselhos dos adolescentes emergiram ao longo de uma linha do tempo que reflete os períodos ou fases do relacionamento – início, manutenção e término, abordando temas centrais sobre questões de gênero e sexualidade. Os conselhos oferecidos na fase de iniciação englobaram considerações pré-namoro, notadamente quanto à seleção do parceiro, as pretensões e circunstâncias sob as quais alguém deve ou não namorar, a procura e o *timing*. Dentre os conselhos oferecidos nessa etapa, os adolescentes recomendaram buscar ser amigo da pessoa antes de decidir namorá-la, não permitir os amigos influenciarem muito sobre quando

e quem namorar, pensar na qualidade do relacionamento potencial e nas características desejáveis do namorado antes de se envolver romanticamente, além de conselhos sobre condições a serem evitadas, por exemplo, o envolvimento romântico que não faz bem para a pessoa ou quando a relação não é correspondida, podendo gerar possíveis embaraços em caso de rejeição (Adams & Williams, 2011).

Na fase de manutenção, os conselhos dos pares giraram em torno de preocupações dentro de um relacionamento estabelecido, tais como: a tendência a ficar muito preso em compromisso nesse momento de suas vidas; de não se deixar levar pelos sentimentos românticos; o medo de eventual perda e dor; a avaliação do risco de estar em um relacionamento e a importância de ter uma fonte mais estável de apoio mantendo os amigos por perto; a recomendação de agir com cautela em caso de risco social e emocional; a necessidade de conhecer a si mesmo e desenvolver confiança, estabelecendo limites e respeitando-os; o pensar cuidadosamente sobre o envolvimento em atividade sexual, sobretudo diante da influência dos amigos, do namorado e da possível perda da dignidade pessoal. Ademais, os adolescentes abordaram questões de controle e de poder no tocante a posse do parceiro, com pressão dos pares no sentido de os meninos não parecerem “amarrados” e das meninas não darem a impressão de que são ciumentas e pegajosas (Adams & Williams, 2011).

Na fase de término, os conselhos dos pares refletiram as condições sob as quais um namoro deve ser rompido ou como efetivamente proceder depois de terminar a relação. Observou-se uma minimização dos conselhos sobre rompimento, sendo que as recomendações oferecidas eram reflexos de experiências prévias sofridas, em consequência de relações amorosas desfeitas. Os adolescentes aconselharam a como lidar com o término do relacionamento e quando seguir em frente, sugerindo não se tornar excessivamente perturbado em caso de eventual perda do relacionamento, buscar manter a mente ocupada como uma estratégia para não ficar pensando no ex-parceiro, evitando resultados negativos depois de uma

separação romântica. Embora fosse pouco frequente o conselho para romper a relação, os adolescentes recomendaram deixar o parceiro se ele ou ela colocá-la (o) para baixo ou se não for leal (Adams & Williams, 2011).

De modo geral, os adolescentes espontaneamente buscaram antecipar a resolução de problemas relativos a cada estágio ou fase do namoro, enfatizando o desenvolvimento de relações românticas na adolescência como um processo estressante. Os autores destacaram a importância de capacitar os adolescentes com ferramentas e confiança para tomar decisões informadas antes, durante e após o término de relações românticas, a fim de aumentar a percepção da competência pessoal no estabelecimento de parcerias íntimas (Adams & Williams, 2011). Ensinar os adolescentes a distinguir e utilizar de modo útil os conselhos no manejo de problemas no namoro, parece ser relevante tanto na compreensão do papel dos pares no desenvolvimento, manutenção e proteção em casos de violência no namoro, quanto na promoção de relações saudáveis.

A literatura sugere ainda que aprender habilidades específicas para conduzir interações difíceis nos relacionamentos, ao modo da habilidade de resistência aos pares, pode ser útil para evitar uma gama de comportamentos prejudiciais à saúde, no contexto de relação entre pares, seja de amizade ou de namoro (Wolfe, Crooks, Chiodo, Hughes & Ellis, 2012). Em uma amostra randômica de 196 estudantes, 86 meninos e 110 meninas, os autores avaliaram no pós-teste habilidades de resistência aos pares mediante uma intervenção baseada no paradigma *role play*, com um currículo de 21 aulas, e foco no ensino de habilidades de relacionamento para o manejo de cenários desafiantes no contexto dos pares e do namoro. Os resultados sugeriram a existência de respostas específicas de resistência positiva (negociação, adiamento e recusa) e negativa (complacência, consentimento) aos pares, bem como respostas globais associadas ao questionamento de opiniões, solicitação, comunicação e eficácia percebida. Estudantes que receberam a intervenção foram menos propensos a ceder à pressão negativa dos pares e mais

propensos a demonstrar habilidades de negociação, estando mais inclinados a usar respostas de adiamento, se comparados ao grupo controle.

Identificar fatores de risco e fatores de proteção (Vagi et al., 2013), e aspectos moderadores e/ ou mediadores da violência no namoro (Miller, Gorman-Smith, Sullivan, Orpinas, & Simon, 2009; Olsen, Parra, & Bennett, 2010) nos mais variados domínios bioecológicos, parece ser um caminho promissor para alcançar a compreensão sobre o papel da influência dos pares na gênese da violência no namoro. Pode ainda servir de subsídio no desenho, implementação e avaliação de programas prevenção diretamente interessados na influência potencialmente positiva e/ou negativa que os pares exercem sobre o comportamento dos adolescentes no namoro.

Essa visão panorâmica da literatura indica que o foco na influência dos pares pode ser um terreno fértil para a elaboração de intervenções preventivas consistentes, capazes de mudar o contexto no qual as atitudes e habilidades individuais funcionam (Kinsfogel & Grych, 2004). Embora a influência dos pares nas relações de namoro tenha sido amplamente investigada no exterior, na literatura nacional o estudo desse tema é incipiente (Antônio et al., 2012; Soares et al., 2013). Se o uso de educadores de pares para encorajar comportamentos saudáveis parece ser altamente benéfico, a busca de evidências de eficácia que suportem a educação por pares como estratégia de prevenção à violência no namoro é um campo ainda a ser explorado.

Prevenção à violência no namoro com base na educação por pares

Programas de educação por pares são baseados na suposição de que a influência dos pares é um fator importante na mudança de comportamentos, crenças e atitudes que suportam a violência no namoro. Intervenções dessa natureza não raro envolvem os pares, direta ou indiretamente, como componente chave no desenho, implementação e avaliação desses

programas. Em geral, os educadores/ líderes de pares são treinados para ensinar ou serem co-facilitadores (com adultos) de grupos e atividades, provendo orientação e auxílio aos pares (Foshee & Langwick, 2004/ 2010).

Embora a educação por pares seja apontada como uma ferramenta de ponta na prevenção da violência no namoro entre adolescentes (Weisz & Black, 2010), pesquisas baseadas em evidências com foco específico nesse componente ainda são escassas na literatura nacional (Murta et al., 2013a), razão pela qual o detalhamento de um relato de experiência e os resultados de quatro estudos empíricos com esse fim será apresentado a seguir.

A experiência de conselheiros de pares que participaram de um programa de prevenção à violência no namoro foi o alvo de interesse de Paciorek, Hokoda e Herbst (2003). Nesse estudo, que entrevistou 9 educadores de pares do ensino médio, de 15 a 18 anos, buscou-se conhecer as habilidades aprendidas a partir do programa, os sentimentos dos adolescentes enquanto faziam apresentações, bem como o impacto da participação deles na vida pessoal. Os autores apontaram que em muitas entrevistas ocorreram auto revelações, sendo que um relatou ter perpetrado e três estudantes declararam ter sido vítima de violência no relacionamento. Dois estudantes relataram aumento no conhecimento sobre si próprio, e oito descreveram um aumento no conhecimento sobre a violência no namoro entre adolescentes. Dentre as habilidades adquiridas, a comunicação e a escuta foram as mais frequentes, seguida de habilidades em dramatizações. Ademais, o engajamento em comportamentos mais saudáveis dentro da família foi descrito por cinco estudantes. Esse estudo exploratório forneceu evidências de que o aconselhamento de pares é visto como positivo para os jovens, os quais podem fornecer sugestões úteis para melhorar a implementação do programa.

Desenhado para promover consciência, ensinar habilidades e alterar atitudes com relação à violência no namoro, o programa desenvolvido por Schwartz, Griffin, Russell e

Frontaura-Duck (2006), buscou avaliar a efetividade de uma intervenção preventiva, entregue por 14 educadores de pares a 290 estudantes em um campus universitário. O programa tinha como principal objetivo aumentar a consciência sobre como os estereótipos dos papeis de gênero contribuem para a violência relacional, descobrir estratégias para evitar violência no relacionamento, identificar os vários tipos de violência relacional, e promover responsabilidade social sobre essa questão. Os educadores de pares receberam treinamento sobre facilitação e como falar em público, teoria e dinâmica da liderança, bem como conteúdos relevantes tais como álcool e drogas, agressão sexual, violência no namoro, etc.

Essa intervenção fez uso de diversos recursos: 1. Vinhetas que demonstravam a escalada do abuso psicológico e físico motivado por atitudes e *scripts* internos que legitimam a dominância masculina; 2. Painel de discussão no formato *open-mike* (pergunta-resposta), no qual a audiência tem oportunidade de questionar sobre preocupações específicas a cerca de conflitos nas relações; 3. Aula expositiva educativa modelada após um *talk show*, ilustrando um diálogo aparentemente casual, no qual um homem e uma mulher apresentam fatos sobre violência na relação. Os resultados sugeriram uma diminuição nas atitudes estereotípicas e misóginas sobre a violência no namoro na avaliação realizada imediatamente após o programa (Schwartz et al., 2006).

Turner (2006), por sua vez, investigou na sua tese o papel que os pares desempenham em relações de namoro abusivas por meio do programa de prevenção primária denominado *Safe Dates Theater Project* (SDTP). O autor examinou se programas de prevenção à violência no namoro com base na liderança de pares são efetivos em melhorar o conhecimento dos estudantes sobre esse tema. O programa foi aplicado por meio de um currículo em uma escola pública do ensino médio. Para determinar se obteve sucesso em modificar o conhecimento e as atitudes dos estudantes foram usadas medidas de avaliação no pré-teste e pós-teste. Os

resultados globais do SDTP apontaram êxito moderado em aumentar o conhecimento dos estudantes sobre relações abusivas, sugerindo ser o uso de pares uma estratégia de prevenção à violência no namoro útil para prover informações para dos adolescentes.

O *Expect Respect*, programa de base escolar para prevenir a violência no namoro e promover relacionamentos saudáveis e seguros em escolas do ensino médio e fundamental, também englobou a educação por pares na sua composição: o *SafeTeens Youth Leaderchip*. O objetivo era engajar e empoderar adolescentes para se tornar modelos positivos e atuar como líderes de pares na prevenção à violência no namoro, *bullying* e assédio sexual. Essa mobilização dos adolescentes líderes visa ainda aumentar comportamentos ativos de espectadores, além de ampliar a consciência a partir do uso de marketing social e mídias (Ball, Kering, & Rosenbluth, 2009).

No *SafeTeens* os jovens receberam 8 horas de treinamento e, em seguida, escolheram um problema relacionado à violência sexual e violência no namoro presente em sua escola, para desenvolver um projeto de conscientização com fins de prevenção. Os estudantes líderes foram orientados para servir como modelos de papeis e educadores de pares, bem como oferecer suporte aos pares. Os resultados globais do *Expect Respect* foram promissores ao demonstrar efetividade na sensibilização sobre assédio sexual e *bullying*, aumento da habilidade de identificação de sinais de abuso, aumento das habilidades de resolução saudáveis de conflito, bem como a diminuição de comportamentos de controle e insegurança nos relacionamentos. Embora haja indícios de sucesso, o programa apresentou falhas na rigorosidade da avaliação geral e específica de seus componentes, sem registros até o momento de evidências de eficácia (Ball et al., 2009).

O uso de pares como facilitadores foi descrito também no estudo longitudinal de Warthe, Kostouros, Carter-Snell e Tutty (2013), que teve como objetivo desenvolver,

implementar e avaliar um programa de prevenção à violência no namoro para 16 líderes de pares. O desenho do projeto piloto *Stepping Up* incorpora no currículo componentes individuais (riscos, vulnerabilidades, comportamentos de autocuidado), relacionais (resolução de conflito, relações saudáveis, controle e poder), comunitários (papel dos espectadores ou pares, fontes de busca de ajuda) e sociais (estereótipos de gênero, papel dos mitos).

Na fase de desenvolvimento o *Stepping Up* realizou o recrutamento e treinamento de 16 facilitadores de pares, o desenvolvimento de medidas de avaliação e a elaboração do currículo, bem como o engajamento de parceiros da comunidade e do comitê de consultivo. Os professores foram solicitados a identificar e encaminhar facilitadores de pares em potencial com atitudes e habilidades consistentes com o projeto, os quais foram convidados a participar de um dos encontros informacionais oferecidos pelos pesquisadores, sendo que os estudantes interessados completaram um questionário indicando a disponibilidade em participar do programa e o interesse na violência no namoro. O treinamento dos facilitadores de pares ocorreu simultaneamente ao desenvolvimento do currículo, e os módulos foram desenvolvidos a partir das principais questões levantadas pelos facilitadores de pares no treinamento. A primeira sessão, com duração de 6 horas, incluiu discussões sobre tipos de abuso, mitos, papeis de gênero, segurança, barreiras de comunicação, consentimento, recursos e atribuição de responsabilidade, dentre outros exercícios e atividades (Warthe et al., 2013).

As informações sobre o *Stepping Up* foram amplamente difundidas para todos os alunos do campus, pelos consultores do programa, na intranet e em associações de estudantes, com ativa atuação dos facilitadores de pares no encorajamento da participação de seus pares. As atividades do *Stepping Up* foram entregues em um final de semana, que incluiu a realização de uma dramatização na sexta-feira à noite, dois dias de workshops (4 módulos: relacionamentos saudáveis, relações sexuais, comunicação e limites, mídia e gênero) durante o sábado e o

domingo, e metade da segunda feira foi dedicada ao começo do planejamento dos projetos de prevenção comunitários a serem oferecidos no campus (Warthe et al., 2013).

Os resultados do *Stepping Up* sugeriram que o aumento do conhecimento foi sustentado no *folow up* após 8 meses, bem como mudanças nas crenças e atitudes de violência e abuso. Embora o estudo revele limitações quanto a baixa retenção de participantes na avaliação de seguimento (9 respondentes), o *feedback* dos facilitadores de pares foi positivo, revelando satisfação e gratificação em participar do programa. Dentre os aspectos desafiadores desse projeto, os jovens abordaram a falta de tempo, o que levou alguns facilitadores de pares a questionar suas habilidades e conhecimentos de facilitação de grupos, dificuldades quanto à prática de facilitação, a preparação dos módulos e o planejamento das atividades, bem como a necessidade de treinamento específico para responder em situações de auto revelação. Em que pese às limitações, as evidências são favoráveis ao uso do modelo de facilitação por pares na prevenção da violência no namoro, com ganhos expressivos para os jovens, pela oportunidade não somente de discutir esses temas, mas, sobretudo, de consolidar o aprendizado por meio de projetos comunitários de prevenção (Warthe et al., 2013).

Apontamentos e horizontes futuros

É inconteste o papel dos pares tanto na emergência das relações românticas, quanto no desenvolvimento, manutenção e proteção em casos de violência no namoro. Alterar as respostas aos pares tem sido, portanto, uma preocupação frequente de programas de prevenção à violência no namoro, tendo em vista o fato de que estes são uma fonte primária de influência normativa para os adolescentes (Foshee & Langwick, 2004/ 2010; Foshee et al., 2013).

Entretanto, ainda são escassos na literatura nacional (Murta et al., 2013a) estudos sobre o desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de educação por pares baseados em evidência com foco nessa questão, ainda que esta seja considerada uma estratégia de ponta

(Weisz & Black, 2010). Em geral, programas dessa natureza tem como ponto forte o fato de considerar a influência dos pares como um componente crítico no desenho dessas intervenções, já que estes não somente modelam atitudes sobre violência no namoro, como, não raro, são os primeiros, quando não os únicos, a tomar conhecimento dessas situações de violência. Ademais, destaca-se o esforço no sentido de fomentar o envolvimento, direto e indireto, dos educadores ou líderes nessas estratégias de prevenção, ao modo de multiplicadores ou agentes de prevenção, com potencial de prover informações e auxílio aos seus pares, aumentando a intenção e capacidade de intervir de maneira efetiva e segura nesses casos.

As informações sumarizadas nessa revisão crítica de literatura evidenciam a necessidade de avaliações mais rigorosas desses programas de prevenção. Embora os resultados dos programas apresentem indícios de que contribuíram para afetar fatores relacionados à violência no namoro, avaliar se de fato essas mudanças ocorreram torna-se uma tarefa bastante difícil, em função da ausência de dados empíricos consistentes e/ou medidas de avaliação de impacto confiáveis. Em geral, os programas de prevenção à violência no namoro com base na educação por pares necessitam de refinamento e melhorias, principalmente no que tange o efeito longitudinal sobre a mudança de atitude e de comportamento, lacuna identificada também em outros tipos de programas de prevenção à violência no namoro (Cornelius & Resseguie, 2007).

O exame da literatura corrente sugere que programas desenhados para prevenir a violência no namoro não devem focar somente no desafio às atitudes e crenças que suportam tais práticas como algo normal e aceitável. As evidências favoráveis ao uso da educação por pares na prevenção à violência no namoro indicam que o ensino de habilidades de vida (Murta et al., 2013b), habilidades de resistência aos pares (Wolfe et al., 2012), habilidades de resolução de conflitos (Warthe et al., 2013) e habilidades de autoeficácia (Weisz & Black, 2008), são alternativas úteis para lidar nesse contexto. Portanto, dar oportunidade aos adolescentes de aprender e praticar tais habilidades parece ser uma forte tendência associada a resultados

positivos em estratégias de prevenção à violência no namoro e promoção de relacionamentos saudáveis com base na educação por pares (Ball et al., 2009).

Referências

Ackard, D. M., M. E. Eisenberg, & Neumark-Sztainer, D. (2007). Long-term impact of adolescent dating violence on the behavioral and psychological health of male and memale youth. *The Journal of Pediatrics, 151* (5), 476-81.

Adams, H. L., & Williams, L. R. (2011). Advice from teens to teens about dating: Implications for healthy relationships. *Children and Youth Services Review, 33*, 254-264.

Adelman, M., & Kil, S. H. (2007). Dating conflicts: Rethinking dating violence and youth conflict. *Violence Against Women, 13* (12), 1296-1318.

Anacona, C. A. R. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas associadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana, 26* (2), 227-241.

Antônio, T.; Koller, S. H.; & Hokoda, A. (2012). Peer influences on the dating aggression process among Brazilian street youth: a brief report. *Journal of Interpersonal Violence, 27* (8), 1579-1592.

Arriaga, X. B., & Foshee, V. A. (2004). Adolescent dating violence: do adolescents follow in their friends', or their parents', footsteps? *Journal of Interpesonal Violence, 19* (2), 162-184.

Backett-Milburn, K.; & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: insights from a process evaluation. *Health Education Research, 15* (1), 85-96.

Ball, B.; Kering, P. K.; & Rosenbluth, B. (2009). “Like a family but better because you can actually trust each other”: The expect respect dating violence prevention program for at-risk youth. *Health Promotion Practice, 10* (1), 45S-58S.

Banyard, V. L., & Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women, 14* (9), 998-1013.

Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Stoolmiller, M. & Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology, 37* (1), 61-73.

Connolly, J.; Furman, W.; & Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development, 71* (5), 1395-1408.

Cornelius, T. L., & Rosseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364-375.

Dalton, J. H.; Elias, M. J., & Wandersman, A. (2007). *Community psychology: linking individuals and communities*. Thomsom Wadsworth: Belmont, California.

Foshee, V. A., Benefield, T. S., Reves, H. L., Ennett, S. T., Faris, R., Chang, L. Y. …& Suchindran, C. M. (2013). The peer context and the development of the perpetration of adolescent dating violence. *Journal Youth Adolescence, 42* (4), 471-486.

Foshee, V. F., & Langwick, S. (2004/ 2010). *SafeDates: An adolescent dating abusive prevention curriculum* (second edition). Minnesota: Hazelden Foundation.

Kinsfogel, K. M.; & Grych, J. H. (2004). Interparental conflict and cdolescent dating relationships: integrating cognitive, emotional, and peer influences. *Journal of Family Psychology*, *18* (3), 505-515.

Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Experimental Social Psychology, 10*, 215-221.

Leadbeater, B. J.; Banister, E. M.; Ellis, W. E.; & Yeung, R. (2008). Victimization and relational aggression in adolescent romantic relationships: the influence of parental and peer behaviors, and individual adjustment. *Journal Youth Adolescence*, *37*, 359-372.

Leff, S. (2004). Gaining a better understanding of peer group contributions to dating aggression — implications for prevention and intervention programming: comment on Kinsfogel and Grych (2004). *Journal of Family Psichology*, *18* (3), 516-518.

Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, *30*, 97-102.

Miller, S.; Gorman-Smith, D.; Sullivan, T.; Orpinas, P.; & Simon, T. R. (2009). Parent and peer predictors of physical dating violence perpetration in early adolescence: tests of moderation and gender differences. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38* (4), 538-550.

Murta, S. G., Santos, B. R. P., Nobre, L. A., Oliveira, S. A., Diniz, G. R. S., Rodrigues, Í. O. ... & Del Prette, Z. A. (2011). *Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos*. Brasília, DF: Letras Livres.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Martins, C.P. S., & Oliveira, Brisa de. (2013a). Prevenção primária à violência no namoro: uma revisão de literatura. *Contextos Clínicos*, 6 (2), 117-131.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Nobre, L. A.; Araújo, I. F. de, Miranda, A. A. V. M., Rodrigues, I. de O., & Franco, C. T.P. (2013b). Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. *Psicologia USP*, *24* (2), 263-268.

Njaine, K., Oliveira, Q. B. M., Ribeiro, F. M. L., Minayo, M. C. de S., & Bodstein, R. (2011). Prevenção da violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 183-205). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

O'Keefe. (2005). *Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts*. Harrisburg, PA: VAWnet, National Resource Center on Domestic Violence.

Oliveira, Q. B. M., Assis, S. G. de., Njaine, K., & Oliveira, R. V. C. de. (2011). Violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 87-139). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Olsen, J.P.; & Parra, G. R.; & Bennett, S. A. (2010). Predicting violence in romantic relationships during adolescence and emerging adulthood: A critical review of the mechanisms by which familial and peer influences operate. *Clinical Psychology Review*, *30*, 411-422.

Paciorek, L. B.; Hokoda, A.; & Herbst, M. T. (2003). Peer education intervention addressing teen dating violence: the perspectives of the adolescent peer educators. *Family Violence & Sexual Assault Bulletin*, *19* (4), 11-19.

Rizzo, C. J. (2009). Family and peer contexts shape teen perceptions of dating violence. *The Brown University Child an Adolescent Behavior Letter*, *25* (7), 4-6.

Ruiz, J.; Expósito, F.; & Bonache, H. (2010). Adolescent witnesses in case of teen dating violence: an analysis of peer responses. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, *2* (1), 37-53.

Schwartz, J. P.; Griffin, L. D.; Russel, M. M.; & Frontaura-Duck. (2006). Prevention of dating violence on college campuses: an innovative program. *Journal of College Counseling*, *9*, 90-96.

Shorey, R. C., Zucosky, H., Brasfield, H., Febres, J., Cornelius, T. L., Sage, C., & Stuart, G. L. (2012). Dating violence prevention programming: directions for future interventions. *Aggression and Violent Behavior*, *17* (4), 289-296.

Soares, J. S. F., Lopes, M. J. M. & Njaine, K. (2013). Violência nos relacionamentos afetivo-sexuais entre adolescentes de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: busca de ajuda e rede de apoio. *Cadernos de Saúde Pública*, *29* (6), 1121-1130.

Sullivan, T. N.; Masho, S. W.; Helms, S. W.; Erwin, E. H.; Farrell, A. D.; & Taylor, K. A. (2012). Individual, peer, and family factors influencing urban African American adolescents' responses to problem dating situations. *Journal Child Fam Stud*, *21*, 691-704.

Turner, C. J. (2006). Using peers to influence dating relationships: An evaluation of a dating violence prevention program. *Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology* (ASC), Los Angeles Convention Center, Los Angeles, CA.

Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M., & Breiding, M. J. (2013). Beyond correlates: a review of risk and protective factors for adolescent dating violence perpetration. *Journal Youth Adolecence, 42*, 633-649.

Warthe, D. G.; Kostouros, P.; Carter-Snell, C.; & Tutty, L. M. (2013). Stepping up: a peer-to-peer dating violence prevention projet on a post-secondary campus. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 1,100-118.

Weisz, A. N.; & Black, B. M. (2008). Peer intervention in dating violence: beliefs of African-American middle school adolescents. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 17* (2), 177-196.

Weisz, A. N., & Black, B. M. (2010). Peer education and leadership in dating violence prevention: strengths and challenges. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 19* (6), 641-660.

Weisz, J. R.; Sandler, I. N.; Durlak, J. A.; & Anton, B. S. (2005). Promoting and Protecting Youth Mental Health Through Evidence-Based Prevention and Treatment. *American Psychologist, 60* (6), 628-648.

Wolfe, D. A.; Crooks, C. V.; Chiodo, D.; Hughes, R.; & Ellis, W. (2012). Observations of adolescent peer resistance skills following a classroom-based healthy relationship program: a post-intervention comparison. *Prevention Science, 13*, 196-205.

Zimmer-Gembeck, M. J. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. *Journal of Adolescent Health, 31* (6), 216-225.

CAPÍTULO 3 - Rede social, qualidade da amizade e prevenção à violência entre parceiros amorosos na adolescência: da teoria à prática

Resumo

Na adolescência, a formação de amizades próximas e de relações românticas constitui uma importante tarefa desenvolvimental social. Em decorrência disto, as redes sociais na adolescência adquirirem características singulares. As redes sociais são centrais para a estrutura e qualidade das relações interpessoais durante todo o curso do desenvolvimento e, na adolescência, duas características distinguem a rede social dos adolescentes: os pares ficam em primeiro plano da rede social e as relações românticas começam a surgir gradualmente. A análise das influências recíprocas entre estes dois subsistemas, o das relações de amizade e das relações afetivo-sexuais, tem sido objeto de inúmeros estudos no campo da adolescência. Neste capítulo, almeja-se discutir as interações entre as relações de amizade e de namoro e derivações práticas deste conhecimento para o desenvolvimento de intervenções centradas na mobilização de comportamentos de ajuda na rede de amizades para prevenção à violência entre parceiros íntimos na adolescência.

Palavras-chave: rede social, qualidade da amizade, prevenção, violência no namoro.

Abstract

In adolescence, forming close friendships and romantic relationships is an important social task. As a result, social networks in adolescence acquire singular characteristics. Social networks are central to the structure and quality of interpersonal relationships throughout of development course and, in adolescence, two features distinguish the social network of the adolecents: the peers in the foreground of the social network and the romantic relationships begin to emerge gradually. The analysis of reciprocal influences between these two subsystems, the friendship relations and sexual affective relationships, have been the subject of many studies in the adolescence field. In this chapter, it is aimed to discuss the interactions between friendships, dating and practical derivations of this knowledge to the development of interventions focused on helping behavior mobilization at friendship network to prevent intimate partners violence in adolescence.

Keywords: social network, friendship quality, dating violence, prevention.

Este texto está estruturado em três seções. A primeira discute as contribuições da Teoria da Rede Social, de Sluzki, para a compreensão das conexões entre os subsistemas das relações de amizade e namoro. A segunda seção aborda estudos empíricos sobre as relações entre pares pró-sociais, qualidade da amizade e violência no namoro. A partir destas bases teóricas e empíricas, a terceira e última seção descreve procedimentos de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador para prevenção à violência no namoro via fortalecimento da qualidade da amizade.

Relações de amizade e namoro na perspectiva da Teoria da Rede Social

A "rede social pessoal", "rede micro-social", "rede social significativa" ou, simplesmente, rede social, é "a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade" (Sluzki, 1997, p. 41). A literatura tem mostrado que a rede social afeta a saúde do indivíduo, e a saúde do indivíduo afeta a rede social, existindo "uma correlação direta entre qualidade da rede social e qualidade da saúde" (p. 68). "Uma rede social insuficiente afeta negativamente a saúde", ao passo que uma rede social pessoal sensível, ativa, confiável e estável "protege a pessoa contra doenças, atua como agente de ajuda e encaminhamento, afeta a pertinência e a rapidez da utilização de serviços de saúde, acelera os processos de cura, e aumenta a sobrevida, ou seja, é geradora de saúde" (Sluzki p. 67 e 80). No Modelo da Rede Social, a rede social composta por todas as pessoas com quem o indivíduo interage pode ser registrada por meio de mapa mínimo, incluindo, desde a família, as amizades, as relações escolares ou de trabalho, até as relações de serviço, de credo ou comunitárias. A rede social pode ser avaliada em três níveis, que incluem, segundo Sluzki (1997, p. 45 a 52):

1. Características estruturais quanto às propriedades da rede em geral: *tamanho* (número de pessoas na rede); *densidade* (conexões estabelecidas entre os membros da rede independente do indivíduo, p. ex. “meus amigos que são amigos entre si”) (p. 45); *composição* ou *distribuição* (proporção de membros distribuídos por contextos relacionais, como o familiar, amizades, trabalho/estudo e comunidade/serviços profissionais); *dispersão* (distância entre os membros da rede, com reflexo na facilidade de acesso e, consequentemente, na velocidade de resposta à situações de crise); *homogeneidade/heterogeneidade* (variações sociodemográficas, econômicas e culturais, a exemplo de idade, sexo, etnia, etc.); e *tipos de funções* (desempenhadas por cada membro da rede e pelo conjunto), detalhadas a seguir.

2. Funções da rede relacionadas ao tipo de intercâmbio pessoal característicos de determinados vínculos, além da combinação de vínculos: *companhia social* (“estar juntos” e realização conjunta de atividades); *apoio social/ emocional* (tipo de função característica das amizades íntimas, que envolve trocas com atitude emocional positiva, simpatia, estímulo, apoio e empatia, ou seja, poder contar com a boa vontade do outro); *guia cognitivo e de conselhos* (interações que visam esclarecer expectativas, compartilhar informações sociais ou pessoais e prover modelo de papéis), *regulação social* (envolve o controle social entre os membros da rede, a fim de lembrar ou reafirmar papéis e responsabilidades, possibilitando neutralizar comportamentos desviantes considerados socialmente inaceitáveis, capazes favorecer a resolução de conflitos, e dissipar a violência e frustrações); *ajuda material e de serviços* (ajuda física proveniente de serviços de saúde ou colaborações específicas baseada em conhecimentos especializados); e *acesso a novos contatos* (conexão com pessoas e redes para além da rede social do indivíduo).

3. Atributos do vínculo associados às características específicas de cada relação*: função predominante* (funções ou conjunto de funções que caracterizam os vínculos); *multidimensionalidade ou versatilidade* (quantidade de funções desempenhadas ao mesmo

tempo por um membro da rede, p. ex. a pessoa é uma boa companhia social e procurada para dar conselhos); *reciprocidade* (se há ou não reciprocidade no tipo de função desempenhada entre os membros da rede); *intensidade/compromisso* ("grau de intimidade" ou atração entre os membros da rede); *frequência dos contatos* (quantidade de interações que mantem ativo um contato, independente da distância física ou mesmo depois de uma quebra ou ruptura de contato importante); *história* (desde quando as pessoas se conhecem, e experiência anterior de ativação do vínculo) (Sluzki, 1997).

Nas relações de namoro ocorre "um duplo processo de contração da rede prévia e expansão da rede combinada" (Sluzki, 1997, p. 122). Segundo o autor, durante o namoro a configuração da futura rede do casal pode ser desenhada, havendo três traços específicos a serem analisados nesse processo de transição até a configuração subsequente. Primeiro, pode haver *equilíbrio ou desequilíbrio*, a depender de se os componentes das redes anteriores de ambos os parceiros (p. ex. amigos de cada parceiro) são incluídos de modo equitativo na rede do casal, ou se um ou outro é favorecido nesta nova configuração. Segundo, pode acontecer uma tendência a incorporar as novas relações dentro de um espaço comum de compartilhamento de vínculos (*integração*) ou, em contraste, funcionar, como indivíduo ou enquanto casal, por meio de "divisão de território", estabelecendo e mantendo um conjunto significativo de relações individuais das quais o parceiro não faz parte (*separação*). Terceiro, se houver uma tendência a entrelaçar as redes prévias de cada parceiro juntamente com as novas relações estabelecidas enquanto casal (*continuidade temporal*), ou se, independente dessas novas interações, um dos parceiros ou o casal, mantem contatos com relações anteriores, favorecendo uma divisão do tipo "antes e agora" (*descontinuidade temporal*) (Sluzki, 1997, p. 99).

Quando o casal entra em crise a rede social se ativa em torno do casal. Incialmente, se a crise transcende a rede social, amigos íntimos ou familiares próximos são os primeiros a serem contatados e "a pressão social da rede tende, em geral, a favorecer a preservação do casal"

(Sluzki, 1997, p. 100). Essa ativação da rede social envolve contatos individuais (p. ex. oferecendo conselhos, conversando sobre o tema em particular) ou conjuntos (p. ex. envolver o casal em atividades sociais típicas de casais) com os membros do casal. Contudo, se a crise persiste e torna-se aguda, a rede tende a se polarizar progressivamente, formando-se alianças mais abertamente com um ou outro parceiro do casal, favorecendo discursos sobre a crise, que define como vítima e carrasco cada membro do casal (Sluzki, 1997).

De modo geral, superada a crise sem haver separação, o casal tende a manter distância das relações prematuramente polarizadas. Do contrário, "a separação pode vir acompanhada de uma ruptura de vínculos entre este e a grande maioria das relações do casal, que tendem a se polarizar em torno do cônjuge-vítima". Além disso, novos vínculos são inseridos na rede de cada indivíduo, alguns membros do "outro grupo" (p. ex. familiares do ex-parceiro) e, ainda, alguns membros de uma zona neutra (p. ex. velhos amigos anteriores ao casal que não participaram ativamente do processo de separação) (Sluzki, 1997, p. 103). Como sempre que ocorre uma crise ou separação, as redes de amigos tendem a se polarizar e, às vezes, tomar partido de um dos membros do casal (Sluzki, 1997), mapear a rede de amizades próximas para prover ajuda adequada nesses casos parece crucial.

A Teoria da Rede Social (TRS) oferece um modelo, não somente para compreender o contexto dos pares, e a influência exercida entre seus membros, como provê um método (p. ex. Mapa de Rede, apresentado na seção 3 deste capítulo) e arcabouço conceitual para avaliar a qualidade da rede social pessoal, possibilitando compreender as peculiaridades das relações interpessoais na adolescência, sinalizando fatores de proteção e fatores de risco importantes a serem monitorados nessa etapa do desenvolvimento. O desenvolvimento saudável dos relacionamentos interpessoais dos adolescentes está atrelado, portanto, a uma compreensão mais abrangente das amizades a partir da perspectiva de rede social (Thomas, 2012) e,

sobretudo, de como as relações românticas dos adolescentes influenciam na qualidade da amizade, e vice-versa.

Existe ampla concordância na literatura especializada que os pares, em especial os amigos, influenciam as relações românticas de diversas formas (Capaldi, Dishion, Stoolmiller, & Yoerger, 2001; Williamson & Silverman, 2001; Furman, Simon, Shaffer, & Bouchey, 2002; Collins & Madsen, 2002; Collins, 2003). De modo geral, o grupo de pares desempenha pelo menos quatro funções no contexto das relações de namoro (Furman et al., 2002; Connolly & Friedlander, 2009): (1) oportunidade de criar laços sociais dentro de grupo de pares de gênero misto, podendo levar ao envolvimento romântico futuro; (2) aumento das chances de encontrar um parceiro romântico, ao fazer parte de um grupo de pares grande, composto por adolescentes de ambos os sexos; (3) os adolescentes desenvolvem atitudes sobre comportamentos aceitáveis nas relações de namoro e aprendem normas de interação romântica com o parceiro, ao discutir frequentemente com seus amigos próximos sobre seus interesses românticos; (4) em razão da experiência prévia limitada com o sexo oposto, quando entram em relações românticas, os adolescentes aprendem com os seus pares sobre como interagir com um parceiro romântico do sexo oposto.

Nesse contexto, espera-se que a amizade contribua para o desenvolvimento da reciprocidade e da intimidade mútua, aspectos considerados fundamentais para as relações românticas (Furman et al., 2002), e que os amigos possam compartilhar seus problemas relacionados a sua relação romântica, sendo solidários quando os amigos revelarem dificuldades no funcionamento nas relações de namoro (Thomas, 2012). Assim, relações de amizade positivas constituem o palco para o desenvolvimento de habilidades necessárias para as relações românticas, como a autorrevelação, expressão de carinho, empatia e dar e receber ajuda, e protegem contra eventuais problemas no curso destas relações, por meio destas mesmas habilidades, notadamente as habilidades empáticas e de busca/oferta de ajuda.

Todavia, uma vez membro de um grupo de pares cujos *relacionamentos são agressivos***,** tais adolescentes relatam mais vitimização e perpetração de violência no namoro, e qualidade inferior nas relações de namoro (Ellis, Chung-Hall, & Dumas, 2013), já que as experiências prévias negativas com os amigos podem refletir interações semelhantes em relações românticas (Linder & Collins, 2005). A literatura tem apontado que a qualidade inferior da amizade, ao modo de envolvimento com pares antissociais, interações de casal hostis e baixa qualidade da amizade, é um fator de risco para a perpetração de violência no namoro entre adolescentes (Vagi et al., 2013).

É também sabido que os significados, a dinâmica, o funcionamento da relação romântica e a influência dos amigos mudam com a idade (Collins, 2003). Quando os parceiros românticos se tornam mais centrais, especialmente na vida das adolescentes que namoram sério, menos tempo de companheirismo é dedicado às amizades, e mais tempo é gasto com os namorados, se comparadas com adolescentes que não namoram ou que tem encontros casuais. Há, ainda, uma clivagem de idade na mudança progressiva de atenção das melhores amigas para parceiros românticos, com as garotas mais velhas procurando menos o apoio de suas melhores amigas e cada vez mais o apoio de seus namorados, e as garotas mais jovens confiando mais nas suas melhores amigas do que em seus parceiros íntimos. Igualmente, a confiança nas melhores amigas varia em função do nível de envolvimento no namoro, com qualidades (p. ex. afeto, companheirismo, aliança confiável/ satisfação, revelação/ apoio) oferecidas em maior grau pelos namorados do que pelas melhores amigas no namoro sério, e no caso de encontros casuais, mais dessas qualidades recebidas das melhores amigas (Kuttler & Greca, 2004). Ademais, as relações românticas de jovens mais novos podem ser mais fortemente influenciadas pelos pares do que os pais, pois nesta fase as funções da relação romântica e da amizade são mais semelhantes, ao passo que em idades mais avançadas, as funções da relação amorosa se

assemelham mais à relação pais-filhos, envolvendo comportamentos de cuidado e zelo, além de apoio físico e emocional (Linder & Collins, 2005).

Não apenas os amigos influenciam o namoro, mas também o namoro influencia os amigos. Acerca deste último aspecto, os estudos são ainda raros (Thomas, 2012), de modo que pouco se sabe sobre como as relações românticas dos adolescentes influenciam na qualidade da amizade. O estresse associado à manutenção simultânea da amizade e da relação romântica emerge, pois, — "quando os amigos começam a namorar, a relação romântica de um amigo pode se tornar uma fonte de tensão entre os amigos" (Thomas, 2012, p. 598).

Neste estudo pioneiro, Thomas (2012) examinou quatro processos interacionais implicados na melhoria da qualidade positiva da amizade durante a adolescência e, consequentemente, na manutenção da proximidade entre amigos quando se tem um amigo que namora: (1) *troca íntima* (se auto revelações íntimas sobre a relação romântica de um amigo serve como tema de conversa entre amigos); (2) *co-ruminação* (se na relação entre amigos há uma discussão excessiva de problemas, e foco nos sentimentos negativos associados a esses problemas); (3) *encorajamento* (se os parceiros românticos incentivam a manutenção das amizades, e se as amizades em contrapartida expressam apoio a essas relações românticas) e (4) *estratégias de resolução de conflito* (gestão de conflitos que surgem entre amigos, em função do parceiro amoroso do amigo). Quatro estratégias de resolução de conflito usadas em relacionamentos próximos foram avaliadas: *concessão ou resolução de problema* (p. ex. resolução de problemas de um parceiro que se comportou de modo indesejável); *dar opinião ou expressar preocupação* (p. ex. diante de um conflito, discutir o problema e sugerir soluções para resolver o problema); *afastamento* (p. ex. negligenciar a relação, gastando menos tempo juntos e ignorando o parceiro); *ameaça* (p. ex. dizer que vai acabar a relação com o parceiro) (Thomas, 2012).

Os resultados do estudo de Thomas (2012) indicam que dentro das amizades, quando tem um amigo namorando, os quatro processos interacionais sobre o parceiro romântico do amigo regularmente acontecem. Embora a frequência de encorajamento e intimidade tenham sido similares, a troca íntima foi mais consistentemente endossada do que a co-ruminação, e o encorajamento mais frequente do que a co-ruminação. Dentre as estratégias de resolução de conflito comumente usadas, os adolescentes endossaram mais fortemente a concessão. Dar opinião ou expressar preocupação foi uma estratégia mais frequente do que o afastamento e a ameaça de término da amizade, sendo que respostas de afastamento foram mais endossadas do que comportamentos de ameaça. As mulheres foram mais propensas do que os homens a conceber estratégias mais construtivas de resolução de conflito (concessão e dar opinião). Igualmente, ver um parceiro romântico como encorajador de uma amizade, e como fonte de co-ruminação e intimidade, foram concepções mais prováveis em adolescentes do sexo feminino. Além disso, todas as variáveis do processo, exceto a ameaça, foram significativamente correlacionadas com as representações cognitivas positivas da qualidade da amizade atual, e a qualidade negativa da amizade foi pouco associada com tais variáveis. A crença de que as amizades seriam marcadas por características mais positivas quando um amigo está namorando, foi mais frequente em adolescentes com elevada qualidade da amizade entre seus melhores amigos, em especial mulheres, do que aqueles com menor qualidade da amizade e homens (Thomas, 2012).

As crenças associadas à qualidade da amizade se assemelham a percepções das próprias amizades dos adolescentes. De modo geral, aspectos positivos e negativos relacionados à qualidade da amizade foram associados somente a dois processos interacionais, o encorajamento e a co-ruminação. Crenças de amizade caracterizadas por encorajamento, concessão e troca íntima foram preditoras de crenças mais positivas associadas às amizades, inclusive no que se refere a menor co-ruminação. Crenças sobre a qualidade negativa da melhor

amizade atual foram consistentemente preditoras da quantidade de conflito e rivalidade dentro de amizades em que um amigo está namorando, além de conter menor encorajamento e mais co-ruminação. Ao contrário dos adolescentes que relatam dentro de sua melhor amizade menos conflito e rivalidade, adolescentes que relataram mais conflito e rivalidade dentro de suas melhores amizades, creem que características mais negativas estariam associadas à amizade quando um amigo namora (Thomas, 2012).

Crenças de que um parceiro romântico daria menos incentivo a uma amizade foram consistentes com concepções de amizade com características mais negativas quando tem um amigo que namora. Aqueles que pensam que mais conflito e rivalidade caracterizam as amizades, também concebem como tópico mais frequente de co-ruminação o parceiro romântico de um amigo. Embora as relações românticas possam deixar os amigos mais próximos na adolescência, e se tornar, sobretudo, entre as mulheres, tópicos importantes de conversa, especial atenção deve ser dada a proximidade e a qualidade da amizade quando os meninos falam de um parceiro romântico com o amigo, tendo em vista que o fazem com menos frequência. Os achados sugerem que o conteúdo do problema, ao invés da discussão do problema sobre um parceiro romântico, está associado a maior qualidade da amizade. Enquanto nenhuma estratégia de conflito foi associada à qualidade negativa da amizade, a única estratégia relacionada com a qualidade positiva da amizade foi a resolução de problema. Ao que parece, discussões envolvendo co-ruminação sobre um parceiro romântico podem gerar mais conflito e rivalidade na amizade, aumentando a tensão e as interações negativas entre os amigos. A co-ruminação pode deteriorar a amizade, levando os amigos a serem percebidos como menos apoiadores ou íntimos, e até mesmo não apoiadores da relação romântica, ao invés de eliciar suporte social dos amigos (Thomas, 2012).

Em linhas gerais, as relações românticas podem contribuir para arruinar a amizade se um parceiro romântico desencoraja uma amizade, e se houver co-ruminação dos amigos sobre

um parceiro romântico. Quando as amizades são examinadas na perspectiva das redes sociais, envolvendo ambos os gêneros e os vínculos românticos, uma melhor compreensão das amizades, e dos processos de influência de pares, torna-se possível. Nesse sentido, intervenções centradas na mobilização de comportamentos implicados na melhoria da qualidade da amizade são potencialmente promissoras se: (1) auxiliar os jovens a desenvolver habilidades para manter-se próximo das amizades quando amigos comecem a namorar (p. ex. intimidade, encorajamento, habilidades construtivas de resolução de conflito e auto revelação íntima); (2) resolver conflitos que emergem da relação amorosa de um amigo, podendo levá-los a desenvolver, gerenciar e manter ambas as relações em níveis mais satisfatórios (Thomas, 2012).

Aumentar a consciência dos adolescentes sobre as potenciais consequências negativas para a amizade, ao falar sobre problemas relacionados à relação romântica com os amigos, é um modo de ajudá-los a reconhecer o quão prejudicial é para a amizade se concentrar nos problemas. Especialmente para adolescentes com dificuldades de manter as amizades e as relações românticas, o ensino de habilidades de resolução de problema pode ser benéfico (Thomas, 2012).

Pares pró-sociais, qualidade da amizade e violência no namoro

Nas relações de namoro há uma pressão dos pares intensa para o adolescente aderir às normas sociais do grupo de pares, os quais encorajam e regulam a participação destes nessas relações, podendo inclusive levar o adolescente a permanecer em uma relação violenta. Especialmente na adolescência comportamentos estereotipados podem ser amplamente apoiados pelos pares (p. ex. subordinação feminina e dominação masculina), tornando os papéis de gênero mais evidentes nesta fase. Além disso, as adolescentes podem ser ingênuas e ter dificuldades de identificar sinais de perigo potencial para situações de violência no namoro, interpretando como indicadores de amor e masculinidade, comportamentos violentos e

controladores (Shorey, Cornelius, & Bell, 2008), podendo inclusive ficar ainda mais relutantes em aceitar conselhos dos pais e de outros adultos nesse período da vida (Sousa, 1999). Dada a centralidade das amizades nas rotas de vitimização e na perpetração de violência no namoro (Linder & Collins, 2005), compreender o papel dos pares no desenvolvimento das relações românticas, reconhecendo fatores de risco e fatores de proteção no domínio dos pares, torna-se essencial, já que as amizades podem constituir tanto fator de risco como fator de proteção a depender da qualidade (Vagi et al., 2013). Em uma revisão de literatura sobre fatores de risco para a violência no namoro, Vagi et al. (2013) identificaram diversos fatores de risco relativos à cultura, à família, aos pares e a características individuais. No domínio dos pares, os fatores de risco identificados foram: (1) envolvimento precoce com pares antissociais; (2) engajamento em violência entre pares; (3) amigos perpetrando violência no namoro; (4) amigos vítimas de violência no namoro; (5) baixa qualidade da amizade; (6) amizades hostis; (7) envolvimento crescente com pares antissociais. Em contraste, apenas 6 fatores de proteção foram identificados por Vagi e colaboradores (2013), três no nível individual – empatia elevada, dissonância cognitiva relacionada à violência no namoro, inteligência verbal e boas notas; e dois no nível relacional – vínculo escolar e relação positiva com a mãe.

Há alguma evidência na literatura de que a associação com pares pró-sociais pode desempenhar um papel relevante como fator de protetivo à violência entre parceiros íntimos adolescentes (Levendosky, Huth-Bocks, & Semel, 2002; Garrido & Taussig, 2013). Múltiplos fatores envolvidos no impacto da violência no namoro sobre os adolescentes foram investigados por Levendosky e cols. (2002), dentre eles, um importante aspecto do desenvolvimento do adolescente: o suporte social recebido de amigos. Nesse estudo, o suporte social teve efeitos diferenciais para a violência no namoro, ao parecer servir tanto como fator de proteção em grupos com baixa violência no namoro, quanto como fator de risco em grupos com elevada violência no namoro. Maior suporte social foi associado, por um lado, a maior comunicação

negativa, comportamentos mais abusivos e mais experiências abusivas, no grupo com elevada violência no namoro; por outro lado, maior suporte social também esteve relacionado à menor comunicação negativa, menos comportamentos abusivos, e menos experiências de abuso no grupo com baixa violência no namoro.

Especula-se que adolescentes em famílias com elevada violência no namoro estariam ligados a redes com adolescentes mais violentos e, adolescentes em famílias com baixa violência no namoro estariam, por sua vez, em redes de adolescentes não violentos, os quais apoiam outras estratégias para resolução de conflito, que não o endosso de experiências violentas nas relações de namoro, como é de se esperar no primeiro caso. Neste estudo, o suporte social percebido dos amigos foi um fator protetivo significativo (Levendosky et al., 2002).

Pares pró-sociais também foram considerados um fator de proteção chave capaz de atenuar o envolvimento de adolescentes de alto risco em situações de violência no namoro por Garrido e Taussig (2013). Neste estudo, realizado com 41 adolescentes de 12 a 15 anos com histórico de maus-tratos, foram examinadas a relação com pares pró-sociais como um dos potenciais moderadores da associação entre exposição à violência por parceiro íntimo e violência no namoro entre adolescentes. Não houve associação entre variável exposição à violência por parceiro íntimo e a variável perpetração de violência no namoro, quando os adolescentes estavam envolvidos com um maior número de relações com pares pró-sociais.

Em contraste, quando o nível de pares pró-sociais foi baixo, foram encontradas relações positivas entre essas duas variáveis. Ambas variáveis tiveram uma associação moderada, especialmente para jovens com maior número de amigos pró-sociais. Além disso, o envolvimento com pares pró-sociais não moderou a relação entre a exposição à violência por parceiro íntimo e experiências de vitimização por violência no namoro. O estudo sugere que os pares podem desempenham um importante papel nos esforços de prevenção à violência no

namoro, razão pela qual é importante envolver pares pró-sociais como importante mecanismo para proteger adolescentes expostos a violência por parceiro íntimo de riscos associados ao envolvimento em violência no namoro durante à adolescência (Garrido & Taussig, 2013).

Em estudo recente sobre preditores longitudinais compartilhados para violência física entre pares e no namoro, Foshee e colaboradores (2015) identificaram que possuir crenças pró-sociais foi o único fator de proteção compartilhado por ambos os sexos com evidência significativa, segundo Foshee et al. (2015), e que ter amigos com crenças pró-sociais constitui um fator de proteção apenas marginalmente significativo para as meninas. Esse estudo sinaliza não somente a importância de introduzir no ambiente dos adolescentes modelos pró-sociais no desenho de intervenções para prevenir a violência entre pares e no namoro, como também a necessidade de promover crenças pró-sociais para ambos os sexos e ambos os tipos de violência.

A baixa qualidade da amizade, enquanto precursor desenvolvimental para a perpetração e vitimização de violência entre parceiros românticos, foi investigada por Linder e Collins (2005). Neste estudo, a qualidade da amizade próxima aos 16 anos de idade foi avaliada em uma amostra de 121 jovens adultos (63 mulheres e 58 homens), de 21 ou 23 anos de idade, com 4 meses ou mais de tempo de relacionamento amoroso. A composição da qualidade da amizade englobou as seguintes variáveis**:** (a) *segurança* (se o amigo é acolhedor, e estaria disponível em momentos de necessidade, envolvendo desde a abertura de comunicação, disponibilidade, autenticidade, reciprocidade, durabilidade até a ajuda); (b) *presença de conflito* (o quanto a amizade é dominada por tensões ou conflitos, considerando o conteúdo, a frequência e a severidade do conflito); (c) *resolução de conflito* (se os amigos são capazes de resolver os conflitos que surgem, e se há vitimização e exploração nessa interação, e a equidade e maturidade das estratégias de resolução de conflito usadas); (d) *autorrevelação* (o quão possível é compartilhar verbalmente experiências emocionais com o amigo, e a facilidade, o conteúdo e

a extensão da auto revelação); (e) *proximidade* (em que medida a pessoa valoriza o amigo e se sente conectada a ele ou ela) (Linder & Collins, 2005).

De modo geral, o estudo de Linder e Collins (2005) demonstrou que a qualidade das relações entre os pares e com a família contribui não somente para o desenvolvimento de trajetórias violentas nas relações, como para mais habilidades de gerenciamento de conflito. A qualidade da amizade foi negativamente associada com experiências de perpetração e vitimização, e positivamente associada à resolução de conflito aos 21 anos. Provê ainda evidências potenciais de que os pares contribuem muito mais do que os pais para o desenvolvimento da violência nas relações românticas. Melhores estratégias de resolução de conflito, e menores níveis de hostilidade, emoções negativas e violência em relações românticas subsequentes, foram relatados por jovens de 21 anos, que possuíam elevada qualidade da amizade aos 16 anos. Em contraste, indivíduos com baixa qualidade da amizade podem ser ineficientes em habilidades que ajudam a inibir a agressão. Embora a violência nas relações românticas resulte de uma interação complexa de experiências em diferentes domínios, a qualidade da amizade foi um preditor chave da violência no namoro, se, nesse contexto, habilidades de gestão de conflito forem tidas em conta.

Dentre as variáveis que podem afetar a qualidade da amizade, há evidências de que a ansiedade social é uma delas. Achados recentes sobre o impacto da ansiedade social no funcionamento das relações românticas e das amizades próximas (pares do mesmo sexo e do sexo oposto) na adolescência trazem contribuições interessantes para compreender a dinâmica dessas relações próximas durante esta fase do desenvolvimento (Hebert, Fales, Nangle, Papadakis, & Grover, 2013). Jovens socialmente ansiosos tendem a ter qualidade de amizade inferior e amizades próximas menos recíprocas, além de diminuída percepção do companheirismo dos amigos, e do apoio do seu melhor amigo, além de aumentar interações

negativas em amizades próximas para as mulheres (La Greca & Harrison, 2005; La Greca & Lopez, 1998; Erath et al. 2010 citados por Hebert et al., 2013).

O estudo de Hebert et al. (2013) demonstrou que na adolescência a ansiedade social impacta fortemente a relação romântica para ambos os sexos. Um funcionamento mais pobre das amizades do mesmo sexo e do sexo oposto foi associado a maior ansiedade social, com efeito indireto desse funcionamento pobre nas relações românticas. Segundo o autor, jovens socialmente ansiosos podem usar processos interpessoais mal adaptativos de auto silenciamento e de busca excessiva de confiança, para tentar evitar conflitos e preservar as relações próximas. Além de apresentarem maiores sintomas de ansiedade social, as garotas tiveram maior percepção de suporte das suas melhores amizades do mesmo sexo, e outros amigos do sexo oposto, do que de seus parceiros homens. Este estudo endossa pesquisas prévias (Siegel, La Greca, & Harisson et al., 2009; Erath, Flanagan, Bierman, & Tu, 2010; Tillfors, Persson, Willén, & Burk, 2012) que sugerem que a qualidade da amizade inferior e possuir menos amigos são fatores de risco que contribuem de modo expressivo para as chances de insucesso em suas futuras relações amorosas. Para evitar consequências negativas mais distais, intervir precocemente, e identificar variáveis preditoras da má qualidade da relação (p. ex. expectativas cognitivas negativas, baixa assertividade, habilidades de resolução de conflito limitada), em ambos os domínios (amizades e namoro), são alternativas úteis (Hebert et al., 2013).

Intervenções que considerem as inter-relações entre amizade e namoro com vistas a promover a qualidade destas relações e prevenir violência no namoro são especialmente relevantes no contexto nacional. Um estudo de Soares, Lopes e Njaine (2013) acerca das fontes de ajuda buscadas por adolescentes brasileiros em situação de violência no namoro indicaram os amigos como a fonte preferida. É pertinente, portanto, o desenvolvimento de intervenções para mobilização do potencial de suporte social provido por pares para prevenção à violência nas relações amorosas de adolescentes e jovens. A avaliação de eficácia de uma intervenção

com esta finalidade foi relatada no Capítulo 6 desta tese. O modelo lógico desta intervenção engloba determinantes (fatores de risco e de proteção), componentes da intervenção (sensibilização, rede de amizades e abordagem do espectador) e resultados hipotetizados a curto, médio e longo prazo para as seguintes variáveis investigadas: indicadores de vitimização e perpetração de violência física, sexual e psicológica no namoro, atitudes do espectador em situações de violência no namoro, empatia, número de amigos envolvidos em violência no namoro como vítimas e/ou perpetradores, qualidade da amizade, comportamentos e busca e oferta de ajuda, e intenção de ajudar nesse contexto. Na próxima seção são apresentados em detalhes os procedimentos de cada uma das três sessões que compõem esta intervenção breve.

Proposta de Intervenção

A intervenção breve descrita a seguir foi desenvolvida como parte integrante desta tese (Capítulo 6), sendo composta por três sessões semanais com duração de 90 minutos cada dirigida a alunos do ensino fundamental (9º. ano) e médio. Essa estratégia de prevenção à violência no namoro visa mobilizar comportamentos de ajuda na rede de amizades, com base na influência dos pares e na abordagem do espectador (Latané & Darley, 1968b; 1970; Darley & Latané, 1968a; Latané & Rodin, 1969; Burn, 2009). O delineamento da intervenção tem como foco o aumento da empatia, enquanto fator de proteção individual, e a diminuição de dois fatores de risco no domínio os pares, a baixa qualidade da amizade e o número de amigos envolvidos em namoros violentos.

Essa intervenção pretende incentivar atitudes ativas do espectador em resposta à violência no namoro, fomentar comportamentos de busca e oferta de ajuda e reduzir indicadores de violência física, sexual e psicológica, sofrida e perpetrada, no namoro. Os objetivos específicos, os materiais utilizados e a sequência de atividades com o passo a passo da intervenção estão disponíveis na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1. Protocolo da Intervenção Breve

Sessão	Objetivos específicos	Materiais utilizados	Sequência de atividades
1. As duas faces do namoro	• Discutir sobre características do namoro, a fim de diferenciar relações saudáveis e relações violentas. • Discutir sobre maneiras positivas e negativas de lidar com problemas e com as emoções em situações de conflito no namoro. • Conscientizar sobre a natureza, dinâmica, tipologia, causas (fatores de risco/ fatores de proteção) e consequências da violência no namoro para a saúde.	• Fita crepe. • Livro "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta et al, 2011). • Formulário "Plano de ação para busca de ajuda". • Registro de Satisfação com a Sessão (Murta et al., 2016).	PASSO 1: Boas vindas e contrato PASSO 2: Apresentação do grupo PASSO 3: A história de Léo e Bia PASSO 4: As duas faces do namoro PASSO 5: Tarefa de casa PASSO 6: Avaliação da sessão
2. Rede de amizades	• Mapear a rede social de amizades próximas, para nomear, visibilizar e tornar tangível a rede de amizades, aumentando as chances de mobilização da rede de ajuda. • Identificar influências, negativas e/ou positivas, dos pares, na rede de amizades. • Avaliar a percepção da qualidade da amizade no que diz respeito ao melhor amigo (a). • 4. Fomentar na rede de amizades as funções de apoio social/emocional e de guia cognitivo e de conselhos.	• *Registro da dose recebida* (Murta, 2009) •Livro "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta et al, 2011). •Formulário para construção do Mapa de rede de amizades. •Lápis, apontador, borracha e caneta. •. Um rolo de barbante. • Formulário "Plano de ação para oferta de ajuda". • Registro de Satisfação com a Sessão (Murta et al., 2016).	PASSO 1: Cumprimento e rapport PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Tarefa de casa PASSO 3: Mapa da rede de amizades PASSO 4: Conselhos amorosos PASSO 5: Tarefa de casa PASSO 6: Avaliação da sessão
3. Abordagem do espectador	• Problematizar o mito: "Em briga entre namorados não se mete a colher", encorajando os adolescentes a adotarem atitudes favoráveis à intervenção nesse contexto. • Favorecer a modelagem de comportamentos de ajuda na rede de amizades, por meio do ensino de habilidades de empatia, incentivando a adoção de comunicação empática e tomada de perspectiva do em resposta à violência no namoro, para mobilizar comportamentos de ajuda na rede de amizades.	• *Registro da dose recebida* (Murta, 2009) • Livro "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta et al, 2011). • Vídeo "Briga entre namorados". • Vídeo "Mais pessoas = Mais ajuda? ". • Escala de Satisfação com a Sessão (Murta et al., 2016). • Papel sulfite para escrever a carta de gratidão.	PASSO 1: Cumprimento e rapport PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Tarefa de casa PASSO 3: Briga entre namorados: o que você faria? PASSO 4: Carta de gratidão PASSO 5: Avaliação da sessão/ Encerramento

O procedimento relativo a cada sessão está descrito na íntegra a seguir, detalhando o passo a passo da sequência de atividades propostas. Como último passo da sequência de atividades de cada sessão é similar, a descrição do procedimento será detalhada somente na sessão 1. Os materiais originalmente desenvolvidos para esta intervenção serão inseridos no corpo do texto para facilitar o entendimento das instruções do facilitador no momento da condução das atividades.

Sessão 1: As duas faces do namoro

Passo 1: Boas vindas e contrato (10 min)

Após os cumprimentos e as boas-vindas aos alunos, o facilitador inicia a sessão abordando o tema do encontro: As duas faces do namoro. Neste encontro o foco é a relação amorosa estabelecida entre duas pessoas. *Como uma relação amorosa é construída?* Outras modalidades de relação amorosa entre adolescentes (p. ex. pegar, ficar, rolo), que não raro precedem a experiência de namoro, também serão levadas em consideração. Antes de iniciar as atividades, o facilitador estabelece em conjunto com os participantes o contrato de convivência grupal para os três encontros:

1. Sigilo. Tudo que se diz aqui no grupo deve ficar aqui.
2. Participação. A participação é voluntária e espontânea, seguindo 2 princípios:

- Ninguém é obrigado a partilhar seus pensamentos e sentimentos com o grupo.
- Respeitar a partilha dos colegas, não emitindo julgamentos ou qualquer tipo de conteúdo ofensivo.

Passo 2: Apresentação grupal (15 min)

Antes de iniciar a atividade o facilitador afixa a fita crepe no chão de um lado a outro da sala. O facilitador solicita que todos os participantes fiquem de pé em círculo, e iniciando pelo lado direito do facilitador, cada aluno deverá dizer o seu nome. Em seguida, o facilitador fará perguntas dicotômicas para os alunos (do tipo sim ou não). Para cada resposta afirmativa, os participantes deveram dar um passo até a linha no meio da sala, e ficar encima dela. Se a resposta for negativa, os participantes são instruídos a ficar no mesmo lugar. As questões iniciam com assuntos gerais e depois caminham para explorar as relações afetivas.

Exemplo de comandos: *Quem é de Brasília? Quem gosta de estudar? Quem tem facebook? Quem já se apaixonou por alguém? Quem conhece pessoas apaixonadas? Quem acha que paixão vira amor? Quem está em um relacionamento sério? Quem está em um relacionamento enrolado? Quem tem amigos que estão namorando?*

No fechamento da atividade, o facilitador pontua para os participantes que no namoro, assim como nesta atividade, percebemos que temos coisas em comum (afinidades) e coisas distintas (diferenças) se nos compararmos uns com os outros. O namoro é uma oportunidade de conhecer a outra pessoa e, mesmo com as diferenças, aprender a conviver com o jeito de ser de cada um. A seguir, os participantes são convidados a conhecer uma história em quadrinhos sobre um casal de namorados, observando atentamente o que acontece nessa relação de namoro.

Passo 3: A história de Léo e Bia (15 min)

A proposta dessa atividade é apresentar a história de Léo e Bia, a qual servirá de gancho didático para discutir sobre sinais de alerta para violência no namoro. Nesta intervenção, cada aluno recebeu um exemplar do livro “Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos” (Murta et al, 2011).

O facilitador solicita a ajuda de dois voluntários para ler a história, um no papel de Bia e o outro no papel de Léo. O facilitador ficará no papel do narrador. A ideia é realizar uma leitura interpretativa da história, dando entonação realista às falas dos personagens. Os demais alunos acompanharão a leitura pelo livro. Ao final da leitura, o facilitador pergunta aos participantes como é a relação de namoro de Léo e Bia, incentivando a expressão de ideias e sentimentos relacionados à história. Em seguida questiona os alunos quanto ao desfecho da história: *O que vocês fariam se estivesse no lugar do Léo? O que vocês fariam se estivessem no lugar da Bia?*

É importante guiar os alunos para a compreensão da relação íntima enquanto um processo de construção, no qual cada membro do casal participa de modo ativo para compor características (positivas/ problemáticas) da relação, e padrões de influência e interação estabelecidos entre os parceiros. Pontuar mudanças de atitudes e comportamentos dos personagens na história de Léo e Bia, identificando possíveis sinais de alerta para a violência no namoro a partir das informações de risco baseada em cenário, é o foco dessa atividade.

O facilitador comenta que como o romance de Léo e Bia não tem um final definido, há muitos desfechos diferentes possíveis, com final feliz ou infeliz. Conhecer essas duas faces do namoro (aspectos positivos/saudáveis e aspectos negativos/ não saudáveis), e aprender a lidar com os primeiros sinais de problemas no relacionamento é o primeiro passo para construir uma experiência de namoro satisfatória e duradoura, e evitar experiências dolorosas. A seguir, os participantes irão conhecer aspectos importantes que podem aumentar as chances de desfechos positivos (final feliz) e aspectos que podem contribuir para desfechos negativos (final infeliz).

Passo 4: As duas faces do namoro (40 min)

Aproveitando a fita crepe previamente afixada no chão, o facilitador instrui os alunos que esta é uma linha imaginária para representar as duas faces do namoro: o lado positivo e o

lado negativo. O facilitador solicita aos alunos que sejam formados quatro grupos, cada um abordando um tema específico. Para cada tema há uma seção do livro (Murta et al, 2011) a ser usada como material de apoio para guiar a discussão. Cada grupo terá entre 10 a 12 minutos de discussão e, em seguida, um representante de cada grupo apresentará as principais ideias levantadas pelo grupo para os demais colegas.

Os seguintes temas serão debatidos por cada grupo (*Anexo A*):

Tema 1: Namoros saudáveis (figura página 59)

Tema 2: Jeitos positivos de lidar com problemas e com as emoções (figura página 80)

Tema 3: Namoros violentos (página 47 e 48)

Tema 4: Jeitos negativos de lidar com problemas e com as emoções (figura página 80)

Os participantes são orientados a trocar ideias uns com os outros, identificando as quão familiares são as características do namoro saudável e do namoro violento, e em que medida vivencia isso ou conhece pessoas que já passaram por tais experiências (pais, familiares, amigos, conhecidos). É importante pontuar que o namoro saudável, além de não violento, é aquele que possui mais pontos satisfatórios do que pontos ruins. Quanto mais pontos fortes, mais saudável tende a ser a relação, ao passo que muitos pontos fracos são sinais de que há coisas a melhorar na relação. Os participantes são instruídos ainda a identificar as estratégias positivas e negativas de enfrentamento mais usadas em situações de conflito no namoro, e discutir as facilidades e dificuldades de aplica-las no dia a dia.

Após 10-12 minutos todos os participantes tiveram a oportunidade de trocar ideias e experiências sobre os temas propostos nos grupos. Em seguida, o facilitador abre a discussão, solicitando que um representante de cada grupo apresente as principais ideias levantadas sobre cada tema específico. Depois, o facilitador discute sobre a responsabilidade pessoal e o papel

ativo de cada membro do casal na construção conjunta e manutenção sadia da relação. Ao final, o facilitador faz psicoeducação sobre aspectos até então não contemplados na sessão sobre a natureza, dinâmica, tipologia, causas e consequências da violência no namoro para a saúde.

