



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Carolina de Jesus Soares Raposo

À DESCOBERTA DAS EMOÇÕES SOCIAIS: VERGONHA E CULPA

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

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

Ramo de especialidade em Contextos Comunitários

Realizada sob orientação científica da

Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho

Ponta Delgada

2014

Carolina de Jesus Soares Raposo

À DESCOBERTA DAS EMOÇÕES SOCIAIS: VERGONHA E CULPA

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

A vergonha e a culpa são emoções sociais com grande importância a nível individual e interpessoal. Estas emoções, por serem autoconscientes, causam sofrimento intrapsíquico em situações de transgressão ou fracasso. Apesar de semelhantes, são emoções distintas, uma vez que a vergonha envolve uma avaliação negativa do *self* global e a culpa envolve uma avaliação negativa de um comportamento específico.

Estas emoções têm implicações no ajustamento psicológico do ser humano (Maia, 2009). Crê-se que a intervenção, numa ótica preventiva, das disfunções emocionais e comportamentos desajustados, pode passar pela promoção de competências emocionais, mais concretamente, pela identificação, diferenciação e regulação emocional.

A presente investigação, de carácter misto, com enfoque na abordagem qualitativa e quasi-experimental, tem o propósito de avaliar a adequabilidade e a eficácia da 4ª e a 5ª sessão do programa “Alinha com a vida”. Este estudo tem uma amostra de 421 alunos, todos eles a frequentar o 8º ano de escolaridade em diferentes escolas da Ilha de São Miguel. Desta amostra, 229 alunos pertencem ao grupo experimental e os restantes 192 ao grupo controlo.

A recolha e a análise dos dados envolveram, não só uma abordagem qualitativa, como, também, quantitativa. A análise de conteúdo foi realizada através da técnica de observação e da análise de documentos inerentes ao programa “Alinha com a vida”. Os dados quantitativos foram recolhidos através da Escala de Formas de Auto -Crítica / Ataque e Auto -Tranquilizante (FSCRS); da Escala de Avaliação da Ansiedade, Depressão e *Stress*, versão de 21 itens (EADS- 21); e da Escala de Vergonha Externa - Versão breve para Adolescentes (OASB – A).

Os resultados sugerem que os adolescentes que participaram nestas sessões adquiriram competências ao nível da identificação, diferenciação e conhecimento da vergonha e da culpa. Durante a implementação das sessões, constatou-se que os alunos revelaram interesse pelas mesmas e apresentaram um bom desempenho. Tendo em conta o resultado da avaliação das sessões realizadas, estas foram avaliadas positivamente, tanto pelos alunos como pelos professores.

Apesar de se verificar a aquisição de conhecimentos, por parte dos adolescentes, ao nível da identificação, diferenciação e conhecimento das emoções, averiguou-se que a implementação de apenas duas sessões, de promoção de competências emocionais ao nível destas emoções não é suficiente para provocar alterações, nos índices de vergonha externa, de autocrítica e de sintomas psicopatológicos nos adolescentes, em função do tempo e do grupo. Apesar disso, quando analisados apenas os adolescentes com altos níveis de vergonha

externa, foi possível verificar que estas mesmas variáveis mostraram algumas alterações, mostrando a pertinência destas sessões para este grupo.

Palavras-chave: adolescentes; vergonha; culpa; autocrítica; sintomas psicopatológicos.

Abstract

Shame and guilt are social emotions with a great importance, to the individual and interpersonal level. These emotions, being self-conscious, intrapsychic cause suffering in situations of transgression or failure. Although the like are different emotions, since the shame involves a negative evaluation and the overall *self* fault involves a negative evaluation of a specific behavior.

The emotions have consequences on the psychological adjustment of human (Maia, 2009). It is believed that intervention in a prevention perspective, the emotional dysfunctions and maladaptive behaviors, can pass through the promotion of emotional competence, specifically, the identification, differentiation and emotion regulation.

The present investigation of mixed approach, with a focus on qualitative and quasi-experimental, aims to assess the adequacy and effectiveness of the 4th and 5th session of the program "Alinha com a vida". This study has a sample of 421 students, all attending 8th grade at different schools in the Island of São Miguel. From this sample, 229 students belonging to the experimental group and the remaining 192 to the control group.

The collection and analysis of data involved, not only a qualitative approach, as also using the technique of observation and analysis of documents related to the program "Alinha com a vida". Quantitative data were collected through the Forms of self-criticizing/attacking and self-reassuring scale (FSCRS); of the scale for assessment of anxiety, depression and stress, version-21 items (EADS-21); and the scale the other shame-brief version of adolescents (OASB-A).

The results suggest that adolescents who participated in these sessions have acquired skills in the identification, differentiation and knowledge of shame and guilt. During the implementation of the sessions, it was found that students showed interest in them and showed good performance. Having regard to the evaluation result of the meetings, they were positively evaluated by both students and teachers.

Although there is the acquisition of knowledge on the part of adolescents in identifying, differentiating and understanding of emotions, it was verified that the implementation of only two sessions, promotion of emotional competence at the level of these emotions is not sufficient to cause changes in rates of other shame, self-criticism and the psychopathological symptoms in adolescents as a function of time and group. Nevertheless, when analysing only the adolescents with high levels of other shame, we found that these shame variables showed some changes, showing the relevance of these sessions for this group.

Keywords: adolescents; shame; guilt; self-criticism; psychopathological symptoms.

Agradecimentos

Expresso neste espaço, a minha profunda e sincera gratidão a todos que, de uma forma mais técnica ou pessoal, me apoiaram ao longo deste projeto.

Agradeço em particular:

À Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho, pelo apoio e incansável orientação, transmitindo-me confiança e acreditando sempre nas minhas capacidades.

À Prof. Doutora Suzana Caldeira, pelo apoio incondicional e orientações preciosas.

À Dra. Marina Sousa e à Dra. Carolina Dall'Antonia da Motta pela disponibilidade e apoio incondicional, em especial na fase de tratamento dos dados.

A todos os docentes que ao longo destes cinco anos me propiciaram a aquisição dos conhecimentos e das competências necessárias à realização da dissertação, sem os quais esta não seria possível.

A todos os conselhos executivos e professores das escolas, envolvidas no projeto, pelo acolhimento, disponibilidade e apoio manifestado durante o decorrer do programa “Alinha com a vida”.

A todos os alunos envolvidos no programa, sem vós não teria sido possível a concretização do mesmo. Convosco aprendi muito, foram a minha fonte de inspiração e motivação.

À Marlene, amiga de longa data por todo o apoio e partilha de conhecimentos e à Carmina e à Sara, por todo o apoio manifestado. Sem vós este projeto não teria sido possível.

A toda a minha família, irmãos, irmãs, cunhados (as), sobrinhos (as), pelo apoio incondicional.

Aos meus sobrinhos, pela disponibilidade e apoio incessante na introdução dos dados no SPSS.

À Ana agradeço de forma especial, pela compreensão demonstrada, por me apoiar ao longo de todos estes anos e por acreditar em mim e no meu sucesso.

À Lélia e à Marina agradeço pelo apoio prestado, foi fundamental para a prossecução deste trabalho.

Ao meu namorado Nuno, pelo apoio incondicional, por todo o carinho, incentivo e compreensão em todos os momentos. Obrigado, por me ajudares a encarar os obstáculos como momentos de aprendizagem.

Aproveito este momento para fazer um agradecimento especial aos meus pais, pelo amor, pelo apoio incondicional e acima de tudo pela educação, transformaram-me na pessoa que sou hoje. Obrigado por tudo.

A todos o meu sincero obrigado!

Abreviaturas

FSCRS – Escala de Formas de Auto-Criticismo / Ataque e Auto- Tranquilizante

EADS- 21 – Escala de Avaliação da Ansiedade, Depressão e *Stress*, versão de 21 itens.

OASB – A – Escala de Vergonha Externa - Versão breve para Adolescentes

DRE- Direção Regional da Educação

INDICE GERAL

Resumo	3
Abstract.....	5
Agradecimentos.....	6
Abreviaturas.....	7
Índice de quadros.....	12
Índice de figuras.....	13
Introdução.....	14
PARTE I ENQUADRAMENTO CONCETUAL.....	17
CAPÍTULO I: A PSICOLOGIA COMUNITÁRIA, O MODELO EVOLUCIONÁRIO E AS VARIÁVEIS DE RANKING SOCIAL.....	18
1. Psicologia Comunitária e competências emocionais.....	18
1.1. Psicologia Comunitária	18
1.1.1. Valores da Psicologia Comunitária	19
1.1.2. Relação da Psicologia Comunitária com a intervenção nas competências emocionais	22
2. O Modelo Evolucionário: a base para a compreensão da importância da vergonha na sobrevivência da espécie.	24
2.1. Objetivos biossociais	26
2.2. Estratégias sociais	27
2.2.1. Estratégias de adaptação	28
2.2.2. Estratégias de manipulação	29
2.2.3. Estratégias de defesa.....	29
2.3. Variáveis de Ranking Social.....	30
2.3.1. Comparação Social	31
2.3.2. Submissão Social	32
2.3.3. Vergonha	34

CAPÍTULO II: O MODELO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A FUNÇÃO DA VERGONHA E DA CULPA	35
1.O Modelo da Inteligência Emocional e as competências sociais	35
1.1. Emoções	37
1.2. Identificação, diferenciação e conhecimento emocional	39
1.3. Regulação emocional	41
1.4. A intervenção na Inteligência Emocional	42
2.O Caso Especifico das Emoções de vergonha e culpa.....	43
2.1.Vergonha	44
2.1.1. Conceptualização do conceito.....	44
2.1.2. Evolução da vergonha	47
2.1.3. Modelo biopsicossocial da vergonha	48
2.1.4. A Bússola da Vergonha	50
2.2. Relação entre a vergonha e a culpa	51
2.2.1. Semelhanças	52
2.2.2. Distinção	53
2.2.3. Estratégias para lidar com a vergonha e a culpa	55
2.2.4. Funções adaptativas e desadaptativas da vergonha e culpa	56
PARTE II ESTUDO EMPÍRICO	61
CAPITULO III – Método	62
1. Objetivos, hipóteses e variáveis	62
2. <i>Design</i> metodológico	64
3. Método	66
3.1. Participantes	66
3.2. Instrumentos.....	68
3.3. Programa “Alinha com a vida”	71
3.4. Procedimentos	77
3.4.1. Procedimentos de recolha de dados	77

3.4.2.Procedimentos de análise de dados	78
Capítulo IV – Tratamento dos Resultados	82
1.Resultados referentes ao impacto das sessões nos adolescentes.....	83
1.1.Pertinência da 4ª sessão.....	83
1.2.Pertinência da 5ª sessão.....	85
2.Resultados referentes à participação e desempenho dos alunos.....	102
2.1.Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão.....	102
2.2.Desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão.....	103
3.Resultados referentes à avaliação das sessões pelos alunos e professores.....	105
3.1.Avaliação da 4ª e 5ª sessão pelos alunos.....	105
3.2.Avaliação da 4ª e 5ª sessão pelos professores.....	106
Capítulo V- Discussão dos Resultados.....	108
1.Discussão dos Resultados relativos à pertinência e à adequabilidade das sessões.....	108
2.Discussão dos Resultados relativos ao interesse despertado pelas sessões implementadas no público – alvo.....	118
Considerações finais	124
Referências Bibliográficas.....	129
Anexos	139
Anexo I - Escala de Vergonha Externa - Versão breve para Adolescentes (OASB-A)	
Anexo II - Escala de Formas do Autocriticismo/Ataque e Auto-Tranquilizante (FSCRS)	
Anexo III - Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21)	
Anexo IV - Tabela de observação	
Anexo V- Ficha de avaliação da sessão, dos alunos	
Anexo VI - Ficha de avaliação da sessão, dos professores	
Anexo VII- Carta dirigida à Direção Regional da Educação a solicitar a autorização do estudo	
Anexo VIII – Carta explicativa das finalidades do programa	
Anexo IX - Consentimento informado dirigido aos encarregados de educação, dos alunos do grupo experimental	
Anexo X - Consentimento informado dirigido aos encarregados de educação, dos alunos do grupo controlo	
Anexo XI - Categoria “Crenças associadas à evolução social na Pré-intervenção”	

Anexo XII - Categoria *“Uso de estratégias de competição e de cooperação”*

Anexo XII - Categoria *“Identificação de estratégias”*

Anexo XIV - Categoria *“Ativação da culpa”*

Anexo XV - Categoria *“Ativação da vergonha”*

Anexo XVI - Categoria *“Identificação da culpa”*

Anexo XVII - Categoria *“Identificação da vergonha”*

Anexo XVIII - Categoria *“Função adaptativa da culpa”*

Anexo XIX - Categoria *“Função adaptativa da vergonha”*

Anexo XX - Categoria *“Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção”*

Anexo XXI - Categoria *“Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção”*

Anexo XXII - Categoria *“Participação dos alunos na 4ª sessão”*

Anexo XXIII - Categoria *“Participação dos alunos na 5ª sessão”*

Anexo XXIV - Categoria *“Desempenho dos alunos na 4ª sessão”*

Anexo XXIV - Categoria *“Desempenho dos alunos na 5ª sessão”*

Anexo XXVI - Categoria *“Avaliação dos alunos à 4ª sessão”*

Anexo XXVII - Categoria *“Avaliação dos alunos à 5ª sessão”*

Anexo XXVIII - Categoria *“Avaliação dos professores à 4ª sessão”*

Anexo XXIX - Categoria *“Avaliação dos professores à 5ª sessão”*

Índice de quadros

Quadro 1. Distribuição da amostra em função da idade, do grupo e do género

Quadro 2. Distribuição da amostra em função do grupo e da escola

Quadro 3. Distribuição da amostra de alunos mais envergonhados em função da idade, do grupo e do género

Quadro 4. Resumo do programa de intervenção “Alinha com a vida”

Quadro 5. Subcategorias da categoria: “Crenças associadas à evolução social na pré-intervenção”

Quadro 6. Subcategorias da categoria: “*Uso de estratégias de Competição e de Cooperação*”

Quadro 7. Subcategorias da categoria: “*Identificação de Estratégias*”

Quadro 8. Subcategorias das categorias: “*Ativação da Culpa*” e “*Ativação da Vergonha*”

Quadro 9. Subcategorias das categorias: “*Identificação da Culpa*” e “*Identificação da Vergonha*”

Quadro 10. Subcategorias das categorias: “*Função Adaptativa da Culpa*” e “*Função Adaptativa da Vergonha*”

Quadro 11. Subcategorias da categoria: “*Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção*”

Quadro 12. Subcategorias da categoria: “*Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção*”

Quadro 13. Resultados da vergonha externa, autocrítico (dimensões: euinadequado; eudetestado; eutranquilizador) e sintomas patológicos (dimensões: depressão, ansiedade e stress) em função do tempo e grupo: média e desvio-padrão

Quadro 14: Resultados da Manova para as variáveis vergonha externa, autocrítico (dimensões: euinadequado; eudetestado; eutranquilizador) e sintomas patológicos (dimensões: depressão, ansiedade e stress), em função do momento e grupo

Quadro 15. Resultados da vergonha externa, autocrítico (dimensões: euinadequado; eudetestado; eutranquilizador) e sintomas patológicos (dimensões: depressão, ansiedade e stress) na amostra de adolescentes mais envergonhados, em função do momento e grupo: média e desvio-padrão

Quadro 16: Resultados da manova para as variáveis vergonha externa, autocrítico (dimensões: euinadequado; eudetestado; eutranquilizador) e sintomas patológicos (dimensões: depressão, ansiedade e stress) na amostra de adolescentes mais envergonhados, em função do momento e grupo

Quadro 17. Subcategorias da categoria: “*Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão*”

Quadro 18. Subcategorias da categoria: “*Desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão*”

Quadro 19. Subcategorias da categoria: “*Avaliação dos alunos à 4ª e 5ª sessão*”

Quadro 20. Subcategorias da categoria: “*Avaliação dos professores à 4ª e 5ª sessão*”

Índice de figuras

Figura 1. O Modelo Biopsicossocial da Vergonha (adaptado de Gilbert, 2002)

Figura 2. Representação da dinâmica do *design* sequencial exploratório aplicado nesta investigação

Introdução

“...as diferenças (entre as emoções de vergonha e culpa) têm profundas implicações para o ajustamento psicológico e para o comportamento social...”

(Tangney & Dearing, 2002, p. 11).

As emoções são transversais a todos os indivíduos. Apesar de ainda persistir a dúvida se as emoções são uma característica exclusiva dos humanos, o fato é que o papel da consciência nas mesmas, o é. Nesta linha de pensamento incluem-se as emoções autoconscientes: vergonha e culpa. Estas emoções requerem autorreflexão em situações de transgressão ou fracasso, o que decorre em estados psicológicos desagradáveis (Tangney & Dearing, 2002).

Numa visão tradicional, estas emoções de vergonha e culpa eram conceptualizadas como idênticas, atualmente, e após os esforços de vários teóricos, estas emoções são compreendidas como disfóricas e com implicações psicológicas dispares (Lewis, 1971; Lindsay-Hartz, 1984; Tangney, 1989; Wicker, Payne, & Morgan, 1983, cit. in Tangney, 1990). Esta nova conceptualização do conceito é crucial, não só ao nível clínico (e.g., estabelecimento de objetivos terapêuticos e planeamento de intervenção apropriadas), mas também na compreensão das dinâmicas sociais (Santos, 2009).

A vergonha e a culpa regulam as relações interpessoais, contudo, e apesar de este fato ser evidente, a investigação por parte dos teóricos debruça-se maioritariamente nas experiências de vergonha nos adultos, minimizando o impacto destas experiências nas crianças e adolescentes (Mills, 2005). É fundamental, abordar estas emoções sociais nos adolescentes, em especial a vergonha por ser revelar ser a mais problemática e com forte influência na génese e manutenção de patologias (Tangney & Dearing, 2002).

As experiências de vergonha têm efeito na formação da identidade do adolescente (Gilbert, 1998b; Tangney & Dearing, 2002; Pinto-Gouveia & Matos, 2010), daí que urge a necessidade de implementar um programa de intervenção nas competências emocionais nesta fase, considerada por muitos uma fase crítica. A adolescência precipita uma série de mudanças fisiológicas, relacionais e contextuais, que parecem estar na origem da vergonha e do autocrítico, devido à necessidade de competição social (Castilho, Gouveia & Bento, 2010). Nesta fase da adolescência, as mudanças verificam-se ao nível do desenvolvimento de modelos complexos de relacionamento eu-outros, da formação de uma identidade nova e independente, da criação de novas identidades sociais, da preocupação com o bem-estar dentro e fora do grupo e da procura e valorização dos pares como forma de ganhar autonomia (Wolfe et al., 1986; Allen & Land, 1999; Stainberg, 2002, cit. in Castilho, Gouveia & Bento,

2010). Para além disso, nesta fase, à uma forte necessidade de ser aceite no grupo, o que pode acarretar para os adolescentes dificuldades, particularmente ao nível do medo de rejeição e de pertencer a um estatuto social baixo (Irons & Gilbert, 2005).

Neste sentido, o objetivo principal do presente trabalho é o de avaliar a eficácia e a adequabilidade de duas sessões (4ª e 5ª sessão) que visam desenvolver competências emocionais em adolescentes, ao nível da vergonha e da culpa. Estas sessões fazem parte de um conjunto de 10, que constituem o programa de intervenção “Alinha com a vida”. Este programa tem um cariz inovador, uma vez que, para a sua elaboração, se tomaram em consideração três dos modelos que confluem para o entendimento da Inteligência Emocional: o modelo evolucionário de Gilbert, o modelo das emoções básicas de Ekman e modelo da Inteligência Emocional de Salovey e Mayer. Pretende-se, através destas sessões, que os adolescentes identifiquem e diferenciem as emoções vergonha e culpa, em si e nos outros, por forma a desenvolver nos mesmos capacidades para lidarem de modo adaptativo com estas emoções, contribuindo para a manifestação recorrente de emoções mais positivas (e.g., alegria, otimismo), para o sucesso das interações sociais (e.g., maior sentido de cooperação e negociação) e, conseqüentemente, para a propiciação de maior bem-estar e sucesso escolar/académico. Ao desenvolver todas estas capacidades nos adolescentes, objetiva-se que estes adquiram mais recursos para prevenir possíveis disfunções emocionais e comportamentos desajustados ou disruptivos (Crusellas & Alcobia, 2006).

A presente dissertação organiza-se em duas partes, uma primeira parte constituída por dois capítulos (Capítulo I e II), no qual se procede à revisão de literatura relativa às temáticas abordadas e uma segunda parte, constituída por três capítulos (Capítulo III, IV e V) referente ao estudo empírico. No primeiro capítulo, ponto um, é apresentada uma reflexão acerca da relação entre a Psicologia Comunitária e a intervenção nas competências emocionais. No segundo ponto, é exposta a teoria evolucionária, de forma a explicar o efeito da evolução social na génese das emoções sociais. As variáveis de ranking social, são também apresentadas, para explicar a influência destas no comportamento social. O segundo capítulo (Capítulo II), inicia-se com a apresentação da conceptualização da Inteligência Emocional e competências sociais. Apresenta-se, também, a conceptualização das emoções, das componentes da Inteligência Emocional. Este ponto termina com algumas considerações sobre a intervenção na vertente da Inteligência Emocional, mais propriamente na vergonha e culpa. O segundo ponto é relativo às emoções vergonha e culpa, apresenta-se, inicialmente, a conceptualização da vergonha, por ser a emoção mais prejudicial, seguida da clarificação das semelhanças entre ambas e sua distinção. No término do capítulo são apresentadas as funções adaptativas e dasadaptativas das emoções vergonha e culpa.

O capítulo III alude ao método utilizado neste estudo. São apresentados os objetivos da presente investigação, as hipóteses a testar e as variáveis em estudo. Para além disso, descreve-se o *design* metodológico utilizado; caracteriza-se a amostra em estudo; os instrumentos usados, com vista a caracterizar os índices de vergonha externa, do autocrítica e dos sintomas psicopatológicos; os materiais utilizados no programa “Alinha com a vida” e a descrição do mesmo. Por último os procedimentos de recolha e análise de dados são, também, descritos neste capítulo.

O capítulo IV destina-se à apresentação dos resultados, através dos quais se pretende confirmar ou infirmar as hipóteses previamente formuladas. Finalmente, o capítulo V refere-se à discussão dos resultados, neste relacionam-se os resultados obtidos no presente trabalho com os de outros estudos já efetuados neste domínio.

As Considerações Finais encerram este documento. Neste ponto, procura-se realizar uma síntese do estudo e apresentam-se algumas limitações inerentes ao próprio estudo. Por último, expõe-se, ainda, algumas sugestões para estudos futuros as quais se espera contribuam para resultados mais significativos em programas desta natureza.

PARTE I

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I: A PSICOLOGIA COMUNITÁRIA, O MODELO EVOLUCIONÁRIO E AS VARIÁVEIS DE RANKING SOCIAL

1. Psicologia Comunitária e competências emocionais

O foco da intervenção comunitária é abordar as preocupações locais ou esperanças de melhoria, trabalhando em colaboração e parceria com as comunidades para abordar as preocupações locais ou esperanças de melhoria (Trickett, 2009). Este tipo de intervenção pretende influenciar a vida de um pequeno grupo, organização ou comunidade, com o objetivo de prevenir/reduzir a desorganização social ou pessoal e promover o bem-estar da comunidade (Kelly, Snowden & Munoz, 1977 cit. in Carvalhosa, Domingos e Sequeira, 2010). Para conceber o bem-estar comunitário é fundamental gerar condições que aumentem a qualidade de vida. Para Vido & Fernandes (2007), a melhoria da qualidade de vida das pessoas resulta da criação de hábitos de vida saudáveis, como: o bem-estar físico, psicológico, emocional e mental, mas também a relação com a família e os amigos. 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).

Neste ponto abordamos não só a conceptualização da Psicologia Comunitária, mas também a sua relação com as competências emocionais, por este ser o foco do presente estudo.

1.1. Psicologia Comunitária

A Psicologia Comunitária surge após a II Guerra Mundial, em meados da década de 60, num período de grandes transformações ao nível da saúde mental, mas, também, e de modo mais amplo, ao nível dos problemas sociais (Ornelas, 2008).

Esta nova área de intervenção da Psicologia ergueu-se com o principal objetivo de melhorar efetivamente o bem-estar das pessoas, em conjunto com o contexto comunitário em que estão inseridas, num sentido comunitário mais vasto (Ornelas, 2008).

Ao surgir esta abordagem, o paradigma da intervenção individual foi-se modificando gradualmente, erguendo-se uma visão educacional, de crítica social em conjunto com a comunidade (Ornelas, 1997). Para Ornelas (1997) novas questões relacionadas com os problemas sociais foram colocadas e as metodologias até aí utilizadas para a compreensão dos fenómenos sociais tornaram-se desajustadas

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). Deste fato, com esta mudança de paradigma, ocorre uma passagem da intervenção realizada nos espaços clássicos, de gabinete, sala de consulta, para uma intervenção mais ampla, junto da comunidade e suas instituições (Cowen, 2000, cit. in Menezes, 2010).

Neste âmbito, sendo um dos focos de atuação da Psicologia Comunitária a comunidade, é fundamental ter em atenção o que se entende por este conceito (Gomes, 1999):

O termo Comunidade, utilizado hoje em dia na Psicologia Social, é bastante elástico e capaz de incluir em seu escopo desde um pequeno grupo social, um bairro, uma vila, uma escola, um hospital, um sindicato, uma associação de moradores, uma organização não - governamental, até abarcar os indivíduos que interagem numa cidade inteira. (pp.73)

As definições de *comunidade* são cada vez mais abrangentes, devido à sua preocupação, crescente, de cobrir o máximo de contextos sociais, o que leva o despoletar de várias intervenções neste âmbito.

Assim sendo, o melhor modo, para intervir nos problemas da comunidade, e gerar efetivamente mudança e o desenvolvimento, parece ser, a intervenção desenvolvida de forma coletiva e participativa (Menezes, 2010), com o propósito de analisar as condições das pessoas de uma forma concreta e no seu próprio contexto comunitário.

1.1.1. Valores da Psicologia Comunitária

A Psicologia Comunitária preocupa-se com uma intervenção junto da comunidade, distinguindo, desta forma, um conjunto de valores que são fundamentais para uma intervenção eficaz. Dalton, Elias e Wandersman (2001, cit. in Ornelas, 2008) defendem sete valores fundamentais que norteiam a Psicologia Comunitária: 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.

O “bem-estar individual” alude à saúde física e psicológica, às competências socioemocionais para manter a saúde e o bem-estar pessoal, ao desenvolvimento da identidade e à prossecução de objetivos pessoais, como o sucesso académico. Pretende-se que a superação dos seus problemas de forma mais eficaz decorra na satisfação das pessoas consigo próprias (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. Quando um indivíduo experiencia vergonha, torna-se consciente de si mesmo como um objeto na mente do outro, o que incita sentimentos de desprezo, e inferioridade (Gilbert, 2002). A vergonha contribui para a formação da identidade, aceitabilidade e desejabilidade social (Gilbert, 1998b; Tangney & Dearing, 2002; Pinto-Gouveia & Matos, 2010), daí que as implicações desajustadas desta emoção são uma preocupação para a Psicologia Comunitária. Esta emoção determina o comportamento do indivíduo nas relações sociais e influencia o bem-estar individual e comunitário.

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. Para Rappaport (1994, cit. in Ornelas 2008), incentivar o indivíduo a pertencer a um grupo, organização ou comunidade, onde este possa concomitantemente dar e receber apoio, é uma estratégia de incrementar a confiança e o controlo pessoal. No caso da amostra com altos índices de vergonha, é crucial a promoção do sentimento de pertença a uma rede de suporte, uma vez que esta diminui os sentimentos de inadequação e inferioridade (Gilbert 1998a, 2000a; Rhee, Czurzynski & Yoos, 2008) característicos dos envergonhados, bem como o isolamento e solidão. Por outro lado, esta é uma estratégia eficaz para lidar de modo ajustado com esta emoção, uma vez que a pessoa, ao procurar outras com as quais se sinta aceite e se relacione genuinamente, não será alvo de avaliação nem julgamento, mesmo perante determinados erros e falhas que possa cometer (Santos, 2012). Assim, todo o trabalho da Psicologia Comunitária se mostra imprescindível quer na diminuição deste tipo de sentimentos, quer como impulsionadora do sentido de comunidade dos adolescentes com esta problemática, como forma de integração social (Pereira, 2012).

