

Intervenção em adolescentes para a prevenção do comportamento agressivo em contexto escolar: um estudo exploratório.

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof.^a Doutora Joana Silva

Coorientação: Prof.^a Doutora Paula Vagos

julho, 2020



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Bárbara Reis Canelas

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Prof.^a Doutora Joana Silva e coorientação da Prof.^a Doutora Paula Vagos.

Departamento de Psicologia e Educação
julho, 2020



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer a mim própria, por mais original que pareça, por toda a determinação e resiliência durante esta jornada, que muitas vezes foi emocionalmente dura! Mesmo com todas as contrariedades, durante o final do ano 2019 e o início do ano de 2020, cheguei! Estou aqui! Estou orgulhosa! À minha criança interior, manifesto o meu orgulho e amor! Sempre acreditei em ti!

Um agradecimento muito especial ao meu marido, por todo o amor, compreensão, cooperação, ajuda... Obrigada Amor da minha vida por todas as vezes que respeitaste a minha impaciência, angústia e ansiedade, abraçando-me em silêncio ou dizendo “*Estou aqui! Não estás sozinha!*”. Amo-te muito, muito, muito!

A ti filho, por muitas vezes cuidares de mim, ajudares com a tua irmã, tratares do jantar e dos banhos... tenho muito orgulho em ti, cresceste, és uma pessoa de coração grande! Amo-te!

A ti filhota, obrigada pelos teus abraços, beijos e companhia... Quantas vezes quiseste ficar com a mamã no escritório para poderes estar comigo, já que esse lugar foi onde passei mais horas durante este trajeto. Está feito filha... daqui para a frente terás mais tempo com mãe. Prometo! Amo-te!

A ti pai, muito obrigada! Sem a tua ajuda não teria sido possível... sei que te orgulhas e isso enche-me o coração! Amo-te!

A ti mãe, porque sei que estás sempre lá para mim, obrigada! Amo-te!

A ti manita e madrinha da minha filhota, obrigada por tantas vezes te disponibilizares para cuidar, ajudar... por todas as vezes que trouxeste a Fi do infantário e me aliviaste as preocupações. Amo-te muito minha irmã, tu sabes!

A ti Ana, obrigada pelo teu ombro e ouvidos, quando em cansaço e desgaste já não consegui conter as lágrimas. Também nós sofremos com este percurso amiga, tu sabes! Estamos juntas, sempre juntas nestas jornadas... obrigada por caminhares ao meu lado! Adoro-te!

A ti Diana, a melhor colega de trabalho que podia ter tido, obrigada pelo amparo, pela confiança, por me permitires ir mais longe, por confiares no meu trabalho e me teres dado espaço para crescer! Obrigada porque tantas vezes me guiaste, deste a mão, tornando este percurso mais leve!

A ti Kauana, obrigada pela doçura e sabedoria das tuas palavras, nos poucos momentos em que tivemos tempo para falar, que sempre me aquietaram o coração e me fizeram orgulhar de mim! És especial!

Por último e não menos importante, obrigada às minhas orientadoras Professora Joana Silva e Professora Paula Vagos, por todas as orientações e sugestões que me foram dando ao longo deste percurso que me aperfeiçoaram e aprimoraram o meu trabalho. Foram muito importantes todas as correções e orientações, cresci e aprendi. Obrigada!

Resumo

O presente estudo piloto visa a implementação e a análise da eficácia de um programa de intervenção no comportamento agressivo em adolescentes no contexto escolar, baseado no modelo de processamento de informação social. Participaram neste estudo vinte e dois adolescentes do 10º ano de escolaridade de uma escola do norte do país. A implementação do programa de intervenção decorreu em grupo e em contexto escolar, sendo este constituído por 14 sessões que abordam os temas psicoeducação, reestruturação cognitiva, gestão emocional e ativação comportamental. O efeito da intervenção foi avaliado analisando diferenças no comportamento agressivo, assertivo e pró-social autorrelatado pelos participantes nos momentos pré- e pós-intervenção. Os resultados apontam para uma diminuição significativa na agressividade reativa relacional, embora ao nível das outras tipologias de comportamento agressivo os efeitos não tenham sido significativos. Por outro lado, verifica-se a presença de algumas melhorias na prática e receção de comportamentos pró-sociais e no grau de desconforto face à assertividade positiva. Em relação à frequência da prática dos diferentes tipos de comportamento assertivo observa-se uma deterioração significativa. Apesar de preliminares, estes resultados sugerem que o programa poderá ser eficaz na ressignificação das pistas sociais e na regulação emocional dos adolescentes intervencionados, bem como na promoção de comportamentos pró-sociais. No futuro, seria importante a replicação deste estudo em amostras maiores para que se possam melhor conhecer e compreender os resultados.

Palavras-chave: Adolescentes; Comportamento Agressivo; Contexto Escolar; Intervenção; Modelo de Processamento da Informação Social.

Abstract

This pilot study aims to implement and analyse the effectiveness of an intervention program on aggressive behaviours in adolescents in school context, based on the social information processing model. Participated in this study twenty-two adolescents from 10th grade attending a school in the north of the country. The implementation of the intervention program took place in group and in school context, consisting of 14 sessions that address the topics of psychoeducation, cognitive restructuring, emotional management and behavioural activation. The intervention effect was assessed by analysing differences in aggressive, assertive and prosocial behaviour, self-reported by the participants in the pre- and post-intervention moments. The results point to a significant decrease in relational reactive aggressiveness, although effects were not significant in other types of aggressive behaviour. On the other hand, there are some improvements in the practice and reception of prosocial behaviours and in the degree of discomfort in the face of positive assertiveness. Regarding the frequency of the practice of different types of assertive behaviour, a significant deterioration is observed. Although preliminary, results suggest that the program might have been effective in redefining social cues and emotional regulation in intervened adolescents, as well as promoting pro-social behaviours. In the future, it would be important to replicate this study in larger samples so that the results can be better known and understood.

Keywords: Adolescents; Aggressive Behaviour; School Context; Intervention; Social Information-Processing Model.

Índice

Introdução	1
Objetivos de Investigação	8
Método	9
Participantes	9
Instrumentos	10
Procedimentos	11
Resultados	14
Discussão	18
Referências	24
Anexos	31

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Tabela de frequências relativas ao IMC</i>	14
Tabela 2. <i>Estatísticas descritivas por momento de avaliação e por grupo</i>	16

Lista de Anexos

Anexo 1. Objetivos do Programa de Intervenção.

Anexo 2. Guião para aplicação individual das sessões 13 e 14 do Programa de Intervenção.

Introdução

Os adolescentes com manifestação de comportamentos agressivos representam, segundo Rijo, Brazão, Silva e Vagos (2017), um dos grupos mais desafiantes para a intervenção psicológica, estando estes comportamentos associados a problemas em diferentes áreas da vida (e.g., problemas com a família, absentismo e abandono escolar, associação a dependências, etc.). Dada a diversidade de fatores que influenciam a origem e manifestação dos comportamentos agressivos, existem várias definições de agressividade, podendo esta ser definida como um conjunto de ações, maioritariamente interpessoais, caracterizadas por comportamentos destrutivos ou prejudiciais para com os outros ou para com objetos (Bandura, 1986). Este comportamento pode assumir diferentes formas: verbal (e.g., insultar, vaiar), física (e.g., empurrar, pontapear) e relacional, que se caracteriza por um comportamento encoberto e de manipulação, que tem por objetivo danificar as relações, o estatuto e o apoio social da vítima (e.g., ameaçar terminar um relacionamento, excluir a pessoa de uma atividade de forma intencional) (Coyne, Archer, & Eslea, 2006). Por outro lado, a agressividade pode também ser definida, de acordo com a sua função enquanto comportamento, em dois tipos - reativa e proactiva, sendo a primeira uma expressão emocional face a um comportamento percebido como provocação, e a segunda um comportamento pensado e premeditado com vista a alcançar um determinado fim (Hubbard, McAuliffe, Morrow & Romano, 2010).

Especificamente na adolescência, a intensidade das vivências pode ser sentida como ameaça, o que pode conduzir os jovens a protegerem-se através da expressão de agressividade, contra si ou contra os outros (Gagliotto, Berté & Vale, 2012), o que nem sempre é adaptativo e funcional. A evidência científica sugere-nos que os problemas externalizantes (hetero- e autoagressividade e problemas de conduta) estão associados a dificuldades na capacidade de regular as emoções (Neumann, Lier, Gratz, & Koot, 2010) e de moldar comportamentos, assim como na interpretação adequada do contexto ambiental (Barros & Silva, 2006). Por outro lado,

os comportamentos agressivos dependem muitas vezes de fatores externos, nomeadamente da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade (Bandura, 1986; Erikson, 1982; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Uma vez que é na escola que os jovens passam grande parte do seu tempo e onde ocorre a maioria das interações com os pares, esta assume-se como o contexto social primordial. Neste sentido, dado que o comportamento agressivo é um comportamento social, é normal que ele surja com maior frequência neste contexto. Por outro lado, a agressividade em contexto escolar não tem apenas repercussões no jovem agressor, mas também nos diferentes grupos de pessoas que interagem com ele: os colegas são vitimizados, os professores interrompidos nas suas atividades de ensino e os pais ficam frustrados por não conseguirem controlar os comportamentos coercivos e provocatórios dos seus filhos (Lohman, Powell, Whidby, & Fitzgerald, 2006). A escola é também o contexto no qual o adolescente desenvolve a grande maioria das suas relações sociais, por isso esta pode assumir-se como um contexto ótimo para realização de iniciativas que promovam comportamentos interpessoais mais adaptativos.