Passo 5: Tarefa de casa (5 min)

A tarefa de casa consiste um exercício de autocuidado, no qual cada participante irá avaliar a qualidade da relação (se estiver ficando ou namorando), ou refletir sobre características desejáveis e indesejáveis na escolha do parceiro (se estiver sozinho). A avaliação da qualidade do namoro é feita por meio da reflexão sobre a figura da página 59 do livro utilizado como material didático (Murta et al., 2011), que apresenta dez aspectos saudáveis desejáveis em uma relação de namoro. O participante vai analisar o grau de satisfação no namoro, dando uma nota de zero a dez para cada item, fazendo um balanço ao final dos pontos de satisfação e insatisfação no relacionamento amoroso. Os participantes que não estão namorando no momento respondem as questões abaixo:

1. Que qualidades você gostaria que a pessoa tivesse?
2. Com que características dessa pessoa seria um desafio para você lidar?
3. Que qualidades você teria a oferecer num namoro?
4. Que características suas seriam desafiadoras num namoro?

Após realizar um desses exercícios, o participante vai preencher o “Plano de ação para busca de ajuda” (*Anexo B*), no qual irá selecionar um problema (p. ex. um ponto identificado como ruim no namoro: *a gente se escuta e se compreende* ou uma característica do parceiro que seria um desafio para você lidar: *ciúmes*) e buscar soluções para esse problema, seguindo os passos da página 84 (Lidando com os seus problemas) do livro (Murta et al., 2011).

Leituras recomendadas do livro “Diferenciando baladas de ciladas” (Murta et al., 2011) relativas à sessão 1: capítulo 4 (Sentindo o fogo da paixão); capítulo 5 (Reconhecendo a violência no namoro); capítulo 6 (Avaliando as relações de namoro); capítulo 7 (Aprendendo a se comunicar no namoro); capítulo 9 (Buscando soluções para os problemas).

Passo 6: Avaliação da sessão (5 min)

Para avaliar o impacto da sessão, o facilitador solicita aos participantes que respondam a escala de satisfação a ser impressa (legal, legalzinho, massa...), a qual possibilita fazer uma avaliação de reação da sessão (*Anexo C*). É uma ficha de uso individual no qual os participantes relatam sentimentos vivenciados durante cada sessão, os quais constituem indicadores de satisfação ou insatisfação frente a cada sessão. Ao final, agradecer a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro, e que tragam o livro.

Sessão 2: Rede de Amizades

Passo 1: Cumprimento e rapport (5 min)

Após os cumprimentos, o facilitador favorece o *rapport*, a fim de reduzir a ansiedade dos participantes e criar um clima agradável para o início do encontro. O facilitador pergunta como foi a semana dos participantes, e aproveita o gancho para realizar em seguida a avaliação da dose recebida e monitoramento da tarefa de casa.

Passo 2: Avaliação da dose recebida/ Tarefa de casa (15 min)

Para avaliar a dose recebida, será entregue aos participantes um formulário para registro de relatos sobre a aplicação cotidiana dos conteúdos ensinados no primeiro encontro (*Anexo*

D). Aqui importa avaliar se e em que medida os participantes estão levando para a vida ou aplicando no dia a dia os conhecimentos hauridos na sessão.

A tarefa de casa foi avaliar a qualidade da relação de namoro ou responder o questionário sobre características desejáveis e indesejáveis, pessoais e do parceiro hipotético, buscando soluções para lidar com possíveis problemas identificados em ambos os casos. O monitoramento da tarefa de casa possibilita o facilitador identificar facilidades e dificuldades dos participantes com o exercício. No primeiro exercício é importante observar pontos críticos na avaliação da satisfação no namoro, incentivando o diálogo com o parceiro como meio de entender os pontos ruins e aprimorar os pontos satisfatórios para melhorar o relacionamento.

Do mesmo modo, no segundo exercício de imaginação, é importante estimular o investimento no autoconhecimento, reduzindo expectativas irrealistas na escolha do parceiro e idealizações sobre a relação. No terceiro exercício, o “Plano de ação para busca de ajuda” é construído mediante a identificação dos principais problemas da relação (atual ou futura), e busca ativa de solução para resolução dos problemas, com o emprego de estratégias sadias de resolução de problemas, discutidas no primeiro encontro. O facilitador reforça que o “Plano de ação para busca de ajuda” pode ser usado toda vez que um problema for identificado, já que uma melhor resolução de problemas está associada a uma disponibilidade maior de recursos.

O facilitador pergunta aos participantes se houve alguma dúvida na leitura dos capítulos recomendados (4 - Sentindo o fogo da paixão; 5 - Reconhecendo a violência no namoro; 6 - Avaliando as relações de namoro; 7 - Aprendendo a se comunicar no namoro; 9 - Buscando soluções para os problemas), e reforça a importância de ler o livro para ampliar o entendimento dos conteúdos abordados nos encontros. Ao final, pontuar a importância da tarefa de casa.

Em seguida o facilitador introduz o tema da sessão, anunciando que o foco será na rede de amizades. Os amigos estão presentes em todas as etapas do namoro: início, desenvolvimento

e manutenção das relações de namoro e, especialmente, proteção em casos de violência. Quando uma pessoa começa a namorar, ocorrem mudanças na rede de pares e na natureza dos relacionamentos com amigos. Como os amigos são a fonte preferencial de ajuda quando passamos por problemas e situações de conflito no namoro, torna-se fundamental conhecê-los melhor, avaliando como percebem a qualidade da amizade, e, sobretudo, a disponibilidade e boa vontade de ajudar.

Passo 3: Mapa da rede de amizades (30 min)

Nesta atividade, aborda-se o conceito de rede social. O facilitador deve perguntar aos participantes o que é uma rede social. Em geral os alunos associam a rede social somente ao *facebook* e contatos virtuais via internet. Pode-se partir daí para explicar o conceito de rede social buscando ampliar a visão deles. A rede social é composta por todas as pessoas com quem você interage (Sluzki, 1997, p. 42) incluindo desde familiares, amigos, relações profissionais, conhecidos e vizinhos.

O foco dessa atividade será os amigos próximos. O facilitador inicia essa atividade entregando para os participantes o *Formulário para construção do Mapa de rede de amizades*, constituído por duas partes. Na primeira parte o participante será instruído a avaliar algumas características estruturais da rede. Inicialmente o facilitador solicita aos participantes que coloquem o nome de todos os amigos considerados próximos ao redor do círculo escrito “você”, conforme o grau de proximidade entre ele (ela) e cada amigo (a). Para tornar a tarefa mais clara, o facilitador desenha no quadro um Mapa de Rede de amizades próximas, simulando um exemplo para auxiliar os participantes no preenchimento do formulário.

Em seguida, o facilitador deverá guiar o participante no preenchimento da primeira parte do formulário (usar lápis para poder apagar se necessário), cujas questões são:

1. Quantos amigos próximos você tem? (Tamanho da Rede)

2. Quantos amigos próximos seus são amigos entre si? (Densidade da Rede)

3. Em que se difere e se assemelha os membros da rede quanto a sexo, idade e status de relacionamento (se o (a) amigo (a) namora ou não)? (Homogeneidade/ Heterogeneidade da Rede).

Após determinar tais características estruturais da rede, o participante indicará com sinal de mais (+) ou menos (-), para cada amigo identificado, as influências positivas e negativas desta amizade, utilizando a legenda: Influência negativa percebida (-); Influência positiva percebida (+); e Influência positiva e negativa percebida (sendo +/-, se a influência for mais positiva do que negativa; e -/+, se a influência for mais negativa do que positiva). Ao lado do nome de cada amigo, o participante deverá colocar entre parênteses como percebe as influências de cada amigo (a). Na sequência o facilitador orienta os participantes a escolherem, dentre os amigos próximos elencados, qual é o seu (sua) melhor amigo (a). Em seguida, o facilitador guiará o participante na segunda parte do formulário. Nesta etapa os participantes irão avaliar em que grau o seu (sua) melhor amigo (a) preenche as seis funções da amizade (ajuda, aliança confiável, autovalidação, companheirismo, intimidade e segurança) e alguns atributos desses vínculos. Os participantes deverão:

1. Identificar quais funções da amizade seu (sua) melhor amigo (a) preenche, atribuindo uma nota de zero a dez para as funções da amizade identificadas;

2. Enumerar em ordem de importância as funções da amizade que mais caracterizam o (a) seu (sua) melhor amigo (a) (Função predominante). A enumeração pode seguir o seguinte critério: 1º. Lugar: nota mais alta; Sexto lugar: nota mais baixa.

3. Citar um exemplo prático baseado em fatos reais que atesta a função da amizade que tirou primeiro lugar, ou seja, a que melhor representa o (a) seu (sua) melhor amigo (a);

4. Identificar se há ou não reciprocidade entre você e o (a) seu (sua) melhor amigo (a) para cada tipo de função desempenhada, circulando as funções em que há reciprocidade (Reciprocidade da Rede);

5. Especificar desde quando você conhece o (a) seu (sua) melhor amigo (a) (p. ex. um mês, um ano, etc.) (História).

Segue na sequência as partes 1 e 2 do *Formulário para construção do Mapa de rede de amizades*, e a figura de referência para avaliação da qualidade da amizade com base no Questionário das funções da amizade (QFA) adaptado e validado para uso no Brasil por Souza e Hutz (2007), uma das medidas utilizadas para avaliar o efeito desta intervenção.

Parte 1

Formulário para construção do Mapa de rede de amizades

Usar lápis para responder e poder apagar se necessário

1. Quantos amigos próximos você tem?

2. Quantos desses amigos são amigos em comum?

4. Em que se difere e se assemelha os membros da sua rede de amizades próximas?

N°. amigos homens: ____

N°. amigas mulheres: ____

Amigo(a) mais novo: ____ anos

Amigo(a) mais velho: ____ anos

N°. amigos que namoram: ____

N°. amigos que **não** namoram : ____

5. Como seus amigos próximos influenciam você?

Indique ao lado do nome de cada amigo, qual é o tipo de influência mais presente nessas amizades:

Influência negativa (-)
Influência positiva (+)
Influência mais positiva do que negativa (+/-)
.Influência mais negativa do que positiva (-/+)

Parte 2

Formulário para construção do Mapa de rede de amizades

Pare preenhcer a tabela consulte a figura sobre as 6 funções da amizade.

	Melhor amigo(a) _____
1. Identifique em que grau seu(sua) melhor amigo(a) preenche cada uma das 6 funções da amizade, atribuindo uma nota de zero a dez.	Ajuda ____ Aliança confiável ____ Autovalidação ____ Companheirismo ____ Intimidade ____ ( ) Segurança ____

2. Enumere em ordem de importância as funções que melhor caracterizam seu(sua) melhor amigo(a) (1º. Lugar = maior nota/ 6º. Lugar = menor nota).	( ) Ajuda ( ) Aliança confiável ( ) Autovalidação ( ) Companheirismo ( ) Intimidade ( ) Segurança

3. Cita um exemplo real que atesta a função da amizade que melhor representa o(a) seu(sua) melhor amigo(a). (maior nota atribuída).	

4. Identifique se há ou não reciprocidade para cada tipo de função desempenhada entre você e seu(sua) melhor amigo(a), circulando as funções recíprocas.	Ajuda Aliança confiável Autovalidação Companheirismo Intimidade Segurança

5. Especificque desde quando você conhece seu melhor amigo(a).	Conheço meu melhor amigo(a) há ___ ( ) dias ( ) semana(s) ( ) mês(meses) ( ) ano(s)

Figura 1: As seis funções da amizade

Nota. Figura elaborada pelas autoras, com conteúdo adaptado de Souza e Hutz (2007)

Tão logo preencham as duas partes do formulário, o facilitador instrui os participantes a se reunirem em duplas para trocar ideias sobre o Mapa de Rede desenvolvido por cada um, e sobre como funciona a rede social de amizades de cada um quando ocorrem situações de conflito no namoro, ou seja, se e como a rede social de amigos se ativa ao redor do casal (p. ex. oferecendo conselhos, conversando sobre o tema em particular, envolvendo o casal em atividades sociais típicas de casais). Por fim, abre-se a discussão para o grupo, pontuando a importância da rede social na resolução de problemas e situações de conflito no namoro, com destaque para as seguintes funções da rede social previamente apresentadas neste capítulo: apoio social/ emocional, guia cognitivo e de conselhos, e regulação social.

Para aprender a desenvolver habilidades de provisão de apoio social/ emocional e atuação como guia cognitivo e de conselhos no auxílio a amigos em situações de conflito no namoro, será realizada a atividade a seguir.

Passo 4: Conselhos amorosos (30 min)

O facilitador convida o grupo ficar de pé, em círculo. Em seguida, dá a instrução: "essa é uma atividade para treinarmos como pedir e oferecer conselhos aos amigos/colegas para assuntos amorosos". Esses conselhos podem ser dados para situações relativas ao início, a manutenção ou o término de uma relação amorosa, conforme aponta Adams e Williams (2011):

- ✓ *Início:* considerações e preocupações na fase pré-namoro, tais como: seleção do parceiro, tempo, procura e circunstâncias sob as quais deve ou não deve namorar, pretensões, evitação de relacionamentos, etc.
- ✓ *Manutenção:* preocupações dentro de uma relação estável, tais como: tendência a ficar muito preso em apego e compromisso, medo eventual de dor e perda, poder, controle, engajamento em atividade sexual, ciúmes, possessividade, etc.

- ✓ *Término:* condições sob as quais deve terminar com o parceiro ou como efetivamente seguir em frente depois de um relacionamento haver terminado, tais como evitar dizer coisas que possa se arrepender depois, sair da relação, não pensar que o mundo acabou, ter dignidade e autovalor, etc.

Inicialmente o facilitador solicita a participação de seis voluntários para servir como modelo na prática desse exercício de habilidades de ajuda. Em seguida, o facilitador pede que esses voluntários fiquem no centro da sala, formando um círculo. O facilitador começa a atividade pedindo um conselho e, ao terminar de fazer o pedido, joga o rolo de barbante para alguém do grupo, permanecendo com a ponta do barbante na mão. A pessoa que recebe o barbante oferece o conselho e, em seguida, joga o barbante para alguém e pede um conselho, e assim sucessivamente, até que até a última pessoa que recebeu o barbante peça o conselho à pessoa que iniciou a atividade, no caso, o facilitador, que oferecerá a esta pessoa o conselho.

De posse do rolo de barbante, o facilitador devolve este para a pessoa que ofereceu o conselho, e pede que esta responda a seguinte pergunta: *Qual a provável consequência do conselho oferecido por você?* Em seguida esta pessoa joga o barbante para quem lhe pediu o conselho, a qual também responderá tal questão, assim sucessivamente, de tal modo que todos tenham experimentado pedir e oferecer conselhos, e refletido sobre as prováveis consequências do conselho oferecido ao colega, desfazendo-se a teia de barbante.

Os demais participantes serão divididos em dois grupos de observadores. Um grupo ficará com a tarefa de prestar atenção nos pedidos de conselho, o outro grupo ficará com a tarefa de prestar atenção nas ofertas de conselho. Ambos os grupos devem observar o modo de pedir e/ou oferecer conselhos, buscando refletir sobre as seguintes questões:

Grupo 1 (Assistidos - pedem conselhos)

- O pedido de conselho é claro o suficiente?
- O pedido de conselho é específico, fornecendo informações detalhadas?
- Você pediria conselhos desse tipo para si próprio?
- Seus amigos já pediram conselhos desse tipo para você?

Grupo 2 (Assistentes - oferecem conselhos)

- O conselho oferecido é útil?
- Quais as prováveis consequências (positivas ou negativas) desses conselhos?
- Você aplicaria os conselhos oferecidos para si mesmo?
- Você já ofereceu conselhos desse tipo para seus amigos?

Após apresentação dos voluntários sobre o modelo de como pedir e dar conselhos, cada grupo de observadores comenta as percepções quanto ao exercício, iniciando pelo grupo 1. Depois, o facilitador abre a discussão para o todo grupo, destacando que todos nós podemos ser assistidos e assistentes, pedindo e oferecendo conselhos, lançando as seguintes questões:

1) O que pode ser observado sobre o comportamento do grupo sobre como pedir e dar conselhos para assuntos amorosos?

2) De que modo o que foi vivenciado nessa atividade pode ser usado na vida cotidiana?

Em seguida, o facilitador faz uma breve psicoeducação sobre formas saudáveis de pedir e dar conselhos, destacando o estilo de comunicação assertivo e empático.

Tópicos a pontuar durante a discussão:

- *Tipos.* Conselhos que facilitam responder ativamente a problemas no namoro (alterar a dinâmica da relação, falar dos problemas, ser assertivo, pedir ajuda de adultos) e conselhos que levam a respostas passivas e agressivas aos problemas.

- *Boa vontade.* Disposição dos pares para se envolver em situações de problema no namoro.

- *Modelo.* Observando exemplos saudáveis e não saudáveis das relações de namoro, e respostas a problemas no namoro entre os pares pode ajudá-los na resposta aos próprios problemas.

- *Clareza.* Mensagens confusas ou aconselhamentos não apoiadores podem tornar mais difícil uma pessoa deixar uma situação de conflito sozinha ou alterar a dinâmica do relacionamento. Por exemplo, é mais difícil de terminar um namoro quando os amigos dizem: "— todas as coisas ruins sobre ele...e que eles não gostam dele mas, em seguida, — não termine com ele porque —nada nem ninguém é perfeito — e depois apenas tente fazê-lo funcionar" (Adams & Williams, 2011):

Passo 5: Tarefa de casa (5 min)

Nessa semana, a tarefa de casa consiste em refletir sobre duas questões:

1) Que conselho eu pediria a meu (minha) melhor amigo (a) se eu estivesse com problemas no relacionamento?

2) Que conselho eu ofereceria a meu (minha) melhor amigo (a) se ele (ela) estivesse com problemas no relacionamento?

O facilitador orienta os participantes para aproveitar as oportunidades de contato com seu (sua) melhor amigo (a) para pedir e/ou oferecer conselhos úteis sobre como resolver de

modo saudável problemas na relação de namoro. Após realizar esse exercício, o participante vai preencher o "Plano de ação para oferta de ajuda" (*Anexo E*), no qual irá treinar de modo empático como ajudar um amigo a solucionar um problema amoroso, real ou hipotético, com base nas questões abaixo:

1. Qual o problema amoroso do amigo?
2. O que diria ao amigo (conselho)?
3. Como imagina que o amigo reagirá ao conselho?
4. Quais as prováveis consequências do conselho oferecido por você para o (a) seu (sua) melhor amigo (a)?
5. Quais as barreiras e facilitadores para você dar esse conselho específico ao seu (sua) melhor amigo (a)?
6. Que conselho o (a) seu (sua) melhor amigo (a) lhe daria em situação semelhante?

Leituras recomendadas: capítulo 8 (Tomando decisões e traçando o próprio destino) e capítulo 11 (Fortalecendo-se para cuidar de si e do mundo ao redor) de Murta et al. (2011).

Passo 6: Avaliação da sessão (min)

A avaliação do impacto da sessão é padrão conforme descrito na Sessão 1 (*Anexo C*).

Sessão 3: Abordagem do Espectador

Passo 1: Cumprimento e rapport (5 min)

Após os cumprimentos, o facilitador favorece o *rapport*, a fim de reduzir a ansiedade dos participantes e criar um clima agradável para o início do encontro. O facilitador pergunta

como foi a semana dos participantes, e aproveita o gancho para realizar em seguida a avaliação da dose recebida e monitoramento da tarefa de casa.

Passo 2: Avaliação da dose recebida/ Tarefa de casa (15 min)

O facilitador inicia a sessão com a avaliação da dose recebida, levantando evidências sobre a aplicação cotidiana dos conteúdos ensinados no segundo encontro. Cada participante recebe o formulário, preenche e entrega de volta para o facilitador. O facilitador abre espaço para comentários e, em seguida, faz a tomada da tarefa de casa.

Recapitulando, a tarefa de casa da última semana englobou o preenchimento do "Plano de ação para oferta de ajuda" (*Anexo E*). O facilitador abre espaço para os participantes que queriam comentar sobre o exercício, identificando qual a natureza dos problemas amorosos levantados pelos participantes, se real ou hipotético. Após escuta dos participantes, o facilitador pontua as principais facilidades e dificuldades percebidas no exercício de ajudar um amigo a solucionar um problema amoroso. Aqui as questões norteadoras usadas para reflexão podem ser retomadas. Observar estilos de comunicação (passivo/agressivo/assertivo) e os tipos de conselho oferecidos (início, manutenção ou término do namoro), fomentando o uso de estratégias positivas para lidar com conflitos e com as emoções.

Neste exercício de ensaio comportamental, o facilitador destaca a importância de refletir de modo empático sobre como o amigo (a) reagirá ao conselho, aumentando as chances de prover um conselho útil, assertivo e responsivo às necessidades do amigo (a). Ao responder sobre que conselho o seu amigo (a) daria nesse caso, é importante o participante refletir sobre como ele/ela reagiria se recebesse tal conselho. Em ambos os casos, a adoção da perspectiva do outro na busca de soluções para resolução de problemas no namoro é essencial para mobilizar comportamentos de ajuda mais responsivos e empáticos.

O facilitador recapitula as leituras recomendadas (capítulo 8 - Tomando decisões e traçando o próprio destino; capítulo 11 - Fortalecendo-se para cuidar de si e do mundo ao redor), perguntando se houve alguma dúvida durante a leitura (Murta et al., 2011).

Em seguida o facilitador introduz o tema da sessão, anunciando que o foco será na abordagem do espectador. Todos nós podemos atuar como vítimas, agressores e espectadores em situações de violência no namoro. Como a violência no namoro tem um padrão bidirecional, ela é recíproca ou mútua, ou seja, ora um membro do casal perpetra a violência, ora sofre a violência. Ninguém é vítima o tempo todo, nem agressor o tempo todo. Esses papéis não são estáticos, são dinâmicos.

Na rede de amizades é comum atuarmos como espectador de situações de conflito no namoro, podendo haver múltiplas oportunidades para observar comportamentos abusivos no namoro e intervir. Por passarem bastante tempo juntos, os amigos podem repetidamente observar comportamentos violentos ao longo do tempo em suas múltiplas formas (física, psicológica ou verbal), tornando mais facilmente perceptível as possibilidades de intervenção.

Passo 3: Briga entre namorados: o que você faria? (30 min)

Nessa atividade a proposta é refletir sobre o papel de cada um enquanto potencial espectador de uma situação de conflito entre um casal de namorados. Esta atividade foi desenvolvida com base no referencial teórico proposto por Latané e Darley (1968b, 1970), Darley e Latané (1968a) e Latané e Rodin (1969) com adaptações de Burn (2009), o Modelo de Intervenção do Espectador em Situações de Emergência.

Para facilitar o fornecimento das instruções, o facilitador pode utilizar o *power point* na condução da vivência (Anexo F). Inicialmente o contrato de convivência estabelecido com os alunos no primeiro encontro é reforçado, assegurando o sigilo e o compromisso em não emitir

conteúdos ofensivos e julgamentos diante da fala dos colegas, assumindo uma postura de escuta atenta e respeito aos pontos de vista de cada um.

Em seguida, o facilitador divide a turma em duas partes, uma parte ficará representando inicialmente potenciais espectadores desconhecidos da vítima e/ou do agressor, e a outra parte da turma representará espectadores que potencialmente conhecem a vítima e/ou o agressor.

Para os que desconhecem o casal de namorados em conflito, o facilitador subdivide a turma em dois grupos, o primeiro grupo englobando os que nunca presenciaram uma situação de conflito entre namorados, e o segundo grupo envolvendo aqueles que já presenciaram uma situação de conflito entre namorados anteriormente.

Para os que possuem algum tipo de relação com a vítima e/ou o agressor, será especificado o tipo de relação estabelecida, a saber:

1. Melhor amigo (a) da vítima
2. Melhor amigo (a) do agressor
3. Amigo do casal
4. Colega de classe de um dos parceiros
5. Vizinho de um dos parceiros
6. Familiar (mãe, pai, irmão (ã), tio (a), primo (a), etc.)

O facilitador orienta os participantes sobre como funcionará a atividade. Inicialmente será exibido um vídeo curto de 2 minutos e 35 segundos de uma situação real na qual há um casal de namorados em conflito (*Anexo G*). Os participantes são orientados a assumirem o papel previamente estabelecido, assistindo o vídeo como se fosse tal espectador diante da cena apresentada. Os participantes que possuem relação com a vítima e/ou o agressor, devem adotar a perspectiva, sentimentos e emoções do personagem representado no papel a ser

desempenhado, sem se deixar levar pela perspectiva, sentimentos e emoções pessoais. O facilitador instrui os participantes a observarem também os comportamentos dos espectadores presentes no local da cena.

Em seguida o facilitador solicita que a turma permaneça em silêncio para assegurar uma audição clara das falas do casal, e exibe o vídeo. Em seguida, o facilitador lança o questionamento "O que você faria? ", e abre espaço para escutar as falas dos participantes, começando pela experiência de espectadores desconhecidos.

Após escutá-los, o facilitador pergunta para o grupo dos conhecidos, o que observaram de interessante nos relatos dos colegas sobre o que o grupo dos desconhecidos disse que faria ao presenciar o casal de namorados em conflito do vídeo, e se haveria modos de agir mais seguros, efetivos e empáticos nessa condição. Ou seja, mesmo sendo um espectador desconhecido, quais modos de agir seriam mais favoráveis para interromper o conflito entre o casal. O facilitador resume com precisão os aspectos mais importantes abordados por ambos os grupos, podendo eventualmente solicitar *feedback* do grupo sobre o comentário de algum participante, notadamente em caso de propensão a comportamentos de risco ou situações que espelhem o uso da violência como estratégia de resolução de conflitos.

Na sequência, o facilitador abre espaço para escutar a experiência de espectadores conhecidos, procedendo igualmente de modo a obter as impressões de cada grupo individualmente, e *feedbacks* recíprocos. Depois o facilitador exibe o segundo vídeo com duração de 2 minutos e 3 segundos, "Mais pessoas = mais ajuda? " do canal do *youtube Minutos Psíquicos* disponível através do link https://www.youtube.com/watch?v=bdecI888YIE, perguntando aos participantes se eles já observaram o efeito do espectador acontecer. Em seguida, apresenta as questões sínteses que resumem as principais barreiras para intervir de acordo com o modelo de intervenção do espectador, a saber: 1. O que está acontecendo? (falha

em perceber); 2. É preciso fazer alguma coisa a respeito? (falha em identificar uma situação como de alto risco); 3. Eu devo ajudar? (falha em assumir responsabilidade); 4. Eu posso ajudar? (Falha devido a déficit de habilidades); 5. Alguém pode me ajudar a ajudar? O que eu vou fazer? (Falha devido à inibição da audiência). Por fim, o facilitador pergunta aos participantes como se sentiram durante a vivência. O facilitador norteará a discussão seguindo os passos da intervenção, pontuando as principais barreiras que constituem dificuldades para o espectador intervir.

O facilitador destaca a importância de ser um espectador ativo e não um espectador passivo diante de situações de violência no namoro, fomentando a importância da comunicação empática e assertiva nesse contexto. Destaca ainda os papéis de gêneros subjacentes à probabilidade de recebimento de ajuda, salientando a validade e importância da intervenção também para casais homoafetivos. Conhecer as etapas/passos para intervir, e as possíveis barreiras à intervenção é uma maneira de modelar comportamentos de ajuda efetivos e seguros.

Deve-se pontuar que, culturalmente, as relações amorosas estão vinculadas ao âmbito privado, o que torna difícil a intervenção em situações de violência. Justamente por isso, há uma tendência das pessoas a não se envolverem no sentido de ajudar a interromper o conflito. No entanto, além desse aspecto cultural, há várias razões para qualquer indivíduo atrasar ou falhar em ajudar nesses contextos, uma delas é a falta de empatia. Ao adotar a perspectiva de potenciais espectadores, conhecidos e desconhecidos, os participantes aprendem modelos de como se comportar empaticamente em situações de ajuda que envolve conflito no namoro, podendo exercitar a comunicação empática por meio de intervenções diretas ou indiretas, evitando comportamentos de risco e respostas violentas na condição de espectadores.

Cabe ressaltar que o vídeo não apresenta modelos de como agir de modo efetivo e seguro enquanto espectador ao presenciar situações de conflito no namoro, mas auxilia na tomada de

perspectiva do outro para mobilizar comportamentos de ajuda do espectador nesses contextos. Por um lado, o vídeo serve para problematizar as principais barreiras à intervenção, mostrando o que seria um espectador passivo. Por outro lado, fomenta a discussão sobre modelos apropriados de intervir, reforçando a adoção de posturas assertivas e empáticas de espectadores ativos, ainda que a intervenção seja indireta. É fundamental monitorar tendências à intervenção direta com propensão a comportamentos de risco, realizando psicoeducação sobre os potenciais riscos envolvidos, possibilitando ainda o ensaio comportamental de modos mais apropriados, seguros e efetivos do espectador intervir.

Passo 4: Carta de gratidão (20 minutos)

Nesta atividade, o facilitador fornece a seguinte instrução aos participantes: "Vocês vão escrever uma carta de agradecimento para alguém que já ajudou você em situações de conflito no namoro ou com relação a questões ou dificuldades relacionadas a relações amorosas". Essa pessoa pode ser o seu melhor amigo (a), um colega de classe ou do trabalho, um familiar, um professor, um profissional de saúde ou de assistência social, ou seja, qualquer pessoa, conhecida ou até mesmo desconhecida que tenha ajudado você em algum momento da sua vida nesse campo amoroso. Se você nunca buscou ajuda para questões dessa natureza, você pode escrever a carta de agradecimento para alguém que já lhe ajudou em algum momento da sua vida, seja no campo familiar, profissional, das amizades, espiritualidade, etc.

Antes de escrever a carta, pense nessa pessoa e procure lembrar com detalhes a situação que você estava passando, como essa pessoa te ajudou, e como você se sentiu com a ajuda recebida. Aproveite a oportunidade para agradecer as coisas boas que essa pessoa fez por você, e reflita sobre o quanto essa ajuda foi importante na sua vida.

Ao finalizar a carta, o facilitador orienta que cada aluno vá até o centro da sala e coloque na mala a carta, abrindo espaço para que falem sobre as impressões e sentimentos sobre a

participação na intervenção, e o que vão levar para a vida dos aprendizados que tiverem ao longo desses três encontros.

Passo 5: Avaliação da sessão e encerramento (10 min)

O facilitador diz para os participantes "ao longo dos três encontros conhecemos as duas faces do namoro, e estratégias positivas e negativas para lidar com problemas e emoções. Aprendemos sobre a importância da rede de amizades para buscar e oferecer ajuda nesses contextos, e como avaliar a qualidade da amizade. Aprendemos também que intervir em situações de violência é necessário, independente da relação do espectador para com a vítima e o agressor, e que a empatia é um ingrediente importante para mobilizar comportamentos de ajuda. Esperamos que esses conteúdos abordados ao longo desses três encontros tenham sido úteis, e que possam ser colocados em prática nos próximos meses". Oportunamente, o facilitador retomará o contato para avaliar os progressos dos participantes, e saber como segue a aplicação cotidiana desses conhecimentos e habilidades aprendidos nesses encontros.

Por fim, o facilitador avalia o impacto da sessão conforme realizado no primeiro e segundo encontro. O facilitador solicita ainda que atrás da Escala de Satisfação com a Sessão (*Anexo C*), os alunos comentem suas impressões quanto ao livro "Diferenciando baladas de ciladas". Ao final, agradece a participação de todos e estimula levar para a vida os conhecimentos e habilidades de ajuda desenvolvidas, incentivando a leitura completa do livro, a realização dos exercícios e a busca de ajuda profissional se necessário for.

Passo 6: Avaliação da sessão (min)

A avaliação do impacto da sessão é padrão conforme descrito na Sessão 1 (*Anexo C*).

Considerações finais

Neste capítulo, abordou-se as interações entre as relações de amizade e de namoro do ponto de vista conceitual e aplicado. Uma vez que a qualidade da amizade pode consistir em fator de risco ou protetivo para a violência no namoro, facilitar amizades positivas pode ser uma via promissora de promoção de saúde mental e desenvolvimento na adolescência. Apresentou-se uma intervenção inovadora, de baixo custo, teoricamente embasada, cujos efeitos sobre a qualidade da amizade, os comportamentos de ajuda e a violência no namoro ainda estão em análise. Replicações desta intervenção podem trazer resultados iluminadores acerca de suas limitações e potencial utilidade para serviços de saúde dedicados ao adolescente, bem como para a agenda de pesquisa e ensino voltados para a prevenção à violência entre parceiros íntimos.

Referências

Adams, H. L., & Williams, L. R. (2011). Advice from teens to teens about dating: Implications for healthy relationships. *Children and Youth Services Review*, *33*, 254-264.

Burn, S. M. (2009). A situational model of sexual assault prevention through bystander intervention. Sex roles, *60*, 779-792.

Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Stoolmiller, M. & Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, *37* (1), 61-73.

Collins, W. A. (2003). More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *13* (1), 1-24. doi:10.1111/1532-7795.1301001

Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2002). Developmental changes in parenting interactions. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 49-65). Beverly Hills, CA: Sage.

Connolly, J., & Friendlander, L. (2009). Peer Group Influences on Adolescent Dating Aggression. *The Prevention Researcher*, *16* (1), 8-11.

Connolly, J., Furman, W., & Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, *71*, 1395-1408.

Darley, J. M. & Latane, B. (1968a). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsability. *Journal of Personality and Social Psychology*, *8* (4), 377-383.

Ellis, W. E., Chung-Hall, J., & Dumas, T. M. (2013). The Role of Peer Group Aggression in Predicting Adolescent Dating Violence and Relationship Quality. *Journal of Youth and Adolescence*, *42* (4), 487-499. doi:10.1007/s10964-012-9797-0

Erath, S. A., Flanagan, K. S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31* (1), 15-26.

Foshee, V. A., McNaughton Reyes, L., Tharp, A. T., Chang, L.-Y., Ennett, S. T., Simon, T. R., … Suchindran, C. (2015). Shared Longitudinal Predictors of Physical Peer and Dating Violence. *Journal of Adolescent Health*, *56* (1), 106-112. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.08.003

Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, *73*, 241-255.

Garrido, E. F., & Taussig, H. N. (2013). Do parenting practices and prosocial peers moderate the association between intimate partner violence exposure and teen dating violence? *Psychology of Violence*, *3* (4), 354-366. doi:10.1037/a0034036

Hebert, K. R., Fales, J., Nangle, D. W., Papadakis, A. a., & Grover, R. L. (2013). Linking Social Anxiety and Adolescent Romantic Relationship Functioning: Indirect Effects and the Importance of Peers. *Journal of Youth and Adolescence*, *42* (11), 1708-1720. doi:10.1007/s10964-012-9878-0

Kuttler, A. F., & La Greca, A. M. (2004). Linkages among adolescent girls' romantic relationships, best friendships, and peer networks. *Journal of Adolescence*, *27* (4), 395-414. Doi:10.1016/j.adolescence.2004.05.002

Latané, B., & Darley, J. M. (1968b). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Experimental Social Psychology*, *10* (3), 215-221.

Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton-Century-Croft.

Latané, B., & Rodin, J. (1969). A lady in distress: Inhibiting effects of friends and strangers on bystander intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, *5*, 189-202.

Levendosky, A. A., Huth-Bocks, A., & Semel, M. A. (2002). Adolescent peer relationships and mental health functioning in families with domestic violence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *31* (2), 206-218. doi:10.1097/00004703-200208000-00028

Linder, J. R., & Collins, W. A. (2005). Parent and peer predictors of physical aggression and conflict management in romantic relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology*, *19* (2), 252-262. doi:10.1037/0893-3200.19.2.252.

Murta, S. G., Santos, B. R. P., Nobre, L. A., Oliveira, S. A., Diniz, G. R. S., Rodrigues, Í. O. ... & Del Prette, Z. A. (2011). *Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos*. Brasília, DF: Letras Livres.

Murta, S. G.; Moore, R. A.; Miranda, A. A. V.; Cangussu, E. A. D.; Santos, K. B.; Leissa, K. B.; Veras, L. G. (2016). Efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro. *Psico-USF* (Impresso).

Shorey, R. C., Cornelius, T. L., & Bell, K. M. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*. doi:10.1016/j.avb.2008.03.003

Siegel, R. S., La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, *38* (8), 1096-1109.

Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Soares, J. S. F., Lopes, M. J. M. & Njaine, K. (2013). Violência nos relacionamentos afetivo-sexuais entre adolescentes de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: busca de ajuda e rede de apoio. *Cadernos de Saúde Pública*, *29* (6), 1121-1130.

Sousa, C. A. (1999). Teen dating violence: The hidden epidemic. *Family and Conciliation Courts Review*, *37*, 356-374.

Souza, L. K. de., & Hutz, C. S. (2007). A qualidade da amizade: adaptação e validação dos questionários McGill. *Aletheia*, *25*, 82-96.

Thomas, J. J. (2012). Processes through which adolescents believe romantic relationshipsInfluence friendship quality. *The Journal of Psychology*, *146* (6), 595-616.

Tillfors, M., Persson, S., Willén, M., & Burk, W. J. (2012). Prospective links between social anxiety and adolescent peer relations. *Journal of Adolescence*, *35* (5), 1255-1263.

Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E.,Tharp, A. T., Hall, D. M., & Breiding, M. J. (2013). Beyond Correlates: A Review of Risk and Protective Factors for Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Youth and Adolescence*, *42* (4), 633-649. doi:10.1007/s10964-013-9907-7

Williamson, G. M., & Silverman, J. G. (2001). Violence against female partners: Direct and interactive effects of family history, communal orientation, and peer-related variables. *Journal of Social and Personal Relationships*, *18*, 535-549.

CAPÍTULO 4 - Desenvolvimento de uma intervenção para prevenção à violência no namoro: evidências de viabilidade baseadas em indicadores de processo

Resumo

O presente estudo examinou evidências de viabilidade de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador na prevenção à violência no namoro, monitorando indicadores de processo durante a fase de implementação. Foram realizados estudos pilotos em duas cidades, com a participação de vinte e cinco adolescentes do ensino médio. Foram usadas medidas quantitativas e qualitativas, cujos dados foram explorados, respectivamente, pela contagem de frequência e análise de conteúdo. O estudo identificou por um lado, evidências favoráveis à aceitabilidade da intervenção, com bons indicadores de satisfação e envolvimento dos participantes e, por outro, barreiras contextuais que dificultaram o recrutamento, restringiram o alcance da intervenção, impediram a oferta do número de sessões planejado e geraram impasses à adesão dos participantes. Em que pese tais barreiras, os indicadores de processo monitorados depõem a favor da aceitabilidade da intervenção, se integrada ao currículo escolar e alterado o seu formato no sentido de torná-la mais breve.

Palavras-chave: prevenção primária, escola, violência no namoro, avaliação de processo.

Abstract

The present study examined evidence of the intervention viability based on pairs and the bystanter approach in preventing dating vilolence, monitoring process indicators during the implementation phase. Pilot studies were carried out in two cities with the participation of 25 high schoolers. Quantitative and qualitative measures were used which data were explored, respectively, by frequency count and content analysis. The study identified the one hand evidence supportimg of the intervention, with good indicators of satisfaction and involvement of participants, and secondly, contextual barriers that hampered the recruitment, restricted the scope of intervention, prevented the supply of the number of planned sessions and impasses generated adhesion of participants. In spite of such barriers, monitored process indicators depose in favor of the intervention acceptability, if integrated into the school curriculum and altered its format in order to make it as brief.

Keywords: primary prevention, school, dating violence, process evaluation.

A violência entre parceiros íntimos nas relações pré-maritais, chamada violência no namoro, é um problema de saúde pública sério (Miller et al., 2015; Ball et al., 2015), potencialmente precursor da violência doméstica na vida adulta (Murta et al, 2013a). Ao longo da última década diversos programas têm sido realizados sobretudo nos Estados Unidos e na Europa (Cornelius & Resseguie, 2007; Ting, 2009), depondo a favor de uma diretriz clara na área: prevenir a violência no namoro é uma estratégia chave na prevenção primária da violência entre parceiros íntimos adultos (Foshee et al., 2010). Mesmo com um aumento substancial de pesquisas nesse campo nos últimos anos, os resultados dos estudos ora relatam efeitos positivos de intervenções que se dissipam com o passar do tempo, ora apresentam benefícios significativos em longo prazo (Leen et al., 2013), sinalizando a importância de dirigir mais atenção para esforços de prevenção, além de investir na avaliação das intervenções (Shorey et al., 2012).

No Brasil, 83,9% dos casos de violência física e psicológica são perpetradas por ambos os parceiros, indicando um padrão bidirecional de agressão nas relações amorosas dos adolescentes (Barreira, Lima, Bigras, Njaine, & Assis, 2014), no entanto a violência no namoro ainda é um tema pouco explorado na literatura nacional (Murta et al., 2013a). Intervenções para reduzir a violência no namoro e auxiliar na identificação precoce desse problema são fundamentais, tendo em vista os impactos negativos na saúde emocional, física e sexual dos jovens. A escola reúne um grande percentual de adolescentes e oferece um espaço de engajamento favorável às ações de prevenção primária da violência no namoro, mas, pouco se sabe sobre a eficácia desses programas de base escolar (Edwards & Hinsz, 2014). Como o desenvolvimento de tecnologias de prevenção primária da violência no namoro no Brasil é recente (Murta et al., 2011, 2012, 2013a; 2013b), o presente estudo visa contribuir com as pesquisas na área ao documentar o processo de implementação de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador para prevenir a violência no namoro entre adolescentes.

Considerar a influência dos pares no desenho da intervenção é relevante já que diversos fatores relacionais neste domínio podem afetar trajetórias de vitimização e/ou perpetração de violência no namoro, tais como: conhecer vítimas ou perpetradores de violência no namoro na rede de pares (McDonell, Ott, & Mitchell, 2010); possuir experiências prévias de violência entre pares e de violência no namoro (Boivim, Lavoie, Hébert, & Gagné, 2012); maior exposição a modelos de comportamentos agressivos entre os pares (Foshee et al., 2012); atitudes (Leen et al., 2013) e normas (Thompson, 2014) dos pares que suportam tais práticas, etc. Alterar a resposta dos pares frente à violência no namoro (Foshee et al., 2005) tem sido, portanto, uma estratégia preventiva de ponta usada nesse contexto (Weisz & Black, 2010).

A abordagem do espectador também constitui uma ferramenta potencialmente poderosa nos esforços de prevenção à violência no namoro (Casey & Ohler, 2011; Branch, Richards, & Dretsch, 2013; Palm Reed, Hines, Armstrong, & Cameron, 2014). Ao reduzir a defensividade (Burn, 2009) e mais responsividade às mensagens veiculadas (Palm Reed et al., 2014), alternativamente a programas tradicionais, tais intervenções mudam o foco da atenção dirigido a potencial vítima e ao potencial perpetrador para os pares e membros da comunidade (Branch et al., 2013), partindo do princípio de que "todos os membros da comunidade têm um papel em mudar normas sociais para prevenir a violência" (Coker et al., 2011, p. 779). Educar os jovens sobre o seu papel enquanto espectadores é fundamental para que eles tenham mais comprometimento em relatar comportamentos violentos no namoro entre seus amigos. Como relações de namoro violento envolvem uma dinâmica específica com escalada de padrões pouco saudáveis, caracterizadas por um contato mais frequente e uma duração mais longa (Giordano, Soto, Manning, & Longmore, 2010), "pode haver múltiplas oportunidades para um espectador observar comportamentos abusivos e intervir" (Branch et al., 2013, p. 3389).

Uma estratégia de prevenção à violência no namoro baseada nos pares e a abordagem do espectador, desenvolvidas a priori em intervenções de foco único (isto é, intervenções que

focam em apenas uma única estratégia, por exemplo, abordagem do espectador ou dos pares), assumem caráter inovador se tomadas em conjunto e informadas pelas evidências empíricas supracitadas. Estudos de desenvolvimento de intervenções dessa natureza são relevantes no cenário brasileiro, haja vista a escassez na literatura de relatos de experiências preventivas nesse campo (Njaine, Oliveira, Ribeiro, Minayo, & Bodstein, 2011). Uma vez que inexistem no Brasil intervenções para prevenção à violência no namoro sistematicamente avaliadas, desenvolver uma intervenção inovadora é justificável e desejável, conforme apontam Murta e Santos (2015).

O primeiro passo crítico para reunir dados que levem a intervenções baseadas em evidências é planejar estudos de viabilidade (Bowen et al., 2009) que possibilitem identificar dentre outros: (a) processos vitais e características de conteúdo da intervenção que favoreçam a sua aceitabilidade; (b) modificações necessárias na intervenção para aumentar a sua adequação e, por conseguinte, a sua responsividade (Wuest et al., 2015); (c) a adequação dos procedimentos usados na intervenção; (d) o impacto de fatores contextuais sobre a implementação (Mohatt, Fok, Henry, People Awakening Team, & Allen, 2014).

Na fase de desenvolvimento de uma intervenção, busca-se responder às seguintes questões em estudos de viabilidade: (1) *aceitabilidade*: a intervenção é satisfatória e apropriada para aqueles que a receberam e a conduziram?; (2) *demanda*: as atividades ou componentes da intervenção usados são responsivos à população-alvo? (3) *implementação*: a intervenção pode ser totalmente implementada conforme planejado dentro do contexto existente, ou há fatores que afetam a facilidade ou dificuldade de implementação?; (4) *praticidade*: a intervenção pode ser implementada com os recursos, os meios e as circunstâncias existentes, ou seja, com a intensidade, a duração e a frequência apropriada?; (5) *adaptação*: mudanças de conteúdo ou procedimentos são apropriadas em novas situações para acomodar elementos do contexto e possíveis necessidades de modificações no formato da intervenção? (6) *integração*: a

implementação da intervenção na infraestrutura existente requer mudanças no ambiente organizacional? (Bowen et al., 2009).

Avaliar o potencial de eficácia de uma intervenção também é um dos objetivos de estudos de viabilidade. Além de determinar se mais testes desta intervenção são indicados, tais estudos fornecem evidências de se a intervenção é suficientemente promissora e, portanto, se tal esforço é justificado. O teste de eficácia, realizado por meio de estudos experimentais, avalia em condições ideais em que medida o programa atingiu os objetivos previamente traçados no plano original (Flay et al., 2005). Ao que parece, se as razões que levam a implementações improdutivas forem compreendidas e documentadas, as chances de o programa aderir ao design original são maiores, e o potencial de eficácia e efetividade da intervenção tende a aumentar.

Como a eficácia de programas de prevenção de base escolar é afetada pela qualidade da implementação, é importante examinar os fatores que parecem estar relacionados a uma implementação de qualidade. A literatura aponta vários fatores do programa e da escola relacionados à qualidade da implementação, tais como: (a) materiais e procedimentos padronizados que se desviam menos do programa original e são melhor monitorados; (b) processo de desenvolvimento do programa; (c) capacidade organizacional do local onde a intervenção será implementada; (d) presença de diretores de escola apoiadores e que dão suporte ao programa; (e) integração do programa dentro das atividades escolares normais (Payne, Gottfredson,& Gottfredson, 2006) .

Embora a avaliação de programas de prevenção à violência no namoro tenha expandido de modo vertiginoso nas últimas duas décadas, notadamente nos EUA e na Europa (Póo & Vizcarra, 2011; Saavedra & Machado, 2012; Saavedra, Martins, & Machado, 2013; Foshee et al., 2014; Ball et al., 2015; Taylor, Mumford, & Stein, 2015; Miller et al., 2015), geralmente a ênfase recai sobre a avaliação de resultados, sendo a análise detalhada do processo de implementação desses programas negligenciada. A documentação do processo de

implementação, essencial para aprofundar o entendimento dos mecanismos de execução do programa, possibilita alcançar um dos principais objetivos da pesquisa em prevenção: identificar iniciativas de sucesso que possam ser replicadas e disseminadas. Todavia, há um hiato na literatura quando o tema é a implementação de programas de prevenção à violência no namoro (Cascardi & Avery-Leaf, 2014).

Como programas cuidadosamente implementados são frequentemente associados com melhores resultados (Durlak & DuPre, 2008), realizar uma documentação adequada do processo de implementação é uma necessidade premente quando o valor potencial de novas intervenções está sendo testado (Santos & Murta, 2015). A testagem piloto visa experimentar o programa como ele seria implementado na prática, antes da implementação definitiva, a fim de prover informações úteis capazes de determinar se o programa pode ser implementado, se as mensagens são compreensíveis, se o conteúdo é apropriado, se o resultado do planejamento realizado é atraente e, sobretudo, se os procedimentos adotados são viáveis e responsivos ao público-alvo (Bartholomew, Parcel, Kok, Gottlieb, & Fernandéz, 2011).

Estudos pilotos de viabilidade são fundamentais na fase de avaliação preliminar de uma intervenção, não somente para ajudar a compreender os desafios da implementação, mas também para possibilitar um entendimento maior da sua execução e do seu alcance. Possibilitam, ainda, corrigir erros durante a implementação, e adaptar a intervenção ao contexto e aos participantes, maximizando a adesão, a retenção e a eficácia em experiências posteriores de implementação. É relevante, portanto, examinar a "quantidade e a qualidade do que realmente foi implementado na prática, e por quê" (Moore et al., 2014, p. 101), ou seja, influências contextuais sobre a implementação, que constituem exemplos típicos de avaliação de processo. A avaliação de processo é necessária para compreender o contexto no qual a intervenção se desenvolve e explicar por que ela funciona ou não. Destarte, o presente estudo tem como objetivo avaliar a viabilidade de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem

do espectador na prevenção à violência no namoro entre adolescentes, monitorando indicadores de processo durante a implementação.

Método

Foram realizados estudos pilotos em duas escolas da rede pública de ensino, o primeiro na cidade de Brasília, no segundo semestre de 2013, e o segundo na cidade de Foz do Iguaçu, no primeiro semestre de 2014. Os resultados da avaliação de processo do Estudo Piloto 1 (EP1) subsidiaram a consecução do Estudo Piloto 2 (EP2).

Participantes

No EP1, participaram 18 alunos do segundo ano do ensino médio de uma instituição da rede pública de ensino da cidade de Brasília, no Distrito Federal, 13 mulheres e 5 homens, entre 16 e 19 anos. Já no EP2 participaram 7 alunos, 5 mulheres (entre 14 e 17 anos) e 2 homens do primeiro e segundo ano do ensino médio de uma instituição pública da rede estadual de ensino da cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná. Como os participantes do sexo masculino só compareceram ao primeiro encontro, e a coleta de dados sociodemográficos foi realizada na segunda sessão, há dados etários apenas das participantes do sexo feminino.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos na avaliação de processo no EP1 e EP2:

Diário de Campo: Foram realizados pelo facilitador após cada sessão os seguintes registros livres por escrito no diário de campo: (1) componentes da intervenção fornecidos aos participantes e conteúdos abordados por sessão (dose fornecida); frequência individual dos participantes em cada sessão (alcance); modos de acesso aos participantes e resultados obtidos

(recrutamento); e barreiras à intervenção (contexto). Tais critérios foram baseados em Steckler e Linnan (2002).

Registro da Dose Recebida (Murta, 2009): Foi utilizado para coletar relatos dos participantes sobre a aplicação cotidiana dos conteúdos ensinados na intervenção (dose recebida, como intitulado por Steckler e Linnan, 2002). Nesta ficha de uso individual (Anexo D), os participantes registraram por escrito no início de cada sessão o que colocaram em prática desde a sessão anterior, conforme a instrução: "Nessa semana o que você colocou em prática da intervenção? Praticar é todo pequeno passo: pensar, desejar ou agir.... Escreva aqui: ".

Registro de Satisfação com a Sessão (Murta et al., 2015): Tem por objetivo avaliar a satisfação dos participantes para com a intervenção (Anexo C). Contém 8 faces que expressam emoções designadas pelos qualificativos: "Ótimo", "Massa", "Legal", "Legalzinho", "Mais ou menos", "Ruim", "Péssimo" e "Horrível". Além de indicar individualmente e por escrito seu grau de satisfação ao final de cada sessão, ao participante é facultada a opção de especificar o motivo da sua escolha, ao responder à pergunta: "Escolheu essa por quê? ".

Para além dos instrumentos usados na avaliação de processo, foi realizada ao final da intervenção uma avaliação qualitativa da seguinte forma: No EP1 os participantes elencaram por escrito pontos fortes e fracos da intervenção, além de expressar comentários livres. No EP2, os participantes responderam à pergunta proposta por Murta e cols. (2012): "Que efeitos este projeto me trouxe? ", completando por escrito as sentenças: "eu senti que...", "eu pensei que...", "eu tive vontade de..." e "eu me dou a tarefa de..." (*Anexo H*).

Procedimentos

Coleta de Dados

As duas escolas do ensino médio da rede pública de ensino foram selecionadas por conveniência. Em Brasília inicialmente foi realizado contato telefônico com a escola, sendo o aceite institucional formalizado em reunião presencial realizada com a coordenação pedagógica da escola sob anuência da direção. A intervenção foi integrada ao currículo escolar na condição de Projeto Interdisciplinar (PI), que engloba atividades diversificadas oferecidas aos alunos no horário escolar, cujo interesse em participar é manifestado pelos próprios alunos. Para fins de adequação à proposta do PI à intervenção foi oferecida no formato de oficina, divulgada como "Oficina nAMORo à primeira vista". Em Foz do Iguaçu, inicialmente foi realizado contato telefônico com o Núcleo Regional de Educação (NRE) e posterior reunião com a chefe do NRE para formalização do aceite institucional (*Anexo I*). Em seguida foi realizado contato telefônico e visita presencial à escola. Nesta reunião a diretora fez o convite para realizar uma breve apresentação do projeto para a equipe pedagógica e o corpo docente da escola, realizada no primeiro dia de reunião pedagógica do ano letivo de 2014. Após a apresentação foi aberto um espaço de diálogo para os professores tirarem dúvidas e trocar experiências, bem como expor pontos de convergência de interesses entre o projeto e os conteúdos e atividades previstas em suas disciplinas. Essa apresentação serviu para divulgar o projeto e convidar a escola a fazer parte, a fim de promover o engajamento dos atores da escola nas atividades propostas. Ao contrário do EP1, como não havia possibilidade de realizar o projeto no horário escolar, a intervenção aconteceu no contra turno escolar no EP2. Foram disponibilizadas 25 vagas para a intervenção. No EP2 optou-se por deixar a primeira sessão exclusiva para abertura do projeto, e o segundo encontro para levantamento de expectativas, tendo em vista que na experiência prévia obtida no EP1 alguns alunos entraram na intervenção no segundo encontro, a convite de alunos que vieram no primeiro encontro.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília pelo Parecer nº. 411.000 (*Anexo J*). O aceite de participação for formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dirigido aos pais e o Termo de Assentimento assinado pelos alunos em Brasília (*Anexos K e L*) e em Foz do Iguaçu (Anexos M e N)

Recrutamento

Em Brasília, os alunos foram recrutados para participar da oficina por meio de um cartaz afixado no mural da escola, e um *banner* colocado na página do *Facebook* da escola (*Anexo O*). Já em Foz do Iguaçu, os alunos participaram de uma palestra intitulada "Relações de Namoro" divulgada nos murais da escola por meio de cartazes, e *banner* disponibilizado na página do *Facebook* da escola (*Anexo P*). Além disso, foi realizada após a palestra nas salas de aula do ensino médio, sensibilização presencial convidando os alunos para participar do projeto.

Intervenção

A intervenção designada por Treinamento de Líderes de Pares (TLP) é composta por 10 sessões semanais, em grupo, com duração de 1h e 30 minutos. No EP1 o TLP foi conduzido por dois facilitadores, a pesquisadora responsável pelo desenvolvimento desta intervenção e/ou alunos de graduação/ pós-graduação (mestrado e doutorado) em Psicologia. Já o EP2 foi facilitado exclusivamente pela desenvolvedora do TLP. O currículo da intervenção engloba três eixos temáticos, cujas sessões correspondentes são especificadas na Tabela 1, com exceção das sessões 1 e 10, que envolvem a abertura e encerramento do TLP. A intervenção contempla atividades psicoeducativas e vivenciais, tais como exercícios de aquecimento, exposições dialogadas, exercício de relaxamento e dinâmicas de grupo. Como material didático de apoio, cada aluno recebeu um exemplar do livro *Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o*

empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos (Murta et al, 2011). Os protocolos de cada sessão no EP1 (*Anexo Q*) e no EP2 (*Anexo R*) estão disponíveis para consulta.

Tabela 1: Protocolo do Treinamento de Líderes de Pares

Formato	Intervenção de grupo, periodicidade semanal, 90 minutos cada sessão e 2 meses e meio de duração		
Estrutura	Eixos	Sessões	Conteúdos
	-	Sessão 1: Abertura do TLP	• Aspectos éticos e Pré-teste • Apresentação interpessoal e levantamento de expectativas • Entrega do material didático de apoio • Cápsula do tempo (objetivos dos participantes)
	Eixo 1	Sessão 2: Violência no namoro	• Mitos que suportam a violência no namoro; tipologia; ciclo da violência; prevalência; fatores de risco; fatores de proteção e consequências da violência no namoro para saúde
	Eixo 2	Sessão 3: Influência dos pares	• Características estruturais e qualitativas do grupo de pares; comparando e contrastando relacionamentos saudáveis e não saudáveis na família, pares e namoro; mudanças na rede de pares e na natureza dos relacionamentos com amigos
		Sessão 4: Influência dos pares no namoro	• O papel dos pares no desenvolvimento, manutenção e proteção em casos de violência no namoro; como distinguir e utilizar de modo útil o suporte dos pares no manejo de problemas no namoro; o papel dos líderes de pares na prevenção à violência no namoro
	Eixo 1	Sessão 5: Relações de namoro entre adolescentes	• Estar apaixonado; paixões que valem a pena; paixões que não valem a pena; reconhecendo a violência no namoro
		Sessão 6: Desenvolvendo relações saudáveis	• Avaliando a qualidade das relações de namoro; desenvolvendo critérios pessoais para a conquista e manutenção saudável de relacionamentos íntimos
	Eixo 3	Sessão 7: Intervenção do espectador em situações de violência no namoro	• Papeis de agressor, vítima e espectador • Espectador passivo x espectador ativo • Etapas da intervenção: 1. Consciência; 2. Definição; 3. Responsabilidade; 4. Plano/ autoeficácia
		Sessão 8: Desenvolvendo habilidades para atuar como um espectador ativo (Parte 1)	• Evitando ignorar ou intervir de modo perigoso e/ou agressivo, aumentando a intenção e capacidade de intervir de modo seguro e efetivo • Aprendendo habilidades de ajuda e habilidades de resistência aos pares • Discussão sobre estratégias de intervenção em situações de violência no namoro
		Sessão 9: Desenvolvendo habilidades para atuar como um espectador ativo (Parte 1)	• Evitando ignorar ou intervir de modo perigoso e/ou agressivo, aumentando a intenção e capacidade de intervir de modo seguro e efetivo • Aprendendo habilidades de resolução de conflitos e habilidades de autoeficácia • Discussão sobre estratégias de intervenção em situações de violência no namoro
	-	Sessão 10: Encerramento do TLP	• Pós-teste • Abertura da Cápsula do tempo • Avaliação da intervenção
Atividades	Atividades informativas de caráter psicoeducativo, e atividades vivenciais, tais como exercícios de aquecimento, exposições dialogadas, exercício de relaxamento e dinâmicas de grupo		
Material didático	Como material didático de apoio, cada aluno recebeu um exemplar do livro "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta et al, 2011).		
Procedimentos	Para cada sessão implementada foi elaborado um protocolo contendo o detalhamento dos objetivos específicos da sessão, materiais, sequência de atividades e procedimentos com o passo a passo da sessão.		

Nota. Cada eixo temático contempla um componente crítico da intervenção: violência no namoro (Eixo 1), influência dos pares (Eixo 2) e abordagem do espectador (Eixo 3).

Análise de Dados

A Figura 1 apresenta os cinco indicadores de processo usados como critérios de análise da aceitabilidade e viabilidade da intervenção (Steckler & Linnan, 2002; Saunders, Evans & Joshi, 2005). Os dados relativos à assiduidade e os indicadores de satisfação dos participantes para com as sessões foram organizados com base na contagem da frequência. Os dados de natureza textual foram submetidos à Técnica de Análise de Conteúdo. Esta técnica pressupõe o desenvolvimento dos seguintes procedimentos: leitura exaustiva dos depoimentos dos sujeitos envolvidos, organização dos dados obtidos e categorização temática (Bardin, 1995).

Figura 1: Indicadores de processo monitorados na intervenção

Nota: Figura eelaborada pela autora com sebase em Steckler e Linnan (2002)

Resultados e Discussão

O presente estudo monitorou em dois contextos diferentes à implementação de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador desenhada especificamente para prevenir a violência no namoro. Os indicadores de processo (Steckler & Linnan, 2002; Saunders et al., 2005) avaliados em ambos estudos piloto forneceram elementos valiosos, permitindo realizar uma avaliação exploratória da viabilidade da intervenção (Tabela 2), conforme parâmetros estabelecidos por Bowen e cols. (2009), ratificados por Wuest e cols. (2015).

Dentre os componentes de processo analisados, o contexto é de longe o indicador mais proeminente, uma vez que a monitoração desses aspectos permitiu um exame criterioso dos fatores preditores associados a uma implementação de qualidade. A qualidade da implementação esteve associada a fatores do programa e, sobretudo, da escola (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006). Em ambos os estudos, os fatores do contexto mais salientes foram: o processo de desenvolvimento da intervenção, em fase de avaliação exploratória (Moore et al., 2014); a capacidade de organizacional do local onde se entrega a intervenção (escolas); o apoio de diretores da escola no suporte às atividades da intervenção e, especialmente, a integração do programa dentro do currículo escolar, aspecto corroborado por Temple et al. (2013), sendo a presença e a falta desse último item, respectivamente, o principal fator que aumentou no EP1, e dificultou no EP2, o sucesso da implementação da intervenção.

Embora alguns aspectos do contexto sejam compartilhados entre o EP 1 e EP2, outros são peculiares ao ambiente educacional em si (cronograma da escola), ou específicas de cada instituição de ensino (EP1: formato de oficina, integrada ao currículo escolar; EP2: formato de projeto, atividade extraclasse no contraturno) ou, ainda, associados a eventos externos que influem no contexto escolar (greve dos professores, Copa do Mundo). A necessidade de adaptações, exclusões e acréscimos no desenho original da intervenção foi observada no decorrer da implementação de ambos os estudos.

Tabela 2: Evidências de viabilidade da intervenção baseada nos indicadores de processo

Indicadores de processo	**Áreas de foco do estudo de viabilidade**						**Evidências**	**Força de recomendação**				**Recomendações futuras**
	Aceitabilidade	Demanda	Implementação	Praticidade	Adaptação	Integração		Forte	Condicional	Insuficiente	Inapropriada	
Recrutamento		X		X	X		• Falta de suporte para recrutamento dos alunos na palestra interativa no EP2 • Poucos alunos se disponibilizaram a participar no EP2 • Necessidade de sensibilização presencial em sala após a palestra no EP2 • Dificuldade de transporte/ alimentação e atividades concorrentes no EP2 • Necessidade de negociar dia/ horário da sessão e lanche na escola, bem como de monitorar os alunos via *Facebook* para identificar barreiras à adesão no EP2			X		• Aumentar os esforços de recrutamento (acesso e manutenção) • Usar meios para engajar os atores chaves da escola na intervenção • Testar formas de engajamento dos adolescentes em outros ambientes
Dose fornecida			X	X		X	• Inserção de 1 sessão no EP2 em razão do precedente do EP1 (entrada de alunos) • Baixa viabilidade do formato da intervenção,), alcançando 80% e 40% do currículo respectivamente no EP1 e no EP 2 • Os procedimentos das sessões 7, 8 e 9 não foram testados no EP1 e no EP2				X	• Modificar o formato da intervenção para torna-la mais breve, ao invés de sessões múltiplas, focando nos componentes críticos da intervenção
Dose recebida	X	X					• Elevada satisfação dos participantes para com a intervenção no EP1 e EP2 • Bom envolvimento participantes nas atividades da intervenção no EP1 e no EP2	X				• Manter conteúdos e atividades • Enfatizar as funções da rede de pares
Alcance				X		X	• Baixo nível de alcance da intervenção em ambos os estudos, sendo a frequência média de participação por alunos cerca de duas vezes maior do EP1 para o EP2 • Baixa adesão masculina em ambos estudos • Taxa de retenção dos participantes suavemente maior no EP1 do que no EP2			X		• Usar métodos para aumentar a taxa de retenção dos participantes • Testar diferentes composições de gênero na formação dos grupos
Contexto			X	X		X	• Maior adesão à intervenção integrada ao currículo escolar (EP1) • Menor adesão à intervenção quando realizada no contra turno escolar (EP2) • Greve de professores, atividades do calendário escolar, Copa do Mundo (no EP2) • Cancelamento de sessão, remanejamento de datas, antecipação do término do TLP		X			• Integrar a intervenção no currículo escolar para favorecer a adesão • Planejar a execução da intervenção com base no calendário escolar

O recrutamento foi realizado em ambos os estudos com foco no acesso aos participantes e na manutenção do engajamento deles nas atividades conforme proposto por Saunders et al. (2005). Os procedimentos de recrutamento, detalhados no *Diário de Campo* indicam que as fontes de recrutamento em ambos os estudos foram similares, notadamente quanto ao acesso aos participantes (cartaz no mural da escola, banner no *Facebook*), com exceção da palestra interativa e sensibilização presencial em sala de aula realizadas apenas em Foz do Iguaçu. Os procedimentos realizados para assegurar a manutenção da adesão dos participantes no EP1 foi o contato presencial, e no EP2, além do contato presencial, foi criado um grupo fechado no *Facebook* e realizado contato telefônico quando necessário. Na Tabela 2 fica evidente o aumento do esforço de recrutamento, tanto em termos de acesso quanto manutenção, do EP1 para o EP2. Notadamente em Foz do Iguaçu, poucos alunos se disponibilizaram voluntariamente a participar e, mesmo com a ampliação das estratégias para atraí-los, e o acréscimo de uma sessão em função do precedente de entrada de novos alunos na segunda sessão em Brasília, ainda assim o número de adolescentes recrutados ficou muito aquém do esperado. Alguns elementos do contexto são essenciais para explicar tais dificuldades de adesão à intervenção do EP2, considerando que o sucesso da implementação depende da qualidade do engajamento e responsividade dos estudantes (Cascardi & Avery-Leaf, 2014).

Evidências anedóticas no EP2 sugerem dificuldades de engajamento dos estudantes, tanto nas atividades escolares, quanto nas não acadêmicas (Whitaker et al., 2005). Relatos da coordenação pedagógica após o término do programa revelaram aspectos do contexto não capturados até então, tais como: grupo heterogêneo; elevado índice de evasão escolar; o fato de os alunos morarem longe da escola, vindo de transporte escolar; a atuação dos professores em regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS) com base em contratos temporários. Essa modalidade de trabalho não favorece a vinculação dos professores com a escola, nem a adesão deles em projetos desenvolvidos no espaço escolar. Tais professores são horistas, atuando por

vezes em mais de uma escola, não se envolvendo com as atividades da escola em geral. Ademais, a escola recebe alunos sem restrições, inclusive aqueles que já passaram por várias escolas e não foram aceitos e, como a evasão escolar é grande, eles não podem recusar recebê-los. A diretora da escola reiterou os problemas supracitados, atribuindo à localização da escola, que tem uma favela aos fundos, e por situar-se no centro, a dificuldade de adesão dos alunos ao programa no contra turno, em função de falta de dinheiro de transporte e alimentação. Para superar o desafio de conduzir atividades extraclasse, a diretora sugeriu a busca de escolas de bairro, as quais tendem favorecer o engajamento dos alunos, pois sendo situadas no mesmo bairro que moram, em tese as chances de participação deles no programa aumentariam.

Para suplantar as dificuldades no acesso aos alunos, algumas estratégias de recrutamento apontadas Weisz e Black (2009) podem ser úteis em futuras versões do programa, tais como o uso de pôster, cartas, apresentações em classe, ligações telefônicas, correspondência e folheto de propaganda. Quiçá a participação dos atores chaves da escola (administradores, professores) no processo de recrutamento, conforme sugere Cascardi e Avery-Leaf (2014), também possam favorecer a adesão dos alunos, facilitando o engajamento e o apoio da escola no programa, tendo em vista o custo elevado de participação do aluno quando a intervenção é extraclasse.