A Psicologia Comunitária preocupa-se, também, com a “justiça social”, igualdade e distribuição justa e equitativa dos recursos, oportunidades, participação e poder na sociedade

em geral (Dalton, Elias e Wandersman, 2001). Para promover este valor, o psicólogo deve prestar um cuidado constante no sentido da melhoria das condições de vida dos indivíduos, devendo estar atento e conhecer os fatores sociais e económicos que atingem o bem-estar individual e coletivo, focando a sua atenção nos processos que auxiliam o acesso de todos os cidadãos aos recursos existentes ou na conceção de novos recursos (Ornelas, 2008).

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, cit. in Perkins & Zimmerman, 1995). Para colocar este valor em prática, os técnicos devem apoiar no desenvolvimento de contextos sociais que promovam a participação dos cidadãos, nomeadamente em grupos de ajuda mútua, organizações de bairro ou coligações comunitárias, bem como na identificação e facilitação dos mecanismos e processos que proporcionem aos participantes definirem os seus papéis, opiniões, eficácia organizacional e influenciem de forma mais significativa o sistema social envolvente (Rappaport, 1984, cit. in Ornelas, 2008). A este nível, o psicólogo comunitário deve focar a sua intervenção na promoção de competências pessoais, sociais e emocionais nos adolescentes, pois estas são a base do exercício de interações pessoais e comunitárias de sucesso, sendo requisitos primordiais para a promoção do *empowerment* e integração e participação comunitária (Ornelas, 2008).

O 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, 2010). O psicólogo, para respeitar este valor, deverá adotar o papel de participante e membro de uma comunidade, colaborando com os restantes elementos para que se dê a mudança e não adotando uma postura de perito que pretende provocar mudança sem consultar e envolver a comunidade onde trabalha (Ornelas, 2008). Como refere Kelly (2002, cit. in Ornelas, 2008) o psicólogo deverá ser agente de mudança e parceiro de confiança. Para desenvolver e provocar mudanças efetivas na comunidade, torna-se necessário uma relação de colaboração entre os profissionais e os membros da comunidade. Só através desta relação se torna possível o

conhecimento e identificação de recursos e a participação dos membros da comunidade nos processos de decisão.

O “respeito pela diversidade”, outro valor da Psicologia Comunitária, tem por base o reconhecimento, valorização e apreciação da variedade das comunidades e identidades sociais, com base no gênero, etnia, orientação sexual, estatuto socioeconómico, idade, estado de saúde, entre outros (Dalton, Elias & Wandersman, 2001). A este nível, a intervenção comunitária deve passar pelo aproveitamento das experiências, competências e recursos dos diferentes membros da comunidade que se mostrem úteis na procura de soluções para os problemas sociais, bem como usar as suas diferenças para alcançar um objetivo coletivo. O respeito pela diversidade está, assim, frequentemente relacionado com o sentimento de comunidade, justiça social, participação cívica, colaboração e fortalecimento comunitário (Silva, 2009).

O último valor da Psicologia Comunitária diz respeito à “fundamentação empírica”, esta apresenta-se como o suporte para desenvolver a teoria gradualmente, para conhecer os efeitos das condições ambientais na saúde e bem-estar das pessoas e também para 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).

1.1.2. Relação da Psicologia Comunitária com a intervenção nas competências emocionais

Face ao exposto, e no seguimento do objetivo do presente estudo (avaliar a eficácia e a adequabilidade de duas sessões, que promovem as competências emocionais ao nível da vergonha e da culpa), é possível argumentar que o propósito principal do mesmo é o de promover o bem-estar individual dos adolescentes, em termos de desenvolvimento humano e social, como forma de prevenir o surgimento de problemas psicossociais (Vidal, 2007). Sendo a vergonha e a culpa emoções que influenciam as relações interpessoais, ao fomentar competências emocionais os indivíduos irão adquirir competências que os tornam capazes de lidar de modo adaptativo com estas emoções, contribuindo para o sucesso das suas interações sociais (e.g., maior capacidade de ouvir os outros, maior sentido de cooperação e negociação) e, conseqüentemente, um maior bem-estar individual.

O bem-estar individual parece, ainda, estar associado à construção da identidade, o que prova mais uma vez o caráter imergente de uma intervenção comunitária na vergonha em adolescentes, por esta emoção estar associada, também ela, à formação da identidade e de

desajustes que poem em causa o bem-estar do adolescente (Gilbert, 1998b; Tangney & Dearing, 2002; Pinto-Gouveia & Matos, 2010).

O empowerment foi também um valor norteador ao longo desta intervenção uma vez que se objetivou desenvolver nos adolescentes uma maior consciência e reflexão crítica sobre si e sobre as suas emoções, como forma de compreenderem a função adaptativa da vergonha e da culpa e desenvolverem competências para lidarem de modo adaptativo com as mesmas. Ao empoderar os adolescentes de competências emocionais, permitiu-se que os mesmos conhecessem as suas capacidades enquanto seres individuais e pertencentes a uma comunidade, como forma de evitar comportamentos desajustados ou disruptivos que os dirijam ao desenvolvimento de problemas sociais e emocionais (Crusellas & Alcobia, 2006). De acordo com Ornelas (2008) o *empowerment* parece ser a base do exercício de interações pessoais e comunitárias de sucesso. Para além disso, ao desenvolver competências ao nível: do conhecimento das próprias emoções e dos outros, da regulação das mesmas, da gestão das relações e da automotivação, inevitavelmente, e tal como defendem Salovey & Sluyder (1999), contribui-se para o sucesso e satisfação na vida pessoal e profissional, a longo prazo, dos adolescentes.

A intervenção desenvolvida neste estudo, por ser de cariz preventivo, norteou-se pelo desejo de prevenir e/ou reduzir a desorganização social ou pessoal e promover o bem-estar pessoal e da comunidade (Kelly, Snowden, & Munoz, 1977 cit. in Carvalhosa, Domingos & Sequeira, 2010). Esta intervenção contemplou um conjunto de atividades e de ações sistemáticas, constituindo-se, essencialmente, como um processo evolutivo de aprendizagem, que se traduz na aquisição e desenvolvimento de atitudes e comportamentos com vista ao exercício pleno da cidadania (Bonfim, Saraiva, Curto, Abrantes & Ferreira, 2000). Através desta intervenção, priorizou-se consciencializar os adolescentes das suas capacidades/potencialidades, no sentido de responder às suas necessidades e solicitações da comunidade em que estão inseridos.

A Psicologia Comunitária permite esclarecer a importância de intervir ao nível das competências emocionais, na promoção de comunidades saudáveis. O modelo da teoria evolucionária, por sua vez, possibilita compreender o papel das emoções e, em particular, da vergonha, na evolução da espécie. Apresentamos no capítulo seguinte o modelo evolucionário, os objetivos biosociais e as variáveis de ranking social, que evidenciam ser importantes no comportamento social.

2. O MODELO EVOLUCIONÁRIO: A BASE PARA A COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DA VERGONHA NA SOBREVIVÊNCIA DA ESPÉCIE.

A análise da vergonha a partir de uma perspectiva evolucionária é bastante enriquecedora, uma vez que nos permite uma melhor compreensão deste fenómeno, ao esclarecer a sua função adaptativa e funcional nas relações interpessoais. A vergonha surge quando o ser humano se sente ameaçado em interação com os outros, pela perceção de ser negativamente avaliado, o que gera sentimentos de rejeição e crítica (Gilbert, 1998b).

De acordo com esta perspectiva, a vergonha, tal como os comportamentos de submissão e a comparação social que serão descritos mais à frente, assume-se como uma estratégia de defesa dos seres humanos e tem como função fazer face às ameaças com que se deparam durante todo o percurso de vida, permitindo ao individuo enfrentar ou afastar-se dessas mesmas ameaças (Gilbert, 1998a). Estas estratégias, utilizadas de modo adaptativo, permitem aos seres humanos desenvolverem-se física e mentalmente de forma saudável no seu contexto social, junto dos seus pares, família e amigos. No entanto, usadas excessivamente, tornam-se desadaptativas, podendo tornar-se perigosas, como acontece no caso da vergonha e culpa excessivas.

Tendo em conta a perspectiva evolucionária, as características psicossociais do ser humano atual são o produto de (inter)ações genéticas, ecológicas e psicossociais que visam alcançar os objetivos biológicos (reprodução, aquisição de recursos, formação de alianças, alcance de estatuto social, etc.) (Castilho, Pinto-Gouveia & Amaral, 2010). Devido ao facto de o ser humano ser uma espécie social, este teve a necessidade de evoluir a fim de se tornar sensível e responder a determinados sinais sociais (de cuidado, ataque, submissão), sinais que ativam sistemas fisiológicos e cerebrais específicos necessários à sobrevivência da espécie. Por exemplo, perante um sinal amigável, o individuo relaxa, sente emoções agradáveis e aproxima-se, face a um sinal agressivo, contrai-se, sente-se ansioso e prepara-se para lutar ou fugir (Gilbert, 2000a).

Segundo Gilbert (1998a) as estratégias de defesa observadas no comportamento humano são ativadas segundo as mesmas premissas observadas dos animais. As estratégias de defesa nos animais e seres humanos surgem, assim, para garantir a sobrevivência da espécie, expressando-se tanto de modo agressivo, como através de comportamentos de fuga (Dixon, 1998). Quer os animais, quer os seres humanos, recorrem a comportamentos agressivos aquando da competição pelos recursos e território e na obtenção e manutenção do estatuto social, enquanto os comportamentos de fuga são empregues para evitar uma fonte de perigo ou dano, através de formas dinâmicas ou estáticas (Dixon, 1998). Para Gilbert (1998a) e segundo uma perspectiva filogenética, os comportamentos de fuga são muito antigos e

anteriores ao comportamento social. logo, Os seres humanos, no seu contexto social, em interação com os outros, ostentam os comportamentos sociais que consideram serem os mais adaptados, atendendo a cada situação por si. Todavia, o próprio comportamento social do indivíduo fica comprometido se a estratégia escolhida não for a mais adequada à situação. Ou seja, o animal deve utilizar apenas o a estratégia de ataque apenas deve ser utilizada quando estiver em presença de rivais mais fracos, sendo vital optar pela fuga sempre que o adversário se apresentar como mais forte, ou seja, quando o confronto pode pôr em causa a sobrevivência do indivíduo.

A partir desta visão, torna-se possível compreender que as estratégias defensivas nos animais assentam em mecanismos de "autodefesa", cuja principal função é manter a integridade individual e social, através da minimização do risco de danos provenientes do exterior (Dixon, 1998).

Sendo o uso adequado das estratégias de defesa essencial à sobrevivência, importa compreender quais os mecanismos que viabilizam, quer a motivação para este investimento defensivo, quer a sensibilidade e reatividade aos sinais específicos que o exigem (chamadas de socorro ou o prazer da proximidade, por exemplo) (Buss, 1995, cit. in Gilbert, 1998a). Para Gilbert (1998a) o uso das estratégias de defesa depende de mecanismos psicológicos, sendo um exemplo destes mecanismos a afetividade, que tornam tanto as crianças como outros mamíferos extremamente sensíveis e reativos à proximidade/distância dos seus cuidadores.

As bases psicobiológicas para tais estados de relacionamento transformaram-se ao longo de milhões de anos e facultaram os mecanismos de direção que permitem que os animais evitem certos resultados sociais e persigam outros. Esta evolução é visível ao nível fisiológico, na produção hormonal, onde níveis baixos de produção de hormonas do *stress* estão relacionados com ser amado, querido e aceite pelos outros. Por outro lado, as disfunções imunitárias e hormonas de *stress* elevadas estão relacionadas com o fato de estar envolvido em (e perder) conflitos, ser rejeitado, não amado e excluído (Gilbert, 1997, cit. in Carvalho, 2009).

Os sinais de aprovação, aceitação e simpatia dos outros são essenciais à sobrevivência da espécie (Gilbert, 1998a) e resultam da interação social, mais propriamente da capacidade para interagir com outros membros da mesma espécie, de forma vantajosa. Associado a este comportamento surge a questão: quais os objetivos que motivam os animais a agirem?

2.1. Objetivos biossociais

A sobrevivência e continuidade da espécie, resultam dos objetivos biossociais que motivam os animais a agir. Estima-se que existam mecanismos que asseguram a concretização de todos os objetivos biossociais, como, por exemplo, da alimentação e da reprodução, que são necessidades inatas.

No caso da alimentação, estes mecanismos devem dotar os indivíduos de capacidades e motivação para se alimentarem, bem como detetar, obter e ingerir nutrientes. Da mesma forma, os animais que se reproduzem sexualmente têm também mecanismos internos de motivação, deteção e acesso aos companheiros, e aqueles que são capazes de esquivar-se a ameaças de predadores vão aumentar inevitavelmente a possibilidade de deixar os seus genes às gerações seguintes, em comparação com aqueles que não conseguem (Gilbert, 1993, cit. in Gilbert, 1998a).

Na procura dos objetivos biossociais, torna-se, então, fundamental, a habilidade para avaliar o comportamento e as intenções dos outros. Segundo Carvalho (2009), o ser humano deve ter capacidades que lhe permitam ler as posturas faciais e corporais dos outros, a fim de selecionar respostas específicas para as mesmas, mas também deve ter competências para enganar os outros acerca das suas intenções, de forma a impedir objetivos biossociais de poder/controlo sobre si ou para não emitir sinais de dependência que se tornem evidentes para os outros.

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

1. *Ilicitar/buscar cuidados* – engloba a motivação e o comportamento para obter o fornecimento de vários recursos através de outros (como a proteção, conforto, alimento, ajuda, apoio e cuidados). O comportamento de procura de cuidados pode visar, por outro lado, controlar a excitação (acalmar uma ameaça).
2. *Dar/fornecer cuidados* - envolve a motivação e os comportamentos de cuidar, olhar pelos outros e oferecer recursos aos outros (familiares, amigos).
3. *Seleção do parceiro* – abarca a atração e o comportamento sexual de se sentir atraído, cortejar, conquistar e manter o parceiro.

4. *Formação de alianças* – compreende a inibição da agressão, a partilha, a cooperação, a associação, as amizades, a vida em grupo e o comportamento recíproco.
5. *Comportamento de Ranking* – envolve a competição direta por recursos, ganhar e manter o *rank* (posição) social, para os que ocupam lugares de dominância (líder), e comportamentos de submissão para os que têm um *rank* mais baixo (seguidor).

Com o passar dos anos a competitividade individualista (busca de poder/domínio) parece ter-se adaptado e modificado nas espécies, dando lugar à cooperação e ilicitação e dádiva de cuidados. Tal situação surgiu pelas necessidades da ação cooperativa (e.g.: caça em grupo). O ser humano atual, até determinado limite, consegue aliar-se em comportamentos pró-sociais interativos, o que emergiu da evolução dos sinais sociais (e.g.: sorriso), que indicam amizade e ausência de perigo (Carvalho, 2009). A segunda maior adaptação da competitividade individualista (poder) foi a evolução da assistência mãe-filho, onde a descendência genética passou a ser reconhecida e a sua sobrevivência facilitada pela assistência e pelo carinho. Esta evolução permitiu um maior período de dependência mãe-filho, a exploração segura do ambiente por parte do descendente e a interação deste com os pais. Desta forma, torna-se possível ao adquirir habilidades sociais e *insight*, atuando os pais como mediadores e sinais de segurança para os filhos (Carvalho, 2009).

Quando são violados os principais domínios dos objetivos biossociais, surgem, inevitavelmente, sentimentos de vergonha. Na ilicitação e dádiva de cuidados, o indivíduo pode sentir vergonha por procurar demasiados cuidados e ficar dependente; na cooperação, por ser indigno de confiança; e na competição, por não respeitar as regras sociais, entre outras (Greenwald e Harder, 1998; 2000, cit. in Carvalho, 2009).

2.2. Estratégias sociais

As estratégias sociais são os meios que permitem alcançar os objetivos biossociais. Para Pereira (2012) as estratégias sociais são extremamente complexas, sendo que essa complexidade se fica a dever, principalmente, a três aspetos: Primeiro, na busca de qualquer objetivo biossocial, os indivíduos podem recorrer a estratégias e táticas muito diversas e díspares (altruísmo, desilusão, atratividade, exibição). Estas estratégias poderão seguir, tanto as regras de expressão inatas, como as culturalmente designadas. Por exemplo, o cuidado da criança é invariante de cultura para cultura, podendo as crianças morrer na sua ausência, mas a forma de cuidado (como o tempo que uma criança é amamentada, dorme com os pais ou vai

para a escola) tem uma variação cultural significativa. Em segundo lugar, as estratégias sociais dependem do envio e recepção de informações provenientes de sinais sociais mutuamente compreensíveis. Por exemplo, a exibição sexual de um sapo pode não ser compreensível ao ser humano. Por último, as fracas ligações entre os papéis sociais indesejados e os que as pessoas pretendem instituir são uma nascente de conflito e afeto negativo. Isto, porque o resultado do nosso sentido de poder ou de dominância relativa depende dos julgamentos acerca do controlo que possuímos na construção dos papéis sociais com os outros, sejam estes papéis de sexualidade, de líder ou seguidor ou dos papéis definidos por outras pessoas que o indivíduo tem de seguir contra a sua vontade (ou seja, sendo involuntariamente submisso), e este sentido de poder ou dominância relativa está relacionado com a ansiedade, hostilidade e depressão (Gilbert, 1998a).

Assim sendo, o sucesso de uma estratégia requer ter em consideração o que os outros estão a fazer e como estão a interagir e a reagir ao nosso próprio comportamento.

2.2.1. Estratégias de adaptação

A eficiência das estratégias depende da flexibilidade com que conseguem operar. A flexibilidade é adquirida tanto na natureza do fio condutor das estratégias, como na abertura destas para novos contextos através da aprendizagem. Tenha-se em atenção um "pedido de socorro", que é uma estratégia comum nos mamíferos para sinalizar a um parente distante que este deve regressar. Sendo esta uma estratégia adaptativa, ela pode tornar-se inadequada em função do contexto específico, por exemplo quando uma criança continua a fazer chamadas de atenção, ou seja, a emitir "pedido de socorro", apesar de não haver evidências de que os pais possam estar presentes, podendo indicar ao predador a sua localização. Uma estratégia funcional flexível, tendo em conta este exemplo, seria terminar as chamadas de atenção após um determinado tempo, caso o sinal de socorro não fosse atendido. As estratégias são dependentes do contexto e compelidas pela presença ou ausência de certos sinais. No exemplo da chamada de atenção seria concebível chamar os pais durante um determinado tempo e, após este tempo, desmobilizar e ficar quieto. A forma como é expresso o pedido de ajuda pode modificar-se numa determinada população, podendo variar a duração do tempo em que a força é expressa e a resposta de desmobilização.

Esta flexibilidade e dependência de sinais/estímulos das estratégias permite aos animais evitar a perseguição de objetivos não alcançáveis ou diminuir a aptidão para os mesmos no caso de existirem objetivos que sejam perseguidos independentemente do seu perigo ou custo (Gilbert, 1998a).

2.2.2. Estratégias de manipulação

Na procura de muitos dos objetivos biossociais, o sucesso social depende da forma como um indivíduo afeta as emoções e o estado de espírito dos outros (Nesse, 1990, cit. in Gilbert, 1998a). Esta visão permite compreender que as emoções e as suas manifestações (que regulam a procura pelos objetivos) também podem ter valor manipulador, uma vez que vão influenciar os outros, mesmo que inconscientemente (e.g. raiva, vergonha, submissão, ciúmes, choro).

As pessoas não detêm necessariamente consciência da função manipuladora das suas emoções. Por exemplo, uma pessoa que ao ser criticada pelo chefe chora, pode conscientemente odiar a ideia de que outros possam vê-la como uma criança. Conscientemente, ela quer ser vista como forte e assertiva, contudo, vários mecanismos cerebrais decidem que ela deve tomar a decisão de se submeter e enviam sinais de submissão (Price, 1998, cit. in Gilbert, 1998). Neste sentido, muitas das nossas emoções são involuntárias porque evoluíram para mecanismos automáticos de ação rápida, muitas vezes destinados a influenciar a mente dos outros, da mesma forma que as nossas são influenciadas. No entanto, podemos não estar conscientes da verdadeira finalidade defensiva ou manipulativa das emoções (Gardner, 1998, cit. in Gilbert, 1998a).

2.2.3. Estratégias de defesa

De acordo com Nesse e Williams (1995, cit. in Gilbert, 1998a) alguns sintomas físicos e psicológicos, reconhecidos como patologia, podem ser, de facto, "defesas" selecionadas pelo seu valor adaptativo. A tosse, o vómito ou a diarreia, são algumas destas defesas que, apesar de não serem sintomas de doença ou disfunção por si só, refletem os mecanismos de defesa desenvolvidos contra uma doença ou invasor.

No que diz respeito às emoções (e.g. raiva, medo) e estados de humor (e.g. depressão) o mesmo argumento é válido (McGuire & Troisi, 1998; Nesse, 1998; Price, 1998, cit. in Gilbert, 1998a). Os animais têm a necessidade de distinguir os ambientes seguros dos inseguros para que possam reagir da melhor forma possível (Gilbert, 1998). Dixon (1998), ao estudar os comportamentos de defesa a ameaças, estabelece uma classificação que demarca as diferentes opções de estratégias básicas de defesa, desenvolvidas ao longo da evolução humana e animal. Na ausência de uma ameaça específica, são facilmente observáveis pistas seguras e estados de humor que ajudam o animal a avaliar se um contexto é (relativamente) seguro ou não. Por isso, para esses animais, mesmo quando as ameaças já não existem, pode

ser adaptativo ficar ansioso em contextos onde as ameaças / danos já existiram antes, ou em contextos similares.

Há indícios de que a ansiedade/depressão podem resultar de uma estratégia adaptativa, por revelarem cuidado e inibição na ausência de pistas de segurança (*ranking* social) ou de sinais de suporte social, especialmente nas situações onde o indivíduo foi derrotado e a fuga foi bloqueada (Dixon, 1998; Allan & Gilbert, 1995). Assim sendo, humores e emoções podem ser instrutores de seleção de estratégias (defensivas) específicas, uma vez que ajudam os animais a focarem-se, de forma mais ou menos cuidadosa, mesmo quando as ameaças não estão na proximidade.

2.3. Variáveis de Ranking Social

No que diz respeito ao *ranking*, a posição social que determinada pessoa ocupa na sociedade tem efeito na expressão de comportamentos de agressividade (Sapolsky, 1989, 1990; Ray & Sapolsky, 1992; Scott, 1990, cit. in Allan & Gilbert, 2002). Tal situação decorre por, em geral, o indivíduo, quando sujeito a situações de ataque e aumento de ameaças, se poder sentir numa posição social inferior, de *dominante* para *subordinado* (Toates, 1995, cit. in Allan & Gilbert, 2002). Em contextos sociais hierarquizados, os animais *dominantes* são aqueles que ameaçam e perseguem, enquanto os *subordinados* recuam perante as situações de ameaça (Archer, 1988; Bailey, 1987, cit. in Allan & Gilbert, 2002). Este recuo é manifestado por um comportamento de submissão. Nos seres humanos, é também reconhecido que, nas relações interpessoais (por exemplo, conjugais, pais e filhos, patrão - empregado ou médico, enfermeiro), é geralmente o *dominante* que está mais livre para expressar sentimentos de raiva e agressão, socorrendo-se destes para assegurar a sua posição de autoridade e controle” (Allan & Gilbert, 2002).

Prevê-se que o sistema de *rank* social direcione as estratégias comportamentais que os indivíduos utilizam para se defender e ter acesso aos recursos, sugerindo que este sistema pode ser conceptualizado através de três componentes distintos: componente de avaliação da ameaça, o que determina se a concorrência é iminente; componente de avaliação do *rank*, que determina a posição onde se encontra o indivíduo; e, por último, componente de seleção de estratégias, que executa um contingente de respostas comportamentais sobre a posição social que a pessoa ocupa (Fournier, Moskowitz & Zuroff, 2002, cit. in Allan & Gilbert, 2002).

Em síntese, o modo como o indivíduo avalia e interpreta a posição social, isto é a percepção do *ranking* social, tem uma forte influência na forma como o indivíduo interage e no

modo como lida com as situações, o que interfere no estabelecimento das suas relações interpessoais.

2.3.1. Comparação Social

A comparação social é considerada uma variável chave na compreensão dos relacionamentos sociais, sendo vista como uma ferramenta importante na adaptação dos indivíduos às relações hierárquicas e na formação de grupos coesos. Segundo Parker (1974, cit. in Pereira, 2012) terá sido extremamente adaptativo, para os animais avaliar, com antecedência, a probabilidade de ganhar uma disputa. O animal desafia unicamente aquele a quem acredita ter a hipótese de vencer e evita desafiar o que o pode possivelmente derrotar e colocar a sua sobrevivência em perigo.

Através da comparação social fazem-se avaliações do tipo superior/inferior, mais forte/mais fraco, estabelecendo-se, graças a essas avaliações, as hierarquias sociais. No *ranking* social dos humanos subsistem duas dimensões principais de avaliação: por um lado, comparações de força, poder e agressividade relativas; por outro lado, a atração social e o talento (Allan & Gilbert, 1995). As comparações sociais nos seres humanos podem ser utilizadas num conjunto complexo de contextos sociais (e.g., entre irmãos, inimigos, amigos e grupos) (Gilbert, 2000a).

Neste âmbito, a comparação social pode ser conceptualizada como uma medida do potencial de obtenção de recursos (POR), definido pela força, aptidões, armas, aliados e outros fatores que aumentam a capacidade de lutar e vencer. Este potencial de obtenção de recursos será equiparado ao potencial de aquisição de recursos de outros, sendo esta comparação que irá determinar qual o indivíduo a atacar ou, pelo contrário, qual o indivíduo que se deve submeter (Allan & Gilbert, 1995).

Para Baumeister (1998, cit. in Pereira, 2012), a comparação social surge inevitavelmente associada à autoestima. Através do estudo realizado por este autor, é possível comprovar que os indivíduos com uma autoestima elevada, quando se comparam socialmente, dão atenção aos seus talentos e capacidades, enquanto os indivíduos com baixa autoestima, perante a mesma situação, dão atenção às suas limitações. Este estudo demonstra, ainda, que a comparação social pode funcionar como um agente modulador da autoestima, uma vez que os indivíduos que apresentavam uma baixa autoestima, quando atingem o sucesso, gostavam de se comparar com outros inferiores, sendo que esta comparação lhes oferece uma oportunidade para se reverem no seu sucesso.

A comparação social que está na base da formação dos ranks ou posições sociais tende a usar dimensões como inferior-superior e fraco-forte. Contudo, nos humanos, e segundo Allan e Gilbert (1995), existem duas dimensões primárias do rank, ou posição social. Estas duas dimensões derivam de: 1) comparações de força, poder e agressividade (capacidade para ganhar lutas ou conflitos e enfrentar desafios) e 2) comparações de talento e de atração social. Segundo os autores, as primeiras são as comparações típicas dos indivíduos que utilizam maioritariamente mecanismos de processamento de informação e estratégias interpessoais defensivas/agónicas. As segundas dizem respeito à capacidade para vencer disputas nas quais o indivíduo é escolhido favoravelmente entre os outros, por exemplo, ser escolhido para um grupo, como amigo, para um emprego, como companheiro romântico, etc.

Allan e Gilbert (1995) defendem que quando as pessoas têm um desempenho mais pobre do que estão à espera de ter mudam as suas estratégias de comparação social. Estas mudanças englobam: o tornarem-se mais autoprotectivas, evitando a vergonha; o tenderem a desvalorizar a importância ou relevância das dimensões/domínios do seu desempenho pobre; e o evitarem comparações com os mais fortes.

O grau em que o indivíduo sente que “encaixa” no seu grupo é importante para o rank e para a popularidade. A motivação para pertencer, ser como os outros, pode ter consequências poderosas no comportamento e nos valores sociais (Argyle, 1991, cit. in Carvalho, 2009). O receio da perda de potencial, do sentido de parentesco e afiliação, pode gerar o medo da rejeição, a marginalização e a perda de suporte social. Dagnan, Trower & Gilbert (2002) referem que as maiores ameaças à construção do *self* podem ser, quer a exclusão e distância, quer a intrusão e controlo sociais, porque os outros não proporcionam ao indivíduo o reconhecimento e o valor necessários à construção do *self*. É possível que as avaliações de proximidade e distância estejam relacionadas com julgamentos acerca de “encaixar” com os outros e ser como os outros, tão característicos da comparação social (Dagnan, Trower & Gilbert, 2002).

Associada a autoperceções de comparação social desfavorável, surge, inevitavelmente, vergonha, a qual deriva do facto de a pessoa se ver como inferior e menos atraente do que os outros (Allan & Gilbert, 1995).