Num artigo de revisão da literatura sobre a avaliação de programas de intervenção educativa nos Estados Unidos da América, Gladden (2002) identificou que as escolas seguras são escolas: a) com bom relacionamento e fortes vínculos entre professores e entre professores e alunos; b) comprometidas em promover competências sociocognitivas e de gestão emocional; c) comprometidas e exigentes em relação às aprendizagens académicas; e d) com capacidade de resposta e que respeitam a comunidade e cultura juvenil.

Ao considerarmos a promoção das competências sociocognitivas considerada por Gladden (2002) como característica das escolas seguras, importa lembrarmos a Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1986), que destaca o papel ativo atribuído aos indivíduos no processo de aprendizagem e a interação com o ambiente, principal mediador deste processo. Esta visão considera o indivíduo enquanto agente que se pode influenciar intencionalmente, a

si e ao curso da ação da sua vida, imerso em influências sociais, sendo o seu *eu* e o contexto social em que se insere co-determinantes de um mesmo comportamento (e.g., comportamento agressivo) (Bandura, 2001). Destaca-se assim a construção do pensamento e do comportamento dos indivíduos através da interação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais (Bandura, 1986).

A explicação do comportamento humano à luz dos modelos sociocognitivos considera que o processamento de informação é mediador entre um evento social e uma resposta comportamental, sendo este processamento individual, subjetivo e automático. Tais modelos enfatizam o papel ativo da cognição sobre a interação e a adaptação social (Rodrigues, Oliveira, Rubac & Tavares, 2007). O modelo mais sistemático do processamento de informação social foi proposto por Dodge (1986) e revisto por Crick e Dodge (1994). Propõe seis passos no processamento de informação social. Nos primeiros dois passos, o sujeito codifica e interpreta as pistas sociais de acordo com as informações disponíveis e armazenadas na memória, sendo a codificação realizada face a pistas internas (e.g., provenientes do próprio sujeito, como batimento cardíaco acelerado ou nervosismo) e externas (e.g., provenientes do contexto ou de terceiros, como tom de voz ou mensagem verbal). A interpretação/atribuição de significado a estas pistas é realizada com base em experiências sociais passadas, esquemas, representações ou guilões de comportamento social que o indivíduo construiu e desenvolveu ao longo da vida. No terceiro passo, o sujeito passa a determinar e selecionar objetivos, metas pessoais e resultados desejados para a situação; ou seja, clarifica os objetivos que deseja/espera obter como resultado do evento social, que podem ser refletidos em ganhos individuais (e.g., vitória) ou sociais (e.g., reputação). No quarto passo, constrói uma resposta acedendo a informações armazenadas na memória, onde guardou comportamentos aplicados no passado e que podem ser úteis no presente, podendo também construir respostas novas. Já o quinto passo compreende o processo de tomada de decisão sobre o que fazer, avaliando as respostas possíveis,

considerando a sua adequação esperada em relação às consequências e resultados previstos do ponto de vista pessoal, social e moral. Por último, no sexto passo, ocorre a resposta ou ação comportamental do sujeito, a qual provocará uma reação no outro, que por sua vez será armazenada na memória como guião ou resposta comportamental a considerar futuramente.

Lemerise e Arsenio (2000) empreenderam um esforço de integrar o fator emoção no modelo proposto por Crick e Dodge (1994), referindo que a ativação emocional (no próprio sujeito e a percepção de emoções atribuídas aos outros com quem se interage) pode estar presente em todas as etapas do processamento da informação social. A reatividade emocional pode interferir/enviesar o processamento da informação social, nomeadamente influenciar o significado atribuído/interpretação das pistas sociais (de Castro, 2004; Huesmann, 1998).

Tendo por base o modelo de processamento de informação social, as reações cognitiva, emocional, fisiológica e comportamental, explicam melhor a agressividade do que o evento em si; estas reações derivam de experiências anteriores e resultam tanto da percepção e avaliação do evento como ameaçador, provocador ou frustrante, como da resolução de problemas sociais que envolve um conjunto de atividades cognitivas direcionadas à decisão (Lochman et. al. 2006).

Deste modo, o comportamento agressivo advém de uma sensibilidade excessiva a sinais hostis, enviesamento resultante na atribuição de intencionalidade hostil ao outro, sobrestimação da própria agressividade, repertório limitado de soluções comportamentais (nomeadamente cooperativas), backup de soluções agressivas, sobreposição da excitação emocional (como a raiva) associada a baixos níveis de empatia (Lochman et. al. 2006). Estas preposições permitem-nos compreender e prever o comportamento agressivo e revelam a importância dos treinos de: reinterpretção da intenção do outro, gestão emocional e competências sociais, que promovam a adoção de comportamentos (adaptativos e funcionais) assertivos e pró-sociais.

Um dos aspetos distintivos da sociabilidade do ser humano é o comportamento pró-social (Godman, Nagatso, & Salmela, 2014), definido como ações positivas e voluntárias que promovem o bem-estar dos outros, através de comportamentos que pretendem ajudar, partilhar e confortar. Este comportamento é apropriado aos diferentes contextos e fundamental ao desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. São comportamentos altamente valorizados e indicam competência social (Guzman, Carlo, & Edwards, 2008). A capacidade e a motivação para nos envolvermos em comportamentos pró-sociais impacta no bem-estar individual, grupal e social (Dunfield, 2014).

Também o comportamento assertivo contribui para o ajustamento social do adolescente (Paterson, 2000; Sarkova et al., 2013), ao contrário do comportamento agressivo (Aloia & Solomon, 2015; Card & Little, 2006). A assertividade é uma competência que permite ao sujeito dizer o mais direta e honestamente possível o que pensa e sente, fazendo valer os seus direitos, sem atentar contra os direitos dos outros, mas respeitando-o(s) de forma a ver também respeitados os seus interesses, desejos e crenças. Ela pode assumir diferentes tipos, de acordo com o contexto em que é manifestado: a assertividade negativa corresponde à manifestação de sentimentos negativos, nomeadamente a expressão de discordância com os outros e a defesa das próprias ideias; a expressão e gestão de limitações pessoais refere-se à capacidade de pedir ajuda e o grau de dificuldade em lidar com críticas e pressão; a assertividade de iniciativa refere-se à tomada de iniciativa em situações sociais; e a assertividade positiva refere-se à expressão de sentimentos positivos como afeto ou reconhecimento (Arrindell & van der Ende, 1985). A assertividade é, por isso, uma competência fundamental para a resolução de conflitos com os pares (Korem, Horenczyk, & Tatar, 2012).

Os adolescentes assertivos partilham os seus problemas com frequência, têm autoestima e autocontrolo elevados e discernimento e crença aumentados na capacidade de controlo sobre a sua vida; apresentam-se, de forma geral, como independentes, sociáveis e socialmente

sensíveis, extrovertidos, confiantes, com capacidades de adaptação e espontaneidade (Encheva, 2010; Ramanaiah, Heerboth & Jinkerson, 1985; Vagos & Pereira, 2010). De forma contrária, a ausência de estratégias assertivas pode indicar debilidades na comunicação, na relação interpessoal e nos diversos contextos sociais em que o jovem se move (Paterson, 2000).

Postos estes objetivos de intervenção (e.g., promoção de comportamentos pró-sociais e assertivos como alternativas ao comportamento agressivo), importa conhecer programas de intervenção no comportamento que tenham em conta a agressividade. A nível internacional, a maioria dos existentes foram direcionados a crianças. O programa *Going for the Goal* (GOAL; Danish et. al., 1992), de intervenção em grupo e em contexto escolar, focado no desenvolvimento de competências pessoais e sociais entre os 10 e os 14 anos, traduziu-se num menor envolvimento das crianças e jovens alvos da intervenção em comportamentos agressivos. Direcionado a crianças em idade escolar, o programa *I Can Problem Solve* (ICPS; Shure, 2001) tem como objetivo dotar os participantes de estratégias de resolução de problemas por via de uma intervenção grupal, de natureza cognitivo-comportamental e em contexto escolar; apresentou como resultados uma maior facilidade em conceber soluções positivas para os problemas interpessoais, observando-se melhorias no comportamento, nomeadamente no que concerne à agressão. Finalmente, importa referir o *Second Step Program* (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000), de intervenção em grupo e em contexto escolar, focado no desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comportamentais, que, dirigido a crianças, apresentou como resultados a redução eficaz da agressão física, a mudança de atitudes que conduzem à agressão e o aumento da interação social entre alunos.