No que tange a dosagem fornecida, há algumas questões a serem esclarecidas. Houve diferença na dose fornecida quanto ao número de sessões oferecidas, sendo duas vezes maior em Brasília (8 sessões; carga horária: 12h) do que em Foz do Iguaçu (4 sessões; carga horária: 6h). Em Brasília foram realizadas cinco sessões de conteúdo de acordo com o plano original, envolvendo temáticas do eixo 1 e do eixo 2 (Tabela 1), a saber, na seguinte ordem: sessão 3 (influência dos pares), sessão 5 (relações de namoro entre adolescentes), sessão 2 (violência no namoro entre adolescentes), sessão 6 (desenvolvendo relações saudáveis) e sessão 4 (influência dos pares no namoro). Em Foz do Iguaçu houve apenas uma sessão de conteúdo sobre a

influência dos pares (sessão 3) relativa ao eixo 2. Em ambos os estudos, os conteúdos relativos ao eixo 3 sobre a intervenção do espectador não foram trabalhados.

Em Brasília, embora as limitações do programa no contexto escolar tenham sido observadas, seja em razão da paralisação dos professores, seja por motivo de provas e demais atividades do cronograma da escola, a integração da intervenção ao currículo escolar favoreceu de modo incontrovertível à consecução do programa em diversos aspectos: dose fornecida, alcance, recrutamento e, inclusive, com taxa de retenção de alunos superior ao EP2, conseguindo manter pelo menos um terço dos alunos na última sessão (6 de 18, ou seja, 18 participantes na primeira sessão e 6 participantes na última sessão). Já em Foz do Iguaçu, a baixa taxa de retenção (2 de 7, ou seja, 7 participantes na primeira sessão e 2 participantes na última sessão foi influenciada por fatores similares ao EP1 (greve dos professores, cronograma da escola), fatores de ordem macro pontualíssimos (Copa do Mundo) e, sobretudo, pela condução das atividades da intervenção em caráter extraclasse no contra turno.

Segundo Weisz e Black (2009) uma série de limitações estruturais relativas ao cronograma da escola podem dificultar programas com múltiplas sessões, tornando-o impossível ou inviável. Dois prejuízos à implementação da intervenção, em função de restrições, dos alunos e/ou da escola, associados ou não à integração do currículo do programa ao contexto escolar são dignos de nota: o cancelamento e remanejamento de datas de sessões, e antecipação do término da intervenção no EP2.

Em linhas gerais, a duração (90 minutos) e a periodicidade (semanal) das sessões foram mantidas em ambos os estudos, com diferenças expressivas na duração da intervenção. Contudo, no que se refere à quantidade de exposição ao programa, a entrega de 8 e 4 sessões, respectivamente no EP1 e no EP2, alcançando 80% de completude em Brasília e 40% em Foz, considerando o número total de 10 sessões previstas, não se traduz em aderência ao currículo planejado, pois faltou implementar no primeiro estudo três sessões do eixo 3 que integram os

componentes críticos da intervenção (7, 8 e 9) e no segundo estudo 6 sessões (2, 4, 6, 7, 8 e 9), ou seja, somente 57,14% e 14,28 % das sessões que integram componentes críticos foram implementadas respectivamente em cada estudo. Ademais, considerando o acréscimo de uma sessão em ambos os estudos, a base de cálculo da dose fornecida decai para 72,72% em Brasília e 36,36% em Foz do Iguaçu.

Em ambos os estudos a dosagem fornecida foi insuficiente para abarcar os três eixos temáticos centrais, seja em função da não realização das sessões que integram componentes críticos, seja pelo fato dessa falha inviabilizar uma avaliação de processo mais acurada, por exemplo, em termos de fidelidade. Embora o presente estudo privilegie o contexto do desenvolvimento de intervenção, a fim de testar a sua aceitabilidade e viabilidade, recomenda-se que em estudos futuros a fidelidade da intervenção seja avaliada. A fidelidade refere-se à extensão na qual a intervenção foi implementada conforme programado, ou seja, se os conteúdos e técnicas planejados foram implementados na integra e de modo correto. Acessar a fidelidade é importante para considerar os achados negativos, ambíguos, bem como diferenças entre variações do modelo, pois não há como determinar se os resultados malsucedidos refletem falhas na implementação do modelo original, ou uma falha do modelo em si. Estabelecer critérios de fidelidade é fundamental para, se necessário for subsidiar a exclusão de dados que destoam do modelo experimental previsto, já que a razão mais comum para resultados falhos é a implementação (Mowbray, Holter, Teague, & Bybee, 2003).

A dose recebida, no que se refere ao envolvimento dos participantes com a intervenção foi avaliada somente em Brasília, tendo em vista que em Foz do Iguaçu esse indicador não foi monitorado. A frequência de relatos de práticas ("praticar é todo pequeno passo: pensar, desejar ou agir...") ensinadas na oficina constitui no EP1, a avaliação de dose recebida. De modo geral, os alunos demostraram estar ativamente engajados, manifestando pensamentos (31,72%), desejos (12,20%) e ações (56,08) favoráveis ao programa, com impacto a nível pessoal, dos

pares, familiar e no namoro. Os aspectos mais enfatizados pelos adolescentes foram: pensar nas atitudes (12,20%), desejar deixar o outro feliz (4,88%), melhorar a relação com os pais e amigos (9,76%) e ouvir mais (9,76%).

A dose recebida quanto ao grau de satisfação dos participantes para com a intervenção foi avaliada em ambos os estudos. Quanto a satisfação dos participantes, no estudo de Brasília foram coletados dados relativos às sessões 4 a 7, e no estudo de Foz do Iguaçu houve registro nas sessões 1 a 3. Em ambos os estudos os adolescentes manifestaram impressões favoráveis à intervenção. No EP1 os participantes avaliaram todas as oito sessões como “legal” (4) ou “massa” (10) ou “ótimo” (16), o que demonstra um elevado nível de satisfação, notadamente quanto aos assuntos/ temas abordados/ a ideia do projeto (26,32%) e ao fato de ter aprendido mais (13,16%). No EP2, as informações relativas à satisfação também foram favoráveis ao programa, sendo as três sessões avaliadas como “legal” (4) ou “massa” (6) ou “ótimo” (4), em razão do programa ser diferente/ interessante (20,83%), pelos assuntos/ temas abordados/ a ideia do projeto (16,67%), por falar sobre a experiência pessoal/expressar opiniões (16,67%), identificar aspectos negativos a melhorar (16,67%) e fazê-los se sentir à vontade, bem, confortante (8,33%).

Além disso, foi possível acessar por meio da avaliação qualitativa outras dimensões da intervenção valoradas pelos alunos ao longo das sessões. Dentre os principais motivos de satisfação dos adolescentes para com a intervenção destacam-se os assuntos e temas abordados, a aplicabilidade prática (vai levar o que aprendeu para a vida), diálogos, esclarecimento de dúvidas, muitos aprendizados, oportunidade de falar sobre a experiência pessoal e expressar opiniões, pensar em coisas que não percebia antes (“abriu os olhos”), identificar aspectos negativos a melhorar (timidez, vergonha), ajudar a refletir sobre paixões e relacionamentos, além de evidenciar aspectos positivos ou saudáveis do namoro.

Informações adicionais sobre a satisfação geral dos participantes com a intervenção foram levantadas na última sessão. Em ambos os estudos piloto, os adolescentes trouxeram relatos espontâneos de benefícios percebidos como resultantes da intervenção. No EP1, na oitava sessão, foi realizada uma avaliação da intervenção na qual as seis adolescentes abordaram pontos fortes, pontos fracos e fizeram comentários livres sobre a experiência de participar do projeto. Dentre os pontos fortes, destacaram-se os diálogos esclarecedores (2), dinâmicas dos conselhos (2), assuntos abordados (2), criatividade (1), melhorar relacionamentos (2), dinâmicas em geral (2), conhecer os direitos (1), conhecer a opinião dos outros (1), observar outros casais (1) e ajudar outros casais (1). Dentre os pontos fracos, foram ressaltados aspectos relacionados ao tamanho dos instrumentos (3), participação (2), número de sessões (1) e poucos encontros (2). Já os comentários livres, englobaram desde a sensibilização sobre o tema (1) descobertas pessoais (1), melhoria das relações em geral (2), informações novas (2), características positivas da oficina (5), abordagens das facilitadoras (1), presença de convidados (1) e atividades/ dinâmicas (2).

Em Foz do Iguaçu a avaliação da intervenção identificou os efeitos imediatos do projeto para os alunos, ao perguntar-lhes os sentimentos, ideias e desejos que sobrevieram ao longo das sessões. São relatos que ilustram a perspectiva das participantes sobre a intervenção: ”Meu ciúme era incontrolável, pensei que as influências não eram grandes em minha vida e descobri que é! Antes do primeiro encontro, pensei que ia ser chato, mas adorei o projeto”; “Poderia ter esse projeto no Brasil todo, porque a grande maioria das pessoas não sabe lidar com o companheiro e acabam tendo agressões físicas”.

As adolescentes relataram ainda desafios a superar, ao darem a si mesmas tarefas a serem colocadas em prática a partir dali, ao modo de auto prescrições, que vão desde cuidados com o corpo, valorização da autoestima até mudanças de posturas e comportamento: “Tentar ter 100% diálogo sincero em meu namoro, emagrecer (...) cuidar mais de mim e jamais deixar

a autoestima baixa! Agir menos por impulso! ”; “Pensar muito antes de tomar alguma atitude em relação a homem e mulher (namorados, relação amorosa). Ser mais madura e ter responsabilidade.... Fazer um namoro dar certo! ”.

De modo geral, a dose recebida com relação à exposição à intervenção e os indicadores de satisfação com a intervenção, sugerem que a intervenção é atraente e as mensagens veiculadas no programa são compreensíveis, conforme orienta Bartholomew et al. (2011) na testagem piloto. Os benefícios percebidos pelos alunos na avaliação final também podem ser considerados indicadores de satisfação com a intervenção. De modo geral, em Brasília os pontos fortes do programa foram os diálogos esclarecedores, os assuntos abordados, os conselhos, a melhoria de relacionamentos e as dinâmicas; e os pontos fracos foram atrelados à quantidade de instrumentos de avaliação, a baixa participação de alguns alunos e a quantidade de sessões reduzidas em função das restrições de tempo do calendário escolar. Houve ainda avaliação positiva quanto às características da oficina (diferente, esclarecedora, interessante e dinâmica) e recebimento de informações novas. No EP2 os benefícios percebidos foram igualmente promissores, traduzidos em pensamentos, desejos e ações que se reverteram em autoconfiança, segurança, autoconsciência quanto a forte influência dos pares e reflexões ricas sobre as relações de namoro.

Em Brasília, a frequência média de sessões por alunos foi 4,17, com destaque para a sessão 2, com maior número de alunos (18), e a participação masculina exclusivamente nesse encontro (5 meninos). Já a frequência de alunos por encontro foi assim distribuída: sessão 1 (9 alunos), sessão 2 (18 alunos), sessão 3 (12 alunos), sessão 4 (9 alunos), sessão 5 (3 alunos), sessão 6 (13 alunos), sessão 7 (6 alunos) e sessão 8 (6 alunos). A sessão 5 sobre a temática “Violência no Namoro”, contou com um número bastante reduzido de participantes em razão dos preparativos para o festival de música que aconteceria na escola no dia seguinte, com os alunos da oficina engajados nesta atividade. Já em Foz do Iguaçu foram implementadas somente

quatro encontros, com frequência média de sessões por aluno de 2,28, e frequência individual de alunos por sessão distribuída da seguinte forma: sessão 1 (7 alunos), sessão 2 (5 alunos) sessão 3 (2 alunos) e sessão 4 (2 alunos). Embora o alcance tenha sido maior em Brasília, se comparado com Foz do Iguaçu, a taxa de retenção dos participantes foi apenas suavemente maior no EP1 (33,3%) do que no EP2 (28,6%).

Dados relativos à frequência média de participação dos alunos por sessão sugerem, portanto, baixos níveis de alcance da intervenção tanto em Brasília quanto em Foz do Iguaçu. Entretanto, a média subiria para 5,38 e 2,8 respectivamente no EP1 e no EP2, caso não fosse contabilizada a participação masculina em ambos os estudos. Saunders et al. (2005) salientam a importância de documentar as barreiras à participação, indicando aspectos da adesão que explicam, ao menos em parte, os principais motivos pessoais de falta dos alunos (dificuldade de transporte, alimentação e atividades concorrentes), especialmente no EP2.

Um entendimento mais amplo do alcance da intervenção torna-se necessário (Moore et al., 2014) a fim de compreender a baixa adesão masculina em ambos os estudos. Evidências anedóticas da coordenação da escola no EP1 sinalizaram a vergonha como barreira à participação dos homens, explicando o fato dos alunos do sexo masculino participarem somente de uma sessão. Esses achados podem sinalizar por um lado, a necessidade de desenvolver materiais para diminuir a defensividade masculina, ou mesmo a relevância de co-facilitadores homens e mulheres, conduzindo a intervenção, por outro, sugerir a influência da composição de gênero no alcance, já que a intervenção em questão é mista na sua composição. Nesse caso, há alternativas tais como grupos concomitantes do mesmo gênero e mixados no gênero, ou, ainda, ambos os arranjos em diferentes fases da intervenção. Mesmo com evidências sugestivas de maiores benefícios associadas à participação masculina em grupo do mesmo gênero nos programas de prevenção à violência no namoro (Black, Weisz & Jayasundara, 2012), não há consenso na literatura sobre a composição de gênero ótima (Weisz & Black, 2009).

Em que pese as diversas barreiras à implementação, o objetivo de testar os procedimentos da intervenção foi alcançado no presente estudo. Considerando que a base de evidências sobre o que funciona na prevenção à violência no namoro é limitada (Ting, 2009; Weisz & Black, 2009), e dada a escassez de tecnologias de prevenção à violência no namoro no Brasil (Murta et al., 2013a), o presente estudo é uma contribuição relevante para a área. Os achados deste estudo apresentam uma base de evidências útil para compreender aspectos relevantes para o desenvolvimento e implementação de programas preventivos com foco na prevenção à violência no namoro. Constitui ainda uma fonte de informações valiosas sobre avaliação de processo enquanto mola propulsora da construção de evidências de eficácia, salientando a importância de avaliar fatores que ameaçam a fidelidade da intervenção em estudos futuros, realizar avaliações rigorosas, de resultado e de impacto, da intervenção e, sobretudo, a monitorar fatores preditores de uma implementação de sucesso no âmbito escolar.

Implicações para modificação

Esse estudo identificou componentes de processo (Steckler & Linnan, 2002; Saunders, Evans & Joshi, 2005) que permitiram uma avaliação da viabilidade da intervenção (Bowen et al., 2009), sinalizando a necessidade de algumas modificações no plano original ao longo da implementação, bem como recomendações de ajustes futuros. De modo geral, a experiência de campo na condução dos dois estudos pilotos possibilitou examinar algumas evidências sobre a viabilidade da intervenção com base no entrecruzamento de informações relativas aos indicadores de processo monitorados (recrutamento, dose fornecida, dose recebida, alcance e contexto) e as áreas de foco investigadas no estudo de viabilidade (aceitabilidade, demanda, implementação, adaptação e integração).

Tomadas em conjunto, a base de evidências acumuladas com os achados desse estudo e a força de recomendação dos indicadores de processo monitorados apontam para tomada de

decisão sobre a intervenção no sentido de: 1. Usar métodos para assegurar uma boa retenção, ou seja, manter os adolescentes do início ao fim da intervenção, já que o sucesso da implementação depende da responsividade dos alunos e da qualidade do engajamento (Cascardi & Avery-Leaf, 2014); 2. Tornar a intervenção mais breve, com ênfase nos componentes críticos que refletem os três eixos temáticos principais, tendo em vista que as diversas limitações estruturais relativas ao cronograma escolar podem dificultar o delineamento com sessões múltiplas (Weisz & Black, 2009), tornando-o pouco viável, ainda que a intervenção seja integrada às atividades escolares normais; 3. Manter conteúdos e técnicas utilizadas, bem como o material didático de apoio oferecido aos adolescentes, tendo em vista o *feedback* positivo dos alunos; 4. Enfatizar funções de apoio social e emocional dos pares, dada a receptividade e satisfação relatada pelos adolescentes com a atividade sobre como pedir e oferecer "conselhos".

Limitações

Considerando a condição de testagem piloto e o processo de desenvolvimento da intervenção, em que pese a força dos indicadores de processo e a baixa evidência de viabilidade da intervenção, os dois estudos pilotos depõem a favor da aceitabilidade da intervenção (Moore et al., 2014), se devidamente integrado ao currículo escolar (Temple et al., 2013). Alternativamente às intervenções de base escolar, diferentes formas de engajamento dos adolescentes em outros ambientes, tais como organizações de base comunitária e/ou religiosa, na mídia e junto às famílias, podem ser úteis para favorecer o acesso desses adolescentes (Whitaker et al., 2005; Weisz & Black, 2009). Ademais, incluir na equipe de desenvolvimento da intervenção possíveis adotantes da intervenção (Bartholomew et al., 2011), pode antecipar desafios e portas para a entrada do programa no mundo real, superando essa lacuna deixada pelo presente estudo. Outras diferenças importantes na execução das intervenções nas duas cidades podem não ter sido capturadas no presente estudo, mesmo levando a cabo uma

detalhada documentação do processo de implementação da intervenção. Embora seja valioso na compreensão de elementos do contexto, especialmente em estudos de avaliação de processo, o uso de evidências anedóticas requer uma análise cuidadosa, devido ao caráter informal destas observações, devendo ser considerado com reservas, por estar sujeito a vieses que podem afetar uma avaliação rigorosa dos indicadores de processo monitorados.

Considerações finais

Esse estudo identificou componentes de processo que permitiram uma avaliação exploratória detalhada da viabilidade da intervenção, com destaque para elementos do contexto que tiveram um impacto significativo na dose fornecida e no alcance do programa, explicando impasses à adesão e evidenciando a necessidade de emprego de métodos para assegurar uma retenção suficiente (Whitaker et al., 2005). A dupla testagem piloto integrando a documentação da implementação da intervenção conferiu maior credibilidade à interpretação dos indicadores de processo, tornando-os mais confiáveis, os quais não teriam o mesmo peso de ajuste e interpretação da viabilidade, se a intervenção fosse implementada em um só local.

Referências

Ball, B., Holland, K. M., Marshall, K. J., Lippy, C., Jain, S., Souders, K., & Westby, R. P. (2015). Implementing a Targeted Teen Dating Abuse Prevention Program: Challenges and Successes Experienced by Expect Respect Facilitators. *Journal of Adolescent Health*, 56 (2), S40–S46. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.06.021

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreira, K. A., Lima, M. L. C. de, Bigras, M., Njaine, K., & Assis, S. G. (2014). Direcionalidade da violência física e psicológica no namoro entre adolescentes do Recife, Brasil. *Rev Bras Epidemiol*, 217-228. DOI: 10.1590/1415-790X201400010017

Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb, N. H. (2011). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach*. Third edition. San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Black, B. M.; & Weisz, A. N. (2009). *Programs to reduce teen dating violence & sexual assault – Perspectives on what works*. New York, NY, US: Columbia University Press, 316 pp.

Black, B., Weisz, A. N., & Jayasundara, D. S. (2012). Dating violence and sexual assault prevention with African American middle schoolers: Does group gender composition impact dating violence attitudes? *Child & Youth Services, 33* (2), 158-173.

Boivin, S., Lavoie, F., Hebert, M., & Gagne, M.-H. (2012). Past Victimizations and Dating Violence Perpetration in Adolescence: The Mediating Role of Emotional Distress and Hostility. *Journal of Interpersonal Violence*. doi:10.1177/0886260511423245

Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel., Linnan, L., Weiner, D., Bakken, S., Kaplan, C. P., Squires, L., & Fabrizio, C. (2009). How we design feasibility studies. *Journal of Preventive Medicine, 36* (5), 452-457.

Branch, K. A., Richards, T. N., & Dretsch, E. C. (2013). Reporting behavior regarding intimate partner violence an exploratory analysis of college students' response and victimization and perpetration among their friends. *Journal of Interpersonal Violence, 28* (18), 3386-3399.

Burn, S. M. (2009). A situacional model of sexual assault prevention through bystander intervention. *Sex roles, 60*, 779-792.

Cascardi, M., & Avery-Leaf, S. (2014). Case Study of a School-Based Universal Dating Violence Prevention Program. *Sage Open*, 1-9.

Casey, E. A., & Ohler, K. (2011). Being a positive bystander: Male antiviolence allies' experiences of "Stepping Up". *Journal of Interpesonal Violence*, *27* (1), 62-83.

Coker, A. L., Cook-Craig, P. G., Williams, C. M., Fisher, B. S., Clear, E. R., Garcia, L. S., & Hegge, L. M. (2011). Evaluation of Green Dot: An active bystander intervention to reduce sexual violence on college campuses. *Violence Against Women*, *17* (6), 777-796.

Cornelius, T. L., & Rosseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, *12*, 364-375.

Durlak, J. A., & DuPree, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. Am J Community Psychol, *41*, 327-350.

Edwards, S. R., & Hinsz, V. B. (2014). A meta-analysis of empirically tested school-based dating violence prevention programs. *Sage Open*, 1-8. DOI: 10.1177/2158244014535787

Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R., Castro, F. G., Gottfredson, D., et al. (2005). Standards of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, *6*, 151-175.

Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T., & Linder, G. F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program ―safe dates‖ using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, *6* (3), 245-258. doi:10.1007/s11121-005-0007-0

Foshee, V. A., McNaughton Reyes, H. L., Ennett, S. T., Cance, J. D., Bauman, K. E., & Bowling, J. M. (2012). Assessing the effects of families for safe dates, a family-based teen dating abuse prevention program. *Journal of Adolescent Health*, *51* (4), 349-356. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.12.029

Foshee, V. A., Reyes, H. L., & Ennett, S. T. (2010). Examination of sex and race differences in longitudinal predictors of the initiation of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, *19* (5), 492–516. doi: 10.1080/10926771.2010.495032.

Giordano, P., Soto, D. A., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2010). The characteristics of romantic relationships associated with teen dating violence. *Social Science Research*, *39*, 863-874.

Leen, E.; Sorbring, E.; Mawer, M.; Holdsworth, E.; Helsing, B., & Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and Violent Behavior*, *18*, 159-174.

McDonell, J., Ott, J., & Mitchell, M. (2010). Predicting dating violence victimization and perpetration among middle and high school students in a rural southern community. *Children and Youth Services Review*, *32* (10), 1458-1463. doi:10.1016/j.childyouth.2010.07.001

Miller, S., Williams, J., Cutbush, S., Gibbs, D., Clinton-Sherrod, M., & Jones, S. (2015). Evaluation of the Start Strong Initiative: Preventing Teen Dating Violence and Promoting Healthy Relationships Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, *56* (2), S14-S19. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.11.003

Mohatt, G. V., Fok, C. C. T., Henry, D., People Awakening., & Allen, J. Feasibility of a community intervention for the prevention of suicide and alcohol abuse with Yup'ik Alaska Native Youth: The Elluam Tungiinun and Yupiucimta Asvairtuumallerkaa Studies. Am *J Community Psychol*, *54*, 153-169. DOI 10.1007/s10464-014-9646-2

Moore et. al. (2014). Process evaluation in complex public health intervention studies: the need for guidance. *Journal of Epidemiolology Community Health*, *68* (2), 101-102.

Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity Criteria: Development, Measurement, and Validation. *American Journal of Evaluation*, *24* (3), 315-340.

Murta, S. G., Borges, F. A., Ribeiro. D. C., Rocha, E. P., Menezes, J. C. L. de., & Padro, M. de M. e., (2009). Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. *Estudos de Psicologia*, *14* (3), 181-189.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos., Nobre, L. de A., Oliveira, S. A., Diniz, G. R. S., Rodrigues, I. de O., ... Del Prette, Z. A. P. (2011). *Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos*. Brasília: Letras Livres.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Martins, C.P. S., & Oliveira, Brisa de. (2013a). Prevenção primária à violência no namoro: uma revisão de literatura. *Contextos Clínicos*, 6 (2), 117-131.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Nobre, L. A.; Araújo, I. F. de, Miranda, A. A. V. M., Rodrigues, I. de O., & Franco, C. T.P. (2013b). Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. *Psicologia USP*, 24(2), 263-268.

Murta, S. G.; Ribeiro, D. C.; Rosa, I. O.; Menezes, J. C. L.; Ribeiro, M. R. S.; Borges, O. S.; Paulo, S. G.; Oliveira, V.; Miranda, V. H.; Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2012). Programa de habilidades interpessoais e direitos sexuais e reprodutivos para adolescentes: um relato de experiência. *Psico-USF*, *17* (1), 21-32. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712012000100004

Murta, S. G., Miranda, A. A. V., Bezerra, K. L. T., Galdino, L., Santos, K. B. Cangussú, E. D. A., & Moore, R. A. (2015). Programa de prevenção à violência no namoro e promoção de empoderamento em adolescentes. In S. G. Murta, J. S. N. F. Bucher-Maluschke & G. R. Diniz (Eds.). *Violência no Namoro: Estudos, Prevenção e Psicoterapia* (pp. 205-228). Curitiba: Editora Appris.

Murta, S., & Santos, K. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In S., Murta, C., Leandro-França, K., Santos, & L., Polejack (Eds.). *Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção* (pp. 168-191). Novo Hamburgo: Sinopsys.

Njaine, K., Oliveira, Q. B. M., Ribeiro, F. M. L., Minayo, M. C. de S., & Bodstein, R. (2011). Prevenção da violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 183-205). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Palm Reed, K. M., Hines, D. A., Armstrong, J. L., & Cameron, A. Y. (2014). Experimental evaluation of a bystander prevention program for sexual assault and dating violence. *Psychology of Violence*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/a0037557

Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science, 7* (2), 225-237.

Póo, A. M., & Beatriz Vizcarra, M. (2011). Diseño, implementación y evaluación de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo. *Terapia Psicologica, 29* (2), 213-223. doi:10.4067/S0718-48082011000200008

Santos, K., & Murta, S., (2015). A implementação de programas de promoção e prevenção no âmbito da saúde mental. In S., Murta, C., Leandro-França, K., Santos, & L., Polejack (Eds.). Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção (pp. 192-211). Novo Hamburgo: Sinopsys.

Saunders, R. P., Evans, M. H., & Joshi, P. (2005). Developing a Process-Evaluation Plan for Assessing Health Promotion Program Implementation: A how-to guide. *Health Promotion Practice*, 6(2), 134-147.

Saavedra, R., & Machado, C. (2012). Violência nas relações de namoro entre adolescentes: Avaliação do impacto de um programa de sensibilização e informação em contexto escolar. *Análise Psicológica, 30* (1-2), 109-130.

Saavedra, R., Martins, C., & Machado, C. (2013). Relacionamentos íntimos juvenis: programa para a prevenção da violência. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, 27* (1), .134-147. doi: doi.org/10.17575/rpsicol.v27i1.248

Shorey, R. C., Zucosky, H., Brasfield, H., Febres, J., Cornelius, T. L., Sage, C., & Stuart, G. L. (2012). Dating violence prevention programming: directions for future interventions. *Aggression and Violent Behavior, 17* (4), 289-296.

Steckler, A., & Linnan, L. (2002). Process evaluation for public health interventions and research. An overview. In A. Steckler & L. Linnan (Eds.), *Process evaluation for public health interventions and research* (pp. 1-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Temple, J. R. (2013). The Need for School-Based Teen Dating Violence Prevention. *Journal of Applied Research on Children, 4* (1), 1-11.

Thompson, M. P. (2014). Risk and Protective Factors for Sexual Aggression and Dating Violence: Common Themes and Future Directions. *Trauma, Violence & Abuse, 15* (4), 304-309. doi:10.1177/1524838014521025

Ting, S-M. R. Meta-analysis on dating violence prevention among middle and high schools. *Journal of School Violence, 9* (4), 328-337.

Taylor, B. G., Ph, D., Mumford, E. a, Ph, D., Stein, N. D., & Ed, D. (2015). Effectiveness of ”Shifting Boundaries” Teen Dating Violence Prevention Program for Subgroups of Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 56(2), S20–S26. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.07.004

Weisz, A. N., & Black, B. M. (2009). *Programs to reduce teen dating violence & sexual assault – Perspectives on what works*. New York, NY, US: Columbia University Press, 316 pp.

Weisz, A. N., & Black, B. M. (2010). Peer education and leadership in dating violence prevention: strengths and challenges. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 19* (6), 641-660.

Whitaker, D. J. et al. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 151-166.

Wuest, J., Merrit-Gray, M., Dubé, N., Hodgins, M. J., Malcom, J., Majerovich, J. A., Scott-Storey, K., Ford-Gilboe, M., & Varcoe, C. (2015). *Research in Nursing & Health*, *38* (1), 82-96. doi: 10.1002/nur.21636.

CAPÍTULO 5 - Intervenção do espectador em situações de violência no namoro: construção e evidências de validade de um instrumento

Resumo

Este estudo descreve a construção e busca de evidências de validade de um instrumento para avaliar a probabilidade de ajuda do espectador em situações de violência no namoro. A medida foi baseada no modelo de intervenção do espectador em situações de emergências, que descreve processos situacionais capazes de neutralizar o comportamento de ajuda. Foram realizados dois estudos para validação da Escala de atitudes do espectador em situações de violência no namoro (ESPECTA-VN). O primeiro estudo envolveu o processo de construção, validação por juízes, validação semântica e exame inicial de evidências da validação da estrutura fatorial da escala por meio de análise fatorial exploratória. O segundo estudo testou através de análise fatorial confirmatória, a qualidade do ajuste do modelo teórico aos dados observados, reunindo evidências de validade da estrutura interna. Os resultados apontam que o modelo de cinco dimensões preconizado teoricamente apresenta índice de ajuste aceitável. Implicações práticas, limitações e horizontes futuros de pesquisa na área são discutidos.

Palavras-chaves: medida, intervenção do espectador, violência no namoro.

Abstract

This study describes the construction, validity search of evidence of an measure to assess probability of the bystander's help in dating violence situations. The measure was based on the bystander intervention model in emergency situation which describes processes situations able to neutralize helping behavior. Two studies realized to validate the Bystander Atitudes Scale in Dating Violence Situations (Especta-VN). The first study envolved the construction process, validation by judges, semantic validation and initial tests of evidence of factorial structure validation by exploratory factor analysis. The second study tested by confirmatory factorial analysis the fit quality of theoretical model to be observed data, gathering evidence of validity of the internal structure. The results show that the theoretically preconized 5-dimensional model presents acceptable adjustment index. Practical implications, limitations and future research horizons in the area are discussed.

Keywords: scale, bystander intervention, dating violence.

Situações abusivas entre namorados possuem uma dinâmica específica, caracterizada por contatos mais frequentes, duração mais longa da relação e escalada de padrões pouco saudáveis (Giordano, Soto, Manning, & Longmore, 2010). O *continuum* da violência no namoro, traçado de modo análogo ao quadro de referência baseado na perspectiva feminista adaptado por McMahon e Banyard (2012), prevê desde a existência de comportamentos de "alto risco" e de "alta visibilidade" em termos de severidade e violência, considerados culturalmente como crimes graves e com exigências legais de punição em razão do reconhecido dano que causam às vítimas, até comportamentos de "baixo risco" em termos de danos potenciais causados às vítimas. Tais comportamentos são considerados menos severos, normalizados pela cultura e mais comumente aceitos pela sociedade, que suporta e tolera inclusive formas mais graves de violência.

Perceber tais situações ao longo de um *continuum* de ações é o primeiro passo para tomar medidas nesses casos (Latané & Darley, 1970). Como potenciais espectadores podem repetidamente observar comportamentos violentos no namoro, em suas múltiplas formas, as possibilidades de intervir nos três níveis de prevenção, – primária, secundária e terciária, antes (oportunidades proativas), durante ou depois (oportunidades reativas) de uma tentativa de agressão acontecer – tornam-se mais facilmente perceptíveis (McMahon & Banyard, 2012; Branch, Richards, & Dretsch, 2013). No entanto, tais situações podem passar despercebidas, em especial, as de "baixo risco" e, por conseguinte, baixa visibilidade, já que não constituem necessariamente uma emergência genuína, e a necessidade de ajuda nesses casos nem sempre é percebida como clara e não ambígua segundo Fischer, Greitemeyer, Kastenmüller, Krueger, Vogrincic, & Frey, 2011).

Se o que é considerado "abusivo" e o que é considerado "saudável" em uma relação de namoro pode variar de acordo com a própria percepção dos jovens (Giordano et al., 2010), é razoável esperar que potenciais espectadores também possam não conseguir interpretar tais

situações, pois podem não perceber sinais suficientes para se preocupar, ainda que potenciais emergências estejam em curso (Latané & Nida, 1981). Ou seja, tais situações podem ser superestimadas ou subestimadas, quando os espectadores tomam pensamentos, sentimentos ou ações de outros espectadores como referência, e consequentemente percebem e interpretam de modo errôneo as condutas dos que estão envolvidos em um dado contexto, podendo ocasionar equívocos coletivos (Berkowitz, 2010).

Compreender as desconexões entre o comportamento do espectador e o potencial de intervenção de indivíduos em um grupo é, portanto, uma tarefa necessária para adaptar modelos de intervenção do espectador, que desempenham hoje um papel chave no centro dos esforços de prevenção à violência no namoro (Hertzog & Rowley, 2013; Branch et al., 2013).

Modelo de Intervenção do Espectador

Originalmente o modelo situacional de intervenção do espectador determina se um espectador intervirá ou não em uma emergência, avaliando a probabilidade de uma vítima receber ajuda em uma situação de necessidade (Darley & Latané, 1968a; Latané & Darley, 1968b). Embora a inatividade do espectador seja explicada frequentemente por variáveis de personalidade (apatia, indiferença), este modelo oferece uma explicação sobre uma variedade de fatores situacionais capazes de inibir o potencial de intervenção de indivíduos em um grupo. A tomada de decisão do espectador para intervir é um processo complexo que envolve cinco passos: (1) perceber uma situação; (2) interpretá-la como uma emergência; (3) assumir a responsabilidade de agir; (4) decidir como agir; (5) agir para intervir (Figura 1).

Figura 1: Passo a Passo para Intervenção do Espectador
Nota: Adaptado de Baron e Bayne (1991)

Diversos fatores de influência social podem constituir barreiras à intervenção do espectador ao longo desse processo, fazê-lo hesitar ajudar ou, até mesmo, impedir a sua intervenção em qualquer um desses passos (Latané & Darley, 1970). As etapas, os fatores situacionais capazes de afetar a tomada de decisão e as falhas que o espectador pode incorrer (barreiras) estão sumarizados na Tabela 1.

Tabela 1: Etapas, barreiras e influências à intervenção do espectador

Passos	Barreiras	Influências
1. Consciência: perceber o evento problemático	Falha em perceber	**Barulho/ outras distrações sensoriais** **Foco nas próprias atividades sociais**
2. Definição: interpretar o evento problemático, identificando o risco envolvido na situação, e se é apropriado intervir	Falha em identificar o risco envolvido na situação	**Ignorância pluralística:** possibilidade de o espectador interpretar uma situação como sendo menos grave do que de fato ele interpretaria caso estivesse sozinho, ao ser conduzido pela aparente falta de preocupação ou inatividade dos outros espectadores. **Ignorância quanto aos fatores de risco para o problema-alvo** **Ambiguidade com relação ao consentimento e ao perigo da situação** **Ambiguidade quanto à natureza da relação entre a potencial vítima e o potencial agressor**
3. Responsabilidade: assumir a responsabilidade pessoal de agir	Falha em assumir responsabilidade	**Difusão da responsabilidade**: quanto mais espectadores estiverem no local, é menos provável um espectador intervir para ajudar **Relação do espectador com a potencial vítima/ agressor**: é mais provável o espectador ajudar se as pessoas envolvidas forem conhecidas do que se forem desconhecidos. **Atribuição de merecimento:** se a potencial vítima fez escolhas que podem ter aumentado seu risco (álcool ou droga/ caráter provocativo), o sentimento de responsabilidade pessoal do espectador tende a reduzir.
4. Plano/ auto eficácia: decidir como ajudar, formulando um plano, e avaliando se está apto a executá-lo	Falha devido a déficit de habilidades	**Ignorância quanto a ação**, direta ou indireta, pois o espectador não sabe o que dizer ou fazer para ajudar.
5. Ação para intervir: implementar o plano para ajudar	Falha devido à inibição da audiência	**Preocupação com a avaliação:** percepção do espectador sobre os custos de emitir uma resposta inapropriada, cometer um erro ou se passar por tolo ao ajudar, em razão de possíveis avaliações negativas dos outros. **Normas sociais:** inibição da ação do espectador na presença de outros, a depender de se as normas sociais apoiam a intervenção.

Nota. Tabela adaptada de Burn (2009, p. 781).

Nos experimentos pioneiros com base nesse modelo (Darley & Latané, 1968a; Latané & Darley, 1968b; 1970; Latané & Nida, 1981) observou-se um padrão de diluição da responsabilidade entre os espectadores, quando estudado o efeito do tamanho do grupo sobre a velocidade de ajuda. Embora a resposta a emergências seja uma norma socialmente prescrita, as pessoas podem esperar para aderir à intervenção quando na presença de outros indivíduos. Esse fenômeno, conhecido como “efeito do espectador”, se refere à diminuição da probabilidade de ajuda, quando espectadores passivos estão presentes em uma situação crítica. A conclusão paradoxal de que quanto menos pessoas disponíveis para agir, mais provável uma emergência será atendida, explica porque as falhas em intervir podem ser compreendidas melhor conhecendo a relação entre os espectadores, ao invés de entre o espectador e a vítima.

Estudos subsequentes sobre o efeito do espectador identificaram algumas condições sob as quais este fenômeno pode ser enfraquecido ou eliminado (Latané & Nida, 1981). Avanços teóricos nessa linha demonstram que: a) grupos de amigos podem ser ainda mais dispostos e capazes de intervir do que indivíduos isolados, já que os amigos são menos propensos do que desconhecidos, a fenômenos de difusão de responsabilidade, inibição social, ignorância pluralística e preocupação com avaliação (Latané & Rodin, 1969; Latané & Nida, 1981); b) a difusão de responsabilidade ocorre quando os espectadores percebem que outros são capazes de fornecer ajuda (Bickman, 1971); c) a latência de resposta do espectador aumenta com o tamanho do grupo, quando os benefícios de não intervir e o custo individual de intervir (p. ex. tempo, energia, perigo da intervenção, se houver) são aumentados (Morgan, 1978); d) grupos com elevada coesão (p. ex. amigos) são mais prováveis de ajudar em uma emergência, quando são significativas as normas de responsabilidade social que prescrevem a ajuda, e a necessidade de ajuda é percebida mais como grave do que leve (Rutkowski, Gruder, & Romer, 1983); e) as pessoas se engajam em uma espécie de "álgebra cognitiva" antes de decidirem intervir, sendo as mulheres mais cientes dos custos que afetam suas decisões do que os homens. No entanto, para ambos, no ranking das explicações que mais influenciaram a ajuda, o desconforto em ajudar (custo de ajudar) e a responsabilidade do solicitante pelo problema (custo de não ajudar), foram, respectivamente, os custos de menor e maior importância (Fritzsche, Finkelstein, & Penner, 2000).

Achados recentes nessa área da Psicologia Social indicam que o efeito do espectador não é uma consequência genérica do aumento do tamanho do grupo, ou um fenômeno universal como foi concebido incialmente o conceito. Não há, pois, uma relação linear simples entre diversos aspectos psicossociais (p. ex. categorização social, referências morais, empatia) e o tamanho do grupo (Levine & Crowther, 2008; Thornberg, 2010), embora seja inconteste o importante papel desempenhado por este fenômeno na compreensão do comportamento de

ajuda. Fato é que, em revisão sistemática com metanálise, Fischer et al. (2011) corroboram achados prévios em uma variedade de cenários experimentais sobre o efeito do espectador e seus potenciais moderadores (p. ex. atributos do espectador ou da vítima, perigo e custos da intervenção). Evidências empíricas robustas desse estudo apoiaram a ideia de que em situações críticas, espectadores passivos reduzem respostas de ajuda, atenuando o efeito do espectador, notadamente, em três circunstancias: 1. Os perpetradores estão presentes; 2. Os custos da intervenção são físicos; 3. A situação é percebida como perigosa para quem oferece ajuda.

Como a força do efeito do espectador parece variar sistematicamente em função da percepção de perigo do espectador quando este decide se ajuda ou não (Fischer et al., 2011), uma redução da ajuda é esperada diante de situações ambíguas, já que o efeito do espectador é notável nesses contextos (Latané & Nida, 1981). Em outras palavras, em condições relativamente ambíguas, os processos de influência social que levam a inibição da ajuda são mais prováveis do que em situações onde a necessidade de ajuda e a clareza da emergência são evidentes (Latané & Nida, 1981).

Se por um lado os achados de Fischer et al. (2011) apontam que, mesmo na presença de outros espectadores, em situações de emergência reais, a ajuda necessária será provida, por outro sinaliza uma preocupação: o que se pode esperar em termos de ajuda em situações de não emergência, não raro ambíguas e, por consequência, interpretadas como menos sérias ou críticas? Situações que não configuram uma emergência genuína e onde a necessidade de ajuda nem sempre é clara e não ambígua, como situações que envolvem violência no namoro, são fontes de preocupação potenciais, pois o efeito do espectador tende a ser mais proeminente nesses casos, embora, em tese, tais situações possam até implicar baixo perigo no caso de intervenção (Fischer et al., 2011).

Abordagem do espectador em situações de violência no namoro

Estudos preliminares com base na abordagem do espectador têm investigado as reações do espectador (Rayburn et. al., 2007) e a disposição para intervir (Weisz & Black, 2008) de adolescentes em situações de violência no namoro, mesmo quando estas não envolvem uma emergência propriamente dita. A identificação de atitudes e crenças contrárias à intervenção sugere preocupações quanto ao espectador interferir nas relações de namoro, já que a violência tende a se manter na esfera privada. Outra fonte de inquietude é a percepção das normas dos pares quanto à aceitação de certos comportamentos relacionais abusivos alinhados a princípios da masculinidade hegemônica, e a evidência de que o desenvolvimento da ignorância pluralística ocorre na adolescência (Hertzog & Rowley, 2013). A ignorância pluralística ocorre quando, na presença de outros espectadores, um indivíduo é levado a interpretar uma situação como menos grave, ao ser conduzido pela aparente falta de preocupação dos demais espectadores presentes no local (Latané & Rodin, 1969).

Crenças e comportamentos sobre a intervenção do espectador em situações de violência no namoro identificadas por Noonan e Charles (2009) trouxeram algumas contribuições interessantes que corroboram as pesquisas prévias com base no modelo do espectador, indicando que: a) homens e mulheres relatam que seus pares seriam menos prováveis de intervir se o perpetrador não fosse um amigo próximo; b) a probabilidade de intervir seria maior em caso de abuso físico, do que em situações de abuso emocional ou verbal; c) quando o perpetrador é um amigo, o tipo de intervenção mais frequente é os pares conversarem com ele encorajando-o a interromper a violência; d) quando a vítima é um amigo, o tipo de intervenção mais frequente dos pares é confrontar o perpetrador, e aconselhar o amigo a terminar a relação abusiva. No entrecruzamento de forças que permeiam a tomada de decisão do espectador, alguns aspectos podem afetar a sua percepção de auto eficácia para intervir, como a possibilidade de algo dar errado, gerar problemas ou machucar-se. Embora os adolescentes se

sintam inseguros sobre se e como devem ajudar, tentar conversar, buscar ajuda de terceiros e chamar a polícia, têm sido alternativas nesses contextos (Weisz & Black, 2008).

Em estudo recente, Branch e cols. (2013) investigaram como 275 universitários, 62% mulheres e 92% homens, entre 18 e 19 anos, responderiam enquanto espectadores às situações de violência por parceiros íntimos entre seus amigos. Os resultados apontaram que se um estudante testemunhasse um amigo sendo abusado pelo parceiro, 54% chamariam à polícia, 56% reportariam a funcionários do campus e 87% tentariam parar a situação de violência por eles mesmos. Comparativamente, se fossem espectadores de um amigo sendo abusivo com o parceiro, 38% chamariam a polícia, 42% reportariam a ocorrência a funcionários do campus e 84% tentariam parar a perpetração da violência por contra própria. Para além da "boa intenção", recomenda-se inserir nos esforços de intervenção, a redução de potenciais riscos associados ao espectador, desde medo de constrangimento social, risco real ou percebido de intimidação física ou dano, e até preocupações com consequências sociais por represália (Branch et al., 2013).

Embora as análises preliminares sobre modos de agir do espectador em situações de violência no namoro pareçam instigantes, as medidas para avaliar atitudes e comportamentos de ajuda deste no contexto da violência interpessoal ainda são escassas (Banyard, 2008). As medidas e correlatos desenvolvidos nesse campo tem se preocupado em avaliar as seguintes dimensões: 1. Atitudes e comportamentos de ajuda potenciais do espectador, comportamentos de ajuda prévio do espectador, confiança do espectador em realizar vários comportamentos de ajuda e benefícios positivos e consequências negativas para intervir (Banyard, Moynihan, & Plante, 2007); 2. Comportamentos de intervenção do espectador de gênero específico e barreiras à intervenção do espectador em situações de agressão sexual (Burn, 2009); 3. Crenças pessoais e percepção das crenças dos pares relacionados a comportamentos de controle físico, sexual ou emocional, com ênfase no grau de suporte às normas de namoro doentias, e áreas potenciais de ignorância pluralística (Hertzog & Rowley, 2013).

O estudo exploratório realizado por Burn (2009) com 378 mulheres e 210 homens (idade: M=19,9; DP=2,08) é pioneiro no teste preliminar da utilidade do modelo proposto por Latané e Darley (1970) para situações de agressão sexual. A escala desenvolvida pela autora avalia diversos fatores situacionais que podem levar o espectador falhar em ajudar nesse contexto, conforme detalhado na Tabela 1. A consistência interna da escala de Burn (2009) para as cinco barreiras do espectador avaliadas foram: falha em identificar a situação como risco elevado (α=0,72), falha em assumir a responsabilidade (α=0,85), falha devido a déficit de habilidades (α=0,89) e falha devido a inibição da audiência (α=0,70). Não foi informada a consistência interna da primeira barreira, que avalia com apenas 1 item, a falha em perceber.

Além de discutir a utilidade deste modelo em programas de prevenção à agressão sexual, e examinar de que modo o gênero pode influenciar a sua aplicação, o estudo de Burn (2009) buscou determinar quais barreiras à intervenção poderiam ser salientes em maior ou menor grau. O gênero do participante foi estudado como potencial moderador dos efeitos de diversos fatores sobre a intervenção do espectador, e como variável independente afetando a intervenção do espectador. A tese de que as cinco barreiras postuladas pelo modelo influenciam a probabilidade de intervenção do espectador foi corroborada nesse estudo, em que pese as condições de generalização para outros contextos e tipos de agressão sexual sejam limitadas, e as barreiras à intervenção possam operar em maior ou menor grau, a depender do contexto social (Burn, 2009). Embora o estudo de Burn (2009) permita uma compreensão mais ampla das influências sociais que afetam a tomada de decisão do espectador em resposta à agressão sexual, a testagem da utilidade do referido modelo para violência no namoro ainda é um campo a ser explorado.

A principal contribuição de Burn (2009) para o modelo proposto por Latané e Darley (1970) foi notadamente estender o modelo original para incluir barreiras à intervenção do espectador em relação a situações de agressão sexual para cada etapa deste modelo. Em estudo

recente realizado com 101 mulheres entre 18 a 25 anos, Amar, Tuccinardi, Heislein e Simpson (2015) se basearam no estudo de Burn (2009) estendendo ainda mais o modelo de intervenção do espectador para incluir situações de violência no namoro. Os autores modificaram os itens da escala de que avalia as barreiras à intervenção do espectador em agressões sexuais desenvolvida por Burn (2009), para incluir a violência no namoro. Os 25 itens tiveram sua pontuação invertida para o cálculo dos escores da escala, de modo que as pontuações mais elevadas indicam redução nas barreiras e, por sua vez, o aumento da percepção do acontecimento pelo espectador (1 item), da identificação do risco associado à ocorrência (4 itens, $\alpha = 0,71$), da assunção da responsabilidade de agir (13 itens, $\alpha = 0,89$), da tomada de decisão de ajudar (4 itens, $\alpha = 0,95$) e da ação para intervir (3 itens, $\alpha = 0,90$). O índice de confiabilidade geral do estudo foi estimado em 0,84 (*alfa de Cronbach*) (Amar et al., 2015).

Apesar representar um avanço nas pesquisas sobre a intervenção do espectador em situações de violência no namoro, a adaptação da medida realizada por Amar e cols. (2015) não constitui um estudo de validação do instrumento. Afora este estudo contemporâneo, não foi identificado na literatura internacional a aplicação do modelo de intervenção do espectador nesse contexto específico. No Brasil não são conhecidos até o momento trabalhos que utilizem a abordagem do espectador aplicada às relações de namoro, tampouco que testem empiricamente a probabilidade de ajuda com base no modelo de intervenção do espectador em emergências de Latané e Darley (1970). Portanto, investigar o fenômeno da intervenção do espectador nesse contexto, e desenvolver instrumentos capazes de capturá-lo, parece um caminho promissor para o desenvolvimento dessa área de estudo. A construção de uma medida específica para apreender possíveis diferenças nas barreiras à intervenção do espectador em contextos de violência no namoro, possibilitará acessar em que medida e sob que condições os espectadores escolherão ou não se engajar em comportamentos de ajuda em resposta à violência no namoro. Para cumprir tal propósito foram realizados dois estudos relatados a seguir.

Estudo 1

O objetivo desse estudo foi construir e identificar a estrutura interna da Escala de Atitudes do Espectador em Situações de Violência no namoro (ESPECTA-VN).

Método

Participantes

Participaram deste estudo 131 estudantes universitários, 85 mulheres e 46 homens, com idades entre 17 e 48 anos (M=21,87 e DP=5,59), provenientes de uma faculdade particular (36 alunos do Curso de Veterinária), uma universidade estadual (32 alunos do Curso de Administração e 24 do Curso de Pedagogia) e uma universidade federal (17 alunos do Curso de Biologia e 22 do Curso de Desenvolvimento Rural) da cidade de Foz do Iguaçu no Paraná.

Desenvolvimento do Instrumento (ESPECTA-VN)

A construção da escala seguiu os pressupostos teóricos para elaboração de medidas psicológicas proposto por Pasquali (2009; 2010). A escala se baseia no Modelo de Intervenção do Espectador em Situações de Emergência proposto por Latané e Darley (1970) e nas contribuições de Burn (2009) ao modelo original. O modelo pressupõe que, antes de um indivíduo decidir intervir, implícita ou explicitamente, há vários passos preliminares a serem seguidos, sendo que em cada etapa o espectador pode falhar em ajudar, razão pela qual adotar uma postura passiva ou ativa depende de como este interpreta as circunstâncias e reage aos processos de influência social subjacente (Latané & Darley, 1968a; 1968b).

De acordo com o referido modelo, propõe-se a seguinte *definição constitutiva* para a intervenção do espectador em situações de violência no namoro: processo pelo qual o potencial

espectador, sozinho ou em grupo, avalia a tomada de decisão quanto à possibilidade de intervir, direta ou indiretamente, em situações de violência no namoro, física, sexual ou psicológica, podendo adotar um papel passivo ou ativo, em função de processos perceptuais, crenças, opiniões, atitudes, normas sociais e forças situacionais capazes de fazê-lo hesitar a intervir.

A *definição operacional* que norteou a construção dos itens compreende comportamentos do espectador que devem ocorrer, tais como: a) apresentar atenção para identificar se alguém está precisando de ajuda, evitando inatividade na resposta em função de processos perceptuais; b) responder com prontidão quanto à identificação de uma situação de risco ou emergência, evitando reações de passividade pela ignorância pluralística; c) apresentar resposta adequada de assumir ou transferir a responsabilidade da intervenção, evitando difusão da responsabilidade e atribuições de merecimento, independente da relação do espectador com a potencial vítima ou agressor; d) apresentar respostas de autoeficácia sobre como agir em uma intervenção, evitando a ausência de resposta ou respostas inapropriadas por déficits de habilidades; e) apresentar respostas ativas de ajuda, independente de se as normas sociais apoiam a intervenção, e de possíveis avaliações negativas de outros espectadores.

A escala avalia a probabilidade de ajuda do espectador em diversos tipos de comportamentos abusivos que podem ocorrer entre os parceiros nas relações de namoro dos adolescentes, com base na tipologia do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* (CADRI), elaborado por Wolfe e cols. (2001). Na CADRI, uma única categoria de "caráter abusivo" representa a estrutura de abuso nas relações de namoro entre adolescentes, composta por cinco expressões inter-relacionadas de abuso: 1. Física; 2. Sexual; 3. Ameaça; 4. Relacional; 5. Emocional ou verbal. Tais expressões de abuso versam sobre atos da seguinte natureza: *violência física* – "bater" ou "chutar"; "dar tapa"; "empurrar"; *violência sexual* – **"**tocar sexualmente e forçar a fazer sexo quando ele ou ela não deseja"; e "usar de ameaças para tentar fazer sexo"; e *violência psicológica –que* engloba três tipos de violência que não raro ocorrem

em conjunto: *a) verbal ou emocional:* “brigar por ciúmes”; “ridicularizar ou humilhar o parceiro”; *b) ameaças:* “ameaçar destruir algo de valor do parceiro”; “ameaçar bater”; “ameaçar machucá-lo”; “ameaçar difamar o outro por meio da divulgação de fotos íntimas na internet”; *c) violência relacional:* **“**espalhar boatos sobre o parceiro ou a parceira” (Oliveira, Assis, Njaine, & Oliveira, 2011, p. 100, 109, 111-113, 119, 123).

Na primeira versão do instrumento, composta por 75 itens, utilizou-se uma escala do tipo Likert de 5 pontos, cujo grau de concordância é expresso por meio de cinco opções de resposta: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Nem concordo, nem discordo, 4 – Concordo e 5 – Concordo totalmente. Para construção da medida foram usados como referência 9 dos 16 itens que compõe o instrumento *Barriers to Sexual Assault Bystander Intervention* (Burn, 2009), a saber: Falha em perceber (item 1); Falha em identificar a situação como elevado risco (itens 2 e 3); Falha em assumir a responsabilidade (itens 1, 4, 5, 7 e 8); Falha devido a déficit de audiência (itens 1 e 2); e Falha devido a inibição da audiência (itens 1 e 2).

Após construção dos itens, definição da escala de respostas, elaboração das instruções e do formato do instrumento foram realizadas três rodadas de validação por juízes. Esta etapa contou com dez participantes, homens e mulheres, especialistas em psicologia preventiva e/ou gênero, e alunos de graduação e pós-graduação. A validação de juízes culminou na modificação na redação de itens; adequação da linguagem; inclusão/exclusão/subdivisão de itens; clareza, pertinência e operacionalidade dos itens; redução da quantidade de atos de violência psicológica avaliados – verbal/emocional ou ameaças ou relacional). De posse da versão revisada da escala, composta agora por 42 itens, iniciou-se o processo de validação semântica. Foram realizadas sete rodadas de validação semântica com 73 participantes, homens e mulheres, do ensino médio, graduação e pós-graduação. Mais algumas modificações foram feitas com base nas sugestões apresentadas para melhor adequação da linguagem; clareza nas instruções e na redação de

alguns itens; dificuldade na compreensão de alguns itens, em especial, os itens 4, 5 e 6 considerados ambíguos). A escala submetida à validação empírica consta no Apêndice 1.

Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

A escolha dos participantes foi realizada de modo não randômico nas salas de aula durante o horário regular de classe em disciplinas ofertadas pelos cursos referidos. A entrada em salas de aula foi consentida pelo professor responsável pela disciplina na instituição de ensino superior onde foi realizada a coleta. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, manifestando verbalmente a anuência quanto à participação no estudo em caráter voluntário. Os aspectos éticos da pesquisa foram devidamente informados pela pesquisadora no início da abordagem aos alunos. O instrumento foi respondido individualmente mediante aplicação coletiva, com um tempo de preenchimento de cerca de 10 a 15 minutos.

As respostas válidas aos 42 itens do instrumento foram submetidas a análises estatísticas descritivas e de natureza exploratória por meio do *software* SPSS versão 19, para verificar as distribuições de frequência das variáveis, casos extremos e a distribuição de dados omissos. Os pressupostos requeridos pela análise fatorial (Pasquali, 2005; 2009) foram devidamente investigados quanto ao tamanho da amostra, normalidade das distribuições de respostas, linearidade e fatorabilidade da matriz de correlações. Em seguida, foi utilizado o método da *análise paralela* (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) para estimar o número de fatores por meio do *software Factor* versão 8.1. Para a tomada de decisão referente à quantidade de fatores a serem extraídos, utilizaram-se os seguintes critérios: porcentagem mínima de 5% de variância explicada pelo componente; *eigenvalues* superiores a 1; cargas fatoriais superiores a 0,30. Por fim, foram efetuadas análises fatoriais exploratórias (Unrestricted Factor Analysis) utilizando a técnica de rotação *Varimax* para definir a estrutura fatorial do instrumento, considerando itens com cargas fatoriais superiores a 0,30. Na AFE quando as cargas fatoriais excedem o valor

absoluto de 0,30 elas são consideradas significativas (León, 2011). Os itens com cargas fatoriais negativas (16, 17 e 27) foram invertidos para a análise.

O estudo, aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (Parecer: 411.000), segue os princípios éticos em pesquisa (*Anexo J*).

Resultados

Foram encontrados indícios de que a matriz de dados era fatorável (KMO = 0,82) no procedimento de análise fatorial exploratória. O método de análise paralela sinalizou a possibilidade da extração de até cinco fatores. Para alcançar melhor estrutura fatorial da escala optou-se por excluir os seguintes itens devido à baixa variabilidade de respostas: 4, 5, 6, 18, 19, 37 e 38. A distribuição dos itens, os alfas de Cronbach por fator e suas cargas fatoriais são descritos na Tabela 2.

Tabela 2:Cargas fatoriais da ESPECTA-VN na Análise Fatorial Exploratória

ITENS	FATORES				
	F1	F2	F3	F4	F5
Em uma festa ou bar, distrações (músicas, barulho, etc.) podem dificultar eu perceber se um (a) namorado (a) está...					
1. ...dando tapa na (o) parceira (o)				0,60	
2. ...tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer				0,74	
3. ...brigando por ciúmes com a(o) parceira(o)				0,57	
Mesmo se outras pessoas no local parecessem despreocupadas, eu ajudaria se visse um(a) namorado(a)...					
7. ...chutando a(o) parceira(o)		0,47			
8. ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o)		0,70			
9. ...espalhando boatos sobre a(o) parceira(o)		0,37			0,48
Mesmo se parecer que estão alcoolizados ou drogados, eu ajudaria se presenciasse um(a) namorado(a)...					
10. ...batendo na(o) parceira(o)		0,79			
11. ...forçando a(o) parceira(o) a fazer sexo		0,82			
12. ...humilhando a(o) parceira(o)		0,73			
Mesmo se estiverem provocando um ao outro, eu ajudaria se visse um(a) namorado(a)...					
13. ...empurrando a(o) parceira(o)		0,59			
14. ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o)		0,68			
15. ...ameaçando difamar a(o) parceira(o) com fotos íntimas na		0,49			0,52
Se a vítima for alguém que eu conheça, eu ajudaria a interromper o conflito se visse um(a) namorado(a)...					
20. ...tocando sexualmente quando a(o) parceira(o) não quer	0,33		0,68		
21. ...ameaçando destruir o celular da(o) parceira(o)			0,57		
Se eu conhecer o (a) agressor (a), eu ajudaria a interromper o conflito se presenciasse um(a) namorado(a)...					
22. ...chutando a(o) parceira(o)			0,64		
23. ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o)			0,70		
24. ...ridicularizando a(o) parceira(o)			0,76		
Eu deixaria para outras pessoas tomarem a iniciativa de ajudar, se presenciasse um (a) namorado (a).....					
16. ... batendo na(o) parceira(o)	- 0,56				
17. ...forçando a(o) parceira(o) a fazer sexo	- 0,68				
Eu saberia como ajudar, se presenciasse um(a) namorado(a)...					
31. ...empurrando a(o) parceira(o)	0,58				
32. ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o)	0,50				
33. ...espalhando boatos sobre a(o) parceira(o)					0,62
Mesmo com medo da reação negativa dos outros, eu ajudaria a interromper o conflito, se visse um(a) namorado(a)...					
28. ... batendo na(o) parceira(o)	0,61				
29. ...tocando sexualmente quando a(o) parceira(o) não quer	0,53	0,32			
30. ...ameaçando machucar a(o) parceira(o)	0,47				
Se eu tiver certeza de que outras pessoas me apoiariam, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)					
25. ...empurrando a(o) parceira(o)			0,80		
26. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo			0,80		
27. ... espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)	- 0,33		0,65		0,47
Mesmo se fosse perigoso para mim, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)...					
34. ...chutando a (o) parceira (o)	0,67				

35. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo	0,71		
36. ... espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)	0,45		0,59
Eu buscaria ajuda de outras pessoas, se presenciasse um (a) namorado (a)...			
39. ... ameaçando destruir o celular da (o) parceira (o)			0,56
Eu tentaria conversar com um casal de namorados, se visse o (a) namorado (a)			
40. ...batendo na (o) parceira (o)	0,48		
41. ...tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer	0,47		
42. ...humilhando a (o) parceira (o)	0,32	0,32	0,47

Nota. Nesta tabela foram omitidos os itens que apresentaram carga fatorial inferior a 0,40, exceto os que carregaram em mais de um fator.

A consistência interna obtida para o instrumento com 35 itens foi muito satisfatória, apresentando bons indicadores de precisão por fator, com alfas de Cronbach variando entre 0,80 e 0,93 (Tabela 3).

Tabela 3: Variância explicada e indicadores de precisão da ESPECTA-VN na AFE

Fatores	% Variância	Confiabilidade	Nº. de Itens
F1	5,21	0,90	15
F2	4,76	0,91	10
F3	4,73	0,93	8
F4	1,91	0,80	4
F5	2,69	0,85	7

Obtida a estrutura fatorial do instrumento, na seção seguinte discutem-se aspectos relativos à qualidade psicométrica da escala, apontando limitações e vantagens do estudo.

Discussão

O processo de análise de juízes e a validação semântica foram essenciais na tomada de decisão quanto à redução da quantidade de itens, deixando o instrumento menor, e tornando-o mais atraente para o respondente, ao demandar menor esforço cognitivo na avaliação. Dos sete itens eliminados na análise inicial (4, 5, 6, 18, 19, 37 e 38), em razão da baixa variabilidade nas respostas, apenas os três primeiros, relativos à barreira *Falha em identificar situação como alto*

risco que avalia ambiguidade com relação ao perigo foram excluídos em caráter definitivo (itens 4, 5 e 6). Esse foi o único conjunto de itens particularmente problemático em todas as seis etapas de validação semântica, sendo inclusive proscrito da análise fatorial desde a exploração inicial da base de dados. Quanto aos outros quatro itens, optou-se por modificar a redação dos mesmos para tornar o tipo de violência mais sensível à variância nas respostas. Assim, a redação do item18 passou de "culpando a (o) parceira (o) por algum problema" para "brigando por ciúmes com a (o) parceira (o)". O item 19 e item 37 mudaram a redação de "dando tapa na (o) parceira (o)" para "empurrando a (o) parceira (o)". E no item 38 ao invés de "forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo" a redação passou a ser "usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)".

A ESPECTA-VN alcançou qualidades psicométricas satisfatórias, pois todos os 35 itens apresentaram cargas fatoriais superiores a 0,40. Após ser aprimorada por meio da exclusão de três itens e reformulação de quatro itens, a versão final da escala engloba ao todo 39 itens, apresentando boa consistência interna para os cinco fatores ($\alpha \geq 0,80$).

Contudo, a estrutura fatorial encontrada reflete parcialmente o modelo teórico que embasou a elaboração do instrumento. Embora o modelo de intervenção do espectador possua cinco passos, suscetíveis a igualmente cinco barreiras, essa aparente aderência à estrutura fatorial não se traduz em validade fatorial, pois há sete itens complexos que dividem carga fatorial em mais de um fator: 9 e 15 (F2 e F5), 20 (F1 e F3), 27 (F1, F3 e F5), 29 (F1 e F2), 36 (F1 e F5) e 42 (F1, F4 e F5). Por serem itens que se referem especificamente à intervenção no caso de *violência psicológica* – "espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)" (itens 9, 27 e 36); – "ameaçando difamar a (o) parceira (o) com fotos íntimas na internet" (item 15)"; "humilhando a (o) parceira (o)" (item 42); e *violência sexual* "tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer" (itens 20 e 29), quiçá a probabilidade de ajuda do espectador, nesses casos, seja mais sensível à natureza do ato de violência, do que os fatores situacionais em jogo.

Dentre as limitações relativas ao desenvolvimento desta nova medida está a amostra reduzida de participantes, inferior ao critério de 5 ou 10 respondentes por item (Pasquali, 2005), o que tornaria melhor as condições de fatorabilidade do instrumento melhores. Considerando que a validação de instrumentos é um processo contínuo, para alcançar qualidades psicométricas satisfatórias na investigação de comportamentos de ajuda do espectador para prevenir à violência no namoro, recomenda-se aumentar o tamanho da amostra, testar a estabilidade da estrutura multifatorial em diferentes amostras e em diferentes contextos (p. ex. internet) e estabelecer variáveis sociodemográficas correlacionáveis (p. ex. sexo). É recomendado ainda analisar melhores condições de fatorabilidade para assegurar a validade de constructo (Pasquali, 2009), tornando o resultado o mais consonante possível com o modelo teórico que embasou a construção do instrumento. Ao invés de excluir novos itens na tentativa de alcançar validade fatorial aceitável nessa etapa exploratória, optou-se por submetê-los à prova em estudo futuro por meio de análise fatorial confirmatória.

Estudo 2

Esse estudo teve como objetivo geral reunir novas evidências de validade da estrutura interna da Escala de Atitudes do Espectador em Situações de Violência no namoro (ESPECTA-VN) por meio da análise fatorial confirmatória. Os objetivos específicos foram: (1). Verificar possíveis diferenças de gênero nas barreiras à intervenção do espectador em resposta a situações de violência no namoro; (2). Verificar se tais barreiras operam em maior ou menor grau a depender do contexto social, ou seja, do tipo de violência investigado (física, sexual e psicológica).

A teoria que fundamenta a escala e especifica as relações causais hipotéticas entre variáveis latentes (não observáveis) e suas variáveis indicadoras (observáveis) é o Modelo de Intervenção do Espectador proposto por Latané e Darley (1970) e adaptado por Burn (2009).

Neste estudo tem-se como hipótese que as mulheres são menos propensas do que dos homens às barreiras inerentes à intervenção do espectador em situações de violência no namoro, e que as barreiras à intervenção do espectador variam sistematicamente entre os sexos em função das situações de violência apresentadas, sendo mais proeminentes para violência psicológica, e menos salientes para violência física e sexual.

