



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Marlene de Jesus Ferreira Carvalho Arruda

O ABC DAS EMOÇÕES BÁSICAS

Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário.

2º Ciclo de Estudos em Psicologia da Educação

Ramo especialidade em Contextos Comunitários

Realizada sob orientação científica da

Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho

Ponta Delgada

2014

Marlene de Jesus Ferreira Carvalho Arruda

O ABC DAS EMOÇÕES BÁSICAS

Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário.

Relatório apresentado na Universidade dos
Açores, para obtenção do grau de Mestre
em Psicologia da Educação, Especialidade
em Contextos Comunitários

Orientadora: Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho

Resumo:

Ter a capacidade de identificar e diferenciar as emoções, perceber a sua função e ponderar sobre elas, são competências essenciais ao indivíduo, para uma compreensão e regulação emocional ajustadas (Barett & Gross, 2001, cit. in Vaz, 2009).

Deste modo, ao se intervir ao nível de competências emocionais, acredita-se que os adolescentes estarão mais aptos para lidarem com as suas emoções de forma ajustada, contribuindo para um ajustamento psicossocial.

Neste sentido, a presente investigação de carácter misto, com ênfase na abordagem qualitativa e quasi-experimental, tem como propósito estudar a eficácia, a adequabilidade e a pertinência da 2ª e da 3ª sessão do programa “Alinha com a vida”. A amostra incidu sobre 421 alunos, sendo que 229 pertencem ao grupo experimental e 192 ao grupo controlo. Todos os alunos encontram-se a frequentar o 8º ano de escolaridade, em diferentes escolas da Ilha de São Miguel.

A recolha e a análise dos dados, no decorrer da investigação, envolveram não só a abordagem qualitativa, como também, a abordagem quantitativa. Através da técnica de observação e da análise de documentos inerentes ao programa “Alinha com a vida”, procedeu-se à análise de conteúdo. Os dados quantitativos foram recolhidos através da aplicação do Questionário de Inteligência Emocional (Rego & Fernandes, 2005; versão reduzida por Carvalho e Caldeira, 2014) e do Questionário de Emoções Básicas para adolescentes, de Carvalho e Caldeira (2014) (versão criada para esta investigação).

Os resultados sugerem que os adolescentes adquiriram capacidades ao nível da identificação, diferenciação, conhecimento e regulação das emoções básicas. Durante a implementação das sessões, foi possível verificar, também, o interesse dos alunos no decorrer destas; bem como, através da análise das fichas de apreciação das sessões. Verificou-se, igualmente, que, os alunos apreciaram positivamente as sessões.

No que concerne aos resultados obtidos quantitativamente e para as variáveis compreensão das emoções próprias e compreensão das emoções nos outros, estes foram satisfatórios pois, obteve-se, no grupo experimental, um aumento nestas duas variáveis, em função do tempo. Quanto à variável regulação emocional, não se verificou um aumento nos índices desta, após a implementação do programa.

Palavras-chave: adolescentes, emoções básicas, compreensão emocional e regulação emocional

Abstract

To be able to identify and differentiate emotions, to understand their role and evaluate them, are essential skills to the individual for an adjusted emotional response (Barett & Gross, 2001, cit. in Vaz, 2009).

Thus, on an emotional level, it is believed that adolescents will be more apt to deal with their emotions, contributing to psychosocial adjustment.

The present investigation of mixed character, with an emphasis on qualitative and quasi-experimental approach, aims to study the effectiveness, adequacy and relevance of the 2nd and 3rd session of the Program "Alinha com a vida". The sample group was composed of 421 students, of which 229 belong to the experimental group and 192 to the control group. All students are attending 8th grade at different schools in the island of São Miguel.

The collection and analysis of data in the course of the investigation involved both qualitative and quantitative approach. The techniques used during the investigation were observaton and the analysis of documents related to the "Alinha com a vida" program, followed by content analysis. Quantitative data were collected using the *Emotional Intelligence Questionnaire* (Rego & Fernandes, 2005; version and reduced by Carvalho &, Caldeira, 2014) and the Questionnaire of Basic Emotions for adolescents, Carvalho and Caldeira (2014) (created for this version research).

The results suggest that adolescents acquired skills in identifying, differentiating, and regulating basic emotions, increasing their knowledge about them. During the sessions, students' interest was eevaluated trough assesement sheets. The analysis of the sheets concludes that the students positively enjoyed the sessions.

The quantitative results obtained in the experimental group were satisfactory regarding two variables: understanding their emotions and understanding the emotions of others. The study concluded that there was an increase as time went by. As for the emotional regulation variable, there was no increase in this index, after the implementation of the program.

Keywords: adolescents, basic emotions, emotional understanding and emotion regulation

Agradecimentos

Aproveito este espaço para agradecer a todas as pessoas que me ajudaram neste processo, levando a que fosse possível a sua concretização.

À Professora Doutora Célia Barreto Carvalho por ter aceitado fazer parte desta investigação, pela sua amizade e disponibilidade.

A todos os professores envolvidos no mestrado pela aprendizagem que me propuseram, mas em especial à Professora Doutora Suzana Caldeira.

Ao meu marido pelo seu apoio incondicional, presença constante e pela sua longa paciência em aturar-me nos dias mais complicados.

Aos meus pais por terem-me dado o seu apoio e por acreditarem que seria possível chegar onde cheguei.

Ao meu irmão, e também padrinho, que sempre me ajudou no que eu precisei, mostrando-se sempre disponível.

Às minhas colegas Carolina Raposo, Carmina Freitas e Sara Soares que sempre me acompanharam e, juntas conseguimos superar os nossos obstáculos.

Às mestres Carolina Dall'Antonia da Motta e Marina Sousa por me terem auxiliado na fase do tratamento dos dados.

A todos vós o meu sincero obrigada, pois sem a vossa ajuda não teria chegado onde cheguei!

Abreviaturas

IE – Inteligência Emocional

QIE - A – Questionário de Inteligência Emocional

QEB – Questionário de Emoções Básicas

DRE – Direção Regional da Educação

Índice de quadros

Quadro 1. Caracterização da amostra quanto ao grupo, sexo, idade e desvio-padrão

Quadro 2. Caracterização da amostra face à distribuição nas escolas

Quadro 3. Resultados do *alpha* de Cronbach para o Questionário de Emoções Básicas, versão para investigação, para a regulação emocional das emoções alegria, medo, tristeza e raiva no momento pré-teste.

Quadro 4. Síntese descritiva do programa “Alinha com a vida”

Quadro 5. Subcategorias da categoria: “*compreensão das emoções próprias*”

Quadro 6. Subcategorias e unidade de registo da categoria: “*compreensão das emoções nos outros*”

Quadro 7. Resultados da *compreensão das emoções próprias e nos outros* em função do grupo e do momento de avaliação

Quadro 8. Resultados da Manova para as variáveis *compreensão das emoções próprias e compreensão das emoções nos outros*

Quadro 9. Subcategorias da categoria: “*regulação emocional*”

Quadro 10. Resultados do teste *t-student* para amostras emparelhadas para a regulação emocional no grupo experimental.

Quadro 11. Subcategorias da categoria: “*crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção*”

Quadro 12. Subcategorias da categoria: “*crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção*”

Quadro 13. Subcategorias da categoria: “*função adaptativa*”

Quadro 14. Subcategorias da categoria: “*participação dos alunos na 2ª e 3ª sessão*”

Quadro 15. Subcategorias da categoria: “*avaliação dos alunos da 2ª e 3ª sessão*”

Quadro 16. Subcategorias da categoria: “*avaliação dos professores da 2ª e 3ª sessão*”

Índice de figura

Figura 1 - Esquema do *design* metodológico sequencial exploratório usado na investigação

Índice Geral

Introdução	11
Capítulo I: Psicologia Comunitária e Inteligência Emocional	15
1. Psicologia Comunitária	15
a. Os valores da Psicologia Comunitária	15
b. Empowerment.....	17
2. Psicologia Comunitária e Inteligência Emocional	18
3. Definição e Evolução da Inteligência emocional (IE)	19
a. Modelo de inteligência de Mayer e Salovey	20
b. Ekman e as emoções	21
Capítulo II: Emoções	24
1. Definição de emoção.....	24
2. Fisiologia das emoções	25
3. Emoções e qualidade de vida	27
4. Emoções Básicas.....	28
a. Alegria	29
b. Tristeza	30
c. Medo	32
d. Raiva	34
5. Reconhecimento das emoções básicas	36
6. Expressões faciais.....	37
7. Funções das emoções.....	38
Capítulo III: Competências Emocionais	40
1. Conceito de competência emocional	40
2. Identificação, diferenciação e conhecimento emocional	41
4. Estratégias de regulação emocional	46
5. Intervenção na competência emocional	48
Capítulo IV – Metodologia	51
1. Objetivos, hipóteses e variáveis	51
2. <i>Design</i> metodológico.....	53
3. Método.....	54
3.1. Participantes.....	54
3.2. Instrumentos	56
3.3. Procedimentos de recolha de dados	63

3.4. Procedimentos de análise de dados	64
Capítulo V – Tratamento dos resultados	69
1. Tratamento dos resultados referentes às variáveis “ <i>compreensão das emoções próprias</i> ” e “ <i>compreensão das emoções nos outros</i> ”	69
2. Tratamento dos resultados referentes à variável “ <i>regulação emocional</i> ”	74
3. Tratamento dos resultados referentes às categorias “ <i>crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção</i> ”; “ <i>crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção</i> ” e “ <i>função adaptativa</i> ”	77
4. Tratamento dos resultados referentes às categorias “ <i>participação dos alunos na 2ª sessão</i> ” e “ <i>participação dos alunos na 3ª sessão</i> ”	80
5. Tratamento dos resultados referentes às categorias “ <i>avaliação dos alunos da 2ª sessão</i> ”; “ <i>avaliação dos alunos da 3ª sessão</i> ”.	83
6. Tratamento dos resultados referentes às categorias “ <i>avaliação dos professores da 2ª sessão</i> ”; “ <i>avaliação dos professores da 3ª sessão</i> ”	84
Capítulo VI – Discussão geral.....	87
1. Discussão geral dos resultados.....	87
CAPÍTULO VII – Conclusão, Limitações e Implicações Futuras	96
1. Considerações finais.....	96
Referências bibliográficas	99
Anexos	107
Anexo I (Questionário QIE-A)	108
Anexo II (Questionário QEB).....	109
Anexo III (carta da DRE).....	112
Anexo IV (Carta para as escolas)	117
Anexo V (consentimentos informados para os pais dos alunos do grupo experimental)	118
Anexo VI (consentimentos informados para os pais dos alunos do grupo controlo)	120
Anexo VII – Tabela de observação das sessões	122
Anexo VIII – Ficha de avaliação das sessões dos alunos	123
Anexo IX – Ficha de avaliação das sessões dos professores	124
Anexo X (tabela de análise de conteúdo da categoria “ <i>compreensão das emoções próprias</i> ”)	125
Anexo XI (tabela de análise de conteúdo da categoria “ <i>compreensão das emoções nos outros</i> ”).....	127
Anexo XII (tabela de análise de conteúdo da categoria “ <i>regulação emocional</i> ”)	128
Anexo XIII (tabela de análise de conteúdo da categoria “ <i>Crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção</i> ”).....	129

Anexo XIV (tabela de análise de conteúdo da categoria “Crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”)	131
Anexo XV (tabela de análise de conteúdo da categoria “função adaptativa”)	132
Anexo XVI (tabela de análise de conteúdo da categoria “participação dos alunos na 2ª sessão”).....	133
Anexo XVII (tabela de análise de conteúdo da categoria “participação dos alunos na 3ª sessão”).....	135
Anexo XVIII (tabela de análise de conteúdo da categoria “avaliação dos alunos da 2ª sessão”)	137
Anexo XIX (tabela de análise de conteúdo da categoria “avaliação dos alunos da 3ª sessão”)	138
Anexo XX (tabela de análise de conteúdo da categoria “avaliação dos professores da 2ª sessão”).....	140
Anexo XXI (tabela de análise de conteúdo da categoria “avaliação dos professores da 3ª sessão”).....	142

Introdução

No final do século XX, as descobertas sobre as emoções e sobre a forma como estas interagem com os processos cognitivos em interdependência (Damásio, 1995) conduziram, naturalmente, ao começo da investigação no campo da Inteligência Emocional. Assim, os trabalhos no domínio da Inteligência Emocional começaram a ser publicados no início da década de 90 (Mayer, Salovey & Caruso, 2000), e a popularidade do conceito tem vindo a aumentar desde a publicação do livro *Emotional Intelligence* do psicólogo e jornalista Daniel Goleman, em 1995 (Vieira, Moreira & Morgadinho, 2008).

Para os autores Mayer e Salovey (1997), a Inteligência Emocional implica, não só a capacidade para se perceber a emoção, como também, a capacidade para compreender e regular as emoções que promovem o crescimento emocional e intelectual.

Neste sentido, para que se possa compreender e estudar o conceito de Inteligência Emocional, é necessário perceber, primeiramente, a conceção de emoção. Para Pinto (2001: 243, cit. in Silva, 2010), a emoção é uma experiência subjetiva que envolve toda a mente e o corpo, quer isto dizer que, a emoção é uma reação complexa desencadeada por um estímulo que envolve reações orgânicas e sensações pessoais.

As emoções evoluíram a fim de nos prepararem para lidar velozmente com os eventos mais marcantes das nossas vidas. As emoções preparam-nos para lidar com situações sem precisarmos de pensar no que fazer, dado serem reações a questões que parecem essenciais para nosso bem-estar (Ekman, 2011).

Assim, a ativação de uma emoção tem como propósito preparar o organismo para este se adaptar e para atingir níveis de bem-estar tendo, como consequências imediatas, uma alteração no estado corporal e nas estruturas cerebrais a que corresponde essa emoção (Melo, 2005).

Algumas das emoções são consideradas como sendo emoções básicas, por serem caracterizadas por uma programação inata, estamos a falar das emoções tais como a tristeza, alegria, raiva, medo, surpresa e nojo, (Melo, 2005). No presente trabalho, as emoções básicas: alegria, medo, tristeza e raiva, serão as únicas a serem apresentadas detalhadamente devido ao objetivo geral desta investigação.

Relativamente à tristeza, o autor Magalhães (2007) refere-se a esta como sendo uma emoção que acarreta no indivíduo alguma mágoa, o desânimo, a melancolia, a desilusão, o desamparo, o desespero e, ainda, o desalento, enquanto a alegria fomenta a atividade no centro cerebral e, ao mesmo tempo, conduz a que o indivíduo sinta prazer, diversão,

satisfação e euforia. Quanto à raiva, e para o mesmo autor, as suas reações psicofisiológicas são caracterizadas pela afluência de massa sanguínea para as mãos e o processo hormonal por ela ativado desencadeia e acelera a atividade cardíaca. No que concerne ao medo, as reações psicofisiológicas caracterizam-se por a massa sanguínea se concentrar nas pernas e o rosto ficar cintilante, conduzindo à ansiedade, à apreensão e ao nervosismo (Magalhães, 2007).

Deste modo, ter a habilidade de identificar e diferenciar prontamente as emoções, compreender a sua função e avaliá-las, são aptidões fundamentais ao indivíduo para uma compreensão e regulação emocional ajustadas (Vaz, 2009). A aquisição destas aptidões é tida como uma tarefa desenvolvimental essencial, sendo que a infância e a adolescência são considerados os períodos mais críticos para esta aprendizagem (Reverendo, 2011).

Os autores, Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz e Salovey (2004, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009) destacam, ainda, que as competências emocionais são fundamentais nas relações interpessoais, uma vez que as emoções nutrem funções comunicativas e sociais, além de conterem informações sobre os pensamentos e intenções das pessoas. A competência emocional envolve um conjunto de capacidades subjacentes às emoções, nomeadamente a sua expressão, regulação adequada e compreensão das emoções (Denham, 2007; Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Os diversos componentes da competência emocional auxiliam no sucesso das relações interpessoais, suportando algumas capacidades, tais como: o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par e o negociar conflitos (Denham, 2007). As interações bem-sucedidas com os pares potenciam a saúde mental e o bem-estar ao longo do ciclo vital do ser humano (Denham, 2007).

Neste âmbito, e tendo em conta o estado de arte para esta área, a presente investigação procura estudar a eficácia, a pertinência e a adequabilidade da implementação de duas sessões, no âmbito de um programa de promoção de competências emocionais, ao nível da compreensão das emoções próprias e dos outros e ao nível da regulação emocional do medo, da tristeza, da alegria e da raiva. Ir-se-ão avaliar as sessões tendo em conta, também, a participação dos alunos e a avaliação realizada pelos intervenientes e pelos professores. Para além disso, procurar-se-á ter em conta os índices de compreensão das emoções próprias e dos outros e a regulação emocional da amostra estudada, antes e depois da implementação das referidas sessões, realizando, desta forma, uma avaliação sumária da eficácia das mesmas.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes distintas. Duma primeira fase consta o enquadramento teórico, resultante da pesquisa bibliográfica efetuada sobre a temática da Inteligência Emocional, mais concretamente sobre o desenvolvimento de competências emocionais básicas. Esta primeira parte é constituída por três capítulos. No

primeiro capítulo, começa-se por fazer a ligação entre a psicologia comunitária, a inteligência emocional e o desenvolvimento das competências emocionais. O segundo capítulo diz respeito às emoções, desenvolvendo-se aspetos relacionados com o seu conceito, a sua fisiologia, as emoções básicas e as funções das emoções. No terceiro capítulo, faz-se referência ao conceito de competências emocionais, mais concretamente à diferenciação, identificação e regulação emocional.

A segunda parte visa o enquadramento metodológico da investigação e encontra-se dividida em quatro capítulos distintos. No quarto capítulo, apresenta-se o estudo propriamente dito, com definição das questões de investigação, dos objetivos gerais do estudo, dos objetivos específicos, das hipóteses de estudo, do tipo de estudo (abordagem metodológica e modelo de análise), da caracterização da amostra, dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos de recolha e análise de dados. No quinto capítulo apresenta-se o tratamento dos resultados, enquanto o sexto se debruça sobre a discussão dos resultados obtidos. Quanto ao sétimo capítulo, este remete para a conclusão do presente estudo, as limitações do estudo e suas implicações futuras.

Consideramos que o estudo supracitado é de suma importância, pois as emoções desempenham um papel central no desenvolvimento do indivíduo, ou seja, na aquisição de competências fundamentais para lidar com as exigências desenvolvimentais (Vaz, 2009). Estas atuam promovendo, quer o desenvolvimento cognitivo, ao estimular o conhecimento e as representações emocionais (Barrett & Russell, 1998, cit. in Vaz, 2009), quer o desenvolvimento social, ao promover uma maior adequabilidade nas relações interpessoais (Vaz, 2009).

Parte I

Enquadramento conceptual

Capítulo I: Psicologia Comunitária e Inteligência emocional

Ao longo deste capítulo, apresentam-se alguns aspetos importantes para a compreensão da relação entre a Psicologia Comunitária e a Inteligência Emocional, bem como a definição de ambos os conceitos, dos valores da Psicologia Comunitária e os de dois modelos de Inteligência Emocional.

1. Psicologia Comunitária

A Psicologia Comunitária aparece em meados da década de 60, do século XX, durante um período de inúmeras mudanças relacionadas, não só com os problemas de saúde mental, mas, também, com os problemas sociais (Ornelas, 2008). Esta nova área de intervenção da Psicologia surgiu, assim, com o propósito de melhorar efetivamente o bem-estar das comunidades, em particular das pessoas que se encontravam em situação de maior vulnerabilidade e exclusão social, expondo um campo de intervenção no âmbito educacional, nas situações de extrema pobreza e investigando soluções concretas na resolução dos problemas sociais (Ornelas, 2008).

Desde o surgimento desta corrente da psicologia que os psicólogos comunitários priorizaram a intervenção comunitária como provocadora de uma mudança na comunidade (Carvalhosa, Domingos & Sequeira, 2010). Construíram, também, uma nova visão do psicólogo, cuja meta principal passou a ser o estudo, a compreensão, a conceptualização e a intervenção rigorosa nos processos, através dos quais as comunidades pudessem melhorar o estado psicológico geral dos indivíduos que nela vivessem (Ornelas, 1997).

De acordo com o autor Góis (1993, cit. in Azevedo, 2009) a Psicologia Comunitária tem, assim, a finalidade de identificar e compreender as relações que são estabelecidas entre os integrantes do grupo, de modo a desenvolver nos indivíduos uma atitude crítica em relação aos problemas sociais, promovendo a qualidade de vida da comunidade. De modo atingir estes objetivos, esta nova área contempla sete valores, descritos abaixo.

a. Os valores da Psicologia Comunitária

Os sete valores da Psicologia comunitária são: o bem-estar individual, o sentimento de comunidade, a justiça social, a participação cívica, a colaboração e o fortalecimento comunitário, o respeito pela diversidade humana e a fundamentação empírica.

A Psicologia Comunitária preocupa-se com uma intervenção junto da comunidade, privilegiando, desta forma, um conjunto de valores que são fundamentais para uma intervenção eficaz, baseando-se numa intervenção com preocupações ao nível do bem-estar individual das pessoas, de acordo com o seu contexto social (Ornelas, 2008).

Trata-se de um bem-estar individual que corresponde à saúde física e psicológica, às competências sócio - emocionais, ao desenvolvimento da identidade e à prossecução de objetivos pessoais. Pretende-se que as pessoas se sintam bem consigo próprias, de modo a superar os seus problemas de forma mais eficaz (Ornelas, 2008). Os psicólogos comunitários aplicam este valor na sua ação, trabalhando para diminuir os sentimentos de impotência, insegurança, inaptidão e desvalorização (Cheung, Irons & Gilbert, 2005) dos indivíduos.

No que concerne ao *“sentimento de comunidade”*, este refere-se à perceção de pertença e de compromisso mútuo que une os indivíduos numa unidade coletiva (Ornelas, 2008) e de pertença a uma rede de relações interdependentes e de suporte mútuo, em que a pessoa pode confiar e da qual pode depender (Sarason, 1974). Este sentimento de comunidade diminui e previne os sentimentos de isolamento, solidão e alienação dos indivíduos nas suas comunidades.

A *“justiça social”* traduz-se numa preocupação com as questões da igualdade e refere-se à distribuição justa e equitativa dos recursos, oportunidades, participação e poder na sociedade em geral (Dalton, Elias & Wandersman, 2001).

O valor da *“fundamentação empírica”* tem como ênfase desenvolver gradualmente a teoria de suporte à intervenção nesta área, conhecer os efeitos das condições ambientais na saúde e bem-estar das pessoas e, também, avaliar programas de intervenção, analisar políticas, identificar e compreender os fatores facilitadores ou os obstáculos à mudança e responder de forma mais eficaz às questões e problemas das comunidades (Ornelas, 2008).

O *“respeito pela diversidade”* implica reconhecer, valorizar e apreciar a variedade das comunidades e identidades sociais com base no género, pertença étnica, orientação sexual, capacidade ou incapacidade, estatuto socioeconómico, ou outras condições (Dalton, Elias & Wandersman, 2001).

Quanto ao valor da *“colaboração e do fortalecimento comunitário”*, preconizado pela Psicologia Comunitária, implica uma redefinição do papel dos profissionais e uma nova forma de relacionamento com os membros da comunidade com quem trabalham (Menezes, 2007).

A *“participação cívica”* é também um valor fundamental na Psicologia Comunitária e define-se pela capacidade da comunidade participar na identificação e definição dos problemas que a atingem e fazer parte das decisões que determinam o futuro (Ornelas, 2008).

A participação cívica encontra-se intimamente relacionada com o conceito de *empowerment*, que parece ser a base de qualquer intervenção de cariz comunitário. O *empowerment* corresponde a um processo de mudança individual e coletiva, através do qual, os indivíduos, organizações e comunidades desenvolvem uma maior consciência e reflexão crítica sobre o seu meio envolvente; obtêm o controlo sobre as suas vidas, sobre o funcionamento das suas organizações e sobre a sua qualidade de vida (Rappaport, 1987).

Assim, torna-se pertinente perceber, também, o conceito de *empowerment* e em que medida é que este se relaciona com a psicologia comunitária.

b. Empowerment

O conceito *empowerment* é difícil de definir pois pode tomar formas diferenciadas e assumir diferentes significados e interpretações sendo, por isso, muitas vezes definido de forma vaga, assumindo inúmeros sentidos e conotações (Ornelas, 2008).

Segundo Rapaport (1987) o *empowerment* é um processo ou mecanismo através do qual as pessoas, organizações e as comunidades podem assumir o controlo sobre as suas próprias vidas. O *empowerment* potencia os indivíduos, levando a que estes sejam mestres do seu próprio destino e estejam envolvidos na vida das suas diversas comunidades (Rapaport, 1987).

Um dos aspetos fundamentais do *empowerment* diz respeito às possibilidades que a ação local tem em fomentar a formação de alianças políticas, capazes de ampliar o debate da opressão, no sentido de contextualizá-la e favorecer a sua compreensão como fenómeno histórico, estrutural e político (Becker, Edmundo, Nunes, Bonatto & Souza, 2004).

No que concerne à dimensão individual do *empowerment*, e segundo Zimmerman (1990), poderá dizer-se que este inclui o comportamento participativo, a motivação para exercer controlo e os sentimentos de eficácia e controlo. Ao nível individual, as variáveis do *empowerment* estudadas não são necessariamente contrárias aos interesses da ação coletiva e da mudança social, sendo as variáveis contextuais essenciais na teoria do *empowerment*, no entanto, os fatores intrapsíquicos são também importantes para compreendermos este conceito (Zimmerman, 1990).

Um domínio importante de capacitação ao nível individual é, por exemplo, o de capacitar adultos para superarem dificuldades pessoais, ajudando-os a mudar e a crescer ou o de desenvolver formas de capacitar jovens que crescem em circunstâncias adversas, para que consigam desenvolver-se, realizar e alcançar os seus objetivos (Maton, 2008). O *empowerment* tem também como desígnio promover competências para que os indivíduos e coletivos

possam participar na vida em sociedade e apoiar as pessoas de modo a que estas realizem as suas próprias análises e tomem as decisões que considerem corretas, desenvolvendo a consciência crítica e a capacidade de intervenção sobre a realidade (Carvalho, 2004).

2. Psicologia Comunitária e Inteligência Emocional

Analizando minuciosamente os valores da Psicologia comunitária, verifica-se uma ligação entre o valor “*bem-estar individual*” e a Inteligência Emocional dos indivíduos pois, para Ekman (2011), as emoções ocorrem quando sentimos, justificadamente ou por engano, que algo que afeta seriamente o nosso bem-estar está prestes a acontecer. Assim, se, por ventura, os indivíduos não possuírem a habilidade de identificar, diferenciar e regular as suas emoções, serão conduzidos a um mal-estar individual, fazendo com que não se sintam aceites pela comunidade onde estão inseridos.

A ligação entre a Inteligência Emocional e a Psicologia Comunitária é visível, não só pela relação da primeira com o valor supracitado, como, também, pela sua relação desta Inteligência com o *Empowerment*. Tendo o *empowerment* o propósito de promover competências para que os indivíduos e os coletivos consigam participar na vida em sociedade (Carvalho, 2004), acredita-se que ao intervir ao nível da promoção de competências emocionais, se contribui para que estas competências sejam mais fortes e concorram para que os indivíduos participem mais na sua sociedade.

Outra ligação que se verifica entre as duas áreas estudadas, e tendo em conta algumas pesquisas realizadas por Mayer e Caruso (2002), observa-se na constatação de que os indivíduos com um alto nível de Inteligência Emocional estão preparados para comunicar mais efetivamente com os outros e construir uma relação social positiva para a sua comunidade. Assim, ao intervir nas competências emocionais aumentando-as, contribui-se para uma maior Inteligência Emocional dos adolescentes e, conseqüentemente, para uma melhoria das suas relações interpessoais.

Acredita-se que, através de uma intervenção sistemática e estruturada é possível empoderar os adolescentes de capacidades emocionais, como forma de lhes fornecer mais recursos para prevenir prováveis disfunções emocionais e comportamentos desajustados ou disruptivos (Crusellas & Alcobia, 2006).

De modo a contribuir para um melhor entendimento da ligação existente entre a Psicologia Comunitária e a Inteligência Emocional, passamos a abordar a definição e a evolução do conceito de Inteligência Emocional.

3. Definição e Evolução da Inteligência Emocional (IE)

No final do século XX, a evolução dos modelos da inteligência e os descobrimentos sobre as emoções e sobre o modo como estas interagem com os processos cognitivos, em interdependência, impulsionaram o início da investigação no campo da Inteligência Emocional (IE) (Damásio, 1995).

Fazendo uma breve retrospectiva, em 1920, Thorndike usou o termo “Inteligência Social” para descrever a habilidade do indivíduo em se relacionar com outras pessoas. A Inteligência Social foi definida pelo autor como sendo a habilidade do indivíduo para interpretar as informações do contexto social e de desenvolver estratégias comportamentais eficazes, com vista a objetivos sociais (Siqueira, Barbosa & Alves, 1999). Mais tarde, em 1975, Gardner formulou a ideia de “Inteligências Múltiplas”, incluindo nestas, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal (Vieira, Moreira & Morgadinho, 2008). O termo Inteligência Emocional surgiu, pela primeira vez, no título de um artigo científico, em 1985, pelo autor Wayne Payne (Vieira, Moreira & Morgadinho, 2008).

A conceção da IE como uma competência foi desenvolvida numa série de artigos da década de 1990 (Salovey & Mayer, 1990), sendo que a pesquisa inicial visou aspetos teóricos de delimitação de constructo e medição e comprovação empírica, baseados no modelo psicométrico da inteligência (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). A IE foi definida academicamente pela primeira vez por Salovey e Mayer (1990), como uma subforma de Inteligência Social, que envolveria a habilidade de controlar as emoções e sentimentos próprios e dos outros, discriminá-los e empregar estas informações para orientar pensamentos e ações (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Entre 1994 e 1997, a Inteligência Emocional beneficiou de enormes avanços, devidos, em grande parte ao lançamento do livro de Daniel Goleman (1996) intitulado “*Emotional intelligence*”. O surgimento e enorme divulgação deste livro, levou à ampliação e “mudança” da definição de IE que, a partir desta data, passou a incluir aspetos que previamente não eram contemplados na sua definição, como, por exemplo, os aspetos da personalidade (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Nos Estados Unidos, no ano de 1996, e dando seguimento à discussão existente à volta do conceito de IE, Goleman defende que esta direciona a maioria das relações e experiências quotidianas e, contrariamente ao observado nas aptidões académicas, permite que as pessoas tenham sucesso nas suas atividades quotidianas (Siqueira, Barbosa & Alves, 1999). Por esta altura, Goleman define a IE como sendo a capacidade do indivíduo reconhecer os seus

sentimentos e os dos outros e de motivar e gerir bem as emoções em si e nas suas relações (Silva & Duarte, 2012).

Deste modo, e segundo os autores Vieira, Moreira e Morgadinho (2008), a Inteligência Emocional caracteriza-se por ser a habilidade com que cada um lida com as suas emoções e com as emoções que o rodeiam, abrangendo tudo o que está envolvido com a aptidão de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela e saber regulá-la.

Por fim, e para Mayer e Salovey (1997), a Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos, quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

De seguida, apresentam-se o modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey, bem como, o que o autor Ekman apresenta em alguns dos seus estudos sobre as emoções, pois estes foram os modelos que se adotou nesta investigação.

a. Modelo de inteligência de Mayer e Salovey

Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2000), existem essencialmente dois tipos de modelos úteis na compreensão do conceito de a Inteligência Emocional: os modelos de aptidões, na linha de Mayer e Salovey (1990), que se focam nas aptidões mentais, nas emoções e na sua interação com a inteligência como é tradicionalmente definida; e os modelos mistos, na linha de Bar-On (1997) e Goleman (1995), que consideram as aptidões mentais e algumas características, tais como a motivação, a atividade social e determinadas qualidades pessoais (autoestima, felicidade, empatia, entre outras) como uma entidade única.

Neste estudo, dar-se-á maior relevo ao modelo de Mayer e Salovey (1990), por ser o modelo que engloba características mais compatíveis com os objetivos do mesmo.

De acordo com Salovey e Mayer (1990), a Inteligência Emocional é considerada como um conjunto de aptidões e esta relacionada com a Inteligência Social. Segundo estes autores, a Inteligência Emocional é definida como a capacidade de os indivíduos aprenderem e compreenderem as emoções, diferenciando-as de forma a conseguirem orientar o seu comportamento.

O modelo de aptidões, segundo Mayer, Salovey e Caruso (2000), assinala a relação existente entre a perceção não-verbal de Buck (1984), Rosenthal e colaboradores (1979), a empatia de Ickes (1997) e uma ou outra competência específica da Inteligência Emocional. Os

mesmos autores referem que a criatividade emocional de Averill e Nunley (1992) e o conceito de competência emocional, operacionalizado por Saarni (1990; 1997; 1999), são similares ou complementares da Inteligência Emocional, embora este último de forma limitada.

Defendem, ainda, a existência de uma sobreposição parcial entre o conceito de IE e as inteligências pessoais de Gardner (1993), a Inteligência Social de Cantor e Kihlstrom (1987) e a função sentimental de Jung (1921; 1971) se sobrepõem parcialmente ao conceito de Inteligência Emocional, tendo a Inteligência Social sido a única que se operacionalizou suficientemente como aptidão mental, referindo-se à capacidade das pessoas se relacionarem umas com as outras.