No que concerne a programas realizados em Portugal, foi possível verificar a existência de programas de natureza cognitivo-comportamental dirigidos a adolescentes, nomeadamente o *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais, Auto-regulação e Capital Social com Adolescentes* (Matos et. al., 2011), aplicado em grupo até ao 3º ciclo de escolaridade

no contexto escolar, cujos resultados apontam para uma diminuição da indisciplina, do conflito entre pares e dos problemas de comportamento, bem como um aumento da satisfação, da qualidade de vida e do bem-estar percebidos pelos alunos. Ainda, o programa *Gerar Percursos Sociais* (GPS; Rijo et. al., 2007), direcionado a adolescentes com problemas de comportamento antissocial, de intervenção em grupo e em contexto de centro educativo, que apresentou como resultados uma melhoria clara no comportamento antissocial, embora ao nível da diminuição da agressividade física e da agressividade verbal os efeitos não tenham sido significativos.

Após a revisão da literatura, é possível dizer-se que são escassas as intervenções cognitivo-comportamentais em crianças e adolescentes com problemas de comportamento. Aquelas que existem estão direcionadas para crianças e jovens do 1º ao 3º ciclo, privilegiando a prevenção de comportamentos precoces de risco (e.g., agressão, incapacidade de lidar com a frustração) e a alteração de comportamentos infantis que se consideram relevantes para o posterior desenvolvimento de comportamentos delinquentes e violentos na adolescência (Danish et. al., 1992; Eddy, Reid, & Fetrow, 2000; Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000; Shure, 2001; Flannery et. al., 2003). Estudos focados em intervenções no comportamento agressivo em adolescentes para além do 3º ciclo são praticamente inexistentes.

A esta conclusão, podemos então acrescentar a pertinência da construção e validação de um programa que venha colmatar essa necessidade e que operacionalize a abordagem sociocognitiva e o modelo de processamento de informação social na gestão do comportamento. Por um lado, Boxer e Dubow (2002) sugerem que a intervenção para a modificação do comportamento agressivo seja alicerçada na gestão e modificação dos enviesamentos presentes nas diferentes etapas do modelo de processamento de informação social. Por outro, Vagos, Rijo, Brazão e Xavier (2020) referem que a construção e validação de um programa de intervenção holístico (envolvendo todos os atores sociais) e centrado neste

modelo é fundamental, uma vez que os programas de intervenção na agressividade existentes não adotam estas duas premissas de forma conjunta. A intervenção holística surge sustentada em trabalhos que evidenciam a dinâmica interpessoal presente no desenvolvimento e manutenção da agressividade (Sutton & Smith, 1999). A mudança estável e duradoura do comportamento agressivo deverá ter em conta a ativação dos diferentes atores sociais, incluindo os observadores que reforçam o agressor e/ou apoiam a vítima e, por isso, assumem um papel indireto, mas determinante na consecução da agressão (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011).

O presente trabalho consiste num estudo piloto¹ que adota este formato de intervenção, seguindo um programa que tem como objetivo (e inovação) um enquadramento sociocognitivo, baseado nos modelos de processamento de informação social, para a compreensão e explicação da agressividade. Pretende-se avaliar o resultado da intervenção realizada com adolescentes, ao nível da assertividade e dos comportamentos pró-social e agressivo, através de instrumentos de autorrelato que serão administrados pré- e pós-intervenção. Apesar de existirem diferentes intervenções no comportamento agressivo cuja eficácia foi empiricamente avaliada, estas foram dirigidas a públicos-alvo diferentes e com diferentes modelos teóricos de base, sendo, por isso, este um programa de carácter inovador.

Objetivos de Investigação

Relativamente ao desenho de investigação, trata-se de um estudo empírico de metodologia quantitativa. O seu objetivo geral é a análise do resultado da aplicação piloto de um programa estruturado de intervenção nos comportamentos agressivos em adolescentes, centrado na compreensão e gestão do comportamento agressivo e na promoção e capacitação para o comportamento assertivo e pró-social.

¹ Este estudo consiste num estudo piloto do projeto de Vagos, Rijo, Brazão e Xavier (2020), intitulado “Gestão do comportamento agressivo em escolas: Efeitos diferenciais da intervenção com alunos e com professores”, financiado pela Associação EPIS - Empresários para a Inclusão Social. Para informações, contactar pvagos@upt.pt.

Como objetivos específicos, pretende-se avaliar a eficácia do programa de intervenção aplicado, verificando se a sua implementação se associa a mudanças significativas ao nível dos comportamentos agressivo, pró-social e/ou assertivo dos adolescentes.

Deste modo, enunciam-se as seguintes questões de investigação:

Q1). Existirá uma diferença estatisticamente significativa da prática de comportamento agressivo e do comportamento pró-social e assertivo, entre os momentos pré- e pós-intervenção? Espera-se que no momento pós-intervenção o comportamento agressivo diminua e que os comportamentos pró-sociais e assertivos aumentem.

Q2). Existirá mudança confiável na prática de comportamento agressivo, pró-social e assertivo de cada adolescente, entre os momentos pré- e pós-intervenção? Espera-se que no momento pós-intervenção existam indicadores de mudança confiável positiva (melhoria), representados através da diminuição dos comportamentos agressivos e do aumento dos comportamentos pró-sociais e assertivos.

Método

Participantes

Na presente investigação, participaram os alunos de uma turma de 10º ano de ensino profissional, de uma escola do norte de Portugal. Trata-se de uma amostra de conveniência, tendo sido referenciada pela direção do agrupamento como tendo características associadas à problemática em estudo: a turma encontrava-se sinalizada como tendo dificuldades no relacionamento interpessoal, quer na relação entre pares, quer na relação entre estudantes e professores.

Participaram 24 alunos de nacionalidade portuguesa, 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos ($M = 16.08$, $DP = .77$). Segundo a perceção dos alunos, 7 (29.2%) enquadram-se num nível socioeconómico baixo e

os restantes 17 (70.8%) num nível socioeconómico médio. Destes, apenas 22 alunos completaram o momento de pós-intervenção (ver procedimento), 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ($M = 16.27$, $DP = .88$).

Instrumentos

Escala de conflito entre pares – versão curta (Vagos, Rodrigues, Marinho, & Pandeirada, 2020).

Constituída por 20 itens, esta escala avalia a frequência com que são praticados comportamentos agressivos reativos ou proactivos, abertos ou relacionais. As repostas são pedidas aos participantes numa escala de *likert* de 5 pontos, variando de 1 (sou muito pouco assim) a 5 (sou totalmente assim). Os itens podem ser organizados em quatro escalas, traduzindo quatro tipos diferentes de comportamento agressivo, que demonstraram ter valores adequados de consistência interna: agressão proativa aberta com $\alpha = 0.90$, agressão reativa aberta com $\alpha = 0.90$, agressão proativa relacional, com $\alpha = 0.67$, e agressão reativa relacional com $\alpha = 0.71$ (Vagos, Rodrigues, Marinho, & Pandeirada, 2020).

Escala de comportamento interpessoal – versão curta (ECI-r, Vagos, Pereira, & Arrindell, 2014).

Validada para a população portuguesa e dirigida a adolescentes, é composta por 25 itens que são avaliados em duas escalas separadas de resposta: uma que visa medir o grau de desconforto ou ansiedade percebida face a diferentes situações sociais e outra que avalia a frequência com que se praticam comportamentos assertivos nessas mesmas situações. As repostas são pedidas aos participantes em duas escalas de *likert* de 5 pontos, a primeira escala variando de 1 (nada) a 5 (extremamente) e a segunda variando de 1 (nunca) a 5 (sempre). Esta escala divide-se em quatro dimensões de assertividade, que revelam índices adequados de consistência interna: assertividade negativa com $\alpha = 0.80$ para desconforto e com $\alpha = 0.62$ para frequência do comportamento; expressão e gestão de limitações pessoais com $\alpha = 0.82$ para

desconforto e com $\alpha = 0.77$ para frequência do comportamento; assertividade de iniciativa com $\alpha = 0.76$ para desconforto e com $\alpha = 0.70$ para frequência do comportamento; e assertividade positiva com $\alpha = 0.75$ para desconforto e com $\alpha = 0.81$ para frequência do comportamento (Vagos, Pereira, & Arrindell, 2014).

Questionário de experiências entre pares – versão revista (RPEQ; Neto-Queirós & Vagos, 2016).