Método

Participantes

A amostra foi constituída de 410 participantes, sendo 17,5% homens e 82,5% mulheres, com idade mínima de 14 anos e máxima de 69 anos (M=27,14; DP=8,83). Quanto ao estado civil, 69,5% eram solteiros, 13% possuíam união estável, 13,3% eram casados e 4,2% divorciados. A maioria dos participantes (64,7%) estava em um relacionamento estável de namoro, 8,2% declararam ter encontros ocasionais com a mesma pessoa, 5,1% tem encontros ocasionais com pessoas diferentes e 22% encontram-se sozinhos. No que se refere à orientação sexual, 88,1% se autodeclararam heterossexual, 6,5% homossexual e 5,4% bissexual. Quanto à escolaridade, 7,3% tinham ensino médio incompleto, 2,5% ensino médio completo, 32,2% graduação incompleta, 10,7% graduação completa, 17,2% pós-graduação incompleta e 29,9% pós-graduação completa. Os participantes foram classificados de acordo com os seguintes extratos socioeconômicos, a saber: A (30,7%), B1 (18,5%), B2 (25,6%), C1 (9,0%), C2 (2,2%) e D (13,9%). Quanto à autodeclaração de cor e/ou raça, os participantes se reconheceram como brancos (57,6%), pretos (9,9%), pardos (2%), amarelos (28,2%), indígenas (0,8%) e outros (1,4%). A amostra foi composta por participantes de 19 capitais das cinco regiões do país, isto é, *Centro Oeste* (62,1%), sendo 50,8% do Distrito Federal e 11,3% de Goiás; *Nordeste* (15, 3%), distribuídos da seguinte forma: Bahia (5,6%), Ceará (0,3%), Paraíba (3,7%), Pernambuco (0,6%), Piauí (0,3%), Rio Grande do Norte

(0,6%) e Sergipe (4,2%); *Norte* (2,9%), sendo 1,7% do Acre, 0,3% do Amazonas, 0,3% do Pará e 0,6% do Tocantins; *Sudeste* (13,9%), com 5,4% de Minas Gerais, 1,7% do Rio de Janeiro e 6,8% de São Paulo; e *Sul* (5,9%), englobando Paraná (4,8%), Rio Grande do Sul (0,3%) e Santa Catarina (0,8%).

Instrumentos

Para realizar a análise fatorial confirmatória e avaliar as atitudes do espectador em resposta a situações de violência, física, sexual e psicológica, no namoro foi utilizada a escala validada no Estudo 1 (Apêndice 2). A escala engloba 39 itens que aferem as seguintes etapas da intervenção do espectador, respectivas barreiras, itens e número de itens por fator (n): fator 1: Consciência/ *Falha em perceber* (itens 1, 2 e 3; n=3); fator 2: Definição/ *Falha em identificar o risco da situação* (itens 4, 5 e 6; n=3); fator 3: Responsabilidade/ *Falha em assumir responsabilidade* (itens 7 a 21; n=15); fator 4: Plano/ Autoeficácia/ *Falha devido a déficit de habilidades* (itens 28, 29 e 30; n=3); e fator 5: Ação para intervir/ *Falha devido à inibição da audiência* (itens 22-27 e 31-39; n=15). Em uma escala *Likert* de formato politômico, os respondentes expressam o grau de concordância através de cinco opções de resposta (por exemplo, “discordo totalmente” até “concordo totalmente”).

Para compor o perfil sociodemográfico da amostra foi elaborado um questionário com perguntas fechadas para investigar as seguintes variáveis: sexo; idade; nível de escolaridade; nível socioeconômico com base no Critério de Classificação Econômica Brasil, que tem como base o grau de instrução do chefe da família, a quantidade de itens de conforto de uma residência, água encanada e pavimentação da rua onde mora (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, [ABEP], 2014); cor ou raça; religião; estado civil; status de relacionamento; orientação sexual; e cidade/ estado onde mora.

Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília conforme Parecer nº. 411.000 (*Anexo J*). A concordância em participar da pesquisa foi manifestada mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido virtual (*Anexo S*). A coleta de dados da pesquisa foi realizada pela internet por meio de um formulário eletrônico elaborado na plataforma *Survey Monkey*, sendo disponibilizada online no período de 20 de abril de 2015 a 14 de julho de 2015. Foram abertos dois coletores de dados, um por meio de *Weblink* (36,3%) divulgado através de mensagens por e-mails e outro coletor via link do *Facebook* (63,7%) publicado nas redes sociais. Na primeira seção do formulário eletrônico, intitulado *Pesquisa sobre relações de namoro*, foram apresentados o objetivo da pesquisa, o caráter voluntário da participação, o critério de inclusão no estudo (ser brasileiro (a), morar no Brasil e ter a partir de 14 anos), o tempo de preenchimento aproximado do questionário (15 minutos), a confidencialidade dos dados e o uso previsto das informações em publicações com fins acadêmicos ou científicos. Os aspectos éticos envolvendo potenciais riscos e benefícios da pesquisa foram devidamente informados aos participantes, assegurando a possibilidade de desistência da pesquisa a qualquer momento. Na segunda seção do formulário foi apresentada a escala em estudo e, por último, foram solicitados dados sociodemográficos da amostra.

Na realização da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) por meio do Software MPlus foi utilizado o método de estimação WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted), próprio para variáveis categóricas. Na AFC parte-se do princípio de que uma gama de variáveis observadas (itens da escala) pode ser explicada por um número reduzido de variáveis latentes, hipotéticas ou não-observadas (construtos). Tais variáveis inferidas (fatores) são responsáveis por explicar as correlações entre as variáveis observadas, permitindo avaliar a validade de estrutura interna. A confirmação de uma estrutura fatorial hipotetizada é reforçada

quando há consistência entre os constructos que o instrumento se propõe mensurar e a estrutura fatorial da escala (Laros, 2005).

Para verificar o ajuste entre o modelo hipotetizado a priori e os dados observados foram avaliados os seguintes índices: χ^2, CFI (Comparative fit index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) e WRMR (Weighted root-mean-square residual). Foram adotados os seguintes pontos de corte: $\chi 2/gl < 3$, CFI $\geq$ 0,90, TLI $\geq$ 0,90, RMSEA < 0,05 (até 0,08 é aceitável) e WRMR < 1, conforme aponta por Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009) e León (2011).

Após a realização da análise fatorial confirmatória, a versão final do instrumento foi submetida a um exame de confiabilidade, sendo calculado o coeficiente Alfa de Cronbach (α) por fator. Foram realizadas ainda análises descritivas (médias e desvios-padrão) da escala para cada fator, e análises inferenciais (teste t independente) para testar as hipóteses levantadas no estudo. Para a interpretação da escala os itens 1, 2 e 3 devem ter sua pontuação invertida, tendo em vista que foram elaborados na direção oposta à dos demais. Tais procedimentos foram realizados por meio do programa SPSS versão 19.0.

Resultados

Antes de proceder a análise fatorial confirmatória foram examinados os pressupostos da análise fatorial para auxiliar a tomada de decisão quanto à adequação das distribuições das variáveis observadas. Inicialmente, as frequências dos itens individuais foram examinadas, a fim de identificar casos extremos e omissos. Em seguida aspectos relativos à normalidade das distribuições foram investigados (Laros, 2005).

O conjunto de itens (13, 14 e 15) que avalia a difusão de responsabilidade teve distribuições muito assimétricas, variabilidade limitada, e cargas fatoriais muito baixas, sendo excluído na análise inicial antes de levar a efeito a AFC. Foram excluídos ainda nesta etapa o item 22, que avalia a influência das normas sociais na intervenção, pela elevada correlação do item 23 (0,96); e os conjuntos de itens que avaliam a propensão do espectador a comportamentos de risco (itens 31, 32 e 33) e os tipos de intervenção – indireta (itens 34, 35 e 36) e direta (itens 37, 38 e 39), pois observou-se que tais variáveis não estavam avaliando barreiras à intervenção do espectador que o instrumento se propôs medir. Após a AFC optou-se pela exclusão dos demais itens que avaliam a influência das normas sociais (23 e 24), cuja correlação entre os itens foi elevada (0,87).

A Tabela 4 apresenta as cargas fatoriais, que são os parâmetros padronizados do modelo. Exceto em alguns itens (3, 6, 10, 12 e 18), as cargas foram superiores a 0,80, sugerindo que boa parte da variância dos itens foi explicada pelas dimensões latentes.

Tabela 4: Dimensões, itens e cargas fatoriais da ESPECTA-VN na AFC

Dimensões	Itens	CF
1. Consciência: Falha em perceber	Em uma festa ou bar, distrações (músicas, barulho, etc.) podem dificultar eu perceber se um (a) namorado (a) está...	
	1. ...dando tapa na (o) parceira (o)	0,87
	2. ...tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer	0,83
	3. ...brigando por ciúmes com a(o) parceira(o)	0,69
2. Definição: Falha em identificar o risco envolvido na situação	Mesmo se outras pessoas no local parecessem despreocupadas, eu ajudaria se visse um(a) namorado(a)...	
	4. ...chutando a(o) parceira(o)	0,88
	5. ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o)	0,88
	6. ...espalhando boatos sobre a(o) parceira(o)	0,63
3. Responsabilidade: Falha em assumir responsabilidade	Mesmo se parecer que estão alcoolizados ou drogados, eu ajudaria se presenciasse um(a) namorado(a)...	
	7. ...batendo na(o) parceira(o)	0,88
	8. ...forçando a(o) parceira(o) a fazer sexo	0,93
	9. ...humilhando a(o) parceira(o)	0,84
	Mesmo se estiverem provocando um ao outro, eu ajudaria se visse um(a) namorado(a)...	
	10. ...empurrando a(o) parceira(o)	0,73
	11. ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o)	0,87
	12. ...ameaçando difamar a(o) parceira(o) com fotos íntimas na	0,78
	Se a vítima for alguém que eu conheça, eu ajudaria a interromper o conflito se visse um(a) namorado(a)...	

		16. ...empurrando a(o) parceira(o)	0,89
		17. ...tocando sexualmente quando a(o) parceira(o) não quer	0,90
		18. ...ameaçando destruir o celular da(o) parceira(o)	0,79
		Se eu conhecer o(a) agressor(a), eu ajudaria a interromper o conflito se presenciasse um(a) namorado(a)...	
		19. ...chutando a(o) parceira(o)	0,96
		20. ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o)	0,96
		21. ...ridicularizando a(o) parceira(o)	0,87
4.	Plano/Autoeficácia: Falha devido a déficit de habilidades	Eu saberia como ajudar, se presenciasse um(a) namorado(a)...	
		28. ...empurrando a(o) parceira(o)	0,92
		29. ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o)	0,90
		30. ...espalhando boatos sobre a(o) parceira(o)	0,82
5.	Ação para intervir: Falha devido à inibição da audiência	Mesmo com medo da reação negativa dos outros, eu ajudaria a interromper o conflito, se visse um(a) namorado(a)...	
		25. ...dando tapa na(o) parceira(o)	0,95
		26. ...tocando sexualmente quando a(o) parceira(o) não quer	0,95
		27. ...ameaçando machucar a(o) parceira(o)	0,93

Nota 1. CF=Carga Fatorial

As correlações entre as variáveis latentes (fatores) que se propõem medir os cinco passos e suas respectivas barreiras do processo de tomada de decisão para a intervenção do espectador na violência no namoro são apresentadas na Tabela 5. Foram observadas correlações fracas a moderadas entre as variáveis latentes investigadas neste estudo.

Tabela 5: Correlações entre as variáveis latentes da ESPECTA-VN na AFC

Construtos	1	2	3	4	5
1. Consciência/ Falha em perceber	_				
2. Definição/ Falha em identificar o risco envolvido na situação	0,18**	_			
3. Responsabilidade/ Falha em assumir responsabilidade	0,16**	0,87**	_		
4. Plano/Autoeficácia/ Falha devido a déficit de habilidades	0,11*	0,65**	0,54**	_	
5. Ação para intervir/ Falha devido à inibição da audiência	0,13**	0,88**	0,83**	0,60**	_

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

Na realização da AFC o modelo proposto apresentou um ajuste satisfatório aos dados para os valores estabelecidos por três indicadores (χ^2/gl = 1,77; CFI = 0,95; TLI = 095). Dois índices de ajuste foram inadequados (RMSEA = 0,12; WRMR = 2,52), considerando os

parâmetros adotados para a interpretação. Após a AFC, foram realizadas análises descritivas para verificar as médias e desvios-padrão por item e por fator, cujos resultados estão sumarizados na Tabela 6. A média e desvio padrão geral por fator foram: fator 1 (M = 3,30; DP = 0,99); fator 2 (M = 3,55; DP = 0,97); fator 3 (M = 3,90; DP = 0,82); fator 4 (M = 3,17; DP = 0,98) e fator 5 (M = 3,72; DP = 1,07).

Com exceção da barreira que avalia a falha em assumir responsabilidade devido a atribuição de merecimento pelo caráter provocativo da situação (violência sexual: M = 3,39; DP = 1,20; violência psicológica: M = 3,28; DP = 0,89; violência física: M = 3,20; DP = 1,15), todas as médias e desvios-padrão das barreiras mensuradas nesta escala foram mais proeminentes em primeiro lugar para situações de violência física, seguida de violência sexual e psicológica (Tabela 6). Em geral foi observado uma redução do potencial de ajuda no sentido contrário, ou seja, os espectadores tenderam a falhar mais em situações de violência psicológica, seguido de violência sexual e violência física. Somente no caso exceção da barreira supracitada houve maior propensão a falha no seguinte sentido: 1º. lugar: violência física, 2º. lugar: violência psicológica e 3º. lugar: violência sexual.

Tabela 6: Médias e desvios-padrão por item e fator da ESPECTA-VN na AFC

Itens por barreiras à intervenção	Média	Desvio-padrão
FATOR 1: Falha em perceber	**3,30**	**0,99**
Distrações sensoriais (barulho/ música)		
V1-fis	**3,62**	**1,19**
V2-sex	**3,17**	**1,23**
V3-psi	**3,10**	**1,16**
FATOR 2: Falha em identificar o risco da situação	**3,55**	**0,97**
Ignorância pluralística		
V4-fis	**3,91**	**1,08**
V5-sex	**3,59**	**1,19**
V6-psi	**3,15**	**1,17**
FATOR 3: Falha em assumir responsabilidade	**3,90**	**0,82**
Atribuição de merecimento (álcool/ drogas)		
V7-fis	**3,77**	**1,17**
V8-sex	**3,74**	**1,18**
V9-psi	**3,42**	**1,12**
Atribuição de merecimento (provocação)		
V10-fis	**3,20**	**1,15**
V11-sex	**3,39**	**1,20**
V12-psi	**3,28**	**0,89**
Relação do espectador com a potencial vítima		
V13-fis	**4,44**	**0,92**
V14-sex	**4,40**	**1,07**
V15-psi	**4,14**	**0,92**
Relação do espectador com o potencial agressor		
V16-fis	**4,40**	**0,96**
V17-sex	**4,36**	**0,98**
V18-psi	**4,27**	**1,09**
FATOR 4: Falha devido a déficit de habilidades	**3,17**	**0,98**
Ignorância quanto a ação (como ajudar)		
V19-fis	**3,26**	**1,09**
V20-sex	**3,13**	**1,09**
V21-psi	**3,10**	**1,09**
FATOR 5: Falha devido a inibição da audiência	**3,72**	**1,07**
Preocupação com a avaliação		
V22-fis	**3,79**	**1,12**
V23-sex	**3,70**	**1,12**
V24-psi	**3,67**	**1,12**

Nota 1. Os tipos de violência foram abreviados da seguinte forma: fis = violência física, sex = violência sexual e psi = violência psicológica e, cada item é designado pela letra "V".
Nota 2. Leia-se os dados de modo que quanto menor a média, maior a propensão a falhas.
Nota 3. A numeração dos itens foi reordenada, mediante exclusão dos itens após AFC.

No que se refere à hipótese investigada no presente estudo, foram identificadas diferenças significativas entre os sexos apenas nas médias do fator 1: t(352) = -2,39, p<0,05. Este resultado indica que as mulheres (M= 3,30, DP = 0,96) apresentaram médias significativamente maiores do que os homens (M = 2,97, DP = 1,02) no fator 1, sendo, portanto, menos propensas a falhar em perceber as situações de violência em geral. Os demais fatores não apresentaram diferenças significativas para a variável investigada.

Em se tratando de cada item da escala foram identificadas ainda diferenças significativas em função do sexo para os itens 1 e 2 que avaliam a falha em perceber no fator 1 em situações de violência física e sexual. No que se refere ao item 1, este resultado aponta que as mulheres (M= 3,65, DP = 1,17) apresentaram médias significativamente maiores do que os homens (M = 3,27, DP = 1,24), *t*(352) = -2,26, p<0,05. Para o item 2 o resultado do teste t indica que as mulheres (M= 3,16, DP = 1,20) apresentaram médias significativamente maiores do que os homens (M = 2,82, DP = 1,21), *t*(352) = -2,03, p<0,05. No entanto, vale salientar que a amostra apresentou diferença no número de participantes de cada grupo (62 homens e 292 mulheres), o que pode interferir nos resultados supracitados.

Todos os indicadores de precisão apresentaram boa consistência interna para os cinco fatores da escala, com alfas de Cronbach superiores a 0,70: fator 1 (3 itens): α = 0,78; fator 2 (3 itens): α = 0,80; fator 3 (12 itens): α = 0,94; fator 4 (3 itens): α = 0,88 e fator 5 (3 itens): α = 0,96. Após a AFC, a versão final da escala é composta por 24 itens.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo reunir evidências de validade da Escala de Atitudes do Espectador em Situações de Violência no namoro (ESPECTA-VN) mediante análise de sua estrutura interna e monitoramento de indicadores de precisão. Buscou-se ainda

testar a hipótese sobre possíveis diferenças de gênero nas barreiras à intervenção do espectador em situações de violência no namoro, identificando se há variações sistemáticas entre os sexos nessas barreiras em função do tipo de violência.

No que se refere à estrutura interna da escala, os resultados obtidos na análise fatorial confirmatória apontam que o modelo situacional de intervenção do espectador proposto por Latané & Darley (1970) e aperfeiçoado em estudo empírico por Burn (2009) apresentou bons índices de ajuste somente para três indicadores ($\chi 2/gl$ = 1,77; CFI=0,95; TLI=0,95), possibilitando uma replicação aceitável do modelo teórico hipotetizado. Como a tentativa de adaptar o referido modelo para situações de violência no namoro é recente, a comparação desses resultados com outros achados da literatura é limitada.

Uma comparação relativa com o estudo de Amar e cols. (2015) é possível no que se refere à avaliação da consistência interna da escala. Em geral, o grau de confiabilidade para todos os fatores da escala validada neste estudo foi superior aos obtidos por Amar e colaboradores (2015), com exceção do fator 5 (α = 0,88), que avalia falha devido a déficit de habilidades, cujo alfa de Cronbach dos autores foi de 0,95. Os alfas de Cronbach para os fatores 2 (falha em identificar o risco envolvido na situação), 3 (falha em assumir responsabilidade) e 5 (falha devido a inibição da audiência) mostraram-se excelentes no presente estudo: 0,80, 0,94 e 0,96. No estudo de Amar et al. (2015), os valores de confiabilidade para os mesmos fatores foram, respectivamente, 0,71, 0,89 e 0,90. Não foi possível comparar a consistência interna do fator 1 pois este dado não foi informado pelos autores. A consistência interna da presente escala também foi superior à medida desenvolvida por Burn (2009), cujos alfa de Cronbach fora os seguintes: fator 2 (α = 0,72), fator 3 (α = 0,85), fator 4 (α = 0,89) e fator 5 (α = 0,70). Igualmente ao estudo de Amar et al. (2015), a confiabilidade do fator 1 (com apenas 1 item), não foi informada por Burn (2009). Talvez pelo fato de ter sido mensurada por três itens, e não apenas

por um item como nos estudos de Burn (2009) e Amar e cols. (2015), a consistência interna do fator que avalia a falha em perceber tenha sido melhor estimada no presente estudo.

Quanto à matriz de correlação amostral, observou-se que a maior parte das correlações entre as variáveis latentes é fraca a moderada, especialmente as reportadas quanto ao fator 1. Uma possível explicação para as fracas correlações observadas quanto ao fator 1 pode estar relacionada ao fato de que esse conjunto de itens com a menor carga fatorial ($\alpha = 0,78$) encontrada no modelo observado não envolve no contexto enunciado pelo item conteúdo relativo ao comportamento de ajuda prospectivo do espectador, avaliando somente influências perceptuais ou sensoriais (distratibilidade) capazes de constituir barreiras à intervenção do espectador diante de situações de violência no namoro. Esse fator não avalia a probabilidade de ajuda em si, ele apenas afere o nível de consciência do espectador quanto a perceber possíveis cenas de violência no namoro em um dado contexto (física, sexual e psicológica), o que é preconizado por Latané e Darley (1970) como primeiro passo ou etapa da intervenção do espectador. Em contraste, os demais fatores da escala aferem as barreiras investigadas tendo como base a influência dos fatores situacionais sobre o comportamento de ajuda.

As maiores correlações reportadas neste estudo foram entre o fator 2 (falha em identificar o risco da situação) e os fatores 3 (falha em assumir responsabilidade: 0,87) e 5 (falha devido a inibição da audiência: 0,88). O fator 5 também foi fortemente correlacionado ao fator 3 (0,83). Tais achados podem estar relacionados ao fato de que como a intervenção do espectador é um processo complexo que envolve a tomada de decisão por meio de etapas e, por conseguinte, barreiras que se sucedem, não somente em ordem, mas em grau de dificuldade. Neste percurso, onde resultado de cada passo tem implicações para a etapa seguinte, as variáveis latentes mencionadas podem estar interligadas pois seguem, ao que parece, este princípio lógico inerente ao modelo original de intervenção do espectador (Darley & Latané. 1968a; Latané & Darley, 1968b).

Quanto à qualidade das variáveis observadas, ao final da AFC, todos os itens no presente estudo foram considerados representantes úteis dos seus fatores (León, 2011), apresentando cargas fatoriais excelentes para todos os itens (>0,71), e cargas fatoriais muito boas (>0,63) ou boas (>0,55) para os demais, conforme sugere Comrey e Lee (1992) citados por Laros (2005).

Os itens que avaliam a intervenção do espectador em situações de violência física foram proeminentes para todos os fatores, exceto para o fator 3, no tocante à atribuição de merecimento (intoxicação por álcool ou droga/ caráter provocativo), e no que se refere a relação do espectador com a potencial vítima. Nestes casos específicos, todos os itens que obtiveram cargas fatoriais mais elevadas avaliam em primeiro lugar situações de violência sexual, seguidos de violência física ou violência psicológica. Considerando que os itens com maior carga fatorial, melhor representam os seus fatores (Laros, 2005), o presente estudo indicou que as variáveis com melhor qualidade no modelo testado, para todos os tipos de violência investigados, avaliam as seguintes influências: (1) relação do espectador com o potencial agressor; (2) a ignorância quanto à ação; (3) preocupação com a avaliação dos demais espectadores.

O modelo pentadimensional desta escala mostra-se congruente com a teoria que orientou a construção do instrumento (Latané & Darley, 1970), segundo a qual a intervenção do espectador é um processo complexo que avalia uma gama de fatores situacionais capazes de inibir o potencial de intervenção de indivíduos em um grupo, por meio de cinco passos : (1) perceber uma situação; (2) interpretar o risco envolvido na situação e se é apropriado intervir (p. ex. emergência); (3) assumir a responsabilidade de agir; (4) decidir como e o que fazer; (5) executar ação para intervir. No presente estudo, a tese de que as cinco barreiras preconizadas pelo referido modelo influenciam a probabilidade de ajuda do espectador em situações de violência no namoro foi corroborada. No entanto observou-se que dependendo do tipo de

violência (física, sexual e psicológica), as barreiras à intervenção operaram em maior ou menor grau, semelhante aos achados prévios encontrados por Burn (2009).

Para reunir evidências de se a estrutura fatorial é consistente com os constructos que o instrumento propõe medir, foi realizada uma avaliação acurada das médias dos itens e seus desvios-padrão, considerando cada uma das cinco barreiras à intervenção do espectador, e os três tipos de violência avaliados. Semelhante aos achados de Burn (2009), no presente estudo as maiores falhas apresentadas pelos sujeitos foram devido a déficit de habilidades (passo 4) e devido a distrações sensoriais que dificultam perceber a situação (passo 1), sendo por sua vez, menos propensos a falhas devido a inibição da audiência (passo 5) e falhas em assumir a responsabilidade (passo 3).

É digno de nota que as comparações com o estudo de Burn (2009) são relativas, dado que neste estudo foram investigadas apenas situações de agressão sexual, sem considerar a violência física e psicológica. Como inexistem estudos prévios que investigaram diferenças de gênero nas respostas do espectador à violência no namoro, não é possível estabelecer comparações no que tange essa variável. Os resultados sugerem que para superar tais barreiras é útil inserir no desenho de intervenções baseadas na abordagem do espectador, componentes para desenvolvimento de habilidades de ajuda para atuar como um espectador ativo, com orientações específicas sobre o que fazer e como proceder diante de tais contextos (Burn, 2009). É recomendado ainda incluir componentes de conscientização e sensibilização quanto as potenciais implicações das distrações sensoriais e/ou foco nas próprias atividades sociais para situações de violência no namoro onde há necessidade de ajuda.

Neste estudo, em geral, para todas as barreiras investigadas os espectadores tendem a falhar mais em situações de violência psicológica, seguido de violência sexual e violência física. Isso significa que nessa gradação apresentada, a probabilidade de ajuda é mais afetada por

distrações sensoriais, fenômenos de ignorância pluralística, atribuição de merecimento pelo uso de álcool/ drogas, relação do espectador com a potencial vítima ou agressor, ignorância sobre como ajudar e preocupação com a avaliação negativa de outros espectadores. A interpretação desses achados requer a consideração de explicações alternativas que envolvem distintos aspectos relacionados ao contexto. No que se refere à violência psicológica, uma possível explicação para esses achados é que tais situações são condições relativamente ambíguas se comparadas aos demais tipos de violência, nos quais a necessidade de ajuda é mais clara e o risco das situações são mais evidentes, sendo esperado, portanto, uma redução da ajuda nesses contextos, já que o efeito do espectador é mais proeminente nesse caso (Latané & Nida, 1981).

No que tange às situações de violência física e sexual os resultados do presente estudo são consonantes com o estudo de Noonan e Charles (2009), que sinalizam que a probabilidade de intervir tende a ser maior em caso de abuso físico, do que em situações de abuso emocional ou verbal. Já os achados de Fischer et al. (2011) sinalizam o oposto do que foi observado no presente estudo, isto é, seria esperado uma redução nas respostas de ajuda nesses casos já que em situações críticas o efeito do espectador é atenuado, especialmente quando há presença dos perpetradores no local, custos físicos da intervenção e a situação é percebida como perigosa para o espectador que oferece ajuda.

Único achado obtido no presente estudo que segue a mesma linha de raciocínio de Fischer e cols. (2001) se refere à falha em assumir responsabilidade devido a atribuição de merecimento em função do caráter provocativo. Especialmente nesse contexto, os espectadores falhariam mais em ajudar em situações de violência física, seguida de violência psicológica e sexual. Esse fato pode ser explicado, ao menos em parte, em função de que a ajuda nesse caso específico foi mais influenciada pelos possíveis custos de não ajudar (responsabilidade de quem pede ajuda), do que pelo custo de ajudar (p. ex. tempo requerido, desconforto em ajudar) conforme aponta Fritzsche e cols. (2000). Ao que parece, uma redução do sentimento de

responsabilidade pessoal do espectador faz sentido se considerar o fato de que a atribuição de merecimento é afetada quando o espectador percebe que a potencial vítima fez escolhas que podem ter contribuído para aumentar o seu próprio risco (Burn, 2009), como provocar o (a) parceiro (a).

A hipótese de que as mulheres são menos propensas do que dos homens às barreiras inerentes à intervenção do espectador em situações de violência no namoro foi parcialmente corroborada, pois houve diferença significativa apenas no que se refere a falha em perceber (passo 1). Os resultados do presente estudo sugerem que os homens falhariam mais em perceber situações de violência no namoro enquanto potenciais espectadores, pois tendem a ficar mais em dúvida do que as mulheres quanto a possibilidade de fatores situacionais de ordem perceptual (distrações, barulho no local) afetar a sua percepção desses eventos. Já no estudo de Burn (2009), com exceção da barreira devido a déficit de habilidades, os homens foram mais propensos do que às mulheres a todas barreiras do modelo situacional de intervenção do espectador. Essa diferença de resultados pode ser resultante da composição da amostra, tendo em vista que no estudo de Burn (2009) houve uma participação mais equilibrada entre homens e mulheres (M=378; H=210) do que no presente estudo (M=292; H=62).

Além disso, no fator 1 as mulheres da presente escala se mostraram menos propensas a falhar em perceber situações de violência física e sexual do que os homens, se comparada a violência psicológica. Possivelmente, nas situações de violência física e sexual a necessidade de ajuda é percebida pelas mulheres como mais clara e menos ambígua (Fischer et al., 2011). Já as situações de violência psicológica ao que parece são percebidas por ambos os sexos como condições relativamente ambíguas, o que leva a uma maior inibição da ajuda nesse caso segundo Latané e Nida (1981). Outra possível explicação para tal fato seguindo a linha de raciocínio sugerida por Burn (2009) é que quiçá as mulheres são espectadoras mais empáticas

diante de situações de violência física e sexual, pois são mais conscientes de que estão em maior risco relativo para tais contexto de violência do que os homens.

Este estudo expande os achados Burn (2009) ao estender o modelo de intervenção do espectador para incluir situações de violência no namoro e, principalmente, por avaliar possíveis variações nas barreiras em distintos contextos sociais de violência, não somente sexual, mas também física e psicológica. Soma-se ainda ao estudo contemporâneo de Amar et al. (2015) ao documentar o processo de construção e validação de uma medida específica para avaliar a intervenção do espectador em situações de violência no namoro e investigar processos de influência social testados previamente por Burn (2009).

A avaliação da estrutura interna da escala e da qualidade dos índices de ajuste ao modelo por meio de procedimentos de análise fatorial confirmatória também constitui um avanço na área. A identificação preliminar de diferenças de gênero nas barreiras a intervenção do espectador em situações de violência no namoro é uma contribuição relevante para o campo, considerando que em estudo prévio foi utilizada amostra composta somente por mulheres (Amar et al., 2015).

O presente trabalho apresentou duas contribuições relevantes para a área: (1) testagem inovadora do modelo de intervenção do espectador em situações de violência no namoro; (2) elaboração e validação de medida específica para avaliar atitudes do espectador em resposta à violência no namoro aplicada a diferentes contextos (violência física, sexual e psicológica. Como se trata de uma medida de auto relato, esse estudo está sujeito a vieses de desejabilidade social, uma vez que a norma de responsabilidade social que prescreve a ajuda é saliente, devendo-se, portanto, considerar o impacto desse processo de influência social na validade de pesquisas que vierem a fazer o uso desta medida. Se possível, recomenda-se conjugar outros tipos de medida observacionais capazes de neutraliza-lo. A baixa participação masculina no

estudo indica que uma falha importante a ser considerada quanto à diversidade da amostra, já que as barreiras à intervenção do espectador podem variar em função do gênero. Existe ainda a possibilidade de viés de gênero no resultado pois os dados foram coletados unicamente pela própria pesquisadora.

Como a abordagem do espectador em situações de violência no namoro tem um campo vasto a ser explorado, abre-se uma agenda de pesquisa para futuros estudos no sentido de melhorar a qualidade do ajuste da escala para aumentar a aderência ao modelo teórico hipotetizado que subsidiou a sua elaboração. Recomenda-se testar a estabilidade da estrutura pentadimensional obtida neste estudo em diferentes amostras, contextos e recortes sociodemográficos (gênero, raça/etnia, nível socioeconômico, etc.). Isso é fundamental para identificar se as diferenças de gênero obtidas no presente estudo também se sustentam em outras amostras.

É importante também ampliar o número de fatores situacionais avaliados pelo instrumento, tornando-o mais sensível a captura das dimensões latentes investigadas. Por exemplo: fator 1: foco nas próprias atividades sociais; fator 2: ignorância quanto aos fatores de risco para o problema alvo e ambiguidade com relação ao consentimento e perigo; fator 3: difusão de responsabilidade; fator 5: influência das normas sociais no comportamento de ajuda do espectador). É desejável ainda correlacionar a escala com medidas que avaliem a vitimização e a perpetração de violência no namoro, para testar a hipótese de que pessoas com histórico de vitimização prévia são mais propensas a oferecer ajuda em nesses casos, do que indivíduos com indícios de perpetração. Por fim, recomenda-se a testagem da utilidade do instrumento na avaliação de intervenções com base no espectador, reunindo evidências de eficácia dessa abordagem na prevenção à violência no namoro.

Espera-se que uma medida válida para avaliar atitudes de intervenção do espectador no contexto da violência no namoro seja significativamente correlacionada com outros constructos, ao modo da empatia, que é uma variável de personalidade frequentemente usada para explicar a inibição do potencial de intervenção e, portanto, falhas em ajudar (Darley & Latané. 1968a; Latané & Darley, 1968b). Como os amigos são menos propensos a fenômenos de difusão de responsabilidade, inibição social, ignorância pluralística e preocupação com avaliação do que desconhecidos (Latané & Rodin, 1969; Latané & Nida, 1981), estudos nessa linha de investigação devem abarcar dimensões pró-sociais, individuais e relacionais, ampliando as chances de compreensão do efeito do espectador e, sobretudo, a disposição dos amigos para ajudar nesses casos.

Dentre as implicações para o planejamento de intervenções recomenda-se: (a) problematizar a *falha em assumir responsabilidade* por atribuição de merecimento, em situações em que os parceiros estão provocando um ao outro, evitando a naturalização e a banalização da violência nas relações de namoro; (b) dar atenção especial à *falha devido a déficit de habilidades*, evitando a propensão a comportamento de risco, ao discutir meios de tornar a intervenção mais segura, reduzindo os riscos potenciais associados à intervenção do espectador; (c) fomentar a intervenção do espectador em situações de violência psicológica, por ser um tipo de violência mais ambíguo, a fim de evitar a ocorrência de fenômenos de ignorância pluralística nesses casos; (d) problematizar o mito de que “em brigas entre namorados não se mete a colher”, encorajando potencias espectadores a adotar atitudes favoráveis à intervenção em resposta à violência no namoro mesmo quando as normas sociais legitimadas culturalmente não apoiam a intervenção.

Apêndice 1
ESPECTA-VN – Estudo 1 (42 itens)

ESTUDO SOBRE INTERVENÇÃO DO ESPECTADOR NAS RELAÇÕES DE NAMORO

Caro participante, queremos conhecer a sua opinião sobre modos de agir ao presenciar um casal de namorados em **situações de conflito**. Como você reagiria se fosse um **observador** diante dessas cenas? Considere que os conflitos podem ser gerados por ambos os parceiros, ou seja, pelo homem e/ou pela mulher. Utilize a escala abaixo para responder às questões, assinalando com um X no número que melhor traduz a sua opinião enquanto **observador** diante de cada um dos 3 situações de conflito apresentadas. Agradecemos sua sinceridade.

Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Em uma festa ou bar, distrações (músicas, barulho, etc) podem dificultar eu perceber se um (a) namorado (a) está	1	2	3	4	5
1. ...dando tapa na (o) parceira (o)					
2. ...tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer					
3. ...brigando por ciúmes com a (o) parceira (o)					
Eu ficaria na dúvida se há perigo para o casal, a ponto de necessitarem ajuda, se presenciasse um (a) namorado (a)...					
4. ...empurrando a (o) parceira (o)					
5. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
6. ...ameaçando bater na (o) parceira (o)					
Mesmo se outras pessoas no local parecessem despreocupadas, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)...					
7. ... chutando a (o) parceira (o)					
8. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
9. ...espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)					
Mesmo se parecer que estão alcoolizados ou drogados, eu ajudaria se presenciasse um (a) namorado (a)...					
10. ...batendo na (o) parceira (o)					
11. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
12. ... humilhando a (o) parceira (o)					
Mesmo se estiverem provocando um ao outro, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)...					
13. ...empurrando a (o) parceira (o)					
14. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
15. ... ameaçando difamar a (o) parceira (o) com fotos íntimas na internet					
Eu deixaria para outras pessoas tomarem a iniciativa de ajudar, se presenciasse um (a) namorado (a)...					
16. ...batendo na (o) parceira (o)					
17. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
18. ... culpando a (o) parceira (o) por algum problema					
Se a vítima for alguém que eu conheça, eu ajudaria a interromper o conflito se visse um (a) namorado (a)...					
19. ...dando tapa na (o) parceira (o)					
20. ...tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer					
21. ... ameaçando destruir o celular da (o) parceira (o)					
Se eu conhecer o (a) agressor (a), eu ajudaria a interromper o conflito se presenciasse um (a) namorado (a)...					
22. ...chutando a (o) parceira (o)					
23. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
24. ...ridicularizando a (o) parceira (o)					
Se eu tiver certeza de que outras pessoas me apoiariam, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)...					
25. ...empurrando a (o) parceira (o)					
26. ...forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
27. ...espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)					
Mesmo com medo da reação negativa dos outros, eu ajudaria a interromper o conflito, se visse um (a) namorado (a)...					
28. ...batendo na (o) parceira (o)					
29. ...tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer					

30. ...ameaçando machucar a (o) parceira (o)					
Eu saberia como ajudar, se presenciasse um (a) namorado (a)					
31. ...empurrando a (o) parceira (o)					
32. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
33. ... espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)					
Mesmo se fosse perigoso para mim, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)					
34. ...chutando a (o) parceira (o)					
35. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
36. ... espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)					
Eu buscaria ajuda de outras pessoas, se presenciasse um (a) namorado (a)					
37. ...dando tapa na (o) parceira (o)					
38. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
39. ... ameaçando destruir o celular da (o) parceira (o)					
Eu tentaria conversar com um casal de namorados, se visse o (a) namorado (a)					
40. ... batendo na (o) parceira (o)					
41. ... tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer					
42. ... humilhando a (o) parceira (o)					

Apêndice 2
ESPECTA-VN – Estudo 2 (39 itens)

ESTUDO SOBRE INTERVENÇÃO DO ESPECTADOR NAS RELAÇÕES DE NAMORO

Caro (a) participante, queremos conhecer a sua opinião sobre modos de agir ao presenciar um casal de namorados em situações de conflito. Como você reagiria se fosse um observador dessas cenas? Você ajudaria a interromper o conflito entre o casal de namorados? Considere que os conflitos entre o casal podem ser gerados por ambos os parceiros, ou seja, por ela ou por ele, tanto em relações heterossexuais (homem com mulher), quanto em relações homoafetivas (homem com homem/ mulher com mulher). Utilize a escala abaixo para responder às questões, assinalando a resposta que melhor traduz a sua opinião enquanto observador diante de cada uma das 3 situações de conflito apresentadas. É importante lembrar que não existem respostas certas ou erradas, já que elas são pessoais, dizendo respeito apenas a você. Evite pedir opinião a outros quando estiver respondendo. Leia com atenção cada pergunta e as opções de resposta. Não deixe de responder a nenhuma questão. Em cada questão, assinale apenas uma alternativa para cada situação apresentada. Agradecemos sua sinceridade.

Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Em uma festa ou bar, distrações (músicas, barulho, etc) podem dificultar eu perceber se um (a) namorado (a) está	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. ...dando tapa na (o) parceira (o)					
2. ...tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer					
3. ...brigando por ciúmes com a (o) parceira (o)					
Mesmo se outras pessoas no local parecessem despreocupadas, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)...					
4. ... chutando a (o) parceira (o)					
5. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
6. ...espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)					
Mesmo se parecer que estão alcoolizados ou drogados, eu ajudaria se presenciasse um (a) namorado (a)...					
7. ...batendo na (o) parceira (o)					
8. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
9. ... humilhando a (o) parceira (o)					
Mesmo se estiverem provocando um ao outro, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)...					
10. ...empurrando a (o) parceira (o)					
11. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
12. ... ameaçando difamar a (o) parceira (o) com fotos íntimas na internet					
Eu deixaria para outras pessoas tomarem a iniciativa de ajudar, se presenciasse um (a) namorado (a)...					
13. ...batendo na (o) parceira (o)					
14. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
15. ...brigando por ciúmes com a (o) parceira (o)					
Se a vítima for alguém que eu conheça, eu ajudaria a interromper o conflito se visse um (a) namorado (a)...					
16. ...empurrando a (o) parceira (o)					
17. ...tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer					
18. ... ameaçando destruir o celular da (o) parceira (o)					
Se eu conhecer o (a) agressor (a), eu ajudaria a interromper o conflito se presenciasse um (a) namorado (a)...					
19. ...chutando a (o) parceira (o)					
20. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
21. ...ridicularizando a (o) parceira (o)					
Se eu tiver certeza de que outras pessoas me apoiariam, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)...					
22. ...empurrando a (o) parceira (o)					
23. ...forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
24. ...espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)					
Mesmo com medo da reação negativa dos outros, eu ajudaria a interromper o conflito, se visse um (a) namorado (a)...					
25. ... dando tapa na (o) parceira (o)					
26. ... tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer					
27. ... ameaçando machucar a (o) parceira (o)					

Eu saberia como ajudar, se presenciasse um (a) namorado (a)	1	2	3	4	5
28. ...empurrando a (o) parceira (o)					
29. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
30. ... espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)					
Mesmo se fosse perigoso para mim, eu ajudaria se visse um (a) namorado (a)					
31. ...chutando a (o) parceira (o)					
32. ... forçando a (o) parceira (o) a fazer sexo					
33. ... espalhando boatos sobre a (o) parceira (o)					
Eu buscaria ajuda de outras pessoas, se presenciasse um (a) namorado (a)					
34. ...empurrando a (o) parceira (o)					
35. ... usando de ameaças para tentar fazer sexo com a (o) parceira (o)					
36. ... ameaçando destruir o celular da (o) parceira (o)					
Eu tentaria conversar com um casal de namorados, se visse o (a) namorado (a)					
37. ... batendo na (o) parceira (o)					
38. ... tocando sexualmente quando a (o) parceira (o) não quer					
39. ... humilhando a (o) parceira (o)					

Referências

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, [ABEP], (2014). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Obtido em 23 de fevereiro de 2015. No site http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=12

Amar, A. F., Tuccinardi, N., Heislein, J., & Simpson, S. (2015). Friends delping friends: A nonrandomized control trial of a peer-based response to dating violence. *Nursing Outlook, 63*, 496-503. http://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2015.01.004

Banyard, V. (2008). Measurement and correlates of prosocial bystander behavior: the case of interpersonal violence. *Violence and Victims*, *23*, 83-97.

Banyard, V. L., Moynihan, M. M, & Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: An experimental evaluation. *Journal of Community Psychology*, *35*, 463-481.

Berkowitz, A. D. (2010). Fostering healthy norms to prevent violence and abuse: The social norms approach. Em K. Kaufman (Ed.), *The prevention of sexual violence: A practitioner's sourcebook* (pp. 147-172). Fitchburg, MA: NEARI Press. Retirado de

http://www.alanberkowitz.com/articles/Preventing%20Sexual%20Violence%20Chapter%20-%20Revision.pdf

Bickman, L. (1971). The effect of another bystander´s ability to help on bystander intervention in an emergency. *Journal of Experimental Social Psychology*, *7*, 367-379.

Branch, K. A., Richards, T. N., & Dretsch, E. C. (2013). Reporting behavior regarding intimate partner violence an exploratory analysis of college students' response and victimization and perpetration among their friends. *Journal of Interpersonal Violence*, *28* (18), 3386-3399.

Burn, S. M. (2009). A situational model of sexual assault prevention through bystander intervention. *Sex roles*, *60*, 779-792.

Darley, J. M. & Latane, B. (1968a). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsability. *Journal of Personality and Social Psychology*, *8* (4), 377-383.

Fischer, P., Greitemeyer, T., Kastenmüller, A., Krueger, J. I., Vogrincic, C., & Frey, D. (2011). The Bystander-Effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, *137* (4), 517-537.

Fritzsche, B. A., Finkelstein, M. A., & Penner, L. A. (2000). To help or no to help: capturing individual´s decision policies. *Social Behavior and Personality*, *28* (6), 561-578.

Giordano, P., Soto, D. A., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2010). The characteristics of romantic relationships associated with teen dating violence. *Social Science Research*, *39*, 863-874.

Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.

Hertzog, J. L., & Rowley, R. L. (2013). My beliefs of my peers' beliefs: Exploring the gendered nature of social norms in adolescent romantic relationships. *Journal of Interpesonal Violence*, *29* (2), 348-368.

Laros, J. A. (2005). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em: L. Pasquali (Ed.), *Análise fatorial para pesquisadores* (163-193). Petrópolis: Vozes.

Latané & Nida, S. (1981). Ten years or research on group size and helping. *Psicological Bulletin*, *89* (2), 308-324.

Latané, B., & Darley, J. M. (1968b). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Experimental Social Psychology*, *10* (3), 215–221.

Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton-Century-Croft.

Latané, B., & Rodin, J. (1969). A lady in distress: Inhibiting effects of friends and strangers on bystander intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, *5*, 189-202.

León, D. A. D. (2011). Análise fatorial confirmatória através dos softwares R e Mplus (*Monografia*). Disponível em http://hdl.handle.net/10183/31630

Levine, M., & Crowther, S. (2008). The Rresponsive bystander: How social group membership and group size can encourage as well as inhibit bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95* (6), 1429-1439.

McMahon, S., & Banyard, V. (2012). When can I help? A conceptual framework for the prevention of sexual violence through bystander intervention. *Trauma, Violence, & Abuse*, *13*, 3-14.

Morgan, C. (1978). Bystander intervention: Experimental test of a formal model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36* (1), 43-45.

Noonan, R. K., & Charles, D. (2009). Developing teen dating violence prevention strategies: Formative research with middle school youth. *Violence Against Women*, *15* (9), 1087-1105.

Oliveira, Q. B. M., Assis, S. G. de., Njaine, K., & Oliveira, R. V. C. de. (2011). Violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 87-139). Em Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Pasquali, L. (2005). Extração dos fatores. In L. Pasquali, (Ed.). *Análise fatorial para pesquisadores* (pp. 55-86). Brasília, DF: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida.

Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *43 (Esp)*, 992-999.

Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.

Rayburn, N. R., Jaycox, L. H., McCaffrey, D. F., Ulloa, E. C., Zander-Cotugno, M., Marshall, G. N., & Shelley, G. A. (2007). Reactions to dating violence among latino teenagers: An experiment utilizing the articulated Thoughts in Simulated Situations paradigm. *Journal of Adolescence*, *30*, 893-915.

Rutkowski, G. K., Gruder, C. L., & and Romer, D. (1983). Group cohesiveness, social Norms, and bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44* (3), 545-552.

Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, *16* (2), 209-220.

Thornberg, R. (2010). A Student in distress: Moral frames and bystander behavior in school. *Elementary School Journal*, *110* (4), 585-608.

Weisz, A. N.; & Black, B. M. (2008). Peer intervention in dating violence: beliefs of African-American middle school adolescents. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, *17* (2), 177-196.

Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C, & Straatman, A. L. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, *13*, 277-293.

CAPÍTULO 6 - Amigos como agentes de prevenção à violência no namoro: Avaliação de eficácia de uma intervenção para adolescentes baseada na abordagem do espectador

Resumo

Os amigos são a fonte preferencial de ajuda dos adolescentes, no entanto nem sempre oferecem modelos de respostas eficazes para lidar com situações de violência no namoro entre os pares. Baseado nessa premissa, este estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador para prevenir a violência no namoro, investigando seus efeitos sobre a qualidade da amizade, empatia, atitudes do espectador em resposta à violência no namoro, número de amigos envolvidos em violência no namoro, comportamentos prévios de busca e oferta de ajuda, indicadores de violência no namoro e intenção de ajudar nesse contexto. Indicadores de processo foram usados para monitorar o grau de envolvimento dos participantes durante a intervenção. Participaram 42 adolescentes aleatoriamente alocados em dois grupos, experimental (GE, n=20) e controle (GC, n=22). O GE recebeu uma intervenção breve sobre relações de namoro saudáveis e violentas, qualidade da amizade na rede de pares e o papel do espectador, enquanto o GC não recebeu nenhuma intervenção. Diferenças estatísticas significativas entre sexo indicaram que os homens do GE sofreram menos ameaças do que as mulheres no pós-teste se comparado ao GC. Foram observados ainda no GE efeitos positivos sobre a empatia e atitudes do espectador, com aumento de 50% na intenção de ajudar e redução de mais de 50% no número de amigos envolvidos em violência no namoro para as mulheres, além de melhorias na qualidade da amizade para os homens. Direções futuras para novos testes de eficácia e implicações para o desenvolvimento de intervenções baseadas na abordagem do espectador são discutidas.

Palavras-chave: prevenção, violência no namoro, abordagem do espectador, eficácia.

Abstract

Friends are preferred source of helping teens, though not always provide models of effective responses to deal with situations of dating violence between couples. Based in the premise, this study aimed to evaluate the efficacy of an intervention based on peer and bystander approach to prevent the dating violence, investigating its effect on the friendship quality, empathy, bystander attitude in response to dating violence, number of friends involved in dating violence, previous help-seeking and help-giving behaviors, dating violence indicators and intention to help in the context. Process indicators were used to monitor the degree involviment of the participants during the intervention. 42 adolescents took part randomly allocated to two groups, experimental group (GC, n=20) and control (CG, n=22). The GE received a brief intervention on healthy and violent dating relationship, quality friendship on peer network and bystander' role as GC didn't receive any intervention. Statistically significant differences between sex indicated that men's GE suffered fewer threats than the women in the post-test compared. Positives effects were observed on empathy and bystander attitudes of, with 50% increase in the intention to help and reduction over 50% in the number of friends involved in dating violence for women, in addition to improvements in friendship quality for men. Future directions for new efficacy tests and implications for the development of interventions based on bystander approach are discussed.

Keywords: prevention, dating violence, bystander approach, efficacy.

A violência no namoro é um problema de saúde pública com elevada magnitude no Brasil (Oliveira, Assis, Njaine, & Oliveira, 2011; Flake, Aldrigui, Schraiber, Menezes, & Rossi, 2013; Barreira, Lima, & Avanci, 2013; Oliveira, Assis, Njaine, & Pires, 2014) e no mundo (Leen, Sorbring, Mawer, Holdsworth, Helsing, & Bowen, 2013; Niolon et al., 2015). De acordo com o primeiro estudo de base epidemiológica sobre a violência nas relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros, 86,9% dos adolescentes já foram vítimas e 86,8% já foram perpetradores de algum tipo de violência, física, sexual ou psicológica durante o relacionamento atual ou o último existente. A violência verbal é a mais prevalente no namoro, seguida da violência sexual, da ameaça, da violência física e da violência relacional (Oliveira et al., 2011).

A distribuição da violência, sofrida e perpetrada, no namoro tende a variar em função do sexo, segundo Oliveira e cols. (2011). Os resultados deste estudo apontam que, embora historicamente e culturalmente o vetor da agressão física seja dirigido dos homens contra as mulheres, entre os adolescentes brasileiros os homens (24,9%) relataram mais vitimização desse tipo de violência do que as mulheres (16,5%), e estas declararam mais perpetração (28,5%) do que os homens (16,8%). No que se refere à violência sexual, não foram identificadas diferenças entre os sexos para as formas de violência sexual sofrida, sendo esse tipo de violência mais perpetrado pelos homens (49,0%) do que pelas mulheres (32,8%). A violência verbal, marca das relações amorosas na adolescência, foi apontada como sendo ao mesmo tempo sofrida e perpetrada por 96,9% dos jovens. As mulheres (86,8%) são um pouco mais vítimas desse tipo de violência do que os homens (82,1%), no entanto para ambos os sexos esse é o tipo de violência mais perpetrada pelos jovens. As ameaças e a violência relacional, que remete à violência moral, envolvendo ações ofensivas que difamam, geram constrangimento e ferem a imagem, a dignidade e a moral pessoal, a exemplo de 'espalhar boatos' a fim de desqualificar o (a) parceiro (a), são mencionadas notadamente em situações de términos do namoro. De modo geral, jovens de ambos os sexos sofrem igualmente ameaças dos parceiros (24,2%), e as

mulheres praticam mais ameaças (33,3%) do que os homens (22,6%). No que tange à violência relacional, os homens (19,7%) relataram mais vitimização do que mulheres (13,7%), sem diferenças entre os sexos no que se refere à perpetração (Oliveira et al., 2011).

O impacto negativo da violência no namoro na saúde física e mental é evidente (Foshee et al., 2007; Ellis, Crooks, & Wolfe, 2009; Stader, 2011). Diversas variáveis do contexto ecológico têm sido exploradas para compreender a relação entre vitimização e consequências negativas para a saúde. Tais resultados estão associados a um desempenho educacional mais negativo, com reflexo nas notas, no vínculo com a escola e no abandono escolar. Uma gama de preocupações com a saúde mental tem sido observada, como a maior propensão para comportamentos de risco (p. ex. uso de álcool/drogas), problemas relacionados à depressão, pensamentos suicidas e baixos níveis de suporte social parental e da vizinhança (Banyard & Cross, 2008). Em estudos brasileiros outros aspectos que aumentam a vulnerabilidade dos adolescentes envolvidos em violência no namoro estiveram atrelados ainda a doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, suicídio e morte por homicídio (Minayo, Assis, & Njaine, 2011; Barreira, Bigras, Njaine, & Assis, 2014).

Embora experiências prévias de violência no namoro constituam fator de risco para o envolvimento futuro em situações de violência por parceiro íntimo (Wolfe et al., 2004; Tschann et al., 2009), um episódio de vitimização ou perpetração não aumenta significativamente a probabilidade de uma pessoa sofrer ou perpetrar violência no futuro (Novak & Furman, 2016). É o que aponta o estudo longitudinal que examinou fatores de risco individuais e relacionais ao longo de mais de dez anos. Mesmo a violência sendo uma experiência bastante comum nas relações românticas, o risco de um indivíduo para experiências de violência em relacionamentos posteriores não parece ser afetado de modo fundamental por uma única experiência de vitimização ou perpetração, sinalizando a necessidade de examinar múltiplos níveis de risco, incluindo as influências da díade no risco de violência por parceiros (Novak & Furman, 2016).

Em revisão de literatura de uma década de pesquisa, Vagi, Rothman, Latzman, Tharp, Hall e Breiding (2013) identificaram em estudos longitudinais fatores de risco e fatores de proteção para a perpetração de violência no namoro. Chama atenção no rol dos fatores de risco relacionais o fato de que um terço deles está associado ao domínio dos pares, e pelo menos três abordam aspectos que envolvem a rede de amizades, tais como: ter amigos perpetradores envolvidos em violência no namoro (Arriaga & Foshee, 2004; Foshee, Reyes, & Ennett, 2010); possuir amigos vítimas de violência no namoro (Foshee et al., 2010); e a baixa qualidade da amizade (Linder &Collins, 2005). Dentre os fatores protetivos, a empatia elevada é apontada por Vagi e colaboradores (2013) na lista de fatores de proteção no nível individual (McCloskey & Lichter, 2003). Um panorama dos estudos que informam tais evidências é apresentado a seguir. Identificar essas fontes de influência é fundamental para eleger preditores da violência no namoro passíveis de mudança por meio de intervenção (Foshee et al., 2010).

Amigos envolvidos em violência no namoro

A literatura tem consistentemente enfatizado que ter amigos em relações de namoro violentas aumenta as chances de vitimização e/ou de perpetração de violência no namoro mais tarde (Foshee, Reyes, Ennett, Cance, Bauman, & Bowling, 2012; Reyes, Foshee, Bauer, & Ennett, 2012; Dardis, Dixon, Edwards, & Turchik, 2014; Foshee et al., 2015). Amigos envolvidos em violência no namoro não somente encorajam a violência no namoro, transmitindo a ideia de que essa violência é aceitável, como podem atrair o adolescente e até mesmo levá-lo a buscar amigos com experiências similares de violência nas relações íntimas amorosas (Arriaga & Foshee, 2004).

Ter amigos envolvidos em violência nas relações de namoro foi um dos antecedentes avaliados na testagem da predição da violência, sofrida e perpetrada, no namoro por Arriaga e Foshee (2004). Nesse estudo, realizado em uma amostra de 526 adolescentes (246 homens e

280 mulheres) entre 13 a 17 anos, os resultados indicam que 31% dos adolescentes têm pelo menos um amigo envolvido em uma relação de namoro violenta. Tais adolescentes foram cerca de duas vezes mais propensos a perpetrar violência do que os que não relataram possuir amigos que usam violência no namoro. Assim, as chances de perpetrar violência no namoro são maiores quando os amigos experimentam violência nas relações de namoro. Além disso, os homens usam mais comportamentos severos do que as mulheres perpetradoras, as quais tendem a usar violência menos severa e mútua, além de apresentar uma maior proporção de perpetração de violência do que os homens. A probabilidade de ser uma vítima de violência severa para as mulheres foi quase duas vezes maior do que para os homens (Arriaga & Foshee, 2004).

Os resultados apontaram ainda que a presença de amigos em relações violentas aumentou a propensão à vitimização de adolescentes no próprio namoro, sendo que a violência moderada foi experimentada mais por homens vítimas, embora as chances de ser vítima fosse a mesma para ambos os sexos. A seleção de amigos com experiências similares foi uma explicação mais plausível do que a influência dos amigos para homens que experimentaram violência no namoro, enquanto que para as mulheres, querer ser como os amigos que experimentaram violência no namoro é o que parece tornar violenta a relação. Assim, a perpetração de violência no namoro pode ser explicada pela *influência de pares* e pela *seleção de pares*. Isso não descarta a possibilidade de as mulheres usarem amigos como modelos para tornarem-se vítima ou perpetradora de violência no namoro (Arriaga & Foshee, 2004).

O número de amigos usando violência no namoro também foi considerado um preditor significativo para o início da perpetração da violência no namoro para todos os adolescentes (homens e mulheres/ brancos e negros) no estudo longitudinal de Foshee et al. (2010). Nesse estudo norte-americano, realizado com 1666 adolescentes de ambos os sexos, outros preditores gerais foram analisados, apresentando algumas clivagens de gênero e raça. Para as mulheres, o uso de agressão contra pares, depressão e uso de maconha foram preditores do início da

perpetração de violência no namoro, enquanto que a ansiedade contribuiu mais para predizer a perpetração para adolescentes brancos, enquanto que o sexo e raiva foram preditores mais associados a adolescentes negros. Se comparados com adolescentes brancos, adolescentes negros foram quatro vezes mais propensos a iniciar a perpetração da violência no namoro. Ademais, para cada amigo envolvido em violência no namoro, houve um acréscimo de 39% na probabilidade de perpetrar esse tipo de violência. Foi possível distinguir nesse estudo longitudinal adolescentes que perpetraram violência no namoro antes de relatar que seus amigos tinham sido perpetradores, ao invés de depois. Enquanto a primeira condição implica um processo de influência de pares, a última sugere uma tendência a escolher pares que possuem comportamentos similares, pois o adolescente passa a perpetrar violência no namoro quando entra em contato com esses amigos que usam violência em suas relações amorosas. As evidências empíricas informadas sugerem que o número de amigos envolvidos em violência no namoro pode ser um fator de risco modificável por meio de programas de prevenção universal e seletiva (Foshee et al., 2010).

No Brasil, Antônio, Koller e Hokoda (2012) investigaram o envolvimento de pares no processo de agressão no namoro para saber se a vitimização no namoro prediz a perpetração no namoro, e se o envolvimento dos pares nesse contexto pode moderar a relação entre a vitimização e a agressão em tais situações. Neste estudo pioneiro realizado com 43 adolescentes de rua de 13 a 17 anos de idade, os resultados sinalizaram que a vitimização no namoro foi capaz de predizer de modo significativo a agressão no namoro para os adolescentes de rua, no entanto o efeito moderador na agressão no namoro não foi predito pelo envolvimento dos pares nesse contexto. O estudo demonstrou que ter pares envolvidos em situações de violência no namoro tende a aumentar os efeitos da vitimização sobre a agressão no namoro. Observou-se ainda que os jovens vitimados em conflitos no namoro foram frequentemente mais abusadores de seus parceiros no namoro. Estudo sugere a necessidade de ajudar jovens de rua que foram

testemunhas de abuso de pares em relações de namoro, estando sensíveis em especial aos relatos de vitimização dos jovens perpetradores de agressão no namoro.

A qualidade da amizade como preditor chave da violência no namoro

As relações românticas emergem no contexto da rede de pares, e o tempo e o surgimento dessas relações são influenciados pela participação dos adolescentes nessas redes. Como "as características qualitativas da relação com amigos muito próximos podem influenciar as características qualitativas das relações românticas", vários papéis podem ser desempenhados pelos pares e amigos na modelagem das relações românticas (Connolly, Furman, & Konarski, 2000, p. 1396) ou, pelo menos, das expectativas para relações românticas (Furman, Simon, Shaffer, & Bouchey, 2002). As amizades servem como um modelo preliminar tanto para nortear a identificação de qualidades desejáveis, quanto para modelar expectativas futuras nas relações românticas (Zimmer-Gembeck, 2002).

As características desenvolvidas nas amizades como proximidade, apoio, intimidade e cordialidade, estão relacionadas com as mesmas características vivenciadas posteriormente nas relações amorosas. Se as experiências prévias com relação aos amigos são negativas, há uma tendência à ocorrência de interações similares nas relações de namoro. O poder preditivo da qualidade da amizade é explicado, em parte, porque há uma interação entre parceiros de igual status tanto as amizades quanto as relações românticas (Linder & Collins, 2005).

A qualidade da amizade tem sido apontada como um preditor chave da violência no namoro devido ao potencial inibitório da agressão nesse contexto. O poder preditor da qualidade da amizade próxima foi investigado Linder e Collins (2005) em estudo longitudinal sobre precursores desenvolvimentais de vitimização e perpetração da violência entre parceiros românticos. Neste estudo a qualidade da amizade foi avaliada por meio de cinco aspectos: (1) segurança (acolhimento e disponibilidade do amigo); (2) presença de conflito (tensões ou

conflitos que permeiam a amizade); (3) resolução de conflito (capacidade e estratégias de resolução de conflito entre os amigos); (4) autorrevelação (compartilhamento de experiências com o amigo); e (5) proximidade (valorização do amigo e conexão com ele/ela). Na amostra de jovens adultos de ambos os sexos com quatro meses ou mais de relacionamento romântico, as experiências de perpetração e vitimização para jovens de 21 ou 23 anos estiveram negativamente relacionadas à qualidade da amizade próxima quando estes tinham 16 anos de idade. Níveis mais baixos tanto de perpetração quanto de vitimização em relações românticas posteriores aos 21 anos de idade foram reportadas por indivíduos que aos 16 anos apresentaram elevada qualidade da amizade, e o contrário mostrou-se verdadeiro. Além disso, indivíduos que gerenciavam melhor seus conflitos, possuíam menos sentimentos negativos e baixa hostilidade com o parceiro romântico aos 21 anos de idade também relataram qualidade da amizade elevada aos 16 anos de idade. Os resultados desse estudo apontam que a qualidade da amizade contribuiu mais do que preditores familiares para problemas envolvendo violência entre parceiros íntimos, sendo considerada um preditor chave da violência no namoro, em especial se associado a habilidades de resolução de conflito. Por sua vez, a baixa qualidade da amizade representou um fator de risco para violência no namoro (Linder & Collins, 2005).

O efeito da empatia sobre a violência no namoro

A literatura tem sugerido que uma boa capacidade de empatia tem o potencial de inibir agressão sexual pré-marital masculina (Christopher, Owens, & Stecker, 1993), e que um baixo nível de empatia está associado à violência no namoro (McCloskey & Lichter, 2003). No estudo longitudinal de McCloskey e Lichter (2003), os autores investigaram o impacto da violência conjugal sobre crianças, a fim de compreender se a exposição à violência marital prediz mais tarde diferentes tipos de agressão (entre os pares, na família e no namoro). Buscou-se ainda identificar se tais crianças são agressivas em função da modelação de comportamentos violentos devido à exposição à violência marital, pelo impacto desta na saúde mental (depressão) ou,

ainda, em razão do desenvolvimento pró-social da empatia. De modo geral, os resultados sugerem que a exposição a altos níveis de violência marital aumenta a violência em alguns domínios, no entanto, falha em predizer a violência no namoro. Em testagem independente do efeito da empatia sobre a agressão observou-se que a probabilidade de um jovem ser agressivo contra o parceiro no namoro é maior quando a propensão à depressão é maior e o nível de empatia é baixo. Já as chances de perpetração são menores quando os escores de empatia são elevados. Além de indicar que a exposição à violência marital é um fator de risco para perpetração da violência por adolescentes em diferentes domínios, este estudo endossa que a empatia desempenha um papel importante na explicação de ambos os tipos de agressão, com efeito direto sobre a violência no namoro (McCloskey & Lichter, 2003).

A empatia está no rol das características individuais consideradas centrais no processo de resolução de problemas conjugais, segundo Costa, Cenci e Mosmann (2016). Nesta revisão sistemática de literatura recente sobre conflito conjugal e estratégia de resolução de conflitos, os autores identificaram que diversas características pessoais dos parceiros influenciam na resolução de conflitos antes, durante e depois do conflito acontecer. Antes do conflito ocorrer, observou-se a presença de expectativas, positivas e negativas, com relação ao parceiro e a si próprio, e também quanto ao desdobramento da situação. Dentre os aspectos que potencialmente afetam a resolução de conflitos conjugais destacam-se a empatia, a interpretação subjetiva dos motivos que subjazem o conflito, a percepção de competência pessoal e com relação ao parceiro e a atribuição de gravidade do problema fundada na visão de mundo individual (Cundiff et al., 2012; Hoppmann & Blanchard-Fields, 2011; Leggett et al., 2012; McNulty et al., 2008; Miller & Rempel, 2004; Paleari et al., 2010; Sanford, 2006; Tallman & Hsiao, 2004; Veldorale-Brogan et al., 2013 citados por Costa et al., 2016).

A resolução de conflitos entre os parceiros pode ser facilitada ou dificultada a depender do tipo de interação predominante estabelecida por ambos em situações de conflito. Se em geral

o padrão de interação nesse contexto é caracterizado por tentativas de validar os sentimentos e pensamentos dos parceiros e/ ou tentativas de reparar os problemas, isso indica um tipo de interação positiva favorável à resolução de problemas. Em contrapartida, interações predominantemente caracterizadas por invalidação e desacordo entre os parceiros dificultam a tentativa de resolver conflitos conjugais e tendem a contribuir para desfechos negativos (Gottman, 1998; Costa et al., 2016). Casais que utilizam estratégias positivas de validação em situações de conflito na conjugalidade "são aqueles que lidam com suas diferenças de modo aberto e cooperativo, incorporando altos níveis de sentimentos positivos e expressam respeito pelas opiniões um do outro" (Holman & Jarvis, 2003, p. 268). Similarmente às relações conjugais, a aplicação do modelo de comunicação marital de Gottman às relações de namoro revelou que o namoro é caracterizado por padrões de interação considerados altamente desadaptativos, e que formas menos funcionais de resolver problemas estão associadas à agressão física e psicológica no namoro (Cornelius, Shorey, & Beebe, 2010).

Comportamentos de busca e oferta de ajuda

Raramente os adolescentes brasileiros buscam ajuda para lidar com situações de violência no namoro e, quando o fazem, costumam procurar mais frequentemente amigos (45,9%) do que familiares (24,2%), religiosos (3,6%), profissionais de saúde (3,3%) e professores (2,6%). O apoio recebido para problemas amorosos é avaliado como bom ou excelente por 90% dos jovens que buscam ajuda. Os amigos próximos são usualmente procurados para "compartilhar confidências e decisões nos momentos de insegurança e medo, sobretudo quando se veem ameaçados ou sofrem violências nas relações" (Njaine, Oliveira, Ribeiro, Minayo, & Bodstein, 2011, p. 186). Consistente com tais achados, Soares, Lopes e Njaine (2013) apontam que apenas 5% dos adolescentes procuram ajuda em situações de violência no namoro e somente 3,5% recorrem a ajuda profissional. As fontes de ajuda preferenciais também costumam ser os amigos (51,5%), seguidos dos familiares (36,7%) e

profissionais de saúde (12,1%). As mulheres (13,4%) são mais propensas a buscar ajuda do que os homens (6,5%), e os amigos são mais procurados por homens (39,8%) para obter ajuda do que as mulheres (20,9%). A solicitação de ajuda de profissionais por sua vez é mais frequente para as mulheres (13,4%) do que para os homens (6,5%). Para ambos os sexos a ajuda é percebida como excelente ou boa (71,5%), sendo que 28,5% consideram-na regular ou ruim.