Inicialmente, o modelo de aptidões era constituído por três dimensões: a) competências relacionadas com a compreensão, a demonstração das emoções e a capacidade de perceber as emoções nos outros, tendo por base a empatia; b) aptidões associadas à adaptação das emoções às várias situações do dia-a-dia; c) capacidades relacionadas com a utilização das emoções para melhorar o pensamento criativo, facilitar o pensamento flexível, mudar a atenção para outros problemas e aumentar a motivação dos indivíduos em determinadas tarefas (Salovey & Mayer, 1990).

Na tentativa de dar maior ênfase aos aspetos cognitivos, os autores Mayer, Salovey e Caruso (2004) alargaram o número de dimensões, passando a ser constituído por quatro dimensões: a capacidade do indivíduo reconhecer as suas emoções e as dos outros; a aptidão para usar as emoções combinando-as com o pensamento de forma a obter um melhor desempenho nas tarefas cognitivas; a aptidão para descrever as emoções e compreender que elas mudam e variam ao longo do tempo; e a capacidade para regular as emoções.

b. Ekman e as emoções

Quando se abordam as temáticas das emoções e da Inteligência Emocional, é inevitável fazer referência aos estudos sobre expressões faciais, efetuados por Paul Ekman em 1965, e que evidenciam as mudanças fisiológicas decorrentes da ativação de determinada emoção.

Paul Ekman começou o seu estudo em expressões faciais no ano de 1965, tendo norteado o seu estudo pela procura da resposta à seguinte questão: *“as expressões emocionais são universais ou são, como os idiomas, específicas de cada cultura?”* (Ekman, 2011, pp. 21).

Os estudos iniciais de Ekman (1973) e Izard (1971) demonstraram a existência, em culturas alfabetizadas e pré-alfabetizadas, de seis emoções universais: cólera, nojo, medo, alegria, tristeza e surpresa (Ekman & Friesen, 1971). A concordância verificada entre as diferentes culturas acerca das emoções representadas por cada expressão foi representativa. Desde os estudos de Ekman e Izard, mais de 27 estudos subsequentes sobre o reconhecimento de expressões faciais de emoções, produziram resultados consistentes com a tese da universalidade (Ekman & Friesen, 1971).

Assim, Ekman (1980) sustentou que existem provas suficientes para resolver a questão da universalidade e que permitem afirmar firmemente que existem algumas expressões faciais de emoções, que são universais.

Os estudos efetuados por Ekman (1980; 2011), nos quais foram expostas imagens de expressões faciais que ilustravam seis emoções diferentes (alegria, tristeza, raiva, nojo, medo e surpresa) a populações nativas isoladas da Nova Guiné, cujos membros não tinham tido qualquer contacto prévio com o mundo exterior, verificaram que estes nativos as conseguiam identificar, concluindo que as expressões faciais das emoções e as suas interpretações são características inatas dos seres humanos.

Nos seus estudos, Ekman (1977; 2011) fala-nos sobre a importância das emoções na vida do ser humano, mostrando que, apesar de algumas emoções serem consideradas desagradáveis, todas são importantes para a sobrevivência do indivíduo.

Neste âmbito, Ekman (1977; 2011) refere que algumas pessoas são mais emocionais do que outras, sendo que mesmo as mais emotivas têm situações em que não sentem nenhuma emoção. Como Ekman refere, alguns cientistas afirmam que estamos sempre a sentir alguma emoção, no entanto, em alguns momentos, ela é muito sutil para a percebermos ou para que afete as nossas ações e, assim, sendo tão pequena e impercetível, pode-se dizer que esses são momentos em que não há emoção.

Uma ideia simples e central é que as emoções evoluíram para nos preparar para lidarmos rapidamente com os eventos mais importantes das nossas vidas, uma vez que estas nos preparam para lidar com estes eventos sem precisarmos de pensar no que fazer, ou seja, as emoções são reações a questões que parecem muito importantes para o nosso bem-estar frequentemente, começam tão rápido que não temos consciência dos processos mentais que as deflagram (Ekman, 2011).

Assim, as mudanças que a ativação emocional provoca, quer nas partes do nosso cérebro que nos mobilizam para lidar com o que desencadeou a emoção, quer no nosso sistema nervoso autónomo, que regula o nosso ritmo cardíaco, respiração, transpiração e muitas outras mudanças corporais, prepara-nos para ações diferentes, específicas para cada

tipo de situação emocional. Contudo, não são só estas mudanças que as emoções nos trazem, elas também nos enviam sinais e provocam mudanças nas nossas expressões, no rosto, na voz e na postura corporal, sendo que estas mudanças simplesmente acontecem, ou seja, nós não escolhemos, nem controlamos, estas mudanças (Ekman, 2011).

No que respeita às funções das emoções, Ekman e Davidson (1994), tendo explorado os pontos de convergência entre as diferentes linhas teóricas, salientam três funcionalidades. Em primeiro lugar, as emoções têm propriedades motivacionais. Por outro lado, as emoções organizam os padrões comportamentais e fisiológicos para lidar com eventos que evocam emoções, interrompendo atividades menos importantes que estejam a decorrer. Por fim, existe consenso na ideia de que os sinais emocionais informam os outros sobre as nossas motivações e motivam os outros a agir, o que é fundamental, nas interações sociais, ao longo da sua vida.

Assim, a emoção apresenta, para Ekman (1977) características como: (a) um episódio emocional pode ser breve, durando, às vezes, somente alguns segundos; (b) vivenciamos as emoções como elas acontecem para nós, não as escolhemos; (c) não temos consciência da nossa avaliação, exceto quando ela se estende ao longo do tempo; (d) existe um período onde, inicialmente, se filtram as informações e os conhecimentos armazenados na memória; (e) sabemos que estamos emocionados quando a emoção começa; (f) existem temas emocionais universais, que refletem a história da nossa evolução, e diversas variações culturalmente aprendidas, que refletem a experiência individual; (g) o desejo de vivenciar uma emoção motiva o nosso comportamento; (h) as expressões emocionais falsas podem ser detetadas, embora com alguma dificuldade.

Capítulo II: Emoções

Um autor português de grande relevância na área das emoções é Magalhães (2013), o qual, define a emoção como sendo uma resposta automática, intensa e rápida, inconsciente e/ou consciente, perante um estímulo e um impulso neuronal que leva o organismo a produzir uma ação. As funções da emoção encontram-se ligadas à adaptação e à expressão, funcionando como catalisador entre a conduta e o meio (Magalhães, 2013).

Neste âmbito, num primeiro momento, parece existir um entendimento entre os investigadores acerca do que realmente é a emoção, no entanto, este consenso não se observa na definição da mesma, sendo possível observar na literatura a existência de diversos significados para emoção. Para além disso, embora vários cientistas utilizem a mesma palavra numa tentativa de definição, tal não exprime que o seu entendimento sobre o que essa palavra emoção significa seja o mesmo (Roazzi, Dias, Silva, Santos & Roazzi, 2011).

A fim de clarificar esta questão, ao longo deste capítulo apresentar-se-á a definição de emoção subscrita pelo presente trabalho e a descrição detalhada de quatro emoções básicas, referindo, entre outros aspetos, as funções adaptativas de para cada uma delas.

1. Definição de emoção

Conforme previamente referido, não existe unanimidade quanto à definição de emoção, o que se pode ficar a dever a diversos fatores, entre os quais: a emoção ser complexa; sujeita a grandes variações de intensidade; e dependente do estado de saúde, das crenças e dos valores dos sujeitos (Silva, 2011). A emoção é, por isso mesmo, uma variável multidimensional que tem despertado grande interesse no meio científico e suscitado um aumento crescente no número de investigações científicas em torno do seu estudo (Silva, 2011).

Assim, e tendo em conta alguns autores relevantes na área, apresentam-se, de seguida, algumas definições de emoção:

Para Damásio (2000), a emoção consiste numa variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo, subjetivamente experimentada e automática e que coloca o indivíduo num estado de resposta ao estímulo, ou seja, para o referido autor, as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa.

Twain (2010) refere que as emoções são expressões afetivas intensas dirigidas a alguém ou a alguma coisa, levando a que se diferencie de sentimento, por este ser menos intenso e mais durável do que as emoções.

Outro autor importante nesta área é Magalhães (2007), que se refere às emoções como sendo uma das experiências mais marcantes do ser humano e uma construção psicológica na qual interagem diversos e complexos componentes cognitivos, fisiológicos e subjetivos.

Por fim, Ekman (2011), refere que as emoções determinam a qualidade de vida dos indivíduos e ocorrem em cada relacionamento do ser humano, por exemplo, - nos locais de trabalho, nas amizades, nas relações com os membros da família, e, até, nos relacionamentos mais íntimos. Refere, ainda, que, as emoções tanto podem fazer com que o indivíduo se sinta bem, como podem causar danos neste, uma vez que a emoção leva a que o indivíduo atue de uma determinada forma, que para ele é a mais apropriada no momento, mas também pode fazer com que mais tarde lamente a sua ação.

As emoções podem, assim, manifestar-se em distintos sistemas de resposta e a sua avaliação poderá basear-se em vários indicadores. Por exemplo, as emoções podem espelhar-se em termos de comportamento expressivo (e.g. expressões faciais, vocalizações, linguagem corporal) e de indicadores fisiológicos (e.g. respiração, frequência cardíaca, pressão sanguínea, tensão muscular) e neurológicos (e.g. potenciais evocados) (Arriaga & Almeida, 2010).

Deste modo, e segundo Silva (2011), a emoção tem um papel primordial na adaptação e integração do indivíduo às circunstâncias e experiências do dia-a-dia, cuja importância é atribuída pela cognição, podendo provocar respostas comportamentais face à percepção de perigo ou objetivo e determinar o combate ou fuga, de que é exemplo a paralisação do sujeito quando entra em pânico. As emoções podem, ainda, motivar o sujeito para a realização da concretização de um sonho ou mesmo na procura de melhores condições de vida (Silva, 2011).

Assim, e tendo em conta o estado de arte acerca da definição de emoção, nota-se que todas *“as emoções são essencialmente impulsos para o agir, planos de instância para enfrentar a vida, que a evolução instalou nos indivíduos”* (Goleman, 1995, pp. 28).

Com o propósito de se compreender, melhor, o conceito de emoção, no ponto a seguir apresentado, explanar-se-á sobre a fisiologia da mesma.

2. Fisiologia das emoções

Considera-se que os circuitos neurofisiológicos centrais da emoção são constituídos pelos centros emocionais ligados ao sistema límbico, com destaque para a amígdala, atualmente, considerada essencial para a emoção; e finalmente pelos centros emocionais neocorticais, dos quais cabe referir os lobos pré-frontais (Branco, 2004).

A parte do cérebro que circunda e limita o tronco cerebral recebeu o nome de sistema “límbico”, de “limbus”, a palavra latina para “orla” (Almeida, 2010; Branco, 2004). O hipocampo e a amígdala foram os precursores do córtex e do neocórtex, na progressão genética, em que esta evolução morfológica, poderá explicar a interceção da amígdala nos processos racionais e emocionais (Branco, 2004).

A palavra amígdala é a palavra grega para amêndoa e situa-se no centro do cérebro, junto do tálamo e do hipotálamo, estando envolvida na resposta de lutar ou fugir, razão pela qual, é chamada de “sentinela psicológica do cérebro”, pois tem o papel principal no controlo da emoção (Almeida, 2010). Segundo este autor, a amígdala avalia a relevância emocional de um estímulo, realizando a verificação da importância do mesmo junto do hipocampo, a estrutura que nos permite armazenar recordações conscientes. O funcionamento da amígdala e as suas interações com o neocórtex estão no íntimo da Inteligência Emocional.

Para Almeida (2010), o neocórtex é uma espécie de “gestor emocional”, pois enquanto a amígdala funciona desencadeando uma reação ansiosa e impulsiva, uma outra parte do cérebro emocional permite uma resposta muito mais moderada e adequada. O comutador do sistema amortecedor dos excessos da amígdala parece encontrar-se na outra extremidade do principal circuito do neocórtex, nos lóbulos pré-frontais situados mesmo por detrás da testa e quando sofremos uma perda e ficamos tristes é o neocórtex que está a funcionar.

O córtex pré-frontal é a região do cérebro responsável pela memória de trabalho. No entanto, os circuitos que ligam o cérebro límbico aos lóbulos pré-frontais significam que os sinais de uma emoção forte – ira, medo, etc. – podem criar uma estática neuronal, sabotando a capacidade do lobo frontal de manter essa memória (Melo, 2005).

Este facto leva a que, quando estamos emocionalmente perturbados, dizemos que “não conseguimos pensar corretamente”, sendo também a razão pela qual uma perturbação emocional contínua pode criar défices nas faculdades intelectuais da criança, diminuindo a sua capacidade para aprender. Estes défices nem sempre são detetados pelos testes de QI, embora se revelem em medições neuro psicológicas mais apuradas, bem como na constante agitação e impulsividade da criança (Melo, 2005).

Concluindo, e segundo o mesmo autor, quando o sistema límbico, o neocórtex, a amígdala e os lóbulos pré-frontais interagem bem, complementando-se, a Inteligência Emocional aumenta e o mesmo acontece à capacidade intelectual.

3. Emoções e qualidade de vida

É importante saber que, do ponto de vista psicológico, existem emoções naturais e fisiológicas, que aparecem em todas as pessoas e que apresentam um relevante substrato biológico. Este é o caso da alegria, do medo ou da raiva, entre outras, emoções que podem ser agradáveis ou desagradáveis. As emoções naturais levam o indivíduo a mobilizar-se para a atividade e tomam parte na comunicação interpessoal (Martins & Melo, s/d).

Apesar disso, as emoções podem ser essenciais ao bem-estar psicológico e à qualidade de vida dos indivíduos. As emoções desempenham, ainda, um papel importante nos estados de saúde, uma vez que influem sobre a saúde e sobre a doença através das suas propriedades motivacionais. Graças a esta propriedade motivacional, as emoções têm a capacidade de modificar os comportamentos saudáveis, tais como os exercícios físicos, a dieta equilibrada, o descanso, etc., o que leva muitas vezes à adoção de comportamentos menos saudáveis (Martins & Melo, s/d).

Neste sentido, as emoções que causam bem-estar ao indivíduo são consideradas por alguns investigadores como sendo emoções positivas, pois são as emoções que o indivíduo busca constantemente, enquanto as emoções que provocam mal-estar e constrangimento do indivíduo são consideradas emoções negativas, sendo aquelas que os indivíduos tentam evitar e que não gostam de sentir.

Para o autor Espinoza (2004), as emoções positivas são aquelas que o ser humano se sente “obrigado” a buscar, por exemplo, se lhe é agradável assistir a um filme, a tendência é que o indivíduo continue procurando esta situação no decorrer da sua vida para se sentir bem, já as emoções negativas são aquelas que conduzem a pessoa a sentir um tipo de repulsa e que a afasta do estímulo que está causando aquele sentimento nocivo.

Os autores Martins e Melo (s/d) revelam, no seu estudo, outro exemplo que retrata a diferença entre as emoções negativas e positivas. Segundo estes autores, em períodos de grande *stress* as pessoas desenvolvem muitas reações emocionais negativas, o que leva ao aparecimento de certas doenças relacionadas com o sistema imunológico, como é o caso da gripe, herpes, diarreias, ou outras infeções ocasionadas por vírus oportunistas. Em contrapartida, as emoções positivas ajudam a manter e/ou recuperar a saúde do indivíduo, provocando o riso e a alegria (Martins & Melo, s/d).

Fredrickson (2001) e Tugade e Fredrickson (2004) defendem que as emoções positivas são distintas, ainda que complementares, das emoções negativas e que apresentam manifestações psicofisiológicas bastante diferentes, caracterizando-se, por exemplo, pela falta de reatividade independente que define as emoções negativas ou por uma relação privilegiada

com a resiliência do indivíduo, em detrimento das emoções negativas que não parecem ter uma relação direta com essa resiliência.

De um modo geral, e ao contrário das emoções negativas que tendem a restringir os comportamentos das pessoas direcionando-as para atuações muito específicas, as emoções positivas possuem a qualidade de alargar a abertura das pessoas às experiências que as rodeiam, tendendo a manifestar os seus efeitos a longo prazo pelo desenvolvimento de competências e recursos pessoais que fortalecem o indivíduo e o preparam para lidar eficazmente com os desafios da adaptação (Melo, 2005).

Apesar da distinção entre emoções positivas e negativas, o que se depreende da literatura é que os estudiosos se têm dedicado mais ao estudo das emoções negativas do que positivas (Melo, 2005). Deste modo, de seguida, apresentam-se a definição de emoções básicas e a descrição das emoções básicas trabalhadas, para se perceber a sua natureza e a sua função.

4. Emoções Básicas

Apesar da existência de emoções agradáveis e de emoções desagradáveis, todas estas emoções podem ser emoções básicas, bastando, para isso, que sejam inatas, geneticamente programadas e se mostrem essenciais para a sobrevivência do organismo.

Segundo Magalhães (2007), as emoções básicas são íntimas, pois não existe controlo da vontade em sentir devido ao facto de estas serem predeterminadas pela psicofisiologia. Por parte do indivíduo, apenas se verifica uma percepção do processamento dessas emoções.

Em termos neurobiológicos, e segundo Damásio (1995), as emoções básicas (primárias) são inatas, pré-organizadas e estão ligadas ao processo adaptativo do ser humano, em termos de resposta, como estratégia de proteção ampliada consciente.

Para o autor Santos (2003) as emoções básicas são também socialmente construídas, pois quando aprendemos um termo para designar uma emoção, aprendemos segundo o jogo linguístico no qual aquela emoção é classificada, conforme as regras e padrões de uma determinada cultura.

Ekman (2011), na sua obra, defende a existência de seis emoções básicas: medo, tristeza, raiva, nojo, surpresa e alegria. Contudo, e tendo em conta os objetivos que se pretendem alcançar com a implementação de duas sessões destinadas às emoções básicas, as quais se inscrevem num programa que visa a promoção de competências emocionais e sociais, são apresentadas, de seguida, as emoções alegria, medo, tristeza e raiva, por terem sido as

únicas emoções tratadas especificamente, embora se tenham apresentado todas as emoções básicas durante o referido programa.

a. Alegria

A alegria é uma das emoções básicas que é ativada por acontecimentos favoráveis, afetando os indivíduos de forma direta ou indireta. Os termos felicidade, satisfação, otimismo, contentamento e prazer surgem, muitas vezes, como sinónimo de alegria.

Sendo a alegria uma emoção básica, esta resulta de uma reação espontânea do organismo ante um acontecimento que a provoca. Este acontecimento produz algo positivo para quem o experimenta. Por exemplo, ganhar a lotaria constitui acontecimento relacionado com algo favorável (ganhar muito dinheiro), também ou conseguir um trabalho após um grande período de desemprego, ou passar o ano escolar com boas notas, podem ser exemplos de situações ativadoras de alegria (Silva, 2011).

Neste âmbito, a alegria é vivida como uma emoção básica, sendo ativada sempre que ocorre uma mudança de situação neutra ou negativa para uma situação positiva. Existem, assim, várias situações que possibilitam ao ser humano vivenciar a emoção da alegria, caracterizando-se esta por proporcionar bem-estar físico e psicológico (Arándiga & Tortosa, 2000, cit. in Silva 2011).

A alegria tende, assim, a favorecer uma maior abertura do indivíduo às experiências que o rodeiam. Através das expressões faciais e corporais da alegria, as pessoas tendem a abrir-se de forma mais eficiente na comunicação interpessoal, alimentando uma maior aproximação entre os indivíduos (Melo, 2005). A alegria, por norma, recompensa os esforços do indivíduo e as suas conquistas, facilita a resolução de problemas e a criatividade e tende a suavizar os efeitos do *stress* (Melo, 2005).

A emoção alegria potencializa a atividade no centro cerebral e inibe pensamentos negativos (Magalhães, 2007), potenciando um estado de tranquilidade que permite que o corpo possa recuperar de outras situações. Para o mesmo autor, a alegria é a emoção básica relacionada com o bem-estar, com os sentimentos positivos e torna os momentos únicos.

Nesta mesma linha, a emoção alegria é, sem dúvida, uma emoção positiva, pois provoca boas sensações nos indivíduos que a experienciam. Deste modo, a alegria gera-se devido à libertação de substâncias químicas (por exemplo: dopamina e noradrenalina). Ao nível da sua expressão facial, a glabella franze-se, as sobrancelhas e as pálpebras superiores e inferiores elevam-se, os olhos dilatam-se e semi-cerram, as têmporas contraem-se, a raiz do nariz eleva-se e encorrija, as zonas laterais do nariz elevam-se, as bochechas contraem-se

para cima e para trás, os cantos da boca alargam-se, esticam-se um para cada lado e sobem e o queixo estica-se (Magalhães, 2007).

Ferraz, Tavares e Zilberman (2007), afirmam que a alegria faz parte das emoções fundamentais para todos os indivíduos, uma vez que é, claramente, a causa do bom humor e da felicidade dos indivíduos que a vivenciam. Assim, estados positivos podem proteger o sistema imunológico, enquanto estados psicológicos negativos afetam a saúde física (Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007).

Importa ainda referir que uma das características associadas aos indivíduos mais alegres é a autoestima (Freire & Tavares, 2011). Sendo a autoestima definida como a avaliação afetiva do valor, apreço ou importância que cada um faz de si próprio, esta relaciona-se de forma significativa com a alegria, sendo esta relação ainda mais forte em países caracterizados pelo individualismo do que pelo coletivismo (Freire & Tavares, 2011).

b. Tristeza

A tristeza é outra emoção básica e está relacionada com perdas significativas, perdas cujo significado é grandemente valorizado pelo indivíduo que sofre a perda.

Para Ekman (2011), a tristeza é uma das emoções mais duradouras, sendo vários os tipos de perdas que podem provocar esta emoção, por exemplo: a rejeição de um amigo; a perda de admiração por outro; a perda da saúde; a perda de alguma parte do corpo ou função, por acidente ou doença; e, para alguns, a perda de um objeto precioso. Alguns sinónimos para esta emoção são: perturbado, dececionado, abatido, desanimado, desesperado, desamparado e miserável (Ekman, 2011).

Como supra observado, existem algumas causas objetivas que produzem esta emoção, no entanto, também se encontram outros elicitadores menos objetivos para a tristeza, como, por exemplo, as predisposições anímicas do sujeito, fruto de desequilíbrios químicos cerebrais (e.g. a diminuição de serotonina que é considerado um neurotransmissor importante na etiologia fisiológica desta emoção) (Silva, 2011).

A emoção tristeza está também, e inevitavelmente, relacionada com o pessimismo. Sendo ao nível cognitivo que se constroem as valorizações negativas da realidade, as quais conduzem o indivíduo a focalizar-se somente nos aspetos negativos dos eventos. Estas valorizações podem originar a diminuição parcial ou total das atividades que anteriormente provocaram prazer no indivíduo, levando, a uma diminuição nas interações sociais, perda da motivação, aumento das inquietações íntimas e a uma disfuncionalidade operacional no quotidiano do sujeito. Esta situação reflete um enfrentamento negativo e passivo do indivíduo

no que respeita aos problemas e adversidades com que se depara (Arándiga & Tortosa, 2000, cit. in Silva, 2011).

Nota-se que, tal como todas as outras emoções básicas, a tristeza também tem expressões faciais características, sendo estas: as sobrancelhas descaem e ficam mais juntas; as pálpebras superiores também descaem e as pálpebras inferiores contraem-se, fazendo um movimento para baixo e na horizontal; as narinas contraem-se, fazendo um movimento descendente; a raiz do nariz encorrija muito para baixo; nas bochechas não se verifica qualquer movimento; a boca fica fechada mas contraída; e o queixo fica tenso e pode até franzir (Magalhães, 2007).

O propósito da tristeza pode ser o de assinalar que um objetivo ou um estado que se desejava alcançar não foi atingido ou funcionar como sinalizador da existência de algum problema que envolve o indivíduo (Melo, 2005).

Segundo Melo (2005), esta emoção tem uma função adaptativa, na medida em que pode levar o sujeito a avaliar as fontes dos problemas, a procurar suporte social e a favorecer o estreitamento das relações com os outros. A tristeza aparenta ser uma emoção chave para o desenvolvimento da capacidade de empatia, dado que a inibição comportamental e a lentificação que a acompanham favorecem e dão espaço para que o indivíduo se coloque na perspetiva do outro (Melo, 2005).

Além da função adaptativa acima mencionada, verifica-se que é necessário o indivíduo saber regular esta emoção, pois é essencial pedir ajuda quando nos sentimos tristes, a experiência desta emoção poderá ser uma oportunidade para recuperar novas energias, valorizando o que se tem e redimensionando a nossa realidade (Bermejo, 2005).

Assim, a ativação da emoção tristeza é relevante, pois é quando nos sentimos tristes que somos capazes de enriquecer a experiência do que a perda significa, permitindo ao indivíduo reconstruir os seus recursos e conservar a sua energia, levando a que sinta a necessidade de solicitar ajuda de modo a ultrapassar toda a situação que lhe causou tristeza (Ekman, 2011).

A tristeza que uma perda traz tem, assim, certos efeitos inalteráveis: inibe o nosso interesse em diversões e alegrias, fixa a atenção naquilo que se perdeu e retira a nossa energia para iniciar novos empreendimentos, pelo menos, durante algum tempo. Para Goleman (2005), a tristeza *“força uma espécie de retirada reflexiva das atividades da vida, deixando-nos num estado de suspensão para chorar a perda, meditar no seu significado e, finalmente, fazer os ajustamentos psicológicos necessários e os novos planos que permitirão a nossa vida prosseguir”* (Goleman, 2005, pp. 90).

Averiguando o que acima está exposto, verifica-se que a ativação da emoção tristeza acarreta benefícios aos indivíduos que a sentem, devido a sua função adaptativa. Contudo, é fundamental saber regular esta emoção, pois caso contrário esta poderá acarretar problemas futuros para o indivíduo.

Uma das patologias associadas à não regulação da emoção tristeza é a depressão e estas podem ser vistas como “pólos” de um mesmo processo, devido ao facto de a tristeza ser considerada “fisiológica” e a depressão considerada “patológica”. Estas duas realidades (tristeza e depressão) estão relacionadas em termos neurofisiológicos, sendo cada vez mais frequente a descrição da correlação entre disfunções emocionais e prejuízos das funções neurocognitivas (Vanderson, Colombro, Martins, Fernandes & Assis, 2008).

De facto, a depressão associa-se a défices em áreas estratégicas do cérebro, incluindo regiões límbicas e, não obstante os fatores emocionais relacionados, há vários determinantes biológicos implicados no seu desenvolvimento, por exemplo, é usual observarem-se alterações no sistema imunológico aquando do surgimento de um quadro depressivo (Vanderson, et al., 2008).

c. Medo

O medo é uma das emoções básicas que está associada ao perigo e tem a função de proteger os indivíduos de determinados riscos que possam ocorrer.

A emoção medo é uma emoção básica, presente desde o nascimento, e muito comum na infância e na adolescência (Schoen & Vitale, 2012). Importa ressaltar que os indivíduos diferem em quase todos os aspetos do comportamento humano e as emoções não são exceção, por exemplo, podemos aprender a não ter medo de quase nada ou, inversamente, observamos que algumas pessoas temem coisas que, na verdade, não representam qualquer perigo, como é o caso do medo do escuro (Ekman, 2011).

Magalhães (2007), que também reconhece o medo como sendo uma emoção básica, identifica nesta algumas características, como é o caso da ansiedade, da apreensão, do nervosismo, do pavor, da preocupação, do perigo, referindo que esta emoção pode ser extremamente breve mas, também, pode durar um longo período de tempo. A intensidade do medo depende da ameaça, ou seja, da avaliação que o indivíduo faz relativamente ao facto de esta ameaça ser imediata ou estar pendente (Magalhães, 2007).

A emoção medo, segundo Melo (2005), é uma das emoções básicas mais estudada pelos investigadores. Para o mesmo autor, o objetivo e a função principal da emoção medo

aparenta ser o de proteger a integridade física e psicológica do indivíduo, motivando-o para se libertar ou fugir de situações potencialmente temíveis.

Alguns autores defendem que a ativação do medo faz com que o *self* percecione um certo tipo de ameaça, o que faz ativar esta emoção, a qual, uma vez ativada, tem associada, como principal propensão de ação a fuga ou retirada, enquanto a sua expressão poderá impedir comportamentos de agressão por parte dos outros (Melo, 2005). Durante a ativação do medo, o indivíduo tende a ter toda a sua atenção concentrada no estímulo ameaçador e na necessidade de se proteger, pelo que há um estreitamento ou uma determinada limitação dos processos atencionais e dos comportamentos do indivíduo (Melo, 2005).

Na maioria das vezes, o medo é uma reação adaptativa, servindo a um propósito legítimo e útil: proteger os indivíduos de situações potencialmente perigosas, libertando um fluxo de energia que pode ser usado em qualquer ação que seja necessária para enfrentar o perigo (Schoen & Vitalle, 2012). A estrutura psicológica das pessoas também deseja sobreviver, desenvolver-se ou expressar-se e as ameaças a esta estrutura podem também resultar em respostas de medo (Schoen & Vitalle, 2012).

Uma pesquisa realizada por Ekman (2011) revelou que o medo pode diferir de três formas distintas, dependentes do facto de a ameaça ser próxima ou imediata: 1ª diferentes ameaças resultam num comportamento diferente: a ameaça imediata geralmente leva à ação (congelamento ou fuga), o que permite lidar com a ameaça. Já a preocupação com uma ameaça iminente leva ao aumento da vigilância e tensão muscular; 2ª a resposta a uma ameaça imediata é muitas vezes analgésica, o que reduz a sensação de dor. Inversamente, a preocupação com uma ameaça iminente aumenta a dor; 3ª existe alguma evidência que suporta o facto de uma ameaça imediata e uma ameaça iminente ativarem diferentes áreas cerebrais.

Assim, e para o autor supracitado, quando o indivíduo sente qualquer tipo de medo e está consciente do seu medo, é difícil sentir mais alguma coisa ou pensar noutra coisa, pois a sua mente e a sua atenção estão focalizadas somente na ameaça. Quando há uma ameaça imediata, o indivíduo tem a tendência a se concentrar nesta até que a mesma tenha sido eliminada, sendo que, se o mesmo verificar algum impedimento para a sua solução, os seus sentimentos podem transformar-se em terror. Se o indivíduo antecipar a ameaça, esta antecipação pode bloquear a sua consciência por longos períodos de tempo ou de forma episódica. Neste último caso, esses sentimentos, retornando de vez em quando, invadem o pensamento enquanto o indivíduo está a lidar com outros assuntos (Ekman, 2011).

A emoção medo pode ser observada por meio das respostas motoras (posturas e gestos) e das respostas neurovegetativas (taquicardia e suor). As manifestações de medo

perceptíveis pelos outros são o retraimento social, a apatia, a tristeza ou mesmo a dificuldade para se concentrar no trabalho ou em brincadeiras (Melo, 2005).

Verifica-se, assim, que o medo é esperado e considerado normal em determinadas fases do desenvolvimento, protegendo a pessoa de se colocar em risco. Contudo, existem situações em que o medo interfere nas atividades diárias do adolescente e, neste caso, faz com que este necessite de ajuda para ultrapassá-lo uma vez que o mesmo se poderá tornar patológico e poderá interferir com muitas atividades do adolescente, inibindo a sua participação nas mesmas (Melo, 2005). Para o mesmo autor, o medo desproporcional não tem relação com a situação real e não se reduz à medida que se enfrentam situações similares, sendo provável que o adolescente evite situações, onde, de antemão, sabe que sentirá medo. Para algumas pessoas, os medos intensos de objetos ou situações específicas prejudicam a sua capacidade de enfrentá-las (Melo, 2005).

Do exposto, facilmente se conclui que, de facto, existe um número considerável de perturbações emocionais ligadas ao medo, com consequências individuais, cognitivas e sociais, das quais as fobias são, provavelmente, o melhor exemplo, pois caracterizam-se por um medo de situações ou de relações interpessoais, medo da morte, de doenças, de sangue, de animais e de determinados sítios, espaços, etc. (Ekman, 2011). As fobias e outras perturbações de ansiedade são caracterizadas como alterações nas respostas de medo, quer inatas, quer condicionadas (Magalhães & Batista, 2009).

d. Raiva

A raiva é uma das emoções básicas que está relacionada com a frustração devido à não concretização de objetivos desejados pelos indivíduos.

Goleman (1995) caracteriza a raiva como uma reação acompanhada de pressão sanguínea aumentada, batimentos cardíacos acelerados e um aumento de determinadas hormonas, como a adrenalina, que impulsionam para uma atuação vigorosa.

Alguns dos sinónimos apontados por Magalhães (2007) para caracterizar a raiva são: a revolta, a hostilidade, a irritabilidade, a indignação, o ódio e a violência. Este autor refere, ainda, a existência de alguns aspetos faciais associados a esta emoção, tais como: as sobrancelhas descaem, a testa enrugase, as têmporas contraem, os olhos cerram, a raiz do nariz contrai-se, as narinas dilatam, dá-se a contração para dentro da infra-orbital, a boca fica fechada e o queixo contrai-se.

Assim, a raiva poderá manifestar-se através de comportamentos caracterizados pela violência verbal - com gritos, insultos, ameaças, maldições, etc. - e pela violência física, como

nos casos de agressões, lutas, empurrões, etc. Ao nível cognitivo, a raiva caracteriza-se pela ausência de autocontrolo ou dificuldade em manter a calma, sendo que os episódios de frustração e indignação podem dar lugar a ruminações cognitivas persistentes, possibilitando o desenvolvimento de obsessões que culminam com a irritabilidade do sujeito para com o objeto (Izard, 1991, cit. in Silva, 2011).