2.3.2. Submissão Social

A submissão está relacionada com a capacidade dos grupos existirem com base no rank social. Os comportamentos de submissão são ativados para evitar conflitos e são inconscientes, escapando ao controlo pessoal. Esta estratégia permite que indivíduos de baixo

rank continuem numa unidade social, ao mesmo tempo que são capazes de exprimir um estado comunicacional social que pode reduzir o potencial de dano ou ataque por parte dos outros da mesma espécie (Carvalho, 2009).

Os comportamentos de submissão são estratégias defensivas e adaptativas, que diminuem ou desativam a agressão nos outros e reduzem a intenção hostil no dominante, estando associados a estruturas sociais de dominância-submissão que permitem a coesão e manutenção do grupo social (Gilbert, 1998a).

O animal que se comporta de modo submisso, não só inibe o seu próprio ataque, como envia sinais que desativam os comportamentos de desafio e ataque do atacante. Apesar disto, nem sempre o animal que se comporta submissamente tem a capacidade de diminuir a intensidade do conflito, uma vez que, ele apenas pode enviar sinais que visam afetar o estado da mente do(s) atacante(s) e, ao consegui-lo, fazê-los recuar, desintensificando, assim, a luta (Gilbert, 1992; Allan & Gilbert, 1995).

Os comportamentos de submissão são mediados pela postura corporal, comportamentos de proximidade, tom e volume de voz, clareza, tipo e rapidez das mensagens, contemplações (olhar fixo), silêncios, entre outras. Para Mitchell e Maple (1985, cit. in Pereira, 2012) a submissão surge quando os seguintes comportamentos se manifestam no indivíduo: retirar-se rapidamente; humilhar-se; murmurar; mostrar um evitamento contemplativo; padecer de adoecimentos repetidos; cessar atividades quando desafiados e, finalmente, mostrarem uma prontidão para a desistência. Estes comportamentos não são aprendidos, mas são respostas incondicionadas a acontecimentos sociais (reportório social inato).

Todos os sinais e atos submissos pretendem, essencialmente, não emitir sinais de ameaça ou falhar em emitir sinais de pacificação (e.g.: agradecimentos frequentes por pequenos favores). Contudo, algumas respostas de submissão podem ser interpretadas como aversivas para indivíduos dominantes. Um dos exemplos é o silêncio. Por isso temos uma tendência inata para preencher os vazios comunicacionais (Carvalho, 2009).

A "postura submissa" tem como função fazer com que um indivíduo de maior estatuto social diminua os seus comportamentos de agressividade, o que permite a união do grupo, uma vez que possibilita o equilíbrio entre a agressão e a fuga, sem causar danos aos membros do grupo (Dixon, 1998). Este facto não só favorece a integridade do próprio grupo, como também proporciona alguma proteção contra os mais fortes.

Os estilos comportamentais de submissão têm sido especialmente associados com a depressão e vergonha externa, isto é, com a forma como o indivíduo pensa que os outros o veem (Allan & Gilbert, 1995; Gilbert, 1997). Para estes autores, os indivíduos deprimidos vêm-se como tendo comportamentos submissos mais vezes do que os não deprimidos, sendo que a

maioria dos deprimidos relata o evitamento e a manutenção da distância relativamente aos outros como as principais formas de comportamento submisso (Allan & Gilbert, 1995). Para além disso, existem evidências de que, em muitos estados depressivos, os indivíduos deprimidos se vêem como inferiores e de baixo *ranking*, em comparação com os que os rodeiam (Allan & Gilbert, 1995, Gilbert, 1997) sendo, ainda, propensos à vergonha e a uma baixa autoestima. Este é o estado que Gilbert (1992) designa como “autoperceção de subordinação involuntária”.

A vergonha tende a associar-se a comportamentos submissos, na medida em que o indivíduo quando se sente ameaçado tenta escapar da situação ou evita-a (Gilbert, 1998b). Este argumento vai ao encontro dos resultados obtidos por Pereira (2012) na sua investigação. Neste estudo, comprovou-se que quanto mais um indivíduo manifesta comportamentos de submissão, isto é, quanto mais percebe os pais como críticos e quanto mais negativamente se compara com os outros, mais vergonha externa e pensamentos paranoides apresenta.

2.3.3. Vergonha

No estudo do rank social é de suma importância a compreensão da vergonha e das suas implicações psicológicas. A vergonha apresenta-se como um mecanismo de defesa semelhante à submissão, sendo sugerido por Gilbert (1998b, 2002) que os mediadores psicobiológicos da vergonha humana se desenvolveram a partir de mecanismos filogenéticos mais antigos, que evoluíram a fim de regular o *rank* social e o comportamento de *status*, em particular o comportamento submisso.

Com o intuito de compreender esta estratégia de defesa, no capítulo II, ponto 2 apresentamos o estudo aprofundado desta emoção, que é transversal a todos os seres humanos e auxilia na interpretação das relações interpessoais entre seres humanos, em conjunto com outra emoção social a culpa.

A teoria evolucionária, possibilita a compreensão do papel das emoções e, em particular, das emoções sociais, na evolução da espécie. Também, o modelo da Inteligência Emocional, oferece, uma base conceptual de entendimento neste âmbito, pois esclarece a importância do reconhecimento e uso dos estados emocionais do próprio e dos outros para resolver problemas e regular comportamentos (Salovey & Mayer, 1990). No próximo capítulo apresentamos não só as dimensões da Inteligência Emocional, mas também a conceptualização das emoções sociais, vergonha e culpa e a forma como as mesmas se manifestam no nosso quotidiano atual.

CAPÍTULO II: O MODELO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A FUNÇÃO DA VERGONHA E DA CULPA

1. O Modelo da Inteligência Emocional e as competências sociais

Salovey e Mayer (1990) foram os grandes impulsionadores do conceito de Inteligência Emocional, designando-a como um subtipo de inteligência social que envolve a aptidão de reconhecer em si e nos outros as emoções, de as discriminar e de usar a informação para nortear os próprios pensamentos e ações. As emoções afetam diferentes dimensões da vivência do ser humano, sendo que a forma como se transmitem as emoções influencia as relações do indivíduo com o outro e, inevitavelmente, contribui para as suas relações interpessoais (Moreira, 2004). A partir deste fundamento é concebível compreender que a Inteligência Emocional é um resultado, não só das competências emocionais, mas também das sociais. A competência para regular, redirecionar e transformar os impulsos comportamentais em resposta às exigências sociais assume influência no ajustamento social e nos relacionamentos interpessoais (Alves, 2006).

Com o avançar dos anos, e com o contributo de Salovey e Mayer (1990), as emoções surgiram como fortemente impulsionadoras do sucesso e satisfação na vida pessoal e profissional. Tal impulso ficou a dever-se ao facto de se reconhecer que um indivíduo que possui maiores capacidades ao nível da identificação das próprias emoções, consegue um incremento na gestão das mesmas, na auto – motivação, no reconhecimento das emoções dos outros e na gestão das relações interpessoais.

Mais tarde, e tendo por base estas conclusões, surge, através dos mesmos autores, o conceito de Inteligência Emocional, sendo este definido como “a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a capacidade de cessar e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, pp. 401).

Para Mayer, Salovey e Caruso (2000) o conceito de inteligência social integra o de Inteligência Emocional. Esta abordagem à Inteligência Emocional compreende diferentes constructos que vão desde capacidades mentais, a características de personalidade, sendo que o conjunto de competências não cognitivas, incutem a capacidade para ultrapassar com sucesso exigências e situações sociais.

Ao longo dos anos, este novo tipo de inteligência social foi sofrendo alterações (Goleman, 1997; Salovey & Sluyter, 1999). Mayer, Salovey & Caruso (2000) apresentam uma definição de Inteligência Emocional em que a vertente cognitiva inerente à transmissão de

informação, ao raciocínio e à compreensão das emoções se associa à adaptabilidade social e relaciona-se com a eficácia emocional.

Neste âmbito, é compreensível que associada à Inteligência Emocional surge as competências sociais, uma vez que o aumento das capacidades sociais é um resultado da Inteligência Social. Segundo Ceconello e Koller (2000) um indivíduo socialmente competente possui capacidades não só para entender as normas sociais, para a interação com pares e adultos mas, também, para regular suas emoções, especialmente, as emoções sentidas como negativas, tal como o medo, a tristeza, a vergonha e a culpa. As competências sociais estão, portanto, intimamente ligadas às emoções, pois estas mesmas emoções têm a função de regular e manter as relações interpessoais.

Da revisão de literatura nesta área, podemos constatar que a conceptualização do constructo de competência social, não apresenta, até ao momento, uma definição consensual. Não só pelo fato de existirem, na literatura, diversas terminologias para o conceito de competência social (e.g., habilidade social, aptidão social, comportamento social), mas, também, por existirem diversas dimensões que se interrelacionam na conceptualização deste conceito (Alves, 2006; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011).

Apesar de na literatura surgirem, como previamente referido, várias definições para a competência social, a mais consensual parece ser a adotada por Del Prette e Del Prette (2005, cit. in Jardim & Pereira, 2006), e que diz respeito à capacidade de articular, organizar e integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos em função dos objetivos individuais, da adaptação a diferentes situações e das mais variadas demandas sociais, com o objetivo de alcançar um desempenho positivo para o indivíduo e para as suas relações interpessoais.

Para Moreira (2004), as competências sociais podem também ser consideradas como capacidades de comunicação interpessoal, uma vez que incluem condutas, atitudes, pensamentos e afetos que, quando corretamente postos em prática, permitem ao indivíduo agir de forma ajustada nas variadas situações sociais que caracterizam os seus diferentes contextos de vida.

As competências sociais, estão, portanto, relacionadas, não só com as relações entre pares, mas também com o sucesso académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial adaptativo (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

Em síntese, quando se promove as competências emocionais, surge o desenvolvimento de outras competências, como as sociais, o que leva ao progresso em termos de comportamentos adaptativos. Deste modo, o aumento das competências sociais e emocionais é um resultado da Inteligência Emocional.

1.1. Emoções

As emoções põem o indivíduo em movimento, fazem agir, são impulsionadoras do comportamento. Devido à complexidade inerente ao conceito de emoção, têm sido desenvolvidos, nesta área científica, vários modelos teóricos de compreensão das emoções e do desenvolvimento emocional, sendo comum a praticamente todos o reconhecimento da função adaptativa das emoções no desenvolvimento humano. No entanto, e apesar de ser unânime entre os diferentes teóricos que as emoções são parte integrante da vida do ser humano e desenham um papel central no funcionamento psicológico, nem sempre a definição que os mesmos dão sobre o conceito de emoção é clara ou consensual.

Pretende-se, de seguida, apresentar algumas das definições propostas por vários dos autores do campo de estudo das emoções.

Para Goleman (1997), as emoções são basicamente impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida. Estas podem guiar a resposta imediata do indivíduo em situações de perigo pois, por vezes, parar para refletir acerca da melhor resposta a manifestar em determinadas situações, por ser um processo moroso, poderia custar a vida.

Mayer e Salovey (1999, p.39) explicam as emoções como “estados de sentimento de curta duração, que incluem alegria, raiva ou medo, e que combinam variadas sensações de prazer-desprazer, excitação-calma, entre outras”.

Na perspetiva de Cury (2001, pp. 34), “a emoção é um campo de energia em contínuo estado de transformação. Produzimos centenas de emoções diárias. Elas organizam-se, desorganizam-se e reorganizam-se num processo contínuo e inevitável.” É essa alternância das emoções que leva os seres humanos a pertinentes mudanças de humores e à necessidade de desenvolver capacidades de autocontrolo emocional.

Damásio (2005) designa as emoções como ações ou movimentos, frequentemente públicos, visíveis para os outros por ocorrem na face, na voz e em comportamentos específicos. Para além disto, possuem uma relação com a sobrevivência e com o bem-estar psicológico.

A confusão inerente à conceptualização das emoções surge, também, associada às diferentes visões dos teóricos face à divisão destas em grandes áreas. Para Lewis (1992, cit. in Maia, 2009), as emoções dividem-se em duas grandes áreas: as emoções primárias ou básicas, que não requerem introspeção ou autorreferência (e.g., a alegria, a tristeza, a raiva, a surpresa, o medo e o nojo); e as emoções secundárias ou sociais, por envolverem uma consciência de si (e.g., a vergonha, a inveja, o ciúme, a empatia, o embaraço, o orgulho e a culpa).

Verificando uma forte divergência de definições acerca do conceito de emoções inatas e sociais, Johnson-Laird e Oatley (2004) tentou integrar perspectivas aparentemente divergentes e definiu como emoções básicas (inatas), a felicidade, a tristeza, a raiva ou o medo e como as emoções sociais (mais complexas e secundárias), o orgulho, a vergonha, a indignação ou a culpa/remorso, que são dependentes da cultura e dos processos sociais de construção de significados.

Segundo Damásio (2005) as emoções são classificadas em três categorias: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. As primeiras dependem de “manifestações subtis, como o perfil dos movimentos dos membros ou do corpo inteiro, a força desses movimentos, a sua precisão, a sua frequência e a amplitude, bem como as expressões faciais” (Damásio, 2004, pp. 61). As emoções primárias (ou básicas) são as mais fáceis de definir e “incluem o medo, a zanga, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade” (Damásio, 2004, pp. 62), que são emoções inatas, isto é, nascem conosco e estão ligadas à vida instintiva, à sobrevivência. Estas emoções surgem brevemente e de modo inesperado. A facilidade da definição destas emoções surge pela facilidade com que estas são identificadas em seres humanos de diversas culturas e também em animais. Por último, as emoções sociais “incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo” (Damásio, 2004, pp. 62). Para este autor, estas emoções fazem uso de numerosas componentes das emoções primárias. Tem-se como exemplo a emoção desprezo (por pessoas) que, sendo uma emoção secundária, utiliza as expressões faciais do nojo, emoção primária, no sentido da rejeição automática e benéfica de alimentos potencialmente tóxicos, função adaptativa do nojo.

As emoções secundárias ou sociais resultam da aprendizagem. Estas emoções, ao atingirem a amígdala e produzirem uma emoção, sofrem a influência e o possível domínio do córtex cerebral, mudando a sua natureza primária (Abreu & Filho, 2005). Desta forma, estas emoções tornam-se respostas ou evitações (intelectualizadas) às emoções primárias.

No âmbito do estudo das emoções, Paul Ekman (1977) esclarece que o reconhecimento universal da expressão da emoção depende de um programa fisiológico inato para cada uma das emoções primárias. Para o autor, as emoções primárias possuem dez características principais: 1) existe um sinal distintivo pancultural para cada emoção; 2) existem expressões faciais distintivas universais da emoção, que podem ter sido determinadas filogeneticamente; 3) a expressão emocional envolve múltiplos sinais; 4) a duração da emoção é limitada; 5) o momento da expressão emocional retrata os pormenores de uma certa experiência emocional; 6) as expressões emocionais podem ser repartidas em graus de intensidade que refletem variações do vigor da experiência subjetiva; 7) as expressões

emocionais podem ser totalmente inibidas; 8) as expressões emocionais podem ser convincentemente simuladas; 9) cada emoção dispõe de fatores comuns pan-humanos nos seus desencadeantes; 10) cada emoção dispõe de um padrão pan-humano de modificação do sistema nervoso automático e sistema nervoso central.

Estas características guiaram Paul Ekman (1977) a apoiar a sua teoria da expressão facial da emoção em três pressupostos: 1) a emoção evolui de forma a gerir as tarefas fundamentais da vida; 2) para que a emoção seja adaptativa deve existir um padrão diferente para cada uma delas; 3) para cada emoção existe um padrão interligado da expressão e da fisiologia, ligado à avaliação.

Continuando a ter em conta a conceptualização das emoções, importa, ainda, distinguir sentimentos de emoções. Estes dois processos relacionam-se, sendo no entanto diferentes entre si. Para Damásio (2005), o que distingue essencialmente sentimento de emoção é o dialeto interior *versus* exterior. Enquanto o primeiro é orientado para o interior, a segunda é eminentemente exterior, ou seja, o indivíduo experimenta a emoção, da qual surge um “efeito” interno, o sentimento (Damásio, 2005). Os sentimentos são concebidos por emoções e sentir emoções significa ter sentimentos. Na relação emoção / sentimento, o autor refere, ainda, que apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão, ou seja, todas as emoções originam sentimentos, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções.

Como conclusão, apesar da conceptualização acerca das emoções estar longe de ser unânime no campo teórico, parece possível afirmar que as emoções são impulsos que movem os sujeitos à ação, impulsionados, quer por estímulos internos, quer por estímulos externos e que podem ser de natureza inata ou social.

1.2. Identificação, diferenciação e conhecimento emocional

Tendo em conta a perspetiva evolucionária, as emoções exercem uma forte influência no funcionamento humano, constituindo-se como orientações comportamentais que adaptam, constroem ou organizam a atividade e pensamento humanos (Tangney, 2002).

A teoria evolucionária considera que cada emoção ativa de modo distinto uma ação. Logo, aquando do surgimento da emoção é ativado um conjunto de mecanismos psicológicos que têm como objetivo lidar eficazmente com a situação desencadeadora dessa emoção. A partir deste argumento, considera-se que, mesmo que sentidas como negativas pelos indivíduos, todas as emoções têm uma função adaptativa (Freitas-Magalhães, 2005; Melo, 2005; Ekman, 2011). No entanto, e apesar desta função adaptativa, caso as emoções se

manifestem de modo desregulado e/ou em excesso, transformam-se em desadaptativas (Santos, 2009).

As emoções sentidas como negativas são: o medo, a raiva, a tristeza e o nojo, a vergonha e a culpa (Ekman, 2011). Estas emoções, sentidas como negativas, têm a função de afastar o indivíduo da situação que está a viver por esta ser prejudicial para ele, isto é, funcionam como um “semáforo” nas várias situações da vida. As emoções sentidas como positivas são: a alegria e a surpresa (Ekman, 2011), que tanto pode ser positiva como negativa.

Para Moreira (2004), a alegria impele o indivíduo para a ação, permitindo uma maior abertura para explorar o que o rodeia ou as relações com os outros. A alegria inibe o pensamento, ao contrário da tristeza, e é sinónimo de otimismo, satisfação, felicidade e prazer (Freitas-Magalhães, 2007).

A surpresa define-se por ser uma experiência breve e inesperada (Freitas-Magalhães, 2007). Quanto maior a imprevisibilidade do ocorrido, mais intenso é o estado emocional de surpresa no indivíduo. Apesar de ter uma duração breve, esta emoção é capaz de colocar todo o organismo em alerta para que o indivíduo consiga reagir rapidamente em situações inesperadas, onde é necessário que a reação seja quase automática, não havendo tempo para pensar. Após sentir uma experiência de surpresa, o indivíduo pode sentir emoções negativas (e.g., medo, raiva, vergonha, etc.) ou positivas (e.g., alegria), sendo que esta reação à surpresa varia em função da natureza da mesma, (Ekman, 2011).

O medo é uma das emoções mais estudadas. A sua principal função parece ser a de proteger a integridade física e psicológica do indivíduo, motivando-o para se libertar ou fugir de situações potencialmente ameaçadoras (Ekman, 2011). Nesta emoção verifica-se a momentânea imobilização do corpo o qual entra, em alerta geral (Freitas-Magalhães, 2007).

Quanto à raiva, o seu grande objetivo parece ser a persecução de um objetivo através da mobilização de uma grande quantidade de energia e esforços para o alcance desse mesmo objetivo, sendo a raiva caracterizada por uma grande ativação motora (Melo, 2005).

A tristeza, por sua vez, tem a função de indicar ao indivíduo que este pode estar com dificuldades e/ou problemas ou, ainda, que pode precisar de ajustar ou compor algo que correu mal (Ekman, 2011). A tristeza ativa o pensamento e, ao contrário da raiva, provoca uma diminuição motora.

Por seu lado, o nojo, surge como uma estratégia de evitamento. Tende a estar na base do afastamento e remete o indivíduo para longe de objetos ou pessoas potencialmente desagradáveis (Ekman, 2011).

Outras emoções sentidas como negativas são a vergonha e a culpa que tendem a ter um carácter mais social e que representam, por seu turno, também uma função adaptativa.

Contudo, por estas emoções serem centrais para o presente trabalho mais há frente debruçar-nos-emos sobre as mesmas com mais pormenor no ponto 5.

Assim sendo, as emoções abarcam um conjunto de processos neuronais, ativados por um estímulo (interno ou externo), que viabilizam ao indivíduo sentir uma reação fisiológica (ativação neuronal/emocional). Por seu turno, esta ativação possibilita uma interpretação daquilo que se está a sentir, um reconhecimento (identificação e diferenciação emocional). Posteriormente a esta identificação e diferenciação, o sujeito emprega estratégias para regular as experiências subjetivas agradáveis ou desagradáveis, elegendo exprimi-las ou não (regulação - da experiência e expressão - emocional) (Moreira, 2004; Reverendo, 2011).

Para ajudar o indivíduo a lidar de forma adaptativa com diversas situações, as emoções organizam e ativam vários sistemas, entre os quais: o fisiológico (a percepção), o cognitivo (o pensamento), o motor (o comportamento) e o motivacional (comunicam aos outros sobre as nossas motivações e impelem os outros a agir) (Moreira, 2001; Reverendo, 2011).

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

1.3. Regulação emocional

De entre todas as componentes envolvidas na competência emocional, e acima mencionadas, salienta-se a importância da regulação emocional para um bom ajustamento e bem-estar dos indivíduos. De forma a agir adaptativamente nas diferentes situações é indispensável aprender a aceitar e/ou regular algumas emoções e consequentes comportamentos (Moreira, 2004; Vaz, 2009).

A regulação emocional engloba sistemas de gerir, conservar, adaptar ou modificar a intensidade e a duração dos estados fisiológicos internos referentes às emoções, bem como a expressão ou não das mesmas (comportamentos) como forma de alcançar objetivos individuais e possibilitar uma boa adaptação social (Eisenberg & Spinrad, 2004 cit. in Reverendo, 2011).

Na regulação emocional são empregues um conjunto de estratégias que visam, o desenvolvimento, manutenção ou decréscimo, quer das componentes envolvidas no processamento emocional, quer das dimensões emocionais ativadas (fisiológica, cognitiva e comportamental e social) (Gross, 1999 cit. in Vaz, 2009). Todavia, uma regulação emocional ajustada não inclui a supressão ou inibição de algumas emoções, mas a modulação da

experiência emocional (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2009). Portanto, o ser humano deve regular as emoções e não controlá-las.

A promoção de competências de regulação emocional é, ainda, importante por existirem evidências que apontam no sentido de os défices nesta componente serem a base de algumas psicopatologias. Muitas são as patologias que podem resultar de situações de uma regulação emocional desajustada, que vise suprimir, controlar ou evitar emoções negativas, recorrendo a estratégias de evitamento (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2009).

Em síntese, os processos de identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional estão intimamente ligados influenciando-se mutuamente. Identificar eficazmente uma emoção, permite diferenciar a emoção identificada, de outra. Saber identificar e diferenciar as emoções permite um bom conhecimento emocional, o qual, por sua vez, favorece uma boa regulação emocional. Para adotar estratégias de regulação emocional adequadas às situações, é necessário conseguir identificar e diferenciar as emoções implicadas (Vaz, 2009). Assim sendo, por as capacidades supracitadas serem dinâmicas e também interdependentes umas das outras, ao promover uma capacidade os ganhos estendem-se às outras (Martins, 2012).

1.4. A intervenção na Inteligência Emocional

Com o avanço da investigação na área das emoções e para evitar défices não só nas competências sociais, mas também nas competências emocionais, importa intervir numa ótica de promoção da Inteligência Emocional. Para Salovey e Mayer (1990) uma série de problemas de ajustamento têm origem em défices ao nível da Inteligência Emocional. Os indivíduos que não aprendam ou não consigam regular os seus estados emocionais e que não consigam reconhecer os mesmos em si e nos outros, podem ficar “aprisionados” pelos mesmos, fazendo com que os outros se sintam desconfortáveis (Salovey & Mayer, 1990).

Neste âmbito, torna-se crescente a proliferação de programas de prevenção de problemáticas relacionadas com esta temática, como é o caso da depressão, ansiedade, fobias, dependências, vergonha, e, ainda, de promoção de competências sociais e emocionais (Moreira & Melo, 2005). Apesar de vários programas de intervenção desta natureza serem desenhados com o objetivo de dar resposta a algum problema específico, os mesmos acabam por abranger diversas áreas do funcionamento humano, que não apenas as que estão relacionadas com a problemática que pretendem prevenir ou intervir (Martins, 2012).

A nível internacional, salienta-se a importância do programa CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, de Elias e *et al.* (1997), que contribui para o processo de aprendizagem efetiva de competências sociais e emocionais e, ainda, para a

aplicação desses conhecimentos, atitudes e comportamentos na regulação das emoções, na empatia com os outros, na tomada de decisões responsáveis, no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e na forma como se lida com situações de conflito e de *stress*.

Diretamente relacionado com a promoção, em adolescentes, de competências emocionais, ao nível da vergonha e da culpa, verifica-se uma escassez de intervenções a este nível, quer no contexto nacional, quer internacional.

No contexto nacional surge, apenas, 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. Este 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.

A escassez de programas a este nível, no contexto nacional, pode resultar da preocupação dos teóricos portugueses face a estas questões ser recente. De facto, só recentemente se verificaram esforços no sentido de se estudar a vergonha, o autocriticismo e as patologias associadas a esta emoção (e.g., Paula Castilho, José Pinto-Gouveia, Ana Xavier, Joana Duarte, Marcela Matos, Sónia Cherpe, entre outros).

No contexto regional, importa salientar o contributo de Pereira (2012) na conceptualização da vergonha em adolescentes e na compreensão da relação desta emoção com a paranoia.

O modelo da Inteligência Emocional engloba diversas componentes (identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional), que devem ser tidas em conta na promoção da vergonha e da culpa. Apresentamos de seguida a conceptualização da vergonha e da culpa e as suas implicações no contexto intra e interpessoal do indivíduo.

2. O Caso Especifico das Emoções de vergonha e culpa

Todas as emoções são transversais a quaisquer indivíduos, e a vergonha e a culpa, não são exceção. Estas emoções são sentidas como negativas e resultam da avaliação que o próprio sujeito faz aos fracassos ou transgressões que são cometidos, conforme os valores e as regras que são aceitáveis para si. Por estas emoções envolverem introspeção causam

sofrimento intrapsíquico (Tangney & Dearing, 2002). Para Tangney (2002) a vergonha dá origem a comportamentos menos adaptativos que a culpa, existindo uma tendência de fuga, agressividade e comportamentos menos ajustados quando a vergonha é sentida, e uma tendência proactiva e mais direcionada para o futuro em termos de mudança no caso da culpa.

2.1. Vergonha

2.1.1. Conceptualização do conceito

A vergonha regula as relações interpessoais e intrapessoais e pode ser entendida como a base da experiência do indivíduo com o mundo. Ainda que a vergonha seja reconhecida desde a época de Adão e Eva (Gilbert, 1998b), só nos últimos 20 anos se verificaram enormes esforços por parte da investigação científica na compreensão de sua natureza e do seu papel na vida humana (Tangney & Dearing, 2002).

Charles Darwin é considerado o pioneiro no estudo científico da vergonha nos seres humanos. No seu livro *“The expression of the emotions in man and animals”* (1872/65, cit. in Gilbert, 1998b), este autor propõe o termo *“blushing”* para designar a vergonha, por acreditar que o ser humano é o único ser vivo a ficar corado em consequência da vergonha sentida. Para Darwin a vergonha é a emoção mais peculiar e a mais humana de todas as emoções, sendo o seu aparecimento resultante de dois componentes: a reflexão sobre nós mesmos de alguma característica de aparência pessoal e o pensamento sobre o que os outros pensam de nós.

No campo teórico, a vergonha era tradicionalmente estudada na sua relação direta com a culpa, sendo a conceptualização de ambas realizada de forma conjunta. Apenas em 1995, com os trabalhos de de Tangney e Fischer’s (cit. in Gilbert, 1998a) se observou um grande impulso na investigação sobre a vergonha por si só, sendo que este grupo de investigadores se tem dedicado ao estudo da natureza e do papel da vergonha nas relações interpessoais.

A vergonha é uma emoção autoconsciente, que envolve uma avaliação global negativa acerca de si mesmo (Tangney & Dearing, 2002). Caracterizando-se esta emoção por um sentimento doloroso, que tem um impacto negativo sobre o comportamento interpessoal (Tangney & Dearing, 2002; Tracy, Robins & Tangney, 2007), pode guiar o nosso comportamento enquanto pessoas e influenciar o que nós somos aos nossos próprios olhos (Tangney & Dearing, 2002). Isto é, quando um indivíduo experiencia vergonha, torna-se consciente de si mesmo como um objeto na mente do outro que provoca sentimentos de desprezo, nojo e aversão (Gilbert, 2002).