O primeiro estudo que explorou comportamentos de oferta de ajuda em situações de violência nas relações de namoro e identificou modalidades de resposta de adolescentes americanos nesse contexto foi realizado recentemente por Fry e cols. (2014). Dentre as formas de assistência oferecidas pelos adolescentes a pares vítimas de violência no namoro, sugestões é o tipo de ajuda mais comum (91,3%), variando desde a oferta de conselhos ao amigo (81,5%), orientações para chamar serviços de emergência (18,6%), indicação de procura de adultos com quem possa conversar (50,4%), até recomendações de deixar o abusador (80,1%). A oferta de ajuda também se dá por meio de conversas sobre a violência com o amigo (79,2%), e de tomada de medidas (76%), por exemplo, chamar o número de emergência para obter ajuda, falar com um adulto sobre a situação do amigo (46,6%), ir junto com o amigo a serviços que oferecem ajuda nesses casos (31,4) e abordar diretamente o parceiro do amigo (51,9%) (Fry et al., 2014).

Em estudo contemporâneo, Rueda, Williams e Nagoshi (2015) identificaram nos relatos de adolescentes americanos mexicanos que pedir ajuda em situações de violência no namoro é considerado um sinal de fraqueza, e que o medo de ser orientado a deixar a relação de namoro é a barreira mais saliente nesses casos. A oferta de ajuda, por sua vez, é prerrogativa apenas para amigos que buscam ajuda expressamente e que são considerados confiáveis pelos adolescentes (Rueda et al., 2015). Em estudo nacional, além do estigma associado à busca de ajuda, outros fatores foram apontados como dificuldades para lidar com problemas decorrentes de violência, tais como: preocupação com a privacidade e proteção dos parceiros que integram a relação afetiva, valorização da autossuficiência e a carência de informações sobre como

avaliar a qualidade do namoro (Taquette, 2003 citada por Soares, Lopes, & Njaine, 2013). A necessidade de fomentar comportamentos de busca de ajuda em situações de violência no namoro é premente, pois “os jovens não têm o comportamento de buscar ajuda para tais assuntos, e na maioria das vezes, não reconhecem os atos como violência” (Flake, 2013).

A importância do apoio social/emocional para amigos em situação de violência no namoro foi recentemente investigada por Murta, Ramos, Cangussú, Tavares e Costa (2014), em estudo realizado com quinze jovens do sexo feminino. A experiência de receber ajuda de amigos foi considerada positiva pelas participantes envolvidas em situação de violência no namoro, e intervir na relação de namoro do amigo é visto como necessário para aquelas que ofereceram ajuda nesses contextos. Dentre as ações positivas apontadas como eficazes, as jovens sugerem desde se mostrar disponível e se fazer presente; escutar sem emitir julgamentos, culpabilizar ou forçar uma resolução da situação; recomendar ao amigo fazer terapia; ajudar o amigo a sentir prazer com a vida sem a presença do agressor; buscar se ater aos fatos ao conversar para que o amigo possa enxergar a realidade; ajudá-lo a assumir as rédeas da própria vida; destacar as virtudes e pontos fortes do amigo (Murta et al., 2014).

Dentre as atitudes vistas como ineficazes ou nocivas, destacam-se dar sermão, criticar e julgar o amigo; ter os seus limites ignorados pelo amigo que se envolve além da conta na situação; ser ignorado pelo amigo no tocante a violência vivida; ter os segredos compartilhados contato a outros; abordagens superficiais ao agressor, sem levar em conta as perdas implicadas no término da relação. Ameaças de término da amizade impondo que a vítima deixe a relação de namoro, bem como abordagens pouco pertinentes e pouco responsivas ao contexto também foram apontadas como inapropriadas pelas jovens. O medo de causar danos potenciais ao oferecer ajuda de modo inadequado e o medo de ajudar por não dispor de capacidade profissional para fazê-lo também foram relatados (Murta et al., 2014).

O papel chave dos pares e do espectador na prevenção

A literatura tem indicado a realização de intervenções baseadas nos pares que envolvam no seu escopo diversos tipos de violência que permeiam o domínio dos pares e das relações de namoro (Ramirez, Paik, Sanchagrin, & Heimer, 2012). Os pares, enquanto fonte primária de influência normativa e de ajuda para os adolescentes (Foshee, Bauman, Ennett, Suchidran, Benefield, & Linder, 2005), desempenham um papel crucial desde a emergência das relações românticas, no processo de desenvolvimento e manutenção desses relacionamentos, até a proteção em situações de violência (Adams & Williams, 2011). Embora sejam uma fonte de influência importante na modelação de atitudes e comportamentos (Garrido & Taussig, 2013), os adolescentes podem não fornecer respostas eficazes aos pares para ajudá-los a lidar de modo efetivo e seguro nesses contextos (Weisz & Black, 2008).

Não obstante uma gama de fatores de risco esteja associada à influência potencialmente negativa dos pares, englobando preditores de alta relevância com grande potencial de mudança (Vagi et al., 2013), a rede de amizades ainda é pouco explorada como recurso de proteção na construção de medidas de prevenção à violência e promoção de relações saudáveis (Leen et al., 2013). Como "a força da influência dos pares, em última análise, depende da estrutura das redes de amizades" (Ramirez et al., 2012, p. 508), intervenções preventivas devem levar em conta as conexões sociais dos adolescentes como fator de proteção na prevenção à violência no namoro (Banyard & Cross, 2008). É importante ainda considerar o papel moderador do suporte social (Levendosky, Huth-Bocks, & Semel, 2002; Banyard & Cross, 2008; Kaukinen, 2014; Shorey, Seavey, Brasfield, Febres, Fite, & Stuart, 2015), pois a violência no namoro pode ser característica da rede de pares de adolescentes envolvidos nesse contexto (McDonell, & Mitchell, 2010).

Evidências emergentes incluem o papel do espectador no centro dos esforços da prevenção à violência no namoro (Jaime et al., 2014; Cook-Craig et al., 2014; Branch, Richards, & Dretsch, 2013; Palm Reed, Hines, Armstrong, & Cameron, 2014; Amar, Tuccinardi, Heislein, & Simpson, 2015). Programas de prevenção baseados no espectador compartilham a filosofia de que a mudança de normas sociais para prevenir a violência requer a mobilização de toda comunidade (Coker et al., 2011). Abordar espectadores como agentes de prevenção capazes de intervir na violência no namoro é uma ferramenta potencialmente poderosa, em alternativa a programas focados em potenciais vítimas e agressores. Ao atrair os estudantes como potenciais ajudantes, a defensividade em programas com foco no espectador tende a ser menor, e a responsividade às mensagens veiculadas nesses programas tendem ser maior (Burn, 2009).

Programas baseados nos pares e na abordagem do espectador

A intervenção do espectador é "uma estratégia baseada na comunidade desenhada para mudar o ambiente ou o contexto que pode tacitamente apoiar o uso da violência", contando com a disposição, senso de responsabilidade e capacidade de intervir de todos os membros da comunidade para ajudar a prevenir a violência nesse contexto (Cook-Craig et al., 2014, p. 1181). Apesar de o papel do espectador ser um componente presente em programas de prevenção à violência no namoro, não significa que a eficácia dessa abordagem esteja sendo testada, pois nem sempre são usadas medidas para avaliar mudanças de crenças, atitudes, intenções e/ou comportamentos de intervenção do espectador. Para examinar evidências de validade desta abordagem, a seguir foram sumarizados os resultados de quatro programas de prevenção à violência no namoro que testaram a abordagem do espectador por meio de estudos experimentais (Coker et al. 2011; Miller et al., 2012; Palm Reed et al., 2014; Amar et al., 2015).

Uma promissora estratégia na redução da perpetração de violência no namoro com evidências de eficácia dessa abordagem é um programa de base escolar realizado com 2.006 atletas homens em 16 escolas do ensino médio (Miller et al., 2012). O *Coaching Boys into Men* visa aumentar a intervenção do espectador em resposta aos pares, alterando normas do grupo de pares que legitimam a perpetração da violência no namoro. Dentre outros aspectos foram avaliados nesse estudo a intenção de intervir enquanto espectadores ao presenciar comportamentos abusivos e os tipos de intervenção (positiva e negativa) dos espectadores. Em geral, os componentes da intervenção englobaram o aumento da consciência para detectar comportamentos abusivos e desrespeitosos, a promoção de atitudes e normas de equidade de gênero e o fomento da intervenção do espectador para aumentar a intenção de intervir enquanto espectadores com os pares. Nesse programa breve onze cartões de treinamento de 10-15 minutos foram usados como guia pelos os treinadores esportivos para conduzir discussões curtas semanais ao longo dos treinos no grupo experimental sobre prevenção à violência e a importância do respeito no namoro. Além disso, os treinadores modelaram habilidades de intervenção do espectador, fornecendo modelos positivos de papeis sobre como agir nesses casos. Atletas do grupo controle receberam treino usual. Os treinadores receberam 60 minutos de treinamento para facilitar o programa. Os dados foram coletados no início de cada temporada esportiva e no *follow up* três meses após a implementação do programa (Miller et al., 2012).

Os resultados do *Coaching Boys into Men* apontam que no grupo intervenção houve uma maior intenção de intervir e mais comportamentos positivos de intervenção do espectador, se comparados aos atletas do grupo controle. No f*ollow up* observou-se uma perda na retenção de 10,4% dos atletas nas escolas onde ocorreu a intervenção. Análises secundárias avaliando a intensidade da implementação do programa estimaram o impacto da intervenção, revelando melhorias na intervenção positiva do espectador, intenções de intervir e reconhecimento de comportamentos abusivos para participantes expostos a intervenção completa se comparados

aos atletas do grupo controle, contudo não houve diferença significativa na redução da perpetração da violência no namoro após a intervenção (Miller et al., 2012).

Com o foco na redução da violência sexual e no namoro, o *Green Dot* é também um programa desenhado para engajar ativamente espectadores nos esforços de prevenção (Coker et al. 2011). O programa, realizado com 2.504 estudantes de ambos os sexos (60,5% mulheres), busca difundir o papel ativo do espectador através dos grupos de pares, a fim de construir novas normas sociais favoráveis à intervenção do espectador em situações de perpetração da violência. O programa envolve duas etapas. A primeira fase, dirigida a estudantes, professores e gestores escolares, consistiu em uma palestra motivacional com duração de 50 minutos focada no conceito de comportamentos ativos do espectador e no compromisso da comunidade escolar com a prevenção da violência nesse contexto. A segunda fase englobou uma intervenção para líderes de pares com sessões intensivas realizadas com pequenos grupos de alunos, a fim de ensiná-los a identificar e desenvolver habilidades para atuar como espectadores ativos na prevenção à violência, reconhecendo barreiras à intervenção e orientando sobre como superá-las. Comportamentos ativos do espectador efetivos e observados, aceitação de normas que suportam a violência no namoro e crenças sobre o estupro que indicam a legitimam a violência sexual foram as variáveis dependentes deste estudo. Os participantes foram designados não randomicamente em quatro condições: participantes que receberam a intervenção; sobreviventes ou voluntários envolvidos em intervenção e prevenção à violência, mas que não receberam a intervenção; participantes que só receberam a palestra motivacional, e participantes que não receberam a intervenção (Coker et al. 2011).

Os resultados deste estudo foram favoráveis aos estudantes que receberam a intervenção, com redução de crenças favoráveis à aceitação do estupro, maior observação de relatos de comportamentos ativos do espectador e engajamento significativamente maior em comportamentos do espectador, se comparados com os estudantes que não foram treinados. Os

estudantes de ambos os grupos intervenção (fase 1 e 2) reportaram mais comportamentos ativos do espectador efetivos e observados se comparados aos que não foram expostos a intervenção, sendo que os alunos que receberam o treinamento relataram mais comportamentos ativos do espectador em relação aos estudantes que participaram da palestra motivacional apenas (Coker et al. 2011).

Um estudo comparativo nessa linha realizado por Palm Reed et al. (2014) testou se um programa baseado na abordagem do espectador é melhor do que um programa de psicoeducação tradicional na prevenção à violência sexual e no namoro. Em uma amostra de 554 estudantes (58% mulheres), grupos de 30 alunos do mesmo sexo foram designados aleatoriamente para receber dois tipos de intervenção: (a) 90 minutos de orientação sobre o conceito de intervenção do espectador, aspectos relacionados a violência sexual e no namoro e o desenvolvimento de habilidades para agir como espectador (condição tratamento); (b) 90 minutos de orientação sobre fontes locais de recursos e educação sobre violência sexual e no namoro através de um vídeo que aborda a questão da violência nas relações de namoro dos adolescentes (condição psicoeducação tradicional). Os participantes foram avaliados em três momentos, no pré-teste, no pós-teste e no *follow up* 6 meses após a intervenção. Foram investigadas as seguintes variáveis dependentes: crenças sobre o estupro, atitudes em relação à violência no namoro e eficácia do espectador, além do conhecimento adquirido durante o programa.

Os resultados do estudo de Palm Reed e colaboradores (2014) sugeriram um aumento do conhecimento dos estudantes sobre violência sexual e no namoro e diminuição de atitudes de aprovação da violência e aceitação de mitos sobre estupro em ambos os programas, com aumento discreto na eficácia do espectador no programa baseado nessa abordagem. Embora os achados estejam supostamente associados com o aumento do engajamento do espectador em comportamentos pró-sociais e a redução da violência sexual e no namoro, o estudo não é conclusivo quanto a se a abordagem do espectador é de fato superior às demais. Os autores

recomendam continuar a avaliar a eficácia dessa abordagem, reunindo evidências favoráveis à tendência de que esses programas possuem uma eficácia um pouco melhor, se comparados com abordagens psicoeducativas tradicionais.

Ensinar adolescentes a reconhecer e intervir em situações de violência no namoro foi o foco do estudo de Amar e cols. (2015), que avaliou a eficácia do *Friends Helping Friends*, um programa educacional de base comunitária facilitado pelos pares, dirigido a 101 jovens mulheres de 18 a 22 anos. Nesse estudo piloto 37 estudantes universitárias foram alocadas não randomicamente na condição experimental para receber durante uma semana três sessões envolvendo educação e treino de habilidades sobre as etapas e respectivas barreiras à intervenção do espectador preconizadas por Latané e Darley (1970). As 64 estudantes do grupo controle não receberam nenhuma intervenção. Os resultados comparativos entre o pré-teste, aplicado uma semana antes, e o pós-teste, realizado uma semana após a intervenção, apontaram que as estudantes que participaram do programa aumentaram a intenção de ajudar, a identificação de riscos envolvidos nas situações, o senso de responsabilidade percebido e as habilidades para atuar como espectador, se comparadas ao grupo controle (Amar et al., 2015).

Esses achados supracitados sugerem que intervenções baseadas no espectador "são bem recebidas e têm um impacto sobre atitudes, crenças e a intenção de realizar um comportamento" (p. 502). O programa é uma estratégia útil para fomentar a intervenção dos pares, que devem ser educados e preparados para ajudar de modo adequado os amigos envolvidos em violência no namoro. Foi elaborado um manual da intervenção e oferecido treinamento de 12h aos facilitadores de pares. Para assegurar a fidelidade do programa os facilitadores de pares foram acompanhados em todas sessões por um assistente de pesquisa treinado para checar a adesão ao protocolo (Amar et al., 2015).

O presente estudo

Tomadas em conjunto as evidências supracitadas indicam que, embora os adolescentes frequentemente consultem os pares quando situações de incômodo acontecem (Martsolf, Draucker, Bednarz, & Lea, 2011) e tendam a revelar suas experiências de violência no namoro (Rizzo, 2009), muitas vezes lhes falta maturidade para ajudar os amigos com problemas no namoro. Em geral os adolescentes atuam menos como conselheiros e mais como confidentes, pois apesar de viverem problemas semelhantes, nem sempre são aptos para ajudar nas dificuldades partilhadas pelos pares (Weisz & Black, 2008; 2010; Njaine et al., 2011). Ensiná-los a responder apropriadamente às dificuldades partilhadas por amigos é, portanto, um caminho promissor na prevenção à violência no namoro, especialmente se comportamentos de busca e oferta de ajuda forem mobilizados na rede de amizades.

O presente estudo teve como objetivo geral avaliar a eficácia de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador na prevenção à violência no namoro, investigando seus efeitos sobre as seguintes variáveis: qualidade da amizade, empatia, atitudes do espectador em resposta à violência no namoro, número de amigos envolvidos em namoros violentos como vítima e/ou perpetrador, comportamentos prévios de busca e oferta de ajuda e indicadores de violência física, sexual e psicológica sofrida e perpetrada no namoro. Os objetivos específicos foram: (1) Realizar análises intra e intergrupos comparando os efeitos da intervenção sobre cada uma das variáveis supracitadas, uma semana antes e dois meses e meio após a intervenção; (2) Comparar possíveis diferenças de gênero entre o grupo experimental e grupo controle no pré-teste e pós-teste com base nas variáveis investigadas; (3) Avaliar o engajamento dos participantes da intervenção monitorando três elementos de processo durante as sessões: aplicação cotidiana dos conteúdos, satisfação com a intervenção e envolvimento nas atividades propostas; (4) Avaliar a intenção de oferecer ajuda em situação de violência no namoro, comparando resultados intra e intergrupos no pré-teste e no pós-teste.

Essa pesquisa adotou um delineamento experimental com designação aleatória dos participantes. As evidências empíricas informadas somadas a múltiplas teorias oriundas de distintos campos do conhecimento serviram como base para fundamentação teórica e metodológica da intervenção, tais como: *Modelo Bioecológico* (Bronfenbrenner, 1979/1996; 2004; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Poletto & Koller, 2008; Lordello & Costa, 2015), *Teoria Cognitiva Social* (Bandura, 1986), *Teoria das Redes Sociais* (Sluzki, 1997) e *Modelo de Intervenção do Espectador* (Latané & Darley, 1970). O desenvolvimento da intervenção seguiu as orientações de Murta e Santos (2015), adaptadas de Rohrbach (2014) e De Vries (2014).

Método

Modelo Lógico da Intervenção

O modelo lógico elaborado para orientar questões de avaliação e evidenciar os ingredientes ativos da intervenção é essencial para que se possa mensurar e manter a fidelidade dos métodos durante a implementação (Bartholomew & Mullen, 2001). Uma síntese dos mecanismos de mudança propostos nesta intervenção está esquematizada na Figura 1.

Figura 1: Modelo Lógico da Intervenção Breve

Desenho da intervenção

A intervenção é composta de três sessões semanais com duração de 1h30 cada. A Tabela 1 apresenta uma visão da intervenção com os objetivos, atividades e conteúdos por sessão. As sessões foram compostas por cinco etapas: discussão da tarefa de casa (somente na segunda e terceira sessão), proposição da temática do dia, atividade central, discussão da atividade e avaliação da sessão. Somente nas sessões 1 e 2 houve tarefa de casa.

Como material de didático de apoio à intervenção os participantes receberam o livro *Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos* (Murta et al., 2011), cujos conteúdos servem para fomentar comportamentos de busca e oferta de ajuda dos adolescentes em situações de violência no próprio namoro e entre seus pares.

Para avaliar a sequência, clareza e atratividade dos métodos e técnicas usados no procedimento das três sessões, foram realizados testes piloto da viabilidade do desenho da intervenção. A documentação desta etapa de testagem piloto subsidiou a tomada de decisão para eventuais ajustes na intervenção submetida no presente estudo ao teste de eficácia. O detalhamento dos procedimentos relativos a cada sessão foi descrito no Capítulo 3.

Tabela 2: Visão Geral da Intervenção Breve

Sessão	Objetivos	Atividades	Conteúdos
1. As duas faces do namoro	Discutir sobre as características do namoro, a fim de diferenciar relações saudáveis e não saudáveis. Conscientizar sobre a natureza, dinâmica, prevalência, causas e consequências da violência no namoro para a saúde.	Leitura dinâmica, lúdica e interpretativa de uma história em quadrinhos. Avaliação da qualidade do namoro. (Murta et al., 2011, p. 40-46 e 59).	Modalidades de relações íntimas entre adolescentes: pegar, ficar e namorar. Características das relações de namoro: *recompensas intrínsecas* (auto revelação íntima, cuidado percebido do parceiro); *padrões de influência e interação* (tempo gasto com o parceiro, intimidade sexual, percepções de equilíbrio de poder); e *características problemáticas* (ciúme, traição, falta de suporte do parceiro, conflitos). Sinais de alerta para a violência no namoro.
2. **Rede de amizades**	Mapear a rede social de amizades próximas, para nomear, visibilizar e tornar tangível a rede de amizades, aumentando as chances de mobilização da rede de ajuda. Identificar influências, negativas e positivas, dos pares, na rede de amizades. Fomentar na rede de amizades as funções de apoio social/emocional e de guia cognitivo e de conselhos.	Construção do Mapa de Rede com foco nas amizades próximas	O papel dos amigos na emergência, desenvolvimento e manutenção das relações de namoro, e na proteção em casos de violência. Mudanças na rede de pares e na natureza das relações com amigos na emergência do namoro. - Características estruturais da rede: tamanho, densidade, composição, dispersão, homogeneidade/heterogeneidade. - Funções da rede: companhia social, apoio social/emocional, guia cognitivo e de conselhos, regulação social, ajuda material e de serviços e acesso a novos contatos. - Atributos do vínculo: função predominante, versatilidade, reciprocidade, intensidade/compromisso, frequência dos contatos e história. - Funções da amizade: ajuda, aliança confiável autovalidação, companheirismo, intimidade e Segurança emocional.
3. Abordagem do espectador	Problematizar o mito "Em briga entre namorados ninguém mete a colher", encorajando os adolescentes a adotarem atitudes favoráveis à intervenção nesse contexto. Favorecer a modelagem de comportamentos de ajuda na rede de amizades, a fim de mobilizar comportamentos de ajuda na rede de amizades. Ensinar habilidades de empatia para incentivar a adoção de comunicação empática e tomada de perspectiva do em resposta à violência no namoro.	Vídeo-debate sobre a intervenção do espectador Exercício de empatia	Normas de pares que contrariam a intervenção do espectador e papéis de gênero associados. Amigos como potencias espectadores de situações de conflito no namoro, e como fontes preferenciais de ajuda. Papéis (vítima, agressor e espectador). Etapas da intervenção do espectador: 1. Consciência; 2. Definição; 3. Responsabilidade; 4. Plano/ autoeficácia. 5. Ação. Barreiras à intervenção. Como deixar de ser um "espectador passivo" e passar a ser um "espectador ativo".

Participantes

Participaram efetivamente do presente estudo 42 estudantes, 20 no grupo experimental (GE) e 22 no grupo controle (GC), correspondendo a 46,67% dos alunos recrutados. Todos os participantes são alunos da rede pública de ensino e, em geral, possuem ensino médio incompleto (GE=90% e GC=95,45%), com apenas 10% (GE) e 4,55% (GC) com ensino médio completo. Possuir experiência amorosa prévias de "ficar" ou "namorar" não constitui critério de inclusão dos participantes. No presente estudo a aleatorização foi realizada por sorteio a partir de cinco turmas que fazem parte do *Programa Primeiro Passo para o Trabalho*, desenvolvido pelo Setor de Educação Socioprofissional de uma instituição de Brasília, e a unidade de análise foram os adolescentes. Esse Programa de Formação de Jovens Aprendizes tem como objetivo a formação cidadã, pessoal e profissional de adolescentes em situações de vulnerabilidade social. Inicialmente foram sorteadas quatro turmas, sendo duas alocadas na condição experimental, e duas na condição controle, com 47 e 43 alunos em cada condição respectivamente, totalizando 90 alunos recrutados para participar da intervenção. No pré-teste realizado uma semana antes da intervenção participaram 35 estudantes do grupo experimental e 37 estudantes do grupo controle, totalizando 72 participantes. No pós-teste realizado dois meses e meio após a intervenção participaram 29 alunos do GE e 32 alunos do GC, totalizando 61 participantes. Não reuniram critérios para o presente estudo 24 estudantes que completaram somente o pré-teste (15) ou o pós-teste (9) no GE, e 25 estudantes que responderam apenas o pré-teste (15) ou o pós-teste (10) no GC, os quais foram desconsiderados na análise de dados. A taxa de retenção no pré-teste foi suavemente maior no grupo controle (59,46%) se comparado ao grupo experimental (57,14%).

A Tabela 2 apresenta a caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes. No grupo experimental houve uma participação maior de mulheres (55,6%), sem diferenças entre sexo para o grupo controle, com a maior parte dos alunos dos dois grupos entre 16 a 17 anos.

O nível socioeconômico dos alunos do GC (81,9%) foi superior ao GE (77,8%), considerando o total de alunos estratificados nas classes AA, B1 e B2, conforme o Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, [ABEP], 2014). Em ambos os grupos a maior parte dos estudantes se autodeclararam como pardos (GE=50,0% e GC68,2%), e a religião evangélica (GE=38,9% e GC=50,0%) foi mais prevalente, seguida da religião católica (GE=33,3% e GC=31,8%). Na ocasião do estudo a maior parte dos alunos declararam não estarem se relacionando no momento (GE=77,8% e GC=40,9%), e 22,2% e 36,4% afirmaram estar namorando, respectivamente no GE e GC. Quanto ao estado civil a condição experimental apresentou maior percentual de jovens solteiros (94,4%) se comparada a controle (81,0%).

Tabela 2: Perfil dos participantes da Intervenção Breve

Variável		Grupo	
		Experimental	Controle
Sexo			
	Feminino	55,6%	50,0%
	Masculino	44,4%	50,0%
Idade (anos)			
	16	43,8%	57,1%
	17	43,8%	42,9%
	18	12,5%	0,0%
Nível socioeconômico			
	Classe AA	11,1%	36,4%
	Classe B1	11,1%	9,1%
	Classe B2	55,6%	36,4%
	Classe C1	22,2%	18,2%
Cor ou raça			
	Branca	16,7%	18,2%
	Preta	27,8%	9,1%
	Amarela	5,6%	4,5%
	Parda	50,0%	68,2%
Religião			
	Nenhuma	27,8%	18,2%
	Católica	33,3%	31,8%
	Evangélica	38,9%	50,0%
Status de relacionamento			
	Sozinho(a) no momento	77,8%	40,9%
	Encontros ocasionais com pessoas diferentes	0,0%	9,1%
	Encontros ocasionais com a mesma pessoa	0,0%	13,6%

	Relacionamento estável de namoro	22,2%	36,4%
Estado Civil			
	Solteiro	94,4%	81,0%
	União estável	5,5%	9,5%
	Casado	0,0%	9,5%

Nota. O nível socioeconômico é baseado no Critério Brasil (ABEP, 2014).

Instrumentos

As diversas medidas utilizadas para avaliar os resultados deste estudo estão descritas na Tabela 3, e encontram-se disponíveis para consulta no Anexo T. Indicadores de violência nas relações afetivo-sexuais entre adolescentes com base na relação atual ou a última existente foram avaliados por meio do *Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory* (CADRI), criado por Wolfe et al. (2001) com adaptação transcultural para a língua portuguesa (Oliveira et al., 2011). O instrumento contém duas subescalas (violência sofrida e perpetrada), sendo a variável violência é constituída pela soma dos escores dos itens de cada uma das cinco dimensões, a saber: violência física, ameaça, violência sexual, violência relacional e violência verbal/ emocional. Nesta escala cada item é duplicado, abordando a violência no namoro ou "ficar" na perspectiva de ambos, vítima e perpetrador. A resposta positiva dos adolescentes a pelo menos um item de cada subescala indica a presença de violência nas relações amorosas.

A probabilidade de ajuda do espectador em situações de violência física, sexual e psicológica no namoro foi mensurada por meio da *Escala de atitudes do espectador em situações de violência no namoro* (ESPECTA-VN), instrumento desenvolvido especialmente para o presente estudo. A escala apresenta cinco fatores que avaliam os seguintes passos e respectivas barreiras à intervenção do espectador conforme modelo preconizado por Latané e Darley (1970) com adaptações de Burn (2009): (1) Consciência: Falha em perceber a situação; (2) Definição: Falha em identificar o risco envolvido na situação; (2) Responsabilidade: Falha em assumir responsabilidade; (4) Plano/ Autoeficácia: Falha devido a déficit de habilidades; (5) Ação para intervir: falha devido a inibição da audiência. Para o cálculo dos escores da escala

os itens 1, 2 e 3 devem ter a sua pontuação invertida, tendo em vista que foram construídos na direção oposta aos demais itens. O escore global da escala é dado pela soma dos escores dos itens de cada um dos cinco fatores. Maiores escores indicam maior probabilidade de ajuda do espectador nesses contextos e, desse modo, menor propensão a falhas considerando os seguintes fatores situacionais em jogo: distrações sensoriais; ignorância pluralística; atribuição de merecimento devido ao uso de álcool/ droga e caráter provocativo dos parceiros; relação do espectador com a potencial vítima e o potencial agressor; preocupação com a avaliação negativa de outros espectadores e ignorância quanto a ação ou como atuar enquanto espectador. A descrição e evidências iniciais de validade deste instrumento estão descritas no Capítulo 5.

O nível de empatia dos participantes foi avaliado pela *Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis* (EMRI), adaptada por Koller, Camino, & Ribeiro (2001). O instrumento possui três subescalas que avaliam respectivamente: (1) *Consideração Empática* (CE): "Contém componentes afetivos da empatia, presentando itens que informam sobre a emoção e os sentimentos alter-orientados. Essa subescala está relacionada com medidas que refletem preocupação com outras pessoas" (p. 44); (2) *Tomada de Perspectiva do Outro* (CG): "Contém componentes cognitivos da empatia, baseados na tendência para adotar, espontaneamente, o ponto de vista psicológico do outro, antecipando seus comportamentos e reações" (p. 44); (3) *Personal Distress* (CC): "Representa o comportamento expresso do indivíduo que, em situações emocionais tensas, experimenta sentimentos de ansiedade com relação ao infortúnio dos outros" (p. 45). O escore global da EMRI é calculado por meio da soma dos resultados das três subescalas (CE, CG e CC), sendo que níveis de empatia mais elevados estão associados a maiores escores na escala global e nas três subescalas. Como foram elaborados na direção contrária aos demais, os itens 2, 3, 9, 10, 11 e 13 devem ter sua pontuação invertida no cálculo dos escores da escala global e das três subescalas e da escala global.

Para avaliar o número de amigos envolvidos em namoros violentos como vítimas e/ou perpetradores foi elaborado um questionário com 6 perguntas, quatro derivadas do estudo de Arriaga e Foshee (2004), e duas questões construídas para o presente estudo (5 e 6). As questões 1 e 2 abordam a vitimização: *Quantas amigas mulheres já disseram a você que seus (suas) namorados (as) foram violentos (as) para com elas?* e *Quantos amigos homens já disseram a você que suas (seus) namoradas (os) foram violentas (os) para com eles?* As questões 3 e 4 referem-se à perpetração: *Quantas amigas mulheres já disseram a você que elas foram violentas para com seus (suas) namorados (as)?* e *Quantas amigas mulheres já disseram a você que tanto ela quanto o (a) parceiro (a) são violentos (as) um (a) com o (a) outro (a) no namoro?* As perguntas 5 e 6 abordam a violência mútua ou recíproca: *Quantas amigas mulheres já disseram a você que tanto ela quanto o (a) parceiro (a) são violentos (as) um (a) com o (a) outro (a) no namoro?* e *Quantos amigos homens já disseram a você que tanto ele quanto a (o) parceira (o) são violentos um com o outro no namoro?* Os resultados foram computados mediante recodificação e soma das respostas para formar uma variável dicotômica indicando a presença (1) ou ausência (0) de pelo menos um amigo envolvido em violência no namoro. Como havia seis questões, a pontuação máxima das respostas foi 6 e a pontuação mínima foi 0.

A qualidade da amizade foi avaliada por meio do Questionário das Funções da Amizade (QFA) adaptado por Souza e Hutz (2007), que avalia o grau em que um amigo preenche as 6 funções da amizade, por meio de seis escalas que correspondem as seguintes funções da amizade: (1) *Segurança emocional* (engloba o fornecimento de confiança e consolo em situações ameaçadoras ou novas); (2) *Intimidade* (refere-se à sensibilidade às necessidades e estados do outro, favorecendo um contexto de aceitação e abertura para a expressão e exposição honesta de informações pessoais sobre si, sentimentos e pensamento; (3) *Aliança confiável* (envolve estar apto para contar com a contínua lealdade e disponibilidade do amigo); (4) *Companheirismo estimulante* (envolve o engajamento conjunto em atividades divertidas,

agradáveis e excitantes); (5) *Ajuda* (envolve diversas formas de ajuda incluindo, por exemplo, informação, orientação, auxílio, aconselhamento); (6) *Autovalidação* (envolve a percepção de que o amigo é alguém que escuta, encoraja, tranquiliza e o ajuda a manter uma autoimagem digna e competente. O escore global do QFA é calculado através da soma dos resultados das cinco escalas que avaliam cada uma das seis funções da amizade, sendo que escores mais elevados indicam uma melhor qualidade da amizade com relação ao melhor amigo (a).

Para avaliar comportamentos prévios de ajuda foi elaborado um questionário, com perguntas fechadas e abertas, especificamente para este estudo, com 7 questões sobre busca de ajuda e 4 sobre oferta de ajuda. No que se refere à busca de ajuda em situações de violência no próprio namoro foi investigada a ocorrência desse comportamento, o tipo de violência (física, sexual ou psicológica), a efetividade (recebeu ou não a ajuda esperada?) e a qualidade da ajuda recebida (excelente, boa, regular ou ruim), e a fonte de ajuda procurada (profissionais de saúde, religiosos, familiares, amigos, professores, etc.). Para aqueles que não buscaram ajuda nesse contexto foi perguntado o motivo e questionado qual seria a fonte de ajuda caso optassem por fazê-lo. No que se refere à oferta de ajuda, investigou-se a ocorrência desse comportamento, o tipo de ajuda oferecido e o tipo de relação com a pessoa que ajudou (amigo/colega, familiar, desconhecido, etc.). Para aqueles que não ofereceram ajuda em situações de violência no namoro foi questionado o motivo pelo qual decidiu não ajudar nesse caso.

Adicionalmente às questões sobre busca e oferta de ajuda prévia, foram elaboradas quatro perguntas sobre a intenção de ajudar em uma situação hipotética de violência entre parceiros amorosos (p. ex. *Você se envolveria e daria ajuda a um casal de namorados que estivesse em situação de violência no namoro?*). Foi questionado ainda em que contexto ajudariam, se fosse apenas um casal heterossexual (homem com mulher), apenas um casal homoafetivo (homem com homem/ mulher com mulher) ou em ambos os casos. Por fim investigou-se os motivos pelos quais os adolescentes se envolveriam para ajudar nesse contexto

(p. ex. meus amigos me ajudam quando eu preciso, eu me sinto na responsabilidade pessoal de ajudar, eu me sentiria culpado (a) se não tomasse alguma medida). Igualmente, foi perguntado para aqueles que não se envolveriam porque optaram por não o fazer (p. ex. nunca presenciei situações de violência no namoro, o casal voltaria a se relacionar como em outras vezes, eu não gosto de me meter na vida das pessoas, tem outras pessoas que podem ajudar).

Tabela 3: Medidas para Avaliação de Resultados da Intervenção Breve

Variável	Medida	Nº. itens	Exemplo de item	Categoria de respostas	Média Alfa[2]
Violência (física, sexual e psicológica) sofrida e perpetrada no namoro (Wolfe et al., 2001)	*Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory* (CADRI)	70	*Eu ameacei machucar ele/ela* *Ele/ela ameaçou me machucar*	0 - Nunca 1 - Raramente 2 - Algumas vezes 3 - Frequentemente	0,89 (violência sofrida) 0,88 (violência perpetrada)
Atitudes do espectador em resposta à violência no namoro (física, sexual e psicológica)	[1]*Escala de atitudes do espectador em situações de violência no namoro* (ESPECTA-VN)	24	*Eu saberia como ajudar, se presenciasse um(a) namorado(a) empurrando a(o) parceiro(a)*	1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Nem concordo, nem discordo 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente	0,78 a 0,96
Empatia (Koller, Camino, & Ribeiro, 2001)	*Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis* (EMRI)	21	*Quando eu vejo alguém se ferir, eu tendo a permanecer calmo*	1 - "Não me descreve bem" a 5 - "Descreve-me muito bem"	Com exceção da subescala de Personal Distress CC (0,54), os alfas variam de 0,63 a 0,74
Número de amigos envolvidos em violência no namoro (vítima e/ou perpetrador) (Arriaga & Foshee, 2004)	*Questionário*	6	*Quantas amigas mulheres já disseram a você que seus(suas) namorados(as) foram violentos(as) para com elas?*	( ) Nenhuma amiga ( ) Uma a duas amigas ( ) Duas a três amigas ( ) 4 amigas ou mais	-
Qualidade da amizade (Souza & Hutz, 2007)	*Questionário das Funções da Amizade* (QFA)	30	*Posso contar segredos para ___.* Obs.: Imagine que o espaço em branco contém o nome do(a) melhor amigo(a)	1 - Nunca 2 - Raramente 3 - De vez em quando 4 - Muito frequente 5 - Sempre	0,73 a 0,81
Comportamento de busca e oferta de ajuda	*Questionário*	11	*Você já buscou ajuda para lidar com situações de violência no seu namoro?* *Você já ofereceu ajuda a alguém em situação de violência no namoro?*	( ) Sim, no namoro anterior ( ) Não, no namoro atual ( ) Não ( ) Sim ( ) Não	-

Nota. [1]A ESPECTA-VN é uma escala desenvolvida e validada especificamente para o presente estudo. [2] Os alfas foram calculados com base na amostra usada para validar as respectivas medidas.

Neste estudo buscou-se monitorar ainda engajamento dos participantes para com a intervenção, avaliando a *dose recebida*, que é um indicador de processo que possibilita uma avaliação do progresso da intervenção ao longo das sessões. Segundo Steckler e Linnan (2002), a dose recebida reflete o grau de envolvimento ativo dos participantes com a intervenção, expressos por meio do engajamento, da participação e receptividade destes para com recursos recomendados e materiais disponibilizados durante a intervenção. No presente estudo a dose recebida foi avaliada por meio de três parâmetros: uso cognitivo, comportamental e/ou experiencial dos conteúdos; satisfação com a intervenção; e envolvimento nas atividades.

Para avaliar o uso cognitivo, comportamental e/ou experiencial relativo à aplicação cotidiana dos conteúdos ensinados na intervenção foi utilizado o *Registro da dose recebida* (Murta, 2009), ficha de uso individual a ser preenchida pelos participantes no início da sessão (*Anexo D*). Como a dose recebida é retroativa aos conteúdos oferecidos na sessão anterior, neste estudo a sua aplicação se dá apenas nas sessões 2 e 3.

A satisfação para com a intervenção foi avaliada por meio do *Registro de Satisfação com a Sessão* (Murta et al., 2015). Esse formulário de uso individual (*Anexo C*) avalia o grau de satisfação dos participantes com a intervenção, apresentando 8 faces que expressam emoções designadas pelos qualificativos: “Ótimo”, “Massa”, “Legal”, “Legalzinho”, ‘Mais ou menos”, ‘Ruim’, “Péssimo” e ”Horrível”. Ao participante é facultada ainda a opção de especificar por escrito o que motivou a escolha da face eleita ao responder à pergunta: *Escolheu essa por quê?*

Para avaliar o envolvimento dos participantes em cada uma das três sessões buscou-se investigar indícios de adesão dos mesmos às técnicas e atividades propostas na intervenção, avaliando três tarefas: (1) *Plano de ação para busca de ajuda* - tarefa de casa da sessão 1 (*Anexo B*); (2) *Construção do Mapa da Rede* com foco na avaliação da rede de amizades e percepção da qualidade da amizade - atividade principal da sessão 2 (vide Capítulo 3) e *Plano de ação para oferta de ajuda* - tarefa de casa da sessão 2 (*Anexo E*); (3) *Carta de Gratidão* elaborada

pelos participantes em agradecimento a alguém que já o ajudou em situações de conflito no namoro ou questões relacionadas ao universo amoroso - atividade de encerramento da sessão 3. Os protocolos com o passo a passo dessas atividades foram detalhados no Capítulo 3.

Procedimentos de Coleta de Dados

Incialmente foram realizados contatos por e-mail com a instituição e, em seguida, uma visita para conhecer o espaço, apresentar a proposta da pesquisa à coordenação do setor de profissionalização e formalizar o aceite institucional (*Anexo U*). Após firmado o interesse, foi elaborado em conjunto com a instituição um cronograma para implementação da intervenção e coleta de dados do pré-teste e pós-teste, considerando o seu calendário de atividades e disponibilidade dos alunos. A coleta de dados do pré-teste foi realizada no mês de agosto de 2015 nas duas turmas do grupo experimental (17 e 18/8) e do grupo controle (19 e 21/8), e no pós-teste nos dias 01 e 02/12 (GE) e 04 e 07/12 (GC). A intervenção foi implementada nas seguintes datas no grupo experimental: Sessão 1: 24 e 25/08; Sessão 2: 31/08 e 01/09; Sessão 3: 08/09 e 14/09. Todas as sessões e as avaliações realizadas antes e após a intervenção tiveram duração de 90 minutos (16h às 17h30). A aplicação de todos os instrumentos utilizados na pesquisa foi realizada de modo coletivo.

Procedimentos de Análise de Dados

Dados qualitativos de natureza textual foram explorados por meio Técnica de Análise de conteúdo, que envolve a leitura exaustiva dos relatos dos participantes envolvidos e organização dos dados por meio de uma categorização temática (Bardin, 1995). Foi realizada avaliação por juízes para assegurar a adequação, pertinência, exclusividade e objetividade das categorizações.

A análise dos dados quantitativos foi realizada utilizando técnicas de estatística descritiva e inferencial. As comparações entre os grupos foram realizadas a partir das diferenças entre o pré e pós-teste utilizando Análise de Variância (ANOVA), quando a suposição de normalidade e homocedasticidade estavam satisfeitas. O teste *Kruskal-Wallis* foi utilizando

para as demais comparações. As análises foram realizadas utilizando o *software* estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 18.

Aspectos éticos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília pelo Parecer n. º 411.000 (*Anexo J*). Os adolescentes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, esclarecidos sobre o formato e a duração da intervenção, a confidencialidade dos dados pessoais e o uso previsto das informações coletadas. Foi assegurada a liberdade de desistência do participante a qualquer momento ao longo do estudo. O aceite de participação ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais (*Anexo V*), e assinatura do Termo de Assentimento pelos próprios estudantes (*Anexo W*). Uma via de ambos os termos ficou de posse do aluno, e a outra sob os cuidados da pesquisadora responsável.

Resultados

Para responder os objetivos propostos, inicialmente foram realizadas análises estatísticas descritivas das variáveis dependentes investigadas, comparando os resultados obtidos em ambas condições, controle e experimental, uma semana antes da intervenção e dois meses e meio depois. Comparações intragrupos e intergrupos foram realizados através da análise de médias e desvios-padrão no pré-teste e no pós-teste para cada uma das variáveis dependentes, cujos resultados gerais e por sexo são apresentadas a seguir.

Foram realizadas comparações intra e intergrupos no pré e pós-teste para ambos os sexos no que se refere a variável chave do presente estudo, a violência física, sexual e psicológica (ameaça, violência relacional e violência verbal) sofrida e perpetrada no namoro (Figura 2). Em geral, foram observadas diferenças discretas nas cinco modalidades de violência nos dois momentos para ambos os grupos, as quais foram mais favoráveis à condição intervenção

especialmente no que se refere a ameaça sofrida. Somente para esse tipo de violência foram encontradas diferenças estatísticas significativas (p-valor<0,05 no teste de Kruskal-Wallis). Este resultado indica que os homens que participaram da intervenção relataram sofrerem menos ameaças no namoro do que as mulheres no pós-teste.

(a) Violência física sofrida
(b) Ameaça sofrida
(c) Violência sexual sofrida
(d) Violência relacional sofrida
(e) Violência verbal sofrida
(f) Violência física perpetrada
(g) Ameaça perpetrada
(h) Violência sexual perpetrada
(i) Violência relacional perpetrada
(j) Violência verbal perpetrada

Figura 2: Diferenças nos indicadores de violência no namoro no pré e pós-teste (CADRI)

Os resultados relativos às atitudes do espectador em resposta à violência no namoro foram sumarizados na Tabela 4, sendo que maiores médias indicam maior probabilidade de ajuda, e menores médias implicam em maior propensão a falhas em ajudar. De modo geral, foram observadas diferenças discretas nas comparações intergrupo no pré-teste e pós-teste para os fatores 1, 3 e 4, que avaliam respectivamente, as falhas em perceber a situação, assumir a responsabilidade e devido a déficit de habilidades. Este resultado indica que, se comparados ao GC, os adolescentes que participaram da intervenção foram um pouco mais propensos a ajudar em situações de violência no namoro no pré-teste e pós-teste e, por conseguinte, menos suscetíveis a hesitar intervir por fatores perceptuais (p. ex. barulho, música), atribuição de merecimento por uso de álcool ou drogas e pelo caráter provocativo dos parceiros, independente da relação do espectador com a potencial vítima e o potencial agressor, e devido a ignorância sobre como agir enquanto espectador nesses contextos.

No que se refere a identificação do risco envolvido na situação (fator 2), em média, a chance de ajuda foi suavemente maior no pré-teste para o GE (3,22) do que o GC (3,08), e o contrário foi observado no pós-teste para o GE (3,19) e o GC (3,24). Este resultado indica que houve um discreto aumento da ignorância pluralística para os participantes da intervenção no pós-teste em relação ao GC. Igualmente, no pré-teste os adolescentes foram um pouco menos propensos a falhar em ajudar devido a inibição da audiência (fator 5) na condição experimental se comparada a condição controle, com médias de 3,26 e 3,67, respectivamente. Na comparação entre sexos, as menores diferenças entre as médias foram encontradas para o fator 3, indicando uma tendência suavemente mais favorável à assunção de responsabilidade para todos os participantes da condição intervenção no pré-teste.

Tabela 4: Médias e desvios-padrão da escala ESPECTA-VN

	Experimental		Controle	
Variável	Pré	Pós	Pré	Pós
Consciência: Falha em perceber				
Homem	2,90 (0,67)	2,70 (0,67)	2,70 (1,06)	2,42 (1,06)
Mulher	2,87 (0,55)	2,71 (0,55)	2,85 (0,93)	2,76 (0,93)
Total	2,89 (0,60)	2,70 (0,6)	2,77 (0,99)	2,59 (0,99)
Definição: Falha em identificar o risco				
Homem	3,30 (1,00)	3,37 (0,94)	2,79 (1,26)	3,18 (1,21)
Mulher	3,13 (0,69)	2,96 (0,65)	3,36 (0,80)	3,30 (1,04)
Total	3,22 (0,86)	3,19 (0,83)	3,08 (1,07)	3,24 (1,1)
Responsabilidade: Falha em assumir responsabilidade				
Homem	3,74 (0,80)	3,63 (0,80)	3,34 (1,03)	3,55 (1,23)
Mulher	3,50 (0,42)	3,38 (0,45)	3,47 (0,85)	3,16 (1,02)
Total	3,63 (0,65)	3,51 (0,66)	3,41 (0,93)	3,35 (1,12)
Plano/Autoeficácia: Falha devido a déficit de habilidades				
Homem	3,81 (0,67)	3,10 (0,52)	2,58 (1,17)	3,06 (0,89)
Mulher	2,63 (0,82)	2,50 (0,84)	3,09 (0,80)	2,52 (0,79)
Total	3,25 (0,95)	2,83 (0,73)	2,83 (1,02)	2,79 (0,87)
Ação para intervir: Falha devido a inibição da audiência				
Homem	4,00 (0,62)	3,50 (0,88)	3,42 (1,38)	3,45 (1,35)
Mulher	3,29 (0,81)	2,83 (0,53)	3,09 (1,07)	3,00 (1,02)
Total	3,67 (0,78)	3,20 (0,80)	3,26 (1,21)	3,23 (1,19)

Uma visão geral a respeito do envolvimento de amigos em relações amorosas violentas como vítimas e/ou perpetradores é apresentada na Tabela 5, sendo que menores escores estão associados a um menor engajamento de amigos nesse contexto. Na comparação geral intergrupos, os participantes da condição controle relataram um número um pouco maior de amigos vítimas e/ou perpetradores de violência no namoro no pré-teste (1,59) e no pós-teste (1,86), se comparado ao grupo experimental antes (1,28) e após a intervenção (1,11). As mulheres do grupo experimental relataram uma redução de mais de 50% no relato de amigos envolvidos em situações de violência no namoro no pré-teste (1,38) em relação ao pós-teste (0,5), sendo que o grupo controle permaneceu estável. Para os homens, em ambas condições, controle e experimental, houve um aumento do número de amigos vítimas ou perpetradores de violência nas relações amorosas, um pouco mais acentuado no GC antes (2,0) e após a intervenção (2,55) se comparado ao grupo experimental no pré-teste (1,2) e no pós-teste (1,6).

Tabela 5: Número de amigos envolvidos em violência no namoro

	Experimental		Controle	
Variável	Pré	Pós	Pré	Pós
Homem	1,2 (1,48)	1,6 (1,58)	2,0 (1,9)	2,55 (2,21)
Mulher	1,38 (1,69)	0,5 (0,93)	1,18 (1,4)	1,18 (1,33)
Total	1,28 (1,53)	1,11 (1,41)	1,59 (1,68)	1,86 (1,91)

Na avaliação da empatia maiores escores representam um nível de empatia mais elevado conforme aponta a Tabela 6. Em geral, houve um discreto aumento da consideração empática no grupo experimental no pré-teste, com média igual a 3,55, e pós-teste (média igual a 3,62), sendo que o grupo controle se manteve praticamente invariável com médias iguais a 3,65 e 3,60. As mulheres que participaram da intervenção tiveram um aumento discreto da consideração empática do pré-teste para o pós-teste (de 3,77 para 3,88), sem alterações na condição controle. Para os homens houve um pequeno aumento da consideração empática para os que participaram da intervenção (a média passou de 3,37 no pré para 3,41 no pós-teste), no entanto no grupo controle houve um ligeiro decréscimo, de 3,18 para 3,09.

Além disso, considerando os escores totais de empatia, os adolescentes que participaram da intervenção apresentaram um aumento suave da tomada de perspectiva do outro, de 3,39 para 3,53 em média. Para as mulheres, a média da assunção da tomada de perspectiva do outro foi um pouco maior no pré-teste no GE (3,52) do que na condição controle (3,31), e o oposto foi observado para as médias do pós-teste comparando o GC (3,57) e o GE (3,55). Os homens que participaram da intervenção tiveram uma tomada de perspectiva do outro um pouco mais proeminente (com médias iguais a 3,29 e 3,51 no pré e pós-teste respectivamente), se comparado ao GC onde as médias são de 3,18 e 3,26.

Tabela 6: Médias e desvios-padrão da escala de empatia (EMRI)

	Experimental		Controle	
Variável	Pré	Pós	Pré	Pós
Consideração Empática				
Homem	3,37 (0,79)	3,41 (0,72)	3,18 (0,67)	3,09 (1,00)
Mulher	3,77 (0,69)	3,88 (0,53)	4,12 (0,64)	4,12 (0,61)
Total	3,55 (0,75)	3,62 (0,67)	3,65 (0,80)	3,60 (0,96)
Tomada de Perspectiva do Outro				
Homem	3,29 (0,64)	3,51 (0,56)	3,18 (0,56)	3,26 (0,65)
Mulher	3,52 (0,97)	3,55 (0,68)	3,31 (0,54)	3,57 (0,49)
Total	3,39 (0,78)	3,53 (0,60)	3,25 (0,54)	3,42 (0,58)
Personal Distress				
Homem	2,90 (0,58)	3,01 (0,48)	2,94 (0,57)	2,62 (0,82)
Mulher	3,77 (0,77)	3,66 (0,33)	3,12 (0,61)	3,25 (0,79)
Total	3,29 (0,79)	3,30 (0,53)	3,03 (0,58)	2,94 (0,85)

De modo geral, os adolescentes que participaram da intervenção expressaram uma angústia pessoal ligeiramente menor com relação as situações emocionais tensas apresentadas na escala no pré-teste e pós teste (3,29 e 3,30, em média) se comparado aos adolescentes que não receberam a intervenção (3,03 e 2,94, em média). As mulheres do grupo experimental apresentaram menor angústia pessoal nesses contextos antes e após a intervenção (3,77 e 3,66, em média) se comparado ao grupo controle onde as médias observadas são 3,12 e 3,25, no pré e pós-teste. Quanto aos homens, não houve praticamente diferenças entre grupos no pré-teste, sendo que os adolescentes que participaram da intervenção expressaram em média um pouco menos angústia pessoal em lidar com situações de tensão (3,01) do que o grupo controle (2,62).

Cada uma das seis funções da amizade (segurança emocional, intimidade, aliança confiável, companheirismo estimulante, ajuda e autovalidação) foi avaliada de modo geral e por sexo (Tabela 7), sendo que maiores escores estão associados a uma qualidade da amizade mais elevada. A segurança emocional permaneceu relativamente invariável antes e após a intervenção, tanto para o grupo controle quanto para o grupo experimental. Nas comparações intra e intergrupos as mulheres que participaram da intervenção apresentaram nível de segurança emocional um pouco menor no pré-teste e no pós-teste. Os homens que participaram

da intervenção reportaram segurança emocional um pouco mais acentuada no pré-teste e no pós-teste (4,04 e 4,00 em média), se comparados ao grupo controle (3,67 e 3,76, no pré e pós-teste respectivamente), com discreta diferença intragrupo na condição controle, sem haver, no entanto, diferença expressiva na condição experimental.

Tabela 7: Médias e desvios-padrão do Questionário das Funções da Amizade (QFA)

	Experimental		Controle	
Variável	Pré	Pós	Pré	Pós
Segurança Emocional				
Homem	4,04 (0,72)	4,00 (0,63)	3,67 (1,15)	3,76 (0,95)
Mulher	4,25 (0,50)	4,05 (1,34)	4,71 (0,51)	4,60 (0,33)
Total	4,13 (0,62)	4,02 (0,97)	4,19 (1,02)	4,18 (0,82)
Intimidade				
Homem	4,07 (0,58)	4,02 (0,64)	3,55 (1,43)	3,76 (1,05)
Mulher	4,25 (0,55)	3,90 (1,25)	4,45 (0,53)	4,42 (0,51)
Total	4,15 (0,56)	3,97 (0,93)	4,00 (1,15)	4,09 (0,87)
Aliança Confiável				
Homem	4,39 (0,69)	4,46 (0,45)	4,27 (0,80)	4,15 (0,85)
Mulher	4,55 (0,49)	4,23 (1,33)	4,73 (0,36)	4,69 (0,45)
Total	4,46 (0,59)	4,36 (0,92)	4,50 (0,65)	4,42 (0,72)
Companheirismo estimulante				
Homem	4,21 (0,62)	4,29 (0,51)	4,25 (0,79)	4,11 (0,85)
Mulher	4,45 (0,41)	4,18 (1,31)	4,73 (0,42)	4,69 (0,36)
Total	4,32 (0,54)	4,24 (0,92)	4,49 (0,66)	4,40 (0,70)
Ajuda				
Homem	4,04 (0,71)	3,96 (0,82)	4,11 (0,55)	4,00 (0,81)
Mulher	4,28 (0,32)	3,90 (1,24)	4,45 (0,73)	4,44 (0,44)
Total	4,15 (0,57)	3,93 (1,00)	4,28 (0,66)	4,22 (0,68)
Autovalidação				
Homem	4,15 (0,66)	4,02 (0,77)	3,76 (0,86)	3,98 (0,72)
Mulher	4,35 (0,56)	3,90 (1,30)	4,62 (0,39)	4,67 (0,39)
Total	4,24 (0,61)	3,97 (1,01)	4,19 (0,78)	4,33 (0,66)

No que se refere à intimidade em geral, não foram observadas diferenças intra e intergrupos substanciais antes e após a intervenção, com algumas diferenças discretas entre sexo. As mulheres que não participaram da intervenção tiveram uma estreita redução (4,42-4,45=0,03) da intimidade quando comparados os dois momentos. Os homens que participaram da intervenção relataram níveis de intimidade um pouco maior no pré-teste (4,07) e no pós-

teste (4,02), se comparado ao GC, com 3,55 antes e 3,76 após a intervenção. No geral, observa-se uma discreta redução da intimidade no GE e o inverso no GC.

Na comparação intergrupos, considerando o pré-teste, a aliança confiável apresenta resultados muito semelhantes quando comparados os grupos experimental e controle. Da mesma forma as diferenças observadas entre os grupos no pós-teste também são pequenas. Diferenças entre sexos apontam que as mulheres que não participaram da intervenção apresentaram em geral escores um pouco mais elevados de aliança confiável no pré-teste (4,73) e no pós-teste (4,69) em relação as do GE, onde foram observadas médias iguais a 4,55 e 4,23. No entanto, na análise intragrupo houve um suave decréscimo da aliança confiável tanto no GE quanto no GC. Inversamente, os homens que participaram da intervenção reportaram níveis ligeiramente maiores de aliança confiável no pré-teste (4,39) e no pós-teste (4,46) se comparados aos adolescentes que não participaram da intervenção (4,27, no pré e 4,15, no pós-teste). Na análise intra grupo masculina observou-se um estreito aumento da aliança confiável na condição experimental e um suave decréscimo desta na condição controle.

Em geral, os escores de companheirismo estimulante foram maiores no GC em relação ao experimental, antes e após a intervenção. Comparações intragrupo revelaram uma suave redução do companheirismo no GE, sendo que no GC os escores se mantiveram praticamente inalterados do pré-teste ao pós-teste. As mulheres que não participaram da intervenção reportaram níveis de companheirismo um pouco maior no pré-teste (4,73) e no pós-teste (4,69) com relação às que participaram da intervenção (4,45 e 4,18, respectivamente). Houve ainda uma discreta redução no companheirismo na análise intragrupo em ambas as condições, experimental e controle. Na análise intergrupos os homens tiveram escores ligeiramente maiores no GC (4,25) do que no GE (4,21) no pré-teste, sendo observado no pós-teste o oposto, 4,29 para o GE e 4,11 para o GC. Na análise intragrupo os homens que participaram da

intervenção reportaram um discreto aumento do companheirismo estimulante, havendo um decréscimo sutil na condição controle para essa função da amizade.

Na comparação intergrupo foram observadas discretas diferenças na função da amizade relativa a ajuda. Participantes da condição controle apresentaram escores médios de ajuda ligeiramente maiores no pré-teste (4,28) e no pós-teste (4,22), se comparados aos adolescentes da condição experimental antes (4,15) e após a intervenção (3,93). A análise intragrupo sinaliza nos dois momentos investigados um decréscimo sutil no nível de ajuda. Quanto às diferenças entre sexos, observou-se essa mesma tendência para as mulheres, com as participantes do GC com níveis de ajuda suavemente maiores (4,45 e 4,44) do que o GE (4,28 e 3,90) antes e após a intervenção, indicando uma redução ínfima na comparação intragrupos. Em geral, não houve diferenças expressivas nas comparações inter e intragrupo para a função da amizade relativa ajuda no pré e pós-teste para os homens.

Os escores da função da amizade que abordam a autovalidação foram um pouco mais acentuados no grupo experimental (4,24) em relação ao grupo controle (4,19) no pré-teste, ocorrendo o inverso no pós-teste para os adolescentes do GE (3,97) e do GC (4,33). Um discreto aumento e uma irrisória redução da autovalidação foram observados nas análises intragrupo, respectivamente, para o GC e o GE. Em geral, as mulheres que não participaram da intervenção reportaram níveis de autorrevelação um pouco maiores (4,62 e 4,67, no pré e pós-teste) do que as participantes da condição experimental, onde foram observadas médias iguais a 4,35 e 3,9, respectivamente. Este resultado evidencia também uma redução suave da autovalidação no GE e um pequeno aumento desta função da amizade no GC na comparação intragrupo. No que se refere aos homens, os participantes da intervenção apresentaram níveis de autovalidação um pouco mais salientes no pré-teste e no pós-teste, com médias iguais a 4,15 e 4,02, em relação aos adolescentes que não participaram da intervenção (médias iguais a 3,76 e 3,98). Diferenças

intragrupo nos escores de autovalidação foram pouco expressivas para os homens nos dois momentos investigados.

Neste estudo foram investigando ainda dois tipos de comportamentos de ajuda prévia: busca de ajuda em situações de violência no próprio namoro e oferta de ajuda para outras pessoas nesse contexto. Os resultados sobre busca de ajuda prévia obtidos no pré-teste e no pós-teste para ambas condições, experimental e controle estão sumarizados na Tabela 8. A maioria dos adolescentes de ambos os sexos do GE e do GC relatam no pré e pós-teste não ter buscado ajuda para lidar com violência na relação amorosa pessoal porque nunca vivenciaram situações dessa natureza. Em geral não houve diferenças intragrupo no GE e no GC, e na comparação intergrupos os participantes do grupo controle reportaram um pouco mais o fato de não terem buscado ajuda. Outros motivos para não buscarem ajuda estiveram atrelados em ambos os grupos a modos positivos de lidar com problemas e com a emoções, como por exemplo conversar para resolver a situação e analisar alternativas para tomar decisões, sendo mais frequente o relato no grupo controle, para homens e mulheres, antes e após a intervenção.

Foram observados ainda modos negativos de lidar com problemas e com as emoções, tais como esperar que as coisas se resolvam naturalmente, ficar no canto (se isolar) e fazer o que “der na telha” sem medir as consequências. Tais exemplos foram reportados em escala bem menor, exclusivamente por homens, nos dois momentos avaliados para ambos os grupos. Apenas uma participante do sexo feminino relatou não se sentir confortável em pedir ajuda por ficar com vergonha de se expor.

Tabela 8: Comportamentos de busca de ajuda em situações de violência no namoro

Questões	Grupo Experimental						Grupo Controle					
	Pré-teste (n=18)			Pós-teste (n=18)			Pré-teste (n=22)			Pós-teste (n=21)		
	Geral	H	M	Geral	H	M	Geral	H	M	Geral	H	M
Você já buscou ajuda para lidar com situações de violência no seu namoro?												
Sim, no namoro anterior	1	1		2	2		2		2	1	1	
Sim, no namoro atual	1	1					2	2		2	2	
Não	16	8	8	16	9	7	18	9	9	18	8	10
Para qual tipo de violência?												
Psicológica	1	1		2	2		4	2	2	2	2	
Outra										1	1	
Nenhum	1	1										
Você recebeu a ajuda esperada?												
Sim	1	1		2	2		4	2	2	3	3	
Não	1	1										
Qual a qualidade da ajuda recebida?												
Excelente	1	1					1	1		1	1	
Boa	1	1		2	2		1	1		1	1	
Regular										1	1	
Ruim									1			
Não informou									1			
A quem recorreu para ajudá-lo?												
Familiares										1	1	
Amigos	2	2		2	2		3	2	1	2	2	
Professores												
Não informou							1		1			
Não buscou ajuda por qual motivo?												
Nunca vivenciei situações de violência	15	8	7	12	6	6	14	6	8	13	4	9
Quando eu tenho um problema...												
... analiso alternativas	1	1					1	1		2	1	1
... espero que se resolva naturalmente	1	1		1	1		1	1				
... converso para esclarecer as coisas				2	2		3	2	1	4	3	1
... resolvo como “der na telha”				1	1					1	1	
... fico com vergonha									1			
... não especificou				1	1					1		1
Se buscasse ajuda, a quem recorreria?												
Profissionais de saúde	1		1							2	1	1
Religiosos	1		1	2	1	1	2		2	3	1	2
Familiares	8	4	4	10	4	6	9	3	6	16	9	7
Amigos	11	7	4	9	5	4	16	8	8	7	4	3
Professores										1	1	
Não informou				1	1							

Caso optassem por pedir ajuda, esses adolescentes recorreriam em maior grau a amigos e familiares em ambos os grupos, antes após a intervenção, sendo que no GC os amigos foram mais relatados no pré-teste e os familiares no pós-teste, sem variações intragrupo expressivas no GE. Participantes da condição controle relataram duas vezes mais do que o grupo experimental que buscaram ajuda para lidar com violência, no namoro anterior ou atual, estando em geral envolvidos em situações de violência psicológica. Não houve relatos de violência física e/ou sexual em ambos os grupos. Em geral estes adolescentes buscaram ajuda de amigos, seguido de familiares, e consideram que receberam a ajuda esperada nesses casos, avaliando-a como excelente e boa por ambos os sexos. Profissionais de saúde não foram procurados pelos adolescentes como fonte de ajuda nesse contexto.

No que se refere a comportamentos de oferta de ajuda prévia (Tabela 9), comparações intergrupo indicam que os adolescentes do grupo controle reportaram uma frequência um pouco maior de oferta de ajuda para outra pessoa em situações de violência no namoro, em relação aos participantes do grupo experimental, praticamente sem diferenças intragrupo para aqueles que relataram não ter oferecido ajuda nesses contextos.

Em geral, o tipo de ajuda oferecida pelos adolescentes foi conversar e dar conselhos, à pessoa que precisa de ajuda ou ao casal de namorados, com um discreto aumento do pré-teste ao pós-teste do relato de oferta de conselhos para o grupo experimental, com ínfimo decréscimo no grupo controle. Outras formas de ajuda incluíram apoio emocional, no sentido de acalmar a pessoa em situação de violência e, ainda, ligar para a polícia, este último reportado único e exclusivamente por uma mulher. A ajuda oferecida é dirigida majoritariamente para amigos ou colegas, seguido de familiar, havendo um único relato do sexo feminino de oferta de ajuda a desconhecido.

Tabela 9: Comportamentos de oferta de ajuda em situações de violência no namoro

Questões	Grupo Experimental						Grupo Controle					
	Pré-teste (n=17)			Pós-teste (n=18)			Pré-teste (n=20)			Pós-teste (n=20)		
	Geral	H	M	Geral	H	M	Geral	H	M	Geral	H	M
Você já ofereceu ajuda a alguém em situação de violência no namoro?												
Sim	5	3	2	3	1	2	8	3	5	7	4	3
Não	12	7	5	15	10	5	12	8	4	13	6	7
O que você fez para ajuda-lo(a)?												
Conversei, dei conselhos	1	1		3	1	2	4	2	2	3	2	1
Apoio emocional							1	1		2	1	1
Liguei para a polícia	1		1									
Não informou	3	2	1				3		3	2	1	1
Quem você ajudou?												
Amigo/colega	2	1	1	2	1	1	7	2	5	7	4	3
Familiar							1	1				
Desconhecido				1		1						
Não informou	3	2	1									
Se não você não ajudou, qual foi o motivo?												
Nunca presenciei; nunca tive a oportunidade	5	3	2	7	3	4	3	3	4	5	2	3
Ninguém nunca pediu ajuda	1	1							1	4	2	2
Não tive amigo que precisasse				3	2	1						
Ainda não estou preparado para isso				2	2							
Não me meto na vida dos outros			1	1	1		3	3		1	1	
Não informou	7	4	3	3	3	3	2	2		2	1	1

Dentre aqueles que não ofereceram ajuda, a maioria dos adolescentes em ambos os grupos foi motivada pelo fato de nunca ter presenciado tais situações, não ter tido oportunidade de ajudar e por não conhecer alguém que necessitasse de ajuda. Outras justificativas foram mais proeminentes no grupo controle, tais como ninguém nunca pediu ajuda, e a adesão ao dito popular “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. Especialmente no grupo experimental, houve relatos após a intervenção de não estar preparado para ajudar e nunca ter oferecido ajuda nesse contexto. Observou-se ainda no pós-teste no GE uma inclinação de intervir a depende do grau de relação com a pessoa que necessita de ajuda, sendo a justificativa fundada no fato de não ter tido amigo que precisasse ou, ainda, não ter oferecido ajuda porque não é alguém íntimo do adolescente.

Os adolescentes também foram questionados antes e após a intervenção a respeito da intenção de ajudar em situações de violência no namoro (Tabela 10). Os adolescentes que participaram da intervenção tiveram um aumento de 50% na intenção de ajudar do pré-teste ao pós-teste, além de um decréscimo na mesma proporção de relatos de adolescentes que não se envolveriam no sentido de ajudar nesse contexto.

Comparações intergrupos apontam que no pré-teste o grupo controle apresentou quase o dobro de relatos de intenção de ajuda em relação a condição experimental, no entanto no pós-teste as diferenças mais favoráveis ao GC foram discretas. A maioria dos adolescentes que participaram da intervenção ajudariam tanto se fosse um casal heterossexual quanto se fosse um casal homoafetivo. Já no grupo controle cerca de metade dos adolescentes ajudariam apenas se fosse um casal heterossexual, e nesta mesma proporção ajudariam em ambos os casos.