Contudo, é muito comum o indivíduo percecionar algum tipo de obstáculo ou entrave à persecução dos seus objetivos, o que faz com que a raiva seja muitas vezes ativada (Melo, 2005). Embora possa estar associada com a agressão, a raiva está também associada ao estabelecimento de uma posição de dominância numa relação e mesmo à prevenção de comportamentos agressivos, quando funciona como um sinal regulador para a forma como as relações estão a ser estabelecidas, podendo permitir alterar os seus padrões de funcionamento (Melo, 2005).

Para Strongman (1998, cit. in Almeida, 2010), a raiva é normalmente considerada negativa, talvez porque constitui parte integrante da agressão, da hostilidade e da violência, que são negativas para a sociedade. No entanto, e para o mesmo autor, a raiva não deve ser sentida como negativa, pelo contrário, deve ser vista como funcional, pois esta proporciona ao indivíduo energias para a sua defesa, ou seja, inclui a organização e regulação de processos fisiológicos e psicológicos relacionados com a autodefesa e com o domínio, além da regulação dos comportamentos sociais e interpessoais.

A raiva é, assim, uma emoção poderosa, e canalizá-la de modo a reagir à mesma uma forma aceitável e benéfica, por meios intelectuais, requer autocontrolo e consumo de energias, assim, o primeiro passo para resolver a raiva é aceitar que algo não correu bem, o que permite vencer e ultrapassar esta emoção (Bermejo, 2005).

Muitas vezes, o que nos motiva a regular a nossa raiva é o nosso compromisso de continuar a nossa relação com a pessoa para quem sentimos raiva. Por exemplo, se a pessoa por quem se sente raiva é nosso amigo, cônjuge ou filho, e independentemente da sua atitude negativa, tendemos a regular a raiva uma vez que acreditamos que, se continuarmos a sentir raiva e não nos controlarmos, poderemos danificar inevitavelmente o nosso relacionamento futuro com eles, daí ser de suma importância sermos capazes de gerir a nossa raiva (Ekman, 2011).

Neste sentido, a raiva é a emoção que as pessoas têm mais dificuldade em regular. Contudo, é a *“mais sedutora das emoções negativas, em que o monólogo autojustificativo interior a alimenta, enche a mente com os argumentos mais convincentes para lhes dar largas”* (Goleman, 1995, pp. 79), dando energia ao indivíduo.

Assim, importa perceber a importância de se reconhecer estas emoções nos outros, uma vez que este reconhecimento auxilia as relações interpessoais dos indivíduos.

5. Reconhecimento das emoções básicas

O reconhecimento da expressão facial da emoção envolve, não só a informação que estamos a observar no rosto da outra pessoa, como o conhecimento prévio que temos da emoção que estamos a perceber no outro (Aguiar, 2008). Devido a este facto, os hemisférios cerebrais têm uma grande importância no reconhecimento das emoções nos outros, desempenhando cada um dos hemisférios (direito e esquerdo) tarefas diferentes neste reconhecimento e sendo dada mais importância à função do hemisfério direito nesta função. O hemisfério esquerdo desempenha as tarefas da linguagem e o hemisfério direito desempenha as tarefas cognitivas de análise prática do comportamento não-verbal, no qual se incluem a identificação e o reconhecimento da expressão facial da emoção (Magalhães, 2007).

Constata-se, assim, que o hemisfério direito tem, de facto, um papel importante no reconhecimento emocional, podendo encontrar-se uma ligação entre os défices no reconhecimento facial da emoção e danos nos córtex parietal e medial occipital direitos (Aguiar, 2008). A existência de lesões no opérculo frontal ou no lobo temporal direito pode afetar o reconhecimento de emoções faciais, outro facto é que lesões nos gânglios da base nos dois hemisférios podem, também, prejudicar o reconhecimento emocional (Aguiar, 2008).

Apesar das culturas partilharem uma linguagem facial universal, elas diferem na forma e na intensidade com que se exprime a emoção, por exemplo, nas culturas que encorajam o individualismo, como na Europa Ocidental, na Austrália, na Nova Zelândia e na América do Norte, as demonstrações emocionais são, muitas vezes, prolongadas e intensas e os indivíduos focam-se nos seus próprios objetivos e nas atitudes que influenciam a sua expressão emocional, enquanto na Ásia e nas culturas que realçam a interdependência e as relações sociais, a demonstração de emoções como a simpatia, o respeito ou a vergonha, é mais frequente que nos países ocidentais. Por outro lado, os asiáticos raramente exprimem emoções negativas ou de autossatisfação e, quando o fazem, é de uma forma breve, uma vez que estas manifestações poderiam romper um sentimento de comunidade no seio de grupos estritamente imbricados (Besche-Richard & Bungener, 2008, cit. in Santos, 2008).

6. Expressões faciais

De acordo com referências encontradas numa investigação de Rosa (2011), alguns dos primeiros estudos efetuados sobre expressões faciais reportam-se aos de Frijda (1958), de Golberg (1951), de Goodenough e Tinker (1931), de Munn (1940) ou de Vinacke (1949), bem como outros, mais recentes, como o caso dos de Fernandez-Dols, Sierra e Ruiz-Belda (1993), de Fernandez-Dols, Wallbott e Sanchez (1991), de Knudsen e Muzekari (1983), de Motley e Camden (1988), de Nakamura, Buck e Kenny (1990), de Spignesi e Shor (1981), de Wallbott (1988) e de Watson (1972).

O estudo das expressões faciais enquadra-se na abordagem evolutiva e no estudo das emoções, iniciada por Darwin (1872). Segundo Darwin (1872, cit. in Matsumoto, Keltner, Shiota, Sullivan & Frank, 2008), as expressões faciais e corporais das emoções fazem parte do nosso repertório evolutivo, manifestando-se, de modo idêntico, em todos os indivíduos, independentemente da sua etnia ou cultura.

A expressão facial humana transmite informações extremamente necessárias, tais como a identidade, o sexo, a capacidade de contacto ocular e expressão emocional, que são determinantes fundamentais na comunicação (Adolphs, 2002). Magalhães (2007) refere que a expressão facial é paradigmática, pois é no rosto que se exhibe muito do afeto que se transmite na interação e na vinculação.

As expressões faciais são, assim, exhibições emocionais e têm, evidentemente, consequências diretas no impacto que causam, quer nas pessoas a que são dirigidas, quer nas que as observam. Estas exhibições emocionais estão sujeitas a normas, ou seja, existe um consenso social no que diz respeito aos sentimentos que podem ser expostos e/ou minimizados, exagerados e substituídos e em que circunstâncias isto deve acontecer, sendo observadas estas normas nas mais variadas situações e mudando as mesmas de cultura para cultura (Silva, 2010).

Os indivíduos utilizam as expressões faciais e/ou corporais nas relações interpessoais, em diversas combinações, de modo a transmitir determinados significados e a omitir outros, decorrentes da sua interação emocional (Silva, 2010). Neste sentido, o estudo ou a mera observação das expressões faciais das pessoas que nos rodeiam, e que são tendencialmente demonstrativas das emoções que experienciam no contato social, podem ser um elemento de alto interesse para o nosso desempenho social, pois são um importante *input* de referência para as nossas manifestações emocionais e, naturalmente, para um potencial relacionamento interpessoal equilibrado (Silva, 2010).

A expressão facial tem como função primordial indicar aos outros que um acontecimento particular acarreta um determinado conteúdo emocional. Transmitindo as suas intenções comportamentais através das expressões faciais, o indivíduo poderá normalizar a experiência emocional, facilitando novas experiências e novas emoções, permitindo, assim, um melhor ajustamento psicológico e melhores resultados de saúde (Almeida, 2006; Rosa, 2011). Aguiar (2008) e Rosa (2011) referem que as expressões faciais funcionam como componentes não-verbais, determinantes na cognição social, permitindo um rápido processamento da informação relevante no que diz respeito a novos objetos ou ambientes.

Assim, o conceito de universalidade das expressões faciais das emoções mantém-se como um dos princípios básicos na abordagem evolutiva ao estudo das emoções e baseia-se na noção de que a anatomia facial é colocada, através das expressões, ao serviço da resolução de problemas de adaptação relativos à vida social, presentes em todas as culturas (Matsumoto et al., 2008).

7. Funções das emoções

Tendo em conta o estado de arte sobre o tema das emoções, é possível referenciar algumas características destas, tais como: a) as emoções estão relacionadas a um acontecimento externo e parecem surgir quando algo inesperado ocorre; b) as emoções são inatas, geneticamente determinadas ou “aprendidas” como uma combinação de emoções básicas; c) a avaliação cognitiva é crucial para o entendimento de como as emoções ocorrem; d) as emoções são acompanhadas de reações fisiológicas e normalmente são expressas através da mudança na expressão facial; e) as emoções dão a possibilidade de expressar um certo comportamento que determina qual emoção que ocorrerá; f) as emoções podem ser divididas em dois grupos: aquelas que envolvem fuga, recuo ou comportamento negativo (emoções negativas) e aquelas que envolvem atração, aproximação ou comportamento positivo (emoções positivas); g) as emoções focam e direcionam a atenção para algo que possivelmente é grandioso e selecionam o que é mais importante naquele momento (Espinoza, 2004).

Magalhães (2007) refere como funções das emoções as seguintes, a) preparação para a ação, ou seja, as emoções servem de catalisador entre o meio e a nossa conduta; b) preparação da conduta; c) contato com certas experiências emocionais, que vai originar uma aprendizagem emocional útil para lidar com situações futuras; c) regulação da interação.

Assim, e apesar das emoções serem antigas no processo evolutivo, estas são uma componente essencial nos mecanismos de regulação vital, pois são parte integrante do mecanismo através do qual o corpo humano regula a sua sobrevivência (Espinoza, 2004).

As emoções têm um papel ativo, juntamente com outros mecanismos, na regulação interna e constante do corpo. Para que um organismo viva, é imprescindível que mantenha as condições mínimas necessárias, como é o caso da temperatura do corpo e da concentração de oxigénio no sangue, que são aspetos fisiológicos nos quais as emoções também intervêm (Espinoza, 2004).

Capítulo III: Competências Emocionais

A Inteligência Emocional comporta várias competências que nos permitem lidar de forma funcional com situações críticas para uma adequada adaptação à realidade presente, através de respostas ajustadas às circunstâncias (Silva, 2011).

As experiências vivenciadas possibilitam ao sujeito aumentar os níveis de satisfação e de desenvolvimento pessoal pela correta integração das mesmas e, concomitantemente, melhoram o autoconceito e a autoestima do sujeito, fazendo com que o indivíduo se torne mais empático, mais otimista, assuma responsabilidades e seja socialmente mais equilibrado (Silva, 2011).

Sabe-se que as emoções influenciam a nossa vivência em diversas dimensões, sendo que a forma como se comunicam as emoções possui relevância no funcionamento do indivíduo, especialmente no que diz respeito às suas relações interpessoais, o que influencia, tanto a satisfação das suas necessidades, como a qualidade das suas relações (Moreira, 2004).

Neste âmbito, saber lidar com as emoções remete-nos para o domínio da competência emocional, que é capacidade de regular, redirecionar e transformar os impulsos comportamentais em resposta às exigências sociais. Esta competência assume um papel de destaque no ajustamento social e nos relacionamentos interpessoais, nomeadamente nas relações entre pares (Alves, 2006).

Assim, ao longo deste capítulo podem-se encontrar alguns aspetos importantes acerca da competência emocional e das componentes envolvidas nesta competência, destacando-se destas a regulação emocional.

1. Conceito de competência emocional

O conceito competência emocional advém do conceito de Inteligência Emocional, que surgiu na literatura científica no início da década de 90, e que pretende representar um tipo de inteligência que envolve o processamento emocional (Sousa, 2013), e conforme apresentado no ponto 3, do capítulo I deste trabalho.

De acordo com Saarni (2002, p. 65, cit. in Sousa, 2013), a competência emocional é uma *“demonstração de autoeficácia nas transações sociais que produzem emoções”*, ou seja, *“o indivíduo acredita ter a capacidade e as habilidades necessárias para alcançar um determinado resultado”*. Assim, e de acordo com o autor supracitado, ser emocionalmente competente depende da história social de cada um, das crenças, atitudes e suposições, da cultura, dos papéis sociais que ocupamos (como o género e a idade), da observação de outras

pessoas importantes e dos padrões de reforço daqueles com quem se está significativamente envolvido. Logo, todos os fatores enumerados irão contribuir para que *“aprendamos o que significa sentir alguma coisa e fazer algo a respeito disso”* (Saarni, 2002, p. 69, cit. in Sousa, 2013).

É de salientar que os indivíduos emocionalmente competentes são sujeitos capazes de administrar as suas próprias emoções de forma eficiente, o que lhes permite negociar o que pretendem por meio de interações pessoais. Mais do que atingirem o que pretendem, os indivíduos com competência emocional têm um sentido de bem-estar subjetivo e uma resiliência adaptativa perante situações stressantes (Saarni, 2002, cit. in Sousa, 2013).

Vários estudos no domínio e no contexto português (Faria, Costa & Costa, 2008; Faria & Santos, 2006; Santos & Faria, 2005) apontam que o desenvolvimento da competência emocional promove a melhoria de outras competências, nomeadamente as sociais, bem como a manifestação de comportamentos mais adaptativos e eficazes. Na verdade, quando a pessoa tem um sentimento de competência positivo, terá uma maior capacidade de relacionamento interpessoal, sentir-se-á bem consigo própria e aceitará mais facilmente os desafios, empenhando-se, persistindo e envolvendo-se de forma a superá-los (Faria, 2002a, cit. in Faria, Costa & Costa, 2008).

2. Identificação, diferenciação e conhecimento emocional

As emoções mantêm-nos vivos e são indispensáveis à nossa sobrevivência, estando presentes no nosso dia-a-dia. Por exemplo, o medo faz-nos fugir de potenciais e/ou reais situações perigosas, a raiva faz com que o indivíduo sinta que a melhor defesa é o ataque, a tristeza, por sua vez, indica que podemos estar com dificuldades e problemas ou que podemos necessitar de ajustar ou compor algo que correu mal, enquanto a alegria nos estimula para a ação, possibilitando uma maior abertura para analisar o que nos rodeia ou as nossas relações com os outros (Moreira, 2004).

As emoções compreendem determinados conjuntos de processos neuronais, que são ativados por um estímulo (interno ou externo) e que proporcionam ao indivíduo sentir uma reação fisiológica (ativação neuronal/emocional). Por sua vez, esta ativação facilita uma interpretação daquilo que se está a sentir, ou seja, um reconhecimento (identificação e diferenciação emocional) e, posteriormente a esta identificação e diferenciação, o sujeito aplica estratégias para regular as experiências subjetivas agradáveis ou desagradáveis, escolhendo exprimi-las ou não (regulação - da experiência e expressão - emocional) (Moreira, 2004; Reverendo, 2011).

Deste modo, ter a capacidade de identificar e diferenciar as emoções, perceber a sua função e ponderar sobre elas, são aptidões essenciais que o indivíduo adquire para uma compreensão e regulação emocional ajustadas (Barett & Gross, cit. in Vaz, 2009). A aquisição destas aptidões é tida como uma relevante tarefa desenvolvimental, sendo a infância e a adolescência consideradas os períodos mais críticos para esta aprendizagem (Cole, Michel & Teti, 1994, cit. in Reverendo, 2011).

Na perspetiva de Saarni (2002, p. 71, cit. in Sousa, 2013), desenvolver competência emocional exige: a) perceber o seu próprio estado emocional, incluindo a possibilidade de experimentar emoções múltiplas; b) saber que não se pode perceber conscientemente os próprios sentimentos, devido à dinâmica inconsciente ou à atenção seletiva; c) apreciar as emoções dos outros, através das expressões não-verbais; d) utilizar o vocabulário emocional comum à sua cultura; e) envolver-se empaticamente nas experiências emocionais dos outros; f) entender que os estados emocionais internos não precisam de corresponder a expressões exteriorizadas, tanto em si mesmo como nos outros; g) adaptar o próprio comportamento emocional aos comportamentos dos outros; h) lidar de forma adaptativa com emoções adversas ou perturbadoras, utilizando estratégias autorreguladoras que melhorem a intensidade ou duração temporal de tais estados emocionais; i) perceber que a natureza dos relacionamentos depende do grau de genuinidade emocional na sua manifestação e do grau de reciprocidade no relacionamento; j) ter autoeficácia emocional, o que significa o indivíduo aceitar a sua experiência emocional, independentemente de ser integrada na cultura onde está inserido.

Em suma, ser emocionalmente competente leva ao desenvolvimento das habilidades emocionais acima mencionadas, ainda que de acordo com o contexto cultural e de forma gradual, pois estas habilidades são aprendidas ao longo da vida, mediante experiências em vários contextos sociais, nos quais o sujeito se vê obrigado a responder de forma eficaz. Apesar deste crescimento gradual da competência emocional, haverá sempre situações em que inevitavelmente o sujeito responderá com relativa incompetência emocional (Mayer, Salovey & Caruso 2002).

Para ser-se emocionalmente competente é necessário compreender as emoções em si e nos outros. Este conhecimento emocional implica segundo Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos, e Rolão (2008) quatro pressupostos: 1) a avaliação de que a pessoa está a enviar uma mensagem afetiva; 2) a interpretação da mensagem afetiva; 3) a compreensão de acordo com as regras sociais de expressividade; 4) aplicação dessa compreensão ao contexto específico.

Assim, a capacidade dos indivíduos diferenciarem as emoções abrange processos de representação mental, não só da emoção e de simbolização, mas, também, da expansão da reação fisiológica experienciada. Esta expansão é constituída por duas dimensões: o repertório de experiências emocionais (diversidade de experiências) e a habilidade de executar distinções ténues dentro das mesmas categorias emocionais (capacidade de diferenciar pequenas diferenças entre as emoções análogas) (Kang & Shaver, 2004, cit. in Vaz, 2009).

Nota-se que, no decorrer do desenvolvimento humano, a pessoa começa por aprender a identificar e a compreender diferentes categorias relacionadas com as emoções básicas, tais como a alegria, medo, raiva, tristeza, etc., sendo que é na infância que se intensifica a habilidade para o indivíduo reconhecer pistas faciais associadas a estas categorias emocionais (Gross, 2007, cit. in Vaz, 2009).

Estas aprendizagens dependem do conhecimento emocional da situação e dos indícios situacionais que advêm desta, os quais possibilitam à criança compreender e antecipar as emoções dos outros e de si mesma (Gross, 2007, cit. in Vaz, 2009). Nota-se que, ao longo do desenvolvimento, este conhecimento deriva na capacidade de compreensão de que um indivíduo pode experimentar uma diversidade de emoções, seguindo-se a compreensão e conhecimento das regras e convenções sociais para a expressão emocional (Nannis, 1988 cit. in Cardoso, 2011).

Neste sentido, as componentes da competência emocional são essenciais, pois influenciam, não só as relações sociais do indivíduo, como a capacidade do seu relacionamento interpessoal com os pares (Garner & Estep, 2001, cit. in Cardoso, 2011). Logo, no domínio das relações interpessoais, é especificamente relevante a diferenciação emocional, uma vez que potencia a compreensão e o desenvolvimento da empatia com o outro (Kang & Shaver, 2004, cit. in Vaz, 2009), permitindo facultar informação acerca do que os outros experienciam durante estas relações (Martins, 2012).

É importante frisar que os conceitos de identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional estão estreitamente ligados, pois influenciam-se reciprocamente. Deste modo, identificar eficazmente uma emoção leva a que o indivíduo consiga diferenciar a emoção identificada de outra semelhante. O saber identificar e diferenciar grande parte das emoções proporcionará um bom conhecimento emocional, que por sua vez facultará uma favorável regulação emocional, pois para adotar estratégias de regulação emocional adequadas às situações é necessário saber identificar e diferenciar as emoções implicadas (Vaz, 2009; Moreira, Abreu & Neto, 2012; Pons, Harris & Rosnay, 2004).

3. Regulação emocional

Falar de emoções conduz-nos, quase inevitavelmente, a falar de um conceito muito próximo, ou mesmo intrínseco à própria emoção e largamente abordado na literatura nos últimos anos: a regulação emocional (Vaz, 2009).

As emoções mudam conforme a situação em que ocorrem, sendo com frequência úteis na resolução de obstáculos. Contudo, as emoções podem ser geradoras de mal-estar quando o contexto físico e social do indivíduo é diferente daquele que seria o esperado. Quando as emoções assumem este carácter incoerente com a situação, o indivíduo torna-as congruentes através da sua regulação, conforme as suas necessidades e adaptadas à situação pretendida (Vaz, 2009).

O termo regulação das emoções pode ser utilizado para aludir os dois fenómenos relacionados: a regulação (de algo) através das emoções e a regulação das emoções propriamente dita. As emoções coordenam as nossas respostas a acontecimentos do nosso quotidiano, logo, sempre que tivermos uma emoção podemos dizer que esta está a regular as nossas respostas (Paes, 2005).

O propósito da regulação emocional é, assim, manter reguladas as emoções, pois se forem excessivamente intensas e se se prolongarem mais do que necessário, estas desequilibram a estabilidade do indivíduo (Bermejo, 2005). Contudo, importa salientar que uma boa capacidade de regular as emoções não passa por eliminar as emoções sentidas como negativas, ao invés disso, passa por saber detetá-las e regulá-las adequadamente (Bermejo, 2005). Assim, o objetivo da regulação emocional não consiste em eliminar as emoções negativas sentidas pelos indivíduos, mas em preservar um clima emocional que mantenha o bem-estar do indivíduo, onde as emoções negativas, ao invés de provocarem um desgaste emocional no indivíduo, sirvam como um impulso para o indivíduo regular as suas emoções e ultrapassá-las.

Apesar do objetivo exposto acima, e para Almeida (2006), tanto as emoções negativas como as positivas podem ser reguladas, sendo também possível regular tanto a expressão emocional como a experiência emocional.

Tem sido reconhecido o papel da regulação, tanto da experiência como da expressão emocional, para um bom ajustamento e bem-estar dos indivíduos, isto é, para se agir nas diferentes situações de forma adaptativa é essencial aprender a regular as emoções e os comportamentos que advém destas (Vaz, 2009). A regulação emocional contém, assim, métodos de gerir, conservar, adaptar ou modificar a intensidade e a duração dos estados fisiológicos internos alusivos às emoções, bem como a expressão ou não das mesmas

(comportamentos) como forma de atingir objetivos individuais e proporcionar uma boa adaptação social (Eisenberg & Spinrad, 2004 cit. in Reverendo, 2011).

Os processos da regulação emocional podem ser considerados como sendo comportamentos, habilidades e estratégias que podem ser conscientes ou inconscientes, automáticos ou controlados por esforço, e que servem para modular, inibir ou fomentar a experiência e a expressão emocional (Gross & Thompson, 2007). Logo, regular as emoções envolve mudanças na dinâmica da emoção, o que inclui o tempo que a emoção leva para emergir, a magnitude, a duração e um conjunto de respostas nos domínios fisiológico, do comportamento ou da experiência (Calkins & Hill, 2007).

Segundo o autor Thompson (1994), para a regulação das emoções contribuem processos extrínsecos e intrínsecos, os quais são responsáveis por controlar, avaliar e modificar reações emocionais, mais especificamente as características intensivas e temporais das mesmas, com vista à consecução dos nossos objetivos. Acrescenta este autor que a regulação pode ser conseguida de distintas formas, entre elas a gestão de respostas e comportamentos, a indução de alterações neurofisiológicas, a alteração e controlo dos processos atencionais e atribuições cognitivas ou o acesso a diferentes recursos de *coping*.

Neste sentido, e segundo Bermejo (2005), tomar consciência, ser capaz de identificar as emoções, integrar e aproveitar a energia e dimensão da emoção, é um processo adequado de integração das próprias emoções, em sintonia com os nossos valores.

Segundo Estrada (2008, cit. in Santos, 2008), a necessidade de regular as emoções deve-se às consequências negativas que a sua não regulação acarreta no indivíduo, nos outros e no mundo, sendo que a outra causa se baseia nos benefícios que a sua regulação traz para o indivíduo como ser biopsicossocial.

Colle (2001, cit. in Santos, 2008) acrescenta que a desregulação das emoções se deve a padrões de regulação da emoção que colocam em perigo ou danificam o funcionamento do indivíduo, podendo tais padrões promover o surgimento de sintomas psicopatológicos. O mesmo autor refere que os vários fatores de risco que podem levar à psicopatologia, no que diz respeito à desregulação das emoções, são: a existência de um trauma, abuso ou perda; o temperamento e a reatividade ao *stress*; uma disfunção cerebral; a sensibilidade à emoção e ao conflito familiar; e/ou dificuldades na vinculação.

Uma vez que as emoções têm processos que não são estanques e que se alteram no decorrer do tempo, é de esperar que a regulação emocional envolva modificações ao nível da latência, tempo de ativação, extensão e duração da emoção e tipo de respostas envolvidas nos processos emocionais, a nível comportamental, experiencial e fisiológico (Vaz, 2009).

No âmbito da psicologia, as emoções e a capacidade de regulação emocional estão presentes num vasto conjunto de perturbações psicológicas. A relação entre a capacidade de regulação emocional e o bem-estar tem sido objeto de investigação sobretudo em populações adultas, daí a importância de estudar essa relação na adolescência (Freire & Tavares, 2011).

É importante salientar que o estudo da capacidade de regulação emocional na adolescência adquire um significado marcante por esta fase desenvolvimental ser caracterizada por fortes mudanças ao nível cognitivo e afetivo (Freire & Tavares, 2011).

Segundo os resultados dos estudos realizados por diversos estudiosos (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007; Silk et al., 2003, cit. in Reverendo, 2011) o género desempenha um papel importante na qualidade da regulação emocional, sendo que, geralmente, as raparigas regulam melhor as emoções do que os rapazes. Este efeito poderá ser atribuído a diferenças inatas nos níveis de reatividade (Morris, et al., 2007; Silk et al., 2003, cit. in Reverendo 2011), por exemplo, as adolescentes reportam uma maior habilidade para lidar com a tristeza e a ansiedade, não se verificando alterações nos níveis de irritabilidade.

Os autores Saarni, Mumme e Campos (1998, cit. in Reverendo, 2011), salientam o papel das circunstâncias contextuais e relacionais na regulação das emoções, fortificando a ideia da função da regulação como condição para um adequado funcionamento social e como potencial reguladora de relações. Sublinham, ainda, a necessidade de se terem em conta as diferentes componentes das emoções (fisiológica, expressiva, e experiência subjetiva), enquadrando-as nas dimensões a regular.

4. Estratégias de regulação emocional

No que concerne às estratégias de regulação emocional, nota-se que estas são essenciais, na medida em que o indivíduo, ao empregar determinadas estratégias, poderá prevenir patologias que estão associadas à não regulação das emoções.

Os autores Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha e Dias (2010) referem que as psicopatologias podem advir de situações de regulação emocional desajustada, que vise suprimir, controlar ou evitar emoções negativas recorrendo a estratégias de evitamento.

Assim, para se obter uma adequada regulação emocional, podem ser utilizadas estratégias de regulação específicas para cada emoção. Por exemplo, para lidar melhor com a tristeza, podem ser usadas estratégias como reestruturação cognitiva, concretização de atividades de lazer, sociais, e desportivas (Arándiga e Tortosa, 2004). Para a regulação da raiva foram identificadas estratégias de enfrentamento como: distração, auto verbalizações, assertividade, alterações cognitivas (pensamento), técnicas de relaxamento e, ainda, o

afastamento da situação que gerou a emoção (Arándiga e Tortosa, 2004). Quanto à emoção medo, as estratégias mais empregues estão relacionadas com o pedido de ajuda e análise da situação que causou medo, constatando a veracidade ou não da situação através de uma avaliação da mesma (Arándiga e Tortosa, 2004). As estratégias de regulação da alegria implicam manter o sentimento de satisfação e o prolongamento do bem-estar físico e psicológico produzido por esta emoção (Arándiga e Tortosa, 2004).

Outras estratégias de regulação emocional encontradas na literatura são: a seleção da situação (ação em antecipação à situação), a modificação da situação (ação sobre a situação), o investimento da atenção (retirar a atenção da situação), a modificação cognitiva (alterar o significado da situação) e a modulação de resposta (tentar influir a resposta fisiológica, experiencial ou comportamental) (Gross, 1998).

A seleção da situação (e.g., aproximar-se ou evitar pessoas, lugares ou atividades) exige aptidões cognitivas de abstração para imaginar e produzir possibilidades futuras e envolve a possibilidade de um viés, pois as pessoas tendem a subestimar as suas respostas emocionais a cenários futuros e a superestimar a duração das suas respostas negativas para as mais variadas situações, enquanto a modificação da situação (e.g., evitar responder agressivamente a uma provocação, a pessoa decide deixar o local) nem sempre é uma opção possível (Gross & Thompson, 2007).

De acordo com os tipos de investimento de atenção, a distração apesar de ser o primeiro processo regulatório a surgir no nosso desenvolvimento é o mais usado ao longo toda a vida, principalmente quando não é possível modificar a situação (e.g., dirigir a atenção para diferentes aspetos da situação, retirar inteiramente a atenção da situação ou, ainda, mudar internamente o foco da atenção) (Gross & Thompson, 2007).

Por sua vez, a mudança cognitiva pressupõe a habilidade para avaliar a situação em que se está, com o propósito de alterar o seu significado emocional, quer mudando a maneira de pensar sobre a situação, quer a própria capacidade de lidar com as demandas que ela impõe. Já a modulação de resposta implica a aquisição de um autocontrolo eficiente (e.g., quando a pessoa se concentra na sua respiração alterada e na sua postura tensa, buscando um relaxamento corporal que lhe ajude a lidar com a emoção) (Gross & Thompson, 2007).

Segundo os autores Macedo e Sperb (2013) a seleção da situação, a mudança cognitiva e a modulação da resposta são consideradas estratégias eficazes. Contudo, a sua aplicação depende da existência de determinados pré-requisitos desenvolvimentais de que são exemplo a habilidade para pensar de modo abstrato e a maturidade emocional que permita exercer autocontrolo. A modificação da situação depende de condições externas e a concentração requer desenvolvimento cognitivo e emocional (é de sublinhar que esta última pode levar ao

aumento da ansiedade), enquanto a distração é um recurso disponível desde cedo na criança (Macedo & Sperb, 2013).

Os estudos que têm trabalhado com adolescentes a sua regulação emocional mostram que neste período de desenvolvimento (adolescência) os indivíduos apresentam algumas dificuldades em regular a tristeza e a raiva (Baptista & Oliveira, 2004; Formiga, 2004; Formiga, Cavalcante, Araújo, Lima & Santana, 2007; Reppold & Hutz, 2003; Soares, Almeida, Coutinho, & Mari, 1999). Por exemplo, constatou-se que a depressão ocorre três vezes mais em adolescentes do que em adultos (Soares et al., 1999) e que esta está negativamente associada à percepção de suporte familiar (Baptista & Oliveira, 2004).

Os autores Reppold e Hutz (2003), averiguaram que os adolescentes com diagnóstico provável de depressão (5,9% da amostra) reportaram baixa responsividade parental. A regulação da raiva em adolescentes também foi investigada em dois estudos brasileiros. Formiga, et al., (2007) confirmaram que o comportamento agressivo físico e verbal, de raiva e hostilidade, está positivamente relacionado com a predisposição do adolescente para procurar sensações de novidade e intensidade. Formiga (2004) constatou, também, que existe uma relação inversa entre as condutas antissociais e delitivas e os indicadores positivos da relação familiar (compreensão, confiança, afeto).

Assim sendo, a literatura tem revelado que as estratégias de regulação das emoções melhoram com a idade e podem ser diferentes dependendo do contexto cultural em que se vive (Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

5. Intervenção na competência emocional

Tendo em conta os riscos e a gravidade dos efeitos dos transtornos emocionais e comportamentais na infância e adolescência, os programas preventivos tornam-se prioritários nestas fases de desenvolvimento. A literatura internacional mostra que a pesquisa em prevenção teve um grande avanço nas últimas três décadas, com um considerável aumento de publicações conceituais e empíricas acerca de programas preventivos dirigidos a crianças e adolescentes (Murta, 2007).

Uma meta-análise feita por Durlak e Wells (1997, cit. in Murta, 2007), incluindo 177 programas de prevenção primária de problemas sociais e emocionais publicados até 1991, demonstrou que os focos destes programas levaram a modificações do ambiente escolar, modificações nas estratégias individuais de enfrentamento e nas habilidades para lidar com transições stressantes ao longo da vida. Os resultados obtidos nesta meta-análise indicaram evidências consistentes de que estes programas de prevenção primária produzem efeitos

benéficos sobre a redução de problemas sociais e emocionais e o aumento de competências em crianças e adolescentes, sendo os seus efeitos superiores aos das condições de controlo (Murta, 2007). Estes autores recomendam como prioridade para pesquisas futuras, o estabelecimento de metas e procedimentos claros, a avaliação da implementação dos programas, a avaliação longitudinal de efeitos do programa e a verificação de como os resultados do programa se relacionam com as características individuais dos participantes e da intervenção (Murta, 2007).

É de salientar, a inexistência de programas de promoção de competências emocionais em alunos do 3º ciclo, quer na Região Autónoma dos Açores, quer em Portugal Continental, sendo que os programas existentes se focam prioritariamente em alunos do 1º e 2º ciclo de estudos, isto apesar de se saber que o início da adolescência é um período de máxima importância para a implementação de intervenções que promovam o desenvolvimento do indivíduo e a prevenção de futuros problemas ou dificuldades de adaptação.

Apesar da inexistência de programas deste âmbito, para adolescentes do 3º ciclo, é de salientar que, no contexto nacional, surge a intervenção levada a cabo pelo programa G.P.S – Gerar Percursos Sociais - Um Programa de Prevenção e Reabilitação Psicossocial (2007), de Daniel Rijo, Maria Do Natal Sousa e seus colaboradores.