Avalia em 28 itens a frequência com que o adolescente pratica (14 itens) ou é alvo (14 itens) de comportamento agressivo aberto (relacional ou reputacional) e de comportamento pró-social. As repostas são pedidas aos participantes numa escala de *likert* de 5 pontos, variando de 1 (nunca) a 5 (algumas vezes por semana). Os itens podem ser organizados em oito escalas com excelentes valores de consistência interna: agressão aberta com $\alpha = 0.88$, vitimização aberta com $\alpha = 0.85$, agressão relacional com $\alpha = 0.75$, vitimização relacional com $\alpha = 0.76$, agressão reputacional com $\alpha = 0.91$, vitimização reputacional com $\alpha = 0.88$, prática de comportamento pró-social com $\alpha = 0.87$, e receber comportamento pró-social com $\alpha = 0.83$ (Neto-Queirós & Vagos, 2016).

Procedimentos

Procedimentos de intervenção.

À Direção do Agrupamento de Escolas, à qual pertence a escola e turma participante, foram apresentados os objetivos do estudo e foi obtida a autorização formal para se proceder à investigação/estudo científico. Os alunos que participaram no projeto e seus encarregados de educação foram depois informados dos objetivos do estudo e foi recolhido o respetivo consentimento informado escrito juntos dos encarregados de educação e o assentimento informado escrito junto dos alunos, garantindo-se a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

Depois de recolhidos os consentimentos, decorreu a avaliação pré-intervenção, que aconteceu imediatamente antes da interrupção letiva do primeiro período, o que corresponde a 3 semanas antes do início da intervenção. Os questionários pré-intervenção foram preenchidos em contexto de gabinete, em grupos de três alunos e na presença do investigador, de forma a que os alunos pudessem preenchê-los ao seu ritmo e contassem com a ajuda do investigador caso surgissem dúvidas.

A aplicação do programa estruturado de intervenção no comportamento agressivo em adolescentes (Vagos, Rijo, Brazão, & Xavier, 2020; para consulta de objetivos *vide* anexo I) decorreu em período letivo e consistiu em 12 sessões presenciais em grupo, com 50 minutos de duração e periodicidade semanal, excetuando nas primeiras duas semanas, em que foi necessária a realização de duas sessões, uma vez que a intervenção decorreu no 2º período letivo e este tinha apenas a duração de 12 semanas, tendo o programa prevista a implementação de 14 sessões. As 12 sessões presenciais foram realizadas em dois grupos, de doze elementos cada, sendo um grupo composto apenas por elementos do sexo feminino e outro composto apenas por elementos do sexo masculino. Esta divisão dos grupos é de conveniência dado que, tratando-se de uma turma com duas áreas profissionais distintas (saúde e informática), o grupo já se encontra dividido nas aulas de formação profissional (12 elementos do sexo feminino na área de saúde e 12 elementos do sexo masculino na área de informática) e, não sendo exequível a aplicação do programa aos 24 alunos em simultâneo (por existir apenas uma facilitadora), optou-se pela constituição de dois grupos e utilizou-se esta divisão já característica da amostra.

No entanto, decorrente da situação de pandemia por Covid-19, a interrupção letiva aconteceu duas semanas mais cedo que o previsto e ficaram por realizar as sessões 13 e 14. Em alternativa, e de forma a completar o programa de intervenção, construiu-se um guião para aplicação individual (*vide* anexo II) que conjuga os objetivos das duas últimas sessões, sendo aplicado telefonicamente a cada um dos participantes.

Importa salientar que a facilitadora do programa de intervenção foi a autora do presente estudo e, previamente à sua implementação, teve 8 horas de formação com a equipa de investigação do projeto sobre os seus pressupostos teóricos, principais objetivos e estratégias. Adicionalmente, ao longo da implementação do programa, existiram sessões regulares de formação, discussão e supervisão, relativamente a cada uma das sessões implementadas.

A avaliação pós-intervenção aconteceu nos dias seguintes à aplicação da última sessão da intervenção (sessão individual para aplicação conjugada das sessões 13 e 14, *vide* anexo II). Os questionários pós-intervenção foram recolhidos *online*, numa plataforma de recolha de dados, incluindo os mesmos instrumentos de medida administrados antes da intervenção; os alunos que não tiveram acesso à internet, responderam por telefone.

Procedimento de análise de dados.

O resultado da intervenção foi avaliado através da comparação de dados quantitativos nos instrumentos de autorrelato dos adolescentes nos momentos pré- e pós-intervenção. Utilizou-se o Índice de Mudança Confiável (IMC; Jacobson & Truax, 1991) para cada subescala de cada instrumento de autorrelato, de forma a compreender se existe uma mudança confiável entre os momentos pré- e pós-intervenção, utilizando as categorias “Sem mudança confiável”, “Melhoria” (mudança confiável) e “Deterioração” (mudança confiável), o que permite analisar as diferenças individuais dos participantes. Foram, ademais, realizadas análises do qui-quadrado para perceber se existiam diferenças significativas na prevalência das categorias do índice de mudança confiável entre os grupos de intervenção, por recurso ao programa IBM SPSS – *Statistics*, versão 26. Este programa foi também utilizado para a análise de diferenças de médias por ANOVAS mistas, que consideram amostras emparelhadas – pré- e pós- – mas também amostras independentes – por grupos de intervenção – efetuadas para compreender se existem diferenças entre os momentos, entre os dois grupos de intervenção e na interação entre o momento e o grupo.

Resultados

Como podemos analisar através das frequências do IMC (tabela 1), não se verificam mudanças clinicamente confiáveis entre os momentos pré- e pós-intervenção em todas as escalas para mais de metade dos participantes. No entanto, importa salientar alguns resultados, apesar de pouco expressivos no grupo em geral.

No caso do comportamento agressivo, encontramos nas subescalas da Escala de Conflito entre Pares, mais melhoria e menos deterioração na agressividade reativa, e em particular na sua forma relacional, por comparação com a agressividade proactiva. Quando as funções do comportamento agressivo não são consideradas (e.g., Questionário de Experiências entre Pares), encontramos proporções muito semelhantes de melhoria e deterioração para todas as formas do comportamento agressivo. Em relação à assertividade, apenas haverá a salientar um efeito mais próximo do esperado (e.g., maior proporção de melhoria do que deterioração) para o desconforto sentido na assertividade positiva; todas as outras medidas de assertividade demonstraram deterioração evidente. Por fim, é na prática e receção de comportamento pró-social que encontramos uma melhoria mais clara, por comparação com as outras medidas em estudo e com a proporção de deterioração nessas mesmas medidas.

Tabela 1.

Tabela de frequências relativas ao IMC

	Mudança confiável							χ^2 b
	Sem Mudança		Melhoria		Deterioração			
	n	%	n	%	n	%		
Escala de Conflito entre Pares								
Agressão Proativa Aberta	19	86.4	1	4.5	2	9.1	1.48	
Agressão Proativa Relacional	22	100	-	-	-	-	-	
Agressão Reativa Aberta	21	95.5	1	4.5	-	-	1.05	
Agressão Reativa Relacional	18	81.8	3	13.6	1	4.5	1.33	

Escala de Comportamento Interpessoal

Assertividade Negativa

Grau de desconforto ^a	15	68.2	2	9.1	2	9.1	.014
Frequência do comportamento ^a	17	77.3	-	-	2	9.1	.006

Expressão e gestão de limitações pessoais

Grau de desconforto ^a	16	72.5	1	4.5	2	9.1	.950
Frequência do comportamento ^a	12	54.5	-	-	7	31.8	2.57

Assertividade de iniciativa

Grau de desconforto ^a	16	72.5	1	4.5	2	9.1	1.20
Frequência do comportamento ^a	16	72.5	-	-	3	13.6	3.21

Assertividade positiva

Grau de desconforto ^a	15	68.2	3	13.6	1	4.5	1.35
Frequência do comportamento ^a	15	68.2	-	-	4	18.2	.014

Questionário de Experiências entre Pares

Agressão aberta	20	90.9	1	4.5	1	4.5	2.22
Vitimização aberta	20	90.9	1	4.5	1	4.5	2.00
Agressão relacional	19	86.4	1	4.5	2	9.1	1.05
Vitimização relacional	18	81.8	1	4.5	3	13.6	4.22
Agressão reputacional	21	95.5	-	-	1	4.5	1.05
Vitimização reputacional	19	86.4	1	4.5	2	9.1	1.05
Prática comportamento pró-social	18	81.8	3	13.6	1	4.5	1.56
Receção comportamento pró-social	17	77.3	4	18.2	1	4.5	2.06

Nota. Para a subescala Agressão proativa relacional, não se procedeu a esta análise, uma vez que os participantes não se distribuíram por pelo menos duas das três categorias de mudança.

^a Omissos ($n = 3$, 13.6%). Não foi possível calcular nestas subescalas o índice de mudança confiável para três elementos da amostra pois não responderam a todos os itens.

^b Todos os valores de χ^2 apresentados tiveram um valor de significância $p > .05$.

Procedeu-se à realização de testes do qui-quadrado para averiguar se a prevalência das categorias de IMC é semelhante entre os dois grupos intervencionados (tabela 1). A prevalência para as três categorias de IMC é semelhante entre os grupos em análise pois, para todas as dimensões em estudo, o teste do qui-quadrado não relevou significância estatística. No entanto, em muitos casos houve uma contagem inferior a 5, o que pode ter tido impacto neste cálculo.