Os aspectos que mais motivam os adolescentes intervirem nesses contextos para ambos os grupos no pré-teste e no pós-teste foi a ideia de que se essa situação acontecesse com eles, os mesmos gostariam de receber ajuda nesse contexto. Comparações intergrupo para essa motivação foram mais favoráveis ao grupo experimental, com um acréscimo de mais de 50% dessa justificativa após a intervenção, notadamente nos relatos de mulheres, sendo que o grupo controle permaneceu invariável nesse quesito. Outras motivações giraram em torno sobretudo de se sentirem confortáveis em ajudar pessoas que necessitam de ajuda e por ser um ato bondoso e gentil ajudar nas dificuldades dos outros e, ainda, porque se sentiriam culpados em omitir ajuda e por sentirem um senso de responsabilidade pessoal em ajudar.

Tabela 10: Intenção de oferta de ajuda em situações de violência no namoro

Questões	Grupo Experimental						Grupo Controle					
	Pré-teste (n=15)			Pós-teste (n=18)			Pré-teste (n=22)			Pós-teste (n=19)		
	Geral	H	M	Geral	H	M	Geral	H	M	Geral	H	M
Você se envolveria e daria ajuda a um casal em situação de violência no namoro?												
Sim	7	5	2	14	8	6	13	6	7	16	8	8
Não	8	4	4	4	2	2	9	5	4	3	2	1
Se sim, em que contexto(s) você ajudaria?												
Apenas se fosse um casal heterossexual	1		1	1	1		6	5	1	3	2	1
Apenas se fosse um casal homoafetivo										2		2
Em ambos os casos	6	5	1	7	7	5	7	1	6	11	5	6
Não informou				2	2	1						
Se sim, por que você se envolveria?												
Amigos ajudam quando preciso	3	3		4	2	2	7	3	4	4	2	2
Eu também queria ajuda	3	1	2	7	2	5	8	3	5	8	2	6
Eu me sinto com coragem	1	1					1	1		2	1	1
Eu me sinto confortável em ajudar	2	2		3	3		4	2	2	2		2
Eu me sentiria culpado	2	2		2	1	1	2		2	1		1
Eu me sinto na responsabilidade	1	1		1	1		1	1		1		1
É um ato bondoso e gentil	2	1	1	3	2	1	2	1	1	4	1	3
Outros				1	1							
Se não, porque você não se envolveria?												
Nunca presenciei situações	4	3	1	3	1	2	8	4	4	1		1
O casal voltaria a se relacionar	2		2							1	1	
Eu não sei como agir				1	1		1		1			
Alguns casos não tem jeito, não vale à pena se envolver	1		1				3	1	2			
Eu não gosto de me meter na vida das pessoas							2	1	1			
Tem outras pessoas que podem ajudar	1	1										
Não informou										1	1	

Dentre aqueles que não foram propensos a ajudar nesse contexto, a maior parte reportou nunca ter presenciado situações de violência no namoro. No grupo experimental, antes da intervenção adolescentes de ambos os sexos também justificaram o não envolvimento nesses casos tendo em vista que o casal voltaria a se relacionar como outras vezes, que não vale à pena se envolver, alguns casos não têm jeito, e que outras pessoas poderiam ajudar que não ele próprio. No pós-teste não houve relatos dessa natureza no GE, sendo reportado por um homem apenas o fato de não saber como agir nessas circunstancias, descrição também realizada por uma mulher no grupo controle. Na condição controle a frequência de justificativas contrárias a oferta de ajuda, como não gostar de se meter na vida de outras pessoas, foi maior do que o GE.

Avaliação de processo

Os dados obtidos acerca do engajamento dos participantes na intervenção foram monitorados por meio da dose recebida, indicador de processo avaliado no presente estudo (Tabela 11). No que se refere à aplicação cotidiana dos conteúdos, os adolescentes relataram diversos usos cognitivo (16), comportamental (19), experiencial (6) e misto (6) quanto aos conteúdos, temas, discussões e/ou atividades realizadas nas sessões. Houve relato de apenas um participante que não colocou nada em prática na ocasião.

Dentre os usos cognitivos os adolescentes reportam desde ter pensado no assunto namoro, no próprio relacionamento, em pessoas que sofrem violência do companheiro, em como criar boas relações ao longo do namoro, até em dar muito valor para os melhores amigos que nos ajudam nos momentos felizes e tristes.

Usos comportamentais envolveram a leitura do livro usado como material didático de apoio à intervenção, o empréstimo deste para amigos, a busca e oferta de ajuda entre amigos por meio da troca de conselhos, dentre outros.

Na categoria uso experiencial foram elencados os aprendizados hauridos nas sessões, como compreender mais as pessoas, ser mais amigo como se relacionar e a tomar decisões acertadas no namoro.

Parte dos adolescentes sinalizam usos mistos que conjugam no mesmo relato aspectos cognitivos, comportamentais e/ou experienciais, ao modo de escutar sem julgar e pensar no relacionamento, pensar e agir de modo menos controlador na relação com o namorado e, ainda, pedir e oferecer conselhos aos colegas.

Tabela 11: Categorias, Frequência (F) e relatos sobre aplicação cotidiana dos conteúdos

Categorias	Definição	(F)	Exemplos de relatos
Uso cognitivo	Engloba relatos de pensamentos e/ou reflexões acerca dos conteúdos, temas, discussões e/ou atividades realizadas na sessão.	16	Pensei muito sobre o assunto "namorar". Reflexão sobre a situação de meninas que sofrem violência do companheiro. Pensei em melhorar meu relacionamento pessoal. Pensei em como deve ser uma boa relação e uns aspectos meus que podem atrapalhar relacionamentos. Pensei a respeito do meu futuro namorado e se ele se encaixa perfeitamente comigo, idealizei suas qualidades. Pensei mais sobre relacionamento no namoro, nas relações entre amizades e criar boas relações ao longo do namoro. Que devemos dar muito valor para aquelas pessoas que nos ajudam nos momentos mais felizes e tristes por exemplo melhores amigos!
Uso comportamental	Refere-se a relatos de ações ou comportamentos colocados em prática a partir dos conteúdos, temas, discussões e/ou atividades realizadas na sessão.	19	Eu li um pouquinho do e livro e quando eu tive problemas eu procurei ajuda. Eu comecei a colocar em prática atitudes juntamente com meu namorado para aprendermos a nos compreender mais. Aconselhei o meu melhor amigo e também recebi conselhos muito importantes do meu amigo. Este programa me ajudou muito com meu novo amor, estou praticando muito. Procurei ajuda pedindo conselhos, dei conselhos. Fui mais clara em tudo que falei, dei conselhos mais claros. Melhorei em casa o meu comportamento. Pude conversar melhor com meus amigos e se colocar no lugar deles. Ajudei meus amigos dando conselhos para ele e emprestei o livro para ele ler.
Uso experiencial	Engloba relatos de auto percepção, aprendizados e/ou progressos pessoais hauridos com base nos conteúdos, temas, discussões e/ou atividades realizadas na sessão.	6	Aprendi a compreender mais as pessoas. Aprender a tomar decisões corretas em relação ao namoro. Como se direcionar melhor em um relacionamento. Aprendi a ser mais amigo das pessoas. Preciso ser mais paciente.
Uso misto	Envolve relatos que contemplam ao mesmo tempo usos de ordem cognitiva, comportamental e/ou experiencial quanto a aplicação dos conteúdos, temas, discussões e/ou atividades realizadas.	6	Tentei escutar mais sem julgar. Fiquei pensando também se eu estou começando bem o meu relacionamento. Pensei e tentei, não estou mais perguntando toda hora onde ele está, e pedi para ele não me pressionar muito me ligando toda hora. Eu pensei e refleti, dei conselhos aos meus colegas e recebei conselhos também.
Outros	Refere-se a falta de aplicação ou uso inespecífico dos conteúdos, temas, discussões e/ou atividades realizadas.	1	Não coloquei nada em prática até o presente momento.

O envolvimento dos participantes com a intervenção foi considerado também em termos da adesão dos adolescentes às técnicas e atividades propostas em cada sessão. No que se refere a primeira sessão um indicador favorável à intervenção foi a entrega (não obrigatória) da tarefa de casa por um dos alunos (*Anexo X*). Nesta tarefa de casa, intitulada *Plano de Ação para Busca de Ajuda*, o adolescente recebeu um roteiro para traçar um plano de ação pessoal para buscar ajuda com relação a algum problema, real ou hipotético, no namoro atual ou futuro. A problemática levantada foi a falta de confiança no relacionamento. A meta estipulada pela adolescente foi" não brigar mais com ele por causa de desconfiança", as soluções possíveis foram dar um "voto de confiança" e cultivar o respeito na relação. Em busca de solução para esse problema, foram apontadas pela adolescente vantagens – "ele vai se sentir mais livre, e evitará as brigas", "o respeito vai vim dele também, eu vou ter vantagem"; e desvantagens – "ele pode não cumprir o voto de confiança", "ele pode mentir" ao lidar com essa questão. Ao avaliar os recursos que possui para resolver o problema, a aluna relata a necessidade de "confiar mais e dar mais espaço" para o namorado. Por fim, prescreve os seguintes passos para lidar com esse problema: "não ligar toda hora, dar mais espaço para ele fazer suas coisas sem pressão", e conclui o exercício com a frase "já estou tentando".

Na segunda sessão foi observado um grande envolvimento dos adolescentes na construção do Mapa de Rede, atividade sobre o mapeamento das amizades próximas, especificando desde características estruturais da rede – tamanho, densidade, heterogeneidade/ homogeneidade e gênero do(a) melhor amigo(a); avaliação das funções da amizade preenchida pelo(a) melhor amigo(a); bem como informações sobre atributos do vínculo de amizades, com identificação da função predominante, reciprocidade dessas funções com relação ao(a) melhor amigo(a), tempo da relação de amizade (história) e, por fim, padrões de influência, positivos e/ou negativos, entre amigos. A Tabela 12 apresenta uma síntese dos resultados obtidos por meio das atividades realizadas durante a segunda sessão pelos adolescentes.

Tabela 12: Mapeamento da rede de amizades e avaliação da qualidade da amizade

		(n=19)
Variáveis investigadas	**Médias**	**Desvios-padrão**
Características estruturais da rede de amizades		
Tamanho da rede		
• Número de amigos em geral	11,63	5,65
• Número de amigos próximos	8,26	4,43
Densidade da rede		
• Número de amigos em comum	5,74	3,45
Homogeneidade/Heterogeneidade da rede		
• Número de amigos homens	5,68	3,67
• Número de amigas mulheres	5,47	3,56
• Idade do amigo mais novo	16,0	5,76
• Idade do amigo mais velho	24,11	9,27
• Número de amigos que namoram	3,16	2,97
• Número de amigos que não namoram	7,37	4,21
Funções da rede de amizades		
Funções da amizade preenchida pelo(a) melhor amigo(a) (nota de 0 a 10)		
1º. Lugar: Aliança confiável	9,34	1,25
2º. Lugar: Autovalidação	9,21	1,23
3º. Lugar: Companheirismo	9,21	1,27
4º. Lugar: Intimidade	8,89	1,76
5º. Lugar: Ajuda	8,68	1,45
6º. Lugar: Segurança emocional	8,63	1,61
Atributos do vínculo de amizades	**Médias**	**Desvios-padrão**
Função predominante (em ordem de importância)		
1º. Lugar: Companheirismo	2,74	1,82
2º. Lugar: Ajuda	2,89	1,78
3º. Lugar: Aliança confiável	3,16	1,61
4º. Lugar: Intimidade	3,53	1,95
5º. Lugar: Autovalidação	3,84	1,17
6º. Lugar: Segurança emocional	4,42	1,87
Reciprocidade	**Frequências**	
1º. Lugar: Ajuda	18	
2º. Lugar: Aliança confiável	15	
3º. Lugar: Companheirismo/ Intimidade	14	
4º. Lugar: Segurança emocional	13	
5º. Lugar: : Autovalidação	12	
História: conhece o(a) melhor amigo(a) há...		
meses	1	
1 ano ou + maior ou igual	18	
Padrões de influência entre os amigos	**Médias**	**Desvios-padrão**
Influência negativa	0,63	1,34
Influência positiva	6,32	4,47
Influência mais positiva do que negativa	2,74	2,58
Influência mais negativa do que positiva	0,42	0,69

Nota. A rede de amizades foi avaliada em três níveis: características estruturais, funções da rede e atributos do vínculo (Sluzki, 1997).

De modo geral, os participantes possuem em média 8,26 amigos próximos, sendo que 5,74 são amigos em comum, 5,68 são homens e 5,47 são mulheres. O amigo mais novo e o mais velho possuem, respectivamente, 16,0 (DP=5,76) e 24,11 (DP=9,27) anos de idade. Na rede de amizades desses adolescentes a maioria dos amigos (M=7,37; DP=4,21) não namoram, e há um pouco mais de relatos sobre melhores amigos homens (11) do que mulheres (8).

A função da amizade avaliada com maior nota pelos adolescentes é a aliança confiável, seguida da autovalidação, companheirismo, intimidade, ajuda e segurança emocional. Dentre os relatos que denotam experiências práticas dos adolescentes com os melhores amigos destacam-se os seguintes: “Sempre me ajudou com tudo”: a confiar mais em mim e fazer as coisas que gosto; em relação a namoro; com conselhos; com coisas da escola (F=7); “Companheirismo legal”: fazemos várias coisas juntos, nos divertimos, curtimos, momentos de lazer, como comemorar aniversário, shows, festas (F=4); “Sempre guardou meus segredos”: tudo sobre a intimidade conta a ele/ela; pergunta sobre relação sexual; fica bem à vontade para conversar com ele/ela (F=6).

No que se refere aos atributos do vínculo a função predominante da amizade em ordem de importância para os adolescentes é o companheirismo em primeiro lugar, em segundo lugar a ajuda e em terceiro lugar a aliança confiável. A função da amizade considerada mais recíproca na relação com o (a) melhor amigo (a) é a ajuda. A maioria dos adolescentes conhece seu (sua) melhor amigo (a) há anos, e são por ele/ela mais positivamente influenciados (M=6,32; DP=4,47), do que negativamente influenciados (M=0,63; DP=1,34).

Ainda na segunda sessão foi avaliado o engajamento nas atividades por meio da entrega (não obrigatória) do *Plano de Ação para Oferta de Ajuda* (*Anexo W*). O problema amoroso, real ou hipotético, declarado pela adolescente foi o seguinte: “O namorado quer ter relação sexual com ela, mas ela ainda não se sente preparada para perder a virgindade”. O conselho que a aluna daria para o (a) seu (sua) melhor amigo (a) seria: “Para ela não fazer nada que ela não

queira só para agradar ele e que só tenha relação sexual se se sentir confiante e preparada para isso". Ao ser questionada como imagina que o (a) seu (sua) melhor amigo (a) reagirá ao receber esse conselho, a adolescente responde: "Ela irá me escutar pois é madura o suficiente para "ver" um conselho certo". Ao avaliar as prováveis consequências de proferir esse conselho, a aluna pondera que "ela estará fazendo o bem a si mesma, pois é um assunto que aborda o bem-estar dela". Os possíveis desafios para oferecer esse conselho, é "o namorado dela não gostar de mim" (barreira) e "ela aprender a fazer coisas que a agrade e não aos outros" (facilitador). Por fim, quando indagada sobre que conselho seu (sua) melhor amigo (a) lhe daria em situação semelhante, a resposta é a seguinte: "O mesmo ou diria que não sabia, para eu procurar alguém que conhecesse melhor sobre o assunto".

Na terceira e última sessão o engajamento dos adolescentes foi avaliado a partir das cartas de gratidão elaboradas pelos adolescentes em agradecimento a alguém que lhe ajudou, na vida de modo geral, e em questões relacionadas ao namoro, em específico. A Tabela 13 apresenta uma síntese das principais fontes e motivos de gratidão, e os tipos de ajuda recebidos pelos alunos. Os resultados indicam que os amigos foram os maiores provedores de ajuda, os motivos de gratidão giram em torno desde questões relacionadas à vida pessoal, até a questões sobre relações amorosas e, em particular, situações de conflito no relacionamento anterior ou atual. As modalidades de ajuda mais comuns são conselhos, apoio emocional, intervenção direta em situações de conflito no namoro, além de conversa e exemplos.

Tabela 13: Carta de gratidão pela ajuda recebida

Categorias	Definição	Subcategorias	(F)
Fontes de gratidão	Diz respeito ao destinatário da carta de gratidão, para o qual a expressão de gratidão pela ajuda recebida é endereçada	Amigo(a)	12
		Família (mãe)	2
		Outros (técnico de futebol, Deus)	2
Motivos de gratidão	Refere-se a relatos sobre o contexto e/ou razões que justificam a necessidade de ajuda recebida	Questões relacionadas a vida amorosa em geral	3
		Situações de conflito no relacionamento anterior ou atual	4
		Questões relacionadas vida pessoal, envolvendo a família e/ou trabalho	5
		Motivo de gratidão não especifico ou difuso	3
Tipos de ajuda	Engloba as modalidades de ajuda recebidas relatadas pelo remetente da carta de gratidão	Conselhos	6
		Conversa	2
		Exemplos	2
		Apoio emocional (p. ex. companhia, incentivo, acolhimento)	3
		Intervenção direta em situações de conflito no namoro	3
		Tipo de ajuda não especificado	1

Nota. Número de respondentes (n=15).

Segue abaixo relatos na íntegra de algumas cartas de gratidão elaboradas pelos adolescentes cujo enfoque foi especificamente relacionado à temática abordada na intervenção.

"Venho por meio desta carta lhe agradecer por você ter me ajudado com aquele problema com meu ex-namorado, hoje sim sinto que não sou a pessoa certa para ele. Quando eu estava naquela briga eu senti uma raiva muito grande, e você foi uma pessoa que chegou na hora e pode me ajudar muito, entrando no meio daquela briga. Sinceramente não imaginava que entraria. Obrigada por tudo" (C. S. I., mulher, 17 anos)

"Obrigada por ter me apoiado no ano passado e por não ter me julgado quando eu estava perseguindo aquele ser no ano passado, foi muito importante para a construção do meu bom

senso e desenvolvimento. Espero que todas as nossas possibilidades virem realidade! =) Abraços! " (A. O. S., mulher, 17 anos)

"Obrigada por me ajudar naquela situação constrangedora com a minha ex-namorada. Ela ficou completamente doida. O ciúme tomou conta dela 100%. Com uma pessoa que eu nem mesmo conheço, muito obrigada por intervir naquela discussão, sou completamente grato!!! Abraços! " (A. M. S. C. S., homem, 17 anos)

"Olá, venho aqui por meio dessa carta agradecer por você ter me ajudado naquela situação de briga com meu namorado, você nos acalmou e conversou conosco. Não imaginei que poderia nos ajudar tanto. Obrigada por tudo! " (C. C. S., mulher, 17 anos)

Satisfação com a intervenção

Ao final de cada sessão os adolescentes que participaram da intervenção expressaram o grau de satisfação com a sessão, cujos percentuais são descritos na sequência. A sessão 1, intitulada "As duas faces do namoro", foi avaliada positivamente pela maioria dos adolescentes que a qualificaram como "ótima" (50%), "massa" (27%) e "legal" (10,8%), sendo considerada "legalzinha" para 16,2% dos participantes. A sessão 2 sobre a rede de amizades apresentou os indicadores de satisfação mais elevados, sendo vista como "ótima" (44,4%), "massa" (22,2%) ou "legal" (22,2%), com apenas 5,6% dos adolescentes considerando-a mais ou menos, "legalzinha" (2,8%) ou "horrível" (2,8%). A terceira e última sessão, sobre a abordagem do espectador, também foi bem apreciada pelos adolescentes, sendo percebida como "ótima" (55,9%), "massa" (8,8%) e "legal" (17,6%), com somente 8,8%, 5,9% e 2,9% dos participantes avaliando-a como "legalzinha", "+ ou –" e "horrível", respectivamente.

Em geral, os indicadores de satisfação levantados depões a favor da intervenção (Tabela 14). Os relatos dos adolescentes envolvem mais impressões positivas (44) do que negativas (4) quanto às três sessões que compõe a intervenção. Os conteúdos e/ou atividades propostas foram consideradas atrativas, dinâmicas e interessantes (20), como relatos expressivos de progressos e/ou conquistas pessoais hauridas ao longo das sessões (10). Poucos relatos foram inespecíficos quanto à satisfação para com as sessões ou tiveram um caráter eminentemente particular (4).

Tabela 14: Categorias, Frequência (F) e relatos de (in)satisfação com a intervenção

Categorias	Definição	(F)	Exemplos de Relatos
Impressões positivas sobre a sessão	Engloba relatos de sentimentos e/ou sensações positivas vivenciadas nas sessões.	**44**	Foi muito construtivo e interessante. Porque achei muito interessante e legal!!! Porque foi muito esclarecedor. Porque foi informativo e aprendi várias coisas. Foi muito criativo e dinâmico! Foi muito útil. Porque foi bem interativa e legal. Muito estimulante. Realmente uma boa iniciativa para orientar jovens que às vezes não tem noção do que fazem. Porque a avaliação nos ensinou como é um relacionamento de verdade. Porque poderia servir de ajuda em nossos relacionamentos. Porque percebemos o quanto vale um conselho de um amigo. Porque me ajudou muito.
Impressões sobre conteúdos e/ou atividades	Refere-se a responsividade dos participantes com relação aos conteúdos e/ou atividades das sessões.	**20**	Porque foi uma oficina legal, principalmente as informações que recebemos. Porque conhecemos os diversos tipos de problema e suas soluções para um melhor relacionamento. Porque falou sobre amizade e namoro no mesmo assunto. Houve uma dinâmica interessante sobre amizades, conselhos e suas consequências. Muito interessante a proposta de simulação dos fatos. Porque debatemos os assuntos de uma maneira divertida.

Percepção de progressos e/ou conquistas pessoais	Envolve relatos de autopercepção quanto a progressos e/ou conquistas em termos de atitudes e/ou comportamentos nas sessões	**10**	Porque pude me expressar melhor. Muito interessante e eu consegui unir o aprendizado a minha vida pessoal. Aprendi mais sobre a amizade e sobre dar e receber conselhos. Porque me fez agir de formas diferentes com minha namorada. Porque eu consegui esclarecer algumas dúvidas que eu tinha. Pude enxergar coisas que não via e não sabia em situações. Porque aprendi a solucionar e como me comportar quando alguém estiver em alguma situação ruim. Nada a declarar.
Relatos inespecíficos/ particular	Incluem relatos que não informam expressamente os motivos de satisfação/insatisfação ou são motivados por questões individuais.	**4**	Porque não foi ótimo e nem horrível, pelo meio termo. Porque sim hoje eu não estava querendo participar. Porque foi o nosso último encontro
Impressões negativas sobre a sessão	Envolve relatos de sentimentos e/ou sensações negativas vivenciadas nas sessões.	**4**	Foi menos entediante que o último. Não gostei muito do tema, mas me ensinou a atuar como espectador. Porque faltou mais entusiasmo. Porque não achei bom.

Nota. Número de respondentes (n=82).

Discussão

O presente estudo se propôs avaliar a eficácia de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador na prevenção à violência no namoro, investigando seus efeitos sobre indicadores de violência física, sexual e psicológica sofrida e perpetrada no namoro, número de amigos envolvidos em namoros violentos como vítima e/ou perpetrador, qualidade da amizade, empatia, atitudes do espectador em resposta à violência no namoro, comportamentos de busca e oferta de ajuda prévia e intenção de ajudar nesse contexto.

Este estudo experimental randomizado demonstrou evidências de eficácia de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador como uma estratégia promissora para ajudar a reduzir, em especial, a violência psicológica sofrida por homens. Comparados

com o grupo controle, os adolescentes do sexo masculino que participaram da intervenção relataram no pós-teste sofrerem significativamente menos ameaças no namoro do que as mulheres. Dados epidemiológicos sobre a prevalência desse tipo de violência indicam que homens e mulheres sofrem em igual medida ameaças dos parceiros, mas que os homens praticam menos ameaças no namoro do que as mulheres (Oliveira et al., 2011). Não obstante a composição de gênero da amostra tenha sido bem equilibrada no presente estudo, as diferenças entre sexo observadas para a ameaça sofrida, bem como as diferenças intra e intergrupo discretas favoráveis à intervenção nas demais modalidades de violência (física, sexual, violência verbal e relacional), nos dois momentos avaliados e para ambos os sexos, precisam ser melhor investigadas tendo em vista o número reduzido de participantes na intervenção.

Embora a maioria dos estudos prévios tenham sido capazes de mudar em algum nível crenças, atitudes, intenções e/ou conhecimentos sobre a violência no namoro (Coker et al. 2011; Palm Reed et al., 2014; Amar et al., 2015), isso não significa necessariamente uma redução nos comportamentos agressivos (Shorey et al., 2012). O único programa que avaliou se a intervenção resultou de fato em diminuição da violência foi o *Coaching Boys into Men*, no entanto, não foram observados efeitos significativos deste programa na redução da perpetração de violência no namoro para os atletas do sexo masculino investigados (Miller et al., 2012). Ainda que as mudanças nos indicadores de violência no namoro tenham sido tímidas, o presente representa uma grande contribuição para o campo dada a escassez de evidências de eficácia destes programas na redução da violência no namoro. Além disso, está em sintonia com a tendência da área que sinaliza uma diretriz clara: a importância de os programas de prevenção a violência no namoro avaliarem todas as formas de violência no namoro, incluindo agressões física, sexual e psicológica, e não somente um único tipo de agressão, já que todos os três tipos são prevalentes e frequentemente se sobrepõe (Shorey et al., 2012).

O efeito da intervenção sobre o número de amigos vítimas e/ou perpetradores de violência no namoro, foi mais favorável ao grupo experimental, notadamente para as mulheres, com redução de 50% no relato de amigos envolvidos em relações violentas após a intervenção. Se comparados ao grupo experimental, adolescentes do sexo masculino que não participaram da intervenção relataram um número um pouco maior de amigos envolvidos nesses contextos. Esses resultados são consistentes com a literatura prévia na medida em que reforçam as evidências de que o número de amigos envolvidos em violência no namoro pode ser um fator de risco modificável por meio de programas de base universal e seletiva (Foshee et al., 2010).

A redução desta variável para as mulheres pode ser um indicativo de que o componente da intervenção focado na rede de amizades próximas e na avaliação da qualidade da amizade tem o potencial de afetar positivamente processos de influência e/ou seleção de pares (Arriaga & Foshee, 2004). É possível ainda que o conhecimento sobre relações saudáveis e violentas trabalhado na intervenção tenham encorajado as adolescentes a questionar no grupo de pares a ideia que de que a violência no namoro é aceitável (McDonell et al., 2010), levando-as inclusive a rejeitar modelos violentos de relações amorosas fornecido pelos amigos envolvidos nesse contexto, e até mesmo afastá-las do convívio social com esses amigos. Outra possível explicação para os resultados ora obtidos pode ser atribuída, ao menos em parte, ao fomento de comportamentos de ajuda na rede de amizades através da intervenção. Quiçá, conforme Murta e cols. (2014), ações positivas de oferta de ajuda empreendidas pelas adolescentes que participaram da intervenção foram capazes de afetar tais trajetórias de vitimização e/ou de perpetração, com efeito positivo na cessação da violência na relação de namoro desses amigos.

Na avaliação da qualidade da amizade não foram encontradas diferenças significativas intra e intergrupos para seis funções da amizade investigadas. Somente no que se refere à autovalidação foram observadas evidências discretas favoráveis à intervenção nas comparações intergrupo para adolescentes do sexo masculino. Algumas funções da amizade permaneceram

relativamente invariáveis nos dois momentos avaliados para ambos os grupos (segurança emocional, intimidade, aliança confiável), com médias ligeiramente maiores para os homens nessas três referidas funções. Em geral, escores suavemente mais proeminentes para o grupo controle foram observados nas funções relativas ao companheirismo estimulante e a ajuda. Ainda que não seja factível fazer avaliações quanto ao poder preditivo da qualidade da amizade nas rotas de vitimização e perpetração da violência entre parceiros românticos, algumas explicações alternativas podem iluminar a compreensão desses achados.

Primeiramente, o efeito da intervenção na qualidade da amizade foi em geral mais perceptível para os homens do que para as mulheres. A percepção de que o amigo é alguém capaz de escutar, tranquilizar, encorajar e ajudar a manter uma imagem pessoal competente e digna (Souza & Hutz, 2007), qualidades inerentes a autovalidação, podem ter sido despertadas de modo mais substantivo nos homens, devido a ênfase dada durante a intervenção a essa função da amizade para a resolução de conflitos ou tensões que permeiam o namoro e a amizade. Como as mulheres são mais propensas do que os homens a usar estratégias mais construtivas de resolução de conflito (Thomas, 2012), níveis de autovalidação mais salientes para os homens podem ser um indicador de que os adolescentes estão gerenciando melhor seus conflitos e expressando menos hostilidade e sentimentos negativos, já que a qualidade da amizade contribui mais para problemas envolvendo violência entre parceiros íntimos quando associada a habilidades de resolução de conflito. Em contraste, a baixa qualidade da amizade pode sinalizar deficiência de habilidades de comunicação, resolução de conflitos, manejo de emoções negativas e capacidade de cuidado e empatia, que são habilidades com potencial de auxiliar na inibição da agressão (Linder & Collins, 2005).

Outra possível explicação para esses achados é que a autovalidação tal qual a segurança emocional, a intimidade e a aliança confiável são funções da amizade mais ‘genderizadas’ do que o companheirismo e a ajuda, na medida em que prescrevem comportamentos baseados em

papeis de gênero socialmente atribuídos a mulheres, tais como: ser sensível aos estados e necessidades do outro, favorecendo a aceitação e abertura para expressão de sentimentos e pensamentos sobre si; estar disponível para o outro e poder contar com sua lealdade; e transmitir confiança e oferecer consolo ao outro em situações novas ou ameaçadoras (Mendelson & Aboud, 2003; Souza & Hutz, 2007). Estudo prévio realizado por Mendelson e Aboud (2003), as mulheres atribuíram nas seis funções propostas escores mais elevados à qualidade da amizade e expressaram mais sentimentos positivos com relação aos amigos do mesmo sexo do que os homens. Essa leitura de gênero chama atenção para o fato de que as mulheres podem estar culturalmente mais inclinadas a preencher as seis funções da amizade. Ao que parece os homens podem superar tais estereótipos de gênero, tornando-se mais responsivos à percepção da qualidade da amizade e, por conseguinte, às mesmas características desenvolvidas a posteriori nas relações amorosas (Linder & Collins, 2005), se a intervenção englobar como componente crítico no seu escopo conhecimentos e atividades práticas voltadas para a avaliação das seis funções da amizade.

De modo geral a intervenção demonstrou ser capaz de afetar positivamente os escores de empatia, mesmo sem diferença estatística significativa nas comparações intra e intergrupos nos dois momentos avaliados. Os adolescentes que participaram da intervenção apresentaram um aumento discreto da tomada de perspectiva do outro, seguida da consideração empática e da angústia pessoal se comparado ao grupo controle. As mulheres que participaram da intervenção relataram um pouco mais consideração empática do que os homens, os quais apresentaram médias ligeiramente maiores nos escores relativos a tomada de perspectiva do outro e angústia pessoal. Estes resultados indicam que a intervenção pode favorecer o aumento da empatia, estando consonante com a literatura da aérea que tem apontado a empatia como um fator protetivo com potencial de inibir a agressão pré-marital masculina (Christopher et al., 1993), com reflexo direto sobre a violência no namoro (McCloskey & Lichter, 2003). O

aumento da empatia, sobretudo dos homens, pode sinalizar também que os adolescentes que participaram da intervenção melhoraram em algum nível o repertório de habilidades que ajudam a inibir a agressão no namoro, tendo em vista que a empatia é um elemento central no processo de resolução de problemas na relação com o parceiro (Costa, Cenci, & Mosmann, 2016).

A tomada de perspectiva do outro é um componente cognitivo da empatia que guarda semelhanças com a função da amizade relativa a autovalidação. A tomada de perspectiva do outro envolve a habilidade de reconhecer o sentimento do outro e, por consequência, adotar de modo espontâneo a sua perspectiva, podendo antecipar inclusive suas reações e comportamentos (Koller et al., 2003). Já a autovalidação está relacionada a percepção de que o amigo é alguém que o escuta, tranquiliza e encoraja (Souza & Hutz, 2007). Neste sentido, o cultivo da autovalidação na amizade pode ser uma importante plataforma para conquistar habilidades empáticas com foco na tomada de perspectiva do outro, e vice-versa. A validação de sentimentos e pensamentos dos parceiros pode favorecer a resolução de conflitos no casal, ajuda-los a lidar de modo mais cooperativo e aberto com as suas diferenças, ao respeitar as opiniões e expressar mais sentimentos positivos na relação (Costa et al., 2016), aspectos inversamente associados a agressão física e psicológica no namoro (Cornelius et al., 2010)

É importante destacar que a tomada de perspectiva do outro foi um componente crítico chave da última sessão na presente intervenção. Nesta sessão foram ensinadas habilidades de empatia para incentivar a comunicação empática e a adoção da tomada de perspectiva do outro em resposta à violência no namoro. Os adolescentes foram orientados a adotar a perspectiva de um potencial espectador cujo grau de envolvimento com a vítima ou agressor (conhecido ou desconhecido) lhe era previamente determinado. A resposta do espectador frente a situação de violência apresentada no vídeo foi o foco da discussão sobre as etapas e barreiras da intervenção do espectador. Seguindo esse raciocínio, o efeito observado da intervenção sobre a empatia, pode indicar que a tomada de perspectiva do outro é um dos componentes da empatia mais fácil

de ser incorporado no desenho de intervenções de prevenção à violência no namoro, e que é necessário dar mais atenção para aspectos ligados à consideração empática e a angústia pessoal.

Outro aspecto de alta relevância com grande potencial de mudança avaliado no presente estudo foram as atitudes do espectador em situações de violência no namoro. Seguindo os passos para intervenção propostos por Latané e Darley (1970), nas comparações intergrupo observadas neste estudo os adolescentes que participaram da intervenção foram menos suscetíveis a falhar em perceber a situação, em assumir a responsabilidade por ajudar e devido a déficit de habilidades. No estudo de Amar e cols. (2015) o senso de responsabilidade percebido e as habilidades para atuar como espectador dos participantes do programa também aumentaram se comparados ao grupo controle. Não foram encontradas diferenças importantes entre sexos e nas comparações entre os grupos no que se refere a identificação do risco envolvido na situação e da inibição da audiência no presente estudo. Igualmente, a segunda etapa que avalia a identificação do risco envolvido na situação não foi significativa no estudo de Amar et al. (2015) considerando o modelo do espectador de forma global. A escassez de itens capazes de capturar com precisão a medida desse constructo é uma explicação dada por Amar e cols. (2015) que se aplica ao presente estudo. A última etapa do modelo, que compreende a ação para intervir, suscetível a falha devido a inibição de audiência não foi avaliada no estudo de Amar et al. (2015), o qual focou apenas em fornecer folhetos informando as participantes sobre os prós e contras de intervir em situações de violência no namoro.

Esses achados evidenciam que a intervenção foi capaz de sensibilizar os adolescentes quanto a importância de perceber possíveis situações de violência no namoro acontecendo ao seu redor. Isso representa um passo muito importante no processo de tomada de decisão do espectador para intervir, já que no modelo Latané e Darley (1970) a intervenção do espectador se dá por meio de cinco etapas, todas elas suscetíveis a igualmente cinco falhas ou barreiras. Como as etapas se sucedem, se o indivíduo falhar em perceber na primeira etapa,

consequentemente, não seguirá para a próxima etapa e, dessa forma, falhará em ajudar. A intervenção foi capaz de afetar ainda o senso de responsabilidade dos adolescentes, ao dar relevo ao impacto negativo da violência no namoro na saúde física e mental (Minayo et al., 2014), e conscientizar sobre a importância do papel do espectador para ajudar a prevenir a violência nesse contexto conforme destaca Cook-Craig et al. (2014).

Em alguma medida os efeitos da intervenção podem ter afetado ainda o senso de autoeficácia dos adolescentes sobre como ajudar, uma vez que a falha devido a déficit de habilidades por ignorância quanto a ação foi superada neste estudo. Possivelmente as atividades trabalhadas durante a sessão, como a dinâmica de oferecer e pedir conselhos sobre questões relacionadas ao namoro, e o exercício de empatia focado na intervenção do espectador em situações de violência, podem ter influenciado positivamente a disposição dos adolescentes no sentido de torna-los mais aptos a decidir o que fazer e como agir para ajudar nesses casos. De modo geral, o fato de a intervenção ser breve, contando com apenas três sessões, não constituiu um obstáculo a promoção de atitudes favoráveis à intervenção do espectador, tal qual constatado por Amar e colaboradores (2015).

Uma explicação alternativa para uma maior propensão a falhas em identificar o risco envolvido na situação e a falha devido a inibição da audiência é que não foi dispensada atenção especial a essas influências no desenho da intervenção, sendo enfatizado somente a necessidade de combater fatores situacionais que podem levar a ignorância pluralística. Este processo de influência social explica porque potenciais espectadores podem interpretar de modo errôneo a gravidade do risco envolvido na situação, quando são conduzidos pela aparente inatividade ou falta de preocupação de outros espectadores, inibindo a ajuda de indivíduos em um grupo (Burn, 2009). A falha em identificar uma situação como risco elevado também foi uma barreira significativa à intervenção do espectador em estudo prévio, evidenciando a necessidade de incluir na intervenção componentes desenhados para ajudar os adolescentes a identificar melhor

o nível de risco elevado envolvido em situações reais de agressão sexual. Embora a falha devido a déficit de audiência tenha sido considerada uma barreira menor nesse estudo, destacar mais as normas pró-sociais de intervenção do espectador foi apontado como necessário (Burn, 2009).

No que se refere aos comportamentos de ajuda prévia, a maioria dos adolescentes de ambos os grupos, experimental e controle, relataram não ter buscado ajuda para lidar com situações de violência no próprio namoro por nunca ter vivenciado tais situações. A literatura tem apontado que raramente os jovens buscam ajuda para lidar com situações que envolvem violência nas relações amorosas (Njaine et al. 2011; Flake, 2013). A 'ausência' de violência reportada nas relações de namoro desses adolescentes não implica necessariamente, conforme aponta Murta e cols. (2011), no emprego exclusivo de modos positivos de lidar com os problemas e com as emoções (p. ex. conversar), tendo sido identificado, ainda que em menor escala, modos negativos de enfrentamento de situações conflitivas no namoro (p. ex. deixar que as coisas se resolvam naturalmente, se isolar e fazer o que "der na telha" sem se preocupar com as consequências). Dentre os que não buscaram ajuda, caso optassem por fazê-lo os adolescentes recorreriam em primeiro lugar a amigos seguido dos familiares. Tais achados são consistentes com estudos prévios brasileiros que também indicam os amigos como fonte preferencial de ajuda (Njaine et al., 2011; Soares et al., 2013).

Em geral, a busca de ajuda prévia para lidar com o envolvimento em relações violentas no namoro anterior ou atual foi mais relatada por adolescentes que não participaram da intervenção, sendo exclusivamente de natureza psicológica. Este achado é congruente com a prevalência da violência no namoro reportada na literatura sobre a violência psicológica, cuja principal expressão é a agressão verbal. Essa é a forma de violência com magnitude mais elevada no namoro, sendo considerada uma marca das relações amorosas na adolescência, já que 96,9% dos jovens já sofreram e/ou perpetraram esse tipo de violência (Oliveira et al., 2011). Dentre aqueles que buscaram de fato auxílio nesse contexto, a fonte de ajuda prioritária também

foram os amigos, seguido dos familiares, sendo a ajuda recebida avaliada em geral como efetiva, tal qual observado no estudo de Murta e cols. (2014), no qual as jovens também consideraram a ajuda recebida como positiva. Similar a estudos prévios os profissionais de saúde foram fontes de ajuda pouco reportadas pelos adolescentes para lidar com a problemas relacionados a violência no namoro (Njaine et al., 2011; Soares et al., 2013).

Nos dois momentos avaliados a oferta de ajuda em situações de violência no namoro foi um pouco mais expressiva para os adolescentes do grupo controle em relação à condição experimental. Os tipos de ajuda fornecidas nesses casos foram semelhantes aos relatados em estudos prévios, envolvendo desde conversa, oferta de conselhos, apoio emocional a fim acalmar as pessoas envolvidas na situação, até a busca de ajuda de terceiros como chamar a polícia (Weisz & Black, 2008; Fry et al. 2014; Murta et al., 2014). A oferta de ajuda foi dirigida quase que exclusivamente para amigos/ colegas, confirmando a prerrogativa sinalizada por Rueda e cols. (2015) de que a oferta de ajuda é dirigida não raro para amigos considerados confiáveis e que buscam ativamente ajuda. Para ambos os grupos, aqueles que não ofereceram ajuda em geral nunca presenciaram situações de violência no namoro. Chama atenção, todavia algumas justificativas de adolescentes do grupo controle que aludem indiretamente – “não me meto na vida dos outros”, ou até mesmo diretamente ao dito popular “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”, o qual reforça a ideia de que as relações amorosas devem permanecer no âmbito privado, tornando difícil a intervenção nesses contextos (Weisz & Black, 2008; Santos, 2012). Outros motivos apontados por adolescentes que participaram da intervenção remetem a falta de senso de autoeficácia, seja por não se sentir preparado para ajudar, seja por não ter oferecido ajuda previamente nesses contextos. Preocupações quanto à percepção de autoeficácia e insegurança para intervir também foram observadas no estudo realizado com adolescentes americanos por Weisz e Black (2008).

Os efeitos da intervenção sobre as intenções de ajuda em situações de violência no namoro foram bastante positivos para adolescentes do grupo experimental nos dois momentos avaliados, com um aumento após a intervenção de 50% na intenção de ajudar independentemente do tipo de relação estabelecido entre o casal, se heterossexual ou homoafetivo, sendo que no grupo controle, cerca de metade dos adolescentes só ajudariam se fosse um casal heterossexual. O aumento da intenção de intervir tem sido um resultado observado em outros estudos que avaliaram a eficácia de programas de prevenção à violência no namoro (Miller et al., 2012; Amar et al., 2015). Dentre os principais motivos para se envolver nesse contexto destaca-se o desejo de reciprocidade na ajuda caso a situação de violência acontecesse com os próprios adolescentes, aspecto mais evidente no relato de mulheres do grupo experimental após a intervenção. Aqueles que não foram propensos a ajudar, tiveram como principal justificativa o fato de nunca ter presenciado tais situações. Embora no grupo experimental tenha sido relatado no pré-teste justificativas desfavoráveis à intervenção do espectador, incitando novamente o ditado popular supramencionado – "não vale à pena se envolver", e a propensão a fenômenos de difusão de responsabilidade (Latané & Darley, 1970) – "tem outras pessoas que podem ajudar", no pós-teste não foram reportados motivos dessa natureza. Justificativas nesta linha – "alguns casos não têm jeito, não vale à pena se envolver" e " eu não gosto de me meter na vida das pessoas" foram mais proeminentes para adolescentes do grupo controle.

Tomadas em conjunto, as evidências relativas ao engajamento dos participantes na intervenção monitoradas ao longo das sessões depõem a favor da aceitabilidade da intervenção. Foram observadas uma ampla variedade de relatos que atestam diversas aplicações cognitivas, comportamentais e/ou experienciais dos conteúdos, temas e/ou atividades trabalhados com os adolescentes, com impacto positivo na vida pessoal e nos relacionamentos, em geral, e na melhoria da própria relação de namoro, em específico. Além disso foram verificados efeitos

substantivos na mobilização de comportamentos de busca e oferta de ajuda na rede de amizades e no fornecimento de suporte instrumental aos amigos (p. ex. empréstimo do livro usado como material de apoio à intervenção). A participação nas atividades propostas também sinaliza um bom envolvimento dos adolescentes na intervenção. Quanto ao exercício de elaboração do plano de busca de ajuda para resolução de problemas no namoro, o relato analisado indica que o passo a passo sugerido por Murta e cols. (2011) para auxiliar na tomada de decisão pode ser útil para ajudar o adolescente a identificar melhor suas dificuldades, avaliar os recursos disponíveis e as possíveis soluções para lidar com o problema, bem como as vantagens e desvantagens destas para ambos os parceiros.

Ao que parece o roteiro usado na confecção do plano de ação para oferta de ajuda também foi bastante responsivo às necessidades dos adolescentes, na medida em que os auxiliaram a pensar sobre o conselho antes de ser oferecido ao amigo, avaliando suas prováveis consequências e possíveis reações do amigo em relação ao conselho ofertado. O exercício proporcionou ainda a adoção da perspectiva do amigo, levando os adolescentes a pensarem sobre que conselho o amigo lhe daria se estivesse na mesma situação. Ensinar os adolescentes a responder de modo apropriado às dificuldades compartilhadas pelos amigos tem sido uma necessidade sinalizada em estudos prévios, já que nem sempre os adolescentes se sentem preparados para ajudar seus pares nesses casos (Weisz & Black, 2008; Njaine et al., 2011).

A atividade que denotou o maior grau de envolvimento dos adolescentes para com a intervenção foi a construção do Mapa de Rede, que contou com uma ampla participação dos alunos. O mapeamento realizado pelos próprios adolescentes possibilitou uma rica caracterização da rede de amizades próximas, fornecendo informações preciosas sobre as principais funções da rede e atributos destes vínculos. Embora os dados quantitativos sobre a qualidade da amizade não tenham alcançado significância estatística em função do tamanho da amostra, as informações levantadas nesta atividade indicaram fortemente que a ajuda é uma das

funções predominante na rede de amizades dos adolescentes que participaram da intervenção, sendo percebida pelos jovens como a mais recíproca na relação com o seu melhor amigo. Igualmente expressivo foi o engajamento dos adolescentes na elaboração da carta de gratidão, com relatos que atestam a necessidade de fomentar comportamentos de busca e oferta de ajuda na rede de amizades tal qual sinaliza a literatura da área (Soares et al., 2013; Fry et al., 2014).

Os indicadores de satisfação atestaram de modo patente que a intervenção foi bem recebida e considerada atrativa, dinâmica e construtiva pelos adolescentes. A maioria das impressões sobre as sessões foram favoráveis à intervenção, com excelente responsividade dos jovens aos conteúdos e atividades trabalhados. Os relatos inspiradores de progressos em termos de atitudes e comportamentos demonstram que a intervenção foi útil para orientar os adolescentes sobre a prevenção à violência no namoro e questões que permeiam as relações de amizade, que os conhecimentos e habilidades de ajuda ensinadas são valiosos, e que é possível aplicar os aprendizados adquiridos com a intervenção na vida pessoal e social.

Dentre os aspectos metodológicos o tamanho reduzido da amostra é a principal limitação à validade externa deste estudo, cuja força dos resultados não permitem generalizações para além da população estudada. A baixa taxa de retenção dos participantes, a ausência de uma segunda medida pós intervenção (follow-up) para avaliar a manutenção dos seus efeitos e o uso de medidas repetidas das variáveis dependentes são lacunas particularmente importantes. Com o uso de medidas repetidas o pré-teste pode ter sensibilizado o grupo aumentando o efeito da variável independente (Campbell & Stanley, 1979). Os resultados também estão sujeitos a vieses de desejabilidade social em razão do uso de medidas de auto relato e de questionários auto aplicados nas avaliações (van de Mortel, 2008). Potenciais vieses de seleção podem ter afetado o recrutamento dos participantes dada as características da amostra envolvendo especificamente adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade, vinculados a um serviço de educação socioprofissional e promoção de inclusão produtiva.

O presente estudo representa uma contribuição significativa para a área tendo em vista as limitadas evidências de que os programas de prevenção são eficazes na redução da violência no namoro (Shorey et al., 2012). Como inexistem intervenções com eficácia comprovada para abordagem deste problema-alvo no Brasil (Murta et al., 2013b; Murta et al., 2015; Murta et al., 2016), e a produção nacional nesse campo é recente (Murta et al., 2013a), o desenvolvimento desta intervenção inovadora além de ser justificável (Murta & Santos, 2015), constitui um avanço importante para a literatura sobre violência no namoro. Outro aspecto digno de nota é que a intervenção mediu os três tipos de violência, física, sexual e psicológica e avaliou se houve redução da violência como resultado dos esforços de prevenção (Shorey et al., 2012).

A intervenção atende uma gama de critérios padrão de eficácia preconizados por (Flay et al., 2005). A intervenção possui protocolos específicos para cada sessão, contendo os objetivos, materiais utilizados, sequência de atividades e procedimentos detalhado das atividades. Dentre os seus pontos fortes destaca-se a avaliação do nível de exposição dos participantes à intervenção (dose recebida) na condição tratamento, com medição da aceitabilidade e envolvimento do público-alvo ao longo das sessões (Flay et al., 2005).

Com base nos resultados encontrados uma ampla agenda de pesquisa abre-se para futuros estudos. Embora o potencial de eficácia da intervenção tenha sido testado por meio de um delineamento de pesquisa rigoroso, é necessário investir em novos estudos de eficácia para assegurar evidências válidas e confiáveis dos efeitos desta intervenção sobre as variáveis dependentes (Flay et al., 2005). Para maximizar a potência estatística dos resultados da intervenção recomenda-se ampliar o tamanho da amostra, considerando outras populações e diferentes contextos (Nezu & Nezu, 2008). É importante ainda usar medidas múltiplas das variáveis dependentes evitando vieses pelo efeito da testagem repetida (Kazdin, 2010), de modo a assegurar inferências fortes sobre a eficácia da intervenção em estudos futuros (Cozby, 2006).

Para compreender os fatores que afetam a eficácia desta intervenção é crucial em estudos futuros avaliar potenciais mediadores e moderadores dos seus efeitos (Hayes, Laurenceau, & Cardaciotto, 2008). Esses mecanismos explicam porque determinados fatores de proteção (p. ex. empatia) ou de risco (p. ex. baixa qualidade da amizade) são modificáveis através da intervenção. A elucidação desses mecanismos pode ter implicações importantes para o desenho e o método usado para avaliar a intervenção, com reflexo na duração e na quantidade e sessões dedicadas ao treino da empatia por exemplo ou, ainda, na tomada de decisão quanto ao momento adequado de avaliação da qualidade da amizade. Posto isso, testes futuros da intervenção devem levar em conta delineamentos com variações no momento de avaliação desses fatores e na dose fornecida destes componentes (Steckler & Linnan, 2002). É altamente recomendado inserir medidas de *follow-up* para avaliar em que medida os efeitos da intervenção se mantem ao longo do tempo (Shorey et al., 2012), além de tomar cuidados para assegurar uma taxa de retenção satisfatória dos participantes (Whitaker et al., 2005). Ademais, as diferenças entre sexos observadas nos resultados sugerem testar em estudos futuros distintas composições de gênero (grupos do mesmo gênero e/ou de gênero misto) na formação dos grupos (Weisz & Black, 2008) para determinar em que medida homens e mulheres respondem de modo semelhante à intervenção (Shorey et al., 2012). Além de considerar diferentes arranjos de co-facilitadores homens e/ou mulheres na intervenção (Weisz & Black, 2008).

No que concerne ao desenho da intervenção uma série de modificações são sugeridas em novas aplicações da intervenção. Tendo em vista a complexidade de interpretar e, por conseguinte, decidir se é apropriado ou não intervir em situações de violência no namoro é fundamental inserir no escopo da intervenção informações mais detalhadas sobre fatores de risco para a violência no namoro. É importante também discutir amplamente aspetos que podem afetar a interpretação desses eventos problemáticos, influenciados pela ambiguidade com relação ao consentimento, ao perigo envolvido na situação e à natureza da relação entre a

potencial vítima e o potencial agressor (Burn, 2009). Fomentar habilidades de identificação de sinais de abuso (Ball et al., 2009) pode ser um caminho útil para aumentar a prontidão no reconhecimento de marcadores específicos para violência no namoro. A literatura tem sugerido ainda a inserção no modelo educacional de intervenção do espectador ferramentas para ajudar na identificação do nível de intervenção mais adequado (primário, secundário ou terciário). Além disso, é desejável incluir informações para avaliar a periculosidade de cada situação, disseminando procedimentos de segurança apropriados, dado o elevado percentual de estudantes propensos comportamentos de risco (Branch et al., 2013).

Como as consequências sociais e percepção das normas de pares são as principais preocupações dos adolescentes na tomada de decisão para intervir em situações de violência no namoro, constituindo em grande proporção barreiras para tomar medidas nesse contexto, os esforços de prevenção devem levar em conta essas preocupações dos adolescentes no desenho de intervenções baseadas na abordagem do espectador (Casey, Lindhorst, & Storer, 2016). A falha devido a déficit de audiência pode sinalizar uma preocupação dos adolescentes com possíveis avaliações negativas de outros espectadores, portanto incluir componentes psicoeducativos capazes de reduzir potenciais riscos para estes enquanto espectadores, ao modo de espaços de discussão sobre os custos de emitir uma resposta inadequada ou se passar por tolo ao decidir ajudar pode ser bastante útil (Burn, 2009). É desejável ainda ensiná-los como lidar com o medo de que algo possa dar errado, de ficar em apuros, causar problemas, oferecer conselhos equivocados e até mesmo de se machucar ao intervir em uma situação (Weisz & Black, 2008). Apontar alternativas sobre como intervir de modo seguro e eficaz pode ser uma estratégia para os adolescentes contornarem preocupações sociais por medo de represália, risco real ou percebido de intimidação física, e medo de constrangimento social (Branch et al., 2013).

Considerando que raramente os adolescentes buscam ajuda para lidar com situações de violência no namoro (Njaine et al., 2011), é indicado ainda reforçar a discussão sobre estratégias

de enfrentamento para lidar com os problemas que emergem nas relações de namoro, incluindo no escopo da intervenção o ensino de habilidades de resolução saudáveis de conflito (Ball et al., 2009) e habilidades de vida envolvendo aspectos afetivos, cognitivos e sociais (Murta et al., 2013b). Por fim, para aumentar o potencial de eficácia da abordagem do espectador enquanto estratégia de prevenção à violência no namoro é indispensável inserir componentes na intervenção que desafiem de modo incansável o mito de que "em briga de namorados ninguém mete a colher", já que intervir na relação de namoro dos amigos tem sido apontado como algo necessário no processo de oferta de ajuda em casos de violência (Murta et al., 2014).

Considerações Finais

Desenhada para mobilizar comportamentos de ajuda na rede de amizades, essa intervenção breve implementada e avaliada neste estudo é uma ferramenta potencialmente poderosa para abordar adolescentes como agentes de prevenção à violência física, sexual e psicológica sofrida e perpetrada no namoro. Se o primeiro passo para desconstruir a ideia de que "em briga entre namorados ninguém mete a colher" é educar os jovens sobre o papel do espectador, o segundo passo é alterar respostas dos pares em situações de violência no namoro. Essa estratégia de prevenção baseada nos pares e na abordagem do espectador é um caminho promissor para mudar normas sociais que apoiam na rede de amizades o uso da violência.

Referências

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, [ABEP], (2014). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Disponível em: http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=12 Acessado em 23/02/2015

Adams, H. L., & Williams, L. R. (2011). Advice from teens to teens about dating: Implications for healthy relationships. *Children and Youth Services Review*, *33*, 254-264.

Amar, A. F., Tuccinardi, N., Heislein, J., & Simpson, S. (2015). Friends delping friends: A nonrandomized control trial of a peer-based response to dating violence. *Nursing Outlook*, *63*, 496-503. http://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2015.01.004

Antônio, T.; Koller, S. H.; & Hokoda, A. (2012). Peer influences on the dating aggression process among Brazilian street youth: a brief report. *Journal of Interpersonal Violence*, *27* (8), 1579-1592.

Arriaga, X. B., & Foshee, V. A. (2004). Adolescent dating violence: do adolescents follow in their friends', or their parents', footsteps? *Journal of Interpesonal Violence*, *19* (2), 162-184.

Ball, B., Holland, K. M., Marshall, K. J., Lippy, C., Jain, S., Souders, K., & Westby, R. P. (2015). Implementing a Targeted Teen Dating Abuse Prevention Program: Challenges and Successes Experienced by Expect Respect Facilitators. *Journal of Adolescent Health*, *56* (2), S40-S46. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.06.021

Bandura. A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

Banyard, V. L., & Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: understanding intervening variables in ecological context. *Violence against Women*, *14* (9), 998-1013. doi:10.1177/1077801208322058

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreira, A. K., Lima, M. L. C. De, & Avanci, J. Q. (2013). Coocorrência de violência física e psicológica entre adolescentes namorados do recife, Brasil: prevalência e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, *18* (1), 233–243. doi:10.1590/S1413-81232013000100024

Barreira, A. K., Lima, M. L. C. de., Bigras, M., Njaine, K., & Assis, S. G. (2014). Direcionalidade da violência física e psicológica no namoro entre adolescentes do Recife, Brasil. *Rev Bras Epidemiol*, *17* (1), 217-228. Doi:10.1590/1415-790X201400010017

Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb N. H. & Fernández, M. E. (2011). *Planning health promotion programs: an intervention mapping approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Branch, K. A., Richards, T. N., & Dretsch, E. C. (2013). Reporting behavior regarding intimate partner violence an exploratory analysis of college students' response and victimization and perpetration among their friends. *Journal of Interpersonal Violence*, *28* (18), 3386-3399.

Bronfenbrenner, U. (1979/ 1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: biecological perspectives on human development*. London: Sage.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115-125.

Burn, S. M. (2009). A situational model of sexual assault prevention through bystander intervention. *Sex roles*, *60*, 779-792.

Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1979). *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa* (R.A.T. Di Dio, trad.). São Paulo: EPU/EDUSP.

Casey, E. A., Lindhorst, T., & Storer, H. L. (2016). The Situational-Cognitive Model of adolescent bystander behavior: Modeling bystander decision-Making in the context of bullying and teen dating violence. *Psychology of Violence*, 1-12. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/vio0000033

Christopher, F. S., Owens, L. A., & Stecker, H. L. (1993). Exploring the Darkside of Courtship: A Test of a Model of Male Premarital Sexual Aggressiveness. *Journal of Marriage and Family*, *55* (2), 469-479. doi:10.2307/352816

Coker, A. L., Cook-Craig, P. G., Williams, C. M., Fisher, B. S., Clear, E. R., Garcia, L. S., & Hegge, L. M. (2011). Evaluation of Green Dot: An active bystander intervention to reduce sexual violence on college campuses. *Violence Against Women*, *17* (6), 777-796.

Connolly, J.; Furman, W.; & Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, *71* (5), 1395-1408.

Cook-Craig, P. G., Coker, a. L., Clear, E. R., Garcia, L. S., Bush, H. M., Brancato, C. J., … Fisher, B. S. (2014). Challenge and Opportunity in Evaluating a Diffusion-Based Active Bystanding Prevention Program: Green Dot in High Schools. *Violence Against Women*, *20* (10), 1179–1202. doi:10.1177/1077801214551288

Cornelius, T. L., Shorey, R. C., & Beebe, S. M. (2010). Self-reported communication variables and dating violence: Using Gottman's marital communication conceptualization. *Journal of Family Violence*, *25* (4), 439-448. doi:10.1007/s10896-010-9305-9

Costa, C. B., Cenci, C. M. B., & Mosmann, C. P. (2016). Conflito conjugal e estratégias de resolução: Uma revisão sistemática da literatura. Temas em Psicologia, 24(1), 325-338. doi: 10.9788/TP2016.1-22

Cozby, P. C. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.

Dardis, C. M., Dixon, K. J., Edwards, K. M., & Turchik, J. a. (2014). An Examination of the Factors Related to Dating Violence Perpetration Among Young Men and Women and Associated Theoretical Explanations: A Review of the Literature. *Trauma, Violence & Abuse*, *16* (2), 136–152. doi:10.1177/1524838013517559

De Vries, H (2014). *ABC's of Health Communication and Health Promotion; a brief reader*. Maastricht University, Department of Health Promotion.

Ellis, W. E., Crooks, C. V., & Wolfe, D. a. (2009). Relational aggression in peer and dating relationships: Links to psychological and behavioral adjustment. *Social Development*, *18* (2), 253-269. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00468.

Flake, T. A. (2013). Violência no namoro entre jovens universitários do estado de São Paulo (*Tese de Doutorado*). Programa de Medicina Preventiva, Universidade de São Paulo: USP/SP.

Flake, Tania Aldrighi, Barros, Claudia, Schraiber, Lilia B., & Menezes, Paulo Rossi. (2013). Violencia por parceiro intimo entre estudantes de duas universidades do Estado de Sao Paulo, Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *16* (4), 801-816.

Flay, B., Biglan, A., Boruch, R., Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., … Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, *6*, 151-175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y

Foshee, V. a., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T., & Linder, G. F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program “safe dates” using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, *6* (3), 245-258. doi:10.1007/s11121-005-0007-0

Foshee, V. a, Bauman, K. E., Linder, F., Rice, J., & Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, *22* (5), 498-519. doi:10.1177/0886260506298829

Foshee, V. A., Reyes, H. L., & Ennett, S. T. (2010). Examination of sex and race differences in longitudinal predictors of the initiation of adolescent dating violence perpetration. Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, *19* (5), 492-516. doi: 10.1080/10926771.2010.495032.

Foshee, V. A., H. L. M., Reyes, S. T., Ennett, S. T., Cance, J. D., Bauman, K. E., & Bowling, J. M. (2012). Assessing the effects of families for safe dates, a family-based teen dating abuse prevention program. *Journal of Adolescent Health*, *51* (4), 349-356. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.12.029

Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., L., Tharp, A. T., Chang, L.-Y., Ennett, S. T., Simon, T. R., … Suchindran, C. (2015). Shared Longitudinal Predictors of Physical Peer and Dating Violence. *Journal of Adolescent Health*, *56* (1), 106-112. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.08.003

Fry, D. A., Messinger, A. M., Rickert, V. I., O’Connor, M. K., Palmetto, N., Lessel, H., & Davidson, L. L. (2013). Adolescent relationship violence: Help-Seeking and help-giving

behaviors among peers. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, *91* (2), 320-334. doi:10.1007/s11524-013-9826-7

Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, *73*, 241-255.

Garrido, E. F., & Taussig, H. N. (2013). Do parenting practices and prosocial peers moderate the association between intimate partner violence exposure and teen dating violence? *Psychology of Violence*, *3* (4), 354-366. doi:10.1037/a0034036

Gottman, J. M. (1998). Psychology and the study of marital processes. *Annual Review of Psychology*, *49* (1), 169-197. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.169

Hayes, A. M., Laurenceau, J-P., & Cardaciotto, L. (2008). Methods for capturing the processo of change. In Nezu, A. & Nezu, C. (Eds). *Evidence- based outcome research: A practical guide to conducting randomized controlled trials for psychosocial interventions* (pp. 335-358). New York: Oxford University Press.

Holman, T. B., & Jarvis, M. O. (2003). Hostile, volatile, avoiding, and validating couple-conflict types: An investigation of Gottman's couple-conflict types. *Personal Relationships*, *10*, 267-282.

Jaime, M. C. D., McCauley, H. L., Tancredi, D. J., Nettiksimmons, J., Decker, M. R., Silverman, J. G., … Miller, E. (2014). Athletic Coaches as Violence Prevention Advocates. *Journal of Interpersonal Violence*, *30* (7), 1090-1111. doi:10.1177/0886260514539847

Kaukinen, C. (2014). Dating Violence Among College Students: The Risk and Protective Factors. *Trauma, Violence & Abuse*, *15*, 283-296. doi:10.1177/1524838014521321

Kazdin, A. E. (2010). *Research design in clinical psychology*. Boston: Pearson.

Koller, S. H., Camino, C., & Ribeiro, J'aims. (2001). Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia, 18* (3), 43-53.

Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton-Century-Croft.

Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., & Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and Violent Behavior*. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.avb.2012.11.015

Levendosky, A. A., Huth-Bocks, A., & Semel, M. A. (2002). Adolescent peer relationships and mental health functioning in families with domestic violence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *53*, 31(2), 206-218. doi:10.1097/00004703-200208000-00028

Linder, J. R., & Collins, W. A. (2005). Parent and peer predictors of physical aggression and conflict management in romantic relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology*, *19* (2), 252-262. doi:10.1037/0893-3200.19.2.252.

Lordello, S., & Costa, L. F. (2015). Quando o príncipe vira sapo: identificando os sinais da transformação. Em S. G. Murta, J. S. N. F. Bucher-Maluschke & G. R. Diniz (Eds.). *Violência no Namoro: Estudos, Prevenção e Psicoterapia* (pp. 53-73). Curitiba: Editora Appris.

Martsolf, D. S., Draucker, C. B., Bednarz, L. C., & Lea, J. a. (2011). Listening to the Voices of Important Others: How Adolescents Make Sense of Troubled Dating Relationships. *Archives of Psychiatric Nursing*, *25* (6), 430-444. doi:10.1016/j.apnu.2011.01.001

McCloskey, L. A., & Lichter, E. L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, *18* (4), 390-412.

McDonell, J., Ott, J., & Mitchell, M. (2010). Predicting dating violence victimization and perpetration among middle and high school students in a rural southern community. *Children and Youth Services Review*, *32* (10), 1458-1463. doi:10.1016/j.childyouth.2010.07.001

Mendelson, M. J., & Aboud, F. E. (2003). *Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires*. Manuscrito não-publicado. McGill University, Montreal, Canada.

Miller, E., Tancredi, D. J., McCauley, H. L., Decker, M. R., Virata, M. C. D., Anderson, H. A., Stetkevich, N., Brown, E. W., Moideen, F., & Silverman, J. G. (2012). "Coaching Boys into Men": A cluster-randomized controlled trial of a dating violence prevention program. *Journal of Adolescent Health*, *51*, 431-438.

Minayo, M. C. de S., Assis, S. G. de., & Njaine, K. (2011). *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Murta, S. G., Borges, F. A., Ribeiro, D. C., Rocha, E. P., Menezes, J. C. L. de., & Prado, M. de M. (2009). Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. *Estudos de Psicologia*, *14* (3), 171-189.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos., Nobre, L. de A., Oliveira, S. A., Diniz, G. R. S., Rodrigues, I. de O., ... Del Prette, Z. A. P. (2011). *Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos*. Brasília: Letras Livres.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Martins, C.P. S., & Oliveira, Brisa de. (2013a). Prevenção primária à violência no namoro: uma revisão de literatura. *Contextos Clínicos*, *6* (2), 117-131.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Nobre, L. A.; Araújo, I. F. de, Miranda, A. A. V. M., Rodrigues, I. de O., & Franco, C. T.P. (2013b). Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. *Psicologia USP*, *24* (2), 263-268.

Murta, S. G., Ramos, C. E. P. L., Cangussú, E. D. A., Tavares, T. N. G., & Costa, M. S. F. C. (2014). Desenvolvimento de um website para prevenção à violência no namoro, abandono de relações íntimas abusivas e apoio aos pares. *Contextos Clínicos*, 7(2), 118-132.

Murta, S. G., Miranda, A. A. V., Bezerra, K. L. T., Galdino, L., Santos, K. B. Cangussú, E. D. A., & Moore, R. A. (2015). Programa de prevenção à violência no namoro e promoção de empoderamento em adolescentes. In S. G. Murta, J. S. N. F. Bucher-Maluschke & G. R. Diniz (Eds.). *Violência no Namoro: Estudos, Prevenção e Psicoterapia* (pp. 205-228). Curitiba: Editora Appris.

Murta, S., & Santos, K. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In S., Murta, C., Leandro-França, K., Santos, & L., Polejack (Eds.). *Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção* (pp. 168-191). Novo Hamburgo: Sinopsys.

Murta, S. G.; Moore, R. A.; Miranda, A. A. V.; Cangussu, E. A. D.; Santos, K. B.; Leissa, K. B.; Veras, L. G. (2016). Efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro. *Psico-USF* (Impresso).

Nezu, A., & Nezu, C. (2008). The "Devil is in the Details": Recognizing and dealing with threats to validity in randomized controlled trials. In Nezu, A. & Nezu, C. (Eds). *Evidence-based outcome research: A practical guide to conducting randomized controlled trials for psychosocial interventions* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.