Esse programa, que foi desenvolvido com o intuito de proporcionar uma intervenção capaz de diminuir o comportamento agressivo e promover a regulação emocional (autocontrolo emocional) em jovens em risco ou que apresentam comportamentos desviantes, constitui, em contextos de prevenção, uma oferta de intervenção grupal estruturada, que pode sofrer adaptações, de acordo com as necessidades de cada caso ou contexto particular de aplicação, desde que seja respeitada a sequência dos módulos que o constituem (Rijo, et al., 2007).

Parte II

Estudo empírico

Capítulo IV – Metodologia

Neste capítulo apresentam-se, em primeiro lugar, a questão de investigação, os objetivos, as hipóteses e as variáveis. Posteriormente, apresentar-se-á o *design* metodológico, seguindo-se o método (participantes, instrumentos, o programa de intervenção e os procedimentos de recolha e análise de dados).

1. Objetivos, hipóteses e variáveis

Tal como referido na primeira parte deste estudo (capítulo III), os riscos e a gravidade dos efeitos dos transtornos emocionais e comportamentais na infância e na adolescência, mostram da necessidade de se implementarem programas preventivos nestas fases de desenvolvimento (Murta, 2007).

Torna-se, então, pertinente, estudar a Inteligência Emocional nos adolescentes, com vista à promoção de competências emocionais, pois acredita-se que ao intervir ao nível da compreensão das emoções próprias, da compreensão das emoções nos outros e da regulação emocional, se fará com que os adolescentes se sintam preparados para lidar com as suas emoções, nomeadamente as emoções que consideram menos agradáveis e que estão, muitas vezes, presentes no seu dia-a-dia e na sua comunidade escolar.

O interesse pelo tema trabalhado surgiu do facto de se constatar a não existência, na região, de um programa que tratasse as competências emocionais em alunos do 3º ciclo.

Neste sentido, a questão de investigação que norteou este trabalho remete-nos para a educação de competências emocionais, como forma dos adolescentes adquirirem competências que lhes permitam aprender a identificar em si e nos outros estas emoções e a aplicar estratégias eficazes para lidar com as mesmas de forma adaptativa. Assim, pretende-se saber se: a intervenção em competências emocionais e sociais promove a inteligência emocional dos adolescentes?

A questão supracitada originou a formulação dos seguintes objetivos gerais para esta investigação:

- I. Criar e adaptar materiais e estratégias educativas, numa perspetiva de promoção de competências emocionais;
- II. Intervir na promoção de competências emocionais ao nível das emoções básicas (alegria, medo, tristeza e raiva);
- III. Avaliar a eficácia das sessões levadas a cabo;

- IV. Verificar se a implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais provocou alterações nos índices da compreensão das emoções próprias e nos outros, em função do tempo e do grupo;
- V. Atestar se existiram diferenças, ao nível dos índices de regulação emocional, no grupo experimental.

Tendo em conta os objetivos gerais acima mencionados, elaboraram-se alguns objetivos específicos, tais como:

- I. Fomentar o conhecimento das emoções básicas, ao nível da sua natureza e função;
- II. Promover a capacidade de compreensão das emoções básicas em si próprio;
- III. Promover a capacidade para a compreensão das emoções básicas no outro;
- IV. Ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais;
- V. Avaliar a participação dos alunos nas sessões (2ª e 3ª) em função do gosto, interesse e motivação;
- VI. Avaliar a participação dos alunos nas sessões (2ª e 3ª) em função do desempenho dos alunos (facilidades e dificuldades);
- VII. Analisar a avaliação dos alunos às sessões (2ª e 3ª);
- VIII. Analisar a avaliação dos professores às sessões (2ª e 3ª);
- IX. Descrever os índices da compreensão das emoções próprias e dos outros observados nos adolescentes;
- X. Descrever os índices da regulação emocional para as emoções básicas dos adolescentes
- XI. Avaliar o impacto das sessões (2ª e 3ª), no aumento da identificação, reconhecimento e regulação emocional nos adolescentes.

A criação destes objetivos originou a formulação de cinco hipóteses nulas, como abaixo indicadas:

H0₁: A implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais não provoca alterações nos índices da compreensão das emoções próprias e dos outros na adolescência.

H0₂: No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, nos índices de regulação emocional da emoção alegria;

H0₃: No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, nos índices de regulação emocional da emoção medo;

H0₄: No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, nos índices de regulação emocional da emoção tristeza;

H0s: No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, nos índices de regulação emocional da emoção raiva.

Assim, e de acordo com as hipóteses enunciadas, foram definidas como variáveis independentes o grupo (controlo e experimental) e o tempo de intervenção (pré e pós-teste), enquanto as variáveis dependentes correspondem à compreensão das emoções nos outros, compreensão das emoções próprias e a regulação emocional das emoções: alegria, medo, tristeza e raiva.

2. *Design* metodológico

Na definição do desenho metodológico, considera-se que o modo mais eficaz de avaliar as sessões de um programa, realidade complexa e dinâmica, passa por se optar por uma pluralidade metodológica.

A abordagem qualitativa, neste estudo, viabiliza um estudo em profundidade do que os sujeitos pensam face a uma temática, mediante o uso da técnica de observação (Bogdan & Biklen, 2013) e da análise de documentos inerentes ao programa. Por sua vez, a abordagem quantitativa permite compreender o efeito das sessões nos índices da compreensão das emoções próprias, da compreensão das emoções nos outros e nos índices da regulação emocional dos adolescentes, nos dois momentos de intervenção (pré e pós-teste) e nos dois grupos (controlo e experimental).

Neste sentido, pretendeu-se, nesta investigação, combinar as duas abordagens, num *design* de metodologia mista, por esta combinação possibilitar a complementaridade dos dados perspetivados através de modos diferentes (Cook & Reichard, 2005). Esta opção subscreve o defendido por Johnson e Onwuegbuzie (2004), os quais defendem que apesar das divergências e particularidades que se levantam sobre a aplicação das duas abordagens, estas podem ser complementares.

Assim, a combinação das duas abordagens envolve 4 pressupostos: 1) recolher, analisar e interpretar os dados quantitativos e qualitativos num único estudo; 2) recolher os dados de forma simultânea ou sequencial; 3) dar ênfase a uma das abordagens; 4) integrar os dados numa ou mais etapas do processo de pesquisa (Creswell, 2003).

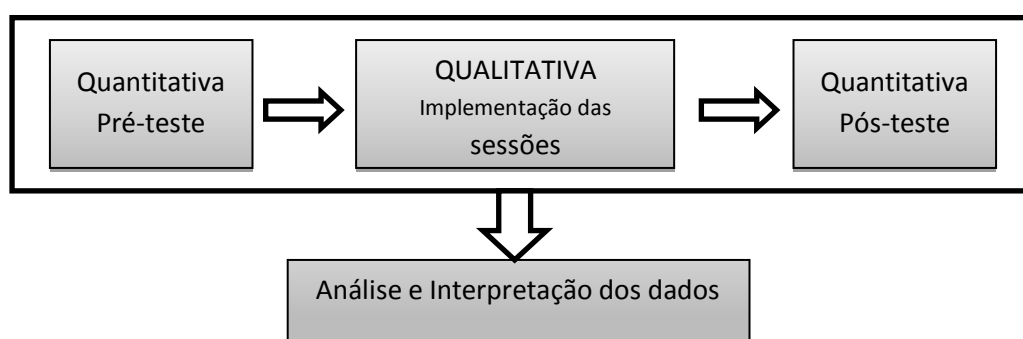
Tendo em conta os pressupostos acima descritos, Creswell (2003) considera a possibilidade de se desenvolverem seis *designs* para a combinação das duas abordagens: três sequenciais (analítico, exploratório e transformativo) e três concorrentes (triangulação, integrado e transformativo). Nesta investigação, elegeu-se a estratégia sequencial

exploratória, por esta combinar a abordagem qualitativa e quantitativa na recolha, análise e interpretação dos dados. No que concerne à recolha dos dados, esta ocorreu em três momentos distintos, de forma sequencial, tal como se pode observar na figura 1.

É de salientar, ainda, que a abordagem qualitativa é prioritária nesta investigação, dado o objetivo crucial desta ser o de avaliar as sessões implementadas (2ª e 3ª sessões) ao nível da sua adequabilidade, pertinência e eficácia para o público-alvo desta investigação. A abordagem quantitativa, surge apenas para dar continuidade à exploração do problema em estudo, de modo a que se possam inferir os resultados para a população em geral. Por fim, a integração dos dados recolhidos através das duas abordagens ocorre na fase da análise e interpretação dos resultados, como se pode analisar na figura 1.

Neste enquadramento, e para se compreender o efeito das sessões nos índices da compreensão das emoções próprias, da compreensão das emoções nos outros e nos índices da regulação emocional dos adolescentes, procedeu-se à implementação de um teste, antes e após a intervenção, a todos os alunos das turmas selecionadas, de forma a efetuar uma análise estatística inferencial dos resultados. A abordagem utilizada neste estudo está associada a um *design* quase-experimental, devido à não aleatoriedade da amostra e à existência de um grupo controlo e experimental (Almeida & Feire, 2008). Os alunos pertencentes ao grupo controlo apenas foram alvo do preenchimento dos questionários, de modo a garantir algum controlo sobre a validade das conclusões (Almeida & Feire, 2008), não sendo aplicada nenhuma sessão prática a este grupo.

Figura 1 - Esquema do *design* metodológico sequencial exploratório usado na investigação



3. Método

3.1. Participantes

Participaram neste estudo 421 alunos (197 do sexo masculino e 224 do sexo feminino), sendo que 229 destes alunos pertencem ao grupo experimental e os restantes alunos (n=192)

pertencem ao grupo controlo (quadro 1). Os alunos têm idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade, sendo a média de idades de 13,54. É de salientar, ainda, que todos os alunos se encontravam a frequentar o 8º ano de escolaridade de variadas escolas da Ilha de São Miguel.

Apesar do exposto acima, importa referir a existência de mortalidade experimental na amostra, em ambos os grupos. O número de inquiridos no pré-teste foi de 450 alunos (236 do grupo experimental e 214 do grupo controlo) havendo uma mortalidade de 29 alunos no pós-teste (7 no grupo experimental e 22 no grupo controlo).

O quadro 1 apresenta a constituição da amostra utilizada no presente estudo em função do grupo, do género, da idade e do desvio-padrão.

Quadro 1. Caracterização da amostra quanto ao grupo, sexo, idade e desvio-padrão

Grupo	n	Sexo				Média de Idades	Desvio padrão
		M	%	F	%		
Experimental	229	114	49,8%	115	50,2%	13,58	0,945
Controlo	192	83	43,2%	109	56,8%	13,49	0,892

A técnica de amostragem empregue no estudo foi a técnica de amostragem por conveniência, pois a seleção da amostra foi realizada de forma não aleatória. A escolha desta técnica ficou a dever-se ao facto da equipa de investigação ter optado por priorizar o emparelhamento e entre a amostra do grupo experimental e do grupo de controlo, sendo apenas seleccionadas as escolas com um número de turmas do 8º ano que garantissem a criação destes dois grupos. Em cada escola foram seleccionadas o mesmo número de turmas, tanto para o grupo experimental, como para o grupo controlo, de modo a comparar os resultados obtidos entre os grupos. Este tipo de amostragem não é representativo da população, daí o presente estudo apresentar algumas limitações, pois os resultados e as conclusões só se aplicam à amostra, dificultando a generalização dos resultados à população em geral (Vicente, Reis & Ferrão, 2001).

Por seu turno, para a seleção das turmas em cada escola foram tidos em conta alguns critérios, tais como: o sexo, as idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, a frequência do 8º ano, a disponibilidade da equipa de investigação face ao horário da turma ou a disponibilização da turma pela escola. Como critérios de exclusão de turmas, teve-se em conta o facto de se registarem mais do que 3 reprovações, idade superior a 18 anos e sobreposição de horários.

Os participantes encontravam-se a frequentar o 8º ano de escolaridade, em diferentes escolas da Ilha de São Miguel. Assim, 160 alunos pertencem à Escola Secundária Domingos

Rebello, 40 alunos à Escola Secundária Antero de Quental, 71 alunos à Escola Secundária das Laranjeiras, 81 alunos à Escola Secundária de Lagoa e 69 alunos à Escola Básica Rui Galvão. O quadro 2 apresenta a constituição da amostra utilizada no presente estudo em função das escolas.

No que concerne à nacionalidade dos participantes, 418 eram de nacionalidade portuguesa, 1 aluno era Luso-canadiano, 1 Paquistanês e 1 de nacionalidade Moldávia.

Por questões éticas, de sigilo e de confidencialidade dos resultados, estas mesmas escolas e respetivas turmas apenas serão identificadas na análise de dados através de um código alfabético e numérico.

Quadro 2. Caracterização da amostra face à distribuição nas escolas

Escolas	Grupo Experimental		Grupo de Controlo	
	n	%	n	%
Escola Secundária Domingos Rebello	84	52,5%	76	47,5%
Escola Secundária Antero de Quental	22	55%	18	45%
Escola Secundária das Laranjeiras	40	56,3%	31	43,7%
Escola Secundária de Lagoa	43	53,1%	38	46,9%
Escola Básica Rui Galvão	40	58%	29	42%

3.2. Instrumentos

a. Questionários

Os instrumentos utilizados para estudar o impacto das sessões no presente programa de intervenção foram: o Questionário de Inteligência Emocional, adaptado para adolescentes e o Questionário de Emoções Básicas, versão para investigação.

Questionário de Inteligência Emocional- Adolescentes (QIE-A), Rego & Fernandes, 2005; versão adaptada para adolescentes por Carvalho e Caldeira, 2014 (Anexo I): na presente investigação foi utilizada uma versão reduzida deste questionário, de Carvalho e Caldeira (2014), constituída apenas por 24 afirmações, contrariamente aos 96 itens construídos por Rego e Fernandes (2005). Importa referir que se utilizou uma versão reduzida para se facilitar que o seu preenchimento seja de melhor compreensão para adolescentes. As afirmações constantes deste questionário descrevem a forma como as pessoas lidam com as suas emoções e são avaliadas numa escala tipo Likert de sete pontos (1: “*não se aplica rigorosamente nada a mim*”; [...]; 7: “*aplica-se completamente a mim*”).

Um dos passos desta investigação consistiu em verificar o grau de confiança ou de exatidão dos resultados observados (Almeida & Feire, 2008) no Questionário de Inteligência

Emocional (QIE-A). A análise desta qualidade psicométrica permite avaliar se um instrumento psicológico mede, de forma consistente (a totalidade dos itens constitui um todo homogêneo) e estável (ou seja, se mede o mesmo quando administrado aos mesmos indivíduos, em momentos diferentes) os constructos a que se destina (Almeida & Feire, 2008).

Assim, no presente estudo procurou analisar a consistência interna do QIE, através do *alpha* de Cronbach, pese embora a validação do mesmo para a população adolescente se encontrar em curso. Os resultados evidenciam um *alpha* de 0,734 para o presente estudo valor que se encontra acima dos valores prescritos por Nunnally (1978, cit. in Rego e Fernandes, 2005), ou seja, *alpha* > 0,7 e que permite considerar a consistência interna da escala como aceitável.

O QIE-A é composto por 6 subescalas, sendo estas subescalas: sensibilidade emocional, Empatia, Emoções próprias, Auto encorajamento, Emoções dos outros e Autocontrolo.

A subescala “*sensibilidade emocional*” é constituída por 9 itens: 1,3,6,7,10,11,12,16,22- que correspondem aos itens – 2,8,12,9,15,24,4,38,14 – da escala original de Rego e Fernandes (2005). Os itens desta escala são de três tipos: atenção às emoções próprias, sensibilidade às emoções dos outros, autocontrolo perante as críticas dos outros ou imaturidade emocional. De salientar que estas competências são mais superficiais do que aquelas que envolvem a compreensão ou a atribuição de uma causalidade às emoções (Rego & Fernandes, 2005). Na versão original, esta subescala tem um *alpha* de Cronbach de 0,95, tendo-se obtido, nesta investigação, um *alpha* de Cronbach de 0,66.

A subescala “*empatia*” tem 3 itens (4,19,17), estes itens correspondem aos itens 26,5,11 da escala original e estão relacionados com a capacidade dos indivíduos em se deixarem “contagiar” emocionalmente pelas pessoas e pelo ambiente em que se encontram (Rego & Fernandes, 2005). Na versão original esta subescala tem um *alpha* de Cronbach de 0,74, tendo-se obtido o mesmo valor nesta investigação.

A subescala “*compreensão das emoções próprias*” é constituída por 3 itens (2,14,24 - correspondentes aos itens 3,19,41 da escala original), e estão diretamente relacionados com a capacidade dos indivíduos compreenderem, não só as emoções em si mas também as suas causas (Rego & Fernandes, 2005). Ressalva-se o facto de, a nível cognitivo, os processos despoletados serem mais complexos do que os envolvidos no primeiro fator “*Sensibilidade Emocional*”, nomeadamente na sensibilidade às emoções próprias (Rego & Fernandes, 2005). Na versão original esta subescala tem um *alpha* de Cronbach de 0,76, tendo-se obtido, nesta investigação, um *alpha* de Cronbach de 0,76 valor correspondente a um bom *alpha*.

A subescala “*auto encorajamento*” abarca 3 itens (18,21,23). Estes itens correspondem aos itens 28,36,40 da escala original e pretendem avaliar o uso e gestão das emoções (Rego &

Fernandes, 2005). Na versão original esta subescala tem um *alpha* de Cronbach de 0,72 e nesta investigação obteve-se um *alpha* de Cronbach 0,76 valor superior ao da escala original.

A subescala “*compreensão das emoções nos outros*” é constituída por 3 itens (15,19,20 - correspondentes aos itens 20,35,40 da escala original) que englobam a capacidade de percepção, compreensão e avaliação das emoções em terceiros, assim como das causas subjacentes às mesmas (Rego & Fernandes, 2005). Na versão original esta subescala tem um *alpha* de Cronbach de 0,77, sendo que, nesta investigação, se obteve um *alpha* de Cronbach de 0,76, ou seja, ligeiramente inferior ao da escala original.

Por fim, a subescala “*autocontrolo emocional*” é composta por 3 itens (5,8,13). Estes itens correspondem aos itens 6, 10 e 17 da escala original e dizem respeito ao grau no qual o indivíduo é capaz de controlar as suas emoções em situações de grande carga emocional (Rego & Fernandes, 2005). Na versão original, esta subescala tem um *alpha* de Cronbach de 0,84 e nesta investigação obteve-se um *alpha* de Cronbach 0,70, verificando-se um *alpha* inferior ao da escala original.

A cotação do QIE-A é feita através da soma de cada subescala, sendo que os itens que pertencem à subescala “*Sensibilidade emocional*” devem ser recodificados, pois correspondem a itens revertidos.

Para a concretização dos objetivos do presente estudo, considerou-se como ponto médio para as subescalas “*compreensão das emoções próprias*” e “*compreensão das emoções nos outros*”, o valor de 10,5, uma vez que cada uma destas subescalas tem um total de 3 itens, os quais correspondem a um máximo de 21 e mínimo de 3 valores. Assim, quanto mais os resultados estiverem próximos do valor máximo (21), melhor compreensão emocional os adolescentes mostram ter.

Quanto ao **Questionário de Emoções Básicas para adolescentes (QEB)**, utilizou-se uma versão para esta investigação, criada por Carvalho e Caldeira (2014), a qual se encontra presentemente em fase de validação e que, no presente estudo, apenas serviu para confirmação de resultados. Este questionário foi construído com base nos pressupostos teóricos desenvolvido por Mayer e Salovey, apresentados no primeiro capítulo deste estudo (Anexo II).

Este questionário é constituído por 47 itens, os quais devem ser respondidos através de uma escala tipo Likert de cinco pontos (1: “*nunca*”; [...]; 5: “*sempre*”). Contudo, para este estudo utilizaram-se apenas 8 itens, para efeitos de análise e que dizem respeito à regulação emocional das emoções básicas trabalhadas (alegria, medo, tristeza e raiva), sendo eles:

Alegria:

- 2) Quando estou alegre divirto-me com tudo;

26) Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre;

Medo:

8) Quando tenho medo, enfrento-o e resolvo o problema;

16) Quando tenho medo procuro ajuda;

Tristeza:

28) Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste;

39) Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir;

Raiva:

12) Quando estou com raiva penso em coisas agradáveis para me distrair,

20) Quando estou com raiva tento resolver o problema.

Como este questionário é uma versão para investigação, não possui ainda valores relativos ao ainda de *alpha* de Cronbach. No que concerne aos valores do *alpha* de Cronbach para a regulação emocional de cada emoção, encontrados na presente investigação, estes encontram-se na tabela abaixo.

Quadro 3. Resultados do *alpha* de Cronbach para o Questionário de Emoções Básicas, versão para investigação, para a regulação emocional das emoções alegria, medo, tristeza e raiva no momento pré-teste.

Itens	<i>Alpha</i>
Item 2 e 26 (Alegria)	0,568
Item 8 e 16 (Medo)	0,006
Item 28 e 39 (Tristeza)	0,331
Item 12 e 20 (Raiva)	0,516

Assim, ao analisar a tabela acima, verifica-se a inexistência de um *alpha* de Cronbach aceitável para qualquer conjunto de emoções. Logo, como não se verifica um *alpha* de Cronbach aceitável (tendo-se em conta o valor *alpha* de Cronbach de 0,7 apontado por Nunnally (1978, cit. in Rego e Fernandes, 2005), os itens serão analisados separadamente. Para efeitos desta investigação, considerou-se o ponto médio dos itens, ou seja, o valor de 2,5 uma vez que estes itens são avaliados de 1 a 5, sendo 5 o valor mais desejado.

b. Descrição do programa de intervenção “Alinha com a vida”

O programa de intervenção “Alinha com a vida” foi desenvolvido em coautoria com quatro colegas de mestrado e sob a orientação de duas professoras da Universidade dos Açores, a Professora Célia Barreto Carvalho e a Professora Suzana Caldeira.

Este programa intitulado “Alinha com a vida” teve como objetivo geral promover a inteligência emocional nos adolescentes e desenvolver nestes competências que permitam aumentar a sua flexibilidade, de modo a lidar melhor com o imprevisível, transformando os seus obstáculos em desafios.

Este programa é constituído por 10 sessões, cada uma com uma duração de 90 minutos. Durante o desenvolvimento das sessões deste programa, pretenderam-se alcançar, ainda, alguns objetivos específicos, tais como: fomentar o conhecimento das emoções básicas e secundárias; promover a capacidade para identificar emoções básicas e secundárias em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto motivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio emocionais, enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

Apesar destes objetivos, a estrutura do programa mantém-se ao longo de todas as sessões, quer ao nível da estrutura das sessões (a qual se descreve mais à frente), quer ao nível da sua implementação, para a qual foram requeridas duas investigadoras. A razão de ser desta decisão prende-se com o facto de, existindo o objetivo comum de validar cientificamente a adequabilidade e eficácia das sessões, ser necessário, para além de dinamizar as sessões, recolher informação pertinente e atendendo à sua avaliação, função exercida pela investigadora com função de observadora.

É de salientar que uma das características inovadoras deste programa reside no facto de a sua estrutura conceptual se basear na intervenção ao nível da Inteligência Emocional, tendo por base três modelos teóricos: o Modelo da Inteligência Emocional de Mayer e Salovey, o Modelo das emoções de Paul Ekman e o Modelo Evolucionário de Paul Gilbert. Assim, tendo por base estes 3 modelos, construíram-se 10 sessões, sendo que destas 2 foram elaboradas pela autora desta tese (2ª e 3ª sessão) e outras 2 da sua co-autoria. Do nosso conhecimento, este é o primeiro programa com estas características, sendo também o primeiro a intervir na população adolescente.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo das sessões do programa foram expostas escrita e oralmente, com recurso a audiovisuais (*powerpoints* e vídeos temáticos); à reflexão e discussão com todos os elementos das turmas; autorreflexão; autoregisto; *roleplaying*; *brainstorming* e dinâmicas de grupo. A avaliação de todas as sessões foi efetuada através de registos de carácter qualitativo, como as tabelas de observação, as fichas de trabalho, os desafios da semana e as fichas de apreciação da sessão dos alunos e professores.

A escolha dos domínios trabalhados e dos meios de exposição foi efetuada segundo os conteúdos teóricos alusivos aos constructos das competências emocionais e adaptadas às

características específicas da amostra em estudo. A síntese descritiva deste programa encontra-se no quadro 4.

Quadro 4. Síntese descritiva do programa “Alinha com a vida”

Nº	Nome da Sessão	Tema
1ª	Quebra-gelo	Apresentação do programa
2ª	Conhecer as emoções	Emoções básicas
3ª	MeTriRa	
4ª	Teoria Evolucionária	Modelo Evolucionário: Competição e cooperação
5ª	À descoberta das emoções sociais: vergonha e culpa	Emoções sociais
6ª	Violência no namoro e submissão	Violência no namoro e submissão
7ª	Comunicando mais e melhor	Assertividade
8ª	Tu decides!	Tomada de decisão e Inteligência emocional
9ª	A exploração do meu futuro vocacional	Tomada de decisão vocacional
10ª	Avaliação do programa	Balanço do programa

A primeira sessão intitula-se *Apresentação do Programa “Alinha com a vida”* e decorreu em três momentos que incidiram sobre a apresentação do programa (1ª dinâmica: “Apresentação do programa “Alinha com a vida”), a realização de um quebra-gelo (2ª dinâmica: “Copia o outro”) e a recolha de dados para caracterização da linha de base dos participantes relativamente às temáticas deste programa. Com a realização desta sessão objetivou-se apresentar o programa “Alinha com a vida”; proporcionar o conhecimento interpessoal entre as dinamizadoras e os alunos e aplicar o manual de escalas do programa “Alinha com a vida”.

A 2ª e a 3ª sessão correspondem ao módulo das competências emocionais, nomeadamente, a compreensão a regulação emocional. O propósito de ambas as sessões foi o de aumentar a compreensão emocional e trabalhar a regulação emocional de algumas emoções básicas, tais como a alegria, a tristeza, a raiva e o medo, através da identificação destas emoções (componente fisiológica, comportamental e cognitiva). Estas emoções foram escolhidas, não só por serem emoções básicas, mas também por serem, possivelmente, as emoções com as quais os adolescentes mais lidam na sua vida (Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

Na 2ª sessão, intitulada “Conhecer as emoções”, apresentaram-se as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa) indicando, para cada uma delas, o que significam, qual a sua função e quais as estratégias de regulação emocional mais eficazes para com elas lidar. Os objetivos gerais que nortearam esta sessão foram: definir o que são

emoções; reconhecer a diversidade da experiência emocional; e formar acerca da natureza e função da emoção alegria.

De modo a atingir estes objetivos gerais, realizaram-se duas dinâmicas: “O que eu conheço das emoções” e “Como é ser alegre?”. Os objetivos específicos da primeira dinâmica são: a) Identificar o conhecimento que os adolescentes têm sobre o conceito de emoção; b) Explorar as emoções básicas junto dos adolescentes; c) Identificar as expressões faciais de cada emoção básica; d) Constatar a importância de identificar, em si e nos outros, as emoções; e e) Reconhecer a relevância de uma regulação emocional eficaz. Quanto aos objetivos específicos para a segunda dinâmica, estes englobam: a) Formar acerca da natureza e função (adaptativa) da alegria; b) Tornar claro aos adolescentes que a alegria que cada um sente é vivida em diferentes situações e com diferente intensidade, de acordo com a interpretação que fazemos das diferentes situações de vida.

Começou-se a 2ª sessão com a exploração do conceito de emoção e, ao longo de toda a sessão, foram elaborados vários *brainstorming*, para se perceber o que os adolescentes conheciam sobre as emoções básicas. Nesta sessão foi tratada, especificamente, a emoção alegria, por ser a emoção mais positiva das emoções básicas e a mais fácil de compreender. No fim da sessão, os adolescentes tiveram como “*desafio da semana*” ativar a emoção alegria numa pessoa que quisesse, descrevendo todos os passos do desafio.

Com a realização da 2ª sessão, desejava-se que os adolescentes adquirissem o conceito de emoção, reconhecessem as emoções básicas e verificassem a sua importância na vida quotidiana. Pretendeu-se, ainda, que os adolescentes passassem a conhecer a emoção alegria e a sua função adaptativa, uma vez que esta faz com que o indivíduo se sinta bem consigo mesmo e adquira energia que o ajude a superar as dificuldades do dia-a-dia, alcançando o bem-estar, ou seja, a alegria é a emoção que dá energia para enfrentar as vicissitudes (Magalhães, 2007).

Quanto à 3ª sessão, intitulada “MeTriRA”, o seu objetivo foi o de trabalhar as emoções básicas (medo, tristeza e raiva) indicando, para cada uma delas, a sua natureza e função e quais as estratégias de regulação emocional mais eficazes para com elas lidar.

Da 3ª sessão constaram os seguintes objetivos gerais: a) formar acerca da natureza, função (adaptativa e desadaptativa) e regulação das emoções medo, tristeza e raiva; e b) promover a capacidade para a compreensão das emoções básicas em si e nos outros. Para se atingirem estes objetivos gerais, realizaram-se duas dinâmicas: “Sente a emoção” e a “A nossa interpretação”. Os objetivos específicos da primeira dinâmica foram: a) Reconhecer em si as emoções; b) Identificar a componente fisiológica correspondente às emoções presentes; e c) Dotar os adolescentes de estratégias para lidarem com as emoções de forma adequada.

Quanto aos objetivos específicos da segunda dinâmica, podemos referir: a) o saber identificar a emoção nos outros; b) o discutir acerca da importância de identificarmos no outro a emoção que este está a sentir; e c) o tornar claro aos adolescentes que o medo, a tristeza e a raiva são emoções vitais e imprescindíveis para a nossa sobrevivência.

No início da 3ª sessão, deu-se a oportunidade aos adolescentes de se pronunciarem sobre o “*desafio da semana*” anterior. Após a exploração do desafio da semana, prosseguiu-se com a realização das dinâmicas e terminou-se a sessão com um novo desafio. Nesta 3ª sessão, o “*desafio da semana*” foi o de contabilizar as vezes que sentiram as emoções medo, tristeza e raiva.

Com a realização desta sessão pretendeu-se que os adolescentes aumentassem a sua capacidade de compreender as emoções (medo, tristeza e raiva) em si e nos outros, bem como a capacidade de aplicar estratégias de regulação emocional eficazes para cada uma delas.

Por fim, importa salientar que foi explicada a funcionalidade e a importância das 6 emoções básicas apontadas por Ekman (2011), apesar das emoções medo, tristeza, raiva e alegria terem sido as únicas em que se trabalhou individualmente.

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

Ao longo das sessões, a estrutura inerente a cada uma foi semelhante, iniciando-se todas estas com o debate acerca do desafio da semana, passando para as tarefas individuais e/ou de grupo e terminando com o novo desafio da semana.

Durante a implementação do programa, os respetivos grupos experimentais preencheram uma ficha de avaliação de cada sessão em particular e, no final, uma ficha relativa à avaliação do programa em geral, permitindo a avaliação de cada sessão e do programa em si.

3.3. Procedimentos de recolha de dados

Para ser possível a implementação do programa “Alinha com a vida” nas escolas, em horário escolar, foi redigida uma carta à Direção Regional da Educação (DRE) para a obtenção de autorização para a implementação do programa (Anexo III).

Após a autorização da DRE, enviou-se uma carta para os presidentes dos Conselhos Executivos de diversas escolas da Ilha de São Miguel, nomeadamente, as escolas do concelho de Ponta Delgada, Lagoa e Ribeira Grande, pedindo a sua colaboração para a implementação do programa nestas (Anexo IV). Com as escolas que se mostraram interessadas, realizou-se

uma reunião onde se expôs o que se pretendia com o programa e as condições do mesmo. Nessa mesma reunião, foram estabelecidos os dias para a administração do pré e pós-teste e para a implementação das sessões. Após esta reunião, procedeu-se à implementação do estudo, nas datas acordadas.

A implementação do programa deu-se no início do segundo período do ano letivo escolar 2013/2014 e terminou no início do terceiro período. Inicialmente aplicou-se o pré-teste a ambos os grupos e na semana seguinte o grupo de intervenção foi alvo do programa “Alinha com a Vida”, estruturado em 8 sessões práticas e desenvolvido em horário escolar, na disciplina de Cidadania, ocupando 90 minutos de aula. Importa salientar que com grupo controlo apenas se procedeu à aplicação do pré e pós-teste, em dois momentos distintos, tendo estes sido aplicados no início do segundo período (antes do início do programa) e no final deste (após a conclusão da administração do programa), respetivamente. A disciplina de cidadania foi a selecionada por ser uma disciplina que prevê, no seu programa curricular, o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

Importa aqui referir, que na recolha e análise dos resultados, se tiveram em conta as questões éticas, salvaguardando-se a confidencialidade dos adolescentes e das escolas que participaram neste estudo.

Redigiram-se, ainda, consentimentos informados aos encarregados de educação de modo a estes concederem a sua autorização para a aplicação das escalas e do programa aos seus educandos (Anexos V e VI).

3.4. Procedimentos de análise de dados

Por esta investigação ser de carácter misto, para o tratamento e análise de resultados recorreu-se às abordagens qualitativas e quantitativas.

As técnicas utilizadas no estudo qualitativo foram a observação e a análise de documental, sendo estas consideradas por Bogdan & Biklen (2013) técnicas representativas nos estudos de natureza qualitativa.

A técnica de observação permite ao investigador observar o comportamento humano, analisando e confrontando várias componentes em simultâneo e, em particular, aquilo que é dito pelos sujeitos e a sua linguagem corporal (Bogdan & Biklen, 2013).