Reportam-se de seguida as análises de diferença de médias através de ANOVAS mistas.

Na tabela 2, constam as medidas descritivas por momento e por grupo para todas as subescalas que foram sujeitas a esta análise estatística.

Tabela 2.

Estatísticas descritivas por momento de avaliação e por grupo

	Raparigas				Rapazes			
	Momento 1		Momento 2		Momento 1		Momento 2	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Escala de Conflito entre Pares								
Agressão Proativa Aberta	4.36	.674	4.27	.90	5.00	1.67	5.55	2.54
Agressão Proativa Relacional	3.45	.69	3.45	.69	4.91	2.02	5.0	2.14
Agressão Reativa Aberta	5.27	1.74	4.73	1.27	6.18	1.78	7.10	1.97
Agressão Reativa Relacional	6.00	1.41	4.64	0.67	6.73	2.15	6.27	2.72
Escala de Comportamento Interpessoal								
Assertividade negativa								
Grau de desconforto	15.91	3.21	15.09	7.161	11.64	3.96	12.91	6.88
Frequência do comportamento	17.55	3.98	15.27	5.52	19.27	4.00	17.0	5.00
Expressão e gestão de limitações pessoais								
Grau de desconforto	14.00	4.96	12.45	5.87	12.89	3.72	12.78	5.17
Frequência do comportamento	18.18	4.33	17.91	5.96	21.0	3.22	16.36	3.23
Assertividade de iniciativa								
Grau de desconforto	14.27	5.31	13.81	4.37	11.4	4.11	11.8	5.80
Frequência do comportamento	18.64	4.55	14.09	4.01	16.45	6.11	15.0	3.85
Assertividade positiva								
Grau de desconforto	14.0	5.92	14.18	6.64	12.6	3.75	12.1	5.48
Frequência do comportamento	18.81	5.45	14.64	5.80	17.18	5.71	15.45	4.37
Questionário de Experiências entre Pares								
Agressão aberta	3.0	.00	3.10	.30	3.81	1.08	4.0	1.18
Vitimização aberta	3.36	1.21	3.55	.820	3.81	1.08	4.45	1.29
Agressão relacional	3.27	.64	4.00	1.55	5.19	1.57	5.0	2.45
Vitimização relacional	4.73	1.49	6.45	2.73	5.45	2.46	5.45	1.97

Agressão reputacional	3.10	.31	3.18	.60	3.73	1.19	3.91	1.44
Vitimização reputacional	4.82	1.83	5.37	1.80	5.45	2.12	5.32	1.73
Prática comportamento pró-social	12.82	3.84	13.64	4.82	14.73	4.56	15.27	3.13
Receção de comportamento pró-social	8.82	3.25	10.91	5.26	12.27	7.41	13.45	3.04

No que se refere às medidas da Escala de Conflito entre Pares, não se verificou nenhum efeito significativo para a agressão proativa aberta. Para a agressão reativa aberta e para a agressão proativa relacional, encontramos apenas um efeito significativo de grupos ($F(1,20) = 6.84, p = .02$ e $F(1,20) = 5.89, p = .03$, respetivamente). No âmbito dos objetivos do presente estudo, este efeito foi investigado para os dois momentos de avaliação. Verificámos que, para a agressão reativa aberta, o grupo de rapazes demonstra resultados estatisticamente mais elevados do que as raparigas no momento pós-intervenção ($p = .003$). Para a agressão proativa relacional, observaram-se diferenças estatisticamente significativas quer no pré- ($p = .04$) quer no pós-intervenção ($p = .03$), com os rapazes a apresentarem sempre valores superiores às raparigas. Finalmente, para a medida de agressão reativa relacional, verificamos um efeito significativo apenas para o momento de avaliação ($F(1,20) = 8.81, p = .01$), que demonstra uma diminuição estatisticamente significativa do pré- ($M = 6.36$) ao pós-intervenção ($M = 5.46, p = .008$).

Para as medidas de desconforto da Escala de Comportamento Interpessoal, não foi verificado nenhum efeito significativo, quer de tempo, quer de grupo, quer da interação tempo/grupo. No que se refere às medidas de frequência de comportamento da Escala de Comportamento Interpessoal, verificámos apenas um efeito estatisticamente significativo de tempo, para a assertividade negativa ($F(1,20) = 4.59, p = .04$), para a assertividade de iniciativa ($F(1,20) = 7.74, p = .01$) e para a assertividade positiva ($F(1,20) = 5.67, p = .03$). Em todos os casos, foi observada uma diminuição do momento pré- ao pós-intervenção: de $M = 18.41$ para $M = 16.14$ para assertividade negativa ($p = .04$), de $M = 17.55$ para $M = 14.55$ para

assertividade de iniciativa ($p = .01$), e $M = 18.00$ para 15.05 para assertividade positiva ($p = .03$). Por fim, para a medida frequência de comportamento de expressão e gestão de limitações pessoais da Escala de Comportamento Interpessoal, pôde observar-se um efeito significativo de tempo ($F(1,20) = 7.29, p = .01$) e de interação entre tempo e grupo ($F(1,20) = 5.11, p = .03$); mas não de grupo. O efeito de tempo indica uma diminuição do momento pré- ($M = 19.59$) ao pós-intervenção ($M = 17.14; p = .01$); o efeito de interação permite localizar um decréscimo significativo entre a avaliação pré- e a pós-intervenção apenas nos rapazes ($p = .002$; ver tabela 2).

Em relação às dimensões do Questionário de Experiências entre Pares, para as medidas de receção e prática de comportamento pró-social, foi verificado não existir qualquer efeito significativo de tempo, grupo ou interação tempo/grupo. Já para as medidas de agressão deste questionário, foi verificado um efeito significativo de grupo para a agressão aberta ($F(1,20) = 14.56, p = .01$) e para agressão relacional ($F(1,20) = 5.36, p = .03$); para a medida de agressão reputacional, não se verificou qualquer efeito significativo. No caso da agressão aberta, e no âmbito dos objetivos deste trabalho, observaram-se diferenças entre rapazes e raparigas no momento pré- ($p = .021$) e no momento pós-intervenção ($p = .023$), sendo que se verificam médias superiores nos rapazes em ambos os momentos. Já para a agressão relacional, as diferenças são significativas apenas no momento pré-intervenção ($p = .002$), sendo que os rapazes apresentam médias superiores às raparigas. Para as medidas vitimização aberta, vitimização relacional e vitimização reputacional, não se verificaram quaisquer efeitos significativos.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo verificar a existência de mudanças ao nível dos comportamentos agressivo, pró-social e/ou assertivo dos adolescentes após um programa de

intervenção, baseado no modelo de processamento de informação social. As hipóteses formuladas antecipavam que no momento pós-intervenção se verificasse uma diminuição do comportamento agressivo e um aumento dos comportamentos pró-sociais e assertivos, quer através de uma análise de mudança clínica individual (IMC), quer através de uma análise estatística dos efeitos de tempo (ANOVAS).

Partindo da análise dos IMC, os resultados deste estudo sugerem que a aplicação do programa não provocou mudança para a maioria dos participantes. Para aqueles participantes que receberam algum impacto do programa de intervenção, verificámos níveis mais relevantes de melhoria e menor deterioração na agressividade reativa (em particular, na relacional) e na prática e receção de comportamento pró-social, assim como na assertividade positiva relativamente ao grau de desconforto.

Considerando que: a agressividade reativa é uma expressão emocional face a um comportamento percebido como provocação (Hubbard, McAuliffe, Morrow & Romano, 2010); que o comportamento agressivo resulta, entre outras coisas, do enviesamento na atribuição da intencionalidade hostil ao outro (Lochman et. al., 2006); e que a reatividade emocional pode influenciar o significado atribuído e/ou a interpretação das pistas sociais (de Castro, 2004; Huesmann, 1998); podemos inferir que o programa teve um maior impacto ao nível da perceção da intenção do comportamento dos outros e ao nível da própria regulação emocional, sendo que os objetivos das sessões de reestruturação cognitiva (6, 7 e 8) contemplam estes aspetos (*vide* Anexo I).

Da mesma forma, segundo o modelo de processamento de informação social (Dodge, 1986), a interpretação das pistas sociais é realizada com base em experiências sociais passadas, esquemas, representações ou guiões de comportamento social que o indivíduo desenvolveu ao longo da vida. O programa, particularmente nas sessões de ativação comportamental (11, 12 e 13), pode ter auxiliado parte dos sujeitos na criação de novos guiões de comportamento social,

originando melhorias na prática e receção de comportamento pró-social, o que poderá influenciar no futuro uma nova interpretação das pistas sociais.