Para Gilbert (1998a, 2000b), a vergonha pode ser considerada uma experiência interna, que envolve o *self*, e como uma resposta involuntária e defensiva a uma ameaça ou a uma

experiência de desvalorização social ou rejeição, sendo que esta rejeição decorre de, a dado momento, se ser ou se tornar um agente social pouco atrativo.

Segundo Tangney e Dearing (2002), esta emoção desenvolve-se ao nível das experiências interpessoais precoces que ocorrem na família e/ou noutros relacionamentos significativos. Frequentemente, a vergonha surge perante ambientes sociais hostis ou quando os recursos são escassos e não existe apoio ou carinho (Irons & Gilbert, 2005).

Não obstante a vergonha não apresentar, no campo científico, uma definição muito consensual, é reconhecido que esta abarca duas componentes chave: a vergonha externa e a vergonha interna (Gilbert & Procter, 2006).

A vergonha externa diz respeito ao modo como o indivíduo pensa que os outros o veem, isto é, está relacionado com os pensamentos e sentimentos sobre a forma como existe na mente dos outros (Gilbert, 1998b; Gilbert & Procter, 2006). Tipicamente o indivíduo percebe que os outros veem o seu *self* como sendo negativo, tendo relativamente a ele sentimentos de raiva ou desprezo. Esta perceção torna-o vulnerável às ofensas dos outros, por acreditar que o seu *self* é visto como possuindo características que o tornam pouco atrativo (Gilbert & Procter, 2006). Ao vivenciar o *self* como sendo uma pessoa rejeitável na mente dos outros, o indivíduo pode experienciar a sua vida social como um mundo de inseguranças, levando à ativação de um conjunto de defesas que lhe permitam tornar-se uma pessoa “invisível” perante os outros, o que afeta incondicionalmente a sua vida social.

A segunda componente, designada de vergonha interna, está relacionada com a forma como o indivíduo se percebe a si próprio perante os outros, surgindo com o desenvolvimento da autoconsciência (Lewis, 2003). O foco de atenção é o *self*, o que dirige a atenção para o próprio indivíduo (atenção autodirigida) que se avalia negativamente, como inadequado, frágil ou mau, falhado, sem valor e não desejado (Gilbert & Procter, 2006). Assim, um elemento fundamental da vergonha interna é a autodesvalorização e o autocriticismo (Gilbert & Procter, 2006).

Segundo Rosario e White (2006), enquanto a vergonha externa surge de modo transitório, a vergonha interna desponta de forma mais generalizada, constituindo-se como um traço de vergonha.

Apesar de estas componentes reportarem a definições distintas, as mesmas podem fundir-se (Gilbert & Procter, 2006), ou seja, as cognições externas e internas da vergonha apresentam-se correlacionadas, pois se o indivíduo se percebe como inadequado, vai esperar que os outros o vejam da mesma forma (Santos, 2009).

Quando a vergonha externa e interna se fundem, surge a *exposição do self*, que acontece, por exemplo, quando a pessoa percebe o mundo exterior como se este estivesse

contra ela e avalia o seu mundo interno, *self*, de forma crítica e hostil. Sob este tipo de ameaça, o *self* pode isolar-se, por se sentir sobrecarregado (Gilbert & Procter, 2006). Neste contexto, quer o mundo externo, quer o interno, são percebidos como inseguros, gerando um mundo inseguro, incapaz de auxiliar o indivíduo e tranquilizá-lo. Esta percepção de mundo inseguro gera no indivíduo um medo excessivo da vergonha e do ridículo (Gilbert, 2003).

Assim sendo, a vergonha é tida como uma experiência do eu relacionada com a forma como pensamos existir na mente dos outros (Gilbert & McGuire, 1998), que pode ser focada no mundo social, no mundo interno ou em ambos (Gilbert, 1989, cit. in Castilho, Gouveia & Bento, 2010).

A vergonha envolve sentimentos de impotência, insegurança, inaptidão, desvalorização e desejo de esconder as suas imperfeições (Gilbert, 1992; Cheung, Irons & Gilbert, 2004), fazendo com que os sentimentos de vergonha variem de intensidade (podendo ser leves ou extremamente intensos), na dependência do significado que o indivíduo atribuiu à situação que lhe desperta a vergonha (Rijo et al., 2007). A vergonha surge, ainda, relacionada com diversos aspetos do *self*, como o corpo, o comportamento e/ou o carácter (Andrews, Qian, & Valentine, 2002).

Sendo, uma experiência multifacetada, a vergonha inclui diversas componentes: a cognitiva; a emocional; a comportamental e a fisiológica (Gilbert, 2000b).

Ao nível fisiológico, a expressão da vergonha parece estar associada a sistemas “*biobehavioral*” semelhantes aos dos animais quando estes expressam um comportamento submisso (Gilbert, 1998b). Quando a pessoa experimenta situações de vergonha, é visível a diminuição do tónus facial, o corar da face (*blushing*), o abaixamento das pálpebras, o evitamento de olhar fixo, o agachamento (uma tendência para curvar o corpo e olhar para baixo) e o aumento da ativação aversiva (Carvalho, 2009).

Para além de todas estas manifestações, o indivíduo, ao sentir vergonha, pode perceber sensações como: o congelamento e o ficar “agarrado ao lugar”; o cérebro a “ficar em branco” e a desorientação. Todas estas manifestações, podem despertar na pessoa um forte desejo de escapar/retirar, esconder ou fugir (Tangney, et al., 1995, cit. in Gilbert & Gerlsma, 1999). Ou seja, a vergonha surge quando é tornado público algo que é da ordem do privado, desencadeando uma série de reações que apontam para uma perda do controle da imagem de si e indicam ameaça da perda da integridade do sujeito. Todos estes sentimentos negativos face a si próprio, conduzem o indivíduo a uma forte vontade de se esconder, desaparecer do alcance do outro. Assim sendo, esta emoção tem a função adaptativa de sensibilizar o indivíduo para as opiniões dos outros e proporcionar o desenvolvimento de aptidões do comportamento social, de modo a protegê-lo da rejeição social (Rijo, et al., 2007).

Em conclusão, a vergonha desempenha um papel fundamental na forma como o ser humano se comporta, pois determina o seu comportamento em contextos sociais, influenciando os sentimentos que desenvolve em relação a si próprio e contribuindo para a formação da sua identidade, aceitabilidade e deseabilidade social (Gilbert, 1998b; Tangney & Dearing, 2002; Pinto-Gouveia & Matos, 2010). A partir desta visão, é possível compreender que os aspetos da vergonha parecem especialmente relevantes na infância e adolescência por nestas fases as competições sociais se tornarem mais intensas (Gilbert, 2003).

2.1.2. Evolução da vergonha

Segundo Gilbert (1998b, 2002), os mediadores psicobiológicos da vergonha humana desenvolveram-se a partir de mecanismos filogenéticos mais antigos, que evoluíram a fim de regular o *rank* social e o comportamento de *status*, em particular o comportamento submisso, o que nos permite afirmar que a evolução da vergonha ocorreu em contexto social.

Os ilicitadores da vergonha e do comportamento submisso estão associados aos sinais sociais de rejeição (Carvalho, 2009). Estes sinais afetam as emoções e são desreguladores psicobiológicos, daí que a vergonha seja uma experiência de desregulação psicobiológica. Para Carvalho (2009) esta desregulação deriva do facto de os sinais sociais de *status* e aceitação nos grupos e relacionamentos terem evoluído de modo a serem demonstrados através de sinais de atratividade, valor e aprovação dos outros. Assim, e sendo esta aceitação tida como indispensável para a sobrevivência do indivíduo, a ameaça de perder estes sinais pode ser muito desreguladora.

Neste enquadramento, a vergonha surge associada ao sistema de defesa-ameaça, uma opção defensiva muito antiga e primitiva (Gilbert, 1998a). De um ponto de vista evolutivo, as respostas parassimpáticas encontram-se relacionadas com o movimento de desmobilização e são respostas muito antigas, sendo que, a vergonha, bem como a submissão, se apresentam associadas à excitação parassimpática (Miller, 1996, cit. in Gilbert, 1998).

O sistema de defesa-ameaça é um sistema de proteção (Gilbert, 2009, 2010) que visa detetar tipos de ameaça distintos de uma forma rápida, processá-los e selecionar uma reação emocional (e.g., raiva, medo, nojo/aversão) e uma resposta comportamental adequada (e.g., imobilização, luta, fuga, submissão). Todos estes mecanismos se encontram funcionais logo nos primeiros dias de vida, e atuando de um modo quase automático e, inicialmente, fora da consciência do indivíduo (Gilbert, 2010).

A ativação do sistema de defesa-ameaça surge pela ameaça da rejeição e exclusão social, que é um medo evolucionário e inato, e está associado a riscos para a sobrevivência (Castilho, Gouveia & Bento, 2010). Através deste fato é compreensível que o indivíduo reaja

com um conjunto de comportamentos defensivos básicos (e.g., luta, fuga ou submissão) quando tem a percepção de perda de atratividade e se sente ameaçado, por ser rejeitado.

Assim sendo, a vergonha é uma emoção autofocada, pertencente ao sistema de ameaça social e relacionando-se, por isso, com o comportamento competitivo e a necessidade de provar ao próprio a aceitação e desejabilidade por parte dos outros (Gilbert, 2003). A vergonha está, assim, relacionada com dinâmicas competitivas da vida - manutenção de reputações sociais e pessoais (Santos, 2000). Os seres humanos manipulam as suas próprias representações, para conseguirem bons resultados que lhes permitam representar um leque alargado de regras sociais (e.g., pertencer a grupos, encontrar parceiros e amigos) (Gilbert, 2000).

2.1.3. Modelo biopsicossocial da vergonha

A literatura apresenta diferentes teorias sobre a gênese da vergonha (ver Mills, 2005 para uma revisão), figurando o Modelo Biopsicossocial da Vergonha de Gilbert (2002) entre os modelos que oferecem maior consenso (Figura 1).

Para este modelo, a vergonha é um conjunto complexo de emoções, cognições, ações e tendências que variam de pessoa para pessoa, sendo que o mesmo comporta, para além das duas componentes da vergonha (interna e externa), a humilhação. Este último conceito, de humilhação, resulta da desvalorização do *self* pelos outros, o que leva a pessoa a conferir a responsabilidade da situação aos sujeitos presentes (e.g.: “Pensa mal de mim porque é egoísta”). Esta humilhação, gera sentimentos de injustiça e desejos de vingança devido à submissão manifestada.

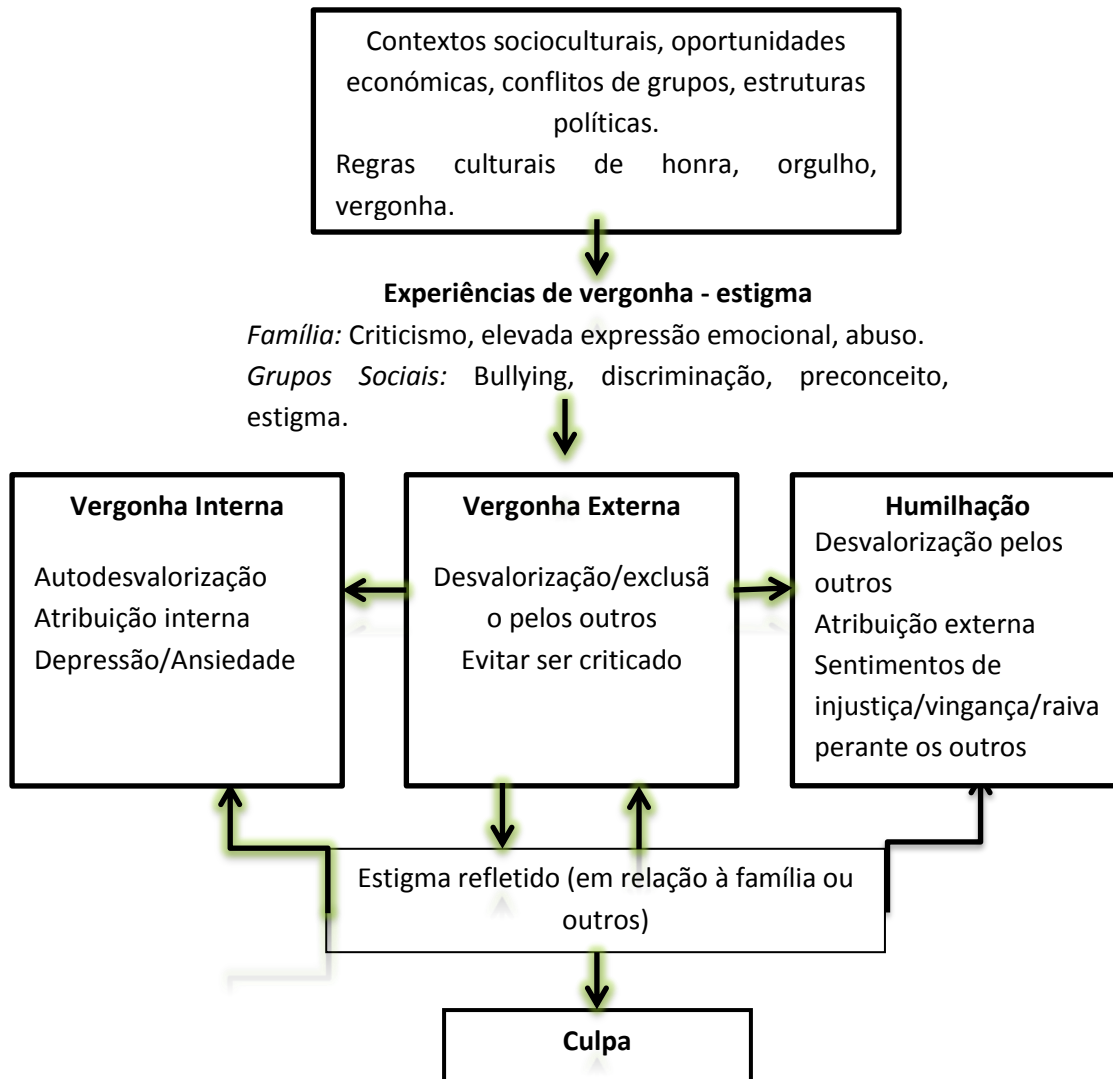
Gilbert, neste modelo, reconhece o efeito que o contexto social tem na vergonha, por acreditar que esta resulta de situações familiares ou de grupo social que conduzem o sujeito a sentir-se criticado, discriminado ou abusado. Neste modelo, a vergonha surge durante as experiências precoces da criança na família, daí que é socialmente determinada e tem um forte impacto na forma como o *self* se percebe. No entanto, o autor defende que apenas a vergonha externa é determinada pelos contextos socioculturais, mais propriamente pelas experiências sociais de vergonha. A vergonha interna e a humilhação advém da ativação primária dessa vergonha externa, fortalecendo a sua função de agente social na promoção da aceitação do indivíduo pelo grupo. O indivíduo ao sentir-se posto em causa (quando são expostas as razões que guiam o *self* a sentir vergonha) pode desenvolver culpa e fortalecer, quer as duas componentes da vergonha (externa e interna), quer a humilhação sentida por se sentir rejeitado pela comunidade ou estigmatizado pela sua família.

Apesar de a vergonha ter origem em sistemas cognitivos complexos de autoconsciência e autoavaliação (Tracy et al., 2007), a abordagem biopsicossocial da vergonha defende que estes sistemas estão também relacionados com a capacidade para compreender o que deve estar a acontecer “na mente” das outras pessoas - teoria da mente (Byrne, 1995 cit. in Gilbert, 2003). Esta capacidade permite que o indivíduo manipule as outras pessoas a aceitá-lo, dado que consegue prever a que aspetos os outros dão valor. Assim, a teoria da mente está relacionada com a vergonha na medida em que esta emoção está associada a crenças sobre o que os outros pensam sobre o próprio indivíduo. Relacionada com as competências anteriores, surge a metacognição, isto é, a capacidade para refletir e julgar os próprios pensamentos e sentimentos (Wells, 2000 cit. in Gilbert, 2003). Esta competência possibilita ao sujeito refletir sobre a probabilidade dos resultados que as suas ações têm nos outros e antecipar como é que eles irão reagir

Assim, sucintamente, e segundo o modelo biopsicossocial, as dinâmicas da vergonha despontam das disposições humanas para a procura de uma posição social de segurança (e.g., a necessidade de ter um cuidador) e para a necessidade de estabelecer relações com os outros que permitam ter papéis sociais vantajosos.

A figura 1 apresenta os diversos componentes descritos do Modelo biopsicossocial da vergonha.

Figura 1. O Modelo Biopsicossocial da Vergonha (adaptado de Gilbert, 2002).



2.1.4. A Bússola da Vergonha

Por existirem evidências de que a vergonha desempenha um papel importante na gênese e manutenção da psicopatologia, a explicação para o desenvolvimento da mesma pode estar, não na experiência desta emoção por si só, mas na forma como cada indivíduo lida com essa mesma experiência (Campbell & Elison, 2005). Só através desta visão será possível compreender em que contexto é que a vergonha pode ou não ser adaptativa (Tangney & Dearing, 2002). Nesta linha de pensamento, Rijo, et al. (2014) defendem que, aquando da experiência de sentimentos de vergonha, os indivíduos podem adotar diferentes estratégias de defesa, associadas a diversas motivações, afetos, cognições e comportamentos.

Nathanson (1994), através das suas observações clínicas, foi o grande precursor destas ideias, ao propor um modelo, denominado “Bússola da Vergonha” (*Compass of Shame Model*), no qual operacionaliza esta emoção, tendo por base quatro estratégias para lidar com a mesma e que estão relacionadas com o desenvolvimento de psicopatologias. O autor

argumentou que, perante situações ativadoras de vergonha, os indivíduos podem responder com: a) *comportamentos de Evitação (Avoidance)*, quando não reconhecem ou negam a experiência negativa como sendo sua e tentam distrair o *self* e os outros da angústia e do mal-estar associados à experiência da vergonha (e.g., contar uma anedota para simular que a situação não o constrange); b) *respostas de Ataque ao Outro (Attack Other)*, em que a pessoa tende a não identificar a experiência negativa como sendo sua, não aceita a mensagem de vergonha e tem a tendência a culpar os outros; c) *comportamento de Fuga (Withdrawal)*, em que o indivíduo reconhece a situação de vergonha como negativa e tende a se retirar-se ou a se esconder-se; d) *respostas de Ataque ao Self (Attack Self)*, quando a pessoa admite a experiência de vergonha como negativa e a suporta, para manter a relação com os outros, apesar de se autocriticar e culpabilizar. Para além destas formas de lidar com a vergonha, ditas não-adaptativas, Nathanson (1994) propôs ainda uma *resposta adaptativa*, visível quando o indivíduo reconhece e lida com a vergonha no sentido de restabelecer a relação com o outro ou de se autotranquilizar.

Estas diferentes formas de lidar com a vergonha tendem a variar de acordo com o gênero e podem estar relacionadas com aspetos culturais e com a socialização precoce com a vergonha, quando esta tem origem na relação com os pais e cuidadores (Lewis, 1992, cit. in Maia, 2009; Mills, 2005). De acordo com este modelo, a psicopatologia que advém da existência de níveis elevados de vergonha pode ter influência no modo que os indivíduos lidam com essa mesma vergonha (Campbel & Elison, 2005), uma vez que a função central de todas estas estratégias é reduzir o afeto negativo associado à experiência desta emoção. Nesta linha, a vergonha parece, ter um papel central na motivação e na auto e heterorrepresentações, as quais, por sua vez, influenciam, os estados emocionais dos indivíduos (e.g., raiva, ansiedade, nojo/aversão), bem como as suas ações (e.g., autocriticismo, ataque ao outro) (Gilbert, 1998b, 2002).

2.2. Relação entre a vergonha e a culpa

As emoções de vergonha e culpa influenciam as relações individuais e interpessoais, mas são experiências afetivas distintas. Esta visão tem sido sustentada por diversos estudos, onde se destacam as investigações fenomenológicas das diferenças entre a vergonha e a culpa realizadas por Lewis, 1971; Lindsay-Hartz, 1984; Tangney, 1989; Wicker, Payne, & Morgan, 1983 (cit. in Tangney, 1990).

Para Lewis (1993, cit. in Araújo, 1998), a culpa é um estado emocional que ocorre quando o indivíduo avalia negativamente o seu comportamento e se sente na obrigação de reparar esta ação negativa. Por seu turno, a vergonha não está relacionada com nenhum

evento específico mas com a interpretação que o indivíduo faz de uma determinada situação e, por isso, quando o sujeito sente vergonha não é possível reverter os sentimentos a ela associados, por os mesmos não se encontrarem relacionados com um acontecimento específico.

Após termos abordado, com algum pormenor, as emoções vergonha e culpa, emoções tão relevantes ao nível individual e interpessoal, passamos a apresentar as semelhanças e diferenças encontradas entre estas emoções.

2.2.1. Semelhanças

A vergonha e a culpa desempenham várias funções na vida diária do indivíduo, pois motivam e direcionam o comportamento. Apesar de estas emoções, serem tidas como emoções negativas apresentam, uma função adaptativa, tal como as emoções básicas.

A vergonha implica, normalmente, uma avaliação negativa do *self* e a sua principal função parece ser a de proteger o indivíduo da rejeição social (Rijo, Sousa, Lopes, Pereira, Vasconcelos, & Mendonça et al., 2007). A vergonha objetiva preservar a integridade social, chamando a atenção do indivíduo para as suas falhas e para os pontos em que pode tentar melhorar e evoluir. Esta emoção pode assumir funções relevantes na regulação das relações interpessoais e na interiorização e adoção de padrões e normas sociais, na medida em que tende a promover a conformidade social e a aceitação das responsabilidades pelos atos pessoais (Melo, 2005).

Também a culpa tem um cariz predominante social, ajudando o indivíduo a procurar atingir os padrões de comportamento estabelecidos numa relação ou sociedade. A função desta emoção parecer ser a de evitar o isolamento social e a marginalização do indivíduo (Rijo, et al., 2007). De facto, a culpa, ao ser ativada, conduz o indivíduo a desenvolver esforços para reparar os seus erros ou desvios relativamente aos padrões socialmente estabelecidos e a corrigir-se ou desculpar-se perante os outros (Melo, 2005).

Estas emoções fazem parte de um grupo de emoções denominadas autoconscientes e envolvem a autorreflexão e a autoavaliação. As emoções, vergonha e culpa, são autoconscientes porque envolvem processos cognitivos complexos, a saber: (a) a apreensão de um conjunto de padrões sociais, regras e objetivos; (b) a noção de *self*; e (c) a avaliação global que o sujeito faz de si ou do seu comportamento em relação a esses padrões, regras e objetivos (que podem ser entendidos como relevantes ao nível pessoal ou apenas como pressões externas) avaliando/determinando se se encontra ou não numa situação de fracasso ou transgressão (Santos, 2009). Para Maia (2009) estas emoções são autoavaliativas, por não

só compararem o seu próprio comportamento com autorrepresentações, mas por requerem inferências acerca da avaliação de outras pessoas. A vergonha e a culpa influenciam o comportamento humano, pois manipulam o modo como as pessoas se veem individualmente e em contextos interpessoais.

Neste âmbito, as emoções em estudo pertencem ao sistema moral e motivacional de cada indivíduo e demonstram estar envolvidas na autorregulação do comportamento interpessoal. O relacionamento com outras pessoas requer que o indivíduo aceite padrões sociais e morais e, esporadicamente, subordine os seus próprios interesses aos de um grupo. Assim, as emoções autoconscientes têm um papel central na condução do comportamento, motivando as pessoas a aderir às normas e valores morais para promover respostas remediativas apropriadas quando estas são necessárias (Tangney, 2002; Tangney, Stuewing & Mashek, 2007).

2.2.2. Distinção

Concluída a exposição sobre as semelhanças existentes entre a vergonha e a culpa, serão então apresentados os aspetos que as diferenciam.

Tal como anteriormente referido, Helen Lewis (1992, cit. in Maia, 2009) foi a perscrutora do estudo sobre as diferenças entre culpa e vergonha, por demonstrar que a diferenciação entre ambas reside ao nível cognitivo, mais especificamente no foco de avaliação. Enquanto na culpa o foco de atenção é o comportamento, na vergonha o foco de atenção é o *self*. Logo, esta diferente ênfase no *self* ou no comportamento leva a experiências distintas.

Por serem entendidas como emoções disfóricas, que causam sofrimento intrapsíquico, a culpa e a vergonha são, sem dúvida, experiências afetivas diferentes. Na vergonha, tal como referido anteriormente, surgem sentimentos de desvalorização, impotência e sensação de inadequação ou de sentir-se “pequeno” (Tangney & Dearing, 2002), na culpa figuram sentimentos de remorso, de tensão e arrependimento (Tangney, 2002).

No caso da culpa, estes sentimentos acima mencionados estão relacionados com o facto de a pessoa estar genuinamente preocupada com a forma como o seu comportamento atingiu o outro, daí o desejo de reparar, de algum modo, esse comportamento. Esta reparação pode-se manifestar através: do desejo de confessar, de pedir desculpas, de tentativas de compensação e reparação dos danos causados e, ainda, de tentativas de alterar o comportamento futuro (Tangney & Dearing, 2002).

Por sua vez, no caso da vergonha, os sentimentos supracitados advêm do facto de a pessoa se sentir exposta, podendo esta exposição ser real ou imaginada (Tangney & Dearing, 2002). Para Tangney & Dearing (2002), estas sensações, motivam a pessoa para uma defesa do *self*, que geralmente se traduz num esforço para negar a transgressão, escapar da situação, tentar ocultar fraquezas ou defeitos pessoais, podendo mesmo assumir formas de agressividade.

Por outro lado, na vergonha, o comportamento é visto como um reflexo do *self*, assistido por uma maior mudança fisiológica (corar e aumento do ritmo cardíaco), as pessoas sentem-se fisicamente inferiores, têm uma sensação de maior isolamento e acreditam que os outros estão zangados com elas (Maia, 2009; Santos, 2009). Sentem-se mais avaliadas pelos outros e focam-se mais no seu pensamento, daí a fraca inclinação para admitir o erro. Ao vivenciarem uma situação de vergonha, as pessoas sentem-se expostas, mesmo que esta emoção não envolva uma exposição física, pois imaginam as avaliações dos outros acerca do *self* e preocupam-se com essa avaliação (Tangney, 2002).

Por seu turno, a Culpa é uma experiência menos dolorosa, pois não afeta a identidade do próprio, ou seja, o *self* não está em causa. Para Maia (2009), a culpa implica uma avaliação de um comportamento específico (“coisa errada”), a vergonha uma avaliação global negativa do *self* (“eu”). Em suma, as pessoas, quando sentem culpa, sentem-se mal com um comportamento específico que fizeram; quando sentem vergonha, sentem-se mal consigo próprias.

A compreensão das origens evolutivas destas emoções, também, parece ser distinta. Gilbert (2003) sugeriu que a preocupação com o bem-estar dos outros que é característica da culpa tem a sua origem no sistema de prestação de cuidados à descendência. Já a vergonha estaria associada à necessidade do indivíduo monitorizar a forma como as outras pessoas o avaliam, uma vez que ser avaliado de forma positiva pelos outros tem vantagens em termos da sobrevivência e da reprodução (Gilbert, 2003).

Mas se são ambas disfóricas, porque é que, perante os mesmos contextos, existem pessoas que tendem a sentir culpa e outras vergonha? Apesar de todas as pessoas terem a capacidade de experienciar ambas as emoções, perante situações de transgressão umas pessoas revelam maior propensão para uma emoção ou para outra (Tangney, 1990; Tangney & Dearing, 2002). Para Santos (2009), as pessoas que tendem a regular o seu comportamento através de regras e valores que são só parcialmente importantes para eles, têm tendência a sentir vergonha. Por outro lado, as pessoas que regulam o seu comportamento através de regras e valores com os quais se identificam totalmente, tendem a sentir predominantemente culpa perante situações que coloquem esses valores e regras em causa (Santos, 2009).

Quanto ao gênero, verifica-se que a propensão para experienciar a culpa e a vergonha são distintas. No que diz respeito às mulheres, verifica-se que estas demonstram maior propensão para sentir vergonha, enquanto os homens demonstram ter uma maior propensão para sentir culpa (Lewis, 1971, cit. in Santos, 2009). As mulheres internalizam mecanismos de defesa do *self*, ou seja, têm tendência para internalizar sentimentos de hostilidade e ansiedade que poderão estar relacionados com um estilo afetivo de propensão para a vergonha (Ferguson & Crowley, 1997, cit. in Santos, 2009). Quanto aos homens, estes revelam uma maior propensão para sentir culpa, pois têm a tendência a aglomerar experiências de autonomia e competitividade, que os colocam, muitas vezes, numa posição de magoar os outros física e psicologicamente (Santos, 2009).