Em todas as sessões do programa estiveram presentes dois membros da equipa de investigação, uma dinamizadora e uma observadora. A dinamizadora tinha um papel mais ativo, comparativamente ao da observadora, pois era esta que se responsabilizava pela execução de toda a sessão. Contudo, apesar de a observadora não participar de modo ativo

nas sessões, o seu papel era crucial, pois esta tinha a função de registar numa tabela (Anexo VII) criada para fins de investigação, os incidentes críticos ou outros aspetos que fossem relevantes para esta investigação.

Assim, a observadora tinha que ter em conta, para o preenchimento da tabela, os seguintes aspetos: a adesão dos alunos às atividades propostas, em termos de gosto, interesse e motivação; o desempenho dos alunos nas atividades (facilidades ou dificuldades); e, ainda, no final de cada sessão a reflexão crítica acerca do modo como a sessão decorreu, sendo esta reflexão realizada em conjunto com a dinamizadora. Deste modo, a dinamizadora adotou, também, a função de observadora participante, pois para além de observar, dialogava com os alunos e apoiava-os no desenvolvimento das tarefas.

A análise dos documentos inerentes ao programa foi, também, uma estratégia qualitativa utilizada nesta investigação. Para esta análise, tiveram-se em conta todas as fichas realizadas pelos alunos, mais concretamente, as fichas individuais e as fichas de grupo, bem como as fichas de avaliação de cada sessão (ver anexo VIII). Quanto às fichas de avaliação da sessão preenchida pelos professores (ver anexo IX), estas também foram alvo de análise, bem como as tabelas de observação, preenchidas pela observadora.

Os dados qualitativos recolhidos através da observação e da análise de documentos foram sujeitos à análise de conteúdo categorial. Para Amado (2000), a análise de conteúdo categorial consiste em organizar um conjunto de categorias de significação do conteúdo presente nos vários tipos de respostas.

Após repetidas leituras e consultas, procedeu-se à categorização e codificação dos dados, de forma a sistematizar e reduzir a informação para facilitar a interpretação dos resultados (Denzin & Lincoln, 2000). Para esta análise, procedeu-se a uma categorização emergente, pelo facto de não terem sido definidas categorias *à priori*, mas sim a partir da análise dos dados obtidos (Bardin, 2013).

As categorias, neste trabalho de análise, foram do tipo semântico (Bardin, 2013), por se basear no recurso a categorias temáticas, isto é, no reconhecimento de temas no discurso (verbalizações). Quanto à análise categorial da presente investigação, esta decorreu em duas fases: uma análise vertical (Miles & Huberman, 1994) onde a informação recolhida foi analisada separadamente e transcrita para uma tabela de recorte; e uma análise horizontal ou comparativa (Miles & Huberman, 1994), onde se procuraram semelhanças e diferenças nos discursos dos diferentes alunos, professores e também nas observações contidas nas tabelas de observação.

Assim, após a leitura de todo o *corpus* de dados, procurou-se distribuir as informações recolhidas por temas, os quais foram sistematicamente reformulados no decorrer da análise. A

leitura do *corpus* de dados sobre o qual se trabalhou foi de certo modo facilitada, uma vez que este foi constituído por testemunhos muito breves e de âmbito muito específico, permitindo a sua categorização.

Para a análise do *corpus* de dados criou-se uma matriz com cinco itens, propostos por Bardin (2013) sendo estes: categoria, subcategoria, unidade de registo, unidade de contexto e enumeração. Contudo, de modo a facilitar a análise dos dados, achou-se pertinente acrescentar a percentagem correspondente a cada unidade de registo.

Elaboraram-se as categorias, a partir dos objetivos que se pretendiam alcançar nas sessões aplicadas e, também, através da análise dos documentos. No total, obtiveram-se 12 categorias sendo estas: (1) compreensão das emoções próprias, (2) compreensão das emoções nos outros, (3) regulação emocional, (4) crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção, (5) crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção, (6) função adaptativa, (7) participação dos alunos na 2ª sessão, (8) avaliação dos alunos à 2ª sessão, (9) avaliação dos professores à 2ª sessão, (10) participação dos alunos na 3ª sessão, (11) avaliação dos alunos à 3ª sessão, (12) avaliação dos professores à 3ª sessão.

Neste processo de categorização, tiveram-se em atenção as regras apontadas por Bardin (2013), procurando-se criar categorias que fossem: homogéneas (coerência de critérios), exaustivas (a categorização reúne todas as unidades de registo pertinentes para a pesquisa, e todas elas foram codificadas), exclusivas (um mesmo elemento do conteúdo não foi classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes) e adequadas ou pertinentes (o sistema de categorias criado é sustentável e cada categoria tem sentido face ao material empírico e/ou ao quadro teórico).

Na coluna das subcategorias, foram agrupadas as questões tratadas dentro de cada categoria, enquanto na coluna unidade de registo foram organizados os segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial, optou-se por fazer recortes com base nos temas tratados nas sessões (Bardin, 2013). Na coluna unidade de contexto podem-se encontrar as questões colocadas pela dinamizadora ou as questões contidas as fichas realizadas durante as sessões. Na coluna enumeração estão as turmas ou alunos que registaram as respostas contidas na unidade de registo. Por fim, elaborou-se uma coluna para as percentagens correspondentes à unidade de registo.

Importa aqui referir que as frequências utilizadas não foram elaboradas de modo homogéneo, por exemplo, para as categorias “*função adaptativa*”, “*regulação emocional*”, “*crenças dos adolescentes acerca das emoções*”, “*participação dos alunos na 2ª sessão*” e “*participação dos alunos na 3ª sessão*”, com exceção da subcategoria “*adesão ao desafio da*

semana", as frequências para estas categorias dizem respeito ao número total das turmas (n=11) devido ao facto de contemplarem observações da observadora e por se terem realizado trabalhos de grupo, ou seja, a observadora realizou uma observação (n=11) por turma e cada turma realizou o trabalho de grupo (n=11).

Nas categorias "*compreensão das emoções próprias*", "*compreensão das emoções nos outros*", "*avaliação dos alunos da 2ª sessão*" e "*avaliação dos alunos da 3ª sessão*" foram utilizadas frequências de acordo com o número total de alunos presentes em cada sessão (n=222 para a 2ª sessão e n=227 para a 3ª sessão, e que correspondem ao registo individual feito). Nas categorias "*avaliação dos professores da 2ª sessão*" e "*avaliação dos professores da 3ª sessão*" utilizaram-se frequências de acordo com o número de turmas (n=11), uma vez que foi realizada uma avaliação por turma em cada um dos casos.

Por fim, com base no sistema de categorias criado, procedeu-se à análise dos dados obtidos, tendo-se contabilizado as frequências conquistadas em cada unidade de contexto, para a sua respetiva categoria.

Tendo em conta o que foi referido sobre os passos da análise qualitativa, considera-se que a fase da definição de categorias de análise foi essencial, na medida em que permitiu simplificar o material recolhido e, desta forma, possibilitou fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram enumeradas e estruturadas, de modo a permitir a interpretação dos dados obtidos (Bardin, 2013). Como salienta este autor, é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação enquanto atribuição de sentido às características do material que foi recolhido.

Assim, para se proceder a este tipo de análise, na presente investigação consideraram-se as três etapas definidas por Bardin (2013): a pré-análise (fase da organização do material), a exploração do conteúdo (os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades) e o tratamento dos resultados (procura-se colocar em relevo as informações fornecidas pela análise).

No que concerne ao tratamento e análise dos resultados obtidos a nível quantitativo, recorreu-se ao programa de tratamento de dados estatísticos *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.0.

Para a caracterização geral da amostra procedeu-se à estatística descritiva (médias, desvio-padrão, frequências e percentagens).

De modo a analisar se ocorreram alterações entre o tempo (pré-teste e pós-teste) e o grupo (controlo e experimental) e, ainda, entre a interação tempo*grupo, recorreu-se ao teste MANOVA, para a avaliação das variáveis dependentes compreensão das emoções próprias e

compreensão das emoções nos outros, uma vez que se pretendeu estudar o efeito destas variáveis ao mesmo tempo (Maroco, 2010).

Este teste pressupõe a validade de dois pressupostos: a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias-covariâncias (Maroco, 2010). Para que se possa confirmar o pressuposto da normalidade multivariada, recorre-se a um dos dois testes Kolmogorov-Smirnov ou Shapiro-Wilk, de acordo com o número constituinte da amostra, ou seja, se $n > 30$ utiliza-se o teste de Kolmogorov-Smirnov e se $n < 30$ recorre-se ao teste de Shapiro-Wilk. Para qualquer um dos testes assume-se a normalidade multivariada se $p > 0,05$. Caso este pressuposto não se verifique e se $n > 30$, assume-se a normalidade multivariada pelo teorema do limite central.

De modo a verificar o pressuposto da homogeneidade de variâncias utiliza-se o teste M de Box, e se $p > 0,05$ assume-se existir homogeneidade, inversamente, se $p < 0,05$ não se assume a homogeneidade das variâncias-covariâncias. Quando se verifica a homogeneidade de variâncias-covariâncias, utiliza-se a estatística de teste Lambda de Wilks, caso não se verifique a homogeneidade de variâncias-covariâncias, utiliza-se a estatística de teste Traço de Pillai (Maroco, 2010). Em qualquer um destes testes se assume significância estatística quando $p < 0,05$ (Maroco, 2010).

Para estudar a variável regulação emocional, utilizou-se o teste t -student, pois pretendeu-se verificar se existiram alterações nas médias da amostra entre o momento do pré e pós-teste para esta variável. Recorreu-se ao teste t -Student para amostras emparelhadas, uma vez que a amostra (grupo experimental) no momento do pré-teste e pós-teste é a mesma (Pestana & Gageiro, 2005).

De acordo com os autores Pestana e Gageiro (2005) o teste t -Student para duas amostras emparelhadas exige que se verifiquem 3 pressupostos: as duas variáveis têm de ser quantitativas; se $n < 30$ a amostra tem que ter uma distribuição normal; e os 2 grupos em comparação têm de estar emparelhados (correlação), o que se verifica através do teste *correlations*.

Importa referir que o valor de p utilizado neste estudo foi de 0,006, pois tomou-se em consideração a correção de Bonferroni, ou seja, dividiu-se o valor p (0,05) pelo número de itens a serem estudados (8) (Maroco, 2010). Optou-se por esta correção, por esta minimizar as restrições do teste t (Maroco, 2010)

Assim sendo, quando o valor $p \leq 0.006$ rejeita-se H_0 , ou seja, considera-se a existência de diferenças significativas entre as médias. Por outro lado, quando o valor $p \geq 0.006$, não se rejeita H_0 , ideia de que as diferenças entre os valores das médias não têm significado estatístico.

Capítulo V – Tratamento dos resultados

No presente capítulo pretende-se realizar o tratamento dos resultados obtidos da informação recolhida através da análise de conteúdo e dos questionários aplicados aos adolescentes. Como referido anteriormente, o objetivo primordial desta investigação, é o de realizar a avaliação da eficácia, pertinência e adequabilidade de 2 sessões (2ª e 3ª sessões) do programa “Alinha com a vida”.

Para se avaliar a eficácia, pertinência e adequabilidade das sessões, optou-se por recorrer à técnica de análise de conteúdo e, na presente investigação, atribuiu-se maior importância a esta técnica. Utilizou-se, também, a análise de dados quantitativos, de modo a complementar alguns dos resultados obtidos qualitativamente. Dentro dos dados que foram alvo desta avaliação complementar encontram-se os respeitantes às variáveis da compreensão das emoções próprias e da compreensão das emoções nos outros, por se verificar uma correlação positiva entre a compreensão das emoções e o ajustamento do indivíduo ao contexto onde se insere (Pons, Harris & Doudin, 2002, cit. in Nunes, 2007).

Outra variável dependente estudada, tanto qualitativa e quantitativamente, foi a variável da regulação emocional, uma vez que as reduzidas capacidades de regulação emocional parecem estar na origem de elevados níveis de *stress* e maiores dificuldades dos alunos no seu percurso escolar (Pons, Harris & Doudin, 2002, cit. in Nunes, 2007).

Assim, apresentar-se-ão primeiro os resultados respeitantes às variáveis da compreensão das emoções próprias e da compreensão das emoções nos outros. De seguida, serão expostos os dados relativos à variável da regulação emocional e, por fim, apresentar-se-ão as restantes categorias, estudadas através da análise de conteúdo, de modo a verificar a pertinência das sessões, a participação dos alunos nas mesmas e, ainda, a avaliação destas sessões, realizada por alunos e professores. Estes dados qualitativos servirão para avaliar a adequabilidade e pertinência das sessões ora avaliadas.

O tratamento da informação será apresentado a partir das categorias elaboradas, tendo em conta as frequências obtidas em cada *unidade de contexto* (Anexos do X ao XXI).

1. Tratamento dos resultados referentes às variáveis “*compreensão das emoções próprias*” e “*compreensão das emoções nos outros*”

Para as categorias “*compreensão das emoções próprias*” e “*compreensão das emoções nos outros*” as frequências são relativas ao número de alunos presentes em cada sessão, uma vez que esta análise qualitativa se baseou na avaliação de fichas elaboradas para cada sessão,

de preenchimento individual, e que visaram avaliar a existência de aumento, nos adolescentes, dos índices das variáveis de compreensão das emoções próprias e dos outros (n=222 para as subcategorias “identificação da alegria em si” e “reações associadas à alegria” e n=227 para as subcategorias “identificação do medo em si”, “reações associadas ao medo”, “identificação da tristeza no outro” e “identificação da raiva no outro”).

Para a categoria “**compreensão das emoções próprias**”, elaboram-se 4 subcategorias, (ver quadro 5) de modo a analisar o que os adolescentes compreendem acerca das suas emoções. Importa referir que, para esta categoria, apenas foram trabalhadas as emoções alegria e medo, tendo-se recorrido à ativação emocional destas emoções para facilitar a sua análise pelos adolescentes (Anexo X). Para a ativação da alegria utilizou-se a visualização de um vídeo e para a ativação do medo realizou-se uma atividade prática.

Quadro 5. Subcategorias da categoria: “**compreensão das emoções próprias**”

Categoria	Subcategorias
Compreensão das emoções próprias	Identificação da alegria em si
	Reações associadas à alegria
	Identificação do medo em si
	Reações associadas ao medo

No que concerne à subcategoria “*identificação da alegria em si*”, 92,34% dos alunos (n=222) referiu que o vídeo tinha ativado em si a emoção alegria, mostrando que este foi um bom ativador desta emoção.

Quanto às reações associadas à emoção alegria, 58,56% dos alunos relatou sentir-se “*alegre*”; 29,73% indicou que se sentia “*feliz*”; 11,71% referiu que se sentia “*contente*”; 7,21% dos presentes afirmou sentir-se “*divertido*”; 5,41% referiu “*senti-me bem*”; e, 4,95% dos adolescentes manifestou “*vontade de rir*”.

No que diz respeito à subcategoria “*identificação do medo em si*”, 66,96% dos alunos (n=227) indicou que sentiu medo na atividade realizada, o que leva a crer que esta foi uma boa forma de ativar nos adolescentes a emoção medo, levando a que estes identificassem esta emoção.

Quanto às reações associadas à emoção medo, 34,36% dos alunos referiu sentir-se “*normal*”; 15,85% registou ter o “*coração acelerado*”; 11,45% indicou ter as “*pernas a tremer*”; 10,57% disse estar “*nervoso*”; 7,49% dos adolescentes referiu que tinha o “*corpo pesado*”; 7,05% apontou o “*aumento do ritmo cardíaco*”; 2,64% citou “*transpirei mais*” (Sudorese); 1,76% indicou sentir “*borboletas na barriga*”; e 0,44% dos presentes registou ter sentido um “*nó*” na garganta. É de salientar que 3,08% dos alunos referiu “*não sei*”.

Para a categoria *“compreensão das emoções nos outros”*, construíram-se 2 subcategorias (ver quadro 6). Nesta categoria trabalharam-se as emoções da raiva, através da leitura de um texto em que os adolescentes teriam que identificar a raiva na personagem e a emoção tristeza, tendo os adolescentes que identificar esta emoção na imagem transmitida (ver anexo XI).

Quadro 6. Subcategorias e unidade de registo da categoria: *“compreensão das emoções nos outros”*

Categoria	Subcategoria
Compreensão das emoções nos outros	Identificação da raiva no outro
	Identificação da tristeza nos outros

Relativamente à subcategoria *“identificação da raiva no outro”*, 92,51% dos alunos referiu que o personagem sentiu raiva e para a subcategoria *“identificação da tristeza nos outros”*, 96,92% mencionou que as imagens lhe transmitiam tristeza. Assim, verifica-se que os alunos conseguiram, na sua quase totalidade, identificar as emoções raiva e tristeza nos outros, levando a concluir que ambas as atividades foram adequadas aos objetivos a que se propunham, ou seja, a permitir ativar as emoções raiva e tristeza.

Observados estes resultados, pretendeu-se estudar mais afincadamente as variáveis *“compreensão das emoções próprias”* e *“compreensão das emoções nos outros”*, por ser uma das competências emocionais trabalhadas nestas sessões. Com este intuito, procurou-se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste, bem como entre o grupo de controlo e o grupo experimental, ao nível destas variáveis, acima estudadas de forma qualitativa. Para além disso, pretendeu-se verificar se existe uma interação dotada de significância estatística entre o grupo e o momento de avaliação (pré e pós-teste) nas variáveis dependentes em estudo (*“compreensão das emoções próprias”* e *“compreensão das emoções nos outros”*).

De forma a verificar se existem diferenças significativas nestas variáveis dependentes em função do grupo e do momento de avaliação, procedeu-se à realização de uma análise inferencial multivariada – MANOVA (Maroco, 2010) e construiu-se a seguinte hipótese nula: **H01** - A exposição a um programa de promoção de competências emocionais não provoca alterações nos índices da compreensão das emoções próprias e dos outros.

Para esta análise utilizou-se as subescalas compreensão das emoções próprias e compreensão das emoções nos outros do questionário QIE-A.

Assim, a significância dos fatores grupo e tempo sobre as variáveis “compreensão das emoções próprias” e “compreensão das emoções nos outros”, foi avaliada com uma MANOVA (Quadro 7), como previamente referido, depois de verificados os pressupostos da normalidade multivariada e da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Maroco, 2010).

No que concerne à distribuição normal das variáveis dependentes, esta não se verifica. Contudo, e uma vez que estamos perante uma amostra >30, tem-se por base o limite central, solução adequada para uma amostra da dimensão da estudada quando esta não apresenta normalidade (Maroco, 2010). O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste *M* de Box ($M = 34,716$; $F(10,783380.1) = 3,44$; $p = 0,000$), sendo que os resultados mostram que não se verifica esta homogeneidade, perante estes resultados tomou-se a opção de utilizar a Estatística de Teste Traço de Pillai, por ser a mais robusta à violação dos pressupostos necessários à realização da MANOVA (Maroco, 2010).

Quadro 7. Resultados da *compreensão das emoções próprias e nos outros* em função do grupo e do momento de avaliação

Subescala	Grupo Experimental				Grupo Controlo			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
Compreensão das emoções próprias	15,44	3,82	15,82	3,64	15,58	3,74	15,04	3,87
Compreensão das emoções nos outros	15,77	3,46	15,80	3,66	16,41	3,09	15,81	3,30

Para a compreensão das emoções próprias, e relativamente ao pré-teste, os valores obtidos mostram uma média de 15,44 (*D.P.* 3,82) para o grupo experimental e de 15,58 (*D.P.* 3,74) no grupo controlo, revelando que os adolescentes de ambos os grupos estão acima da média para a subescala compreensão das emoções próprias (>10,5). Estes resultados mostram que esta amostra possui um conhecimento satisfatório das suas emoções.

No que se refere à média obtida pelos adolescentes no pós-teste, esta foi de 15,82 (*D.P.* 3,64) para o grupo experimental e de 15,04 (*D.P.* 3,87) para o grupo controlo.

Através destes resultados, pode observar-se um aumento da compreensão das emoções próprias no grupo experimental (grupo alvo da intervenção) de 0,38 valores e uma diminuição da média no grupo controlo de 0,54 valores. O aumento da média no grupo experimental e a sua diminuição no grupo, ainda que reduzidas, leva a que se acredite que a intervenção ao nível da compreensão das emoções próprias tenha sido eficaz.

No que se refere aos valores alcançados para a compreensão das emoções nos outros, a sua média para o pré-teste foi de 15,77 (*D.P.* 3,46) no grupo experimental e de 16,41 (*D.P.* 3,09) no grupo controlo, revelando-se que os adolescentes de ambos os grupos estão acima da

média para a subescala compreensão das emoções nos outros (>10,5), o que aponta para a capacidade destes alunos compreenderem de forma satisfatória as emoções que observam nas outras pessoas.

No que se refere à média dos adolescentes no pós-teste, esta foi de 15,80 (*D.P.* 3,66) para o grupo experimental e de 15,81 (*D.P.* 3,30) para o grupo controlo. Nestes resultados observa-se um aumento da compreensão das emoções nos outros no grupo experimental (grupo alvo da intervenção), com um aumento de 0,03 valores na média deste grupo, e uma diminuição da média no grupo controlo de 0,60 valores, levando a que se acredite que a intervenção ao nível da compreensão das emoções nos outros tenha sido eficaz, apesar de as diferenças observadas serem muito ténues.

De modo a verificar se existem diferenças significativas ao nível destas variáveis dependentes (compreensão das emoções próprias e compreensão das emoções nos outros) em função do tempo de avaliação (pré e pós-teste), do grupo (experimental e controlo) e, também, em função da interceção entre o tempo*grupo, procedeu-se à realização do teste MANOVA para medições repetidas. Estes resultados encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 8. Resultados da Manova para as variáveis *compreensão das emoções próprias* e *compreensão das emoções nos outros*

Efeito	Valor	<i>F</i> *	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	<i>P</i>	Eta parcial quadrado
Tempo	0,008	1,595 ^b	2.	418.	0,204	0,008
Grupo	0,011	2,427 ^b	2.	418.	0,090	0,011
Tempo*Grupo	0,015	3,287 ^b	2.	418.	0,038	0,015

Legenda: ^b. Estatística exata *. Estatística Traço de Pillai.

Os resultados da análise realizada não revelam a existência de um efeito principal do tempo (pré e pós-teste) no que diz respeito às variáveis em estudo. Quer isto dizer que não existem alterações estatisticamente significativas nos índices das duas variáveis ao longo do tempo (Traço de Pillai = 0,008; $F(2,418.000) = 1,595$, $p = 0,204$). Apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas em função do tempo, verifica-se uma tendência para os adolescentes do grupo experimental em comparação ao grupo controlo, aumentarem a sua *compreensão das emoções próprias* (Média = 15,44 vs. Média = 15,82) e *compreensão das emoções dos outros* (Média = 15,77 vs. Média = 15,80).

No que concerne à análise do efeito principal do grupo (experimental e controlo) e no que diz respeito às variáveis em estudo neste ponto, não se observam alterações

estatisticamente significativas nos índices das duas variáveis no grupo (Traço de Pillai = 0,011; $F(2,418.000) = 2,497$, $p = 0,09$), ou seja, os dois grupos não se distinguem relativamente a estas variáveis em nenhum dos momentos de avaliação. Apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas em função do grupo, verifica-se uma tendência positiva, no pós-teste, dos alunos do grupo experimental em comparação ao grupo controlo, na variável *compreensão das emoções próprias* (Média Grupo Experimental = 15,82 vs. Média Grupo Controlo = 15,04).

No que diz respeito à interceção tempo*grupo, e tendo em conta a análise realizada no teste MANOVA, este revelou um aumento significativo ao nível das duas variáveis em função da interceção tempo*grupo, após a implementação do programa de intervenção (Traço de Pillai = 0.015; $F(2,418) = 3,287$; $p = 0,038$).

Neste sentido, e tendo em conta os resultados apresentados para as variáveis *compreensão das emoções próprias* e *compreensão das emoções nos outros*, existem dados estatísticos que permitem confirmar que a exposição a este programa de promoção de competências emocionais trouxe benefícios à compreensão das emoções próprias e nos outros, o que leva a que se rejeite a H_{01} .

Tendo o teste de MANOVA resultados significativos na interceção tempo*grupo, tal como se pode verificar acima, importa reconhecer qual ou quais das variáveis são distintas nesta interceção (Maroco, 2010). Este procedimento conduz à análise da tabela *Univariate Tests* resultante da MANOVA.

Através da análise da tabela *Univariate Tests*, verifica-se um efeito marginalmente significativo da interação tempo*grupo sobre a variável *compreensão das emoções próprias* ($p = 0,019$) e sobre a variável *compreensão das emoções nos outros* ($p = 0,054$), encontrando-se esta última variável mesmo no limite do aceitável ($p < 0,05$).

Em suma, conclui-se que as variáveis compreensão das emoções próprias e compreensão das emoções nos outros, aumentaram no grupo experimental e diminuíram no grupo controlo, quer isto dizer que, o tempo não é o responsável pelas mudanças observadas, mas sim o efeito do programa.

2. Tratamento dos resultados referentes à variável “regulação emocional”

Outra categoria avaliada pelas duas técnicas adotadas nesta investigação foi a variável *regulação emocional*. Assim, de modo a possibilitar a avaliação qualitativa desta variável, elaborou-se a categoria “regulação emocional”, a qual foi dividida em 3 subcategorias (ver quadro 9).

É de referir que a abordagem realizada no programa de intervenção com vista à promoção da regulação emocional das 3 emoções foi realizada através da realização de trabalhos de grupo pelos alunos, onde cada grupo ficou encarregue de trabalhar uma emoção. Assim, as frequências apresentadas dizem respeito ao número de turmas (n=11), pois em cada turma apenas um grupo trabalhou cada uma das emoções. A pergunta relativa à regulação emocional que norteou as respostas dadas pelos adolescentes foi “*Identifiquem algumas estratégias para ultrapassar a emoção medo, raiva ou tristeza*”, como se pode observar na unidade de contexto (ver anexo XII). Posteriormente, os diferentes grupos apresentavam as suas respostas ao grupo turma para esta referir da sua concordância com a resposta encontrada pelo grupo.

Quadro 9. Subcategorias da categoria: “**regulação emocional**”

Categoria	Subcategorias
Regulação emocional	Estratégias para o medo
	Estratégias para a tristeza
	Estratégias para a raiva

Quanto às estratégias de *regulação emocional* para a emoção medo, os alunos indicaram as seguintes: “*Pensar em coisas positivas*” (45,45%); “*Enfrentar*” (45,45%); “*Respirar fundo*” (18,18%); “*Acalmar*” (18,18%).

No que concerne às estratégias de *regulação emocional* para a emoção tristeza, os alunos indicaram as seguintes estratégias: “*Pensar em coisas positivas*” (63,64%); “*Ouvir música*” (36,36%); “*Chorar*” (18,18%); “*Ver filmes de comédia*” (18,18%); “*Desabafar*” (18,18%); “*Contar anedotas*” (9,1%), verificando-se que foi para a emoção tristeza que os alunos se mostraram capazes de identificar um maior número de estratégias de regulação.

Para ultrapassar a emoção raiva, registaram-se as seguintes estratégias de *regulação emocional*: “*Acalmar*” (45,45%); “*Pensar em coisas positivas*” (45,45%); “*Respirar fundo*” (27,27%); “*Resolver as coisas*” (18,18%); “*Gritar para a almofada*” (9,1%).

De modo a obter mais informação acerca da variável *regulação emocional*, realizou-se o teste estatístico *t-student* para avaliar se a média obtida pelo grupo experimental nos itens correspondentes à regulação emocional das emoções trabalhadas apresentava diferenças estatisticamente significativas, antes e depois da implementação do programa. Estes itens foram selecionados do questionário de emoções básicas, onde o *alpha* foi insatisfatório e onde, por isso, os itens têm de ser utilizados isoladamente.

Assim, construiu-se as hipóteses **H0₂**: No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, nos índices de regulação emocional da emoção alegria;

H0₃: No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, nos índices de regulação emocional da emoção medo; **H0₄:** No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, nos índices de regulação emocional da emoção tristeza; **H0₅:** No grupo experimental, não existem diferenças significativas entre o pré e o pós teste, nos índices de regulação emocional da emoção raiva.

Elaboraram-se estas hipóteses devido ao facto do grupo experimental ter sido o único grupo alvo do programa e, também, pelo facto de a análise qualitativa acima descrita se ter processado apenas com informação respeitante ao grupo experimental. Deste modo, pretende-se complementar a análise qualitativa da variável regulação emocional.

Neste sentido, de modo a confirmar ou negar estas hipóteses (**H0₂, H0₃, H0₄, H0₅**) utilizou-se um teste *t-student* para amostras emparelhadas. As quatro hipóteses serão apresentadas em conjunto, pois pertencem todas à variável *regulação emocional* no grupo experimental, embora de emoções diferentes.

No que concerne à distribuição normal das variáveis dependentes, esta não se verifica. Contudo, uma vez que se tem uma amostra >30, tem-se por base o limite central, que se utiliza no caso de não haver normalidade (Maroco, 2010). O pressuposto do emparelhamento das amostras – correlação, foi verificado em todos os itens ($p < 0,05$), levando a que seja possível a utilização deste teste para o estudo dos itens da regulação emocional das diversas emoções.

O Quadro 10 refere-se aos resultados obtidos no teste *t-student*, no grupo experimental, para a análise entre o pré-teste e pós-teste.

Quadro 10. Resultados do teste *t-student* para amostras emparelhadas para a regulação emocional no grupo experimental.

Itens da Regulação emocional	Grupo experimental					
	Média		Desvio-padrão		Teste T	p*
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste		
2. Quando estou alegre divirto-me com tudo.	4,46	4,48	0,769	0,685	-0,316	0,753
26. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.	4,31	4,19	0,823	0,871	1,769	0,078
8. Quando tenho medo, enfrento-o e resolvo o problema.	3,44	3,46	1,060	1,036	-0,273	0,785
16. Quando tenho medo procuro ajuda.	3,06	2,98	1,155	1,137	0,948	0,344
28. Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste.	3,32	3,38	1,004	0,982	-,663	0,508
39. Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar	2,59	2,71	0,921	0,867	-1,674	0,096

aos outros o que estou a sentir.						
12. Quando estou com raiva penso em coisas agradáveis para me distrair.	3,43	3,52	1,232	1,050	-,993	0,322
20. Quando estou com raiva tento resolver o problema.	3,57	3,43	1,072	0,978	1,854	0,064

Através da análise do quadro acima, verifica-se um aumento de média, nos itens da regulação emocional das quatro emoções básicas trabalhadas.

Assim, verifica-se um aumento de média, em função do tempo, no item 2 da emoção alegria, no item 8 da emoção medo, nos itens 28 e 39 da emoção tristeza e no item 12 da emoção raiva.

Nota-se que a regulação emocional da tristeza, apresenta um aumento de média nos seus dois itens, o que conduz a uma melhoria na sua regulação emocional, verificando-se ser esta a única emoção que obteve resultados positivos nos dois itens estudados.

Contudo, e apesar de se verificar um aumento das médias em cinco dos oito itens, estudados, não se verificam diferenças significativas em nenhum deles o que leva a que se confirmem todas as hipóteses nulas supracitadas ($H0_2$, $H0_3$, $H0_4$, $H0_5$), pois $p \geq 0,006$ em todos os itens.

3. Tratamento dos resultados referentes às categorias “crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”; “crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção” e “função adaptativa”

Outras categorias estudadas na presente investigação foram as “crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”; “crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção” e “função adaptativa”, de forma a estudar a pertinência da 2ª e da 3ª sessão. Estas categorias serão analisadas somente qualitativamente e ir-se-á apresentar a pertinência de ambas as sessões em conjunto, pelo facto de que foram construídas as mesmas categorias para as duas sessões.

Estas categorias foram construídas após uma leitura minuciosa das informações recolhidas e vão ao encontro dos objetivos definidos previamente para ambas as sessões. É de salientar que, para todas as categorias apresentadas, as frequências utilizadas dizem respeito ao número de turmas ($n=11$), isto porque, teve-se em conta o que a observadora registou em cada turma ($n=11$).

Os resultados que se apresentam em primeiro lugar dizem respeito á categoria ***“crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”***. Para esta categoria foram elaboradas 4 subcategorias (ver quadro 11), de modo a verificar as crenças que os adolescentes tinham acerca das emoções, antes de qualquer intervenção (Anexo XIII). Quer isto dizer que o registo destas crenças foi recolhido na 2ª sessão.

Quadro 11. Subcategorias da categoria: ***“crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”***

Categoria	Subcategoria
Crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção	Definição de emoção
	Emoções existentes
	Identificação das emoções nos outros
	Expressões

Assim, começou-se a 2ª sessão perguntando aos alunos o que entendiam por emoção, de modo a verificar o conhecimento que estes tinham sobre o conceito de emoção. Através da realização de um *brainstorming*, verificaram-se as seguintes respostas, recolhidas nas diferentes turmas (n = 11): *“Forma como nos sentimos”* (81,82%); *“Sentimento”* 63,64%); *“É a forma de nos exprimir”* (36,36%).

Após esta exploração do que é uma emoção, perguntou-se quais as emoções que conheciam e a única emoção básica referida em todas as turmas foi a *“tristeza”* (100%), seguindo-se o *“medo”* e a *“raiva”* (72,73%), a *“alegria”* (63,64%). A surpresa foi referida somente por duas turmas (18,18%) e, por fim, o *“nojo”* foi mencionado por uma única turma (9,1%).