Niolon, P. H., Vivolo-Kantor, A. M., Latzman, N. E., Valle, L. A., Kuoh, H., Burton, T., … Tharp, A. T. (2015). Prevalence of Teen Dating Violence and Co-occurring Risk Factors Among Middle School Youth in High-Risk Urban Communities. *Journal of Adolescent Health, 56* (2), S5-S13. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.07.019

Njaine, K., Oliveira, Q. B. M., Ribeiro, F. M. L., Minayo, M. C. de S., & Bodstein, R. (2011). Prevenção da violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 183-205). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Novak, J., & Furman, W. (2016). Partner violence during adolescence and young adulthood: Individual and relationship level risk factors. *Journal Youth Adolescence*, doi: 10.1007/s10964-016-0484-4

Oliveira, Q. B. M., Assis, S. G. de Njaine, K., & Pires, T. O. (2014). Namoro na adolescência no Brasil: circularidade da violência psicológica nos diferentes contextos relacionais. *Ciência & Saúde Coletiva, 19* (3), 707-718. doi:10.1590/1413-81232014193.19052013

Oliveira, Q. B. M., Assis, S. G. de., Njaine, K., & Oliveira, R. V. C. de. (2011). Violência nas relações afetivo-sexuais (pp. 87-139). Em *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do "ficar" entre jovens brasileiros*. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Kathie Njaine (Eds.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Palm Reed, K. M., Hines, D. A., Armstrong, J. L., & Cameron, A. Y. (2014). Experimental evaluation of a bystander prevention program for sexual assault and dating violence. *Psychology of Violence*. http://dx.doi.org/10.1037/a0037557

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia* (Campinas), *25* (3), 405-416. doi:10.1590/S0103-166X2008000300009

Ramirez, M., Paik, A., Sanchagrin, K., & Heimer, K. (2012). Violent peers, network centrality, and intimate partner violence perpetration by young men. *Journal of Adolescent Health*, *51*, 503-509. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.02.016

Reyes, H. L. M., Foshee, V. A., Bauer, D. J., & Ennett, S. T. (2012). Heavy Alcohol Use and Dating Violence Perpetration During Adolescence: Family, Peer and Neighborhood Violence as Moderators. *Prevention Science*, 13(4), 340–349. doi:10.1007/s11121-011-0215-8

Rizzo, C. J. (2009). Family and peer contexts shape teen perceptions of dating violence. *The Brown University Child an Adolescent Behavior Letter*, *25* (7), 4-6.

Rohrbach. L. A. (2014). Design of prevention interventions. In Z. Sloboda & H. Petras (Eds). *Defining Prevention Science* (p. 275-292). New York: Springer.

Rueda, H. A., Williams, L. R., & Nagoshi, J. L. (2015). Help-seeking and help-offering for teen dating violence among acculturating Mexican American adolescentes. *Children and Youth Services Review*, *53*, 219-228. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.04.001

Santos, K. B. (2012). Violência não faz meu gênero: Representações sociais da violência contra a mulher por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública. (*Dissertação de Mestrado*). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

Shorey, R. C., Zucosky, H., Brasfield, H., Febres, J., Cornelius, T. L., Sage, C., & Stuart, G. L. (2012). Dating violence prevention programming: directions for future interventions. *Aggression and Violent Behavior*, *17* (4), 289-296.

Shorey, R. C., Seavey, a. E., Brasfield, H., Febres, J., Fite, P. J., & Stuart, G. L. (2015). The moderating effect of social support from a dating partner on the association between dating violence victimization and adjustment. *Violence Against Women*, *21* (4), 460-477. doi:10.1177/1077801215570482

Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Soares, J. S. F., Lopes, M. J. M. & Njaine, K. (2013). Violência nos relacionamentos afetivo-sexuais entre adolescentes de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: busca de ajuda e rede de apoio. *Cadernos de Saúde Pública*, *29* (6), 1121-1130.

Souza, L. K. de., & Hutz, C. S. (2007). A qualidade da amizade: adaptação e validação dos questionários McGill. *Aletheia*, *25*, 82-96.

Stader, D. L. (2011). Dating Violence. The Clearing House: A Journal of Educaitonal Strategies, *Issues and Ideas*, *84* (4), 139-143. doi:10.1080/00098655.2011.564980

Steckler, A., & Linnan, L. (2002). Process evaluation for public health interventions and research. An overview. In A. Steckler & L. Linnan (Eds.), *Process evaluation for public health interventions and research* (pp. 1-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thomas, J. J. (2012). Processes through which adolescents believe romantic relationshipsInfluence friendship quality. *The Journal of Psychology*, *146* (6), 595-616.

Tschann, J. M., Pasch, L. A., Flores, E., Marin, B. V. O., Baisch, E. M., & Wibbelsman, C. J. (2009). Nonviolent aspects of interparental conflict and dating violence among adolescents. *Journal of Family Issues*, *30* (3), 295–319. doi:10.1177/0192513X08325010

Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M., & Breiding, M. J. (2013). Beyond correlates: a review of risk and protective factors for adolescent dating violence perpetration. *Journal Youth Adolecence*, *42*, 633-649.

van de Mortel, T. F. 2008, 'Faking it: social desirability response bias in self-report research', *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25 (4), 40-48.

Weisz, A. N.; & Black, B. M. (2008). Peer intervention in dating violence: beliefs of African-American middle school adolescents. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, *17* (2), 177-196.

Weisz, A. N., & Black, B. M. (2010). Peer education and leadership in dating violence prevention: strengths and challenges. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *19* (6), 641-660.

Whitaker, D. J. et al. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, *11*, 151-166.

Wolfe, D. A. et al. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, *13*, 277-293.

Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A.-L., & Grasley, C. (2004). Predicting abuse in adolescent dating relationships over 1 year: The role of child maltreatment and trauma. *Journal of Abnormal Psychology*, *113* (3), 406-415. doi:10.1037/0021-843X.113.3.406.

Zimmer-Gembeck, M. J. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. *Journal of Adolescent Health*, *31* (6), 216-225.

CAPÍTULO 7 - Conclusão

O objetivo geral desta tese foi desenvolver, implementar e avaliar a viabilidade e eficácia de intervenções baseadas nos pares e na abordagem do espectador na prevenção à violência no namoro entre adolescentes. Para cumprir tal propósito a construção desta tese foi subdividida em etapas, compreendendo estudos de natureza teórica e empírica, cuja importância para o escopo desta tese é apresentada a seguir.

O primeiro capítulo problematiza as tipologias usadas para definir a violência no namoro, discutindo sobre a falta de consenso no campo, as dificuldades que permeiam relatos dessa natureza, os fatores associados a medição dessa experiência, e o impacto disso nos índices de prevalência desse fenômeno. Dentre as principais contribuições desse capítulo destaca-se a abordagem de dois modelos explicativos que contribuem para a compreensão da violência no namoro: o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1979/1996; 2004; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Poletto & Koller, 2008; Lordello & Costa, 2015) e a Teoria Cognitiva Social (Bandura, 1986), possibilitando uma compreensão mais abrangente desse problema-alvo, respectivamente, na perspectiva do desenvolvimento humano e da aprendizagem por modelos. São apresentados diversos fatores individuais e relacionais que podem afetar trajetórias de vitimização e perpetração de violência no namoro, bem como fatores de risco compartilhados por ambos os sexos. Como horizontes de prevenção foram relatadas as experiências de dois programas de prevenção com evidências de eficácia comprovada, os quais sinalizam a necessidade de mudar o contexto dos pares de modo a alterar as suas respostas em situações de violência no namoro. Foram apresentados argumentos que depõem a favor da conjugação de estratégias com base na abordagem do espectador e na educação de pares. Por fim, foi sumarizado um breve panorama da literatura nacional na área com a descrição de dois estudos pioneiros sobre o desenvolvimento, implementação e avaliação de intervenções para prevenir a violência no namoro (Murta et al., 2013b; 2016), destacando a importância de realizar estudos

de intervenção dada a escassez de pesquisas com foco na prevenção primária nesse campo no Brasil (Murta et al., 2013a).

O segundo capítulo discutiu o papel central desempenhado pelos pares em todas as etapas das relações de namoro, desde o surgimento, desenvolvimento, manutenção e proteção em situações de violência. A literatura tem apontado que a natureza das relações com os amigos próximos pode influenciar de modo positivo e negativo características do relacionamento romântico (Connolly, Furman, & Konarski, 2000) pois os pares são uma fonte primária de influência normativa (Foshee et al., 2013). Manter amigos próximos pode ajudar a negociar a tarefa de desenvolvimento dessas relações, já que estes podem fornecer ajuda concreta para questões que permeiam o namoro, seja pela oferta de conselhos, seja pelo apoio emocional durante conflitos, além de incentivo à dissolução de relacionamentos não saudáveis (Zimmer-Gembeck, 2002). Esse capítulo fornece uma base robusta de evidências empíricas de que influência dos pares é um fator importante na mudança de comportamentos, crenças e atitudes que suportam a violência no namoro, e que a educação de pares é uma ferramenta de ponta na prevenção desse tipo de violência entre adolescentes (Weisz & Black, 2010).

O terceiro capítulo destaca a importância da rede de amizades e evidencia a necessidade de envolver os amigos como mecanismo de proteção para adolescentes em situação de violência por parceiro íntimo (Garrido & Taussig, 2013). O objetivo principal foi elucidar como específicos fatores de risco no domínio dos pares (p. ex. baixa qualidade da amizade e número de amigos envolvidos em violência no namoro) e fatores de proteção no nível individual (p. ex empatia) são capazes de afetar as rotas de vitimização e perpetração de violência no namoro (Linder & Collins, 2005). Uma compreensão mais abrangente das relações de amizade e de como a rede de pares se ativa em torno de casais em conflito foi guiada pela Teoria das Redes Sociais (Sluzki, 1997). Além de fornecer um quadro teórico para compreender características estruturais da rede de amizades, funções desempenhadas pelos seus membros e atributos destes

vínculos, esse referencial fornece um modelo para avaliar a qualidade da rede de amizades próximas, com potencial de influenciar determinantes relacionais e individuais para o comportamento violento no namoro. Este estudo subsidiou em grande parte o desenho da intervenção centrada na rede de amizades desenvolvida nesta tese para prevenir a violência no namoro. Como contribuição prática desse modelo para o campo de prevenção a violência no namoro, esse capítulo apresentou uma intervenção centrada na rede de amizades. O detalhamento dos procedimentos desta intervenção avaliada no capítulo 5 representa uma importante contribuição para área, na medida em que a padronização do protocolo das sessões atende a critérios padrão de eficácia para replicação futura da intervenção em novas populações, locais e por agentes não engajados previamente na sua entrega (Flay et al., 2005).

O quarto capítulo envolveu um estudo de viabilidade de uma intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador na prevenção à violência no namoro. A documentação cuidadosa do processo de implementação desta intervenção é o principal aporte científico desse estudo, suprindo uma importante lacuna na área de implementação de programas de prevenção à violência no namoro (Cascardi & Avery-Leaf, 2014). Documentar as barreiras contextuais que podem afetar os resultados de uma intervenção é crucial quando o valor potencial de novas intervenções está sendo testado (Santos & Murta, 2015). Evidências de viabilidade baseadas em indicadores de processo indicaram bons níveis de satisfação e envolvimento dos participantes na intervenção. Uma forte aceitabilidade da intervenção é esperada se esta for devidamente integrada ao currículo escolar e o seu formato for mais breve. A avaliação de processo evidenciou a necessidade de adotar estratégias capazes de superar as barreiras que dificultaram o recrutamento, a dose fornecida e o contexto de implementação da intervenção. Esse estudo cumpre o objetivo de avaliar o potencial de eficácia de uma nova intervenção (Flay et al., 2005), sendo uma importante contribuição para a área já que programas cuidadosamente implementados costumam estar associados a melhores resultados (Durlak & DuPre, 2008). A

documentação da implementação que integra a dupla testagem piloto desta intervenção representa um avanço substantivo na literatura nacional, tendo em vista a escassa base de evidências sobre o desenvolvimento de tecnologias de prevenção primária da violência no namoro (Murta et al., 2013; Murta et al., 2014; Murta et al., 2016).

O quinto capítulo cumpre dois propósitos primordiais para o escopo desta tese, um teórico e outro empírico. Primeiramente fornece um arcabouço conceitual robusto com base no Modelo de Intervenção do Espectador (Latané & Darley, 1970) para compreender o processo de tomada de decisão do espectador em situações de emergência, e explicar fatores situacionais que podem afetar a probabilidade de ajuda. Este modelo tem se mostrado útil para conhecer respostas do espectador em situações de violência no namoro e avaliar barreiras à intervenção do espectador nesse contexto (Weisz & Black, 2008). Testar a utilidade do referido modelo para avaliar a probabilidade de ajuda em situações de violência no namoro foi o propósito empírico desse manuscrito. O modelo de cinco dimensões preconizado teoricamente por Latané e Darley (1970) apresentou bom índice de ajuste, alcançando qualidades psicométricas aceitáveis na investigação de atitudes do espectador em situações de violência física, sexual e psicológica no namoro, e consistência interna melhor estimada se comparada a estudos prévios (Burn, 2009; Amar et al., 2015). A construção e evidências de validade da Escala de Intervenção do Espectador em Situações de Violência no Namoro (ESPECTA-VN) representa uma contribuição importante à literatura da área para a avaliação da eficácia da abordagem do espectador no campo da prevenção à violência no namoro.

O sexto capítulo é resultado do somatório dos esforços empreendidos ao longo desta tese. A principal função deste manuscrito no escopo geral da tese é demonstrar como é possível usar evidências e múltiplas teorias para embasar uma intervenção com foco na prevenção à violência no namoro. Uma ampla revisão de literatura subsidiou a construção desta intervenção baseada nos pares e na abordagem do espectador teoricamente orientada por quatro referencias:

o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1979/1996; 2004), a Teoria Cognitiva Social (Bandura, 1986), a Teoria das Redes Sociais (Sluzki, 1997) e o Modelo de Intervenção do Espectador (Latané & Darley, 1970). Esta plataforma teórico-conceitual pode ser considerada uma qualidade desta tese ao fomentar "intervenções teoricamente embasadas, sistematicamente planejadas, cuidadosamente implementadas e rigorosamente avaliadas" (Murta, 2011, p. 83).

No referido capítulo foi avaliada a eficácia desta intervenção, investigando seus efeitos sobre a qualidade da amizade, empatia, atitudes do espectador em resposta à violência no namoro, número de amigos envolvidos em violência no namoro, comportamentos prévios de busca e oferta de ajuda, indicadores de violência física, sexual e psicológica sofrida e perpetrada no namoro e intenção de ajudar nesse contexto. Os resultados obtidos demonstram que a intervenção beneficiou de modo significativo os homens do grupo experimental, com redução da ameaça sofrida se comparado ao grupo controle. A intervenção teve ainda efeitos positivos no grupo experimental com aumento discreto da empatia, atitudes do espectador e intenção de ajudar. Diferenças entre sexos foram expressivas para os homens com aumento discreto da qualidade da amizade, e para as mulheres na redução substancial do número de amigos envolvidos em violência no namoro após a intervenção em relação ao grupo controle. Indicadores de processo monitorados durante a fase de implementação atestaram um elevado nível de satisfação e envolvimento dos adolescentes nas atividades propostas, depondo a favor da aceitabilidade desta intervenção breve de três sessões. As evidências de eficácia da abordagem do espectador examinadas nesse estudo experimental dão suporte ao argumento principal desta tese de que uma estratégia baseada nos pares e na abordagem do espectador pode favorecer a mobilização de comportamentos de ajuda na rede de amizades, sendo uma ferramenta promissora na prevenção à violência no namoro. Se os amigos são fonte preferencial de ajuda dos adolescentes para lidar com situações de violência no namoro são,

consequentemente, agentes de prevenção potencialmente capazes de oferecer modelos de resposta eficazes no enfrentamento dessa questão.

Esta tese representa um passo importante na produção de conhecimento e desenvolvimento de novas tecnologias de prevenção primária à violência no namoro, em especifico, e no fomento à pesquisa no campo da ciência da prevenção, em geral. Constitui um avanço substancial à área por oferecer como produto final uma intervenção baseada em evidências com potencial de afetar positivamente trajetórias de vitimização e perpetração de violência no namoro, e promover relações de namoro e de amizade mais saudáveis. No campo teórico-prático da ciência da prevenção esta tese fornece subsídios para a adoção da educação de pares e da abordagem do espectador como estratégias de prevenção capazes de modificar também outros desfechos negativos em saúde mental a exemplo do *bullying*. Experiências de perpetração, direta e indireta, de *bullying* que emergem e se desenvolvem no contexto dos pares, têm sido apontadas como precursores comportamentais da violência no namoro entre adolescentes, sugerindo que esforços para prevenir a perpetração do *bullying* direto podem também ser úteis na prevenção do início da perpetração da violência física no namoro. A compreensão dos mecanismos que associam tais experiências de *bullying* ao envolvimento em violência no namoro mais tarde pode orientar "o desenvolvimento de intervenções que previnam a progressão do *bullying* à violência no namoro" (Foshee et al., 2014, p. 444).

Além de ser uma ferramenta potente na prevenção primária da agressão sexual (Banyard, Moynihan, & Plante, 2007; Burn, 2009), a abordagem do espectador pode ser eficaz em intervenções desenhadas para reduzir conjuntamente a violência no namoro e a violência sexual (Palm Red et al., 2014). Se o potencial de eficácia da abordagem do espectador for conjugado ao ensino de habilidades capazes de reduzir o sexismo e o heterossexismo (Murta, Del Prette, & Del Prette, 2010; Murta et al., 2016), programas dessa natureza podem ser de grande valia para responder com urgência demandas sociais sobre o caso recente de estupro

coletivo que aconteceu com uma adolescente de 16 anos no Rio de Janeiro. Tais iniciativas podem fomentar a promoção da equidade de gênero e contribuir para as políticas públicas de enfrentamento da violência de gênero, ao desconstruir estereótipos de gênero que podem afetar negativamente a saúde dos adolescentes pela coerção sexual e violência por parceiro íntimo, mortes por aborto em condições inseguras, assassinatos por homofobia, podendo levar à depressão e ao suicídio (Murta et al., 2010, p. 75).

A intervenção proposta nesta tese está em consonância com a Linha de ação 2.1. do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres que visa a "promoção de medidas educacionais no âmbito escolar e universitário para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres" (Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013, p. 25). De acordo com essa diretriz, para além de campanhas educativas, políticas públicas com essa finalidade poderiam promover programas permanentes que discutam, por exemplo, as conexões entre a violência perpetrada por parceiros íntimos adultos e violência nas relações de namoro dos adolescentes.

A intervenção proposta nesta tese pode ter como porta de entrada nas políticas públicas o Programa Saúde na Escola (Secretaria de Atenção à Saúde, 2011), pois se encaixa dentre os temas prioritários das estratégias de promoção de saúde cujo alvo é promoção da cultura de paz e prevenção das violências. Esta intervenção pode servir como um espaço de diálogo e envolvimento da comunidade escolar, para fortalecer a cultura de paz na rede de amizades e promover entre os alunos, professores e gestores atitudes favoráveis à intervenção em situações de violência no namoro, considerando que todos os atores da escola são potenciais espectadores e, portanto, agentes de prevenção.

Referências

Amar, A. F., Tuccinardi, N., Heislein, J., & Simpson, S. (2015). Friends delping friends: A nonrandomized control trial of a peer-based response to dating violence. *Nursing Outlook*, *63*, 496-503. http://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2015.01.004

Bandura. A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

Banyard, V. L., Moynihan, M. M., & Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: An experimental evaluation. Journal of Community Psychology, *35* (4), 463–481. doi:10.1002/jcop.20159

Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U. (2004). Making human beings human: biecological perspectives on human development. London: Sage.

Burn, S. M. (2009). A situational model of sexual assault prevention through bystander intervention. *Sex roles*, *60*, 779-792.

Cascardi, M., & Avery-Leaf, S. (2014). Case Study of a School-Based Universal Dating Violence Prevention Program. *Sage Open*, 1-9. doi: 10.1177/2158244014551716

Connolly, J., Furman, W., & Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, *71*, 1395-1408. Obtido em 14 de junho de 2016. Do site http://www.jstor.org/stable/1131981

Durlak, J. A., & DuPree, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *Am J Community Psychol*, *41*, 327-350.

Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., … Ji, P. (2005). Standars of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, *6*, 151-175.

Foshee, V. A., Benefield, T. S., Reves, H. L., Ennett, S. T., Faris, R., Chang, L. Y. …& Suchindran, C. M. (2013). The peer context and the development of the perpetration of adolescent dating violence. *Journal Youth Adolescence*, *42* (4), 471-486. doi: 10.1007/s10964-013-9915-7

Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Vivolo-Kantor, A. M., Basile, K. C., Chang, L. Y., Faris, R., & Ennett, S. T. (2014). Bullying as a Longitudinal Predictor of Adolescent Dating Violence. Journal of Adolescent Health, 55 (3), 439-444. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.03.004

Garrido, E. F., & Taussig, H. N. (2013). Do parenting practices and prosocial peers moderate the association between intimate partner violence exposure and teen dating violence? *Psychology of Violence*, *3* (4), 354-366.

Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton-Century-Croft.

Linder, J. R., & Collins, W. A. (2005). Parent and peer predictors of physical aggression and conflict management in romantic relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology*, *19* (2), 252-262. doi:10.1037/0893-3200.19.2.252.

Murta, S. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Prevenção ao sexismo e ao heterossexismo entre adolescentes: Contribuições do treinamento de habilidades de vida e habilidades sociais. Revista da Criança e do Adolescente, *2*, 73-85.

Murta, S. G. (2011). Aproximando ciência e comunidade: difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidências. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.). Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo (pp. 83-114). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Murta, S. G., Santos, B. R. P. dos, Nobre, L. A.; Araújo, I. F. de, Miranda, A. A. V. M., Rodrigues, I. de O., & Franco, C. T.P. (2013). Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. *Psicologia USP*, *24* (2), 263-268. doi.org/10.1590/S0103-65642013000200005

Murta, S. G., Ramos, C. E. P. L., Cangussu, E. D. A., Tavares, T. N. G., & Costa, M. S. F. da. (2014). Desenvolvimento de um website para prevenção à violência no namoro, abandono de relações íntimas abusivas e apoio aos pares. *Contextos Clínicos*, *7* (2), 118-132. doi: 10.4013/ctc.2014.72.01

Murta, S. G.; Moore, R. A.; Miranda, A. A. V.; Cangussu, E. A. D.; Santos, K. B.; Leissa, K. B.; Veras, L. G. (2016). Efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro. Psico-USF (Impresso).

Palm Reed, K. M., Hines, D. A., Armstrong, J. L., & Cameron, A. Y. (2014). Experimental evaluation of a bystander prevention program for sexual assault and dating violence. *Psychology of Violence*, *5* (1), 95-102. http://dx.doi.org/10.1037/a003755

Santos, K., & Murta, S., (2015). A implementação de programas de promoção e prevenção no âmbito da saúde mental. In S., Murta, C., Leandro-França, K., Santos, & L., Polejack (Eds.).

Prevenção e Promoção em Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção (pp. 192-211). Novo Hamburgo: Sinopsys.

Secretaria de Atenção à Saúde (2011). *Passo a passo do PSE Programa de Saúde na Escola: Tecendo caminhos da intersetorialidade*. Brasília: Ministério da Saúde/ Secretaria de Atenção à Saúde.

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2013). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015*. Brasília: Presidência da República/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Weisz, A. N.; & Black, B. M. (2008). Peer intervention in dating violence: beliefs of African-American middle school adolescents. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, *17* (2), 177-196.

Weisz, A.N. & Black, B.M. (2010). Peer education and leadership in dating violence prevention: Strengths and challenges. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *19* (6), 641-660. doi:10.1080/10926771.2010.502089

Zimmer-Gembeck, M. J. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. *Journal of Adolescent Health*, *31* (6), 216-225.

ANEXOS

Anexo A: Temas de Discussão da Sessão 1 da Intervenção Breve

Casais que se relacionam como Leo e Bia vivenciam o que é chamado de *violência no namoro*.

O que é violência no namoro?

Violência no namoro é quando um dos parceiros ou ambos os parceiros (pode ser o(a) ficante, namorado(a), noivo(a)...) se agridem e, com isso, provocam sofrimento. Muitas vezes, a violência é recíproca: um agride o outro e é agredido também. E a violência inclui mais do que xingar, empurrar, bater e estuprar. Existem outras manifestações de violência entre namorados e namoradas:

a) *Violência psicológica:* A violência psicológica é uma das mais presentes entre namorados e namoradas. Ameaças, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, perseguição, insulto, chantagem, exploração e limitação do direito de ir e vir são formas de agressão à saúde psicológica. Alguns exemplos: quando um dos dois não quer fazer sexo, chantageá-lo(a) dizendo que é porque não é mais amado(a); fazer acusações e insultos na frente de amigos e parentes; revelar fatos íntimos para outras pessoas sem consentimento; e ameaçar que vai terminar o namoro se a outra pessoa não fizer determinada coisa.

b) *Violência moral:* É violência moral qualquer tipo de calúnia, difamação ou injúria. Inventar mentiras sobre a outra pessoa, por menor que seja, é violência! Hoje essa violência pode ter uma repercussão maior por meio da internet e dos sites de relacionamento (como Orkut, Facebook, Twitter e Formspring).

c) *Violência patrimonial:* Esse tipo de violência, apesar de mais sutil, também ocorre. Pegar, não devolver e estragar objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens e dinheiro da outra pessoa é violência patrimonial. Destruir fotos, apagar vídeos e danificar o carro, a bicicleta, o skate do outro são também exemplos desse tipo de violência.

d) *Violência física:* A violência física engloba aqueles comportamentos que ferem a integridade ou a saúde corporal. Tapas, socos, chutes, cabeçadas, aperto no pescoço, mordidas e lançamento de objetos são exemplos desse tipo de violência.

e) *Violência sexual:* Obrigar a pessoa a fazer sexo contra a vontade é um tipo de violência sexual bastante conhecido. O estupro pode acontecer também no namoro, no noivado e no casamento. Mas não é só isso: impedir o uso de métodos contraceptivos, forçar o casamento, a gravidez e o aborto ou mesmo constranger a pessoa a presenciar e/ou participar de atos sexuais também são formas de violentar sexualmente.

Tema 4: Jeitos negativos de lidar com os problemas e com as emoções

Tema 2: Jeitos positivos de lidar com os problemas e com as emoções

Anexo B: Plano de Ação para Busca de Ajuda

PLANO DE AÇÃO PARA BUSCA DE AJUDA – LIDANDO COM PROBLEMAS NO NAMORO

Identifique o problema (p. ex. uma dificuldade no namoro atual ou um desafio para um namoro futuro)		
Pense aonde você quer chegar		
Liste todas as soluções possíveis		
Pense vantagens e desvantagens de cada solução		
Avalie os recursos que você tem para resolver o problema		
Defina os passos a seguir para resolver o problema		
Planeje quando poderá começar a agir		

Anexo C: Registro de Satisfação com a Sessão

Avaliação da sessão ____ de _____ /_____ /_____

Acho que o nosso encontro de hoje foi:

HORRÍVEL	PÉSSIMO	RUIM	+ ou -	LEGALZINHO	LEGAL	MASSA	ÓTIMO

Escolheu esta POR QUÊ?

Sua opinião é muito importante para nós. Muito obrigada!!

Anexo D: Registro da Dose Recebida

Nessa semana, o que você colocou em prática da sessão?
Praticar é todo pequeno passo: pensar, desejar ou agir...
Escreva aqui:

_____

_____

Anexo E: Plano de Ação para Oferta de Ajuda

PLANO DE AÇÃO PARA OFERTA DE AJUDA – LIDANDO COM PROBLEMAS NO NAMORO DOS AMIGOS

QUESTÕES	RESPOSTAS	
1. Qual é o problema amoroso, real ou hipotético, do(a) seu(sua) melhor amigo(a)?		
2. O que você diria ao seu(sua) melhor amigo(a) nesse caso (conselho)?		
3. Como imagina que o(a) seu(sua) melhor amigo(a) reagirá ao conselho?		
4. Quais as prováveis consequências do conselho oferecido por você para o(a) seu(sua) melhor amigo(a)?		
5. Quais as barreiras e facilitadores para você dar esse conselho específico ao seu(sua) melhor amigo(a)?	Barreiras:	Facilitadores:
6. Que conselho esse(a) seu(sua) melhor amigo(a) lhe daria em situação semelhante?		

Anexo F: Power point Briga entre namorados: O que você faria?

Papéis

CONHECIDOS

1. Melhor amigo(a) da vítima
2. Melhor amigo(a) do agressor
3. Amigo do casal
4. Colega de classe/trabalho de um dos parceiros
5. Vizinho de um dos parceiros
6. Familiar (mãe, pai, irmão(ã), tio(a), primo(a), etc)

DESCONHECIDOS

1. Já presenciou situação semelhante antes
2. Nunca presenciou situação semelhante antes

4

Vídeo 1

O que você faria?

Distribuição de Papéis
Feedback desconhecidos
Resumo das impressões
Vídeo 1
Escuta conhecidos
Vídeo 2 + questões
Escuta desconhecidos
Feedback conhecidos
Sentimentos

EFEITO do ESPECTADOR
Vídeo 2

Como ajudar?

1. O que está acontecendo?
2. É preciso fazer alguma coisa a respeito?
3. Eu devo ajudar?
4. Eu posso ajudar?
5. Alguém pode me ajudar a ajudar? O que eu vou fazer?

Seja um espectador ativo!

Anexo G: Vídeo: Briga entre namorados

Anexo H: Avaliação da Intervenção no Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu*)*

Avaliando o Projeto:
Que efeitos este projeto me trouxe?

Sentimentos
Eu senti que....

Idéias
Eu pensei que...

Desejos
Eu tive vontade de...

Eu me dou a tarefa de...

Anexo I: Aceite Institucional do Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu)

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Núcleo Regional de Educação
Rua Quintino Bocaiúva, nº429
CEP: 85.851-130 Fone: (45) 3520-4000
FOZ DO IGUAÇU - PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ

ACEITE INSTITUCIONAL

A senhora Ivone Aparecida Perez Müller, chefe do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, está de acordo com a realização da pesquisa Liderança de pares e intervenção do espectador como estratégia de prevenção à violência no namoro entre adolescentes, de responsabilidade da pesquisadora Karine Brito dos Santos, aluna de doutorado no Departamento de Psicologia – Programa Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Dra. Sheila Giardini Murta, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

Esse estudo envolve a implementação de um programa de prevenção à violência no namoro entre adolescentes, e aplicação de escalas e questionários, além da realização de grupos de discussão com os alunos de colégios estaduais jurisdicionados ao NRE de Foz do Iguaçu, mediante aprovação da Equipe Diretiva, Equipe Pedagógica e Professores de cada colégio participante.

A pesquisa terá a duração de nove meses, com previsão de início em março/2014 e término em novembro/2014.

Eu, Ivone Aparecida Perez Müller, chefe do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Foz do Iguaçu, 16 de agosto de 2013.

Ivone Aparecida Perez Müller
Chefe do NRE de Foz do Iguaçu
Decreto Nº 748/2011

Anexo J: Parecer do Comitê de Ética

INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS / UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / CAMPUS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Liderança de pares e intervenção do espectador como estratégias de prevenção à violência no namoro entre adolescentes

Pesquisador: Karine Brito dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20936913.3.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 411.000

Data da Relatoria: 27/09/2013

Apresentação do Projeto:

A violência no namoro entre adolescentes é um fenômeno de alta magnitude no Brasil. O interesse pela investigação da violência no namoro entre adolescentes repousa no fato de que é nessa fase da vida que se estabelecem os primeiros relacionamentos íntimos, ocasião em que emerge o risco do envolvimento em experiências de violência. Contudo, observa-se que os adolescentes necessitam de mais orientação sobre como responder apropriadamente a dificuldades de amigos em situação de violência no namoro, razão pela qual um programa de prevenção à violência no namoro com esse enfoque pode ser uma estratégia promissora no fomento à intenção e a capacidade dos pares de intervir de modo seguro e efetivo em tais situações. Essa pesquisa adotará um delineamento quase-experimental com grupo de controle não-equivalente, e duas medidas de follow up a serem realizadas 1 mês e 6 meses após aplicação do pós-teste. Serão compostos dois grupos (duas escolas), um Grupo Experimental (GE) que receberá o programa, um Grupo Controle (GC), que não receberá o programa. Cada componente do programa será considerado um estudo à parte, de modo que a consecução do programa completo implica na realização de quatro estudos (1. Intervenção breve de sensibilização com os professores; 2. Treinamento de líderes de pares; 3. Campanha de prevenção; 4. Exposição à campanha). Considerando que a avaliação global do programa requer a realização dessas quatro etapas, a

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC ¿ ALA NORTE ¿ MEZANINO ¿ SALA B1 ¿ 606 (MINHOCÃO
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2769 **E-mail:** ihd@unb.br

avaliação dos efeitos do programa, conforme delineamento supracitado, será possível somente ao final, no estudo 4, quando da exposição à campanha. Já o quinto estudo, refere-se à construção e validação de uma escala para medir o comportamento de intervir do espectador em situações de violência no namoro.

Participantes:

Estudo 1: Intervenção breve com os professores

Professores do ensino médio de uma escola pública da cidade de Foz do Iguaçu no Paraná. Estima-se a participação de cerca de 20 professores. Os critérios de inclusão no estudo são: ser professor do ensino médio, homem ou mulher, e desejar participar voluntariamente da pesquisa.

Estudo 2: Treinamento de líderes de pares

Estima-se a participação de cerca de 20 alunos, estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Foz do Iguaçu no Paraná.

Estudo 3: Campanha de prevenção

Para a elaboração da campanha, estima-se a participação de pelo menos 10 alunos do primeiro ano do ensino médio de escolas públicas da cidade de Foz do Iguaçu no Paraná.

Estudo 4: Exposição à Campanha

Estima-se a participação de cerca de 600 alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio de duas escolas públicas da cidade de Foz do Iguaçu no Paraná, 300 na condição experimental e 300 no grupo controle. São critérios de inclusão no estudo: ser estudante e desejar participar voluntariamente da pesquisa, ter entre 15 e 17 anos e vivenciar ou já ter vivenciado algum contexto de relação de namoro.

Estudo 5: Construção e validação de escala

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar os efeitos de um Programa de Prevenção à Violência no Namoro (PPVN) para alunos do ensino médio de uma escola pública.

Hipótese:

Considerando a educação por pares (Weisz & Black, 2010) e a intervenção do espectador bystander (Weisz & Black, 2008) como estratégias úteis à prevenção da violência no namoro, esta pesquisa sustenta o argumento de que uma intervenção multicomponente capaz de conjugar o treinamento de líderes de pares, o uso de campanha de mídia e a sensibilização do corpo docente pode constituir importante vetor de conscientização sobre o papel do espectador, de modo que ambos, alunos e professores, possam atuar como bystanders ativos, intervindo de modo efetivo e seguro

na prevenção de situações de violência no namoro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O delineamento previsto nessa pesquisa não afeta o bem-estar dos participantes, não apresentando, portanto, potenciais riscos, danos ou desconfortos, individuais ou coletivos, decorrentes da participação dos sujeitos (alunos e professores) no estudo, aspecto devidamente especificado no termo de consentimento livre e esclarecido e no termo de assentimento.

Benefícios:

Como benefício indireto, essa pesquisa oferece a possibilidade de gerar conhecimento para a área de prevenção à violência no namoro e, como benefício direto espera-se o fomento à promoção de saúde, por meio do aumento dos fatores de proteção e redução dos fatores de risco associados a violência no namoro, bem como o empoderamento dos adolescentes para atuar como líderes de pares, enquanto agentes potenciais de prevenção.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma projeto de doutorado que aborda um tema delicado mas importantíssimo nos dias de hoje, no qual observa-se frequentemente casos de violência entre os adolescentes. Observa-se no projeto desse estudo que a pesquisadora delineia detalhadamente cada etapa da pesquisa, preocupando-se com uma reflexão ética em cada etapa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Envio do Aceite Institucional assinado pela Chefe do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu e justifica-se a não entrega do termo de aceite institucional das duas escolas públicas que serão escolhidas aleatoriamente. Entretanto, a pesquisadora se compromete a apenas iniciar a pesquisa (prevista para março/2014) mediante a assinatura de tais termos;
- Folha de rosto está assinada pelo Diretor do Instituto de Psicologia da Unb.
- Carta de revisão ética muito bem formulada;

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS / UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / CAMPUS

Continuação do Parecer: 411.000

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BRASILIA, 30 de Setembro de 2013

Assinador por:
Soraya Fleischer
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC ¿ ALA NORTE ¿ MEZANINO ¿ SALA B1 ¿ 606 (MINHOCÃO
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

Anexo K: Termo de Consentimento Estudo Piloto 1 (Brasília)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhor(a) Pai/Mãe,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da oficina "nAMORo à primeira vista", que faz parte da pesquisa sob responsabilidade de Karine Brito dos Santos, aluna de doutorado da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Sheila Giardini Murta do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da UnB. O objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro para alunos do ensino médio. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre sua autorização para que seu(sua) filho(a) coopere com a pesquisa, caso tenha interesse e disponibilidade.

Seu(sua) filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Nessa pesquisa, o seu(sua) filho(a) participará da oficina "nAMORo à primeira vista", que acontecerá na escola, em 10 encontros semanais, com 90 minutos de duração e, posteriormente, da elaboração de uma campanha de prevenção, a ser realizada em 4 encontros semanais, com 90 minutos de duração), além do preenchimento duas escalas e um questionário (60 minutos de duração), a ser respondido pelo seu(sua) filho(a) com a maior sinceridade possível. O pré-requisito para participar da elaboração da campanha de prevenção é ter participado da oficina.

Por necessidades metodológicas, serão realizadas avaliações em dois momentos diferentes: (1) antes da oficina; (2) logo após o término da oficina. Espera-se com esta pesquisa conhecer os efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro, de modo a fomentar a intenção e a capacidade dos adolescentes intervirem de modo seguro e efetivo diante de tais situações, promovendo relações saudáveis.

A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, não implicando em qualquer risco, razão pela qual ele(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá lhe acarretar qualquer penalidade, prejuízo ou perda de benefícios, inclusive no contexto escolar.

Se você ou seu(sua) filho(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone 61 8148-0546 ou pelo e-mail karine-brito@hotmail.com. Garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um encontro a ser previamente agendado com a escola. Os dados serão publicados posteriormente na comunidade científica.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Caso **não** queira que seu(sua) filho(a) participe, por favor, entre em contato imediatamente com a equipe de pesquisa pelo telefone 61 8148-0546. Agradecemos, sinceramente, sua colaboração.

_____
Assinatura do (da) responsável

_____
Assinatura do pesquisador

Brasília, ___ de _____de _____

Anexo L: Termo de Assentimento Estudo Piloto 1 (Brasília)

Termo de Assentimento Alunos

Você está sendo convidado a participar da oficina "nAMORo à primeira vista", que faz parte da pesquisa sob responsabilidade de Karine Brito dos Santos, aluna de doutorado da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Sheila Giardini Murta do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da UnB. O objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro para alunos do ensino médio. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse em cooperar com a pesquisa, caso tenha interesse e disponibilidade.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Nessa pesquisa, você participará da oficina "nAMORo à primeira vista", que acontecerá na escola, em 10 encontros semanais, com 90 minutos de duração e, posteriormente, da elaboração de uma campanha de prevenção, a ser realizada em 4 encontros semanais, com 90 minutos de duração), além do preenchimento duas escalas e um questionário (60 minutos de duração), a ser respondido pelo seu(sua) filho(a) com a maior sinceridade possível. O pré-requisito para participar da elaboração da campanha de prevenção é ter participado da oficina.

Por necessidades metodológicas, serão realizadas avaliações em dois momentos diferentes: (1) antes da oficina; (2) logo após o término da oficina. Espera-se com esta pesquisa conhecer os efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro, de modo a fomentar a intenção e a capacidade dos adolescentes intervirem de modo seguro e efetivo diante de tais situações, promovendo relações saudáveis.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, não implicando nenhum risco, razão pela qual você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, prejuízo ou perda de benefícios, inclusive no contexto escolar.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone 61 8148-0546 ou pelo e-mail karine-brito@hotmail.com. Garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um encontro a ser previamente agendado com a escola. Os dados serão publicados posteriormente na comunidade científica.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Agradecemos, sinceramente, sua colaboração. Caso concorde em participar, por favor, assine abaixo, nas duas vias. Uma delas ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você. Agradecemos, sinceramente, sua colaboração.

_____ _____

Assinatura do (da) participante Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____, de _____ de _____

Anexo M: Termo de Consentimento Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhor(a) Pai/Mãe,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Liderança de pares e intervenção do espectador como estratégias de prevenção à violência no namoro entre adolescentes*, de responsabilidade de Karine Brito dos Santos, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa avaliar os efeitos desse programa de prevenção à violência no namoro para alunos do ensino médio. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre sua autorização para que seu(sua) filho(a) coopere com a pesquisa, caso tenha interesse e disponibilidade.

Seu(sua) filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Na coleta de dados, a participação de seu(sua) filho(a) poderá se dar de três maneiras: participação em um treinamento de líderes de pares (11 sessões, uma vez por semana, com 90 minutos de duração), participação na elaboração de uma campanha de prevenção (4 sessões, duas vezes por semana, com 90 minutos de duração) ou, ainda, através do preenchimento duas escalas e um questionário (60 minutos de duração), a ser respondido pelo seu(sua) filho(a) com a maior sinceridade possível. O pré-requisito para participar da elaboração da campanha de prevenção é ter participado do treinamento de liderança de pares.

Por necessidades metodológicas, essas avaliações serão realizadas em 4 momentos diferentes: (1) antes do programa; (2) logo após o término do programa; (3) um mês após o término do programa; (4) seis meses após o término do programa. Espera-se com esta pesquisa conhecer os efeitos de um programa de prevenção à violência no namoro, de modo a fomentar a intenção e a capacidade dos adolescentes intervirem de modo seguro e efetivo diante de tais situações.

A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, não implicando em qualquer risco, razão pela qual ele(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá lhe acarretar qualquer penalidade, prejuízo ou perda de benefícios, inclusive no contexto escolar.

Se você ou seu(sua) filho(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone 45 9854-7122 ou pelo e-mail karine-brito@hotmail.com. Garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um encontro a ser previamente agendado com a escola. Os dados serão publicados posteriormente na comunidade científica.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Caso **não** queira que seu(sua) filho(a) participe, por favor, entre em contato imediatamente com a equipe de pesquisa pelo telefone 45 9854-7122. Agradecemos, sinceramente, sua colaboração.

Assinatura do () participante

_____

Assinatura do pesquisador

Foz do Iguaçu, ___ de _____de _____

Anexo N: Termo de Assentimento Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu)

Termo de Assentimento alunos

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Liderança de pares e intervenção do espectador como estratégias de prevenção à violência no namoro entre adolescentes*, de responsabilidade de Karine Brito dos Santos, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa avaliar os efeitos desse programa de prevenção à violência no namoro para alunos do ensino médio. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse em cooperar com a pesquisa, caso tenha interesse e disponibilidade.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Na coleta de dados, a sua participação poderá se dar de três maneiras: participação em um treinamento de líderes de pares (11 sessões, uma vez por semana, com 90 minutos de duração), participação na elaboração de uma campanha de prevenção (4 sessões, duas vezes por semana, com 90 minutos de duração) ou, ainda, através do preenchimento duas escalas e um questionário, a ser respondido por você com a maior sinceridade possível (60 minutos de duração). O pré-requisito para participar da elaboração da campanha de prevenção é ter participado do treinamento de liderança de pares.

Por necessidades metodológicas, essas avaliações serão realizadas em 4 momentos diferentes: (1) antes do programa; (2) logo após o término do programa; (3) um mês após o término do programa; (4) seis meses após o término do programa. Espera-se com esta pesquisa conhecer os efeitos de um programa de prevenção á violência no namoro, de modo a fomentar a intenção e a capacidade dos adolescentes intervirem de modo seguro e efetivo diante de tais situações.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, não implicando nenhum risco, razão pela qual você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, prejuízo ou perda de benefícios, inclusive no contexto escolar.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone 45 9854.7122 ou pelo e-mail karine-brito@hotmail.com. Garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um encontro a ser previamente agendado com a escola. Os dados serão publicados posteriormente na comunidade científica.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Agradecemos, sinceramente, sua colaboração. Caso concorde em participar, por favor, assine abaixo, nas duas vias. Uma delas ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você. Agradecemos, sinceramente, sua colaboração.

_____ _____

Assinatura do (da) participante Assinatura da pesquisadora

Foz do Iguaçu, ____, de _____ de _____

Anexo O: Divulgação da Intervenção no Estudo Piloto 1 (Brasília)

Anexo P: Divulgação da Intervenção do Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu)

Anexo Q: Procedimentos das Sessões do Estudo Piloto 1 (Brasília)

1ª Sessão
Abertura do Treinamento de Líderes de Pares

Objetivos específicos:

- Apresentar a proposta da oficina.
- Promover a integração do grupo.
- Identificar expectativas para com a intervenção.
- Estimular a adesão à oficina.

Materiais:

- Papel sulfite, caneta, envelope, fita crepe larga.
- TCLE e Termo de Assentimento (2 cópias de cada um).
- Instrumentos: CADRI, escala de intervenção do espectador e questionário de conhecimentos.

Sequência das atividades:
PASSO 1: Boas vindas e contrato
PASSO 2: Apresentação do grupo
PASSO 3: Linha da Vida
PASSO 4: Pré-teste
PASSO 5: Cápsula do tempo

Procedimentos

PASSO 1: Boas vindas e contrato (9:00 a 9:10 - 10 min)

Após os cumprimentos e as boas vindas, os facilitadores devem apresentar os objetivos, formato, conteúdo, metodologia e cuidados éticos na oficina (TCLE e Termo de Assentimento).

PASSO 2: Apresentação do grupo (09:10 a 09:35 – 25 min)

Em seguida, cada participante deverá dizer o seu nome, o que entende por "namoro à primeira vista" e o que motivou participar da oficina. Os facilitadores deverão ser os primeiros a se apresentarem.

PASSO 3: Linha da Vida (09:35 a 09:45 – 10 min)

Essa é uma atividade de aquecimento. Todos ficam em pé em círculo e o facilitador faz perguntas aos alunos e para cada afirmativa, pede-se que caso seja verdadeiro, eles deem um passo a frente até a linha no meio da sala. Cinco comandos (Quem é de Brasília? Quem gosta de estudar? Quem tem *facebook*? Quem gosta de assistir filme? Quem está namorando ou está enrolado?).

Após a atividade perguntar ao grupo como se sentiram e abordar as similaridades entre essa atividade e a vida, em especial ideias que surgem no contexto do namoro, tais como: nós temos muita coisa em comum? Mesmo com as diferenças, a gente aceita o jeito de ser de cada um?

PASSO 4: Pré-teste (09:45 a 10:35 – 50 min)

Nesse momento os facilitadores aplicarão três instrumentos: CADRI, escala de intervenção do espectador e questionário de conhecimentos. Solicitar aos alunos para preencher no cabeçalho do instrumento o espaço código: iniciais do nome e dia e mês de nascimento (ex.: KBS0206).

PASSO 5: Cápsula do Tempo (10:35 a 10:45 – 10 min)

Pedir para que cada um coloque o nome e registre no papel qual a sua meta com a participação na oficina, o que você espera conhecer, aprender, melhorar ou mudar. Esse papel será guardado em um envelope e somente eles próprios, no último encontro, terão acesso. Essa atividade permite os adolescentes refletirem sobre as expectativas frente à intervenção, estimulando-os a se comprometerem, tendo parâmetros ao final do trabalho, para avaliarem o crescimento pessoal.

Solicitar que eles tragam no próximo encontro o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis. Checar se todos assinaram o Termo de Assentimento.

Ao final, agradecer a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro.

2ª Sessão
Influência dos pares

Objetivos específicos:

- Desenvolver o autoconhecimento e autorrevelação sobre o modo de se relacionar com os amigos.
- Sensibilizar a compreensão de aspectos não saudáveis e saudáveis do grupo de amigos.
- Informar sobre as habilidades sociais, em especial quanto ao fazer e manter amizades.
- Informar sobre processos de influência (positiva e negativa) dos pares, aceitação/rejeição de pares, resposta aos pares e fortalecimento da rede de amigos (manutenção) durante o namoro.

Materiais:

- Colcha de retalhos.
- Roteiro de Auto-observação e Prática de Habilidades Sociais (Murta, 2008). Livro verde da Sheila. (Isso seria para xerocar e dar para os alunos. Uma alternativa é escrever no quadro e eles copiarem em um papel sulfite ou no caderno deles).
- Papel sulfite e caneta.

Sequência das atividades:

PASSO 1: Cumprimento e *rapport* (quebra gelo)
PASSO 2: Conversando sobre as amizades
PASSO 3: Balança da amizade
PASSO 4: Tarefa de casa: auto-observação e prática de habilidades sociais com os amigos
PASSO 5: Avaliação da sessão

Procedimentos

PASSO 1: Cumprimento e *rapport* (9:00 a 9:10 - 10 min)

Após os cumprimentos, os facilitadores devem favorecer o *rapport*, de modo a reduzir a ansiedade dos participantes e criar um clima agradável para o início do encontro. Avisos e dúvidas sobre a oficina podem ser abordados nesse momento. Aproveitar para reforçar o contrato com os participantes.

PASSO 2: Conversando sobre amizades (adaptado de Murta, 2010) (09:10 a 09:50 – 40 min)

O facilitador vai colocar uma colcha de retalhos no centro do grupo, no chão, e dizer aos participantes que o tema do dia será amizade. Os participantes serão convidados a destacar as similaridades entre a amizade e a colcha de retalhos.

Em seguida, pede-se que eles descrevam as características estruturais (quantidade de amigos, quantos são homens/mulheres) e as principais qualidades do seu grupo de amigos, e respondam "Como é a cara dos seus amigos? ". Após os relatos de todos os participantes, o facilitador deve perguntar ao grupo:

a) Como eles se sentiram falando sobre os amigos;
b) O que observaram sobre o modo como o grupo se relaciona com os amigos (saudável e não saudável > fatores de proteção e fatores de risco);
c) Em que medida a nossa relação com os amigos se assemelha com outros tipos de relação (família, namoro)?

Fazer psicoeducação sobre as habilidades sociais – (1) Autocontrole e Expressividade Emocional, (2) Civilidade, (3) Solução de Problemas Interpessoais, **(4) Fazer Amizades**, (5) Assertividade e (6) Empatia, ou seja, os comportamentos sociais que facilitam relacionamentos saudáveis, destacando, a importância do item 4, fazendo as seguintes perguntas ao grupo:

a) O que a amizade representa?
b) Que habilidades é preciso para fazer amizades?
c) Que habilidades é preciso para manter amizades?

Em seguida, pontuar as seguintes subclasses de comportamentos associados ao "fazer amizades": **fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação)**; **aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor**; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; **oferecer ajuda, cooperar**; iniciar e manter conversação; identificar e usar jargões apropriados (Murta, Del Prette & Del Prette, 2010).

PASSO 3: Balança da amizade
(09:50 a 10:25 – 35 min)

O facilitador desenha uma balança grande no quadro ou no chão da sala, um lado da balança para as influências positivas e o outro para as influências negativas. Nessa atividade, a ideia é aprofundar a avaliação qualitativa do grupo de amigos. O facilitador solicitará aos participantes que cada um escreva em uma folha de papel quais são as principais influências positivas e negativas que recebem dos amigos, buscando colocar em uma balança imaginária cada tipo de influência. Em seguida, cada participante deposita o papelzinho na balança desenhada no chão ou no quadro.

Depois, o facilitador solicita que sejam formados grupos de 3 a 4 participantes, a fim de discutir sobre as seguintes questões:

a) O que muda da rede de pares e na natureza do relacionamento deles com os amigos quando eles começam a namorar?
b) Como essas influências (positivas e negativas) acontecem nesse contexto?

Abrir para discussão com o grupo e, em seguida, fazer psicoeducação sobre a influência (positiva e negativa) dos pares, processos de aceitação/rejeição de pares, resposta aos pares e fortalecimento da rede de amigos (manutenção) durante o namoro.

PASSO 4: Tarefa de casa: auto-observação e prática de habilidades sociais com os amigos

(10:25 a 10:35 – 10 min)

A tarefa de casa será responder ao Roteiro de Auto-observação e Prática de Habilidades Sociais (Murta, 2008). Os participantes serão instruídos a verificar que habilidades sociais apresentam e escolher alguma para praticar na relação com os amigos. Sugerir a "técnica da ação pelas pequenas coisas". Essa técnica consiste em começar a prática pela habilidade que o participante julgue mais simples, para somente depois partir para a prática de habilidades mais complexas. Sugere-se ainda que o participante se prepare ensaiando mentalmente conforme orientações descritas no Roteiro.

PASSO 5: Avaliação da sessão
(10:35 a 10:45 – 10 min)

Para avaliar o impacto da sessão, pedir aos participantes para falar sobre o que sentiram e/ou pensaram em relação ao trabalho realizado nesse encontro.

- Checar pendências relativas ao TCLE e Termo de Assentimento.

Ao final, agradecer a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro.

Sessão 3
Relações de namoro entre adolescentes

Objetivos específicos:

- Reconhecer quando uma paixão vale a pena ou não, destacando aspectos saudáveis e não saudáveis.
- Promover a identificação de relações íntimas responsivas e relações íntimas abusivas, na experiência pessoal ou de pessoas próximas.
- Informar sobre os aspectos afetivos e cognitivos da experiência da paixão.
- Sensibilizar para sinais precoces de violência nas relações íntimas.

Materiais:

- Formulário dose recebida (imprimir 20 cópias do arquivo em anexo no e-mail)
- Papel sulfite e duas caixas de lápis de cor.
- Livro: "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta *et* al, 2011).
- Escala de avaliação da sessão (imprimir 20 cópias do arquivo em anexo no e-mail)

Sequência das atividades:
PASSO 1: Cumprimento e rapport (quebra gelo)
PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Discutir a tarefa de casa
PASSO 3: Círculo da Paixão
PASSO 4: Tarefa de casa: observar casais conhecidos e leitura do capítulo 4 "Sentindo o fogo da paixão"
PASSO 5: Avaliação da sessão

Procedimentos

PASSO 1: Cumprimento e rapport (9:15 a 9:25 - 10 min)

No início da atividade, os facilitadores devem cumprimentar os alunos e favorecer o rapport, de modo a quebrar o gelo e reduzir a ansiedade dos participantes, criando um ambiente agradável para o início do encontro. Avisos, pendencias (TCLE) e/ou dúvidas sobre a oficina podem ser abordados nesse momento.

PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Discutir a tarefa de casa (09:25 a 09:35 – 10 min)

Para avaliar a dose recebida, será entregue aos participantes um formulário, no qual eles irão registrar relatos sobre a aplicação cotidiana dos conteúdos ensinados no último encontro e/ou ao longo do treinamento. Aqui vamos avaliar se eles estão levando para a vida ou aplicando no dia a dia os conhecimentos hauridos na oficina. É um bom termômetro do efeito da intervenção.

A tarefa de casa foi responder ao Roteiro de Auto-observação e Prática de Habilidades Sociais (Murta, 2008). Os participantes foram instruídos a verificar que habilidades sociais possuem e escolher alguma para praticar na relação com os amigos.

Foi sugerida a "técnica da ação pelas pequenas coisas". Essa técnica consiste em começar a prática pela habilidade que o participante julgue mais fácil de realizar, para somente depois partir para a prática de habilidades mais complexas. Sugeriu-se ainda que o participante se preparasse ensaiando mentalmente conforme orientações descritas no Roteiro.

A ideia é saber se eles fizeram a tarefa de casa, saber como foi, as facilidades e dificuldades com o exercício. É importante observar que tipos de habilidades foram as mais escolhidas para praticar com os amigos. E a partir daí pode-se pegar um gancho, para abordar a importância da aplicação dessas habilidades nas relações de namoro.

Pontuar a importância de fazer a tarefa de casa, e falar da relevância do processo de auto-observação para aumentar o autoconhecimento. É importante enfatizar a tarefa de cassa em todas as sessões, mesmo que eles a façam. Vale à pena destacar que a prática de habilidades sociais é bastante útil tanto para fazer e manter amizades, quanto para iniciar e manter uma relação amorosa.

PASSO 3: Círculo da paixão - adaptado de Murta et al (2013) (09:35 a 10:25 – 50 min) (5 min)

Os adolescentes devem ser divididos em três subgrupos. Em seguida, o facilitador entrega para todos uma folha de papel sulfite e um lápis de cor para cada um (eles devem permanecer com o mesmo lápis de cor até o final e cada participante deve usar uma cor diferente).

A atividade se inicia com o facilitador pedindo para que eles desenhem coletivamente um dos três temas: 1. Estar apaixonado; 2. Paixões que valem à pena; 3. Paixões que não valem à pena.

Cada grupo vai desenhar apenas um dos três temas. A cada minuto, os adolescentes devem passar a folha com seu desenho para o colega da esquerda, que deverá continuar desenhando, agora a partir do desenho do colega da direita. (A quantidade de tempo do desenho depende de quantas pessoas tiverem no grupo. Por exemplo, se tiver quatro pessoas, serão 4 minutos, a folha vai sendo passada após cada minuto).

(15 min) - Após a realização dos desenhos, os alunos terão um tempo para discutir entre eles sobre o tema (conforme seja o grupo 1, 2 ou 3) e sobre os desenhos realizados (as imagens, os símbolos, etc). É bom registrar as informações, fazendo uma síntese do que foi debatido pelo grupo.

Nesse momento, os facilitadores devem circular entre os grupos, observando e norteando a discussão.

(15 min) - Ao final, os facilitadores solicitam que seja eleito um participante para representar cada subgrupo, a fim de compartilhar para o resto da turma as representações simbólicas dos temas

trabalhados em cada subgrupo, com destaque para os pontos principais que foram discutidos. Para facilitar a discussão, um dos facilitadores pode escrever no quadro a síntese apresentada por cada grupo.

Após todos dos grupos se apresentarem, ou ao final de cada grupo, conforme julgarem pertinente, os demais subgrupos podem opinar e comentar sobre o tema em questão. É bom favorecer essa troca de modo a evitar que cada grupo fique apenas com a visão de apenas um dos temas (1. Estar apaixonado; 2. Paixões que valem à pena; 3. Paixões que não valem à pena).

(15 min) - O outro facilitador pode pontuar as experiências de paixões que valem ou não valem à pena, fazendo uma psicoeducação sobre estar apaixonado (aspectos afetivos e cognitivos), sobre o reconhecimento da violência no namoro e, principalmente, sobre namoros que valem à pena. O material para os facilitadores subsidiarem essa discussão é o capítulo 4 "Sentindo o fogo da paixão" e 5 " Reconhecendo a violência no namoro" (essa parte será o tema do próximo encontro, sobre "violência no namoro entre adolescentes", portanto não precisa aprofundar, apenas destacar alguns sinais de "paixões que não valem à pena" capazes de desencadear relações amorosas abusivas. É importante destacar ainda os aspectos saudáveis das "paixões que valem a pena", as quais são indicadores de relações íntimas responsivas.

PASSO 4: Tarefa de casa (10:25 a 10:35 – 10 min)

Enfatizar a importância da tarefa de casa, a fim de reforçar o aprendizado haurido no encontro. Fazer os alunos verem sentido na tarefa, aumenta as chances de conseguir que ela seja realizada.

Nessa tarefa de casa, os alunos devem ser instruídos a observar os casais conhecidos (amigos, familiares, etc) e ver como eles se relacionam, registrando os aspectos (saudáveis e não saudáveis) que mais chamam a sua atenção.

Entregar o guia para os alunos. Solicitar que eles leiam o capítulo 4 "Sentindo o fogo da paixão" e responder o teste "apaixonômetro" (vide livro).

PASSO 5: Avaliação da sessão (10:35 a 10:45 – 10 min)

Para avaliar o impacto da sessão, pedir aos participantes que respondam a escala de satisfação a ser impressa (legal, legalzinho, massa...), a qual possibilita fazer uma avaliação de reação da sessão. É uma ficha de uso individual no qual os participantes relatam sentimentos vivenciados durante cada sessão, os quais constituem indicadores de satisfação ou insatisfação frente a cada sessão.

• Checar pendências relativas ao TCLE e Termo de Assentimento e, ao final, agradecer a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro, e que tragam o guia para usarmos na próxima sessão.

Sessão 4
Violência no namoro entre adolescentes

Objetivos específicos:

- Desenvolver habilidades para reconhecer em si mesmo e nos outros comportamentos violentos nas relações afetivo-sexuais entre adolescentes.
- Informar sobre a prevalência, fatores de risco, fatores de proteção e consequências.
- Informar sobre os vários tipos de violência no namoro.

- Sensibilizar para o uso de estratégias saudáveis de resolução de conflitos.
- Desenvolver pensamento crítico para questionar mitos que suportam a violência no namoro.

Materiais:

- Formulário dose recebida.
- Livro: "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta *et* al, 2011).
- Escala de avaliação da sessão.

Sequência das atividades:

PASSO 1: Cumprimento e rapport (quebra gelo)
PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Discutir a tarefa de casa
PASSO 3: A história de Léo e Bia
PASSO 4: Tarefa de casa: ler capítulo 5 – Reconhecendo a violência no namoro e responder questionários.
PASSO 5: Avaliação da sessão

Procedimentos

PASSO 1: Cumprimento e rapport (9:15 a 9:20 - 5 min)

No início da atividade, os facilitadores devem cumprimentar os alunos e favorecer o rapport, de modo a quebrar o gelo e reduzir a ansiedade dos participantes, criando um ambiente agradável para o início do encontro. Avisos, pendencias e/ou dúvidas sobre a oficina podem ser abordados nesse momento.

PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Discutir a tarefa de casa (09:20 a 09:35 – 15 min)

Inicialmente os facilitadores vão solicitar que os participantes preencham o formulário de avaliação da dose recebida. Após o preenchimento, será realizada a discussão da tarefa de casa. É bom enfatizar a importância da tarefa de casa, pois assim podemos expandir o aprendizado da oficina para o nosso cotidiano, ou seja, levar para a vida.

Nessa tarefa de casa, os alunos foram instruídos a observar os casais conhecidos (amigos, familiares, etc) e ver como eles se relacionam, registrando os aspectos (saudáveis e não saudáveis) que mais chamaram a sua atenção.

Aqui podemos pontuar a qualidade dos modelos de relação que eles trouxerem, enfatizando os aspectos saudáveis e, sobretudo, os aspectos não saudáveis, os quais podem denunciar marcadores de violência.

Foi solicitada ainda a leitura do capítulo 4 "Sentindo o fogo da paixão", e que respondessem ao "apaixonômetro". A ideia é reconhecer o grau de paixão que o seu corpo se encontra. A proposta era responder pensando na pessoa amada, estando atenta às sensações, aos comportamentos, aos sentimentos e aos pensamentos que essa paixão evoca em você.

<u>Tópicos a pontuar:</u> turbilhão de sensações, pensamentos e sentimentos; nem sempre somos correspondidos na paixão; a paixão tem seus custos (esquecer de si mesmo, não perceber quando seus direitos não estão sendo desrespeitados, facilidade de se "misturar" com a outra pessoa; risco de perder a individualidade e não a recuperar quando essa pessoa está por perto; aceitar tudo que a pessoa amada faz; ficar vulnerável, manipulável e frágil para expressar nossos descontentamentos e necessidades). Pessoas que vivenciam esses custos, não raro podem estar em relações violentas.

PASSO 3: A história de Léo e Bia (09:35 a 10:30 – 55 min)

Após conhecer as paixões que valem e não valem à pena, fica evidente que algumas experiências de namoro podem não ser saudáveis. Nesse sentido, ser capaz de reconhecer a violência no namoro torna-se fundamental.

A proposta dessa atividade é apresentar a história de Léo e Bia, a qual servirá de gancho didático para apresentar os tipos de violência.

(5 min) O facilitador vai solicitar a ajuda de dois voluntários para ler a história, um no papel de Bia e o outro no papel de Léo. O facilitador fará o papel do narrador. A ideia é reproduzir a história, dando entonação realista às falas dos personagens, permitindo a expressão dos sentimentos.

(20 min) O facilitador orienta os alunos a formar dois grupos. Inicialmente cada grupo deverá discutir sobre as seguintes questões:

1. No caso de Bia e Léo, houve violência? Se sim, de que tipo?
2. Quais os sinais de problemas no relacionamento de Léo e Bia?
3. Por que Léo e Bia se comportaram dessa maneira?

Após a leitura da história e discussão dos tópicos supracitados, os participantes irão construir em conjunto um desfecho para a história de Léo e Bia. É importante registrar os principais argumentos para embasar a escolha do desfecho da história. Na construção da história, cada grupo receberá um mito, que deverá de algum modo nortear o desfecho a ser elaborado:

a) **Se a situação fosse realmente tão grave, as vítimas abandonariam logo seus agressores.**
b) **Homem ou mulher que agride o (a) parceiro (a) é violento em todas as relações e o tempo todo.**

(10 min, 5 min para cada grupo) Cada grupo vai apresentar a sua proposta de desfecho para o romance de Léo e Bia, com os argumentos. Aqui cabe sensibilizar para o uso de estratégias saudáveis de resolução de conflitos.

(20 min) Ao final, os facilitadores fazem a psicoeducação sobre:

1. **Prevalência: Aproveitar para falar sobre os tipos de violência (livro páginas 47 e 48).**

1. **Violência Física:** jogar algo sobre o outro; bater ou chutar ou dar um soco; dar tapa ou puxar o cabelo; empurrar ou sacudir;
2. **Violência Sexual:** beijar quando o parceiro não quer; tocar sensualmente e forçar a fazer sexo quando ele ou ela não deseja; e usar de ameaças para tentar fazer sexo.
3. **Violência Psicológica:** engloba três tipos de violência que não raro ocorrem em conjunto: **a) Violência Verbal ou Emocional:** brigar por ciúmes; empregar de tom de voz hostil; ouvir coisas ruins de seu passado e que o deixem com raiva, ao modo de insultos, depreciações, ridicularizações; ser vigiado para saber onde está; ser culpabilizado pelos problemas; ser acusado de pagamento outra pessoa. **b) Ameaças:** quebrar ou ameaçar destruir algo de valor do parceiro; tentar amedrontá-lo de propósito; ameaçar bater ou jogar alguma coisa nele; ameaçar machucá-lo; ameaçar difamar o outro por meio da divulgação de fotos íntimas na internet; ameaçar terminar da relação.c) **Violência relacional:** espalhar boatos sobre o parceiro ou a parceira; tentar virar os amigos contra ele ou ela; e dizer coisas para interromper a amizade.

2. **Fatores de risco**
    - Ter pais que são violentos um com o outro;
    - Ter amigos engajados em relações violentas;
    - Aceitação e justificação da violência como algo possível e natural entre os parceiros;
    - Pares que reforçam mutuamente conversas e comportamentos agressivos;
    - Pares que fomentam atitudes conservadoras ou desafiadoras dos estereótipos de gênero que legitimam a violência;
    - Dificuldades de perceber a agressão no namoro como algo prejudicial ao relacionamento;
    - Tendência a reconhecer comportamentos controladores e ciumentos como sinal de amor.

3. **Fatores de proteção**
    - Habilidades de vida (cognitivas, afetivas e sociais), tais como tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, autoconhecimento, empatia, lidar com as emoções e lidar com o estresse (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

4. **Consequências**
    - Efeitos deletérios relacionados ao abuso de álcool e drogas, tabagismo, transtornos alimentares, comportamentos sexuais de risco, redução do bem-estar emocional e da autoestima, estresse, depressão, suicídio, etc (Ackard, Eisenberg & Neumark-Sztainer, 2007; Banyard & Cross, 2008).

5. **Mitos**

Há muitos mitos (coisas que não existem na realidade) sobre a violência no namoro, especialmente com relação às questões de gênero (As mulheres gostam da violência; Os homens nasceram para ser mais violentos do que as mulheres).

Há mitos que tentam justificar ou atribuir uma causa a violência (A violência vem de problemas com álcool, drogas ou doenças mentais; Os agressores não sabem controlar as suas emoções).

Há mito que banaliza a violência (Tapinha de amor não dói).

Há mitos que reforçam a ideia de que violência nas relações íntimas afetivo-sexuais, devem se manter no âmbito privado, ou seja, não devem se tornar público (Em briga entre namorados não se mete a colher).

Esses mitos acabam alimentando o imaginário popular em face às seguintes questões: Por que acontece a violência no namoro? Por que as pessoas toleram um namoro violento?