2.2.3. Estratégias para lidar com a vergonha e a culpa

Sabendo que as emoções vergonha e culpa causam sofrimento intrapsíquico e são expressas por todos os seres humanos, é fundamental aprender a lidar com estas emoções de modo ajustado, isto é, aprender a saber regulá-las. Ter capacidades para regular, e não suprimir, as emoções é o segredo para um bom ajustamento social (Melo, 2005).

Para Santos (2012) quando o indivíduo expressa intensamente vergonha, é importante orientar-se por quatro estratégias para que possa lidar com esta emoção. Primeiro, a pessoa deve mostrar disponibilidade para uma atitude de maior autoaceitação. Subjacente a esta autoaceitação está o aceitar a possibilidade de, em alguns momentos, poder falhar, sem que isso coloque em causa a sua autoestima e o seu valor perante os outros. Por outro lado, o indivíduo deve considerar a sua experiência interna e dar significado ao sentimento que esteve implícito à vergonha. A pessoa deve, ainda, estimar, se é habitual regular o seu comportamento predominantemente através de valores e regras geralmente impostas pelos outros ou por valores que lhe fazem sentido e são importantes para si. Este fato poderá ajudá-la a não se colocar constantemente em causa. Por último, a pessoa deve criar uma rede de suporte onde se sinta aceite, isto é, onde não seja alvo de avaliação nem julgamento, mesmo perante certos erros e falhas que possa cometer. Para Gilbert (1998a, 2000a) a promoção do sentimento de pertença a uma rede de suporte, parece diminuir os sentimentos de inadequação, de inferioridade, de isolamento e de solidão.

Por outro lado, para Santos (2012) quando o indivíduo vivência predominantemente experiências de culpa, deve primeiramente refletir sobre o seu nível de responsabilidade pelo que aconteceu (e.g., Se um amigo meu viesse ter com a mesma situação iria culpá-lo pelo que aconteceu?; A situação estava sobre o meu controlo?; Eu percebi as potenciais consequências

do meu comportamento?). O indivíduo deve avaliar a gravidade das consequências (e.g., Se um amigo meu fosse responsável, quão sérias eu iria considerar as consequências; Se alguém tivesse feito a mesma situação a mim, quão sério/ importante isto seria para mim? Pode alguma consequência/prejuízo ser reparado?). Há ainda a salientar a importância do indivíduo desculpar-se com o próximo, mas tendo por base a atitude de autoaceitação, isto é, a capacidade de perdoar-se a si próprio. Isto porque, esta emoção resulta da avaliação que o sujeito faz aos fracassos ou transgressões que são cometidos, conforme os valores e as regras que são aceitáveis para si (Tangney, 2002).

Em síntese, a vergonha e a culpa estão incluídas nas emoções sociais por implicarem autorreflexão e autoavaliação, mas evidenciam ser de natureza distinta, apesar de muitas vezes se manifestarem juntas, daí que não possam ser entendidas como opostas. A vergonha é uma emoção que faz com que a pessoa se centre nela própria (e nas avaliações que os outros fazem dela) e a culpa uma emoção em que a pessoa é geralmente orientada para o outro. Logo, a diferenciação entre ambas, reside no foco de atenção, enquanto na culpa o foco é o comportamento, na vergonha é o *self*, daí esta ter implicações mais significativas que a culpa, no ajustamento psicológico do indivíduo.

2.2.4. Funções adaptativas e desadaptativas da vergonha e culpa

As diferenças existentes entre a vergonha e a culpa têm profundas implicações para o ajustamento psicológico e para o comportamento social, visto que estas emoções regulam as relações interpessoais, ao nível individual e interpessoal.

O estudo e os esforços feitos para a distinção entre a vergonha e a culpa têm sido essenciais para a compreensão de muitos aspetos na prática clínica, pois estas emoções têm revelado estar na base de muitos problemas psicológicos (Santos, 2009). Todos os seres, sem exceção, têm emoções. Todavia, o papel da consciência nas emoções é característica exclusiva dos humanos. Daí, resultam as emoções autoconscientes, a vergonha e a culpa. Estas emoções, por implicarem a autorreflexão em situações de transgressão ou fracasso, provocam estados psicológicos desconfortáveis.

Por existirem evidências de que a culpa é mais adaptativa do que a vergonha, importa compreender as funções adaptativas e desadaptativas associadas a cada uma delas. De seguida apresentam-se seis domínios do comportamento distintos, como a raiva, os sintomas psicológicos, a empatia, os comportamentos de risco, a motivação e o autocrítico, que se julgam ser os domínios relacionados com a função de cada emoção (Maia, 2009).

Raiva

Os indivíduos predispostos a desenvolver experiências de vergonha, em comparação com os seus pares com predisposição para a culpa, possuem maior tendência para a raiva (Maia, 2009). Quando se deparam com uma situação que ativou a raiva, existe uma forte possibilidade de não controlarem a mesma e lidarem com esta de forma pouco construtiva, com agressão física, verbal, simbólica e indireta (e.g., destruir algo importante para o alvo ou criticar nas costas) (Tangney, Stuewing & Mashek, 2007).

Neste contexto, a agressão surge para o individuo como uma estratégia de defesa, de redirecionamento da hostilidade para o exterior (Monteiro, 2010). Para que possam reconquistar a sensação de controlo e superioridade perdida com a experiencia de vergonha, os indivíduos redirecionam a raiva para o exterior, por se sentirem diminuídos (Maia, 2009). Apesar de a vergonha ser focada no *self*, por a experiência ser tão aversiva, há uma forte tendência para acusar os outros.

Para Gilbert (1998a) a raiva é uma resposta à vergonha, mas por ser ativada tão rapidamente a pessoa pode não ter consciência de que experienciou uma situação de vergonha.

A raiva-vergonha surge pela ameaça de ser excluído e pela necessidade de apego, e gerando ruturas nas relações interpessoais. Enquanto a vergonha motiva comportamentos evitantes, defensivos e de externalização e, por vezes, agressivos, a culpa é associada à aceitação da responsabilidade (Maia, 2009).

Empatia

Relativamente à empatia, esta apresenta-se relacionada com a culpa. Em situações de culpa, o indivíduo foca-se no comportamento, estando assim “livre” do processo egocêntrico da vergonha. Para Maia (2009), o foco no comportamento permite perceber as consequências desse mesmo comportamento para o outro, fomentando uma sensação de responsabilidade e facilitando a resposta empática. Já a vergonha interfere com a empatia, pois, a pessoa é consumida por pensamentos de autocritica e por sentimentos de exposição, o que naturalmente prejudica a sua disponibilidade cognitiva e afetiva para se colocar na posição do outro (Monteiro, 2010).

A capacidade empática dos indivíduos com predisposição para a culpa está na base das suas respostas quando experienciam raiva, por lidarem de forma construtiva com a raiva, dado terem em conta a perspetiva do outro (Tangney et al., 1996, cit. in Maia, 2009).

Seguindo esta conceção, torna-se possível compreender a forte relação entre a culpa e a empatia. Em situações de transgressão ou de conflito, a capacidade de empatia ajuda-nos a

compreender o efeito que as nossas ações têm na outra pessoa, motivando-nos para ações reparadoras (Tangney & Dearing, 2002).

Em suma, a culpa parece associar-se a respostas empáticas, enquanto a vergonha parece interferir com essas respostas.

Sintomas Psicológicos

Vários estudos revelam que a vergonha está associada a várias patologias, ao contrário da culpa (Tangney, Wagner & Gramzow, 1992, cit. in Maia, 2009).

O interesse pelo estudo da vergonha como uma emoção central em perturbações psicológicas tem vindo a crescer ao longo das últimas décadas. Quando experienciada em níveis consideráveis, a vergonha pode estar associada a vários quadros clínicos, como a depressão (e.g., Andrews, Quian, & Valentine, 2002; Cheung, Irons & Gilbert, 2005), a ansiedade (Matos & Pinto-Gouveia, 2009), a ansiedade social (e.g., Irons & Gilbert, 2005; Matos, Pinto-Gouveia, & Gilbert, 2012), *stress* (Pinto-Gouveia & Matos, 2010), a perturbação de stress pós-traumático (e.g., Andrews, Brewin, Rose, & Kirk, 2000), as perturbações alimentares (e.g., Goss & Allan, 2009), a ideação suicida (Tangney, 2002; Tangney, Stuewing, Mashek, 2007), a paranoia (Carvalho, 2009; Matos, Pinto-Gouveia, & Gilbert, 2012; Pereira, 2012) e índices significativos de baixa autoestima (Gilbert & Andrews, 1998). Para além disto, a vergonha está associada a estratégias disfuncionais para lidar com a raiva, a fracas competências sociais para com os outros e a sentimentos de hostilidade e raiva (Lourenço, Palmeira, Dinis & Pinto-Gouveia, 2010).

Nathanson (1994) acredita que a excessiva propensão para a vergonha surge de representações negativas acerca de si, derivadas de experiências diretas de vergonha na infância. Ao encontro desta perspetiva vão os resultados do estudo de Gilbert e Gerlsma (1999). Neste estudo, os autores verificaram que as experiências precoces de vergonha e a sensação de inferioridade na infância, são suscetíveis de desempenhar um papel de vulnerabilidade à psicopatologia. A vergonha e a depressão evidenciam estar relacionadas com sentimentos de inferioridade e com comportamentos submissos e não assertivos (Gilbert, 2000a).

A vergonha pode influenciar a vulnerabilidade para os problemas de saúde mental, assim como afetar a capacidade, quer de revelar informação dolorosa, quer de expressar os sintomas, inibindo a procura de ajuda (Gilbert & Procter, 2006).

Pelo contrário as pessoas com orientação para a culpa são mais vulneráveis a perturbações de pensamento, como perturbações obsessivo-compulsivas (Maia, 2009). A

tendência para a mesma, em situações de transgressão, está positivamente correlacionada com valores como: o universalismo, benevolência, que representam uma disposição para transcender preocupações egoístas e beneficiar os outros; tradição e conformidade, que são relevantes para tendências pró-sociais (Maia, 2009).

Comportamentos de Risco

Neste âmbito, a vergonha surge novamente relacionada de modo significativo com os comportamentos de risco, ao contrário da culpa. A vergonha está associada a comportamentos ilegais e de risco, como maior taxa de suspensão na escola, abuso de drogas, tentativas de suicídio, maior externalização de sintomas e comportamento de condução perigosa (Tangney, Stuewing & Mashek, 2007). A culpa, por sua vez, está negativamente associada a comportamento de risco e antissociais, como a delinquência e o abuso de drogas e associada a uma maior probabilidade de se observarem comportamentos sexuais seguros (Tangney, Stuewing & Mashek, 2007).

Motivação

Face à motivação, a culpa leva a ações reparativas (e.g., confessar, pedir desculpa), promovendo objetivos proativos, construtivos e orientados para os outros. Por sua vez, a vergonha leva a tentativas de negar, esconder ou escapar, o que promove defensividade e rutura interpessoal (Tangney, 2002).

Autocriticismo

O autocriticismo é uma estratégia adaptativa em contextos de ameaça social, abuso ou hostilidade (Rijo et al., 2014). Tem a sua origem na memória de eventos ameaçadores (e.g., sentir-se criticado/humilhado por pais ou um professor), sendo que a internalização destes sinais sociais externos é facilmente ativada em situações sociais semelhantes ao evento ou eventos de ameaça originais (Gilbert, 2010).

A relação do autocriticismo com a vergonha e a culpa é também diferenciada. Numa visão tradicionalista, a culpa era entendida como *mal* adaptativa, por se caracterizar por uma exagerada autocrítica e perturbações de internalização (Maia, 2009). Todavia, a partir dos esforços dos teóricos em demonstrar que ambas as emoções são distintas, verificou-se que a culpa não revela qualquer tipo de relação com o autocriticismo, dado que esta é uma emoção negativa em resposta a uma transgressão específica (Tangney, Stuewing & Mashek, 2007). Contudo, a culpa pode, por momentos, relacionar-se com o autocriticismo, quando uma experiência de culpa for generalizada para o *self*, isto é, quando vivenciada conjuntamente com a vergonha (Maia, 2009).

Contrariamente à culpa, o autocrítico surge, frequentemente, associado à vergonha, a sentimentos de derrota, à rejeição e à perseguição social, bem como a comportamentos de defesa (Gilbert, 2005; Castilho, 2011). As experiências de criticismo, humilhação e estilos de culpa podem resultar no aparecimento vergonha (Gilbert & Miles, 2000), se a pessoa criticada acreditar que o criticismo é válido e indicador de que um aspeto indesejado da pessoa foi analisado por outros (Gilbert, 1998b).

O autocrítico é, assim, uma resposta típica a situações em que o indivíduo considera que errou ou falhou em tarefas ou objetivos importantes, sendo que a monitorização constante destes erros e falhas conduz à vergonha, a sentimentos de frustração e/ou de inadequação, o que contribui para uma visão negativa de si próprio e de desprezo pessoal (Rijo, et al., 2014).

As duas funções do autocrítico (autocorreção e autopunição) determinam as formas do “*eu* inadequado” ou “*eu* odiado”. O “*eu* inadequado” está relacionado com sentimentos de desajustamento, inadequação e de inferioridade, enquanto o “*eu* odiado” está relacionado com sentimentos mais intensos de desprezo, ódio e até repugnância/nojo pelo próprio *eu*. Acredita-se que a forma do “*eu* inadequado” será comumente encontrada em indivíduos da população geral, enquanto a última forma de autocrítico estará significativamente presente em populações clínicas de indivíduos que se desenvolveram em contextos mais hostis (de abuso e/ou negligência parental) (Gilbert, 2010).

Tal como a vergonha, o autocrítico parece despoletar uma forte influência na génese e manutenção de patologias, como a depressão (Gilbert, 2002), o suicídio (Fazza & Page, 2003), o transtorno de stress pós-traumático (Brewin & Holmes, 2003), os transtornos alimentares (Steiger, Goldstein, Mongrain, & Van der Feen, 1990), a ansiedade social (Cox, Fleet, & Stein, 2004) e os transtornos psicóticos (Birchwood, Meaden, Trower, Gilbert, & Plaistow, 2000).

O autocrítico torna-se patológico, não só pelo conteúdo crítico dos pensamentos sobre si próprio, mas, sobretudo, pelos processos originados por esta crítica dirigida ao *eu* (e.g., raiva), associados a dificuldades em desenvolver um discurso interno de autotranquilização e de aceitação do *eu*, o que leva inevitavelmente à vergonha (Neff, 2003).

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO III – Método

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação metodológica da investigação realizada. Definem-se os objetivos, as hipóteses e as variáveis do estudo e o seu *design metodológico*. Apresenta-se, também, o método da investigação, mais concretamente, os participantes em estudo, os instrumentos e o material utilizado no programa, a descrição do programa “Alinha com a vida” e os procedimentos de recolha e análise de dados.

1. Objetivos, hipóteses e variáveis

A vergonha e a culpa são emoções sociais transversais a todos os seres humanos. Estas emoções, por implicarem a autorreflexão em situações de transgressão ou fracasso, provocam estados psicológicos desagradáveis. Assim sendo, e sabendo que a investigação revela indícios de que a vergonha e a culpa têm implicações no ajustamento psicológico (Maia, 2009) do ser humano é importante intervir para prevenir possíveis disfunções emocionais e comportamentos desajustados ou disruptivos.

A vergonha parece ser a emoção com mais implicações no ajustamento psicológico do individuo (Tangney, Wagner & Gramzow, 1992, cit. in Maia, 2009). Esta visão vai ao encontro das investigações realizadas no contexto regional por Nunes (2012) e Pereira (2012), as quais mostraram algum desajustamento psicológico por parte dos adolescentes micalenses. Em concreto, estas investigações revelaram uma forte tendência dos adolescentes para a paranoia e altos índices de vergonha externa, autodano e ideação suicida. Este fato justifica a importância de compreender, na amostra em estudo, ou seja, na adolescência micalense, os índices de vergonha externa, uma vez que esta está na origem de muitas patologias e resulta em consequências severas no ajustamento psicológico do adolescente (Tangney, Wagner & Gramzow, 1992, cit. in Maia, 2009). Sendo este um dos objetivos do presente estudo, nele também se objetiva estudar os índices de autocrítica e sintomas psicopatológicos, uma vez que a vergonha parece estar fortemente relacionada não só com o autocrítica (Gilbert, 2005; Castilho, 2011), mas também com a depressão (Andrews, Quian, & Valentine, 2002; Cheung, Irons & Gilbert, 2005), ansiedade (Matos & Pinto-Gouveia, 2009) e *stress* (Pinto-Gouveia & Matos, 2010).

Uma vez que os investigadores reunirem consenso face às funções adaptativas e desadaptativas, não só da vergonha mas também da culpa, tal como supracitado, é de lamentar a escassez de intervenções a este nível, não só em crianças mas também em adolescentes. A vergonha em especial parece estar relacionada com a formação da identidade, o que fundamenta o público-alvo selecionado para esta intervenção (alunos do 3º ciclo). Deste modo, o presente estudo segue uma abordagem preventiva, uma vez que a questão de

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

Esta questão originou a formulação dos seguintes objetivos gerais, os quais nortearam todo o processo de investigação.

- a) Criar e adaptar materiais e estratégias pedagógicas, visando a promoção de competências emocionais;
- b) Avaliar a adequabilidade e a eficácia das sessões levadas a cabo;
- c) Intervir na promoção de competências emocionais, ao nível da vergonha e da culpa;
- d) Analisar se a implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais ao nível da vergonha e da culpa provocou alterações nos índices de vergonha externa, de autocrítico (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) e de sintomas patológicos (depressão, ansiedade e *stress*) nos adolescentes, em função do tempo e do grupo;
- e) Averiguar, na amostra de adolescentes mais envergonhados, se a implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais provocou alterações nos índices de vergonha externa, de autocrítico (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) e de sintomas patológicos (depressão, ansiedade e *stress*) nos adolescentes, em função do tempo e do grupo.

Tendo em conta os objetivos gerais supracitados formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Formar os adolescentes acerca da evolução dos objetivos bio-sociais (competição, cooperação e elicitación/ dádiva de cuidados);
- b) Ativar as emoções sociais vergonha e culpa nos adolescentes a fim de os ajudar a identificar e lidar com estas emoções em si e nos outros;
- c) Fomentar o conhecimento das emoções secundárias, ao nível da sua natureza e função;
- d) Avaliar a participação dos alunos nas sessões (4ª e 5ª), em função do gosto/interesse/motivação;
- e) Avaliar a participação dos alunos nas sessões (4ª e 5ª), em função do desempenho dos alunos (facilidades e dificuldades);

- f) Analisar a avaliação dos alunos às sessões (4ª e 5ª);
- g) Analisar a avaliação dos professores às sessões (4ª e 5ª);
- h) Descrever os índices de vergonha externa, autocrítico e sintomas psicopatológicos, dos adolescentes;
- i) Descrever, na amostra de adolescentes mais envergonhados, os índices de vergonha externa, autocrítico e sintomas psicopatológicos.

Tendo em consideração os objetivos traçados foram formuladas as seguintes hipóteses nulas:

H0₁: A implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais, na vergonha e na culpa, não provoca alterações nos índices de vergonha externa, de autocrítico (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) e de sintomas patológicos (depressão, ansiedade e *stress*) na adolescência.

H0₂: A implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais, na vergonha e na culpa, não provoca alterações, nos índices de vergonha externa, de autocrítico (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) e de sintomas patológicos (depressão, ansiedade e *stress*) na população de adolescentes mais envergonhados.

Assim, e de acordo com as hipóteses enunciadas, foram definidas como variáveis independentes o grupo (experimental e controlo) e o tempo (pré e pós) de intervenção, enquanto as variáveis dependentes correspondem à vergonha externa, ao autocrítico (euinadequado, eudetestado, eutranquilizador) e sintomas psicopatológicos (depressão, ansiedade e *stress*).

2. Design metodológico

Na aceção do desenho metodológico, considera-se que a forma mais eficaz de avaliar as sessões de um programa de intervenção passa pela adoção de uma pluralidade metodológica, motivo pelo qual se opta por, neste estudo, se considerar, quer a metodologia quantitativa, quer a qualitativa.

O foco qualitativo neste estudo permite a análise em profundidade, das crenças dos sujeitos face a uma temática, bem como dos seus comportamentos e atitudes aquando as sessões. Esta análise decorreu mediante o uso da técnica de observação (Bogdan & Biklen, 2013) e de análise de documentos inerentes ao programa. Por sua vez, o foco quantitativo possibilita compreender o efeito das sessões nos índices de vergonha externa, de

autocriticismo e dos sintomas psicopatológicos, dos adolescentes nos dois momentos de intervenção (pré e pós) e nos grupos (experimental e controlo).

Assim sendo, pretende-se, nesta investigação, combinar as duas abordagens, num *design* de metodologia mista, na perspetiva de “desenvolver um conjunto de atividades complementares podendo assim obter informações descritivamente ricas e quantitativamente significativas” (D’ Oliveira, 2007, p. 20). Recorreu-se a esta abordagem ou estratégia como forma de estas se complementarem reciprocamente e não como forma de uma validar a outra (Cook e Reichard, 2005).

Deste modo, a combinação destas duas abordagens num mesmo estudo tem em conta, segundo Creswell (2003) quatro pressupostos: 1) recolher, analisar e interpretar os dados quantitativos como qualitativos num único estudo; 2) recolher os dados de forma simultânea ou sequencial; 3) dar ênfase a uma abordagem quantitativa ou qualitativa; 4) integrar os dados numa ou mais etapas do processo de pesquisa.

Tendo em conta os pressupostos supracitados, Creswell (2003) define seis *designs* para a metodologia mista, três sequenciais (analítico, exploratório e transformativo) e três concorrentes (triangulação, integrado e transformativo).

Nesta investigação, optou-se pela estratégia sequencial exploratória, por combinar a abordagem quantitativa e qualitativa, na recolha, análise e interpretação de dados. No que diz respeito à recolha dos dados, esta decorreu em três momentos distintos, de modo sequencial, tal como se pode verificar na figura 2. À abordagem qualitativa é atribuída mais ênfase, dado que o objetivo crucial deste estudo é avaliar as sessões levadas a cabo (4ª e 5ª sessão) ao nível da sua eficácia e explorar os resultados obtidos em profundidade, tendo em conta as perspetivas teóricas da literatura estudada. A vertente quantitativa, nesta investigação, surge apenas para dar continuidade à exploração do problema em estudo, de modo a poder inferir os resultados para a população em geral. Por último, a integração dos dados recolhidos através das duas estratégias ocorre na fase de análise e interpretação dos resultados, tal como se verifica na figura 2.

Para compreender o efeito das sessões nos índices de vergonha externa, de autocriticismo e dos sintomas psicopatológicos, 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. Neste caso, a abordagem utilizada no estudo está associada a um *design quase-experimental*, devido à não aleatoriedade da amostra e da existência de um grupo controlo (Almeida & Feire, 2008). Os alunos do grupo controlo não foram alvo do programa “Alinha com a vida”, mas foram submetidos ao pré e ao pós-teste, tal como os elementos do grupo experimental. O grupo controlo foi criado recorrendo a uma

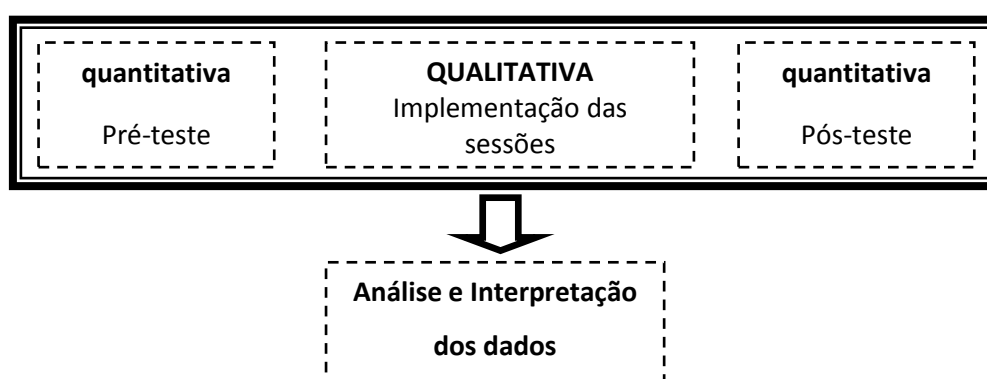
amostragem por conveniência, na qual se emparelharam os indivíduos deste grupo com os do grupo de experimental, pois segundo Almeida & Feire (2008), só assim se garante algum controlo sobre a validade das conclusões.

Como previamente referido, neste estudo recorreu-se à técnica de amostragem por conveniência, isto porque a seleção da amostra foi realizada de forma não aleatória. De todas as escolas autorizadas pela Direção Regional Da Educação (DRE), a equipa de investigação optou intervir apenas, em cinco escolas e com autorização por parte do conselho executivo, tendo procurado que as mesmas representassem, quer a zona urbana, quer a zona mais rural da ilha. Este tipo de amostragem não é representativo da população, daí que apresenta algumas limitações, uma vez que a generalização dos resultados e das suas conclusões à população em geral deve ser feita com algum cuidado (Vicente, Reis & Ferrão, 2001). Daí este estudo ser de cariz exploratório.

A homogeneidade dos grupos controlo e experimental foi um cuidado a ter neste estudo. Em cada escola foram selecionadas o mesmo número de turmas, tanto para o grupo experimental como para o grupo controlo, de modo a comparar os resultados obtidos entre o grupo alvo de intervenção e o grupo que não recebeu intervenção mas que mantém fortes semelhanças com o grupo experimental.

Por seu turno, para a seleção das turmas em cada escola, consideraram-se algumas variáveis, como o sexo, idade compreendida entre os 13 e os 18 anos, número de reprovações (inferior a três) e frequência no 8º ano.

Figura 2. Representação da dinâmica do *design* sequencial exploratório aplicado nesta investigação.



3. Método

3.1. Participantes

A amostra envolveu alunos do 8º ano de escolaridade, de ambos os sexos, de escolas localizadas na ilha de S. Miguel. De acordo com os objetivos do estudo, a amostra divide-se em dois grupos. O primeiro inclui todos os alunos que participaram no programa (tanto do grupo

controlo como experimental) e o segundo o conjunto de alunos envergonhados. Isto é, o grupo de indivíduos que no pré-teste apresentou uma média de vergonha externa superior a 16 valores. De acordo com a escala OASB-A (descrita no ponto dedicado aos instrumentos) o indivíduo é tanto mais envergonhado quanto mais altos são os valores da sua escala. Sabendo que, no máximo, o indivíduo poderá obter 32 valores nesta escala, o ponto de corte da mesma é de 16 valores, o que significa que os indivíduos com índices superiores a 16 revelam uma forte tendência para a vergonha externa.

No que ao primeiro grupo diz respeito, participaram neste estudo 421 alunos, sendo o grupo experimental constituído por 114 (49,8%) alunos do sexo masculino e 115 (50,2%) do sexo feminino. Quanto ao grupo de controlo, este é formado por 83 (43,2%) alunos do sexo masculino e 109 (56,8%) do sexo feminino.

As idades nos dois grupos variam consoante o grupo a que pertencem. No grupo experimental as idades dos inquiridos estão compreendidas entre os 12 e os 18 anos, com uma média de 0,9% e 0,4% respetivamente. Relativamente ao grupo controlo as idades dos participantes estão compreendidas entre os 13 e os 17 anos, com uma média de 69,3% e 1,6% respetivamente. Tal como se pode verificar no quadro 1 a média de idades do grupo experimental é de 13,58 (0,945) e do grupo controlo 13,49% (0,892).

Previa-se que o número total de alunos para o estudo atingisse os 450. Contudo, com o decorrer da investigação, verificou-se alguma mortalidade da amostra. O número de alunos inquiridos no pré-teste foi de 450, 236 do grupo experimental e 214 do grupo controlo, havendo uma mortalidade de 29 alunos no pós-teste. O que significa que ocorreu uma mortalidade da amostra no grupo experimental de 7 alunos e no grupo controlo de 22. Esta mortalidade deveu-se ao não preenchimento do manual de escalas no pré ou no pós-teste pelos alunos.

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

Quadro 1. Distribuição da amostra em função da idade, do grupo e do género.

Variável	GRUPO EXPERIMENTAL (N=229)		GRUPO CONTROLO (N=192)	
	N	%	N	%
Masculino	114	49,8	83	43,2
Feminino	115	50,2	109	56,8
Idade	M 13,58	Dp 0,945	M 13,49	Dp 0,892

O quadro 2 descreve a distribuição da amostra de alunos por escola e por grupo, sendo possível observar que os alunos se distribuem de forma equitativa pelos dois grupos.