Quanto à questão *“É importante identificar as emoções nos outros? Porquê?”* obtiveram-se as seguintes respostas nas turmas: *“É importante para ajudar a outra pessoa”* (36,36%); *“Conhecemos pela cara, através do seu comportamento”* (27,27%); *“Permite-nos observar o que está a acontecer”* (9,1%).

É de salientar que à medida que se referia cada emoção, ou a função de cada emoção, os adolescentes verbalizavam algumas expressões sobre as emoções, por exemplo, *“Se disser que tenho medo vão-me chamar de medricas”* (54,55%); *“Não gosto de me sentir triste porque eu choro muito”* (27,27%); *“Quem tem raiva são os cães”* (9,1%). Ao analisar estas expressões, nota-se que a aplicação de ambas as sessões é relevante, visto os adolescentes terem crenças erradas sobre as emoções, nomeadamente, sobre a sua funcionalidade.

No que concerne à informação contida na categoria **“crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção”**, esta foi recolhida na 3ª sessão de modo a que fosse possível verificar se os adolescentes adquiriram ou não novas crenças acerca das emoções.

Para esta categoria foram elaboradas 3 subcategorias, tal como se pode verificar no quadro 12. As respetivas unidades de registo e de contexto encontram-se no anexo XIV.

Quadro 12. Subcategorias da categoria: **“crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção”**

Categoria	Subcategoria
Crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção	Emoções existentes
	Identificação das emoções nos outros
	Expressões

Assim, para a subcategoria **“emoções existentes”** todas as turmas referiram acertadamente as 6 emoções básicas, levando a que se acredite que aprenderam quais as emoções básicas que existem.

Outra questão explorada na 3ª sessão, e que diz respeito à subcategoria **“identificação das emoções nos outros”**, foi sobre importância de se identificar as emoções nos outros. Na 3ª sessão verificam-se respostas mais diversificadas e completas do que as observadas na 2ª sessão, das quais realçamos: *“Para conseguirmos reagir de forma diferente com outra pessoa”* (45,45%); *“Sim, é bom para as nossas relações com os nossos amigos”* (36,36%); *“Por exemplo, se um amigo meu estiver triste vou tentar animá-lo, porque consegui ver que ele tava triste”* (27,27%); *“Permite-nos conhecer o outro e identificar o que está a acontecer”* (27,27%); *“Sim, porque assim vamos saber como lidar com os outros”* (18,18%).

No que diz respeito à subcategoria **“expressões”**, e à medida que se apresentava o *powerpoint* de suporte a esta sessão, verificou-se a verbalização das seguintes expressões nas várias turmas: *“O principal é saber regular as nossas emoções”* (27,27%); *“O medo ajuda-nos a reagir no perigo”* (9,1%); *“A raiva só leva à agressividade se não souber controlá-la”* (9,1%).

Para a categoria **“função adaptativa”** foram elaboradas 3 subcategorias (ver quadro 13), referentes a cada emoção básica trabalhada na 3ª sessão (medo, tristeza e raiva). Importa referir que as emoções alegria, nojo e surpresa foram trabalhadas apenas verbalmente na 2ª sessão pela dinamizadora, não se tendo trabalhado nenhuma delas individualmente. Quanto às emoções medo, tristeza e raiva, a sua função foi igualmente referida na 2ª sessão, mas achou-se pertinente que na 3ª sessão se incidisse mais sobre estas emoções, visto serem

consideradas emoções desagradáveis, das quais os adolescentes desconhecem muitas vezes a função, tal como se observou na 2ª sessão.

É de salientar que a “*função adaptativa*” das 3 emoções foi trabalhada em grupo pelos adolescentes, sendo que cada grupo ficou encarregue de trabalhar uma emoção. Logo, as frequências apresentadas dizem respeito ao número de turmas (n=11). A pergunta que norteou as respostas dos adolescentes relativamente às funções adaptativas de cada emoção foi “*Acham que a emoção medo nos traz algum benefício e/ou nos ajuda em alguma coisa?*”. Estas questões encontram-se na unidade de contexto (ver anexo XV).

Quadro 13. Subcategorias da categoria: “*função adaptativa*”

Categoria	Subcategorias
Função adaptativa	Medo
	Tristeza
	Raiva

No que diz respeito à subcategoria “*medo*”, os alunos referiram as seguintes como funções desta emoção: “*Faz-nos agir perante os perigos*” (54,55%); “*Faz-nos agir rapidamente*” (18,18%); “*Faz-nos pensar sobre o que tememos*” (18,18%); “*Agente pode recusar uma maluquice com medo*” (9,1%).

Para a subcategoria “*tristeza*” as funções que os alunos referiram foram: “*Ajuda a parar e a pensar na situação*”(54,55%); “*Aprender a viver com o que aconteceu*” (18,18%); “*Dar valor ao que se perdeu*” (9,1%); “*Ganhar defesa e maturidade*” (9,1%); “*Seguir em frente remediando o erro*” (9,1%). Nota-se que esta subcategoria foi a que teve mais respostas diversificadas.

Quanto às funções que os adolescentes citaram para a emoção “*raiva*” foram: “*Faz-nos defender*” (36,36%); “*Faz-nos lutar pelo nosso objetivo*” (36,36%); “*Mantem-nos em alerta para nos defendermos*” (9,1%); “*Remediar algo que correu mal*” (18,1%).

4. Tratamento dos resultados referentes às categorias “*participação dos alunos na 2ª sessão*” e “*participação dos alunos na 3ª sessão*”

Para analisar a participação dos alunos nas 2ª e 3ª sessões, aspeto que nos auxilia a avaliar a adequabilidade das sessões referidas ao público-alvo a que se destina, optou-se por criar para ambas as sessões as mesmas subcategorias e unidades de registo (ver quadro 14), diferenciando-se apenas as categorias para cada sessão “*participação dos alunos na 2ª*

sessão” e “*Participação dos alunos na 3ª sessão*” (ver anexos XVI e XVII). Foram criadas as mesmas subcategorias e unidades de contexto, pois pretendeu-se analisar a participação dos alunos na 2 e 3ª sessão do mesmo modo.

Quadro 14. Subcategorias da categoria: “*participação dos alunos na 2ª e 3ª sessão*”

Categoria	Subcategorias
Participação dos alunos na 2ª e 3ª sessão	Adesão ao desafio da semana
	Gosto / Interesse / Motivação
	Desempenho dos alunos em termos de facilidade
	Desempenho dos alunos em termos de dificuldades

Para a categoria “*participação dos alunos na segunda sessão*”, as frequências apresentadas, para todas as subcategorias e unidades de registo, dizem respeito às percentagens obtidas pelo total de turmas (n=11) exceção feita à subcategoria “*adesão ao desafio da semana*”, que se refere ao número total de alunos (n=222 na segunda sessão e n=227 na terceira sessão).

Assim, tendo em conta a subcategoria “*Adesão ao desafio da semana*” verifica-se que, na segunda sessão, 85,14% dos alunos (n=222) aderiram ao desafio da semana, levando a que se acredite que se sentiram motivados pelo desafio.

De modo a analisar a subcategoria “*Gosto/Interesse/Motivação*” tiveram-se em conta algumas das observações realizadas pela observadora (e.g. Os participantes mostraram-se bastante cativados - 63,64%; Os participantes faziam as expressões faciais de cada emoção - 63,64%; Quando a dinamizadora ia explicar o que eram emoções básicas e quais as emoções básicas, alguns alunos quiseram intervir, referindo o que eram emoções básicas – 45,45%). Também se analisou esta subcategoria tendo em conta algumas expressões que os alunos referiram ao longo da sessão e que foram registadas pela observadora, sendo estas: “*Não sabia que todas as emoções eram importantes para nós...*” (9,1%); “*As emoções até podem matar, não é professora?*” (9,1%); “*As emoções básicas são as nossas primeiras emoções não é?*” (9,1%); “*a tristeza é muito difícil de imitar senhora, porque quando estamos felizes não conseguimos nos imaginar tristes*” (9,1%); “*Porque é que para uns uma situação pode causar nojo e para outros não?*” (9,1%); “*a tristeza em demasia pode levar à depressão, né?*” (9,1%).

No que concerne à subcategoria “*desempenho dos alunos em termos de facilidade*” a observadora, na segunda sessão, verificou que em 90,91% das turmas os participantes compreenderam toda a informação exposta. Quanto ao “*desempenho dos alunos em termos de dificuldades*” nas diversas turmas, nota-se que, em 9,1% das turmas, os alunos revelaram

dificuldades na questão *“O riso é contagioso? Porquê?”*, por não saber o significado de contagioso e 27,27% das turmas tiveram dificuldades na questão *“O que imaginaste?”*.

Relativamente à categoria ***“Participação dos alunos na 3ª sessão”*** e para a subcategoria *“adesão ao desafio da semana”* verificou-se que 83,26% dos alunos (n=227) aderiram ao desafio da semana, levando a que se acredite que se sentiram motivados pelo desafio.

Para se analisar a subcategoria *“Gosto/Interesse/Motivação”*, procedeu-se de forma análoga ao referido para a 2ª sessão, tendo sido observado, o facto de: (e.g. *“Os alunos nesta sessão mostraram-se bastante mais empenhados do que na 2ª sessão”* -18,18%; Os alunos mostraram-se muito interessados na realização da tarefa de grupo – 100%; Os participantes mostraram-se motivados no preenchimento da ficha individual e responderam ativamente a todas as perguntas – 54,55%; Os alunos demonstraram gosto e interesse pela atividade de costas voltadas -81,82%; Os adolescentes revelaram-se interessados durante toda a atividade *“De costas voltadas”*, (1ª dinâmica realizada na 3ª sessão) não só participando na atividade, como também incentivando os colegas à sua participação – 54,55%.

Observa-se também o *“Gosto/Interesse/Motivação”* dos alunos pela sessão através de algumas afirmações que foram apontadas pela observadora, tais como: *“As emoções são boas para nós, porque o medo nos faz enfrentar, a tristeza faz-nos parar e a raiva faz-nos defender”* (9,1%); *“Podemos fazer o jogo do medo outra vez senhora?”*; *“Posso dizer a minha resposta?”* (54,55%); *“Se eu fosse ele (o aluno do texto analisado) eu falava com a professora porque estudei mais de uma semana e a nota é injusta”* (9,1%); *“tadins, eles estão tristes”*; *“tão magrins senhora, eles vivem toda a sua vida tristes”*; *“é triste viver assim”* (18,18%); *“Ei bela cena senhora. Esse jogo mete medo, mas é fixe”* (9,1%) – referindo-se as duas últimas situações a comentários realizados aquando da observação das imagens apresentadas.

Quanto à subcategoria *“desempenho dos alunos em termos de facilidade”* a observadora, na terceira sessão, verificou que 27,27% demonstraram as seguintes facilidades: *todos os alunos conseguiram realizar as várias atividades, sem quaisquer dificuldades; todos os alunos, sem exceção, realizaram a ficha individual sem manifestar dificuldades; e, por fim, os participantes, sem exceção, realizaram a ficha de grupo sem apresentar dificuldades*. No que diz respeito à subcategoria *“desempenho dos alunos em termos de dificuldades”*, nota-se, em 36,36% das turmas, que alguns alunos tiveram dificuldade em realizar a tarefa *“De costas voltadas”* porque tinham medo (e.g. *“Não faço a atividade porque tenho medo”*; *“Eh senhora isto é perigoso, tenho medo”*).

5. Tratamento dos resultados referentes às categorias “avaliação dos alunos da 2ª sessão”; “avaliação dos alunos da 3ª sessão”.

Para analisar a “avaliação dos alunos na 2ª e na 3ª sessão”, decidiu-se criar para ambas as sessões as mesmas subcategorias (ver quadro 15) e unidades de contexto, diferenciando-se as categorias para cada sessão “avaliação dos alunos na 2ª sessão” e “avaliação dos alunos na 3ª sessão”. Para o preenchimento das unidades de registo teve-se em conta o que os adolescentes disseram para a unidade de contexto (ver anexos XVIII e XIX).

Foram criadas as mesmas subcategorias e unidades contexto, uma vez que se utilizou o mesmo critério nas duas sessões, ou seja, no final de cada sessão cada adolescente preencheu, individualmente, a ficha de apreciação da sessão.

Quadro 15. Subcategorias da categoria: “avaliação dos alunos da 2ª e 3ª sessão”

Categoria	Subcategorias
Avaliação dos alunos da 2ª e 3ª sessão	Aspetos positivos
	Aspetos negativos
	Aspetos a mudar

Para a categoria “avaliação dos alunos da 2ª sessão”, as frequências apresentadas dizem respeito às percentagens obtidas pelo total de alunos (n=222), pelo facto de estes terem preenchido individualmente a ficha de apreciação da sessão.

Assim, para a subcategoria “*aspeto positivo*”, os alunos mencionaram o “vídeo do bebé a rir” (63,51%). Outros aspetos positivos mencionados pelos alunos foi o facto de terem gostado de “*tudo*” (16,67%), o “*tema*” (16,67%) e, por fim, outro aspeto referido por estes, mas com menor percentagem, foi o facto de terem “*imitado as expressões faciais das emoções*” (3,15%).

Como “*aspetos negativos*”, os alunos mencionaram, maioritariamente, “*nada*” (86,94%), revelando, mais uma vez, que gostaram da sessão. O único aspeto negativo referido pelos alunos foi “*só não gostei de escrever*” (13,06%).

No que concerne aos “*aspetos a mudar*” na segunda sessão, 90,99% dos alunos referiram “*Não mudava nada*”, enquanto 9,01% dos alunos mencionaram que deveriam existir “*menos coisas para escrever*”.

Para a categoria ***“avaliação dos alunos da 3ª sessão”***, as frequências apresentadas dizem respeito às percentagens obtidas pelo total de alunos (n=227) pelas mesmas razões expostas para a 2ª sessão.

Quanto à avaliação que os alunos realizaram da 3ª sessão, estes referiram como aspeto mais positivo *“fazer o trabalho de grupo”* (37,89%), seguindo-se *“o jogo do medo”* com uma percentagem de 34,36% e 21,15% dos alunos referiram *“gostei de tudo”*. Outros aspetos positivos mencionados pelos alunos, embora com uma percentagem menor, foram: *“as emoções que trabalhamos”* (3,52%), *“o trabalho individual”* (1,76%) e *“partilhar o desafio da semana”* (1,32%).

No que concerne aos aspetos menos positivos da 3ª sessão, 75,77% dos alunos referiram não ter *“nada”* a apontar, enquanto 8,81% disseram *“o trabalho de grupo”*, 6,61% referiram *“não gostei de escrever”*. A dinâmica *“De costas voltadas”* também foi considerada como um aspeto negativo para 5,73% dos alunos (*“não gostei do jogo do medo porque senti medo”*) e, por fim, as imagens transmitidas na 2ª dinâmica também foram tidas como um aspeto negativo para 2,64% dos alunos (*“não gostei das imagens porque fiquei triste”*).

Por fim, quando questionados sobre o que mudavam na sessão, 91,19% dos alunos referiram que *“não mudava nada”*, enquanto 4,85% disse que mudava *“o trabalho de grupo”*. Outros aspetos a mudar, referidos pela mesma percentagem de alunos (1,32%), foram: *“menos coisas para escrever”* e *“a outra senhora devia de falar”*. Por fim, o aspeto a mudar referido em menor percentagem foi o facto de deverem existir *“mais jogos e vídeos”*, com uma percentagem de 0,88%.

6. Tratamento dos resultados referentes às categorias *“avaliação dos professores da 2ª sessão”*; *“avaliação dos professores da 3ª sessão”*

Para analisar a avaliação dos professores relativamente à 2ª e 3ª sessões, decidiu-se produzir para ambas as sessões as mesmas subcategorias (ver quadro 16) e unidades de contexto, diferenciando-se as categorias para cada sessão *“avaliação dos professores na 2ª sessão”* e *“avaliação dos professores na 3ª sessão”* (ver anexos XX e XXI).

Foram criadas as mesmas subcategorias e unidades de contexto, uma vez que se pretendeu à semelhança do realizado para as avaliações dos alunos, analisar a avaliação dos professores relativamente às 2ª e 3ª sessões do mesmo modo, entregando aos professores a mesma tabela para preencherem, em ambas as sessões, de modo a que se pudessem avaliar as apreciações dos professores com recurso aos mesmos critérios.

Quadro 16. Subcategorias da categoria: *“avaliação dos professores da 2ª e 3ª sessão”*

Categoria	Subcategorias
Avaliação da 2ª e 3ª sessão dos professores	Reflexão crítica
	Contributos da sessão
	Utilidade da sessão para os alunos

Quanto à categoria *“Avaliação da 2ª sessão dos professores”* para a subcategoria *“reflexão crítica”*, os professores relataram os seguintes aspetos: *“Os alunos revelaram-se participativos e interessados”* (36,36%); *“A emoção trabalhada, alegria, foi suficientemente motivadora para a participação da turma...”* (9,1%); *“As investigadoras souberam intercalar os momentos que exigiam concentração/atenção com momentos mais descontraídos...”* (9,1%); *“A capacidade de comunicação das investigadoras contribuíram para o sucesso desta sessão”* (9,1%); *“Boa interação com os alunos e uso de materiais apelativos”* (9,1%); *“Os diapositivos encontravam-se bem estruturados e tendo em atenção o público”* (9,1%).

No que diz respeito à subcategoria *“contributos da sessão”*, os professores, para a segunda sessão, mencionaram os seguintes contributos: *“Passar a encarar a alegria como uma componente importante da sua personalidade e dos outros”* (9,1%); *“Reconhecer a alegria como uma emoção básica, logo essencial no desenvolvimento de uma pessoa saudável”* (9,1%); *“Esta sessão contribui para uma promoção do reconhecimento das emoções básicas, o que também contribui para um maior autoconhecimento e do outro”* (9,1%); *“Perceber gradualmente as emoções, o porquê do seu surgimento, da sua manifestação”* (9,1%); *“Os alunos ficaram elucidados sobre as diferentes emoções e da importância das mesmas nas suas vidas”* (9,1%); *“A sessão permite esclarecer o que são as emoções básicas”* (9,1%); *“Explicitação de emoções e suas características”* (9,1%).

No que concerne à subcategoria *“utilidade da sessão para os alunos”*, os professores mencionaram que: *“Definitivamente os alunos colocarão em prática os conhecimentos que adquiriram porque a alegria é algo que sentem como muito presente na sua vida”* (9,1%); *“Ao refletirem sobre as emoções irão a pôr em prática os conhecimentos adquiridos”* (9,1%); *“Os alunos reconheceram/passaram a conhecer melhor quais as emoções básicas”* (9,1%); *“Iráo estar mais atentos a todas as situações que envolver as emoções, no futuro”* (9,1%); *“Os alunos estão mais aptos a reconhecer as reações físicas provocadas pelas diversas emoções em si e nos outros”* (9,1%); *“Podem colocar em prática diariamente e melhorar a sua relação com os outros”* (9,1%).

No que concerne à categoria ***“Avaliação dos professores da 3ª sessão”***, estes referiram para a subcategoria *“reflexão crítica”* que: *“Os elementos da turma gostaram bastante da atividade inicial e empenharam-se no trabalho de grupo”* (9,1%); *“Houve uma boa interação entre as investigadoras e os alunos, promovendo-se um debate construtivo na reflexão das atividades propostas”* (9,1%); *“A sessão foi muito dinâmica”* (9,1%); *“As sessões são muito interessantes e vão ao encontro da faixa etária dos alunos. A linguagem e recursos apresentados são claros, simples e objetivos”* (9,1%); *“A sessão proporcionou a reflexão individual, mas também a partilha em grupo...”*(9,1%).

No que diz respeito à subcategoria *“contributos da sessão”* para a 3ª sessão, 18,18% dos professores avaliou este programa como sendo *“Muito importante e essencial para o projeto”*. Outros contributos referidos pelos professores, referidos com a mesma percentagem foram: *“Os alunos aprenderam a identificar e saber lidar com as emoções tristeza, raiva e medo”* (9,1%); (18,18%); *“Preparação para aquisição e diferenciação de novas emoções”* (9,1%); *“Os alunos ficaram esclarecidos sobre a utilidade de cada uma das emoções”* (9,1%); *“Aprofundar o autoconhecimento dos alunos em relação às emoções que mais tarde vão saber controlar”* (9,1%).

No que concerne à subcategoria *“utilidade da sessão para os alunos”*, os professores mencionaram que: *“Quando confrontados com situações extremas talvez aprendam a reconhecer a parte “positiva” das suas emoções”* (9,1%); *“Reconhecer melhor no seu colega em que estado emocional que ele se encontra e quem sabe lidar melhor com esse mesmo”* (9,1%); *“Com esta sessão os alunos aprofundaram o autoconhecimento e o reconhecimento das emoções nos outros”* (9,1%); *“... Saberão como reagir perante determinadas situações, contribuindo para o desenvolvimento das suas estratégias de resolução”* (9,1%); *“Os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos uma vez que sentem as emoções estudadas, o que por sua vez fará com que estejam mais preparados para enfrentar com maior naturalidade as mesmas”* (9,1%); *“No seu dia-a-dia, os alunos poderão entender melhor que as emoções – medo, tristeza, raiva – despertam reações e, sobretudo, podem ser canalizadas para encontrarem soluções, apesar da sua carga negativa”* (9,1%); *“...poderá fazer com que os alunos, perante situações limite da sua vida, possam responder de uma forma mais positiva nas dificuldades que estas situações oferecem”* (9,1%).

Capítulo VI – Discussão geral

Depois da apresentação dos resultados obtidos pela abordagem qualitativa e quantitativa, apresenta-se, de seguida, a discussão dos mesmos, tendo em conta a literatura de pesquisa apresentada no capítulo primeiro do presente trabalho.

1. Discussão geral dos resultados

Atendendo à análise dos resultados obtidos para as variáveis *“compreensão das emoções próprias”* e *“compreensão das emoções nos outros”*, acredita-se que os adolescentes, após a intervenção, compreenderam melhor as suas emoções e as dos outros. Este facto foi observável nas duas abordagens utilizadas na presente investigação, ou seja, a abordagem qualitativa e a quantitativa.

Estes resultados constituem-se como importantes, na medida em que estas variáveis têm sido reconhecidas como um importante preditor e um componente-chave do desenvolvimento de competências emocionais e sociais (Moreira, Abreu & Neto, 2012).

Assim, analisando os resultados obtidos qualitativamente para a variável *“compreensão das emoções próprias”*, verificou-se que 92,34% dos alunos disseram que sentiram alegria ao visualizar o vídeo, na 2ª sessão, o que se pressupõe que a metodologia escolhida para esta sessão foi adequada para a consecução dos objetivos pretendidos, sendo esta estratégia bom ativador da emoção alegria, que os alunos souberam identificar. No que concerne às reações associadas a alegria, mais de metade dos alunos referiu sentir-se *“alegre”*. Outras reações apontadas pelos alunos foram: *“feliz”*, *“contente”*, *“senti-me bem”* e *“vontade de rir”*. Deste modo, a alegria despertada nos alunos ao visualizarem o vídeo levou a que estes se sentissem bem, de facto, e segundo Magalhães (2007), a alegria é a emoção básica relacionada com o bem-estar, com os sentimentos positivos, o que fez com que os alunos referissem estas reações ao sentirem-se alegres.

Outra emoção que os alunos identificaram em si foi o medo. Após a realização da dinâmica *“Costas voltadas”*, que tinha o propósito de ativar nestes esta emoção, 66,96% dos alunos referiu sentir medo ao realizá-la, levando a acreditar que esta tenha sido um bom ativador da emoção medo, pelo que os adolescentes identificaram o medo em si. Mais uma vez se verifica o exposto em cima relativamente à 2ª sessão, ou seja, a metodologia escolhida para esta sessão foi adequada para a consecução dos objetivos pretendidos, sendo esta estratégia bom ativador da emoção medo.

Relativamente às reações associadas ao medo, o que os alunos mencionaram em maior percentagem foi o sentirem-se “*normal*”, seguindo-se os seguintes sintomas: “*coração acelerado, pernas a tremer, nervoso, corpo pesado, aumento do ritmo cardíaco, sudorese, borboletas na barriga, nó na garganta*”. Algumas destas reações apontadas pelos alunos vão ao encontro daquilo que Melo (2005) refere sobre a emoção medo pois, para este autor, o medo pode ser ativador de respostas neurovegetativas. Outro autor que justifica algumas das respostas dadas pelos alunos é Paul Ekman (2011) pois, segundo este autor, percebemos que estamos a sentir medo devido ao facto das mãos esfriarem, a respiração ficar mais profunda e mais rápida, transpirarmos e, ainda, podermos sentir tremores nos músculos dos braços e das pernas.

Note-se que alguns alunos referiram sentirem-se “*normal*”, sendo que isto se pode ficar a dever ao facto de não conseguirem associar as diferentes reações ao medo. Segundo Ekman (2011), podemos estar tão apavorados que não conseguimos identificar as sensações que acompanham o nosso medo.

No que concerne á categoria “*compreensão das emoções nos outros*”, verificou-se que quase 100% dos alunos identificou corretamente a emoção raiva no personagem do texto e assinalou a emoção tristeza na imagem apresentada. O facto de os alunos terem identificado a tristeza na imagem pressupõe-se que os alunos sejam empáticos ao sofrimento dos outros. De facto, para Melo (2005), a tristeza aparenta ser uma emoção chave para o desenvolvimento da capacidade de empatia.

Neste sentido, e analisando os resultados para as categorias “*compreensão das emoções próprias*” e “*compreensão das emoções nos outros*”, verificaram-se bons resultados em ambas, o que poderá justificar o aumento nos índices da compreensão das emoções próprias e compreensão das emoções nos outros, obtidos através da análise quantitativa do questionário de Inteligência Emocional para adolescentes.

Assim, o ter-se trabalhado, de forma individual, a compreensão das emoções próprias e dos outros, poderá ter conduzido a um aumento na compreensão destas. Este aumento, segundo Denham (2007), fará com que os adolescentes fiquem mais aptos para o reconhecimento de expressões faciais emocionais, para a identificação de pistas desencadeadoras de situações emocionais, para o reconhecimento de emoções em diversos contextos sociais, para a utilização da linguagem para descrever as suas próprias emoções e as de outros e para a compreensão da diferença entre a emoção sentida e a emoção expressa.

Salienta-se o facto de, em termos de caracterização da amostra, se ter constatado que os alunos apresentavam níveis de compreensão nas emoções próprias e compreensão das emoções nos outros acima do ponto médio do instrumento de avaliação usado (escala de 1 a 7

no sentido de uma Inteligência Emocional elevada) em ambos os momentos de avaliação, sugerindo níveis positivos de compreensão emocional. Contudo, os alunos aos quais foi aplicado o programa de intervenção obtiveram um aumento nas variáveis descritas (compreensão das emoções próprias e dos outros), o que não se observou no grupo controlo. Devido a estes resultados, podemos afirmar que o aumento da compreensão emocional se deve inteiramente ao programa de intervenção, tendo este conseguido desenvolver, nos adolescentes, a capacidade de reconhecer e compreender, no Eu e nos Outros, as emoções, as suas causas e as possibilidades de regulação das emoções (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

Deste modo, ao ter-se aumentado a compreensão emocional nos adolescentes alvos do programa, acredita-se que estes terão relações interpessoais mais positivas, por esta competência estar relacionada com as competências sociais, tal como defendido por Halberstadt, Denham e Dunsmore (2001). Sendo a compreensão das emoções uma área de estudos da Psicologia que procura perceber a ligação entre as emoções e o desenvolvimento de competências sociais, ajudando os indivíduos a se adaptarem socialmente e promovendo a sua saúde mental, quanto melhor for a compreensão das emoções, melhor será a regulação emocional, o que facilitará a resolução de conflitos interpessoais desde a infância (Moreira, Abreu & Neto, 2012).

Contudo, esta investigação, não comprova, na totalidade, o que os autores Moreira, Abreu e Neto (2012) defendem pois, para estes autores, quanto melhor a compreensão das emoções, melhor será a regulação emocional, facto este que não se verificou através da análise quantitativa levada a cabo. Na verdade, apesar de existir um aumento na compreensão emocional dos adolescentes, o mesmo não se verificou ao nível dos índices da regulação emocional.

A constatação de não se verificarem alterações nos itens da regulação emocional das emoções trabalhadas nas sessões do programa de intervenção, pode estar relacionada com a consciência emocional, pois os níveis de compreensão das emoções próprias e dos outros aumentaram, o que levou a que os adolescentes adquirissem maiores capacidades de averiguar se, de facto, aplicam ou não estratégias de regulação emocional.

Segundo Vaz (2009), para se identificar eficazmente uma emoção é necessário que o indivíduo consiga diferenciar a emoção identificada de outra semelhante, sendo que o facto de conseguir identificar e diferenciar grande parte das emoções proporcionará um bom conhecimento emocional, o qual, por sua vez, conduzirá a uma regulação emocional eficaz. Apesar do exposto, constata-se que, apesar de dos adolescentes passarem a compreender melhor as suas emoções, este aumento da compreensão emocional não levou à aplicação de mais estratégias de regulação emocional.

Estes resultados também se podem ficar a dever ao facto de o programa apenas contemplar uma sessão para abordar um tema tão vasto e complexo como o da regulação emocional, não tendo proporcionado aos adolescentes tempo para, após a sua aprendizagem sobre o reconhecimento emocional, treinarem e interiorizarem esta informação por forma conseguirem uma melhor regulação emocional. Por outro lado, o facto de, nesta investigação não existir um instrumento que permita avaliar de forma quantitativa a regulação emocional, devido ao facto do instrumento utilizado para este fim se encontrar em fase de validação, o que fez com que esta variável tivesse de ser avaliada através do recurso a itens específicos, também pode explicar estes resultados

Apesar dos índices da regulação emocional não terem aumentado de forma estatisticamente significativa, é de destacar o facto de os alunos terem mencionado corretamente, na 3ª sessão, algumas estratégias de regulação emocional, para três das emoções básicas: medo, tristeza e raiva.

Para a emoção medo, observou-se que, em quase 50% das turmas, os alunos citaram as seguintes estratégias: *“pensar em coisas positivas”* e *“enfrentar”*. A estratégia *“pensar em coisas positivas”* vai ao encontro do que Macedo e Sperb (2013) referem no seu estudo pois, para estes autores, quando não é possível modificar a situação, a distração é o primeiro processo regulatório a aparecer (e.g., quando a pessoa pensa ou lembra de coisas que lhe agradam para afastar a emoção).

Outras estratégias referidas, embora em menor percentagem, foram *“respirar fundo”* e *“acalmar”*. Estas estratégias referem-se ao que Gross e Thompson (2007) chamam de mudança cognitiva, ou seja, referem-se à capacidade para avaliar a situação em que se está, com a finalidade de alterar o seu significado emocional. A modulação da resposta implica a aquisição de um autocontrolo eficiente como, por exemplo, quando a pessoa se concentra na sua respiração modificada e na sua postura rígida, buscando um relaxamento corporal que o ajude a lidar com a emoção, que neste caso é o medo (Gross & Thompson, 2007).

Relativamente às estratégias de regulação emocional para a emoção tristeza, verificou-se que, em mais de metade das turmas, os alunos mencionaram *“pensar em coisas positivas”*, o que leva que estejam a empregar, mais uma vez, a estratégia da distração apontada pelos autores Macedo e Sperb (2013). Outras das estratégias mencionadas pelos alunos, nas diferentes turmas, foram *“Ouvir música”*, *“ver filmes de comédia”* e *“contar anedotas”*, o que vai ao encontro do que defendem Arándiga e Tortosa (2004) quando defendem que, para a regulação da tristeza, podem ser usadas estratégias de reestruturação cognitiva, desempenho de atividades de lazer, sociais e desportivas. Outra estratégia de regulação da tristeza encontrada nas respostas dadas pelos adolescentes nas diversas turmas foi *“chorar”*, o que

encontra suporte nos trabalhos de Ekman (2011) quando este observa que as pessoas relatam uma melhoria na sua tristeza depois de chorar.

Por fim, no que diz respeito às estratégias de regulação para a emoção raiva, verificou-se que, em quase metade das turmas, os alunos referiram *“acalmar”* e *“pensar em coisas positivas”*. Outras das estratégias encontradas, embora em menor percentagem, foram: *“respirar fundo”*, *“resolver as coisas”* e *“gritar para a almofada”*. Nota-se que algumas destas estratégias vão ao encontro daquilo que Arándiga e Tortosa (2004) defendem pois, para estes autores, as estratégias de regulação para a emoção raiva, podem ser a distração, as alterações cognitivas e as técnicas de relaxamento.

Ao analisarem-se as respostas dadas pelos alunos no que diz respeito à categoria regulação emocional, notou-se que estes aprenderam algumas estratégias de regulação para as emoções trabalhadas (medo, tristeza e raiva) e, segundo Gross e Thompson (2007), os adolescentes devem ser capazes de empregar estratégias, que podem ser conscientes ou inconscientes, automáticas ou controladas por esforço, tendo o propósito de modular, inibir ou estimular a experiência e a expressão emocional.

Assim, e tal como previamente referido, apesar de não se alcançar um aumento nos índices da regulação emocional que fosse estatisticamente significativo, apurou-se que os alunos adquiriram algum conhecimento sobre as diferentes estratégias de regulação emocional, o que fez com que, possivelmente, tenham modificado as suas respostas no pós-teste devido ao aumento da consciência emocional.

Outras categorias a serem estudadas para averiguar a pertinência da 2ª e da 3ª sessão foram as *“crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”* e as *“crenças dos adolescentes acerca das emoções na pós-intervenção”*. É de referir que estas crenças foram exploradas, primeiramente, na 2ª sessão para, depois, serem confrontadas com as crenças da 3ª sessão. Somente a unidade de registo respeitante à *“definição de emoção”* foi explorada apenas na 2ª sessão.