Em consonância, verificou-se uma melhoria no grau de desconforto da assertividade positiva. Sendo esta a expressão de sentimentos positivos como afeto ou satisfação consigo próprio e/ou com os outros, este construto está também relacionado com o referido comportamento pró-social, que é constituído por ações positivas e voluntárias que promovem o bem-estar dos outros (Godman, Nagatso, & Samela, 2014). Podemos assim deduzir que a ativação do comportamento pró-social teve um impacto expressivo, ao ser trabalhada no programa sob diferentes perspetivas, tanto do ponto de vista da gestão emocional (e.g. sessão 9 e 10, *vide* Anexo 1), como do ponto de vista da ativação comportamental (sessão 11 a 13, *vide* Anexo 1 e 2).

Por outro lado, a inexistência de mudanças nos outros tipos de assertividade pode ter ocorrido porque o programa contém, na sua estrutura, mais sessões dedicadas a uma abordagem cognitiva da agressividade (4 sessões de psicoeducação e 3 sessões de reestruturação cognitiva) e de gestão emocional (2 sessões), em detrimento de uma abordagem de ativação comportamental (3 sessões, uma das quais não realizada presencialmente).

Passando para a análise dos resultados das ANOVAS, verificaram-se diferenças entre géneros, com uma tendência para níveis significativamente mais elevados de agressividade nos rapazes, quer relativamente aos tipos de agressividade (agressão aberta e agressão relacional) e, particularmente, no que se refere à função do comportamento (agressão reativa aberta e agressão proativa relacional). Coyne e colaboradores (2006) afirmam que os adolescentes consideram que a agressão relacional é mais frequentemente praticada e observada por raparigas, enquanto os rapazes utilizam formas mais diretas e abertas de agressividade; todavia, neste estudo apenas se confirmou a última premissa. Outros estudos, como o de Liu e Kaplan (2004) e o de Guimarães e Pasion (2006), apontam para uma maior tendência para reações

agressivas mais exacerbadas no sexo masculino, em comparação com o sexo feminino. Os padrões de resultados apresentados por estes autores, onde o sexo feminino evidencia formas menos expressivas de agressividade, coincidem com o encontrado no presente estudo.

Ainda relativamente ao comportamento agressivo, no que concerne às mudanças do pré- para o pós-intervenção, encontramos apenas uma diminuição significativa da agressividade reativa relacional. Este efeito vai ao encontro dos resultados encontrados na análise da mudança clínica individual (IMC), e tal como anteriormente discutido, poderá dever-se a um maior impacto do programa ao nível da transformação dos participantes não só relativamente à perceção da intenção do comportamento dos outros, mas também ao nível da sua própria regulação emocional.

No que respeita à frequência do comportamento assertivo, verificaram-se diminuições significativas do pré- para o pós-intervenção, não se corroborando assim as hipóteses formuladas. A avaliação do momento pós-intervenção decorreu num contexto de pandemia por Covid-19 e, consequentemente, de isolamento social que, ao diminuir a interação social e o contacto, pode ter diminuído as oportunidades de expressão/comunicação, podendo justificar assim os resultados encontrados.

Ao abordarmos o contexto atualmente vivenciado, temos de mencionar as diferentes repercussões que uma situação destas acarreta e que podem ter influenciado os resultados globais do presente estudo. Marques e colaboradores (2020) afirmam que a pandemia por Covid-19 traz consequências aos níveis social (e.g., desgaste de suporte social, especialmente o escolar), comunitário (e.g., redução das redes sociais), relacional (e.g., stress dos pais, maior irritabilidade de crianças e adolescentes) e individual (e.g., possibilidade de agravamento de doenças mentais pré-existentes). Simultaneamente, surgem incertezas, medo de perder familiares/amigos e recessão económica, podendo tornar vulneráveis crianças, adolescentes e suas famílias (Golberstein, et. al., 2020).

Do mesmo modo, esta situação pode afetar a saúde mental e o bem-estar, devido às mudanças nas rotinas e nos relacionamentos familiares (Cluver et. al., 2020; Ornell et. al., 2020), trazendo sintomas de depressão, ansiedade, stresse, stresse pós-traumático, confusão e raiva (Schmidt et. al., 2020). Paralelamente, Marques e colaboradores (2020) referem que esta situação pode também aumentar o risco de violência, acarretar comportamentos agressivos e/ou de desobediência por parte de crianças e adolescentes, bem como diminuir a capacidade de lidar com conflitos. Tudo isto pode, assim, justificar a manutenção dos níveis de agressividade no momento pós-intervenção, uma vez que decorreu no auge deste período pandémico.

Como limitações deste estudo, podemos referir o facto de a amostra ser reduzida no primeiro momento ($n = 24$) e ainda menor no seguinte ($n = 22$), este último por não haver acesso presencial aos participantes. Isto traduz-se num impacto nas análises, implicando assim cautela na interpretação dos resultados. É, então, importante a replicação dos dados em amostras maiores, mas não necessariamente mais diversificadas, uma vez que é necessária uma pré-seleção com base em critérios (e.g., escolaridade) que dotem a amostra de homogeneidade, nomeadamente no que diz respeito às características relevantes para a intervenção em causa (e.g., prática de comportamento agressivo).

Outra das limitações do presente estudo está relacionada com a situação de pandemia por Covid-19, que impossibilitou a realização presencial das últimas duas sessões do programa (uma delas, a 13^a, que se reportava à ativação de comportamentos alternativos ao comportamento agressivo; *vide* Anexo 1), o que pode ter comprometido parte dos resultados. Esta situação também conduziu a que a realização do momento de avaliação pós-intervenção tivesse que ser efetuada através de uma plataforma *online*, o que, por falta de acesso a um computador, dificultou o preenchimento dos questionários, existindo alunos que tiveram de responder oralmente por telefone e, por esse motivo, podem não ter dado respostas honestas, tendo em conta as questões de desejabilidade social.

O presente estudo trouxe evidências que sustentam a necessidade de se repensar o programa de intervenção e/ou protocolo de avaliação. É possível verificar que o protocolo de avaliação está maioritariamente direcionado para a avaliação de mudanças comportamentais, enquanto que o programa tem na sua estrutura apenas 3 sessões dedicadas a esta componente (ativação comportamental). Neste sentido, sugere-se a alteração do protocolo de avaliação, permitindo que a avaliação se direcione também a outras componentes do programa (e.g., atribuição de intenção) e/ou a alteração do programa, aumentando o número de sessões dedicadas à ativação comportamental.

Outra das sugestões relaciona-se com os tempos dedicados às sessões. Cada sessão comporta um conjunto de objetivos que necessitam de tempo para serem trabalhados e consolidados. Tendo em conta a chegada dos alunos e a preparação natural para o início dos trabalhos, há uma redução do tempo da sessão (50 minutos) em cerca de 10 minutos, tornando-se o restante (40 minutos) insuficiente para a consolidação da aprendizagem. É evidente que esta questão não depende apenas dos investigadores, mas acima de tudo das escolas parceiras, pelo que se sugere que o programa possa ser apresentado no final do ano letivo, como uma estratégia de intervenção para turmas sinalizadas, para que este possa constar logo à partida do Plano Anual de Atividades para o ano letivo seguinte, facilitando a sua implementação e podendo ter horas previamente destinadas à sua aplicação.

Podemos concluir que a avaliação da eficácia do programa com base nos resultados do presente estudo deverá ser interpretada cautelosamente, não só devido ao seu carácter exploratório e amostra reduzida, mas também devido ao contexto situacional de pandemia vivenciado no momento de avaliação pós-teste. Assim, a deterioração (e.g. assertividade) e a ausência de mudança (e.g. agressividade) verificada em algumas das dimensões avaliadas poderá ter tido um contributo significativo das circunstâncias pessoais, familiares e contextuais associadas a cada participante. Nesta ótica, pode hipotetizar-se que a ausência de mudança

pode dever-se ao impacto positivo do projeto, quando de acordo com Marques e colaboradores (2020) se esperava um aumento dos níveis de agressividade associados à situação de pandemia e isolamento social. Por fim, a diminuição significativa da agressividade reativa relacional e a presença de algumas melhorias na prática e na recepção de comportamentos pró-sociais, verificadas entre os momentos pré- e pós-intervenção, sugerem que este programa foi eficaz na ressignificação das pistas sociais e na regulação emocional, assim como na promoção de comportamentos pró-sociais, compassivos e empáticos.

Referências

- Aloia, L. S. & Solomon, D. H. (2015). Attachment, Mental Health, and Verbal Aggressiveness in Personal Relationships. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(2), 169-184. doi: 10.1080/10926771.2015.1002650
- Arrindell, W. A., & van der Ende, J. (1985). Cross-sample invariance of the structure of self-reported distress and difficulty in assertiveness - Experiences with the Scale for Interpersonal-Behavior. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 7 (4), 205-243. doi: 10.1016/0146-6402(85)90013-X
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: Na agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. doi: abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Barros, P. & Silva, F. (2006). Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2 (1), 55- 66. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808568720060001000

- Boxer, P., & Dubow, E. (2002). A social-cognitive information-processing model for school-based aggression reduction and prevention programs: Issues for research and practice. *Applied and Preventive Psychology, 10*, 177-192. doi:10.1007/s10964-007-9211-5
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: a meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral, 30*(5), 466–480. doi:10.1177/0165025406071904
- Castro, B.O. (2004). The development of social information processing and aggressive behavior in youth: A heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior, 32*(6), 604-624. doi:10.1080/17405620444000058
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*, doi: 10.1016/S0140-6736(20)30736-4
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2006). “We’re not friends anymore! Unless...”: The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior, 32*(4), 433-445. doi:10.1007/s10802-009-9376-3
- Danish, S., Mash, J., Howard, C., Curl, S., Meyer, A., Owens, S., & Kendall, K. (1992). *Going for the goal leader manual*. Department of Psychology: Virginia Commonwealth University.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 18 (pp. 77- 125) Hillsdale: Earlbaum.

- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5,(958), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00958
- Eddy, J. M., Reid, J. B., & Fetrow, R. A. (2000). An Elementary School-Based Prevention Program Targeting Modifiable Antecedents of Youth Delinquency and Violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 165-176. doi:10.1177/106342660000800304
- Encheva, I. (2010). Assertiveness in the Personal Profile of Adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3), 376-380. <http://tru.uni-sz.bg/tsj/Vol8.Suppl.3.2010/Iv.En4eva.pdf>
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Liau, A. K. Guo, S., Powell, K. E., Atha, H., Vesterdal, W., & Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the Peace Builders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292-308. doi:10.1037/0012-1649.39.2.292
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112. doi:10.1177/106342660000800206
- Gagliotto, G., Berté, R., Valle, G. (2012). Agressividade da Criança no Espaço Escolar: Uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação*, 20(1), 144-160. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2218/2048>
- Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 374-390.
- Godman, M., Nagatso, M., & Salmela, M. (2014) The Social Motivation Hypothesis for Prosocial Behaviour. *SAGE Journals*, 44(5) 563-587. doi: 10.1177/0048393114530841

- Golberstein, E., Wen, H., Miller, B. F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, doi: 10.1001/jamapediatrics.2020.1456
- Guimarães, N.M., & Pasian, S.R. (2006). Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 89-97.
- Guzman M., Carlo G., & Edwards C. (2008) Prosocial Behaviors in Context: Examining the Role of Children 's Social Companions. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 522-530. doi: 10.1177/0165025408095557
- Hubbard, J.A., McAuliffe, M.D., Morrow, M.T. & Romano, L.J. (2010). Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, 78, 95-118. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Policy* (pp.73-109). New York: Academic Press.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical Significance: A Statistical Approach to Defining Meaningful Change in Psychotherapy Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12-19.
- Korem, A. Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescents*, 35, 855-862. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.12.002
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124

- Liu, R. X. & Kaplan, H. B. (2004). Role stress and aggression among young adults: The moderating influences of gender and adolescent aggression. *Social Psychology Quarterly*, 67(1), 88-102.
- Lochman, J. E., Powell, N. R., Whidby, J. M., & Fitzgerald, D. P. (2006). Aggressive Children: Cognitive-Behavioral Assessment and Treatment. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (p. 33–81). Guilford Press.
- Marques, E. S., Moraes, C. L., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: Panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-6, doi: 10.1590/0102-311X00074420
- Matos, M. G., Gaspar, T., Ferreira, M., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., Melo, P., Simões, C., Machado, R., & Ramiro, L. (2011). Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais, Autorregulação e Capital Social com Adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3, 165-187.
- Neto-Queirós, A. & Vagos, P. (2016). Measures of aggression and victimization in Portuguese adolescents: Cross-cultural validation of the Peer Experience Questionnaire. *Psychological Assessment*, 28(10), 141-151. doi: 10.1037/pas0000363
- Neumann, A., Lier, P., Gratz, K. & Koot, H. (2010). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation Difficulties in Adolescents Using the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *SAGE Journals*, 17(1), 1-12. doi: 10.1177/1073191109349579
- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: Mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*. 42(3), 232-235, doi:10.1590/1516-4446-2020-0008
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.

- Paterson, R. J. (2000). *The Assertiveness Workbook*. Oakland, Califórnia: New Harbinger Publications.
- Ramanaiah, N. V., Heerboth, J. R. & Jinkerson, D. L. (1985). Personality and Self Actualizing Profiles of Assertive People. *Journal of Personality Assessment*, 49(4), 440-443. doi: 10.1207/s15327752jpa4904_14
- Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A., Rubac, J. S., & Tavares, A. L. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. *Psicologia Escolar Educacional*, 11(1), 77-88. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a08.pdf>
- Rijo, D., Sousa, M. N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C, Silva, M. J., Ricardo, N. & Massa, S. (2007). *GERAR PERCURSOS SOCIAIS – Um programa de prevenção e reabilitação psicossocial para jovens com comportamento desviante*. Ponta Delgada: EQUAL.
- Rijo, D., Brazão, N., da Silva, D. R., & Vagos, P. (2017). *Intervenção Psicológica com Jovens Agressores*. Lisboa: Pactor
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying in Classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676. doi: 10.1080/15374416.2011.597090
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Geckova, A. M., Katreniakova, Z., Klein, D., Heuvel. W., & Dijk, J. (2013). Associations Between Assertiveness, Psychological Well-being, and Self-esteem in Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 147-154. doi: 10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas diante da Pandemia do novo Coronavirus (Covid-19). *Scielo Preprints*, doi: 10.1590/SciELOPreprints.58

- Shure, M. B. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): Na Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children. *Residential Treatment for Children and Youth, 18*(3), 3-14. doi: 10.1300/J007v18n03_02
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*(2), 97-111. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7
- Vagos, P. & Pereira, A. (2010). A Proposal for Evaluating Cognition in Assertiveness. *Psychological Assessment, 22*(3), 657-665. doi: 10.1037/a0019782
- Vagos, P., Pereira, A., & Arrindell (2014). Validação da versão reduzida da Escala de Comportamento Interpessoal para adolescentes portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(3), 452-461. doi: 10.1590/1678-7153.201427305
- Vagos, P., Rijo, D., Santos, I. M., & Marsee, M. A. (2014). Forms and Functions of Aggression in Adolescents: Validation of the Portuguese Version of the Peer Conflict Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 36*(4), 570-579. doi: 10.1007/s10862-014-9421-6
- Vagos, P., Rijo, D., Brazão, N., & Xavier, A. (2020). *Agressividade na adolescência: educar e prevenir*. Manuscrito em preparação.
- Vagos, P., Rodrigues, P., Marinho, P., Pandeirada, J. (2020). *Measuring aggression in adolescences and young adults: Preliminary psychometric appraisal of the short version of the Peer Conflict Scale*. Manuscrito em preparação.

Anexos

Anexo I – Objetivos do programa de intervenção.

Temas, estruturas e objetivos do programa de intervenção no comportamento agressivo em contexto escolar².

Tema 1: Apresentação (sessão 1)

Sessão 1

Objetivos:

- Apresentar participantes e dinamizadores;
- Perceber expectativas e receios dos participantes em integrar o grupo;
- Debater ideias pré-concebidas acerca do que é a participação no grupo;
- Discutir e chegar a acordo acerca de regras de funcionamento do grupo;
- Debater e definir os objetivos do programa;
- Criar uma identidade de grupo;
- Diminuir a ansiedade;
- Criar um ambiente seguro.

Tema 2: Psicoeducação (sessões 2, 3, 4 e 5)

Sessão 2 “As máscaras e os atores da agressão”

Objetivos:

- Identificar formas específicas de relacionamento (i.e., comportamento agressivo);

² Conteúdos retirados do manual “Agressividade na Adolescência: Educar & Prevenir” do projeto de Vagos, Rijo, Brazão e Xavier (2020), intitulado “Gestão do comportamento agressivo em escolas: Efeitos diferenciais da intervenção com alunos e com professores”, financiado pela Associação EPIS - Empresários para a Inclusão Social. Para informações, contactar p.vagos@upt.pt.

- Identificar e compreender as várias formas/manifestações de comportamento agressivo;
- Explorar os efeitos/ consequências do comportamento agressivo;
- Reconhecer o comportamento agressivo como um comportamento social;
- Reconhecer os papéis do agressor, da vítima e do observador.

Sessão 3 “Fatores de manutenção dos comportamentos agressivos – a sabedoria popular”

Objetivos:

- Refletir acerca do papel que cada interveniente tem na manutenção do comportamento agressivo;
- Explorar mitos e regras que influenciam as formas de as pessoas se relacionarem;
- Procurar alternativas às regras sociais responsáveis pela manutenção dos comportamentos agressivos.

Sessão 4 “Mentaliza-te”

Objetivos:

- Educar acerca das relações entre os pensamentos, as emoções e os comportamentos;
- Aprender a identificar pensamentos e a sua automaticidade;
- Explorar as relações e interdependência entre as diferentes componentes do funcionamento psicológico (i.e., pensamento, emoção e ação).