Quadro 2. Distribuição da amostra em função do grupo e da escola.

ESCOLAS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROLO		TOTAL
	N	%	N	%	
Escola Secundária Domingos Rebelo	84	36,7	76	39,6	160
Escola Secundária Antero de Quental	22	9,6	18	9,4	40
Escola Secundária de Laranjeiras	40	17,5	31	16,1	71
Escola Secundária de Lagoa	43	18,8	38	19,8	81
Escola Básica Rui Galvão	40	17,5	29	15,1	69

A necessidade de se estudarem os alunos com maiores valores de vergonha externa fez com que, da amostra atrás descrita, se tivessem selecionado os alunos com valores mais elevados nesta emoção, avaliada na altura do pré-teste. Esta nova amostra ficou, assim, composta por um total de 46 indivíduos, sendo o grupo experimental constituído por 15 (53,6%) inquiridos do sexo masculino e 13 (46,4%) do sexo feminino e o grupo controlo por 3 (16,7%) alunos do sexo masculino e 15 (83,3%) do sexo feminino. No que diz respeito à caracterização da amostra face à idade, estas variam entre 13 e 18 no grupo experimental e 13 e 15 no grupo controlo, sendo a média de idades de 13,82 (1,188) no grupo experimental e 13,28 (0,669) no grupo controlo, como se pode observar no quadro 3.

O quadro 3 apresenta a constituição da amostra de envergonhados tomando-se em consideração a idade, o grupo e o género.

Quadro 3. Distribuição da amostra de alunos mais envergonhados em função da idade, do grupo e do género.

Variável	GRUPO EXPERIMENTAL (N=28)		GRUPO CONTROLO (N=18)	
	N	%	N	%
Masculino	15	53,6	3	16,7
Feminino	13	46,4	15	83,3
Idade	M 13,82	Dp 1,188	M 13,28	Dp 0,669

Por questões éticas, de sigilo e confidencialidade dos resultados, as escolas e respetivas turmas, em estudo, são identificadas na análise de dados a partir de um código alfabético e numérico.

3.2. Instrumentos

Para a concretização do presente estudo foram aplicados aos adolescentes, instrumentos de avaliação quantitativos e qualitativos.

Quanto aos instrumentos de avaliação quantitativos, no pré e pós-teste, três instrumentos: OASB-A, FSCRS, EADS-21, os quais serviram para avaliar o impacto das sessões sobre a vergonha e a culpa, do programa “Alinha com a vida”.

Escala de Vergonha Externa - Versão breve para Adolescentes (*Other as Shamer Scale – OAS; Goss, Gilbert, & Allan, 1994; versão* traduzida e adaptada à população adolescente portuguesa por Pinto-Gouveia, J.; Cunha, M.; Matos, M. & Gilbert, P., 2013. Manuscrito em submissão) (Anexo I). Trata-se de um instrumento de autorresposta, que avalia a vergonha externa, isto é, a percepção que cada pessoa tem acerca da forma como pensa que os outros a vêem. Esta percepção assenta numa visão de que os outros o julgam como sendo uma pessoa inferior, defeituosa ou pouco atrativa. Esta escala é composta por 8 itens, cotados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, variando entre 0 (*nunca*) e 4 (*sempre*). Os resultados da escala variam entre 0 e 72, onde valores mais elevados revelam níveis mais elevados de vergonha externa. Para a concretização dos objetivos do presente estudo, considerou-se como ponto médio da escala 16 valores, o que significa que os indivíduos com índices superiores a 16 evidenciam altos níveis de vergonha externa. No estudo original foi obtido um α de *Cronbach* de .93. Neste estudo verificou-se um α de *Cronbach* de .88 para a escala no primeiro momento de avaliação (pré-teste).

Escala de Formas do Autocriticismo/Ataque e Auto-Tranquilizante (FSCRS, *Forms of Self-Criticizing/Attacking and Self-Reassuring Scale; Gilbert et al., 2004; tradução e adaptação* de Castilho, P. & Pinto-Gouveia, J., 2005) (Anexo II). A escala consiste num instrumento de autorresposta constituído por 22 itens, que procura avaliar a forma como as pessoas se autocriticam/atacam e autotranquilizam perante situações de fracasso e erro. Os participantes respondem a um leque de situações, numa escala *Likert* de 5 pontos (de 0 “*nada como eu*” até 4 “*exatamente como eu*”). Os itens deste instrumento são organizados em três subescalas: o *Eu Inadequado* (avalia a sensação de inadequação do eu perante fracassos e recuos), o *Eu Tranquilizador* (avalia a capacidade do eu se reconfortar e de ter compaixão por si mesmo) e o *Eu Detestado* (avalia um sentimento de autorrepugnância/ ódio e uma resposta destrutiva para com o eu perante fracassos e erros). À subescala *Eu Inadequado* correspondem os itens 1, 2, 4, 6, 7, 14, 17, 18 e 20. À subescala *Eu Detestado* pertencem os itens 9, 10, 12, 15 e 22. Por último à subescala *Eu Tranquilizador* pertencem os itens 3, 5, 8, 11, 13, 16, 19 e 21. Os resultados de cada subescala são determinados pela soma dos resultados dos itens. Para efeitos da presente investigação, assumiu-se, distintos, pontos médios, para cada subescala. Para o *Eu Inadequado* considerou-se como ponto médio o valor 18 (em que o valor máximo da subescala é 36), enquanto para a escala *Eu Detestado* adotou-se o valor 10 (em que o valor máximo da subescala é 20), e para o *Eu Tranquilizador* teve-se em conta o valor 16 (em que o

valor máximo da subescala é 32). Para as duas primeiras subescalas valores superiores ao ponto médio significam altos índices nestas subescalas, enquanto na última, valores acima do ponto médio significam valores aceitáveis e adequados da escala. O valor do ponto médio não foi uniforme para todas as escalas, por estas não englobarem o mesmo número de itens. Na versão original foi obtido um α de Cronbach de .90 para a subescala *Eu Inadequado* e .86 tanto para a subescala *Eu Tranquilizador* como para a subescala *Eu Detestado*. Na versão portuguesa o α de Cronbach da subescala *Eu Inadequado* foi de .89, da subescala *Eu Detestado* foi de .62 e da subescala *Eu Tranquilizador* foi de .87. No presente estudo, os valores obtidos para o α de Cronbach, no pré-teste, foram de .82 para a subescala *Eu Inadequado*, .72 para a subescala *Eu Detestado* e .83 para a subescala *Eu Tranquilizador*.

Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21, de Lovibond & Lovibond, 1995, traduzida e adaptada à população portuguesa por Pais-Ribeiro, J.; Honrado, A., & Leal, I., 2004) (Anexo III). Esta escala pretende avaliar empiricamente a ansiedade, depressão e stress, segundo um modelo tripartido. Consiste numa escala constituída por 21 itens, distribuídos em igual número nas três dimensões. Sendo uma escala do tipo *Likert*, a resposta aos seus itens varia entre 0 (*não se aplicou nada a mim*) e 3 (*aplicou-se a mim a maior parte das vezes*), esta resposta deve reportar-se à ocorrência da afirmação durante a “semana passada”. Cada subescala é cotada entre 0 e 21, onde valores mais elevados correspondem a aspetos emocionais mais negativos. Os resultados de cada subescala são determinados pela soma dos resultados dos sete itens. À subescala Depressão correspondem os itens 13, 10, 21, 17, 3, 16 e 5. À subescala Ansiedade pertencem os itens 4, 19, 7, 9, 15 e 20. Por último à subescala Stress pertencem os itens 1, 12, 8, 18, 6, 11 e 14. Para a concretização dos objetivos do estudo considerou-se como ponto médio das várias subescalas o 11, o que significa que os indivíduos com índices superiores a 11 evidenciam altos níveis de sintomas psicopatológicos. O valor do ponto médio foi uniforme para todas as escalas, por estas serem constituídas pelo mesmo número de itens. O valor do α de Cronbach da escala original foi de .85 para a escala da depressão, .74 para a da ansiedade e .81 para a do stress. No presente estudo o valor obtido para o α de Cronbach, no pré-teste, foi .81 para a depressão, .75 para a ansiedade e .81 para o stress. É de salientar que a EADS-21 é dirigida a indivíduos com mais de 17 anos, o que não se verifica neste estudo, contudo optou-se por utilizar os resultados desta escala, por a mesma apresentar, tal como se verifica acima, valores que revelam boa consistência interna em todas as suas dimensões.

Para além dos instrumentos anteriormente referidos, foram também utilizadas as fichas criadas no âmbito da investigação, são elas: o “Trabalho de equipa”, o “Mal-entendido”,

a “Atuação das estrelas”, a tabela de observação (Anexo IV), as fichas de avaliação da sessão para alunos (Anexo V) e professores (Anexo VI) e os desafios da semana.

A ficha o “Trabalho de equipa” objetivou compreender o que os participantes sentiram ao realizar a tarefa e o que predominou na sua relação com os colegas, isto é, avaliar até que ponto os alunos se mantiveram, durante a realização do desafio, no modo de cooperação ou de competição.

As fichas o “Mal-entendido” e a “Atuação das estrelas” visaram compreender, após a ativação emocional, quais as reações cognitivas e fisiológicas sentidas pelos adolescentes, bem como as suas crenças face à função de cada uma das emoções vergonha e culpa.

Quanto à tabela de observação esta serviu para a investigadora com função de observadora registar as informações relevantes e as reações manifestadas durante a sessão pelos participantes e pela dinamizadora. Com o preenchimento desta grelha pretendeu-se recolher informação útil, que posteriormente será alvo de categorização para a análise qualitativa dos dados.

A ficha de avaliação da sessão para os alunos é composta por três questões que permitem verificar os aspetos mais e menos apreciados pelos adolescentes ao longo da sessão, bem como possíveis aspetos a mudar na mesma.

Quanto à ficha de avaliação da sessão para professores, pretende que estes redigam, após cada sessão, uma reflexão crítica acerca da mesma, referindo os seus contributos para os adolescentes ao nível da aquisição de conhecimentos, mas também a sua reflexão sobre o interesse e desempenho demonstrado pelos alunos durante a sessão.

Por fim, os desafios da semana pretendem avaliar o interesse dos adolescentes pelas sessões e criar um ambiente de partilha de conhecimentos e experiências.

3.3. Programa “Alinha com a vida”

Sabendo que a vergonha e a culpa determinam o comportamento do ser humano em contextos sociais e são emoções transversais a todos os indivíduos, crê-se que a intervenção preventiva, nas perturbações geradas, tanto pela vergonha como pela culpa, pode passar pela promoção de competências emocionais, mais propriamente pela identificação, diferenciação e regulação emocional.

Neste enquadramento, o programa “Alinha com a Vida” inscreve-se numa perspetiva preventiva e promocional, subscrevendo a premissa de que os programas de intervenção em contexto escolar devem englobar todos os adolescentes e não apenas a população alvo sinalizada com problemas, de modo a transformar estas aprendizagens em algo essencial para a sua educação (Martins, 2012).

O programa “Alinha com a vida” constitui-se como um programa de promoção de competências sociais e emocionais e 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. O cariz inovador do mesmo reside no facto de as estratégias nele integradas se sustentarem em três pilares conceptuais das emoções, que se crê fornecerem uma perspetiva integradora e enriquecedora inteligência emocional, a saber: o modelo evolucionário de Gilbert, o modelo das emoções básicas de Ekman e o modelo da Inteligência Emocional de Mayer e Salovey. Do nosso conhecimento, este é o primeiro programa com estas características, sendo também o primeiro a intervir na população adolescente.

Fazendo este programa parte de um projeto de investigação mais amplo orientado cientificamente pelas Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho e Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira, a implementação do mesmo é da responsabilidade de uma equipa de trabalho à qual a autora desta investigação pertence.

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

Apesar destes objetivos gerais do programa, cada uma das suas 10 sessões tem objetivos específicos, no entanto, a estrutura do mesmo mantêm-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 atendente à sua avaliação, função exercida pela investigadora com função de observadora.

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 efetivada segundo os conteúdos teóricos alusivos aos constructos das competências emocionais e adaptadas às características específicas da amostra em estudo.

De todas as sessões do programa, a 5ª sessão é da responsabilidade exclusiva da autora desta investigação, tendo esta também participado, conjuntamente com as restantes colegas, na criação da 1ª e da 10ª sessões. Quanto à 4ª sessão, a autora desta investigação dividiu a conceção da mesma com a colega responsável pela 6ª sessão. Esta parceria ficou a dever-se ao facto de o modelo conceptual desenvolvido nesta sessão ser imprescindível para a compressão dos comportamentos e emoções sociais, objetivo comum a ambas.

De seguida no quadro 4 encontra-se a descrição sucinta do programa “Alinha com a vida”.

Quadro 4. Resumo do programa de intervenção “Alinha com a vida”.

Sessão	Módulo	Objetivos gerais da sessão
1	Apresentação do Programa “Alinha com a Vida”	-Apresentar o programa; -Apresentar participantes e dinamizadores com vista ao conhecimento interpessoal; -Aplicar as escalas de avaliação do programa “Alinha com a vida”. -Definir o que são emoções;
2	Conhecer as Emoções	-Identificar as emoções básicas; -Reconhecer a diversidade da experiência emocional; -Identificar e regular a alegria.
3	MeTriRa	-Formar acerca da natureza e função (adaptativa e desadaptativa) do medo, tristeza e raiva. -Compreender a evolução da natureza humana; -Perceber a importância das dinâmicas sociais (dos objetivos bio-sociais) no entendimento da evolução cerebral;
4	Teoria Evolucionária	-Compreender a evolução da competição para a cooperação e elicitación/ dádiva de cuidados; -Explicar a importância da comunicação para a compreensão dos comportamentos e intenções dos outros. -Definir as emoções vergonha e culpa;
5	À Descoberta das Emoções Sociais: Vergonha e Culpa	-Identificar as emoções vergonha e culpa em si e no outro; -Esclarecer a função adaptativa das emoções sociais vergonha e culpa.
6	Violência no Namoro e Submissão	-Compreender o que é a violência no namoro; -Reconhecer a diferença entre uma relação de namoro saudável e uma relação abusiva;

7	Comunicar mais e melhor	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender o que é a submissão; -Saber identificar o comportamento submisso; -Perceber que o comportamento submisso pode ser adaptativo, funcionando como uma estratégia de proteção; -Reconhecer a ligação entre a violência no namoro e o comportamento submisso; -Desmistificar mitos acerca da violência nas relações de intimidade; -Alertar para a importância do respeito e da compreensão nas relações de intimidade. -Informar os alunos acerca dos diferentes estilos comunicacionais; -Identificar as emoções afetas a cada estilo comunicacional; -Desconstruir crenças e enviesamentos subjacentes ao comportamento não assertivo; -Proporcionar oportunidades de aprendizagem de estratégias de autorregulação emocional; -Reconhecer a assertividade como propiciadora de maior sucesso inter-relacional. -Relembrar as várias emoções trabalhadas ao longo de todas as sessões;
8	Tu Decides!	<ul style="list-style-type: none"> -Informar acerca do processo de tomada de decisão; -Explicar a importância das emoções e da regulação emocional nas tomadas de decisão do dia a dia; -Dotar os adolescentes de capacidades para lidarem com os processos de tomadas de decisão; -Identificar as emoções despertadas nos jovens através da visualização de vídeos. -Formar os alunos acerca do processo de escolha vocacional; - Analisar hipóteses de futuro;
9	À exploração do meu futuro vocacional	<ul style="list-style-type: none"> -Analisar as vantagens e desvantagens das suas opções; -Comunicar aos participantes os fatores que influenciam esse processo; -Informar os participantes acerca da importância das emoções e da regulação emocional nas tomadas de decisão vocacional.
10	Avaliação do Programa “Alinha com a vida”	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar as escalas de avaliação do programa “Alinha com a vida”.

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

objetiva-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 quarta sessão designa-se por *Teoria Evolucionária* e de modo genérico pretende-se apresentar o modelo evolucionário, para que os adolescentes compreendam a natureza da evolução humana e a sua relação com os comportamentos e emoções sociais. De modo específico com esta sessão objetiva-se compreender a importância das dinâmicas sociais (dos objetivos biosociais) no entendimento da evolução cerebral; compreender a evolução da competição para a cooperação e elicitación/ dádiva de cuidados e clarificar a importância da comunicação para a compreensão dos comportamentos e intenções dos outros. Para a concretização de tais objetivos, implementa-se duas dinâmicas, o “Trabalho de Equipa” e “À descoberta da evolução das espécies”.

Com a implementação desta sessão prevê-se que os adolescentes compreendam que: os seres humanos evoluíram a partir dos primatas e que a evolução tem ocorrido ao longo de muitos milhões de anos de adaptação e progressiva mudança filogenética; a seleção natural é a força impulsionadora da evolução e que este processo de seleção ocorre através da competição dentro da mesma espécie; os objetivos bio-sociais (competição, cooperação e elicitación/ dádiva de cuidados) evoluíram com o tempo, devido à necessidade que os indivíduos sentiram de evitar o isolamento, a humilhação, a derrota ou o ataque; a comunicação, através da leitura de expressões afetivas, posturas faciais e corporais se tornou fundamental, uma vez que permite que o indivíduo perceba o comportamento e as intenções dos outros, modificando as suas respostas de acordo com essas intenções; a competição e cooperação têm vantagens e desvantagens.

No que à quinta sessão diz respeito, esta intitula-se: *À Descoberta das Emoções Sociais: Vergonha e Culpa*. Esta sessão abrange um conjunto de três dinâmicas, entre as quais: “O mal-entendido”; “A atuação das Estrelas” “Conhecendo a vergonha e a culpa”, as quais são dinamizadas segundo a ordem aqui apresentada. Através destas dinâmicas, pretende-se ativar as emoções sociais vergonha e culpa; explorar para cada uma delas, a sua natureza e função adaptativa e identificar as emoções vergonha e culpa em si e no outro. Com esta sessão procura-se, genericamente, que os adolescentes aumentem a sua capacidade de identificar, diferenciar e lidar com as mesmas.

Na quinta sessão, pretende-se que, face à culpa, os adolescentes reflitam sobre: a função adaptativa desta emoção para evitar o isolamento social e a marginalização do indivíduo; o facto de a mesma estar relacionada com o remorso e ser uma mistura de várias emoções; a relação entre a culpa e a empatia, pois só se sente culpa quando a pessoa

consegue colocar-se no lugar do outro; a função de proteção da culpa, uma vez que esta protege a pessoa das consequências que o seu comportamento teria se esta não o impedisse atempadamente; o facto de a culpa motivar ações corretivas, como confessar, reparar e pedir desculpa; a culpa ser sentida de forma e intensidade diferentes, dependendo do significado que a pessoa atribui à situação que lhe induz a emoção. Quanto à vergonha prevê-se que os adolescentes tenham ponderado sobre: a vergonha estar associada à exposição social; ser sentida de forma e intensidade diferentes, dependendo do significado que a pessoa atribui à situação que lhe desperta esta emoção; a função adaptativa da vergonha ser a de proteger da rejeição social; a ativação da vergonha estar relacionada com mudanças fisiológicas, como o aumento do ritmo cardíaco, contração muscular, sudorese, mudanças na postura (submissão), inibição comportamental, entre outras; a vergonha estimular mudanças cognitivas, isto é, as pessoas sentem-se fisicamente inferiores, têm uma sensação de maior isolamento e acreditam que os outros estão zangados com elas; o facto de as pessoas envergonhadas estarem menos inclinadas a admitir o que fizeram, tendo o desejo de se esconder e escapar à situação.

Para a conceção da quinta sessão, adaptaram-se algumas atividades desenvolvidas pelo G.P.S – Gerar percursos sociais - Um Programa de Prevenção e Reabilitação Psicossocial, por se acreditar que estas seriam um meio eficaz para atingir os resultados propostos.

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.

Apesar da autora da presente investigação participar apenas na criação das sessões supracitadas, importa clarificar que a mesma aplicou todas as sessões, uma vez que integrou a função de dinamizadora de todas as sessões do programa em três turmas. Este fato revela que teve a responsabilidade total de dinamizar a totalidade do programa nestas mesmas turmas, o que implicou um esforço acrescido para se inteirar de todo o conhecimento teórico e prático necessário a cada sessão

3.4. Procedimentos

3.4.1. Procedimentos de recolha de dados

Neste estudo foram salvaguardadas todas as questões éticas. Após a construção do programa “Alinha com a vida”, foi redigida uma carta à Direção Regional da Educação (DRE) a explicitar as finalidades desta investigação e a solicitar a autorização para a sua realização nas escolas de S. Miguel (Anexo VII). Após a autorização da DRE procedeu-se ao contato pessoal com cada um dos conselhos executivos das escolas, do concelho de Ponta Delgada, Lagoa e Ribeira Grande. Neste contato, foi clarificada a finalidade do programa, de modo a garantir a colaboração das escolas no estudo e a adquirir informação relativa ao número de alunos por turma (Anexo VIII). Ficou ainda definido, por mútuo acordo (aquando da apresentação do plano de intervenção à escola), que o programa seria implementado nas aulas de Cidadania e que, durante a aplicação do mesmo, o professor desta disciplina estaria presente, já que o desempenho dos alunos no programa seria tido em conta para avaliação final da unidade curricular.

Após a autorização dos conselhos executivos, procedeu-se à devida seleção das turmas, de acordo com os critérios de seleção referidos anteriormente. Foi entregue, aos diretores de turma das turmas selecionadas, o consentimento informado acerca do programa, por forma ao mesmo ser distribuído a todos os alunos. Este consentimento foi distinto em função do grupo, contemplando o fato de que o grupo experimental (Anexo IX) participaria na intervenção, enquanto o grupo de controlo (Anexo X) seria alvo apenas da aplicação do manual de escalas no momento de pré e pós-teste.

O consentimento informado apresentava informação relativa ao conteúdo e objetivos do programa e esclarecia a participação voluntária e anónima dos adolescentes. Este consentimento foi entregue aos encarregados de educação para obter a autorização dos mesmos para os seus educandos participarem, tanto no preenchimento das escalas, como no programa de intervenção.

Obtidas as autorizações, foram calendarizadas, com cada diretor de turma, as várias sessões do programa.

Deu-se início à intervenção no princípio de janeiro de 2014, com o primeiro momento de avaliação, correspondente ao pré-teste (M1) da FSCRS, EADS-21, OASB-A, sendo estas escalas novamente aplicadas no mês de abril do corrente ano. O pré e o pós-teste permitiram verificar se ocorreram alterações com a aplicação do programa de intervenção.

A intervenção teve a durabilidade de quatro meses, em regime semanal, e com a duração de 90 minutos. Desenvolvendo-se, tal com referido anteriormente, em horário

escolar, na disciplina de Cidadania. Foi escolhida esta disciplina por se acreditar ser esta a mais adequada, uma vez que visa promover nos alunos competências sociais e emocionais, de modo a formar indivíduos autónomos, participativos e responsáveis.

3.4.2. Procedimentos de análise de dados

Por este estudo ser de natureza mista, para o tratamento e análise dos resultados recorreu-se a métodos qualitativos e quantitativos.

As técnicas utilizadas no estudo qualitativo foram a observação (Bogdan & Biklen, 2013) e a análise de documentos criados para fins do programa.

A técnica de observação permite ao investigador observar o comportamento humano, analisando e confrontando várias componentes em simultâneo, em particular, aquilo que é dito pelos sujeitos e a sua linguagem corporal (Bogdan & Biklen, 2013). Tal como referido anteriormente, em todas as do programa estiveram presentes dois elementos da equipa de investigação com funções distintas, mais concretamente uma como dinamizadora e outra como observadora. A observadora tinha como função registar numa tabela criada para fins da investigação, uma descrição fiel da sessão, focando a adesão dos alunos às atividades propostas em termos de gosto/interesse/motivação e o desempenho dos alunos nas atividades (facilidades e dificuldades). No final de cada sessão era realizada pela observadora em conjunto com a dinamizadora, uma reflexão crítica sobre o modo como a sessão decorreu, tentando salientar-se aspetos positivos e encontrar possíveis lacunas a melhorar nas próximas intervenções. Assim sendo, a dinamizadora, assumiu o papel de observadora participante, pois para além de observar, interagia e dialogava com os alunos, no sentido de os apoiar no desenvolvimento das tarefas.

A análise dos documentos, por sua vez, decorreu neste estudo para analisar todos os documentos criados no âmbito do programa. Os documentos foram produzidos não só pelos alunos, como também pelos professores e investigadoras. São eles a tabela de observação, as fichas de registo individual (“O Mal-entendido”, “A atuação das estrelas”) e de grupo (“Trabalho de equipa”), os desafios da semana, bem como as fichas de avaliação da sessão, não só dos alunos, como também dos professores.

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 presentes 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, uma vez que não foram definidas categorias *à priori*, mas sim a partir da análise dos dados obtidos (Bardin, 2013).

As categorias, neste trabalho de análise e categorização, foram do *tipo semântico* (Bardin, 2013), por este se basear no recurso a categorias temáticas, isto é, no reconhecimento de temas no discurso (verbalizações). Quanto à análise categorial, esta decorreu em duas fases: uma *análise vertical* (Miles & Huberman, 1994), para analisar os diferentes temas que cada sujeito/turma, separadamente, abordou; e uma *análise horizontal*, realizada posteriormente, de modo a averiguar cada um dos temas, a partir das diferentes formas sob as quais ele surgiu nos participantes/turmas (Ghiglione & Matalon, 2001).

Assim, após a leitura de todo o *corpus de dados*, procurou-se distribuir as informações recolhidas por temas, que foram sistematicamente reformulados no decorrer da análise. A leitura de todo o *corpus de dados* foi facilitada por envolver testemunhos 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 a categoria, a subcategoria, a unidade de registo, a unidade de contexto e a enumeração. Todavia para facilitar a análise dos dados achou-se pertinente acrescentar a percentagem inerente à unidade de registo.

Para a criação de boas categorias, teve-se em consideração as qualidades defendidas por Bardin (2013): a exclusão mútua (cada elemento não deve ser classificado em duas ou mais categorias); a homogeneidade (em um mesmo conjunto categorial só pode existir um tipo de registo e uma dimensão de análise); a pertinência (a categoria está adaptada ao quadro de análise e referencial teórico); a objetividade e fidelidade (precisar índices que incluam um elemento em determinada categoria) e a produtividade (produção resultados férteis).

Na coluna Categorias, foram agrupados os temas-eixo tratados nas sessões, agrupando-se tudo o que o aluno/turma tratou a seu respeito (Bardin, 2013). Assim sendo, criaram-se as seguintes categorias: “*Crenças associadas à evolução social na pré-intervenção*”; “*Uso de estratégias de competição e de cooperação*”; “*Identificação de estratégias*”; “*Ativação emocional na culpa*”; “*Ativação emocional na vergonha*”; “*Identificação da culpa*”; “*Identificação da vergonha*”; “*Função adaptativa da culpa*”; “*Função adaptativa da vergonha*”; “*Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção*”; “*Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção*”; “*Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão*”; “*Desempenho dos*

alunos na 4ª e 5ª sessão”; “Avaliação dos alunos à 4ª e 5ª sessão”; “Avaliação dos professores à 4ª e 5ª sessão”.

Na coluna Subcategorias foram agrupadas as questões tratadas dentro de cada tema-eixo. Na coluna Unidade de Registo foram organizados os segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem da frequência, optou-se por fazer recortes a todas as informações obtidas através de vários documentos (Bardin, 2013). A coluna Unidade de Contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e diz respeito às questões colocadas pelo dinamizador e às frases onde foi retirada a palavra ou ao parágrafo onde foi tirada a frase que se apresenta na unidade de registo (Bardin, 2013). Na coluna Enumeração registaram-se a quantidade de indivíduos com informação relativa à unidade de registo (Bardin, 2013). Por último, na coluna da Percentagem surge o cálculo realizado tendo por base os valores disponíveis na coluna de Enumeração.

Relativamente à coluna de enumeração, importa clarificar o modo como esta foi concretizada. Tendo em conta que os documentos analisados foram registados individualmente ou por turma, a percentagem foi calculada tendo por base este fator. De todas as categorias mencionadas, as que foram realizadas tendo em conta o número total de alunos (N=222) foram as seguintes: *“Identificação de estratégias”; “Ativação emocional na culpa”; “Ativação emocional na vergonha”; “Identificação da culpa”; “Identificação da vergonha”; “Função adaptativa da culpa”; “Função adaptativa da vergonha”; “Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão”; “Desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão” e “Avaliação dos alunos à 4ª e 5ª sessão”.* Quanto às categorias com percentagem calculada a partir do número total de turmas (N=11) foram: *“Crenças associadas à evolução social na pré-intervenção”; “Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção”; “Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção” e “Avaliação dos professores à 4ª e 5ª sessão”.* Apenas a categoria *“Uso de estratégias de competição e de cooperação”* apresenta uma exceção face ao seu cálculo, dado que esta não teve por base o N=11 mas sim N=10, esta diferença ficou a dever-se ao facto de uma das turmas não ter sido alvo da dinâmica “Trabalho de equipa”, por ter sido a primeira turma a realizar esta dinâmica e a mesma ter sofrido alterações a posteriori.