Assim, para a categoria *“crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”* e para a subcategoria *“definição de emoção”*, verificou-se alguma confusão entre o conceito de emoção e de sentimento pois, em mais de metade das turmas, os alunos referiram que emoção é o mesmo que *“sentimento”* o que não vai ao encontro daquilo que Twain (2010) refere, pois, para este autor, as emoções são expressões afetivas intensas dirigidas a alguém ou a alguma coisa, enquanto o sentimento é um estado afetivo menos intenso e mais durável do que as emoções, que, geralmente, não necessita de um estímulo contextual para se manifestar. Outras definições acerca das emoções foram dadas pela *“forma como nos sentimos”* e *“a forma de nos exprimir”*, estas definições são encontradas na

literatura e são defendidas por Goleman (1995) para quem a emoção serve de impulso para o indivíduo agir e constitui-se de planos de instância para o indivíduo encarar a vida que a evolução incutiu em si.

Após a exploração do conceito de emoção, verificou-se, nas diferentes turmas, que os alunos não tinham conhecimento sobre quais as emoções básicas existentes, pois a única emoção básica referida em todas as turmas foi a *“tristeza”*. As emoções medo, raiva e alegria, foram referidas em mais de metade das turmas, enquanto a surpresa e o nojo só foram referidas em duas e uma turma, respetivamente. Contudo, na 3ª sessão já se verifica uma aprendizagem dos alunos em relação às emoções básicas, por estes terem mencionado as 6 emoções básicas defendidas por Ekman (2011): alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa e nojo, o que permite afirmar que os mesmos adquiriram conhecimento acerca das emoções.

Outras crenças exploradas foram as respeitantes à importância da identificação das emoções nos outros. Assim, na 2ª sessão os adolescentes referiram que era importante conseguir identificar as emoções no outro para *“ajudar a outra pessoa”*, *“conhecemos pela cara, através do seu comportamento”* e *“permite-nos observar o que está a acontecer”*. Na 3ª sessão, verificaram-se respostas mais completas, nomeadamente, *“para conseguirmos reagir de forma diferente com a outra pessoa”*, *“é bom para as nossas relações com os nossos amigos”* e *“vamos saber como lidar com os outros”*.

Assim, notou-se algum conhecimento, em ambas as sessões, sobre a relevância da identificação das emoções nos outros, embora na 3ª sessão se tenham verificado respostas mais elaboradas. Segundo Gardner e Estep (2001, cit. in Cardoso, 2011), ter a capacidade de identificar e diferenciar as emoções nos outros influencia as relações sociais. Também para Kang e Shaver (2004, cit. in Vaz, 2009) a capacidade de identificar no outro a emoção potencia a compreensão e o desenvolvimento da empatia com o outro.

Por fim, verificou-se a existência de algumas crenças erradas sobre o tema geral das emoções. Um aluno referenciou que *“quem tem raiva são os cães”*, sendo que outros disseram *“não gosto de me sentir triste porque eu choro muito”* e outros referiram que *“se disser que tenho medo vão-me chamar de medricas”*, é de referir que esta última expressão foi referida por mais de metade das turmas, o que pressupõe que os adolescentes desconheciam a função adaptativa do medo na 2ª sessão.

Assim, foi notória a existência de crenças acerca da funcionalidade das emoções, nos adolescentes que acreditavam que as emoções medo, tristeza e raiva eram prejudiciais. Segundo Magalhães (2007), as emoções preparam-nos para a conduta e o contacto com certas experiências emocionais, servindo de catalisador entre o meio e o nosso comportamento, originando uma aprendizagem emocional, de modo a que, o indivíduo consiga lidar com

situações futuras. Na 3ª sessão, as expressões descritas pela observadora relativamente às crenças sobre as emoções nas diferentes turmas, foram: “*o principal é saber regular as nossas emoções*”, “*o medo ajuda-nos a reagir no perigo*” e “*a raiva só leva à agressividade, se não souber controlá-la*”, levando-se a pressupor alguma alteração de pensamento nos alunos acerca da funcionalidade das emoções.

Para a categoria “*função adaptativa*”, e no que concerne à subcategoria “*medo*”, observou-se que, na maioria das turmas, os alunos disseram que o medo nos faz “*agir perante os perigos*”. Esta função apontada pelos alunos vai ao encontro do que o autor Ekman (2011) refere nos seus estudos ao defender que sentir medo é adaptativo e benéfico, pois é o facto de sentirmos medo que nos permite afastar ou fugir de determinados perigos. Outras funções das emoções, apontada pelos alunos, nas diferentes turmas, foram que o medo “*faz-nos pensar sobre o que tememos*” e “*agente pode recusar uma maluquice com medo*”, o que vai ao encontro do que Melo (2005) refere no seu estudo sobre a emoção medo. Para este autor, a principal função do medo parece ser a de proteger a integridade física e psicológica do indivíduo, levando a acreditar que os adolescentes tenham adquirido aprendizagem emocional da emoção medo, ao nível da sua função adaptativa, pois na 2ª sessão o medo era visto como prejudicial para alguns alunos (como se pode ver na categoria “*crenças dos alunos na pré-intervenção*”).

No que diz respeito à subcategoria “*tristeza*”, a função referida pela maioria das turmas foi que a tristeza “*ajuda a parar e pensar na situação*”. Este aspeto vai ao encontro daquilo que Ekman (2011) refere sobre a tristeza, pois para este autor, a tristeza permite à pessoa reconstruir os seus recursos e conservar a sua energia. Outras funções redigidas pelos adolescentes relativamente à tristeza referem-se ao facto de esta nos fazer defender (“*ganhar defesa e maturidade*”) e também nos ajudar a valorizar a perda (“*dar valor ao que se perdeu*”). Estas duas funções (defender e valorizar) também são mencionadas por Ekman (2011), para quem a tristeza enriquece a experiência da pessoa a respeito do significado da perda, ou seja, isto não quer dizer que não saberíamos o significado da perda se não houvesse expressão de tristeza; saberíamos, mas não a sentiríamos plenamente.

É de salientar que Ekman (2011) refere que a tristeza tem a função de despertar nos outros a ajuda para ultrapassá-la, ou seja, o apoio social. A atenção dos amigos e da família ajuda a ultrapassar a tristeza, embora isto não queira dizer que a tristeza é, em qualquer sentido, feita para atrair a ajuda dos outros. Essa expressão é involuntária e não deliberada, mas uma das suas funções evolucionistas é chamar a atenção dos outros para que observem as expressões, sintam preocupação e queiram dar consolo (Ekman, 2011). Esse aspeto não foi

mentionado pelos alunos, embora tenha sido referido na 2ª sessão, levando a crer que não tenham adquirido a total aprendizagem desta função.

Relativamente à subcategoria “*raiva*”, e com a mesma percentagem obtida nas turmas, os alunos referiram que esta tinha a função de “...*defender*” e “...*lutar pelo nosso objetivo*”. Estas funções referidas pelos alunos vão ao encontro daquilo que Strongman (1998, cit. in Almeida, 2010) diz, pois para este autor, a raiva proporciona ao indivíduo energias para a sua defesa. Ekman (2011) defende, também, que a raiva é a única forma de nos defendermos ou de lutarmos por aquilo que queremos e não conseguimos, ou seja, sem raiva não conseguiríamos lutar por nada, nem defendermo-nos de nada. Dito isto, nota-se que os adolescentes referiram corretamente, na sua maioria, a função adaptativa da raiva, levando a acreditar que tenham aprendido o benefício de se sentir raiva.

Assim sendo, ao examinarem-se as respostas dadas pelos alunos, no que diz respeito à categoria função adaptativa (analisada anteriormente), verificou-se que as respostas dadas por estes, nas diferentes turmas, conduz a que se acredite que, possivelmente, adquiriram corretamente as funções adaptativas de cada emoção trabalhada (medo, tristeza e raiva).

No que diz respeito às categorias “*participação dos alunos na 2 e 3ª sessão*” e para a subcategoria “*adesão ao desafio da semana*”, verificou-se que mais da metade dos alunos realizaram o desafio da semana, em ambas as sessões, o que pressupõe que os adolescentes estivessem motivados para aprender e continuar esta aprendizagem fora do contexto sala de aula. Relativamente à subcategoria “*gosto/interesse/motivação*”, os alunos demonstraram interesse em ambas as sessões, embora se tenha verificado um maior interesse na 3ª sessão, segundo os registos da observadora. O facto de se ter alcançado o gosto/interesse/motivação nos alunos, parece ter conduzido à concretização dos objetivos que se desejavam alcançar pois, para Ramos (2012), o grau de empenho manifestado pelos alunos depende da motivação destes, tendo em conta a qualidade das tarefas/atividades realizadas.

Assim, e para Ramos (2012), a motivação tem sido frequentemente definida como algo sentido interiormente, por conduzir o indivíduo a agir com dinamismo e empenho nas suas tarefas, o que poderá ter levado a um melhor desempenho dos alunos nas sessões e a um interesse pelas mesmas.

Quanto à subcategoria “*desempenho dos alunos em termos de dificuldade*”, verificou-se que foram poucas as dificuldades apontadas por estes em ambas as sessões, o que poderá ser um indicador para a concretização dos objetivos nas duas sessões e para a motivação em aprender, mostrando a adequabilidade destas sessões ao público-alvo a que se destinam. Tal como defende o autor Ramos (2012), o grau de empenho nas atividades depende da

motivação logo, os alunos, ao sentirem-se motivados nas sessões, aumentaram o seu desempenho, o que conduziu a menores dificuldades.

Em relação à *“avaliação efetuada pelos alunos à 2ª sessão”*, constatou-se que a atividade prática realizada (visualização de um vídeo) foi o aspeto positivo mais apontado pelos adolescentes. Uma percentagem de adolescentes refere ter gostado de tudo o que foi realizado na sessão, sendo ainda destacado o tema abordado e a imitação das expressões faciais. Estes resultados parecem ser indicadores de gosto e interesse pela sessão, o que pode ter conduzido à concretização dos objetivos traçados para a sessão.

Quanto à *“avaliação efetuada pelos alunos na 3ª sessão”*, notou-se que o trabalho de grupo foi o aspeto mais positivo mencionado pelos adolescentes, seguindo-se a dinâmica *“Costas voltadas”* que foi realizada a pares. Assim, a interação com os pares revela-se fundamental na adolescência, pois, para Cotterel (1996, cit. in Pereira, Pedro, Amaral, Martins & Peixoto, 2000), a aceitação e o reconhecimento do indivíduo no grupo poderá proporcionar experiências emocionais positivas, ajudando o adolescente a sentir que pertence a um determinado grupo, verificando-se uma solidariedade entre os membros do grupo e uma interajuda.

Assim, a atividade de grupo e a realizada a pares nesta 3ª sessão, permitiram aos alunos interagir com os demais membros do grupo, tendo esta interação e partilha sido valorizadas pelos mesmos.

Quanto aos aspetos menos positivos da 2ª e 3ª sessões, a maioria dos alunos revela não ter existido um aspeto que os tenha desagradado, demonstrando, assim, uma avaliação positiva de ambas as sessões, o que poderá conduzir a que os objetivos tenham sido alcançados nas sessões e também justifique interesse demonstrado ao longo das sessões.

Neste sentido, e analisando as avaliações realizadas pelos alunos, notou-se um grande interesse pelas atividades práticas, o que pôde contribuir, na ótica de Lima e Garcia (2011), para o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de formação do pensamento científico e auxiliar na fuga do modelo tradicional de ensino, em que o aluno é um mero expectador e não participa no processo de construção do seu conhecimento.

Por fim, no que concerne às avaliações realizadas pelos professores a ambas as sessões, apurou-se que estas foram ao encontro das avaliações realizadas pelos alunos, pois, para os professores, os alunos mostravam-se interessados e participativos. É de salientar o facto de alguns professores referirem que as sessões, inclusive os diapositivos, estavam adequadas à idade dos alunos, o que poderá comprovar a eficácia e a adequabilidade das mesmas.

CAPÍTULO VII – Conclusão, Limitações e Implicações Futuras

Neste capítulo, apresenta-se uma síntese das principais conclusões do estudo que se realizou e as suas implicações, a partir das quais, se propõem, também, algumas pistas de investigação.

1. Considerações finais

Com esta investigação deseja-se contribuir, teórica e metodologicamente para o estudo da promoção de competências emocionais nos adolescentes, com o propósito de aumentar nestes a compreensão e a regulação emocional. Um dos grandes objetivos desta investigação foi também a avaliação de duas sessões (2ª e 3ª sessão) do programa “Alinha com a vida”, em relação à eficácia, a pertinência e à adequabilidade.

Na parte teórica desta investigação, foi dada a conhecer a importância de se promoverem competências emocionais, como é o caso da compreensão emocional, por esta traduzir a forma como os indivíduos entendem e gerem as emoções (Pons, Harris & Rosnay, 2004) e da regulação emocional, devido ao desenvolvimento de patologias associados à não utilização de estratégias de regulação das emoções (Bermejo, 2005; Ekman, 2011; Freire & Tavares, 2011; Vanderson, et al., 2008).

Por estas razões, acredita-se ser benéfico dotar os adolescentes de competências emocionais, proporcionando estratégias de regulação das emoções básicas, com as quais os adolescentes se deparam com mais frequência no seu quotidiano escolar, nomeadamente, a alegria, tristeza, raiva e o medo e também, proporcionando a capacidade destes compreenderem as suas emoções e as dos outros, de modo a auxiliar as suas relações interpessoais.

Partindo desta premissa, foi construído um programa de intervenção em competências emocionais, destinado a adolescentes do 8º ano de escolaridade. O intuito deste programa consistia em promover a Inteligência Emocional nos adolescentes e desenvolver nestes competências que permitam aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com o imprevisível e a mudança, transformando os seus obstáculos em desafios.

Neste sentido, de modo a recolher informação sobre as variáveis em estudo, foram aplicados aos adolescentes o questionário de Inteligência Emocional (QIE-A), como forma de avaliar a compreensão das emoções próprias e nos outros, e o questionário de emoções básicas (QEB), de forma a avaliar a regulação emocional dos adolescentes relativamente às emoções trabalhadas.

Assim, o presente estudo contemplou uma análise quantitativa dos dados em articulação com uma análise qualitativa, o que permitiu observar aspetos não abrangidos pelas análises quantitativas, nomeadamente, as aprendizagens adquiridas pelos adolescentes ao longo do programa de intervenção, aspetos valorizados por estes, entre outros. Esta análise qualitativa revelou-se de grande importância, pois permitiu obter informações acerca das sessões e verificar as razões que levam os adolescentes a atribuir importância às mesmas.

Debruçando-se sobre os resultados obtidos, é possível afirmar que, no geral, os adolescentes deste estudo possuem boas capacidades de compreensão das emoções próprias e compreensão das emoções nos outros. Contudo, é de referir que foi possível observarem-se mudanças positivas nesta compreensão emocional, no grupo experimental, após a implementação deste programa, resultados obtidos através da análise do questionário de QIE-A.

Constatou-se, ainda, que, no geral, os adolescentes do grupo experimental apresentam boas estratégias de regulação emocional e, através da análise de alguns itens do questionário QEB, nota-se que estes possuem boas capacidades de regulação das emoções (alegria, medo, raiva e a tristeza). Apesar de não se terem verificado mudanças, positivas e estatisticamente significativas, após a implementação deste programa na variável regulação emocional, isto pode dever-se ao facto de se ter aumentado, nos adolescentes, a compreensão emocional, o que conduziu a uma melhor consciência emocional; ao facto do programa contemplar apenas uma sessão para estes aspetos e, ainda, devido ao facto de esta avaliação se ter realizado com recurso a apenas alguns itens do questionário QEB.

No que concerne aos restantes resultados, analisados somente qualitativamente, observam-se resultados positivos, na medida em que se verifica uma mudança na crença sobre a função adaptativa das emoções, isto porque as emoções avaliadas como negativas para os indivíduos, não são prejudiciais e desempenham funções adaptativas no ajustamento ao contexto (Nunes, 2007).

Assim, crê-se que a implementação de programas deste âmbito é uma mais-valia para a comunidade escolar, não só por ser o local onde os adolescentes passam a maior parte do seu tempo, mas também por ser uma comunidade onde estes se deparam com alguns obstáculos.

Neste sentido, acredita-se na relevância, no interesse e na aplicabilidade do programa de intervenção “Alinha com a vida”, numa comunidade escolar mais alargada (alunos, professores e pais), fazendo acreditar que este se pode constituir como uma mais-valia para futuras investigações.

Por fim, é de referir que este estudo é alvo de algumas limitações. Por exemplo, referimo-nos ao facto de não se terem tratado, nas duas sessões, todas as emoções básicas. Apesar de se terem referido a existência de 6 emoções básicas, não se trabalharam tão afincadamente as emoções surpresa e nojo.

Outra limitação, observada na 3ª sessão, foi a de não se ter trabalhado a emoção alegria em grupo, no que diz respeito às estratégias de regulação desta e às estratégias para se continuar alegre, uma vez que esta emoção tem a ver com o nosso bem-estar e é uma emoção que todos buscamos sentir.

Temos de apontar a ficha de apreciação da sessão como uma limitação, pois esta deveria ter uma pergunta acerca da utilidade daquela sessão para as adolescentes, de modo a se obterem uma maior variedade de respostas. Contudo, esta poderia ser uma questão que os adolescentes não elaborassem muito, devido ao desconhecimento do significado da palavra utilidade.

Seria importante realizar, também, a validação do Questionário de Inteligência Emocional (QIE-A) para a população adolescente, de modo a se puder, numa futura investigação, generalizar os dados obtidos. Seria, de igual modo, relevante, validar o Questionário de Emoções Básicas (QEB), pois não existe nenhum questionário que avalie as emoções básicas para a população portuguesa adolescente.

Como última limitação deste estudo, deveremos referir o tipo de amostragem utilizado, pois a amostragem por conveniência não é representativa da população, não se podendo generalizar, com confiança, os resultados (Vicente, et al., 2001).

Como implicações para investigações futuras neste âmbito, seria relevante existirem mais dinâmicas que tenham o objetivo de ativar as emoções básicas nos adolescentes, ou seja, realizarem-se programas deste tipo de implementação mais demorada. Consideramos, igualmente, que seria uma mais-valia alargar este programa para a restante comunidade escolar, como é o caso dos professores. Apesar de os professores estarem presentes nas sessões, seria importante estes fazerem parte de um programa deste âmbito, pois verificou-se o interesse destes nas sessões e a vontade dos mesmos em aprender mais acerca da Inteligência Emocional.

Referências bibliográficas

- Adolphs, R. (2002). Recognizing emotion from facial expressions: psychological and neurological mechanisms. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 1, 21-62.
- Aguiar, S. (2008). *Reconhecimento emocional de faces em pessoas com esquizofrenia*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.
- Almeida, L. S. & Feire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 5ª Edição. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, V. (2006). *Somatização e expressão emocional – um estudo nos cuidados de saúde*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Almeida, A. (2010). *O emocional nos desvios comportamentais*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Alves, D. R. (2006). *O emocional e o social na idade escolar. Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Arándiga, A.V. & Tortosa, C.V. (2004). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial Eos.
- Arriaga, P. & Almeida, G. (2010). Fábrica de emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia*, 8 (1), 63-80
- Azevedo, A. (2009). A psicologia social, comunitária e social comunitária: definições dos objetos de estudo. *Psicologia & m foco*, 2 (1).
- Baptista, M. & Oliveira, A. (2004). Sintomatologia de depressão e suporte familiar em adolescentes: Um estudo de correlação. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 14, 58-67.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. 4ª Edição. Lisboa: Edições 70
- Becker, D.; Edmundo, K; Nunes, N. R.; Bonatto, D. & Souza, R. (2004). *Empowerment e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9 (3), 655-667.
- Bermejo, J. (2005). *Inteligencia emocional. La sabiduría del corazon en la salud y en la acción social* (5ª edição). Madrid: Editorial Sal Terrae
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*.
- Branco, A. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto.

- Calkins, S., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. In Gross J., *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York: Guilford Press.
- Cardoso, M. D. (2011). *Compreensão Emocional: A Compreensão Causal das Emoções em Crianças de Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carvalho, S. (2004). Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde. *Cad. Saúde Pública*, 20 (4), 1088-1095.
- Carvalhosa, S. F., Domingos, A. & Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. *Análise Psicológica*, 3 (XXVIII), 479-490.
- Cheung, P.; Gilbert, P., & Irons, C. (2004). An exploration of shame, social rank and rumination in relation to depression. *Personality and Individual Differences*, 36, 1143-1153.
- Cook, T. & Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 5ª Edição. Madrid: Morata.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista de Psicologia Clínica*, 37(4), pp. 145-151.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Crusellas, L. & Alcobia, V. (2006). *Pré: Guia de Competências. Como promover o autocontrolo, a diferenciação emocional, a auto-estima e as competências sociais nas crianças pré-escolares*. Lisboa: Associação Prevenir.
- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2010). Regulação emocional: a construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 15 (3), 537-545.
- Dalton, J. H.; Elias, M. J., & Wandersman, A. H. (2001). *Community Psychology: Linking Individuals and Communities*. Stanford: Wadsworth Publishing.
- Damásio, A. (1995). O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano (12ª ed.). Lisboa: Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior* 11, 1 – 48
- Denzin, N., Lincoln Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Espinoza, F. (2004). *O impacto de experiências emocionais na atitude e intenção de comportamento do consumidor*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre.
- Ekman, P. (1977). *Facial Expression*. In Siegman, A. & Feldstein, S. (Eds.), *Nonverbal Communication and Behavior* (pp. 97-126). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Ekman, P. (1980). *The face of man: Expressions of universal emotions in a New Guinea village*. New York: Garland STPM Press.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções* (C. Szlak, Trad.). São Paulo: Lua de Papel. (Obra original publicada 2003).
- Ekman, P., & Friesen, W. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994). Affective Science: A Research Agenda. In Ekman, P. & Davidson, R. (Eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 411-430). New York: Oxford University Press.
- Faria, L., Costa, A., & Costa, M. (2008). Validação do Questionário de Competência Emocional (QCE): Estudo em contexto hospitalar com enfermeiros. *Actas da XIII Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 923-930). Braga: Psiquilíbrios.
- Faria, L. & Santos, N. (2006). Competência emocional: Adaptação e validação intercultural do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ). *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 349-356). Braga: Psiquilíbrios.
- Ferraz, R. B., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34, 234-242.
- Formiga, N. (2004). A explicação dos comportamentos desviantes a partir dos indicadores da relação familiar. *Psicologia Argumento*, 22, 45-52.
- Formiga, N., Cavalcante, C., Araújo, T., Lima, S. & Santana, R. (2007). Comportamento agressivo e busca de sensação em jovens. *Psicologia Argumento*, 25, 289-302.
- Fredrickson, B. L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Rev Psiq Clín.* 38(5),184-188
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates

- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In Gross J. *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press
- Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10 (1), 79-119.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33 (7), 14-26.
- Lima, D. & Garcia, R. (2011). Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. *Cadernos do Aplicação*, 24 (1), 201-224
- Macedo, L. & Sperb, T. (2013). Regulação de Emoções na Pré-Adolescência e Influência da Conversação Familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (2), 133-140.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478
- Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa
- Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Feelab Science Books
- Magalhães, F. & Batista, J. (2009). Escala de percepção do medo: primeiro estudo de construção e validação na população portuguesa. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 6, 438-438.
- Mayer, J. D. Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Nova Iorque: Basics Books.
- Mayer, J. D., Caruso, R. D., & Salovey, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, R. D. (2002). Inteligência emocional como Zeitgeist, como personalidade e como aptidão mental. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mayer, D. J., Salovey, P. & Caruso, R. D. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings and compreensão emocional de crianças. *Estudos de Psicologia*, 29 (Supl.), 761-767.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW statistics (ex-SPSS)*. (3ª Ed.) Pêro Pinheira: ReportNumber

- Martins, M. (2012). *“À Descoberta...” Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Açores.
- Martins, M. & Melo, J. (s/d). Emoção... Emoções... Que implicações para a saúde e qualidade de vida?... *Spectrum*
- Maton, K. (2008). Empowering community settings: agents of individual development, community betterment, and positive social change. *Am J Community Psychol*, 41, 4–21.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O’Sullivan, M., & Frank, M. (2008). Facial expression of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3ª ed., pp. 211–234). New York: Guilford Press.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Porto.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. 2.ª Edição. Porto: Legis Editora.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2ª ed.). London: Sage publications.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora
- Moreira, P., Abreu, E. & Neto, J. (2012). Influência da idade e do contexto socioeducacional na implications. *Psychological inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Murta, S. (2007). Programas de Prevenção a Problemas Emocionais e Comportamentais em Crianças e Adolescentes: Lições de Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 1- 8.
- Nunes, J. (2007). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos- Estudo da adaptação portuguesa do TEC*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ornelas, J. H. (1997). Psicologia Comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3 (XV), 375-388.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Paes, M. (2005). *A alexitimia na toxicodependência: um estudo comparativo entre toxicodependentes e não toxicodependentes*. Monografia não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Martins, M. & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência (*). *Análise Psicológica*, 2 (XVIII), 191-201

- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion understanding between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152.
- Ramos, M. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo no ensino secundário*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Universidade de Lisboa, Lisboa
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology* 15 (2), 121-148.
- Rego, A. & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, 19 (1-2), 139-167.
- Reppold, C. & Hutz, C. (2003). Prevalência de indicadores de depressão entre adolescentes no Rio Grande do Sul. *Avaliação Psicológica*, 2, 175-184.
- Reverendo, I. M. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do emotions regulation index for children and adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rijo, D., Sousa, M., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, & J., Mendonça, M. et al. (2007). *G.P.S. Gerar Percursos Sociais - Programa de Prevenção e Reabilitação para Jovens com Comportamento Social Desviante*. Coingra: Coimbra.
- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J., Santos, L. & Roazzi, M. (2011). O que é Emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. *Psicologia: Cit inlção e Crítica*, 24 (1), 51-61.
- Rosa, T. (2011). *O reconhecimento de expressões de emoções básicas e auto-conscientes na população portuguesa*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Lisboa – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Santos, O. (2003). O medo contemporâneo: Abordando suas diferentes dimensões. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (2), 48-55.
- Santos, C. (2008). *Psicofisiologia das emoções básicas: Estudo empírico com toxicodependentes em tratamento*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Santos, N. & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.
- Sarason, S. B. (1974). *The Psychological Sense of Community: Prospects for Community Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoen, T. & Vitale, M. (2012). What am I afraid of? *Rev Paul Pediatr*, 30 (1), 72-78.
- Silva, M. (2010). *A Inteligência Emocional como factor determinante nas relações Interpessoais. emoções, expressões corporais e tomadas de decisão*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto
- Silva, D. & Duarte, J. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84.
- Siqueira, M., Barbosa, N. & Alves, M. (1999). Construção e Validação Fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 143-152.
- Soares, K., Almeida, N., Coutinho, O., & Mari, J. (1999). Sintomas depressivos entre adolescentes e adultos de uma amostra populacional de três centros urbanos brasileiros: análise dos dados do Estudo Multicêntrico de Morbidade Psiquiátrica. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26, 218-224.
- Sousa, M. (2013). *Estudo diferencial da competência emocional de formadores*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Thompson, A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Child Development*, 59, 24-52
- Tugade, M. & Fredrickson, L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 320-333.
- Twain, M. (2010). Emoções e Sentimentos. In S. Robbins, *Comportamento Organizacional*, (91-103). São Paulo: Pearson.
- Vanderson, A., Colombo, A., Monteverde, D., Martins, D., Fernandes, J., Assis, M. & Batista, R. (2008). Neurobiologia das emoções. *Rev. Psiq. Clín* 35 (2), 55-65.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga.

- Vieira, A., Moreira, J. & Morgadinho, R. (2008). Inteligência emocional: Cérebro masculino versus cérebro feminino. *Portal dos psicólogos*.
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001) *Sondagens: A amostragem como factor decisivo de qualidade*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Cit inlêxão e Crítica*, 22 (1), 1-11.
- Zimmerman, A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18 (1), 169-177.

Anexos

Anexo I (Questionário QIE-A)

Questionário de Inteligência Emocional

Rego e Fernandes (2005)

(Adaptado para a população adolescente portuguesa por Barreto Carvalho, C. & Caldeira S. 2014)

De seguida encontrarás uma série de afirmações que descrevem a forma como lidamos com as nossas emoções. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o número (de 1 a 7) que melhor descreve quanto cada afirmação é verdadeira para ti, utilizando a seguinte tabela:

A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	Não se aplica	Aplica-se muito pouco	Aplica-se alguma coisa	Aplica-se bastante	Aplica-se muito	A afirmação aplica-se completamente a mim
1	2	3	4	5	6	7

1	Raramente penso acerca do que estou a sentir	
2	Compreendo os meus sentimentos e emoções	
3	Não lido bem com as críticas que me fazem	
4	Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele	
5	Reajo com calma quando estou sob tensão	
6	Não reparo nas minhas reacções emocionais	
7	Sou indiferente à felicidade dos outros	
8	Consigo permanecer calmo mesmo quando os outros ficam zangados	
9	Sinto-me bem quando um amigo meu recebe um elogio	
10	Não tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida	
11	Quando sou derrotado num jogo, perco o controlo	
12	O sofrimento alheio não me afecta	
13	Consigo acalmar-me sempre que estou furioso	
14	Compreendo as causas das minhas emoções	
15	Empenho-me em compreender os pontos de vista das outras pessoas	
16	Sou indiferente aos ferimentos num animal	
17	Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes	
18	Normalmente encorajo-me a mim próprio para dar o meu melhor	
19	Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono	
20	Consigo compreender as emoções e sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos	
21	Dou o melhor de mim para alcançar os objectivos a que me propus	
22	É difícil para mim aceitar uma crítica	
23	De uma forma geral costumo estabelecer objectivos para mim próprio	
24	Sei bem o que sinto	

Anexo II (Questionário QEB)

Questionário de Inteligência Emocional para Adolescentes

(versão para investigação de Célia Carvalho e Suzana Caldeira)

Peço-te que leias com atenção cada uma das frases e que marques com uma cruz (X) a posição que achas mais verdadeira para ti. Não há respostas certas ou erradas, responde da maneira como te costumavas sentir.

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Já me senti triste.					
2. Quando estou alegre divirto-me com tudo.					
3. Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender alguma coisa com o que aconteceu.					
4. Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar.					
5. Já me senti surpreendido, ou seja, já tive muitas surpresas					
6. Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém.					
7. As surpresas atrapalham-me porque não estou à espera delas.					
8. Quando tenho medo, enfrento-o e resolvo o problema.					
9. A minha raiva atrapalha-me no meu dia a dia.					
10. Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
11. As surpresas ajudam-me a ficar com muita atenção ao que está a acontecer.					
12. Quando estou com raiva penso em coisas agradáveis para me distrair.					
13. Tenho explosões de raiva.					
14. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.					
15. É fácil perceber quando alguém está triste pela maneira como se comporta.					
16. Quando tenho medo procuro ajuda.					
17. Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para a resolver.					

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
18. Quando estou com medo tudo me parece perigoso.					
19. Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor.					
20. Quando estou com raiva tento resolver o problema.					
21. Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente.					
22. Quando estou com raiva brigo com todos.					
23. Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado					
24. Quando estou alegre só me apetece rir.					
25. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
26. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.					
27. Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável.					
28. Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste.					
29. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira.					
30. Quando vejo alguém vomitar sinto-me enojado e faço uma cara esquisita.					
31. Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					
32. Fico com raiva quando as coisas não correm como quero.					
33. Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.					
34. Quando fico alegre não quero que ninguém saiba.					
35. Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber.					
36. Quando um amigo meu está zangado eu consigo saber mesmo que ele não me diga.					
37. Já tive medo					
38. Consigo entender o que os meus amigos sentem, mesmo quando não concordam comigo.					
39. Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir.					

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
40. Quando alguém me enjoa por ser diferente afasto-me dele.					
41. Fico feliz quando um amigo meu é elogiado.					
42. Se alguma coisa me enjoa, sei que me vou afastar dela.					
43. Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso “não gosto disso”.					
44. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.					
45. Quando um amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.					
46. Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento					
47. Já me senti alegre.					

Anexo III (carta da DRE)



UNIVERSIDADE DOS AÇORES DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor

Secretário Regional da Educação, Ciência e Cultura

Professor Doutor Luíz Fagundes Duarte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 25 de Novembro de 2013

Anexo IV (Carta para as escolas)



UNIVERSIDADE DOS AÇORES DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao Conselho Executivo

Ponta Delgada, 9 de Dezembro de 2013

A estudante Marlene Arruda, do Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade dos Açores, encontra-se a realizar sob orientação das signatárias a sua Dissertação de Mestrado intitulada “O ABC das emoções básicas”. Esta Dissertação integra-se num trabalho mais amplo que visa a promoção de competências socioemocionais nos alunos dos ensinos básico, as quais são facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida.

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

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

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,

Célia Carvalho

Anexo V (consentimentos informados para os pais dos alunos do grupo experimental)



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

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

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

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

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

Importa ainda salientar:

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

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

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

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

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

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

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

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

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

Anexo VI (consentimentos informados para os pais dos alunos do grupo controlo)



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

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa

“Alinha com a vida”

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

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

Importa ainda salientar:

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

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

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

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

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

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

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

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

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

Anexo VII – Tabela de observação das sessões

Sessão	
Local e turma	
Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação)	
Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de facilidade/dificuldades)	
Dificuldades apresentadas pela investigadora no desenrolar da sessão (ponto de vista do observadora)	
<p style="text-align: center;">Reflexão crítica sobre o desenvolvimento global da sessão</p> <p><i>(Objetivos esperados foram alcançados; Problemas/obstáculos detetados ao longo da sessão; Formas de superar estes problemas/obstáculos)</i></p>	

Anexo VIII – Ficha de avaliação das sessões dos alunos

Nome: _____

Turma: _____

Escola: _____

1) O que mais gostaste na sessão?