Sessão 5 “PS Agir”

Objetivos:

- Identificar e contextualizar as diferentes emoções e o comportamento social com elas relacionado;
- Identificar diferentes formas de ação perante situações semelhantes.

Tema 3: Reestruturação Cognitiva (sessões 6, 7 e 8)

Sessão 6 “As primeiras impressões, o que eu penso dos outros e o que penso que eles pensam de mim”

Objetivos:

- Reconhecer a existência de diferentes perspectivas em relação à mesma situação e o impacto das mesmas na forma como nos comportamos/relacionamos com os outros;
- Conhecer o modelo cognitivo de processamento da informação;
- Conhecer a ligação entre aquilo que pensamos sobre os outros, aquilo que pensamos que eles pensam sobre nós e a forma como nos relacionamos.

Sessão 7 “Será que estou a ver bem?”

Objetivos:

- Consciencializar os participantes acerca das múltiplas leituras que podem ser feitas acerca de um mesmo fenómeno/ situação;
- Conscientizar os participantes que a leitura que fazemos acerca das situações e a forma como pensamos acerca do mundo, acontece por vezes de forma automática e habitual, mantendo um determinado padrão, que advém de experiências que decorreram ao longo do desenvolvimento;
- Explorar os diversos padrões de pensamentos e a ligação dos mesmos às distorções cognitivas (i.e., ver com as minhas lentes);
- Discutir a designação de cada uma dessas lentes;
- Explorar o impacto das mesmas nas relações que estabelecemos connosco, com os outros e com o mundo.

Sessão 8 “Pensar melhor, trocando de lentes”

Objetivos:

- Rever as distorções cognitivas (i.e., as lentes) e o impacto das mesmas;

- Treinar o questionamento dos pensamentos automáticos negativos que surgem associados a cada uma delas;
- Construir pensamentos alternativos e formas alternativas de interpretar a realidade, que se espera que resultem em formas diferentes de comportamento.

Tema 4: Gestão Emocional (sessões 9 e 10)

Sessão 9 “Aprender a cuidar e perceber quando preciso ser cuidado”

Objetivos:

- Estimular a reflexão acerca do instinto de cuidar do outro/ compaixão e da forma como ele se manifesta em relação aos outros;
- Estimular uma postura compassiva em relação ao sofrimento do outro;
- Validar a experiência emocional de necessidade de cuidado por parte dos outros como algo natural e expectável em determinadas situações;
- Explorar situações em que os participantes se sentiram cuidados pelos outros.

Sessão 10 “Gerir as críticas, cuidando de mim”

Objetivos:

- Explorar formas de gerir verbalizações críticas ou punitivas que a pessoa dirige a si própria;
- Reconhecer o impacto das verbalizações autopunitivas na ativação de emoções negativas e nos comportamentos do próprio;
- Explorar pensamentos alternativos autocompassivos/ autotranquilizadores.

Tema 5: Ativação Comportamental (sessões 11, 12 e 13)

Sessão 11 “Agir melhor – parar de temer”

Objetivos:

- Explorar diferentes formas de reagir a situações em que se é vítima de algum tipo de comportamento agressivo;
- Refletir acerca das formas mais vantajosas de autoproteção e sistematizar as suas características distintivas;
- Representar formas de reagir a situações de vitimização, explorando as vantagens e desvantagens de cada comportamento.

Sessão 12 “Agir melhor, parando de observar!”

Objetivos:

- Explorar diferentes formas de reagir em situações de observação ativa/passiva dos comportamentos agressivos;
- Refletir e implementar as formas mais vantajosas de reagir;
- Sistematizar as características distintivas dos comportamentos de apoio às vítimas dos comportamentos agressivos e de término dos conflitos;
- Implementar estratégias comportamentais, baseadas nas características previamente definidas.

Sessão 13 “Agir melhor, parando de agredir”

Objetivos:

- Explorar comportamento alternativos aos comportamentos agressivos, nomeadamente através da partilha de situações em que os participantes estiveram em situações de provocação ou de perceção de injustiça;
- Representar alternativas comportamentais e avaliar os prós e contras das mesmas;
- Sistematizar as características distintivas dos comportamentos alternativos mais vantajosos.

Tema 6: Revisão e Manutenção de Ganhos (sessão 14)

Sessão 14

Objetivos:

- Refletir acerca das aprendizagens realizadas ao longo do programa;
- Reforçar os conteúdos centrais do programa de intervenção;
- Refletir sobre o papel individual que cada um pode assumir na alteração dos padrões interpessoais menos funcionais que os incomodam e interferem com o seu bem-estar individual e social;
- Atribuir um título ao programa que seja representativo das suas principais características e contributos.

Anexo II – Guião para aplicação individual das sessões 13 e 14 do Programa de Intervenção.

Sessão 13 “Agir melhor, parando de agredir” + *Sessão 14*³

Introdução

Decorrente da situação atual de pandemia e por não ser possível colocar em prática em grupo as sessões 13 e 14, optou-se por elaborar uma sessão telefónica individual com cada um dos alunos participantes, que agregasse e adaptasse estas duas últimas sessões do manual desenvolvido para o projeto. Assim, pretendeu-se concluir o grupo de sessões de ativação comportamental (sessão 13) e dar um fecho à intervenção para que os alunos dessem um sentido e refletissem sobre o que foi trabalhado com o programa (sessão 14)

A presente sessão visa abordar uma situação em que o participante se tenha comportado de forma agressiva, explorando os mecanismos envolvidos no desencadear desse tipo de conduta por um lado e, explorar respostas alternativas a este comportamento, por outro.

Para isso, será dada informação breve acerca da normalidade com que todos nós seres humanos sentimos raiva, enquadrando os motivos associados a esta emoção, bem como as tendências para ação com ela relacionados. De seguida o aluno é convidado a refletir e a partilhar alguma situação em que se tenha comportado de forma agressiva. Depois são exploradas opções de resposta ajustadas e assertivas, como alternativas às agressivas.

Posteriormente, pretende-se que seja feita com o aluno um balanço do trabalho desenvolvido, explorando o que na sua opinião foi mais importante, as aprendizagens que considerou que fez e o impacto das mesmas no seu quotidiano. Para isso serão efetuadas várias perguntas, deixando claro ao aluno/a que não precisa de responder a todas, podendo seleccionar aquelas com as quais se sentir confortável. Será ainda pedido que posteriormente ouça uma

³ Conteúdos adaptados do manual “Agressividade na Adolescência: Educar & Prevenir” do projeto de Vagos, Rijo, Brazão e Xavier (2020), intitulado “Gestão do comportamento agressivo em escolas: Efeitos diferenciais da intervenção com alunos e com professores”, financiado pela Associação EPIS - Empresários para a Inclusão Social. Para informações, contactar p.vagos@upt.pt.

música que se relaciona com o programa, para que fique com uma mensagem de que somos fortes, vamos vencer e somos capazes de tudo aquilo que quisermos.

Objetivos

- Explorar comportamento alternativos aos comportamentos agressivos;
- Sistematizar as características distintivas dos comportamentos alternativos mais vantajosos;
- Refletir acerca das aprendizagens realizadas ao longo do programa;
- Reforçar os conteúdos centrais do programa de intervenção;
- Refletir sobre o papel que cada um pode assumir na alteração dos padrões interpessoais menos funcionais que o incomodam e interferem com o seu bem-estar individual e social.

Material necessário

- Telemóveis.

Procedimento

“O objetivo do exercício que vamos fazer de seguida é que partilhes comigo alguma situação em que de facto tenhas agredimos alguém. Lembra-te que agredir não é apenas quando batemos em alguém. Pensa em alguma situação em que isso tenha acontecido, independentemente da forma de agressividade que utilizaste. Aquilo que se pretende com este exercício não é criticar-te, é sim que tentemos olhar para aquilo que aconteceu e que acabou por espoletar a nossa reação emocional e comportamental. Depois iremos os dois pensar em alternativas, ou seja, em coisas que poderias ter feito e que evitassem que te comportasses de forma agressiva. Desta forma podemos agrupar várias coisas que podemos fazer no futuro, e evitar nos comportarmos de forma agressiva, magoando os outros e até a nós próprios.”

Depois do exercício anterior pretende-se explorar com o aluno as aprendizagens mais importantes que ele/a considera ter resultado da sua participação no programa e o contributo

do programa para a sua postura interpessoal atual. Para isso é solicitado que responda às seguintes questões:

- Qual a coisa mais importante que aprendi no programa?
- O que mudou em mim ou no meu comportamento por ter participado no programa?
- Se tivesse de vender este programa, como o faria e o que diria?
- Se pudesse escolher um nome ou uma frase chave para definir este programa, qual seria?

Por último e antes de desligar a chamada, deixa-se como sugestão ouvir a música “tu és mais forte” de Boss AC.



R. Dr. António Bernardino de Almeida,
541/619, 4200-072 Porto

T +351 22 557 20 00
M +351 96 977 39 67
upt@upt.pt

GPS
41° 10' 49.16" N
8° 36' 18.17" W

www.upt.pt