Assim sendo, o processo de categorização acima descrito possibilitou fazer a interpretação dos dados recolhidos através de inferências sobre as mensagens. Para Bardin (2013), a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, concedendo sentido às mensagens dos sujeitos observados.

Em suma, a presente investigação qualitativa orientou-se por três etapas definidas por Bardin (2013): a pré-análise, a exploração do conteúdo e o tratamento dos resultados. A pré-análise diz respeito à fase de organização na qual o investigador estabelece um esquema de

trabalho direcionado às etapas seguintes. O seu objetivo é promover a escolha de material a ser submetido à análise, a formulação de hipóteses ou objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Por sua vez, a exploração do conteúdo consiste no processo através do qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição rigorosa das características pertinentes ao conteúdo exposto no texto. A última etapa, por sua vez, procura enfatizar as informações fornecidas pela análise (Bardin, 2013).

As técnicas quantitativas, por seu turno, surgem neste estudo auxiliar na recolha de dados (manual de escalas) referentes às variáveis emocionais em estudo e respetivo tratamento dos resultados nelas obtidos.

No tratamento estatístico dos dados, recorreu-se à versão 22.0 do *software* de análise estatística: *Statistical Packadge for Social Sciences* (SPSS). Nos estudos descritivos da amostra foram utilizadas estatísticas descritivas, incluindo quadros de frequências e de percentagens, bem como de médias e desvios padrão.

Com o objetivo de avaliar a intervenção levada a cabo, nas variáveis dependentes (vergonha externa, autocriticismo e sintomas psicopatológicos) realizou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) com medidas repetidas (Grupo: controlo/experimental) x (Tempo: pré e pós-teste). Adotou-se este procedimento para analisar o efeito de sete variáveis dependentes ao mesmo tempo, tanto na amostra geral, como na amostra de alunos com mais vergonha (mais envergonhados). Como pressupostos para a utilização deste teste estatístico, surge segundo Maroco (2010) a normalidade multivariada e a homogeneidade de variâncias-covariâncias.

De modo a confirmar o pressuposto da normalidade multivariada recorre-se a um de dois testes: *Kolmogorov-Smirnov* ou *Shapiro Wilk*, de acordo com o número constituinte da amostra. Isto é para $n > 30$ utiliza-se o primeiro teste, para $n < 30$ recorre-se ao segundo teste. Para qualquer um dos testes assume-se a normalidade multivariada quando $p > 0.05$. Caso este pressuposto não se concretize, para $n > 30$ assume-se a distribuição normal pelo teorema do limite central (Maroco, 2010).

Para confirmar o pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias utiliza-se o teste *M* de Box, no qual um valor de $p > 0.05$ assume existir homogeneidade, ao passo que um valor de $p < 0.005$ não permite assumir a homogeneidade. Caso se verifique a homogeneidade de variâncias-covariâncias utiliza-se a estatística do teste *Lambda de Wilks*, caso a homogeneidade não se verifique utiliza-se o teste *Traço de Pillai*. Para qualquer um dos testes assume-se significância estatística se $p < 0.05$ (Maroco, 2010).

Capítulo IV – Tratamento dos Resultados

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos no presente estudo através da abordagem qualitativa e quantitativa. Como antes mencionado, este trabalho objetiva, primordialmente, avaliar a adequabilidade e a eficácia da 4ª e 5ª sessão do programa “Alinha com a vida”.

Apresentamos, em primeiro lugar, os resultados da análise qualitativa da informação, recolhida através da tabela de observação direta da sessão, das fichas individuais dos adolescentes, bem como das relativas à sua avaliação da sessão, das fichas de avaliação dos professores e, ainda, do desafio da semana. Desta análise resultou a criação de várias categorias que serão analisadas neste ponto.

Para cada categoria são analisadas as percentagens de cada unidade de registo, o que leva à importância de compreender o método a partir do qual os dados foram calculados. Na maioria das categorias, tiveram-se em consideração o total de alunos (N=222) presentes em ambas as sessões, isto porque, com o decorrer da investigação, se verificou uma mortalidade da amostra, de 14 alunos, devido à não comparência destes nas sessões (inicialmente previa-se que o número total de alunos para o estudo qualitativo fosse de 236 alunos). Noutros casos, e sempre que tal se mostrou adequado, as percentagens de determinadas categorias foram obtidas pelo número total de turmas (N=11).

Todas as categorias pertencentes à pertinência da 4ª e 5ª sessão, serão analisadas em separado para cada uma das sessões. Apenas as categorias “*participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão*”, “*desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão*”, a “*avaliação dos alunos à 4ª e 5ª sessão*” e a “*avaliação dos professores à 4ª e 5ª sessão*”, serão analisadas conjuntamente, por estas obterem categorias e subcategorias semelhantes para as duas sessões, diferenciando-se apenas as unidades de registo e conseqüentemente as suas percentagens.

Para complementar os dados obtidos pela análise de conteúdo, analisam-se os índices de vergonha externa, autocriticismo e sintomas psicopatológicos, quer na amostra geral do estudo, quer e na amostra de adolescentes com altos índices de vergonha externa, de modo a compreender se as sessões implementadas tiveram influência nestas variáveis. Este objetivo originou 2 hipóteses que serão confirmadas ou refutadas e que se baseiam no facto de se saber, através da literatura desta área, que a vergonha está associada a várias patologias, como a depressão (Andrews, Quian, & Valentine, 2002; Cheung, Irons & Gilbert, 2005), a ansiedade (Matos & Pinto-Gouveia, 2009) e o *stress* (Pinto-Gouveia & Matos, 2010), e ao autocriticismo (Gilbert, 2005; Castilho, 2011).

1. Resultados referentes ao impacto das sessões nos adolescentes

1.1. Pertinência da 4ª sessão

Com o objetivo de analisar a pertinência da 4ª sessão, criaram-se as seguintes categorias: “Crenças associadas à evolução social na pré-intervenção”; “Uso de estratégias de competição e de cooperação”; e “Identificação de estratégias”. Através destas categorias pretende-se confirmar ou infirmar a relevância da aplicação de sessões desta natureza em adolescentes.

Estas categorias foram criadas após uma leitura minuciosa dos dados recolhidos, sendo cada uma destas dividida em subcategorias.

Quanto à categoria “**Crenças associadas à evolução social na pré-intervenção**” (Anexo XI) as frequências da unidade de registo foram calculadas a partir do número total de turmas (N=11). Esta categoria resultou da análise dos registos criados pela observadora, na tabela de observação, daí que a análise não foi individual, mas por turmas. Esta opção decorreu da dificuldade de registar os testemunhos dos alunos de modo individual, pois a amostra era extensa e a observadora não tinha como registar uniformemente as informações, o que poderia conduzir à perda de informação, por excesso de tempo nos registos das respostas dos alunos.

Quadro 5. Subcategorias da categoria: “Crenças associadas à evolução social na pré-intervenção”.

Categoria	Subcategorias
Crenças associadas à evolução social na pré-intervenção	Competição Cooperação Competição e cooperação

Quanto a esta categoria, constata-se que os alunos das várias turmas, quando questionados acerca da sua opinião sobre se a competição e a cooperação sempre existiram, defendem, na sua maioria, que “*só a competição existia*” (72,73%). Os alunos defendem, ainda, que a competição predominava em situações nas quais os animais têm de se alimentar (“*por alimentação*”) (45,45%); “*na procura de um parceiro*” (9,09%); e, ainda, para “*alcançarem objetivos*” (18,18%). 36, 36% dos alunos afirmam que “*só a cooperação existia*”, pela “*necessidade de procurar ajuda*” (36,36%). Por último, uma percentagem mínima de 18,18% dos alunos defendeu que “*as duas sempre existiram*”, pela “*necessidade de se alimentarem*” (27,27%) ou, ainda, porque “*eles viviam em grupos e cooperavam uns com os outros, mas também competiam pelas fêmeas*” (9,09%). Salienta-se, ainda, que para 18,18% dos alunos ambas existiam porque “*são um instinto*” do ser humano.

Para a categoria **“Uso de estratégias de competição e de cooperação”** (Anexo XII) as frequências das suas unidades de registo foram calculadas a partir do número de grupos (N=4) por turma (N=10). Esta atividade foi realizada em grupos, sendo cada turma dividida em 4 grupos. Por esta atividade ser em grupo, a análise da mesma foi realizada em grupo, dado que os registos da observadora para esta sessão foram realizados, também, em grupo e a ficha (“Trabalho de equipa”), também, foi realizada em grupo. Importa esclarecer que a esta categoria dizem respeito apenas 10 turmas, uma vez que uma foi excluída (D2), por os procedimentos realizados durante esta atividade serem distintos dos levados a cabo nas restantes turmas.

Quadro 6. Subcategorias da categoria: *“Uso de estratégias de competição e de cooperação”*.

Categoria	Subcategoria
Uso de estratégias de competição e cooperação	Predominância na atividade Manifestações de cooperação Manifestações de competição

No que diz respeito a esta categoria, verifica-se que os grupos revelaram utilizar estratégias competitivas e/ou cooperativas durante a atividade “Trabalho de equipa”. A maioria dos grupos revelou, predominantemente, estratégias de *“competição”* (55%). Quanto às estratégias de *“cooperação”*, estas foram verificadas apenas em 35% dos grupos. Há ainda a registar que 10% dos grupos mencionaram ter predominantemente estratégias de *“cooperação e competição”* na sua relação com os outros colegas.

Durante o decorrer da atividade, verificaram-se algumas *“manifestações de cooperação”* por parte dos vários grupos e seus elementos. Os adolescentes afirmaram ter sido cooperativos, pois *“partilhamos o material com os outros grupos”* (35%) e *“ajudamos os colegas do grupo”* (22,50%).

Relativamente às *“manifestações de competição”*, metade dos grupos (50%) manifestaram revolta por os colegas não lhes emprestarem o material necessário para a concretização da tarefa (*“não emprestavam”*). Há ainda a mencionar o uso de estratégias de competição intragrupal, uma vez que um dos grupos mencionou *“não estávamos a trabalhar bem em equipa”* (2,50%).

Para a categoria **“Identificação de estratégias”** (Anexo XIII) as frequências das suas unidades de registo foram calculadas a partir do número total de alunos (N=222), uma vez que o desafio da semana foi idêntico para todas as turmas. Para esta categoria teve-se em conta

todos os alunos que participaram na sessão, uma vez esta categoria resultou da análise dos desafios da semana, que foram realizados individualmente.

Quadro 7. Subcategorias da categoria: *“Identificação de estratégias”*.

Categoria	Subcategoria
Identificação de estratégias	Estratégias de cooperação
	Estratégias de competição

Relativamente a esta categoria verifica-se, através do desafio da semana, que 65,32% dos adolescentes identificaram *“estratégias de cooperação”* durante a sua semana. De forma inversa, apenas 17,12% dos alunos referiu ter vivenciado ou experienciado *“estratégias de competição”*.

1.2. Pertinência da 5ª sessão

Com o objetivo de analisar a pertinência da aplicação da 5ª sessão criaram-se as seguintes categorias: *“Ativação da culpa”*; *“Ativação da vergonha”*; *“Identificação da culpa”*; *“Identificação da vergonha”*; *“Função adaptativa da culpa”*; *“Função adaptativa da vergonha”*; *“Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção”*; *“Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção”*. Estas categorias, que pretendem confirmar ou infirmar a relevância da aplicação de sessões desta natureza a adolescentes, foram criadas após uma leitura minuciosa dos dados recolhidos, sendo estas divididas em subcategorias distintas.

Para as categorias *“Ativação da culpa”* (Anexo XIV) e *“Ativação da vergonha”* (Anexo XV) as frequências para as suas unidades de registo foram calculadas a partir do número total de alunos (N=222) que participaram na sessão. Estas categorias resultaram da análise das fichas individuais da sessão (*“O mal-entendido”* e *“A atuação das estrelas”*), daí que envolveu todos os alunos que participaram na sessão.

Quadro 8. Subcategorias das categorias: *“Ativação da culpa”* e *“Ativação da vergonha”*.

Categoria	Subcategoria
Ativação da culpa	Reconhecimento em si
	Reações fisiológicas
	Reações cognitivas
	Emoções/sentimentos/estados associados à culpa
Ativação da vergonha	Reconhecimento em si
	Reações fisiológicas
	Reações cognitivas
	Emoções/sentimentos/estados associados à vergonha

No caso específico da categoria “*Ativação da culpa*”, verifica-se que 78,83% dos adolescentes reconheceram esta emoção uma vez que mencionaram sentir-se “*culpado*” após a realização da atividade a ela respeitante. Assim sendo, apenas 1,80% dos alunos referiu sentir-se “*indiferente*” nesta atividade.

No que concerne às “*reações fisiológicas*” avaliadas aquando da dinâmica “O Mal-entendido”, verifica-se que os adolescentes vivenciaram várias alterações no seu corpo. Uma percentagem de 22,52% dos alunos defende ter sentido um “*aumento do ritmo cardíaco*”, mas também “*tremores*” (13,51%), “*tensão*” (13,06%), “*calor*” (9,91%) e “*indisposição*” (7,66%). Observaram-se também registos de adolescentes que referiram sentir-se “*paralisados*” (5,86%) ou que sentiram um “*aumento da transpiração*” e a “*corar*”, tendo ambas as reações a mesma percentagem de 5,41%. Uma percentagem de 4,05% sentiu-se com um “*aperto no coração*”, 3,60% com “*vontade de chorar*” e 1,80% verificou situações de “*respiração ofegante*” e “*arrepios*”, ambas observadas na mesma percentagem. Por último, 1,35% dos adolescentes afirma ter sentido “*dores de barriga*”, 0,45% sentiram um “*nó na garganta*” e 16,67% defendem ter ficado “*indiferente*” aquando da realização da dinâmica.

Relativamente às “*reações cognitivas*”, e ainda relativamente à culpa, os alunos, quando questionados acerca das causas que lhes despertaram tais reações, referem, numa percentagem de 78,83% que o ato “*foi sem intenção*”. Por sua vez, 63,96% dos alunos tentaram remediar a situação ao pedir “*desculpa*”. Por seu lado, 2,70% dos alunos tentaram reparar os danos causados ao afirmar “*podemos fazer coisas e vender na escola para dar o dinheiro às senhoras*” o quando equacionaram a possibilidade de “*fazer de novo os questionários?*” (2,70%).

No que às “*emoções/sentimentos/estados associados à culpa*” diz respeito, verifica-se que mais da metade dos adolescentes sentiu “*tristeza*” (54,05%) durante a dinâmica. Com a mesma percentagem, de 38,29%, há registos de alunos que mencionaram sentir “*vergonha*” e “*ansiedade*”. Os adolescentes mencionaram ainda sentir “*irritação*” (14,41%), sendo que 0,90% refere ter experienciado um sentimento de “*inocência*”, “*desilusão*” e “*raiva*”. Por fim, 0,45% afirma ter sentido uma espécie de “*revolta*”.

Quando observamos os resultados relativos à categoria “*Ativação da vergonha*”, verificamos que 87,39% dos adolescentes reconheceu a emoção em si próprio durante a realização da dinâmica “A atuação das estrelas”, dado que mencionaram sentir “*vergonha*”. Por outro lado, 0,45% dos alunos referiu sentir-se “*indiferente*”.

No que diz respeito às “*reações fisiológicas da vergonha*”, verifica-se que foram várias as alterações que os adolescentes referiram ter sentido no seu corpo durante realização da

dinâmica. A maioria dos alunos (31,53%) afirma ter ficado corado (*“corar”*), sendo que 15,77% defendem ter sentido uma vontade de expressar um *“sorriso constante”*, *“tremores”* ou, ainda, *“aumento do ritmo cardíaco”* (15,32%) e *“calor”* (10,36%). Uma percentagem de 5,41% dos alunos menciona ter sentido o corpo sobre *“tensão”* e uma *“irrequietação”*. Registam-se, ainda, 4,50% de casos de adolescentes que sentiram vontade de *“olhar para o chão”* (4,50%), *“aumento de transpiração”* (3,15%); *“voz trémula”* (2,25%); *“vontade de fugir”* (1,80%) e *“respiração ofegante”* (1,35%). Por último, 0,90% dos adolescentes sentiram o corpo *“paralisado”* e com *“arrepios”* e expressaram um forte desejo de *“tapar a cara”*. A percentagem de alunos *“indiferentes”* face às reações corporais foi de 9%.

Relativamente às *“reações cognitivas”* da vergonha, os alunos, quando questionados acerca das causas que despertaram tais reações fisiológicas, referem que as mesmas se ficaram a dever ao fato de estarem expostos aos colegas de turma (*“estão a olhar para mim”*), numa percentagem de 61,26% e 24,32 % por estarem perante a possibilidade de serem avaliados pelos colegas (*“o que estão a pensar de mim”*). As suas reações cognitivas surgiram, também, por influência das regras sociais, isto é, *“ se eu dançasse com uma rapariga era melhor”* (24,32%). Observou-se ainda que 12,16% dos alunos optaram pelo *“não sei”* como forma de responder à questão.

No que concerne às *“emoções/sentimentos/estados associados à vergonha”*, verifica-se que 22,97% dos adolescentes sentiram *“alegria”* aquando da realização da dinâmica, bem como *“ansiedade”* (14,41%) e *“medo”* (4,05%).

Quanto às categorias *“Identificação da culpa”* (Anexo XVI) e *“Identificação da vergonha”* (Anexo XVII) as frequências para as suas unidades de registo foram calculadas a partir do número total de alunos (N=201) que participaram na sessão. Face a este ponto importa esclarecer que uma das turmas (B2) não teve acesso ao desafio da semana, daí que não tenha participado no mesmo. Relativamente a esta categoria, considerou-se o número total de alunos que participou na sessão, uma vez que na criação desta categoria esteve a análise de todos os desafios da semana dos alunos, que por sua vez são individuais.

Quadro 9. Subcategorias das categorias: *“Identificação da culpa”* e *“Identificação da vergonha”*.

Categoria	Subcategoria
Identificação da Culpa	Em si
	Nos outros
Identificação da Vergonha	Em si
	Nos outros

Para a categoria *“Identificação da culpa”*, verifica-se que 25,87% dos adolescentes que realizaram o desafio da semana identificaram situações nas quais experimentam esta emoção (*“em si”*), sendo que 12,44 % dos adolescentes identificaram situações de culpa *“nos outros”*, durante a semana em que realizaram esta atividade.

No que diz respeito à categoria *“Identificação da vergonha”*, averigua-se que a percentagem (24,88%) de adolescentes que identificaram a vergonha *“em si”* e *“nos outros”* foi igual.

Relativamente à categoria *“Função adaptativa da culpa”* (Anexo XVIII) e *“Função adaptativa da vergonha”* (Anexo XIX) as frequências para as suas unidades de registo foram calculadas a partir do número total de alunos (N=222) que participaram na sessão. Esta categoria resultou da análise de todas as fichas individuais das dinâmicas *“O mal-entendido”* e *“A atuação das estrelas”*), daí envolver todos os alunos que participaram na sessão.

Quadro 10. Subcategorias das categorias: *“Função adaptativa da culpa”* e *“Função adaptativa da vergonha”*.

Categoria	Subcategoria
Função adaptativa da culpa	Reparar o comportamento
	Não responderam
	Preservação da identidade
Função adaptativa da vergonha	Desenvolver aptidões
	Não responderam

Na categoria *“Função adaptativa da culpa”*, observa-se que 24,32% dos alunos acredita que a culpa serve para *“pensar no que fizemos”*. Com uma mesma percentagem de 21,17%, os adolescentes acreditam que esta emoção faz o indivíduo *“admitir os erros”* que cometeu e *“corrigir os erros”*. Na visão dos adolescentes, 10,81% regista que a culpa serve para *“melhorar o comportamento”* e para *“aprender com os erros”*, esta ultima função com uma percentagem de 5,86%. Para além disto, 5,86% dos adolescentes acreditam que a culpa serve para *“pedir desculpa aos outros”*. Há a mencionar, ainda uma percentagem de 14,86% de adolescentes que referiram *“não sei”* responder a esta questão. Relativamente à categoria *“Função adaptativa da vergonha”*, observa-se que 37,84% dos alunos acredita que a função da vergonha é *“proteger de comportamentos e atitudes”*. Por outro lado, 9,91% dos alunos acreditam que a vergonha serve para revelar quando *“não sentimos à vontade”*. Uma percentagem de 6,76% dos alunos defende ser a função da vergonha a capacidade de *“pensar”* sobre os nossos comportamentos e atitudes. Existem ainda 4,50% dos adolescentes que acreditam que a vergonha serve para *“mostrar medo”* ao próximo (3,15%). Com 2,25% os

adolescentes acreditam ainda que a vergonha serve para o corpo “paralisar” e para o “corpo se refugiar” (0,90%). Alguns alunos acreditam também que esta emoção serve para desenvolver aptidões, uma vez que referiram que esta serve para “sentir” (8,11%); para “nos conhecermos” (3,15%) e para “mostrar do que sou capaz” (2,25%). Para além disso, 1,80% dos adolescentes afirmou “liberta-nos” e, “regularmos” (1,35%). A esta questão não responderam (“não sei”) 15,32% dos adolescentes.

Relativamente à categoria “**Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção**” (Anexo XX) as frequências para as suas unidades de registo foram calculadas a partir do número total de turmas (N=11). Esta categoria resultou, de um processo semelhante ao referido na categoria “*Crenças associadas à evolução social na pré-intervenção*”. Isto é, esta categoria resultou da análise dos registos criados pela observadora, na tabela de observação, daí que a análise não foi individual, mas por turmas. Esta opção decorreu da dificuldade de registar os testemunhos dos alunos de modo individual, pois a amostra era extensa e a observadora não tinha como registar uniformemente as informações, o que poderia conduzir à perda de informação, por excesso de tempo nos registos das respostas dos alunos.

Quadro 11. Subcategorias da categoria: “*Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção*”.

Categoria	Subcategoria
Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção	Definição de Culpa
	Não responderam
	Definição de Vergonha
	Não responderam

Para esta categoria, observa-se que apenas 36,36% dos adolescentes acredita que a culpa significa “arrependimento”. Uma percentagem de 63,64% dos alunos não respondeu à questão (“não sei”). No que concerne à vergonha, observa-se que 45,45% dos adolescentes acredita que a vergonha surge quando temos receio do que os outros “estão a pensar de nós”. Para além disso, 27,27% dos alunos defenderam que a vergonha “é não ser capaz de...” e 18,18% admite que a vergonha induz a reação de “fugir”. Por fim, 27,27% das turmas não responderam a esta questão (“não sei”).

Quanto à categoria “**Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção**” (Anexo XXI) as frequências para as suas unidades de registo foram igualmente calculadas a partir do número total de alunos (N=222). Isto porque, a criação desta categoria resultou da análise das fichas individuais, dos alunos, relativas às duas dinâmicas.

Quadro 12. Subcategorias da categoria: “Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção”.

Categoria	Subcategoria
Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção	Desvantagens da culpa
	Vantagens da culpa
	Não responderam
	Prejudicialidade da culpa
	Desvantagens da vergonha
	Vantagens da vergonha
	Não responderam
	Prejudicialidade da vergonha

Nesta categoria constata-se que apenas 0,45% dos adolescentes acredita ser benéfico viver sem culpa pois, segundo estes, se não sentíssemos esta emoção “*não ficávamos preocupados*”, isto é, viveríamos sempre despreocupados, o que seria benéfico.

Quanto às “*vantagens da culpa*” verifica-se que 9,46% acredita que se não sentíssemos culpa não teríamos a capacidade de “*distinguir a verdade da mentira*”. Por outro lado, 17,57% dos adolescentes acredita que se tal acontecesse não teria a possibilidade de “*corrigir o comportamento*”. Os adolescentes acreditam, ainda, que é benéfico sentir culpa, pois esta permite “*pensarmos no que fizemos*” (11,26%) e “*mudar o comportamento*” (10,81%). O fato de experimentar culpa faz também, segundo a visão dos alunos, com que o individuo possa “*admitir os erros*” (4,50%) e “*ultrapassar obstáculos*” (2,70%). Ainda 2,25% dos adolescentes acreditam que a culpa favorece o processo de aprendizagem, pois permite-nos “*aprender com os erros*”. Relativamente aos benefícios da culpa, observa-se que 18,47% dos adolescentes afirma não ser benéfico viver sem culpa, “*não sentíamos culpa*”. Por outro lado, observa-se que 13,06% dos adolescentes afirmam que se não sentissem culpa “*eramos insensíveis*”. Quanto aos que não responderam, estes representam uma percentagem de 10,36% dos adolescentes (“*não sei*”).

No que diz respeito à “*prejudicialidade da culpa*” nota-se que os adolescentes, quando questionados acerca da sua visão face à emoção mais prejudicial, respondem, com uma percentagem de 18,18%, acreditar que é a culpa, devido ao facto de esta puder, “*não dar para remediar*” os erros (18,18%), em algumas situações, ou, ainda, por conduzir mais facilmente “*à morte ou depressão*” (9,09%).

Relativamente às “*desvantagens da vergonha*”, observa-se que 4,05% dos adolescentes acreditam que sem vergonha poderiam “*fazer tudo à frente de todos*”, bem

como *“apresentar trabalhos sem vergonha”* (1,80%) e, por consequência *“era mais confiante”* (0,90%).

No que diz respeito às *“vantagens da vergonha”* observa-se que mais de metade das turmas acredita que a vergonha é benéfica, pois tem a função de *“impedir comportamentos”* (54,95%) permitir ao indivíduo *“seguir em frente”* perante obstáculos (10,81%). Por último, 6,31% dos adolescentes afirmam que a vergonha é benéfica pois *“protege”* as pessoas e, 4,50% acredita que esta permite o autoconhecimento (*“que nos conhecemos”*). Observa-se que 22,97% dos adolescentes não responderam à questão (*“não sei”*).

Por último, no que concerne à *“prejudicialidade da vergonha”*, nota-se que a maioria dos adolescentes acredita que a vergonha é a mais prejudicial, pois *“ficamos sozinhos”* (72,73%). Por outro lado, 27,27% dos alunos afirma que a vergonha é a mais prejudicial, pois *“evita-nos de fazer qualquer coisa”*; provoca sofrimento *“quando não somos aceites nos outros grupos”*; *“leva ao suicídio e a doenças”* e *“muda a nossa maneira de ser”*.

Apesar de este não ser o momento indicado para se analisarem os dados suprarreferidos, os quais vão ser alvo de uma discussão detalhada no ponto seguinte, é de fato evidente que, a análise das categorias *“Função adaptativa da culpa”*; *“Função adaptativa da vergonha”* e das *“Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção”*, mostra que os adolescentes compreenderam a função da vergonha e da culpa, daí que reconheçam, na sua maioria, os benefícios de as sentir. Este fato justifica a pertinência da intervenção e despoleta o desejo de compreender se o fato de estes possuírem capacidades ao nível da identificação, diferenciação e conhecimento das emoções provocou alterações nos índices de vergonha externa destes adolescentes, isto para compreender se o programa teve efeitos benéficos nos mesmos.

Importa destacar que só a vergonha será analisada ao nível quantitativo por estar associada a várias patologias (depressão: Andrews, Quian, & Valentine, 2002; Cheung, Irons & Gilbert, 2005; ansiedade: Matos & Pinto-Gouveia, 2009; e o stress: Pinto-Gouveia & Matos, 2010), e ao autocriticismo (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) (Gilbert, 2005; Castilho, 2011). Objetiva-se, deste modo, verificar se a intervenção provocou alterações nos adolescentes nos índices supracitados. Logo, as referidas variáveis foram avaliadas em dois momentos: pré e pós a implementação do programa de intervenção *“Alinha com a vida”*.

Respeitante a este aspeto há a esclarecer a redução dos participantes, por mortalidade da amostra. A amostra inicial era constituída por 450 inquiridos, tendo diminuído para 421 por necessidade de se excluírem algumas escalas que apenas se apresentavam preenchidas na altura do pré ou do pós-teste.