2) O que menos gostaste na sessão?

3) O que mudavas na sessão?

Anexo IX – Ficha de avaliação das sessões dos professores

Registo de Sessão

- 1. Avaliação/Reflexão crítica sobre o modo como decorreu a sessão (ex: desempenho do grupo de trabalho-investigadoras e alunos).**
- 2. Contributos da sessão no processo do projeto a desenvolver.**
- 3. Consequências/implicações futuras**
- 4. Sugestões para próxima (s) sessão (ões)**

Anexo X (tabela de análise de conteúdo da categoria “compreensão das emoções próprias”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Compreensão das emoções Próprias	Identificação da alegria em si	“Senti alegria”	Que emoção te despertou o vídeo?	A1) 20 de 21; A2) 18 de 20; B1) 22 de 22; B2) 18 de 22; C1) 20 de 20; C2) 17 de 21; C3) 18 de 19; C4) 16 de 20 D1) 18 de 19 D2) 19 de 19 E1) 19 de 19	92,34% (n=222)
	Reações associadas à alegria	Alegre	Como te sentiste ao ver o vídeo?	A1) 14 de 21; A2) 5 de 20; B1) 17 de 22; B2) 15 de 22; C1) 15 de 20; C2) 6 de 21; C3) 8 de 19; C4) 15 de 20 D1) 11 de 19 D2) 11 de 19 E1) 13 de 19	58,56% (n=222)
		Divertido		A1) 0 de 21; A2) 3 de 20; B1) 1 de 22; B2) 0 de 22; C1) 3 de 20; C2) 2 de 21; C3) 0 de 19; C4) 0 de 20 D1) 0 de 19 D2) 3 de 19 E1) 4 de 19	7,21% (n=222)
		Vontade de rir		A1) 1 de 21; A2) 0 de 20; B1) 0 de 22; B2) 0 de 22; C1) 2 de 20; C2) 2 de 21; C3) 3 de 19; C4) 0 de 20 D1) 0 de 19 D2) 1 de 19 E1) 2 de 19	4,95% (n=222)
		Feliz		A1) 7 de 21; A2) 10 de 20; B1) 3 de 22; B2) 1 de 22; C1) 7 de 20; C2) 9 de 21; C3) 9 de 19; C4) 6 de 20 D1) 7 de 19 D2) 4 de 19 E1) 3 de 19	29,73% (n=222)
		Contente		A1) 1 de 21; A2) 4 de 20; B1) 1 de 22; B2) 3 de 22; C1) 5 de 20; C2) 5 de 21; C3) 0 de 19; C4) 1 de 20 D1) 1 de 19 D2) 5 de 19 E1) 0 de 19	11,71% (n=222)
		“Senti-me bem”		A1) 1 de 21; A2) 1 de 20; B1) 1 de 22; B2) 0 de 22; C1) 2 de 20; C2) 3 de 21; C3) 1 de 19; C4) 2 de 20 D1) 0 de 19 D2) 0 de 19 E1) 1 de 19	5,41% (n=222)
	Identificação do medo em si	“Senti medo”	Qual a emoção que tu sentiste?	A1) 21 de 21; A2) 13 de 22; B1) 10 de 22; B2) 17 de 20; C1) 16 de 21; C2) 11 de 21; C3) 14 de 20; C4) 13 de 20 D1) 14 de 20 D2) 12 de 18 E1) 11 de 22	66,96% (n=227)
		Pernas a tremer		A1) 0 de 21; A2) 0 de 22; B1) 2 de 22; B2) 1 de 20; C1) 2 de 21; C2) 3 de 21; C3) 1 de 20; C4) 4 de 20 D1) 2 de 20 D2) 6 de 18 E1) 5 de 22	11,45% (n=227)
		Coração		A1) 0 de 21; A2) 3 de 22; B1) 2 de 22; B2) 1 de 20; C1) 7	15,85%

	Reações associadas ao medo	acelerado	Como te sentiste ao realizar a dinâmica?	de 21; C2) 5 de 21; C3) 7 de 20; C4) 1 de 20 D1) 4 de 20 D2) 1 de 18 E1) 5 de 22	(n=227)
		Nervoso		A1) 1 de 21; A2) 4 de 22; B1) 1 de 22; B2) 4 de 20; C1) 2 de 21; C2) 3 de 21; C3) 1 de 20; C4) 2 de 20 D1) 1 de 20 D2) 4 de 18 E1) 1 de 22	10,57% (n=227)
		Normal		A1) 12 de 21; A2) 15 de 22; B1) 13 de 22; B2) 5 de 20; C1) 5 de 21; C2) 3 de 21; C3) 1 de 20; C4) 4 de 20 D1) 9 de 20 D2) 3 de 18 E1) 8 de 22	34,36% (n=227)
		Transpirei mais		A1) 1 de 21; A2) 0 de 22; B1) 0 de 22; B2) 0 de 20; C1) 2 de 21; C2) 0 de 21; C3) 0 de 20; C4) 3 de 20 D1) 0 de 20 D2) 0 de 18 E1) 0 de 22	2,64% (n=227)
		Aumento ritmo cardíaco		A1) 3 de 21; A2) 0 de 22; B1) 1 de 22; B2) 5 de 20; C1) 1 de 21; C2) 0 de 21; C3) 3 de 20; C4) 0 de 20 D1) 0 de 20 D2) 0 de 18 E1) 3 de 22	7,05% (n=227)
		Não sei		A1) 3 de 21; A2) 0 de 22; B1) 0 de 22; B2) 1 de 20; C1) 0 de 21; C2) 0 de 21; C3) 1 de 20; C4) 0 de 20 D1) 0 de 20 D2) 0 de 18 E1) 2 de 22	3,08% (n=227)
		Corpo pesado		A1) 1 de 21; A2) 0 de 22; B1) 3 de 22; B2) 0 de 20; C1) 0 de 21; C2) 3 de 21; C3) 1 de 20; C4) 4 de 20 D1) 2 de 20 D2) 4 de 18 E1) 1 de 22	7,49% (n=227)
		“nó” na garganta		A1) 0 de 21; A2) 0 de 22; B1) 0 de 22; B2) 0 de 20; C1) 1 de 21; C2) 0 de 21; C3) 0 de 20; C4) 0 de 20 D1) 0 de 20 D2) 0 de 18 E1) 0 de 22	0,44% (n=227)
		Borboletas na barriga		A1) 0 de 21; A2) 0 de 22; B1) 0 de 22; B2) 0 de 20; C1) 0 de 21; C2) 2 de 21; C3) 0 de 20; C4) 0 de 20 D1) 1 de 20 D2) 1 de 18 E1) 0 de 22	1,76% (n=227)

Anexo XI (tabela de análise de conteúdo da categoria “compreensão das emoções nos outros”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Compreensão das emoções nos outros	Identificação da raiva no outro	“O João sentiu raiva”	Que emoção está presente no texto?	A1) 19 de 21; A2) 15 de 22; B1) 22 de 22; B2) 17 de 20; C1) 21 de 21; C2) 20 de 21; C3) 19 de 20; C4) 20 de 20 D1) 18 de 20 D2) 18 de 18 E1) 21 de 22	92,51% (n=227)
	Identificação da tristeza nos outros	“Transmitem-se tristeza”	Qual a emoção que as imagens te transmitem?	A1) 21 de 21; A2) 20 de 22; B1) 22 de 22; B2) 20 de 20; C1) 21 de 21; C2) 20 de 21; C3) 20 de 20; C4) 17 de 20 D1) 20 de 20 D2) 18 de 18 E1) 21 de 22	96,92% (n=227)

Anexo XII (tabela de análise de conteúdo da categoria “regulação emocional”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Regulação emocional	Estratégias para o medo	“Pensar em coisas positivas”	Identifiquem algumas estratégias para ultrapassar a emoção medo	A1; A2; B1; C1; E1	45,45% (n=11)
		“Enfrentar”		B1; B2; C2; C3; E1	45,45% (n=11)
		“Respirar fundo”		B1; C4	18,18% (n=11)
		“Acalmar”		C1; D2	18,18% (n=11)
	Estratégias para a tristeza	“Ouvir música”	Identifiquem algumas estratégias para ultrapassar a emoção tristeza	A1; B2; D1; D2	36,36% (n=11)
		“Chorar”		A2; C2	18,18% (n=11)
		“Pensar em coisas positivas”		B1; B2; C1; C2; C3; C4; E1	63,64% (n=11)
		“Ver filmes de comédia”		B1; B2	18,18% (n=11)
		“Contar anedotas”		B1	9,1% (n=11)
		“Desabafar”		C1; C2	18,18% (n=11)
	Estratégias para a raiva	“Acalmar”	Identifiquem algumas estratégias para ultrapassar a emoção raiva.	A1; A2; B2; C4; D2	45,45% (n=11)
		“Pensar em coisas positivas”		A1; B1; B2; C3; D1	45,45% (n=11)
		“Resolver as coisas”		C4; D1	18,18% (n=11)
		“Respirar fundo”		C1; C2; E1	27,27% (n=11)
		“Gritar para a almofada”		E1	9,1% (n=11)

Anexo XIII (tabela de análise de conteúdo da categoria “Crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção	Definição de emoção	“Forma como nos sentimos”	O que são emoções para vocês?	A1; B1; B2; C1; C2, C3; D1; D2; E1	81,82% (n=11)
		“Sentimento”		A1; B2; C3; C4; D1; D2, E1	63,64% (n=11)
		“É a forma de nos exprimir”		C1; C2; D1; D2;	36,36% (n=11)
	Emoções existentes	Tristeza	Quais as emoções que vocês conhecem?	A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; D2; E1	100% (n=11)
		Medo		A1; A2; B1; B2; C2; C3; C4; E1	72,73% (n=11)
		Raiva		A2; B1; B2; C2; C3; C4; D2; E1	72,73% (n=11)
		Alegria		A2; B1; C1; C3; D1; D2; E1	63,64% (n=11)
		Nojo		B2	9,1% (n=11)
		Surpresa		B2; E1	18,18% (n=11)
	Identificação das emoções nos outros	“É importante para ajudar a outra pessoa”	É importante identificar as emoções nos outros? Porquê?	A1, B2; D1; D2	36,36% (n=11)
		“Conhecemos pela cara, através do seu comportamento”		A2; B1; E1	27,27% (n=11)
		“Permite-nos observar o que está a acontecer”		C1	9,1% (n=11)
	Expressões	“Quem tem raiva são os cães”	Comentários da sessão	A2	9,1% (n=11)
		“Se disser que tenho		A1; A2; C1; C3; B2; E1	54,55%

		medo vão-me chamar de medricas”			(n=11)
		“Não gosto de me sentir triste porque eu choro muito”		A1; B1; D2	27,27% (n=11)

Anexo XIV (tabela de análise de conteúdo da categoria “Crenças dos adolescentes acerca das emoções na pré-intervenção”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Crenças dos adolescentes na Pós-intervenção	Emoções existentes	Alegria	Quais as emoções básicas que existem?	A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; D2; E1	100% (n=11)
		Medo		A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; D2; E1	100% (n=11)
		Tristeza		A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; D2; E1	100% (n=11)
		Raiva		A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; D2; E1	100% (n=11)
		Nojo		A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; D2; E1	100% (n=11)
		Surpresa		A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; D2; E1	100% (n=11)
	Identificação das emoções nos outros	“Por exemplo, se um amigo meu estiver triste vou tentar animá-lo, porque consegui ver que ele tava triste”	É importante identificar as emoções nos outros? Porquê?	A1; A2; C1	27,27% (n=11)
		“Para conseguirmos reagir de forma diferente com outra pessoa”		B1; B2; C1; C4; D1;	45,45% (n=11)
		“Permite-nos conhecer o outro e identificar o que está a acontecer”		C1; D3; D4	27,27% (n=11)
		“Sim, porque assim vamos saber como lidar com os outros”		C2; E1	18,18% (n=11)
		“Sim, é bom para as nossas relações com os nossos amigos”		C3; D1; D2; E1	36,36% (n=11)
	Expressões	“O principal é saber regular as nossas emoções”	Comentários da sessão	A1; C1; E1	27,27% (n=11)
		“O medo ajuda-nos a reagir no perigo”		B2	9,1% (n=11)
		“A raiva só leva à agressividade se não souber controlá-la”		C3	9,1%(n=11)

Anexo XV (tabela de análise de conteúdo da categoria “função adaptativa”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Função adaptativa	Medo	“Faz-nos agir perante os perigos”	Acham que a emoção medo nos traz algum benefício e/ou nos ajuda em alguma coisa?	A1; A2; C1; D1; D2; E1	54,55% (n=11)
		“Faz-nos agir rapidamente”		B1; C4,	18,18% (n=11)
		“Agente pode recusar uma maluquice com medo”		B2	9,1% (n=11)
		“Faz-nos pensar sobre o que tememos”		C2; C3;	18,18% (n=11)
	Tristeza	“Ajuda a parar e a pensar na situação”	Acham que a emoção tristeza nos traz algum benefício e/ou nos ajuda em alguma coisa?	A1; B1; C2; C4; D1; E1	54,55% (n=11)
		“Aprender a viver com o que aconteceu”		A2; D2;	18,18% (n=11)
		“Dar valor ao que se perdeu”		B2	9,1% (n=11)
		“Ganhar defesa e maturidade”		C1	9,1% (n=11)
		“Seguir em frente remediando o erro”		C3	9,1% (n=11)
	Raiva	“Faz-nos defender”	Acham que a emoção raiva nos traz algum benefício e/ou nos ajuda em alguma coisa?	A2; C2; D1;	36,36% (n=11)
		“Mantem-nos em alerta para nos defendermos”		A1	9,1% (n=11)
		“Faz-nos lutar pelo nosso objetivo”		B1; B2; C1; C4;	36,36% (n=11)
		“Remediar algo que correu mal”		C3; E1	18,1% (n=11)

Anexo XVI (tabela de análise de conteúdo da categoria “participação dos alunos na 2ª sessão”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Participação dos alunos na 2ª sessão	Adesão ao desafio da semana	“Fiz o desafio”	Tendo em conta o que aprendeste sobre a emoção alegria, esta semana deves ativar num amigo ou familiar a emoção alegria e descrever todos os passos que utilizaste para ativar esta emoção na outra pessoa.	A1) 19 de 21; A2) 18 de 20; B1) 19 de 22; B2) 19 de 22; C1) 18 de 20; C2) 21 de 21; C3) 14 de 19; C4) 19 de 20 D1) 14 de 19 D2) 9 de 19 E1) 19 de 19	85,14% (n=222)
	Gosto/ Interesse/ Motivação	Os participantes mostraram-se bastante cativados	Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação)	A1; A2; B2; C1; C2; C4; D2; E1	63,64% (n=11)
		Os participantes faziam as expressões faciais de cada emoção		A1; A2; B1; C1; C2; C3; D2; E1	63,64% (n=11)
		“Não sabia que todas as emoções eram importantes para nós...”		A1	9,1% (n=11)
		“As emoções até podem matar, não é professora?”.		A2	9,1% (n=11)
		Quando a dinamizadora ia explicar o que eram emoções básicas e quais as emoções básicas, alguns alunos quiseram intervir referindo o que eram emoções básicas		A2	9,1% (n=11)
		“ As emoções básicas são as nossas primeiras emoções não é?”		B2	9,1% (n=11)
		“a tristeza é muito difícil de imitar senhora, porque quando estamos felizes não conseguimos nos imaginar		C1;	9,1% (n=11)

		tristes”			
		“Porque é que para uns uma situação pode causar nojo e para outros não?”		D1	9,1% (n=11)
		“a tristeza em demasia pode levar à depressão, né?” “Por exemplo senhora o outro dia vi um cão e não fugi fiquei parada, porque sei que eles presentem o nosso medo, por isso regulei o meu medo, porque não fugi”		E1	9,1% (n=11)
	Desempenho dos alunos em termos de facilidade	Os participantes compreenderam toda a informação exposta	Desempenho dos alunos perante atividades, em termos de facilidade (e.g. conseguiram dizer o que era uma emoção, para que servia cada uma das emoções e quando ela surgia, cada um imitou a expressão facial de cada uma das emoções aprendidas)	A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; E1	90,91% (n=11)
	Desempenho dos alunos em termos de dificuldade	Os participantes, tiveram alguma dificuldade na questão “o riso é contagioso”, por não saber o significado de contagioso	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de dificuldade)	A1	9,1% (n=11)
		A questão da ficha individual “O que imaginaste?”		A2; B1; D2;	27,27% (n=11)

Anexo XVII (tabela de análise de conteúdo da categoria “participação dos alunos na 3ª sessão”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Participação dos alunos na 3ª sessão	Adesão ao desafio da semana	Fiz o desafio	Tendo em conta o que aprendeste sobre as emoções medo, tristeza e raiva, esta semana deves contabilizar as vezes que sentiste as três emoções ou identificaste no outro.	A1) 17 de 21; A2) 18 de 22; B1) 15 de 22; B2) 20 de 20; C1) 18 de 21; C2) 17 de 21; C3) 16 de 20; C4) 16 de 20; D1) 19 de 20; D2) 17 de 18 E1) 16 de 22	83,26% (n=227)
	Gosto / Interesse / Motivação	<i>“As emoções são boas para nós, porque o medo nos faz enfrentar, a tristeza faz-nos parar e a raiva faz-nos defender”.</i>	Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação)	A1	9,1% (n=11)
		Os alunos nesta sessão mostraram-se bastante mais empenhados do que na 2ª sessão. Demonstraram bastante mais interesse nas atividades e gosto pelas dinâmicas realizadas.		A1; D1	18,18% (n=11)
		Os alunos mostraram-se muito interessados na realização da tarefa de grupo		A1; A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; D2; E1	100% (n=11)
		<i>“Podemos fazer o jogo do medo outra vez senhora?”</i>		A2	9,1% (n=11)
		Os alunos demonstraram gosto e interesse pela atividade de costas voltadas		A2; B1; B2; C1; C2; C3; C4; D1; E1	81,82% (n=11)
		<i>“Posso dizer a minha resposta”</i>		B1; C1; C2; D1; D2; E1	54,55% (n=11)
		Os participantes mostraram-se motivados no preenchimento da ficha individual e responderam ativamente a todas as perguntas		B1; C1; C2; D1; D2; E1	54,55% (n=11)
		Os adolescentes revelaram-se interessados durante toda a atividade de costas voltadas, não só participando na atividade, como também incentivando os colegas à sua participação.		B3; C1; C2; C3; C4; E1	54,55% (n=11)

		(Comentários ao verem as imagens) “tadins, eles estão tristes”; “tão magrins senhora, eles vivem toda a sua vida tristes”; “é triste viver assim”		D2; E1	18,18% (n=11)
		“Ei bela cena senhora. Esse jogo mete medo, mas é fixe”		E1	9,1% (n=11)
	Desempenho dos alunos em termos de facilidade	Todos os alunos conseguiram realizar as várias atividades, sem quaisquer dificuldades.	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de facilidade)	A1; B1; C2	27,27% (n=11)
		Os participantes, sem exceção, realizaram a ficha individual sem manifestar dificuldade		A2; B2; C4	27,27% (n=11)
		Os participantes, sem exceção, realizaram a ficha de grupo sem apresentar dificuldades		A2; B2; C4	27,27% (n=11)
	Desempenho dos alunos em termos de dificuldades	Alguns alunos tiveram dificuldade em realizar a tarefa de costas voltadas porque tinham medo.	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de dificuldades)	A2; B2; C1; C4	36,36% (n=11)
		“Não faço a atividade porque tenho medo”		A2; B2; C1; C4	36,36% (n=11)
		“Eh senhora isto é perigoso, tenho medo”		D2	9,1% (n=11)

Anexo XVIII (tabela de análise de conteúdo da categoria “avaliação dos alunos da 2ª sessão”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Avaliação dos alunos da 2ª sessão	Aspetos positivos	“Gostei de tudo”	O que mais gostaste na sessão?	A1) 9 de 21; A2) 3 de 20; B1) 5 de 22; B2) 5 de 22; C1) 0 de 20; C2) 1 de 21; C3) 0 de 19; C4) 4 de 20 D1) 0 de 19 D2) 7 de 19 E1) 3 de 19	16,67% (n=222)
		“O vídeo do bebé a rir”		A1) 8 de 21; A2) 12 de 20; B1) 16 de 22; B2) 13 de 22; C1) 19 de 20; C2) 11 de 21; C3) 14 de 19; C4) 10 de 20 D1) 16 de 19 D2) 9 de 19 E1) 13 de 19	63,51% (n=222)
		“O tema”		A1) 4 de 21; A2) 4 de 20; B1) 1 de 22; B2) 4 de 22; C1) 1 de 20; C2) 4 de 21; C3) 4 de 19; C4) 3 de 20; D1) 3 de 19; D2) 3 de 19; E1) 3 de 19	16,67% (n=222)
		“ter imitado as expressões faciais”		A1) 0 de 21; A2) 1 de 20; B1) 0 de 22; B2) 0 de 22; C1) 0 de 20; C2) 5 de 21; C3) 1 de 19; C4) 3 de 20 D1) 0 de 19 D2) 0 de 19 E1) 0 de 19	3,15% (n=222)
	Aspetos negativos	“Nada”	O que menos gostaste da sessão?	A1) 20 de 21; A2) 20 de 20; B1) 22 de 22; B2) 19 de 22; C1) 20 de 20; C2) 20 de 21; C3) 18 de 19; C4) 19 de 20 D1) 12 de 19 D2) 10 de 19 E1) 13 de 19	86,94% (n=222)
		“Só não gostei de escrever”		A1) 1 de 21; A2) 0 de 20; B1) 0 de 22; B2) 3 de 22; C1) 0 de 20; C2) 1 de 21; C3) 1 de 19; C4) 1 de 20 D1) 7 de 19 D2) 9 de 19 E1) 6 de 19	13,06% (n=222)
	Aspetos a mudar	“Não mudava nada”	O que mudavas na sessão?	A1) 20 de 21; A2) 20 de 20; B1) 21 de 22; B2) 19 de 22; C1) 20 de 20; C2) 20 de 21; C3) 18 de 19; C4) 20 de 20 D1) 11 de 19 D2) 19 de 19 E1) 14 de 19	90,99% (n=222)
		“Menos coisas para escrever”		A1) 1 de 21; A2) 0 de 20; B1) 1 de 22; B2) 3 de 22; C1) 0 de 20; C2) 1 de 21; C3) 1 de 19; C4) 0 de 20 D1) 8 de 19 D2) 0 de 19 E1) 5 de 19	9,01% (n=222)

Anexo XIX (tabela de análise de conteúdo da categoria “avaliação dos alunos da 3ª sessão”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Avaliação dos alunos da 3ª sessão	Aspetos positivos	“Do jogo do medo”	O que mais gostaste na sessão?	A1) 6 de 21; A2) 2 de 22; B1) 11 de 22; B2) 5 de 20; C1) 4 de 21; C2) 9 de 21; C3) 5 de 20; C4) 6 de 20 D1) 11 de 20 D2) 15 de 18 E1) 4 de 22	34,36% (n=227)
		“De fazer o trabalho de grupo”		A1) 5 de 21; A2) 7 de 22; B1) 4 de 22; B2) 5 de 20; C1) 15 de 21; C2) 8 de 21; C3) 14 de 20; C4) 11 de 20 D1) 4 de 20 D2) 0 de 18 E1) 13 de 22	37,89% (n=227)
		“Do trabalho individual”		A1) 1 de 21; A2) 0 de 22; B1) 1 de 22; B2) 0 de 20; C1) 0 de 21; C2) 1 de 21; C3) 0 de 20; C4) 0 de 20 D1) 1 de 20 D2) 0 de 18 E1) 0 de 22	1,76% (n=227)
		“Gostei de tudo”		A1) 9 de 21; A2) 12 de 22; B1) 3 de 22; B2) 9 de 20; C1) 2 de 21; C2) 2 de 21; C3) 0 de 20; C4) 2 de 20 D1) 3 de 20 D2) 3 de 18 E1) 3 de 22	21,15% (n=227)
		“Gostei das emoções que foram dadas”		A1) 0 de 21; A2) 1 de 22; B1) 1 de 22; B2) 0 de 20; C1) 0 de 21; C2) 1 de 21; C3) 1 de 20; C4) 1 de 20 D1) 1 de 20 D2) 0 de 18 E1) 2 de 22	3,52% (n=227)
		“Partilhar o desafio da semana”		A1) 0 de 21; A2) 0 de 22; B1) 2 de 22; B2) 1 de 20; C1) 0 de 21; C2) 0 de 21; C3) 0 de 20; C4) 0 de 20 D1) 0 de 20 D2) 0 de 18 E1) 0 de 22	1,32% (n=227)
	Aspetos negativos	“Trabalho de grupo”	O que menos gostaste da sessão?	A1) 2 de 21; A2) 0 de 22; B1) 5 de 22; B2) 2 de 20; C1) 0 de 21; C2) 3 de 21; C3) 1 de 20; C4) 0 de 20 D1) 7 de 20 D2) 0 de 18 E1) 0 de 22	8,81% (n=227)
		“Nada”		A1) 17 de 21; A2) 22 de 22; B1) 14 de 22; B2) 19 de 20; C1) 18 de 21; C2) 16 de 21; C3) 17 de 20; C4) 13 de 20 D1) 6 de 20 D2) 16 de 18 E1) 20 de 22	75,77% (n=227)
		“Não gostei do jogo do medo porque senti medo”		A1) 2 de 21; A2) 0 de 22; B1) 1 de 22; B2) 0 de 21; C1) 0 de 21; C2) 2 de 21; C3) 3 de 20; C4) 2 de 20 D1) 2 de 20 D2) 0 de 18 E1) 1 de 22	5,73% (n=227)
		“Não gostei de escrever”		A1) 0 de 21; A2) 0 de 22; B1) 2 de 22; B2) 0 de 20; C1) 3 de 21; C2) 0 de 21; C3) 0 de 20; C4) 2 de 21 D1) 4 de 20	6,61% (n=227)

				D2) 2 de 18 E1) 1 de 22	
		“Não gostei das imagens porque fiquei triste”		A1) 0 de 21; A2) 0 de 22; B1) 0 de 22; B2) 0 de 20; C1) 0 de 21; C2) 0 de 21; C3) 0 de 20; C4) 3 de 21 D1) 1 de 20 D2) 2 de 18 E1) 0 de 22	2,64% (n=227)
	Aspetos a mudar	“Não mudava nada”	O que mudavas na sessão?	A1) 19 de 21; A2) 21 de 22; B1) 20 de 22; B2) 16 de 20; C1) 21 de 21; C2) 17 de 21; C3) 20 de 20; C4) 20 de 20 D1) 14 de 20 D2) 20 de 18 E1) 19 de 22	91,19% (n=227)
		“O trabalho de grupo”		A1) 1 de 21; A2) 0 de 22; B1) 0 de 22; B2) 1 de 20; C1) 0 de 21; C2) 4 de 21; C3) 0 de 20; C4) 0 de 20 D1) 4 de 20 D2) 0 de 18 E1) 1 de 22	4,85% (n=227)
		“A outra senhora devia de falar”		A1) 1 de 21; A2) 1 de 22; B1) 0 de 22; B2) 0 de 20; C1) 0 de 21; C2) 0 de 21; C3) 1 de 20; C4) 0 de 20 D1) 0 de 20 D2) 0 de 18 E1) 0 de 22	1,32% (n=227)
		“Menos coisas para escrever”		A1) 0 de 21; A2) 0 de 22; B1) 2 de 19; B2) 3 de 20; C1) 0 de 21; C2) 0 de 21; C3) 0 de 20; C4) 0 de 20 D1) 0 de 20 D2) 0 de 18 E1) 0 de 22	1,32% (n=227)
		“Mais jogos e vídeos”		A1) 0 de 21; A2) 0 de 22; B1) 0 de 22; B2) 0 de 20; C1) 0 de 21; C2) 0 de 21; C3) 0 de 20; C4) 0 de 20 D1) 2 de 20 D2) 0 de 18 E1) 2 de 22	0,88% (n=227)

Anexo XX (tabela de análise de conteúdo da categoria “avaliação dos professores da 2ª sessão”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Avaliação dos Professores da 2ª sessão	Reflexão crítica	“Os alunos revelaram-se participativos e interessados” (36,36%)	Avaliação/Reflexão crítica sobre o modo como decorreu a sessão (ex: desempenho do grupo de trabalho-investigadoras e alunos)	A1;C1; C2; E1	36,36% (n=11)
		“A emoção trabalhada, alegria, foi suficientemente motivadora para a participação da turma...”		A2	9,1% (n=11)
		“As investigadoras souberam intercalar os momentos que exigiam concentração/atenção com momentos mais descontraídos...”		B1	9,1% (n=11)
		“A capacidade de comunicação das investigadoras contribuíram para o sucesso desta sessão”		C3	9,1% (n=11)
		“Boa interação com os alunos e uso de materiais apelativos”		D1	9,1% (n=11)
		“Os diapositivos encontravam-se bem estruturados e tendo em atenção o público”.		D2	9,1% (n=11)
	Contributos da sessão	“Passar a encarar a alegria como uma componente importante da sua personalidade e dos outros”	Contributos da sessão no processo do projeto a desenvolver	A1; A2	18,18% (n=11)
		“Reconhecer a alegria como uma emoção básica, logo essencial no desenvolvimento de uma pessoa saudável”		A2	9,1% (n=11)
		“Esta sessão contribui para uma promoção do reconhecimento das emoções básicas, o que também contribui para um maior autoconhecimento e do outro”		C1	9,1% (n=11)
		“Perceber gradualmente as emoções, o porquê do seu surgimento, da sua manifestação”		C2	9,1% (n=11)
		“Os alunos ficaram elucidados sobre as		C3	9,1%

		diferentes emoções e da importância das mesmas nas suas vidas”			(n=11)
		“A sessão permite esclarecer o que são as emoções básicas”		C4	9,1% (n=11)
		“Explicitação de emoções e suas características”		E1	9,1% (n=11)
	Utilidade para os alunos da sessão	“Definitivamente os alunos colocarão em prática os conhecimentos que adquiriram porque a alegria é algo que sentem como muito presente na sua vida”	Consequências/implicações futuras	A1	9,1% (n=11)
		“ Ao refletirem sobre as emoções irão a pôr em prática os conhecimentos adquiridos”		A2	9,1% (n=11)
		“Os alunos reconheceram/passaram a conhecer melhor quais as emoções básicas”		C1	9,1% (n=11)
		“Iráo estar mais atentos a todas as situações que envolver as emoções, no futuro”		C3	9,1% (n=11)
		“Os alunos estão mais aptos a reconhecer as reações físicas provocadas pelas diversas emoções em si e nos outros”		C4	9,1% (n=11)
		“Podem colocar em prática diariamente e melhorar a sua relação com os outros”		D1	9,1% (n=11)

Anexo XXI (tabela de análise de conteúdo da categoria “avaliação dos professores da 3ª sessão”)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Avaliação dos Professores da 3ª sessão	Reflexão crítica	“Os elementos da turma gostaram bastante da atividade inicial e empenharam-se no trabalho de grupo”.	Avaliação/Reflexão crítica sobre o modo como decorreu a sessão	A2	9,1% (n=11)
		“Houve uma boa interação entre as investigadoras e os alunos, promovendo-se um debate construtivo na reflexão das atividades propostas”		B1	9,1% (n=11)
		“A sessão foi muito dinâmica”		C2	9,1% (n=11)
		“As sessões são muito interessantes e vão ao encontro da faixa etária dos alunos. A linguagem e recursos apresentados são claros, simples e objetivos”		C3	9,1% (n=11)
		“A sessão proporcionou a reflexão individual, mas também a partilha em grupo...”		C4	9,1% (n=11)
	Contributos da sessão	“Os alunos aprenderam a identificar e saber lidar com as emoções tristeza, raiva e medo”	Contributos da sessão no processo do projeto a desenvolver	A2	9,1% (n=11)
		“Muito importante e essencial para o projeto”		B1; C1	18,18% (n=11)
		“Preparação para aquisição e diferenciação de novas emoções”		C1	9,1% (n=11)
		“Os alunos ficaram esclarecidos sobre a utilidade de cada uma das emoções”		C3	9,1% (n=11)
		“Aprofundar o autoconhecimento dos alunos em relação às emoções que mais tarde vão saber controlar”		D1	9,1% (n=11)
	Utilidade para os alunos da sessão	“Quando confrontadas com situações extremas talvez aprendam a reconhecer a parte “positiva” das suas emoções”.	Consequências/implicações futuras	A2	9,1% (n=11)
		“Reconhecer melhor no seu colega em que estado emocional que ele se encontra e quem sabe lidar melhor com esse mesmo”		B1	9,1% (n=11)
		“Com esta sessão os alunos aprofundaram o autoconhecimento e o reconhecimento das emoções nos outros”		B1	9,1% (n=11)
		“... Saberão como reagir perante determinadas situações,		C1	9,1%

		contribuindo para o desenvolvimento das suas estratégias de resolução”			(n=11)
		“Os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos uma vez que sentem as emoções estudadas, o que por sua vez fará com que estejam mais preparados para enfrentar com maior naturalidade as mesmas”		C3	9,1% (n=11)
		“No seu dia-a-dia, os alunos poderão entender melhor que as emoções – medo, tristeza, raiva – despertam reações e, sobretudo, podem ser canalizadas para encontrarem soluções, apesar da sua carga negativa”		C4	9,1% (n=11)
		“...poderá fazer com que os alunos, perante situações limite da sua vida, possam responder de uma forma mais positiva nas dificuldades que estas situações oferecem”		D2	9,1% (n=11)