Os mitos que inspiraram a construção dos desfechos da história de Léo e Bia nos comunicam que:

c) Se a situação fosse realmente tão grave, as vítimas abandonariam logo seus agressores.

Sair de uma relação violenta não é tão simples assim. É fácil para quem está de fora. Mas, na prática, existem muitas razões para alguém não conseguir romper com o (a) parceiro (a) violento (a)...

- O maior de todos os riscos é justamente romper a relação
- Procurar ajuda é vivido como vergonha e gera muito medo
- **Sempre resta a esperança de que o (a) parceiro (a) mude o comportamento**

- A vítima muitas vezes está isolada da sua rede de apoio
- Despreparo da sociedade para lidar com esse tipo de violência
- Obstáculos que impedem o rompimento (chantagem, ameaça, falta de recursos, etc)
- Dependência econômica do (da) parceiro (a)
- Deixar uma relação violenta é um processo: cada um tem seu tempo

d) Homem ou mulher que agride o parceiro é violento em todas as relações e o tempo todo.

- Em geral, a literatura mostra que o (a) parceiro (a) violento (a) não é violento em todas as relações, ou seja, é possível a pessoa ser violento no namoro e ser ao mesmo tempo uma pessoa sociável.
- Além disso, a ninguém é violento o tempo todo. A violência se dá em um ciclo, composto por 3 fases:

1º FASE: A CONSTRUÇÃO DA TENSÃO NO RELACIONAMENTO

Nessa fase podem ocorrer incidentes menores, como agressões verbais, crises de ciúmes, ameaças, destruição de objetos etc. Nesse período de duração indefinida, a vítima geralmente tenta acalmar seu agressor, mostrando-se dócil, prestativa, capaz de antecipar cada um de seus caprichos ou buscando sair do seu caminho. A pessoa acredita que pode fazer algo para impedir que a raiva do (da) parceiro (a) se torne cada vez maior. Sente-se responsável pelos atos do (da) companheiro (a) e pensa que se fizer as coisas corretamente os incidentes podem terminar. Se o (a) parceiro explode, ela (ele) assume a culpa. A vítima nega sua própria raiva e tenta se convencer de que "... talvez ele (ela) esteja somente cansado ou irritado". (Crenças anestésicas)

2º FASE: A EXPLOSÃO DA VIOLÊNCIA – DESCONTROLE E DESTRUIÇÃO

A segunda fase é marcada por agressões agudas, quando a tensão atinge seu ponto máximo e acontecem os ataques mais graves. A relação se torna muito difícil de administrar e tudo se transforma em descontrole e destruição. Algumas vezes o indivíduo percebe a aproximação da segunda fase e acaba provocando os incidentes violentos, por não suportar mais o medo, a raiva e a ansiedade. A experiência já lhe ensinou, por outro lado, que essa é a fase mais curta.

3º FASE: A LUA-DE-MEL – ARREPENDIMENTO DO (A) AGRESSOR (A)

Terminado o período da violência física, o agressor demonstra remorso e medo de perder a companheira. Ele pode prometer qualquer coisa, implorar por perdão, comprar presentes para a (o) parceira (o) e demonstrar efusivamente sua culpa e sua paixão. Jura que jamais voltará a agir de forma violenta. Ele (ela) será novamente o (a) homem (mulher) por quem um dia ela (ele) se apaixonou.

Destacar que a violência no namoro é resultado de um conjunto de fatores: história pessoal, traços de personalidade, fatores culturais e sociais, e que não aceitar namoros prejudiciais a si mesmo (a) é um sinal de saúde.

PASSO 4: Tarefa de casa (10:30 a 10:35 – 5 min)

A tarefa de casa será ler o capítulo 5 – Reconhecendo a violência no namoro, responder o questionário das páginas 48 e 49 (Por que a violência no namoro ocorre?) e o questionário das páginas 52 e 53 (A violência no namoro pode ser prevenida?) e preencher a tarefa da página 54 ("vacinas").

PASSO 5: Avaliação da sessão (10:35 a 10:45 – 10 min)

Para avaliar o impacto da sessão, pedir aos participantes que respondam a escala de satisfação a ser impressa (legal, legalzinho, massa...), a qual possibilita fazer uma avaliação de

reação da sessão. É uma ficha de uso individual no qual os participantes relatam sentimentos vivenciados durante cada sessão, os quais constituem indicadores de satisfação ou insatisfação frente a cada sessão.

Ao final, agradecer a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro, e que tragam o guia para usarmos na próxima sessão. Pedir aos alunos que tragam o livro no próximo encontro.

Sessão 5
Desenvolvendo relações saudáveis

Objetivos específicos:

- Promover o autoconhecimento e a autorrevelação sobre a qualidade do namoro, através da avaliação do grau de satisfação como relacionamento, identificando pontos fortes e pontos fracos.
- Estimular o desenvolvimento de critérios sadios para a conquista e manutenção de relações de namoro.
- Sensibilizar para o uso de estratégias saudáveis de expressão de sentimentos e enfrentamento de situações conflitivas no namoro.
- Informar sobre aspectos saudáveis e não saudáveis na relação de namoro.

Materiais:

- Para o relaxamento: laptop com caixas de som e música relaxante, suave e sem letra.
- Formulário dose recebida.
- Livro: "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta *et* al, 2011).
- Escala de avaliação da sessão.

Sequência das atividades:
PASSO 1: Cumprimento e rapport (quebra gelo)
PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Discutir a tarefa de casa
PASSO 3: Relaxamento
PASSO 4: Pontos fortes e pontos fracos no namoro
PASSO 4: Tarefa de casa: ler capítulo 6-Avaliando as relações de namoro e 7-Aprendendo a se comunicar no namoro.
PASSO 5: Avaliação da sessão

Procedimentos

PASSO 1: Cumprimento e rapport (9:15 a 9:20 - 5 min)

Os facilitadores devem cumprimentar os alunos e favorecer o rapport, de modo a criar um ambiente agradável para o início do encontro. Comentários casuais relativos a assuntos distintos aos do encontro podem se usados como "quebra gelo". Avisos, pendencias e/ou dúvidas sobre a oficina podem ser tratados nesse momento.

PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Discutir a tarefa de casa (09:20 a 09:35 – 15 min)

Inicialmente os facilitadores vão solicitar que os participantes preencham o formulário de avaliação da dose recebida. Após o preenchimento, será realizada a discussão da tarefa de casa. É

bom enfatizar a importância da tarefa de casa, pois assim podemos expandir o aprendizado da oficina para o nosso cotidiano, ou seja, levar para a vida.

A tarefa de casa foi ler o capítulo 5 – Reconhecendo a violência no namoro e responder as atividades.

Aspectos a pontuar (cap. 5, pág. 48 e 49):

- Por que a violência no namoro ocorre? (situações que aumentam o risco de violência no namoro, por exemplo, "estourar ou emburrar quando está com raiva", "querer valer só o seu próprio modo de pensar" e "acreditar que a melhor solução para os problemas é a violência", etc).

Aspectos a pontuar (cap. 5, pág. 52 e 53):

- A violência no namoro pode ser prevenida? Quais as formas de agir contra esse tipo de violência (algumas vacinas: conversar em vez de guardar ou querer resolver por meio da violência, saber ouvir, controlar a raiva, não ofender o outro, ser empático, autoestima, iniciativa para proteger os próprios direitos e resolver problemas, apoio dos amigos e da família, etc).

PASSO 3: Relaxamento (09:35 a 10:00 – 25 min)

(10 min) A atividade de relaxamento será utilizada como aquecimento para que o participante possa identificar suas emoções, pensar em suas necessidades e preferências, de modo a favorecer a tomada de decisão e resolução de possíveis conflitos ou problemas no namoro. A ideia é que aprendendo a se comunicar consigo mesmo, a pessoa possa aprender a se comunicar melhor com o outro e relacionar-se de maneira mais saudável no namoro.

Os participantes serão convidados a ficar em posição confortável, sentados na cadeira. Assim que todos estiverem posicionados, o facilitador vai colocar uma música instrumental e sem letra em volume baixo, instruindo os participantes a focar na respiração, respirando profunda e lentamente. Repita a respiração mais profunda e lenta pelo menos três vezes. As instruções devem ser dadas com voz tranquila e pausadamente. Em seguida, o facilitador dá as seguintes instruções:

1.Prestem atenção na música e deem um comando mental para relaxar cada parte do corpo (pés, pernas, quadris, barriga, peito, braços, costas, pescoço, face e cabeça);

2. Faça movimentos suaves de contração e relaxamento até sentir-se completamente relaxado;

3. Nesse momento, vamos focar a nossa atenção no momento presente, no aqui e agora.

4. Prestem atenção nos seus sentimentos enquanto ouve a música.

5. Observe os pensamentos que vem e vão, sem se prender a eles.

6. Procure visualizar a imagem mais positiva que você tem de si mesmo, e preste atenção no que sente e pensa a respeito.

7. Procure identificar as suas necessidades e preferências. Aquilo que você gosta de ser e fazer.

8. Imaginem-se conseguindo comunicar as suas necessidades e preferências.

9. Prestem atenção nos sentimentos e pensamentos que sobrevêm nessa comunicação aberta.

10. Visualize conseguindo comunicar as suas ideias, necessidades e preferências com o seu parceiro ou parceira, com os seus amigos, com a sua família e com todos ao seu redor.

11. Registre mentalmente as sensações, as percepções, as ideias e os sentimentos.

12. Prestem novamente atenção na música, prestem atenção no corpo.

13. Aos poucos movimente as extremidades do corpo, os pés, as mãos.

14. Respirem profunda e lentamente, abrindo os olhos, e voltando atenção para esse ambiente.

(15 min) Ao final, os facilitadores solicitam que os participantes relatem como se sentiram durante o experimento. A ideia é explorar como eles perceberam a comunicação consigo mesmos, se identificaram as suas necessidades e preferências, e como visualizaram ao comunicar-se com o parceiro, os amigos, a família e os demais ao redor. Destacar que para aprender a se comunicar no namoro, é importante investir no autoconhecimento. Quanto mais sabemos sobre a nossa maneira de ser, os nossos gostos, aquilo que apreciamos e o que não nos faz bem, temos mais chance de se relacionar melhor no namoro.

PASSO 4: Pontos fortes e pontos fracos no namoro (10:00 a 10:30 – 30 min)

(10 min) Agora que já foram identificadas as necessidades e as preferências pessoais, a proposta é avaliar o grau de satisfação com o seu relacionamento atual, com base na figura da página 59. O desenho apresenta 10 pontos importantes em um namoro, e cada participante vai dar uma nota entre zero (não tem nada a ver com nosso relacionamento) e dez (tem tudo a ver com nosso relacionamento). Marquem o número que melhor corresponde ao que de fato você vivencia na prática no seu namoro. Seja o mais sincero (a) possível. Depois conecte os pontos, formando uma figura fechada.

Quem não estiver namorando, pode responder as questões da página 60, procurando imaginar as qualidades que gostaria que a pessoa tivesse e as que seriam um desafio lidarem. Além disso, serão identificadas as qualidades pessoais que tem a oferecer e as quais seriam desafiadoras em um namoro.

(20 min) Abrir o espaço para que os participantes relatem os pontos fortes e fracos no namoro. É importante destacar que os pontos fortes sinalizam uma maior chance de o relacionamento ser satisfatório e duradouro. Já os pontos fracos, podem sinalizar que há aspectos importantes a serem conversados, de modo que cada um possa se expressar abertamente o que pensa e sente, a fim de decidir o que fazer para melhorar a relação.

No decorrer dos relatos, os facilitadores fazem uma psicoeducação sobre aspectos saudáveis e não saudáveis nas relações de namoro.

Destacar que, como foi abordado no início, o primeiro passo para aprender a se comunicar no namoro é aprender a se comunicar consigo mesmo, identificando as próprias emoções, os pensamentos, o que gosta e não gosta. É preciso aprender a expressar sentimentos agradáveis e desagradáveis, comunicar as nossas ideias, as nossas necessidades e preferências. Saber falar de si e ser franco é essencial para evitar desentendimentos e resolver problemas no namoro, a nossa comunicação no namoro pode ser positiva ou negativa. Duas formas negativas é ser passivo e ser agressivo.

Ser passivo é não se posicionar, dizer o que pensa ou sente. É ser indiferente. Ser agressivo, é usar a violência como foram de resolver conflitos, por exemplo, culpando, desprezando, xingando, batendo, etc. Nenhuma dessas duas maneiras ajuda a resolver conflitos de modo saudável.

Uma comunicação positiva de sentimentos e ideias requer dois ingredientes: 1. Empatia: se coloca no lugar do outro, saber ouvir e demonstrar interesse pelo que o outro diz e sente, mostrando aceitação e compreensão; 2. Assertividade: expressar opiniões, sentimentos, desejos e necessidades de modo direto, sincero, objetivo e apropriado, buscando conciliar o direito de ambas as partes. Ser assertivo é expressar o que realmente sente e pensa, respeitando ao mesmo tempo o que o outro pensa e sente também.

Outro aspecto muito importante para construir e manter uma relação de namoro saudável é desenvolver critérios ou indicadores de satisfação. Os indicadores são importantes para nos ajudar a monitorar e avaliar constantemente a relação, evitando acumular insatisfações, ou seja, varrer os problemas embaixo do tapete. Com base no que foi identificado nessa atividade, que critérios podemos eleger para avaliar a qualidade da nossa relação de namoro?

O facilitador coloca no quadro as opções sugeridas e sensibiliza os participantes para o uso de estratégias sadias para resolver conflitos, e para o investimento no autoconhecimento como uma maneira de melhorar a relação consigo próprio e a relação de namoro.

PASSO 5: Tarefa de casa (10:30 a 10:35 – 5 min)

A tarefa de casa será ler o capítulo 6 – Avaliando as relações de namoro e o capítulo 7 – Aprendendo a se comunicar no namoro, respondendo as atividades (não realizadas) relativas a cada capítulo.

PASSO 6: Avaliação da sessão (10:35 a 10:45 – 10 min)

Para avaliar o impacto da sessão, pedir aos participantes que respondam a escala de satisfação a ser impressa (legal, legalzinho, massa...), a qual possibilita fazer uma avaliação de reação da sessão. É uma ficha de uso individual no qual os participantes relatam sentimentos vivenciados durante cada sessão, os quais constituem indicadores de satisfação ou insatisfação frente a cada sessão.

Ao final, agradecer a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro, e que tragam o guia para usarmos na próxima sessão. Pedir aos alunos que tragam o livro no próximo encontro.

Sessão 6
Influência dos pares no namoro

Objetivos específicos:

- Informar sobre estilos de comunicação (passivo, agressivo e assertivo) e escuta empática.
- Desenvolver habilidades de pedir e oferecer conselhos sobre assuntos amorosos.
- Estimular a auto-observação sobre o estilo de comunicação empregado ao pedir e oferecer conselhos.
- Fortalecer o suporte social e a coesão no grupo.
- Estimular a busca e a oferta de ajuda sobre assuntos amorosos e, sobretudo, em situações de conflito no namoro, tanto para si mesmo, quanto para o grupo de amigos/colegas.
- Sensibilizar para a avaliação crítica da qualidade e utilidade dos conselhos oferecidos e recebidos.

Materiais:

- Formulário dose recebida.
- Livro: "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta *et* al, 2011).
- Um rolo de barbante.
- Escala de avaliação da sessão.

Sequência das atividades:

PASSO 1: Cumprimento e rapport (quebra gelo)
PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Discutir a tarefa de casa
PASSO 3: Conselhos amorosos
PASSO 4: Tarefa de casa: aproveitar as oportunidades de contato com seu (sua) amigo (a) para pedir e/ou oferecer conselhos úteis sobre como resolver de modo saudável problemas na relação.
PASSO 5: Avaliação da sessão

Procedimentos

PASSO 1: Cumprimento e rapport (9:15 a 9:20 - 5 min)

Os facilitadores devem cumprimentar os alunos e favorecer o rapport, de modo a criar um ambiente agradável para o início do encontro. Comentários casuais relativos a assuntos distintos aos do encontro podem ser usados como "quebra gelo". Avisos, pendencias e/ou dúvidas sobre a oficina podem ser tratados nesse momento.

PASSO 2: Avaliação da dose recebida/ Discutir a tarefa de casa (09:20 a 09:35 – 15 min)

(5 min) Inicialmente os facilitadores vão solicitar que os participantes preencham o formulário de avaliação da dose recebida. Após o preenchimento, será realizada a discussão da tarefa de casa. É bom enfatizar a importância da tarefa de casa, pois assim podemos expandir o aprendizado da oficina para o nosso cotidiano, ou seja, levar para a vida.

(10 min) A tarefa de casa foi ler o capítulo 6 – Avaliando as relações de namoro e o capítulo 7 – Aprendendo a se comunicar no namoro, respondendo as atividades (não realizadas) relativas a cada capítulo.

Perguntar se há alguma dúvida ou questão sobre o capítulo 6, bastante explorado no encontro anterior. Se não, passar para o capítulo 7.

No encontro anterior foi destacada a importância da comunicação no namoro, já que é por meio da conversa que é possível se entender com o (a) parceiro (a) e falar sobre pontos importantes relativos à satisfação na relação. A comunicação é importante para todos os tipos de relações interpessoais, com a família e com os amigos, por exemplo. Entretanto, há vários jeitos diferentes de se comunicar: agressivo, passivo e assertivo.

Passividade. A pessoa passiva raramente demonstra reação ou se posiciona a respeito de algum assunto. Em geral, é indiferente e tem dificuldade de decidir e escolher por conta própria. Esse estilo de comunicação é problemático porque nunca se sabe muito bem o que a pessoa está sentindo ou pensando, já que ela não se expressa abertamente. Algumas pessoas são passivas para evitar as consequências negativas ou porque são inibidas. O desafio nesse estilo de comunicação é enfrentar as situações para superar essa condição.

Agressividade. Enquanto na passividade a pessoa não reage, o estilo agressivo extrapola, desrespeita, intimida e podem ser violentos. É importante destacar que a agressividade nunca é uma maneira saudável de resolver problemas, muito pelo contrário, tende a aumentar o problema. Ser "nervoso", "estressado" ou "valentão" para demonstrar poder ou exercer controle sobre o outro, prejudica a qualidade da relação com os outros.

Assertividade. Ser assertivo é conseguir falar de modo firme e objetivo sobre as próprias qualidades e defeitos, expressando sentimentos negativos (raiva e desagrado). É ser capaz de concordar ou discordar de opiniões, conseguir lidar com críticas e gozações, fazer e recusar pedidos, pedir mudanças de comportamento, negociar interesses conflitantes, resistir à pressão de colegas e parceiros íntimos e negociar interesses conflitantes.

Há muitos ganhos em ter uma comunicação assertiva, pois dessa maneira o indivíduo sente menos ansiedade, consegue mais respeito nas relações interpessoais, mais satisfação pessoal, na medida em que consegue comunicar as próprias necessidades e preferencias, defendendo os seus direitos e respeitando os direitos do outro.

Empatia. Para se comunicar bem é importante ainda outro ingrediente: a empatia. Essa é uma forma de aumentar a confiança, a intimidade e a segurança nas relações interpessoais. Se colocar no lugar do outro, buscando compreender o seu ponto de vista e, sobretudo, respeitando as diferenças interpessoais é uma maneira de ser empático.

A comunicação é algo muito importante, sobretudo porque é por meio desta que podemos pedir ajuda ou oferecer ajuda aos amigos/ colegas que estão com dificuldades ou problemas no

namoro. Pedir e oferecer conselhos são maneiras de formar a própria opinião e ajudar o outro a refletir sobre um tópico de interesse.

PASSO 3: Conselhos amorosos - adaptado de Murta (2008)
(09:35 a 10:30 – 55 min)

Os facilitadores convidam a turma a ficar de pé, em círculo.

(5 min) Em seguida, é dada a instrução: **"essa é uma atividade para treinarmos como dar e pedir conselhos aos amigos/colegas para assuntos amorosos"** seja sobre o início, a manutenção ou o término de uma relação.

Se você tivesse uma chance de pedir um conselho a outro colega sobre relações amorosas, que conselho você pediria?

Se você tivesse uma chance de oferecer um conselho a outro colega sobre relações amorosas, que conselho você daria?

(25 min) O facilitador inicia pedindo um conselho e, quando terminar de dizer o pedido, joga o rolo de barbante para alguém do grupo, e fica com a ponta do barbante na mão. Esta pessoa continua a atividade, pedindo um conselho e, em seguida joga o rolo de barbante para outra pessoa do grupo. Este colega continua e assim sucessivamente, até que todos tenham recebido o rolo de barbante e pedido um conselho.

Quando o último participante tiver recebido o rolo de barbante, o facilitador orienta o grupo a oferecer um conselho ao colega de quem recebeu o rolo de barbante e jogá-lo para o colega aconselhado. Quando a última pessoa da roda receber o conselho, deverá dar um conselho ao primeiro da roda, de tal foram que todos possam experimentar pedir e dar conselhos, a teia de barbante seja desfeita.

(25 min) Nesse momento, todos devem sentar-se em círculo para discutir os seguintes pontos:

a) Como se sentiram ao pedir conselhos aos colegas?
b) Como se sentiram quando ofereceram conselhos aos colegas?
c) Como se sentiram quando receberam o conselho dos colegas?
d) O que pode ser observado sobre o comportamento do grupo ao lidar com o pedir e dar conselhos sobre assuntos amorosos?
e) De que modo o que foi vivenciado nessa atividade pode ser usado na vida cotidiana: O que eu posso retirar dessa conversa sobre pedir e dar conselhos aos amigos/colegas sobre assuntos amorosos?

Por fim, os facilitadores fazem uma breve psicoeducação sobre formas saudáveis de pedir e dar conselhos, destacando o estilo de comunicação assertivo e empático.
Tópicos a pontuar durante a discussão:

- **Aprovação.** Os adolescentes nessa fase se preocupam cada vez mais com a obtenção de aprovação dos pares e começam a buscar uns aos outros com mais frequência para aconselhamento e apoio.
- **Conselhos.** Os conselhos podem ajudá-lo a iniciar, manter ou dissolver relações amorosas;
- **Tipos.** Conselhos e mensagem que tornam mais fáceis responder ativamente problemas no namoro (alterar a dinâmica do relacionamento, falar dos problemas, ser assertivo, pedir ajuda de adultos) e conselhos que levam o indivíduo a responder passivamente e agressivamente aos problemas.

- **Boa vontade.** Disposição dos pares para se envolver em situações de problema no namoro.
- Observando exemplos saudáveis e não saudáveis das relações de namoro e respostas a problemas no namoro entre os pares pode ajudá-los em responder otimamente a seus próprios problemas.
- **Mensagens confusas ou aconselhamentos não apoiadores.** A falta de apoio ou mensagens confusas dos pares pode tornar mais difícil deixar uma situação de problema sozinho ou alterar a dinâmica do relacionamento.
  Exemplo: É mais difícil de terminar um namoro quando os amigos dizem "todas as coisas ruins sobre ele...e que eles não gostam dele" mas, em seguida, "não termine com ele" porque "nada nem ninguém é perfeito" e depois "apenas tente fazê-lo funcionar".
- **Normas de namoro dos pares e modelos de relações de namoro.** Exemplo: Uma menina que queria evitar namorar disse que isso seria mais difícil porque seus amigos tinham namorados e ' eles tentam me ligar com um rapaz, mas eu não quero ir com ele."
- **Assuntos de conselhos amorosos de acordo com as fases:**
  - ✓ **Início:** considerações e preocupações na fase pré-namoro, tais como: seleção do parceiro, tempo, procura e circunstâncias sob as quais deve ou não deve namorar, pretensões, evitação de relacionamentos, etc.
  - ✓ **Manutenção:** preocupações dentro de uma relação estável, tais como: tendência a ficar muito preso em apego e compromisso, medo eventual de dor e perda, poder, controle, engajamento em atividade sexual, ciúmes, possessividade, etc.
  - ✓ **Término:** condições sob as quais deve terminar com o parceiro ou como efetivamente seguir em frente depois de um relacionamento haver terminado, tais como evitar dizer coisas que possa se arrepender depois, sair da relação, não pensar que o mundo acabou, ter dignidade e autovalor, etc.

PASSO 4: Tarefa de casa (10:30 a 10:35 – 5 min)

Nessa semana, a tarefa de casa é primeiramente refletir sobre a seguinte questão...

a) Que conselho eu pediria a meu (minha) melhor amigo (a) se eu estivesse com problemas no relacionamento?
b) O que eu diria a meu (minha) melhor amigo (a) se ele (ela) estivesse com problemas no relacionamento?

Aproveite as oportunidades de contato com seu (sua) amigo (a) para pedir e/ou oferecer conselhos úteis sobre como resolver de modo saudável problemas na relação. Exercite a comunicação assertiva e empática.

PASSO 5: Avaliação da sessão (10:35 a 10:45 – 10 min)

Para avaliar o impacto da sessão, pedir aos participantes que respondam a escala de satisfação a ser impressa (legal, legalzinho, massa...), a qual possibilita fazer uma avaliação de reação da sessão. É uma ficha de uso individual no qual os participantes relatam sentimentos vivenciados durante cada sessão, os quais constituem indicadores de satisfação ou insatisfação frente a cada sessão.

Ao final, agradecer a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro, e que tragam o guia para usarmos na próxima sessão. Pedir aos alunos que tragam o livro no próximo encontro.

Anexo R: Procedimentos das Sessçoes do Estudo Piloto 2 (Foz do Iguaçu)

1ª Sessão
Abertura do Projeto

Objetivos específicos:

- Apresentar o projeto e estimular a adesão dos alunos.
- Promover a integração do grupo.
- Identificar expectativas para com a intervenção.

Materiais:

- Para a apresentação inicial: uma chave, uma caneta, um cartão de visitas, uma boneca, uma vela, um dicionário de espanhol, uma almofada com desenhos, uma máquina fotográfica, uma calculadora, uma miniatura de um quadro com uma paisagem, uma caixa de madeira indiana, uma rosa de crochê, um livro sobre plantas, etc.
- TCLE e Termo de Assentimento (2 cópias de cada um).

Sequência das atividades:

PASSO 1: Apresentação do projeto
PASSO 2: Apresentação do grupo
PASSO 3: Bazar de Trocas (Yozo, 1996 citado por Murta, 2008)
PASSO 4: Avaliação da sessão

Procedimentos

PASSO 1: Apresentação do projeto (15:00 a 15:30 - 30 min)

Após os cumprimentos e as boas vindas, a facilitadora agradece a presença de todos e inicia a atividade distribuindo o TCLE e o Termo de Assentimento (2 cópias de cada um por participante). **Os pais só devolvem se **não permitir** a participação do aluno.*

Em seguida, apresenta os objetivos, formato, conteúdo, metodologia e cuidados éticos com o projeto. Avisar que no segundo encontro será entregue um cronograma com as datas dos próximos encontros, e que essas informações serão disponibilizadas via *facebook* no grupo.

Os alunos receberão no segundo encontro o livro "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento dos adolescentes em relacionamentos íntimos", o qual servirá de material de apoio às atividades do projeto.

Em seguida, faz o contrato, pontuando os 3 aspectos:

1. **Atividade extracurricular.** Contra turno. Participação (nota x certificado 75 % de presença, sem falta no segundo e último encontro).

2. **Sigilo.** Tudo que se diz aqui no grupo deve ficar aqui.

3. **Participação.** A participação é voluntária e espontânea, seguindo 2 princípios:

   - Ninguém é obrigado a compartilhar seus pensamentos e sentimentos com o grupo.

   - Respeitar a partilha dos colegas, não emitindo julgamentos ou qualquer tipo de conteúdo ofensivo.

***Checar se todos assinaram o Termo de Assentimento.**

PASSO 2: Apresentação do grupo (15:30 a 16:00 – 30 min)

Os participantes serão convidados a se apresentarem, escolhendo um dentro os vários objetos espalhados no chão, no meio do círculo de pessoas. Cada participante deverá dizer o nome e em que se identifica com o objeto. A facilitadora deverá ser a primeira a iniciar a apresentação.

PASSO 3: Bazar de Trocas (Yozo, 1996 citado por Murta, 2008) **(16:00 a 16:20 – 20 min)**

Os participantes serão convidados a fazer o Bazar de Trocas. Inicialmente o facilitador pergunta se eles sabem o que é e como funciona um bazar.

Em seguida, são instruídos a imaginar-se em um bazar, no qual podem deixar algo de si no grupo e levar algo do grupo para si. Este jogo será utilizado no intuito de explorar as expectativas dos participantes quanto ao projeto, favorecendo o comprometimento com o grupo, ao darem algo de si para poder receber algo em troca.

PASSO 5: Avaliação da sessão (16:20 a 16:30 – 10 min)

Para avaliar o impacto da sessão, pedir aos participantes que respondam a escala de satisfação a ser impressa (legal, legalzinho, massa...), a qual possibilita fazer uma avaliação de reação da sessão. É uma ficha de uso individual no qual os participantes relatam sentimentos vivenciados durante cada sessão, os quais constituem indicadores de satisfação ou insatisfação frente a cada sessão.

Ao final, **agradecer** a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro.

2º Encontro
Identificando as demandas do grupo

Objetivos específicos:

- Promover a integração do grupo.
- Estimular a adesão ao projeto.
- Realizar pré-teste.
- Identificar demandas e tópicos de interesse sobre namoro.
- Registrar os objetivos pessoais para com a intervenção.

Materiais:

- Papel sulfite, caneta, envelope, fita crepe larga.
- TCLE e Termo de Assentimento (2 cópias de cada um) para alunos novos.
- Instrumentos: CADRI, escala de intervenção do espectador e questionário de conhecimentos.
- Quadro verde, quadro branco ou flipchart; giz ou caneta para quadro branco ou caneta piloto;
- Escala de avaliação da sessão.

Sequência das atividades:

PASSO 1: Boas vindas e reforço do contrato
PASSO 2: Pré-teste
PASSO 3: Grupo nominal
PASSO 4: Cápsula do tempo (tarefa de casa?)
PASSO 5: Avaliação da sessão

Procedimentos

PASSO 1: Boas-vindas, apresentação pessoal (se tiver alunos novos) e reforço do contrato (13:30 a 13:45 – 15 min)

Após os cumprimentos e as boas vindas, se tiver a presença de novos participantes no grupo, a facilitadora deve solicitar aos alunos novos que se apresentem dizendo o nome e o que motivou participar do projeto. Os demais se apresentam brevemente na sequência. Em seguida os novos integrantes são instruídos a ler e assinar o Termo de Assentimento, e a entregar aos pais o TCLE. Antes de iniciar as atividades do dia, são reforçados os itens do contrato: 1. Presença (certificado); 2. Sigilo; 3. Participação (voluntária; respeito).

PASSO 2: Pré-teste (14:15 a 14:45 – 30 min)

Nesse momento serão aplicados três instrumentos: CADRI, escala de intervenção do espectador e questionário de conhecimentos. Solicitar aos alunos para preencher no cabeçalho o espaço código, colocando as iniciais do nome e dia e mês de nascimento (ex.: KBS0206).

PASSO 3: Grupo Nominal (13:45 a 14:15 – 30 min)

A ideia é mapear as demandas e tópicos de interesse do grupo sobre namoro, de modo a realizar um levantamento das necessidades. O facilitador propõe a seguinte questão ao grupo:

1. **Quais os problemas relacionados ao namoro que mais preocupam VOCÊS?**
2. **Quais os problemas relacionados ao namoro que mais preocupam os seus AMIGOS?**

- Os membros dão respostas a esta questão, um de cada vez, sequencialmente.
- O facilitador registra as respostas, usando um quadro onde todos vejam as respostas.
- Após clarificar as respostas ouvidas, os membros do grupo fazem uma ordenação hierárquica (do problema mais preocupante e urgente ao menos preocupante e urgente) preliminar, que é registrada (no quadro, para que todos acompanhem) e discutida.
- Uma segunda votação é feita, produzindo uma lista final de prioridades.

PASSO 4: Cápsula do Tempo (Tarefa de casa) (14:45 a 14:55 – 10 min)

Pedir para que cada um coloque o nome e registre no papel qual a sua meta com a participação no projeto, o que você espera conhecer, aprender, melhorar ou mudar. Esse papel será guardado em um envelope e somente eles próprios, no último encontro, terão acesso. Essa atividade permite os adolescentes refletirem sobre as expectativas frente à intervenção, estimulando-os a se comprometerem, tendo parâmetros ao final do trabalho, para avaliarem o crescimento pessoal.

PASSO 5: Avaliação da sessão (14:55 a 15:00 – 5 min)

Para avaliar o impacto da sessão, pedir aos participantes que respondam a escala de satisfação a ser impressa (legal, legalzinho, massa...), a qual possibilita fazer uma avaliação de reação da sessão. É uma ficha de uso individual no qual os participantes relatam sentimentos vivenciados durante cada sessão, os quais constituem indicadores de satisfação ou insatisfação frente a cada sessão.

✓ No próximo encontro será entregue o livro "Diferenciando baladas de ciladas: um guia para o empoderamento de adolescentes em relacionamentos íntimos" (Murta *et* al, 2011), a ser utilizado como material de apoio;

- ✓ Propor aos alunos o registro das impressões e vivências pessoais ao longo do treinamento, seja por meio de um diário pessoal (caderno) ou de postagens no grupo fechado do *facebook*.
- ✓ Ao final, **agradecer** a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro (confirmar o dia e horário, no caso terça das 13h30 às 15h).

3º Encontro FOZ
Influência dos pares (amizade)

Objetivos específicos:

- Desenvolver o autoconhecimento e autorrevelação sobre o modo de se relacionar com os amigos.
- Sensibilizar para a compreensão de aspectos não saudáveis e saudáveis do grupo de amigos.
- Informar sobre as habilidades sociais, em especial quanto a fazer e manter amizades.
- Informar sobre processos de influência (positiva e negativa) dos pares, aceitação/rejeição de pares, resposta aos pares e fortalecimento da rede de amigos (manutenção) durante o namoro.

Materiais:

- Colcha de retalhos.
- Roteiro de Auto-observação e Prática de Habilidades Sociais (Murta, 2008).
- Papel sulfite e caneta.

Sequência das atividades:
PASSO 1: Cumprimento e rapport (quebra gelo)
PASSO 2: Conversando sobre as amizades
PASSO 3: Balança da amizade
PASSO 4: Tarefa de casa: auto-observação e prática de habilidades sociais com os amigos
PASSO 5: Avaliação da sessão

Procedimentos

PASSO 1: Cumprimento e rapport (13:30 a 13:40 - 10 min)
Após os cumprimentos, os facilitadores devem favorecer o rapport, de modo a reduzir a ansiedade dos participantes e criar um clima agradável para o início do encontro. Avisos sobre o projeto podem ser abordados nesse momento, bem como dúvidas de modo geral.

PASSO 2: Conversando sobre amizades (adaptado de Murta, 2010) (13:40 a 14:10 – 30 min)
O facilitador vai colocar uma colcha de retalhos no centro do grupo, no chão, e dizer aos participantes que o tema do dia será amizade. Os participantes serão convidados a destacar as similaridades entre a amizade e a colcha de retalhos.

Em seguida, pede-se que eles descrevam as características estruturais (quantidade de amigos, quantos são homens/mulheres) e as principais qualidades do seu grupo de amigos, e respondam "Como é a cara dos seus amigos?". Após os relatos de todos os participantes, o facilitador deve perguntar ao grupo:

a) Como eles se sentiram falando sobre os amigos;
b) O que observaram sobre o modo como o grupo se relaciona com os amigos (saudável e não saudável > fatores de proteção e fatores de risco);
c) Em que medida a nossa relação com os amigos se assemelha com outros tipos de relação (família, namoro)?

Fazer psicoeducação sobre as habilidades sociais, ou seja, os comportamentos sociais que facilitam relacionamentos saudáveis, destacando, a importância do item "Fazer amizades" na tabela abaixo (Murta, Del Prette & Del Prette, 2010):

Tabela 3. Classes e subclasses de habilidades sociais

Classes	Principais subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e as dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: "por favor", "obrigado", "desculpe", "com licença", aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimento negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas e parceiros íntimos.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (auto-revelação); aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor; sugerir atividade; cumprimentar, apresentar-se; elogiar, aceitar elogios; oferecer ajuda, cooperar; iniciar e manter conversação; identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação problema; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alter nativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão.

Fonte: Del Prette & Del Prette (2005).

Em seguida fazer as seguintes perguntas ao grupo:

a) O que a amizade representa?
b) Que habilidades é preciso para fazer amizades?
c) Que habilidades é preciso para manter amizades?

Após ouvir os participantes, pontuar as subclasses de comportamentos associados ao "fazer amizades", notadamente ao ato de oferecer ajuda.

PASSO 3: Balança da amizade (14:10 a 14:45 – 35 min)

O facilitador desenha uma balança grande no quadro ou no chão da sala, um lado da balança para as influências positivas e o outro para as influências negativas. Nessa atividade, a ideia é aprofundar a avaliação qualitativa do grupo de amigos.

O facilitador entregará uma folha com o desenho de uma balança, e solicitará aos participantes que cada um escreva as principais influências positivas e negativas que recebem dos amigos, buscando colocar de cada lado da balança cada tipo de influência.

Depois, o facilitador solicita que sejam formados duplas ou grupos de 3 participantes, a fim de discutir sobre as seguintes questões:

1. A minha balança da amizade pende mais para o lado positivo ou negativo?
2. O que muda na rede de pares e na natureza do relacionamento deles com os amigos quando eles começam a namorar?
3. Como essas influências (positivas e negativas) acontecem nesse contexto?

Em seguida, cada participante fala sobre as influências positivas e negativas no seu caso pessoal, e a facilitadora coloca no quadro a síntese geral do grupo. Depois abre para discussão com o grupo e faz psicoeducação sobre a influência (positiva e negativa) dos pares, processos de aceitação/rejeição de pares, resposta aos pares e fortalecimento da rede de amigos (manutenção) durante o namoro.

PASSO 4: Tarefa de casa: auto-observação e prática de habilidades sociais com os amigos (14:45 a 14:50 – 5 min)

A tarefa de casa será responder ao Roteiro de Auto-observação e Prática de Habilidades Sociais (Murta, 2008). Os participantes serão instruídos a verificar que habilidades sociais apresentam e escolher alguma para praticar na relação com os amigos. Sugerir a "técnica da ação pelas pequenas coisas". Essa técnica consiste em começar a prática pela habilidade que o participante julgue mais simples, para somente depois partir para a prática de habilidades mais complexas. Sugere-se ainda que o participante se prepare ensaiando mentalmente conforme orientações descritas no Roteiro.

PASSO 5: Avaliação da sessão (14:50 a 15:00 – 10 min)

Para avaliar o impacto da sessão, pedir aos participantes que respondam a escala de satisfação a ser impressa (legal, legalzinho, massa...), a qual possibilita fazer uma avaliação de reação da sessão. É uma ficha de uso individual no qual os participantes relatam sentimentos vivenciados durante cada sessão, os quais constituem indicadores de satisfação ou insatisfação frente a cada sessão.

Ao final, agradecer a participação e desejar uma boa semana. Enfatizar que todos são esperados para o próximo encontro.

Anexo S: Termo de Consentimento (Pesquisa Online)

Pesquisa sobre relações de namoro

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre relações de namoro. As pesquisadoras responsáveis são: Karine Brito dos Santos, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura, sob a orientação da Profa. Dra. Sheila Giardini Murta da Universidade de Brasília. Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH) pelo CAAE 20936913.3.0000.5540.

Antes de começarmos, é importante você saber que:

1. Sua participação na pesquisa é voluntária.

2. Nosso objetivo é avaliar modos de agir ao presenciar um casal de namorados em situações de conflito, e variáveis individuais e relacionais que influenciam tais modos de agir. Com essas informações, pretendemos desenvolver instrumentos e estratégias que ajudem a tornar as relações de namoro mais saudáveis.

3. Se concordar em participar da pesquisa, você responderá a um questionário eletrônico com perguntas que buscam conhecer a sua opinião sobre esse assunto.

4. O tempo de preenchimento de todo o questionário é em torno de 15 minutos.

5. Para participar da pesquisa, você deve ser brasileiro(a), morar no Brasil e ter a partir de 14 anos.

6. Ao participar, você não deverá sentir incômodos ou risco, mas, caso considere o assunto desagradável, poderá desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer penalidade ou prejuízo. Mas, para nós, é muito importante a sua participação.

7. Como benefício, você poderá receber os resultados desta pesquisa, desde que nos solicite, enviando-nos uma mensagem por e-mail. Os dados coletados serão utilizados somente em publicações de pesquisa com fins acadêmicos ou científicos.

8. As respostas permanecerão anônimas e sigilosas, já que não será necessária a sua identificação.

Obs.: Para conhecer as políticas de privacidade do programa usado para coletar os dados da pesquisa, consulte o link: https://pt.surveymonkey.com/mp/policy/privacy-policy/ Se quiser obter esclarecimentos acerca da pesquisa, pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis do Grupo de Estudos em Prevenção e Promoção da Saúde no Ciclo de Vida (GEPPSVida) da Universidade de Brasília pelo e-mail: karine.unb@gmail.com ou pelo telefone (45) 9854.7122.

Caso esteja de acordo com os termos desta pesquisa, e deseje participar voluntariamente, clique em 'Próx.' para continuar.

Agradecemos desde já a sua colaboração!

Anexo T: Instrumentos de Avaliação da Intervenção Breve

Parte 2 - CADRI

Esse questionário contém perguntas sobre coisas que podem ter acontecido durante uma briga entre você e a pessoa com quem "fica" ou namora. Responda as questões de acordo com o item que melhor se aproxima de quantas vezes essas situações ocorreram entre você e a pessoa com quem "fica" ou namora atualmente ou no último ano.

As perguntas ora dizem respeito a você, ora se referem à pessoa com quem "fica" ou namora. Lembrando que não existem respostas certas ou erradas, razão pela qual a sua sinceridade é o que vale na hora de responder.

***1. Eu justifiquei os meus argumentos**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***2. Ele/Ela justificou os seus argumentos**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***3. Eu o/a toquei sexualmente quando ele/ela não queria**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***4. Ele/Ela me tocou sexualmente quando eu não queria**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***5. Eu tentei virar seus amigos contra ele/ela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***6. Ele/Ela tentou virar meus amigos contra mim**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***7. Eu fiz algo para provocar ciúmes nele/nela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***8. Ele/Ela fez algo para me fazer ciúmes**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***9. Eu destruí ou ameacei destruir algo de valor para ele/ela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***10. Ele/Ela destruiu ou ameaçou destruir algo de valor para mim**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***11. Eu disse a ele/ela que eu tinha parte da culpa**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***12. Ele/ Ela disse a mim que ele/ela tinha parte da culpa**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***13. Eu mencionei algo de ruim que ele/ela fez no passado**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***14. Ele/Ela mencionou algo de ruim que eu fiz no passado**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***15. Eu joguei algo nele/ela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***16. Ele/Ela jogou algo em mim**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***17. Eu disse coisas somente para deixá-lo (a) com raiva**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***18. Ele/Ela disse coisas somente para me deixar com raiva**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***19. Eu dei as razões pelas quais eu achava que ele/ela estava errado(a)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***20. Ele/Ela deu as razões pelas quais ele/ela achava que eu estava errada(o)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***21. Eu concordei que em parte ele/ela estava certo**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***22. Ele/Ela concordou que em parte eu estava certa(o)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***23. Eu falei com ele/ela em um tom de voz hostil ou maldoso**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***24. Ele/Ela falou comigo em um tom de voz hostil ou maldoso**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***25. Eu forcei ele(a) a fazer sexo quando ele/ela não queria**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***26. Ele/ela me forçou a fazer sexo quando eu não queria**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***27. Eu propus uma solução que eu pensei que faria nós dois felizes**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***28. Ele/Ela propôs uma solução que ele/ela pensou que faria nós dois felizes**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***29. Eu ameacei ele/ela numa tentativa de fazer sexo com ele/ela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***30. Ele/Ela me ameaçou numa tentativa de fazer sexo comigo**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***31. Eu parei de falar até que nós nos acalmássemos**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***32. Ele/Ela parou de falar até que nós nos acalmássemos**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***33. Eu insultei ele/ela com depreciações**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***34. Ele/Ela me insultou com depreciações**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***35. Eu discuti o assunto calmamente**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***36. Ele/Ela discutiu o assunto calmamente**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***37. Eu beijei ele/ela quando ele/ela não queria**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***38. Ele/Ela me beijou quando eu não queria que ele/ela o fizesse**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***39. Eu disse coisas sobre ele/ela aos seus amigos, para virá-los contra ele/ela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***40. Ele/Ela disse coisas sobre mim aos meus amigos, para virá-los contra mim**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***41. Eu ridicularizei ou caçoei ele/ela na frente dos outros**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***42. Ele/Ela me ridicularizou ou me caçoou na frente dos outros**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***43. Eu disse a ele/ela o quanto eu estava aborrecida (o)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***44. Ele/Ela me disse o quanto ele/ela estava aborrecido (a)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***45. Eu vigiava com quem e onde ele/ela estava**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***46. Ele/Ela vigiava com quem e onde eu estava**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***47. Eu culpei ele/ela pelo problema**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***48. Ele/Ela me culpou pelo problema**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***49. Eu bati, chutei ou dei um soco nele(a**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***50. Ele/Ela me bateu, chutou ou deu um soco**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***51. Eu deixei o local para me acalmar**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***52. Ele/Ela deixou o local para se acalmar**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***53. Eu cedi, só para evitar o conflito**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***54. Ele/Ela cedeu, só para evitar o conflito**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***55. Eu acusei ele/ela de paquerar outra(o) garota(o)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***56. Ele/Ela me acusou de paquerar outro(a) garoto(a)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***57. Eu tentei amedrontar ele/ela de propósito**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***58. Ele/Ela tentou me amedrontar de propósito**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***59. Eu dei um tapa nele/nela ou puxei o cabelo dele(a)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***60. Ele/Ela me deu um tapa ou puxou o meu cabelo**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***61. Eu ameacei machucar ele/ela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***62. Ele/Ela ameaçou me machucar**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***63. Eu ameacei terminar o relacionamento**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***64. Ele/Ela ameaçou terminar o relacionamento**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***65. Eu ameacei bater nele(a) ou jogar alguma coisa nele(a)**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***66. Ele/Ela ameaçou bater em mim ou jogar alguma coisa em mim**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***67. Eu empurrei ou sacudi ele/ela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***68. Ele/Ela me empurrou ou me sacudiu**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***69. Eu espalhei boatos sobre ele/ela**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

***70. Ele/Ela espalhou boatos sobre mim**

Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
○	○	○	○

Pesquisa sobre relações de namoro

Parte 1 - EIESVN

Caro (a) participante, queremos conhecer a sua opinião sobre modos de agir ao presenciar um casal de namorados em situações de conflito. Como você reagiria se fosse um **observador** dessas cenas? Você ajudaria a **interromper o conflito** entre o casal de namorados?

Considere que os conflitos entre o casal podem ser gerados por ambos os parceiros, ou seja, por ela ou por ele, tanto em relações heterossexuais (homem com mulher), quanto em relações homoafetivas (homem com homem/ mulher com mulher).

Utilize a escala abaixo para responder às questões, assinalando a resposta que melhor traduz a sua opinião enquanto **observador** diante de cada uma das 3 situações de conflito apresentadas.

É importante lembrar que não existem respostas certas ou erradas, já que elas são pessoais, dizendo respeito apenas a você. Evite pedir opinião a outros quando estiver respondendo.

Leia com atenção cada pergunta e as opções de resposta. Não deixe de responder a nenhuma questão. Em cada questão, assinale apenas uma alternativa para cada situação apresentada. Agradecemos sua sinceridade.

1. Em uma festa ou bar, distrações (músicas, barulho, etc) podem dificultar eu perceber se um(a) namorado(a) está...

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1.1 ...dando tapa na(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
1.2 ...tocando sexualmente quando a(o) parceira(o) não quer	○	○	○	○	○
1.3 ...brigando por ciúmes com a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

2. **Mesmo se outras pessoas no local parecessem despreocupadas, eu ajudaria se visse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1 ...chutando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
2.2 ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
2.3 ...espalhando boatos sobre a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

3. **Mesmo se parecer que estão alcoolizados ou drogados, eu ajudaria se presenciasse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
3.1 ...batendo na(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
3.2 ...forçando a(o) parceira(o) a fazer sexo	○	○	○	○	○
3.3 ...humilhando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

4. **Mesmo se estiverem provocando um ao outro, eu ajudaria se visse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1 ...empurrando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
4.2 ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
4.3 ...ameaçando difamar a(o) parceira(o) com fotos íntimas na internet	○	○	○	○	○

5. **Eu deixaria para outras pessoas tomarem a iniciativa de ajudar, se presenciasse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
5.1 ...batendo na(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
5.2 ...forçando a(o) parceira(o) a fazer sexo	○	○	○	○	○
5.3 ...brigando por ciúmes com a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

6. **Se a vítima for alguém que eu conheça, eu ajudaria a interromper o conflito se visse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
6.1 ...empurrando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
6.2 ...tocando sexualmente quando a(o) parceira(o) não quer	○	○	○	○	○
6.3 ...ameaçando destruir o celular da(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

7. **Se eu conhecer o(a) agressor(a), eu ajudaria a interromper o conflito se presenciasse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
7.1 ...chutando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
7.2 ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
7.3 ...ridicularizando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

8. **Se eu tiver certeza de que outras pessoas me apoiariam, eu ajudaria se visse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
8.1 ...empurrando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
8.2 ...forçando a(o) parceira(o) a fazer sexo	○	○	○	○	○
8.3 ...espalhando boatos sobre a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

9. **Mesmo com medo da reação negativa dos outros, eu ajudaria a interromper o conflito, se visse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
9.1 ...dando tapa na(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
9.2 ...tocando sexualmente quando a(o) parceira(o) não quer	○	○	○	○	○
9.3 ...ameaçando machucar a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

10. **Eu saberia como ajudar, se presenciasse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.1 ...empurrando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
10.2 ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
10.3 ...espalhando boatos sobre a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

11. **Mesmo se fosse perigoso para mim, eu ajudaria se visse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.1 ...chutando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
11.2 ...forçando a(o) parceira(o) a fazer sexo	○	○	○	○	○
11.3 ...espalhando boatos sobre a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

12. **Eu buscaria ajuda de outras pessoas, se presenciasse um(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
12.1 ...empurrando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
12.2 ...usando de ameaças para tentar fazer sexo com a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
12.3 ...ameaçando destruir o celular da(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

13. **Eu tentaria conversar com um casal de namorados, se visse o(a) namorado(a)...**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
13.1 ...batendo na(o) parceira(o)	○	○	○	○	○
13.2 ...tocando sexualmente quando a(o) parceira(o) não quer	○	○	○	○	○
13.3 ...humilhando a(o) parceira(o)	○	○	○	○	○

Pesquisa sobre relações de namoro

Parte 1. 1. Envolvimento na relação

1. Você se envolveria e daria ajuda a um casal que estivesse em situação de violência no namoro?

- ○ Sim
- ○ Não

Pesquisa sobre relações de namoro

Parte 1. 2. Envolvimento na relação

1. **Em que contexto(s) você ajudaria...**

- ○ Apenas se fosse um casal heterossexual (homem com mulher)
- ○ Apenas se fosse um casal homoafetivo (homem com homem/ mulher com mulher)
- ○ Em ambos os casos

2. **Por que você se envolveria?** (Selecione uma ou mais opções na lista abaixo)

- ☐ Meus amigos me ajudam quando eu preciso
- ☐ Se fosse comigo eu também queria ajuda
- ☐ Eu me sinto com coragem para ajudar nessas circunstâncias
- ☐ Eu me sinto confortável em ajudar os outros quando é preciso
- ☐ Eu me sentiria culpado(a) se não tomasse alguma medida
- ☐ Eu me sinto na responsabilidade pessoal de ajudar
- ☐ É um ato bondoso e gentil ajudar nas dificuldades dos outros
- ☐ Outros (especifique no campo abaixo)

Pesquisa sobre relações de namoro

Parte 1. 2. Envolvimento na relação

1. **Por que você não se envolveria?** (Selecione uma ou mais opções na lista abaixo)

- ☐ Nunca presenciei situações de violência no namoro
- ☐ O casal voltaria a se relacionar como em outras vezes
- ☐ Tem outras pessoas que podem ajudar
- ☐ Eu não sei como agir nessas circunstâncias
- ☐ Nunca pediram minha ajuda
- ☐ Alguns casos não tem jeito, não vale a pena se envolver
- ☐ Eu não gosto de me meter na vida das pessoas
- ☐ Outros (especifique no campo abaixo)

Pesquisa sobre relações de namoro

Parte 2. EMRI

As seguintes afirmações questionam seus sentimentos e pensamentos em uma variedade de situações. Para cada item, indique quanto seu pensamento ou sentimento é descrito pela afirmação, escolhendo sua posição na escala abaixo **("não me descreve bem"/ "descreve-me muito bem")** Quando você tiver decidido sua resposta, marque o número apropriado para cada afirmação. Leia cada item com muito cuidado antes de responder. Responda o mais honestamente possível. Obrigada!

1. **Eu frequentemente tenho sentimentos de ternura e preocupação por pessoas menos afortunadas do que eu.**

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

2. Às vezes, eu tenho dificuldade de ver as coisas do ponto de vista dos outros.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

3. Às vezes, eu não lamento muito por outras pessoas que estão tendo problemas.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

4. Em situações de emergência, eu me sinto ansioso(a) e desconfortável.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

5. Eu tento considerar os argumentos de todas as pessoas em uma discussão antes de tomar uma decisão.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

6. Quando eu vejo alguém sendo enganado, eu sinto vontade de protegê-lo.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

7. Às vezes, eu me sinto desconfortável quando estou no meio de uma situação muito emotiva.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

8. Às vezes, eu tento entender melhor meus amigos, imaginando como as coisas são vistas da perspectiva deles.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

9. Quando eu vejo alguém se ferir, eu tendo a permanecer calmo.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

10. As desgraças e os problemas dos outros em geral não me perturbam muito.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

11. Se eu tenho certeza de que eu estou correto sobre alguma coisa, eu não desperdiço tempo ouvindo os argumentos das outras pessoas.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

12. Estar em uma situação emocional tensa assusta-me.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

13. Quando eu vejo alguém sendo injustiçado, eu às vezes não sinto muita pena dele.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

14. Geralmente eu sou muito efetivo para lidar com emergências.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

15. Frequentemente eu fico emocionado(a) com coisas que eu vejo acontecer.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

16. Eu acredito que existem dois lados para cada questão e tento olhar para ambos.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

17. Eu descreveria a mim mesmo(a) como uma pessoa de coração mole.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

18. Eu tendo a perder o controle durante emergências.

1. Não me descreve bem	2.	3.	4.	5. Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

19. Quando eu estou incomodado com alguém, geralmente eu tento me colocar em seu lugar por um momento.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

20. Quando eu vejo alguém que tem grande necessidade de ajuda em uma emergência, eu fico desesperado(a).

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

21. Antes de criticar alguém, eu tento imaginar como eu me sentiria, se eu estivesse em seu lugar.

1 Não me descreve bem	2	3	4	5 Descreve-me muito bem
○	○	○	○	○

Pesquisa sobre relações de namoro

Parte 3. Número de amigos envolvidos

1. **Quantas amigas mulheres já disseram a você que seus(suas) namorados(as) foram violentos(as) para com elas?**

- nenhuma amiga
- uma a duas amigas
- duas a três amigas
- 4 amigas ou mais

2. Quantos amigos homens já disseram a você que suas(seus) namoradas(os) foram violentas(os) para com eles?

- nenhum amigo
- um a dois amigos
- dois a três amigos
- 4 amigos ou mais

3. Quantas amigas mulheres já disseram a você que elas foram violentas para com seus(suas) namorados(as)?

- nenhuma amiga
- uma a duas amigas
- duas a três amigas
- 4 amigas ou mais

4. Quantos amigos homens já disseram a você que eles foram violentos para com suas(seus) namoradas(os)?

- nenhum amigo
- um a dois amigos
- dois a três amigos
- 4 amigos ou mais

5. Quantas amigas mulheres já disseram a você que tanto ela quanto o(a) parceiro(a) são violentos(as) um(a) com o(a) outro(a) no namoro?

- nenhuma amiga
- uma a duas amigas
- duas a três amigas
- 4 amigas ou mais

6. Quantos amigos homens já disseram a você que tanto ele quanto a(o) parceira(o) são violentos um com o outro no namoro?

- nenhum amigo
- um a dois amigos
- dois a três amigos
- 4 amigos ou mais

Pesquisa sobre relações de namoro

Parte 4. QFA

Gostariamos de saber como é seu/sua melhor amigo(a). Funciona assim: Imagine que o espaço em branco em cada frase contém o nome deste(a) amigo(a). Pensando nessa pessoa, marque o número indicando com que frequência ela corresponde ao que a frase diz, conforme a escala abaixo (de 1 a 5). Não há respostas certas ou erradas, apenas descreva o/a melhor amigo(a) como ele(a) é na sua opinião.

1. ___ me ajuda quando preciso.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

2. ___ é alguém a quem posso contar coisas íntimas.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

3. ___ faria eu me sentir confortável numa situação nova.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

4. Seria bom ter ___ por perto se eu estivesse com medo.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

5. ___ sabe quando estou chateado(a).

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

6. ___ tem boas idéias sobre coisas divertidas para fazer.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

7. Posso contar segredos para ___.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

8. ___ faria me sentir melhor se eu estivesse preocupado(a).

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

9. ___ continuaria sendo meu(minha) amigo(a) se a gente não se visse por alguns meses.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

10. ___ faria me sentir mais calmo(a) se eu estivesse nervoso(a).

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

11. ___ continuaria sendo meu(minha) amigo(a) mesmo que a gente tivesse uma briga.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

12. ___ faz com que eu me sinta inteligente.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

13. ___ me faz rir.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

14. ___ me ajuda a fazer coisas.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

15. ___ sabe quando algo me incomoda.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

16. ___ me empresta coisas de que preciso.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

17. É estimulante conversar com ___.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

18. ___ faz com que eu me sinta especial.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

19. ___ continuaria sendo meu(minha) amigo(a) mesmo que outras pessoas me criticassem.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

20. ___ continuaria sendo meu(minha) amigo(a) mesmo que outras pessoas não gostassem de mim.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

21. ___ me elogia quando faço algo bem feito.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

22. É fácil conversar com ___ sobre coisas íntimas.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

23. É estimulante estar na companhia de ___.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

24. ___ chama minha atenção para coisas nas quais sou bom (boa).

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

25. ___ ajuda quando estou me esforçando para terminar algo.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

26. ___ continuaria sendo meu(minha) amigo(a) mesmo que a gente tivesse uma discussão.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

27. ___ faz com que eu sinta que posso fazer bem as coisas.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

28. ___ me mostra como fazer melhor as coisas.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

29. ___ é legal para sair e conversar.

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

30. ___ faz eu me sentir melhor quando estou chateado(a).

1. Nunca	2. Raramente	3. De vez em quando	4. Muito frequente	5. Sempre
○	○	○	○	○

Pesquisa sobre relações de namoro

Dados Sóciodemográficos

1. Sexo:

- ○ Masculino
- ○ Feminino

2. Idade:

3. **Qual a sua escolaridade?**

- ○ ensino médio incompleto
- ○ ensino médio completo
- ○ graduação incompleta
- ○ graduação completa
- ○ pós-graduação incompleta
- ○ pós-graduação completa

4. **Qual a escolaridade do chefe de sua família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com maior parte da renda da casa.**

- ○ Analfabeto/ Fundamental I incompleto
- ○ Fundamental I completo/ Fundamental II incompleto
- ○ Fundamental completo/ Médio incompleto
- ○ Médio completo/ Superior incompleto
- ○ Superior completo

5. **Quais dos itens abaixo existem em sua casa? Marque, para cada um deles, quantos existem em sua residência:**

	0	1	2	3	4 ou +
Automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	○	○	○	○	○
Empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	○	○	○	○	○
Máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho	○	○	○	○	○
Banheiros	○	○	○	○	○
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel	○	○	○	○	○
Geladeiras	○	○	○	○	○
Freezers independentes ou parte da geladeira duplex	○	○	○	○	○
Microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones	○	○	○	○	○
Lavadora de louças	○	○	○	○	○
Fornos de micro-ondas	○	○	○	○	○
Motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional	○	○	○	○	○
Máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca	○	○	○	○	○

6. **A água utilizada nesta residência é proveniente de:**

○ 1 - Rede geral de distribuição

○ 2 - Poço ou nascente

○ 3 - Outro meio

7. **Considerando o trecho da rua da sua residência, você diria que a rua é:**

- 1 - Asfaltada/ Pavimentada
- 2 - Terra/ Cascalho

8. **Com qual cor ou raça você se reconhece ou se identifica?**

- Branca
- Preta
- Amarela
- Parda
- Indígena
- Outro (especifique no campo abaixo)

9. **Você participa de alguma religião?**

- Não, nenhuma
- Católica
- Espírita
- Evangélica
- Outro (especifique no campo abaixo)

10. **Estado Civil:**

- Solteiro
- União estável
- Casado
- Divorciado
- Viúvo

11. **Você está namorando no momento?**

- Não, estou sozinho
- Tenho encontros ocasionais com pessoas diferentes
- Tenho encontros ocasionais com a mesma pessoa
- Sim, estou em um relacionamento estável de namoro

12. Orientação sexual:

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual

13. Cidade em que mora:

14. Estado em que mora:

15. **Gostaria de fazer algum comentário ou sugestão?**

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo U: Aceite Institucional da Intervenção Breve

ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sra. Keity Gisele Reis da Silva Coordenadora do Setor de Aprendizagem da Casa da Ismael - Lar da Criança onde os dados serão coletados, está de acordo com a realização da pesquisa Mobilizando comportamentos de ajuda na rede de amizades: Uma estratégia de prevenção à violência no namoro baseada nos pares e na abordagem do espectador, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Karine Brito dos Santos aluno(a) de doutorado no Departamento de Psicologia do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de Sheila Giardini Murta, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de uma intervenção preventiva composta de três sessões semanais, e aplicação de escalas e questionários, além da realização de grupos focais com alunos do ensino médio que fazem parte do Projeto Primeiro Passo para o Trabalho da Casa de Ismael. A pesquisa terá a duração de seis meses, com previsão de início em 08/2015 e término em 02/2016.

Eu, Keity Gisele Reis da Silva, Coordenadora do Setor de Aprendizagem da Casa da Ismael - Lar da Criança declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 13 de Agosto de 2015.

Assinatura e carimbo do(a) responsável

CASA DE ISMAEL
Keity Gisele Reis da Silva
Coordenadora do Setor Aprendizagem

cep_ih_modelo_termo_de_aceite_institucional

Anexo V: Termo de Consentimento da Intervenção Breve

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhor (a) Pai/Mãe,

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Mobilizando comportamentos de ajuda na rede de amizades: uma estratégia de prevenção à violência no namoro baseada nos pares e na abordagem do espectador*, de responsabilidade de Karine Brito dos Santos, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos dessa intervenção para alunos que fazem parte do Projeto Jovem Aprendiz na Casa de Ismael. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre sua autorização para que seu (sua) filho (a) coopere com a pesquisa, caso tenha interesse e disponibilidade.

Seu (sua) filho (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Na coleta de dados, a participação de seu (sua) filho (a) se dará por meio da participação em uma intervenção, composta por três encontros semanais, com 90 minutos de duração cada.

Por necessidades metodológicas, serão realizadas avaliações em 3 momentos diferentes: (1) antes da intervenção (agosto de 2015); (2) três meses após a intervenção (novembro de 2015); (3) seis meses após a intervenção (fevereiro de 2016). Espera-se com esta pesquisa conhecer os efeitos dessa intervenção com foco na prevenção à violência no namoro, de modo a fomentar a intenção e a capacidade dos adolescentes intervirem de modo seguro e efetivo diante de tais situações.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, não implicando em qualquer risco, razão pela qual ele (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá lhe acarretar qualquer penalidade, prejuízo ou perda de benefícios, inclusive no contexto escolar.

Se você ou seu(sua) filho(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone 45 9854-7122 ou pelo e-mail karine.unb@gmail.com. Garantimos que os resultados deste estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um encontro a ser previamente agendado com a instituição. Os dados serão publicados posteriormente na comunidade científica.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Caso **não** queira que seu (sua) filho (a) participe, por favor, entre em contato imediatamente com a equipe de pesquisa pelo telefone 45 9854-7122. Agradecemos, sinceramente, sua colaboração.

_____ _____

Assinatura do (da) responsável Assinatura do pesquisador

Brasília, ___ de Agosto de 2015

Anexo W: Termo de Assentimento da Intervenção Breve

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Mobilizando comportamentos de ajuda na rede de amizades: uma estratégia de prevenção à violência no namoro baseada nos pares e na abordagem do espectador*, de responsabilidade de Karine Brito dos Santos, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos dessa intervenção para alunos que fazem parte do Projeto Jovem Aprendiz na Casa de Ismael. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse em cooperar com a pesquisa, caso tenha interesse e disponibilidade.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Na coleta de dados, a sua participação se dará por meio da participação em uma intervenção, composta por três encontros semanais, com 90 minutos de duração cada.

Por necessidades metodológicas, serão realizadas avaliações em 3 momentos diferentes: (1) antes da intervenção (agosto de 2015); (2) três meses após a intervenção (novembro de 2015); (3) seis meses após a intervenção (fevereiro de 2016). Espera-se com esta pesquisa conhecer os efeitos dessa intervenção com foco na prevenção à violência no namoro, de modo a fomentar a intenção e a capacidade dos adolescentes intervirem de modo seguro e efetivo diante de tais situações.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, não implicando nenhum risco, razão pela qual você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, prejuízo ou perda de benefícios, inclusive no contexto escolar.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem nos contatar através do telefone 45 9854.7122 ou pelo e-mail karine.unb@gmail.com. Garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um encontro a ser previamente agendado com a instituição. Os dados serão publicados posteriormente na comunidade científica.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Agradecemos, sinceramente, sua colaboração. Caso concorde em participar, por favor, assine abaixo, nas duas vias. Uma delas ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você. Agradecemos, sinceramente, sua colaboração.

_____ _____

Assinatura do (da) participante Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de Agosto de 2015

Anexo X: Plano de Ação para Busca de Ajuda (Respondido)

PLANO DE AÇÃO PARA BUSCA DE AJUDA – LIDANDO COM PROBLEMAS NO NAMORO

Identifique o problema (p. ex. uma dificuldade no namoro atual ou um desafio para um namoro futuro)	Falta confiança	
Pense aonde você quer chegar	Ñ brigar mais com ele por causa de desconfiança	
Liste todas as soluções possíveis	* Voto de confiança * Respeito	
Pense vantagens e desvantagens de cada solução	Vantagens * Ele vai se sentir mais livre e evitar as brigas * O respeito vai vir dele Também, eu vou ter vantagem.	Desvantagens * Ele pode não cumprir o voto de confiança * Ele pode mentir
Avalie os recursos que você tem para resolver o problema	Confiar mais e dar espaço para ele	
Defina os passos a seguir para resolver o problema	Não ligar toda hora, dar mais espaço para ele fazer suas coisas sem pressão	
Planeje quando poderá começar a agir	Já estou tentando	

Anexo Y: Plano de Ação para Oferta de Ajuda (Respondido)

PLANO DE AÇÃO PARA BUSCA DE AJUDA – LIDANDO COM PROBLEMAS NO NAMORO [redacted]

Identifique o problema (p. ex. uma dificuldade no namoro atual ou um desafio para um namoro futuro)	Falta confiança	
Pense aonde você quer chegar	Não brigar mais com ele por causa de desconfiança	
Liste todas as soluções possíveis	Voto de confiança Respeito	
Pense vantagens e desvantagens de cada solução	Vantagens Ele vai se sentir mais livre e evitar as brigas O respeito vai vim dele Também eu vou ter vantagens	desvantagens Ele pode não cumprir o voto de confiança Ele pode mentir
Avalie os recursos que você tem para resolver o problema	Confiar mais e dar espaço para ele.	
Defina os passos a seguir para resolver o problema	Não ligar toda hora, dar mais espaço para ele fazer suas coisas sem pressão.	
Planeje quando poderá começar a agir	[redacted] Já estou tentando	