Com o objetivo de avaliar a intervenção levada a cabo, nas três variáveis dependentes (vergonha externa, autocriticismo e sintomas psicopatológicos) realizou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) com medidas repetidas (Grupo: controlo/experimental) x (Tempo: pré e pós-teste). Assim, pretendeu-se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste, bem como entre o grupo de controlo e o grupo experimental e, ainda, a interação entre o grupo e o tempo, ao nível da vergonha externa, autocriticismo (euinadequado, eudetestado e eutranquilizador) e sintomas psicopatológicos (depressão, ansiedade e *stress*). Isto para verificar se as sessões provocaram alterações nas variáveis em estudo. Para o uso adequado deste teste, foram verificados os pressupostos de normalidade multivariada e de homogeneidade de variâncias-covariâncias. Relativamente à normalidade multivariada, determinada a partir de testes univariados de Kolmogorov-Smirnov, este pressuposto não foi validado para nenhuma das variáveis dependentes ($p < 0.05$ para todos os grupos) (Maroco, 2010). Contudo, assume-se a distribuição multivariada por a amostra ser maior que 30, tendo por base o teorema do limite central (Maroco, 2010). O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste *M* de Box ($M = 126.785$; $F(105,514238.247) = 1.165$; $p = 0.119$). Assim sendo, como as matrizes de variância-covariância são homogêneas, temos reunidas as condições necessárias ao uso da MANOVA (teste Lambda de Wilks) com confiança.

No Quadro 13 apresenta-se a estatística descritiva das variáveis vergonha externa, autocriticismo e sintomas psicopatológicos, a partir da qual se pretende testar a hipótese abaixo apresentada.

H₀₁: A implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais, na vergonha e na culpa, não provoca alterações nos índices de vergonha externa, de autocriticismo (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) e de sintomas patológicos (depressão, ansiedade e *stress*) na adolescência.

Quadro 13. Resultados da vergonha externa, autocriticismo (dimensões: euinadequado; eudetestado; eutranquilizador) e sintomas patológicos (dimensões: depressão, ansiedade e *stress*) em função do tempo e grupo: Média e Desvio-padrão.

SUBESCALAS	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROLO			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Vergonha externa	8,33	6,448	8,78	6,973	7,61	6,362	7,82	6,971
Euinadequado	15,95	7,434	15,15	7,013	16,07	7,384	15,83	7,430
Eudetestado	3,37	3,789	3,48	3,877	3,15	3,933	3,55	4,392
Eutranquilizador	22,34	6,298	22,28	6,877	21,77	6,503	22,18	5,759
Depressão	4,61	4,365	4,65	4,514	4,08	3,949	4,46	4,327
Ansiedade	4,33	4,182	4,81	4,326	3,74	3,558	4,36	4,526
Stress	6,25	4,650	6,53	4,698	6,34	4,204	6,16	4,712

No que diz respeito à vergonha externa, a média dos participantes, pertencentes ao grupo experimental, antes da implementação do programa de intervenção é de 8,33 (6,448), revelando que os adolescentes se encontram abaixo do ponto médio do instrumento de avaliação utilizado. Estes dados apontam para níveis baixos de vergonha externa. No que se refere à média dos adolescentes relativamente à vergonha externa após a aplicação do programa esta é de 8,78 (6,973), verificando-se um aumento nos níveis de vergonha externa entre os dois momentos. Face ao grupo controlo a média observada no pré-teste é de 7,61 (6,362) e no pós-teste é de 7,82 (6,971), o que indicia, também, um aumento da vergonha externa, sendo em ambos os casos valores aceitáveis de vergonha externa.

Relativamente ao autocrítico, a média dos participantes pertencentes ao grupo experimental, antes da implementação do programa de intervenção, é de 15,95 (7,434) para o eu inadequado, 3,37 (3,789) para o eu crítico e 22,34 (6,298) para o eu tranquilizador. Estes resultados, que se mostram ligeiramente inferiores ao ponto médio das subescalas, revelam que os adolescentes possuem baixos níveis de eu inadequado e eu detestado. Quanto ao eu tranquilizador verifica-se que os resultados, encontram-se ligeiramente superiores ao ponto médio da subescala, o que revela que os adolescentes apresentam valores aceitáveis no nível de eu tranquilizador. No que diz respeito aos resultados obtidos nestas medidas após a intervenção, os mesmos revelam uma diminuição no eu inadequado para 15,15 (7,013) e no eu tranquilizador para 22,28 (6,877). Estes resultados revelam, no que concerne ao eu inadequado que os adolescentes apresentam valores relativamente inferiores ao ponto médio do instrumento de avaliação utilizado, apontando para baixos níveis de inadequação. Pelo contrário, no que diz respeito ao eu tranquilizador, os adolescentes apresentam resultados acima do ponto médio, apontando para altos níveis de eu tranquilizador. Relativamente à subescala eu detestado, verifica-se um aumento para 3,48 (3,877) após a aplicação do programa. Apesar do aumento verificado, os adolescentes apresentam valores relativamente inferiores ao ponto médio do instrumento de avaliação utilizado, apontando para baixos níveis de crítica.

Quanto ao grupo controlo, a média observada no pré-teste para a subescala eu inadequado é de 16,07 (7,384) e no pós-teste é de 15,83 (7,430), o que denuncia um decréscimo do eu inadequado, sendo que em ambos os momentos os valores revelam níveis de inadequação aceitáveis. No que diz respeito à subescala eu detestado, no mesmo grupo a média observada no pré-teste é de 3,15 (3,933) e no pós-teste é de 3,55 (4,392), o que indicia, também um aumento da mesma, apesar de os níveis de eu detestado continuarem dentro do limite aceitável. Por último, e relativamente, ao grupo controlo, na subescala eu tranquilizador

a média observada no pré-teste é de 21,77 (6,503) e no pós-teste é de 22,18 (5,759), o que denuncia, um aumento nos valores da subescala, permanecendo estes em níveis bastante aceitáveis, dado que o valor máximo nesta escala é 32 valores.

Relativamente aos indicadores de psicopatologia depressão, ansiedade e *stress*, a média dos participantes pertencentes ao grupo experimental, antes da implementação do programa de intervenção, é de 4,61 (4,365) para a depressão, 4,33 (4,182) para a ansiedade e 6,25 (4,650) para o *stress*. Estes resultados, que se mostram ligeiramente inferiores ao ponto médio das subescalas, revelam que os adolescentes possuem baixos níveis de depressão, ansiedade e *stress*. Relativamente aos resultados obtidos nestas medidas após a intervenção, os mesmos revelam um aumento na depressão, para 4,65 (4,514), na ansiedade para 4,81 (4,3269) e no *stress*, para 5,53 (4,698). Apesar do aumento encontrado, estes resultados revelam, que os adolescentes apresentam valores relativamente inferiores ao ponto médio do instrumento de avaliação utilizado, apontando para baixos níveis de depressão, ansiedade e *stress*.

No que diz respeito ao grupo controlo, a média observada no pré-teste para a subescala depressão é de 4,08 (3,949) e no pós-teste é de 4,46 (4,327), o que denuncia, um aumento da mesma, permanecendo em valores aceitáveis de depressão. Relativamente à ansiedade, no grupo controlo, a média observada no pré-teste é de 3,74 (3,558) e no pós-teste é de 4,36 (4,526), o que evidencia, também um aumento, apesar de estes continuarem dentro dos valores aceitáveis. Por último relativamente à subescala *stress*, no mesmo grupo, a média observada no pré-teste é de 6,34 (4,204) e no pós-teste é de 6,16 (4,712), o que denuncia, um decréscimo dos índices de *stress*, mantendo-se estes em níveis aceitáveis.

Os valores encontrados nas variáveis dependentes em estudo (vergonha, autocrítica e indicadores psicopatológicos) mostram que os dois grupos (experimental e controlo) apresentam bons resultados, ou seja, apresentam valores abaixo de 16 no caso da vergonha externa, de 18 no caso do euinadequado, de 10 no caso do eudetestado e abaixo de 11 no caso da depressão, ansiedade e *stress*. Quanto ao eutranquilizador revelam, bons resultados, pois apresentam valores acima de 16.

De forma a verificar se existem diferenças significativas ao nível das variáveis em estudo (vergonha externa, euinadequado, eudetestado, eutranquilizador, depressão, ansiedade e *stress*) em função do momento de avaliação e do grupo, bem como para avaliar se a interação entre ambos é dotada de significância estatística, procedeu-se à realização de uma MANOVA de medidas repetidas.

A MANOVA, é um teste de variância multivariada, que analisa separadamente a existência de diferenças significativas no tempo, no grupo e na interação tempo*grupo. Uma

vez que objetivamos avaliar a eficácia de duas sessões, ao nível da promoção de competências emocionais, na vergonha e na culpa, nas variáveis em estudo, devemos recorrer, apenas, aos resultados da interação tempo*grupo, para confirmar ou infirmar as hipóteses. Assim sendo apresentamos os dados do tempo e do grupo, para explicar como as variáveis dependentes se comportam ao longo do tempo e do grupo, separadamente. Contudo apesar de estes dados serem importantes na compreensão dos resultados, apenas a significância estatística, da interação tempo*grupo, leva à confirmação ou corroboração das hipóteses. Isto é, só a interpretação destes resultados permite-nos verificar a existência ou não de diferenças válidas, do ponto de vista estatístico, na forma como os índices das variáveis dependentes diminuem ao longo do tempo entre os grupos.

No quadro 14 apresentam-se os resultados da MANOVA, utilizada para verificar a influência do programa de intervenção nos índices de vergonha externa, autocriticismo e sintomas psicopatológicos.

Quadro 14: Resultados da MANOVA para as variáveis vergonha externa, autocriticismo (dimensões: euinadequado; eudetestado; eutranquilizador) e sintomas patológicos (dimensões: depressão, ansiedade e stress), em função do momento e grupo.

Efeito	Valor	F*	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	0,949	3,202 ^b	7.	413.	0,003	0,051
Grupo	0,979	1,274 ^b	7.	413.	0,262	0,021
Tempo*Grupo	0,979	1,263 ^b	7.	413.	0,268	0,021

Legenda: ^b. Estatística exata * Estatística Pillai's Trace

Os resultados da análise efetuada revelam a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste) no que diz respeito às variáveis em estudo. Quer isto dizer que existem mudanças dotadas de significância estatística nos índices das variáveis ao longo do tempo (Wilks'Lambda= 0,949; $F(7,413) = 3,202$, $p = 0.003$). Os participantes do grupo experimental evidenciam níveis mais elevados de vergonha externa (média= 8,33 versus Média= 8,78), da dimensão eudetestado (média= 3,37 versus Média= 3,48), da depressão (média= 4,61 versus Média= 4,65), da ansiedade (média= 4,33 versus Média= 4,81) e do stress (média=6,25 versus Média= 6,53), após a implementação do programa de intervenção.

Os resultados obtidos não demonstraram um efeito principal do grupo (Wilks'Lambda= 0,979; $F(7,413) = 1,274$, $p = 0.262$), ou seja, os índices das variáveis em estudo, não são

significativamente diferentes entre o grupo de controlo e o grupo experimental. Apesar de não se verificarem diferenças estatísticas significativas em função do grupo, nota-se uma tendência no sentido de os alunos do grupo experimental evidenciarem resultados superiores em algumas variáveis face ao grupo controlo, no pós-teste. Esta tendência é visível para as variáveis, vergonha externa (média= 8,78 versus média= 7,82), eudetestado (média= 3,48 versus média= 3,55) e euinadequado (média= 15,15 versus média= 15,83). Pelo contrário, verifica-se um decréscimo nos valores das variáveis eutranquilizador (média= 22,28 versus média= 22,18), depressão (média= 4,65 versus média= 4,46), ansiedade (média= 4,81 versus média= 4,36) e *stress* (média= 6,53 versus média= 6,16),

A interação tempo*grupo, ao nível das variáveis em estudo, também não é dotada de significância estatística (Wilks' Lambda= 0,979; $F(7,413) = 1,263, p = 0.268$), não se verificando, assim, diferenças válidas do ponto de vista estatístico na forma como os índices das variáveis dependentes diminuem ao longo do tempo entre os grupos. Esta conclusão leva a que se aceite H_{01} , por se verificar que a exposição a este programa de promoção de inteligência emocional não provoca alterações nos índices de vergonha externa, de auto criticismo (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) e de sintomas patológicos (depressão, ansiedade e stress) na adolescência.

Contudo, e apesar de se verificar, no quadro 13, que a amostra em estudo apresenta baixos níveis de vergonha externa (média <16), é importante compreender porque continuam a existir adolescentes que persistem em afirmar que o não sentir vergonha poderia ser vantajoso (e.g. “fazer tudo à frente dos outros”; “apresentar trabalhos sem vergonha”; “era mais confiante”). Isto é, na subcategoria “desvantagens da vergonha” existem relatos de adolescentes a afirmar que não sentir vergonha seria vantajoso, o que levantou a suspeita de existirem, na amostra em estudo, casos pontuais de indivíduos com altos índices de vergonha externa.

Neste enquadramento, achou-se pertinente analisar as mesmas variáveis dependentes mas apenas na amostra de indivíduos com altos índices de vergonha externa. De acordo com a escala OASB-A, o indivíduo é tanto mais envergonhado, quanto mais altos são os valores por ele obtidos nesta escala. Sabendo que, nesta escala, o indivíduo poderá obter, no máximo, 32 valores, considerámos como o ponto de corte os 16 valores, considerando que indivíduos com índices superiores a 16 na escala OASB-A revelam uma forte tendência para a vergonha externa.

Este objetivo levou à formulação da seguinte hipótese:

H₀₂: A implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais na vergonha e na culpa não provoca alterações, nos índices de vergonha externa, de

autocriticismo (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) e de sintomas patológicos (depressão, ansiedade e *stress*) na população de adolescentes mais envergonhados.

Apesar de a amostra ter sido caracterizada anteriormente, na página 66, importa relembrar que esta é composta na sua totalidade por 46 adolescentes, sendo que 28 pertencem ao grupo experimental e 18 ao grupo controlo.

Com o objetivo de avaliar, na amostra de adolescentes com maior vergonha externa, a influência da intervenção levada a cabo nas três variáveis dependentes (vergonha externa, autocriticismo e sintomas psicopatológicos), realizou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) com medidas repetidas (Grupo: controlo/experimental) x (Tempo: pré e pós-teste). Assim, pretendeu-se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste, bem como entre o grupo de controlo e o grupo experimental e, ainda, na interação entre o momento e o grupo, ao nível das variáveis acima referidas. Para o uso adequado deste teste foram assegurados os pressupostos de normalidade multivariada e de homogeneidade de variâncias-covariâncias. Relativamente à normalidade multivariada, determinada a partir de testes univariados de Kolmogorov-Smirnov, este pressuposto não foi validado para nenhuma das variáveis dependentes ($p < 0.05$ para todos os grupos) (Maroco, 2010). Contudo, assume-se a distribuição multivariada por a amostra ser maior que 30, tendo por base o teorema do limite central (Maroco, 2010). O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste *M* de Box ($M = 252,446$; $F(105,4147.103) = 1,497$; $p = 0.001$). Assim sendo, como as matrizes de variância-covariância não são homogêneas, para utilizar a MANOVA com confiança é necessário recorrer ao teste de Pillai's trace.

No Quadro 18, apresenta-se a estatística descritiva das variáveis vergonha externa, autocriticismo e sintomas psicopatológicos, a partir da qual se pretende testar a hipótese abaixo apresentada.

Quadro 15. Resultados da vergonha externa, autocriticismo (dimensões: euinadequado; eudetestado; eutranquilizador) e sintomas patológicos (dimensões: depressão, ansiedade e stress) na amostra de adolescentes mais envergonhados, em função do momento e grupo: Média e Desvio-padrão.

SUBESCALAS	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROLO			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Vergonha externa	20,57	3,584	17,29	5,199	23	4,740	21,61	7,994
Euinadequado	22,32	6,296	18,29	7,561	24,56	6,972	26,39	6,972
Eudetestado	7,54	5,117	5,57	3,814	9,06	6,760	10,78	6,227
Eutranquilizador	18,14	7,531	18,82	7,944	15,39	8,325	17,11	5,950
Depressão	9,32	4,959	7,93	5,944	9,22	6,283	10,33	5,380

Ansiedade	8,46	5,460	8,39	4,969	8	4,851	10,06	6,131
Stress	10,86	5,394	9,14	5,310	11,28	5,085	12	4,971

Relativamente à vergonha externa, a média dos participantes, pertencentes ao grupo experimental, antes da implementação do programa de intervenção é de 20,57 (3,584), revelando que os adolescentes se encontram acima do ponto médio do instrumento de avaliação utilizado, apontando para altos níveis de vergonha externa. No que se refere à média dos adolescentes relativamente à vergonha externa após a aplicação do programa esta é de 17,29 (5,199), verificando-se uma diminuição dos níveis de vergonha externa entre os dois momentos. Face ao grupo controlo a média observada no pré-teste é de 23 (4,740) e no pós-teste é de 21,61 (7,994), o que indicia, também, um decréscimo da vergonha externa, apesar de ainda persistirem valores significativos de vergonha externa neste grupo.

Relativamente ao autocriticismo, a média dos participantes pertencentes ao grupo experimental, antes da implementação do programa de intervenção, é de 22,32 (6,296) para o eu inadequado, 7,54 (5,117) para o eu crítico e 18,14 (7,531) para o eu tranquilizador. No que concerne ao eu inadequado e eu tranquilizador, os resultados, mostram-se ligeiramente acima do ponto médio das subescalas, o que revela que os adolescentes possuem altos níveis de eu inadequado e eu tranquilizador. Relativamente ao eudetestado os resultados mostram-se ligeiramente inferiores ao ponto médio das subescalas, o que demonstra que os adolescentes possuem baixos níveis de eudetestado. No que diz respeito aos resultados obtidos nestas medidas após a intervenção, os mesmos revelam uma diminuição no eu inadequado para 18,29 (7,561) e no eudetestado, para 5,57 (3,814), bem como um aumento no eu tranquilizador para 22,28 (6,877). Estes resultados revelam, que os adolescentes apresentam valores relativamente inferiores ao ponto médio do instrumento de avaliação utilizado, apontando para baixos níveis de eu inadequado e eudetestado. Pelo contrário, no que diz respeito ao eu tranquilizador, os adolescentes apresentam resultados acima do ponto médio, apontando para altos níveis de eu tranquilizador.

Quanto ao grupo controlo, a média observada no pré-teste para a subescala eu inadequado é de 24,56 (6,972) no pré-teste e de 26,39 (6,972) no pós-teste, o que denuncia, um aumento do eu inadequado, mantendo-se os valores inaceitáveis de inadequação. No que diz respeito ao eudetestado, a média observada no grupo controlo, no pré-teste é de 9,06 (6,760) e no pós-teste é de 10,78 (6,227), o que indicia, também um aumento da mesma, todavia estabelecem uma proximidade com os valores aceitáveis de eudetestado. Relativamente ao eu tranquilizador, no grupo controlo a média observada no pré-teste é de

15,39 (8,325) e no pós-teste é de 17,11 (5,950), o que denuncia, um acréscimo da subescala, mantendo-se em valores bastante aceitáveis.

Relativamente aos indicadores de psicopatologia depressão, ansiedade e *stress*, a média dos participantes pertencentes ao grupo experimental, antes da implementação do programa de intervenção, é de 9,32 (4,959) para a depressão, 8,46 (5,460) para a ansiedade e 10,86 (5,394) para o *stress*. Estes resultados, que se mostram ligeiramente inferiores ao ponto médio das subescalas, revelam que os adolescentes possuem baixos níveis de depressão, ansiedade e *stress*. Relativamente aos resultados obtidos nestas medidas após a intervenção, os mesmos revelam uma diminuição na depressão, para 7,93 (5,944), na ansiedade para 8,39 (4,969) e no *stress*, para 9,14 (5,310). Estes resultados revelam, que os adolescentes apresentam valores relativamente inferiores ao ponto médio do instrumento de avaliação utilizado, apontando para baixos níveis de depressão, ansiedade e *stress*.

No que diz respeito ao grupo controlo, a média observada no pré-teste para a subescala depressão é de (6,283) e no pós-teste é de 10,33 (5,380), o que denuncia, um aumento da mesma, mantendo-se os valores aceitáveis. Relativamente à ansiedade, no grupo controlo, a média observada no pré-teste é de 8 (4,851) e no pós-teste é de 10,06 (6,131), o que evidencia, um aumento e uma aproximação do ponto médio. Por último relativamente à subescala *stress*, no mesmo grupo, a média observada no pré-teste é 11,28 (5,085) e no pós-teste é de 12 (4,971), o que denuncia, um aumento dos índices de *stress* e uma tendência para valores inaceitáveis de *stress*.

Os valores encontrados nas variáveis dependentes em estudo (vergonha, autocrítica e indicadores psicopatológicos) mostram que os dois grupos (experimental e controlo) apresentam resultados elevados nos índices de vergonha externa e euinadequado, por apresentarem valores acima de 16 e 18, respetivamente. No que diz respeito às restantes variáveis em estudo verificam-se bons resultados, ou seja, apresentam valores abaixo de 10 no caso do eudetestado e abaixo de 11 no caso da depressão, ansiedade e *stress*. Quanto ao eutranquilizador revelam, bons resultados, pois apresentam valores acima de 16.

De forma a verificar se existem diferenças significativas ao nível das variáveis em estudo (vergonha externa, euinadequado, eudetestado, eutranquilizador, depressão, ansiedade e *stress*) em função do momento de avaliação e do grupo, bem como face à interceção Tempo*Grupo (para verificar se esta interceção é dotada de significância estatística) procedeu-se à realização de uma MANOVA de medidas repetidas.

Tal como mencionado, no estudo da hipótese acima, por a MANOVA, é um teste de variância multivariada, que analisa separadamente a existência de diferenças significativas no tempo, no grupo e na interação tempo*grupo. Uma vez que objetivamos avaliar a eficácia de

duas sessões, ao nível da promoção de competências emocionais, na vergonha e na culpa, nas variáveis em estudo, devemos recorrer, apenas, aos resultados da interação tempo*grupo, para confirmar ou infirmar as hipóteses. Assim sendo apresentamos os dados do tempo e do grupo, para explicar como as variáveis dependentes se comportam ao longo do tempo e do grupo, separadamente. Contudo apesar de estes dados serem importantes na compreensão dos resultados, apenas a significância estatística, da interação tempo*grupo, leva à confirmação ou corroboração das hipóteses. Isto é, só a interpretação destes resultados permite-nos verificar a existência ou não de diferenças válidas, do ponto de vista estatístico, na forma como os índices das variáveis dependentes diminuem ao longo do tempo entre os grupos.

No quadro 16 apresentam-se os resultados da MANOVA, utilizada para verificar a influência do programa de intervenção nos índices de vergonha externa, autocriticismo e sintomas psicopatológicos, na amostra de adolescentes mais envergonhados.

Quadro 16: Resultados da MANOVA para as variáveis vergonha externa, autocriticismo (dimensões: euinadequado; eudetestado; eutranquilizador) e sintomas patológicos (dimensões: depressão, ansiedade e stress) na amostra de adolescentes mais envergonhados, em função do momento e grupo.

Efeito	Valor	F*	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	0,277	2,076 ^b	7.	38.	0,070	0,277
Grupo	0,232	1,644 ^b	7.	38.	0,153	0,232
Tempo*Grupo	0,337	2,759 ^b	7.	38.	0,020	0,337

Legenda: ^b. Estatística exata * Estatística Pillai's Trace

Os resultados da análise efetuada 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 mudanças dotadas de significância estatística nos índices das variáveis ao longo do tempo (Trace Pillai= 0,277; $F(7,38) = 2,076$, $p = 0.070$). Apesar de não se verificarem diferenças significativas nos índices ao longo do tempo, nota-se uma tendência de os valores decrescerem no grupo alvo de intervenção ao longo do tempo (pré e pós-teste), nas variáveis vergonha externa (média= 20,57 versus média= 17,29); euinadequado (média= 22,32 versus média= 18,29); eudetestado (média= 7,54 versus Média= 5,57); eutranquilizador (média=

18,14 versus média= 18,82); depressão (média= 9,32 versus média= 7,93); ansiedade (média= 8,46 versus Média= 8,39); stress (média= 10,86 versus média= 9,14).

Os resultados obtidos não demonstraram um efeito principal do grupo (Trace Pillai = 0,232; $F(7,38) = 1,644$, $p = 0.153$), ou seja, os índices das variáveis em estudo, não são significativamente diferentes entre o grupo de controlo e o grupo experimental. Apesar de não se verificarem diferenças estatísticas significativas em função do grupo, nota-se uma tendência, para os alunos do grupo experimental, no pós-teste, apresentarem, em algumas das variáveis, resultados inferiores aos observados no grupo de controlo. Esta tendência é visível ao nível das variáveis: vergonha externa (média= 17,29 versus média= 21,61); eudetestado (média= 5,57 versus média= 10,78); euinadequado (média= 18,29 versus média= 26,39); eutranquilizador (média= 18,82 versus média= 17,14); depressão (média= 7,93 versus média= 10,33); ansiedade (média= 8,39 versus média= 10,06); e *stress* (média= 9,14 versus média= 12), ou seja, em todas as variáveis dependentes em estudo, exceto para o eu tranquilizador.

A interação tempo* grupo ao nível das variáveis em estudo é dotada de significância estatística (Trace Pillai= 0,337; $F(7,38) = 2,759$, $p = 0.020$), verificando-se, assim, a existência de diferenças válidas, do ponto de vista estatístico, na forma como os índices das variáveis dependentes diminuem ao longo do tempo entre os grupos. Esta conclusão leva a que não se aceite H_0 , por se verificar que a implementação de duas sessões com vista à promoção de competências emocionais, na vergonha e na culpa provocou alterações, na população de adolescentes com altos níveis de vergonha externa, nos índices de vergonha externa, de autocrítica (eudetestado, euinadequado, eutranquilizador) e de sintomas patológicos (depressão, ansiedade e stress) na adolescência.

Sendo a MANOVA significativa, tal como se verifica acima, importa identificar em qual ou quais das variáveis, estas alterações foram mais significativas (Maroco, 2010). Este procedimento conduz à análise da tabela *univariate tests* obtida pela MANOVA.

Pela análise da tabela *univariate tests* verifica-se um efeito marginalmente significativo da interação tempo*grupo sobre o euinadequado ($p= 0,02$) e o eudetestado ($p=0,012$). Isto é o grupo experimental apresenta uma diminuição nestas subescalas muito mais marcada após a implementação do programa de intervenção do que o verificado no grupo controlo.

Todavia é de salientar a tendência dos índices de todas as variáveis para diminuir no grupo experimental, à exceção da dimensão eutranquilizador. Já no grupo controlo, verifica-se o aumento de todas as variáveis dependentes.

2. Resultados referentes à participação e desempenho dos alunos

2.1. Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão

Para analisar a participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão, optou-se por criar, para as duas sessões, categorias e subcategorias idênticas, diferenciando-se estas apenas na unidade de registo, tal como se pode verificar no Anexo XXII e XXIII.

Para a categoria *“participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão”*, apresentam-se as frequências, que dizem respeito às percentagens obtidas pelo total de turmas (N=11) para todas as subcategorias e respetivas unidades de registo, exceto para a *“adesão ao desafio da semana”* da 5ª sessão, uma vez que para esta as percentagens foram calculadas tendo em conta o número total de alunos (N=201). Relacionado com este fato importa clarificar que a turma B2 não foi contabilizada, por não ter sido alvo do desafio da semana.

Para a criação das subcategorias *“gosto/interesse/motivação”* e *“desinteresse”* teve-se em consideração, a tabela de observação, redigida pela observadora, daí que esta envolveu o número total de turmas. Tal como referido, anteriormente na página 88, esta opção decorreu da dificuldade de registar os testemunhos dos alunos de modo individual, pois a amostra era extensa e a observadora não tinha como registar uniformemente as informações. Quanto à subcategoria *“adesão ao desafio da semana”* esta envolveu o número total de alunos que participaram na sessão, uma vez que os desafios foram individuais.

Quadro 17. Subcategorias da categoria: *“Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão”*.

Categoria	Subcategoria
Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão	Gosto/interesse/motivação
	Desinteresse
	Adesão ao desafio da semana

A categoria *“participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão”* é constituída pelas subcategorias *“gosto/interesse/motivação”*, *“desinteresse”* e *“adesão desafio da semana”*.

No que diz respeito à 4ª sessão, para a subcategoria *“gosto/interesse/motivação”* 54,55% das turmas referiram que *“as atividades foram boas”*. Através da observação direta, realizada durante a sessão e registada no *diário de bordo*, foi possível observar, por parte dos adolescentes, a existência de interesse pelas atividades da sessão, uma vez que 27,27% dos grupos *“trocaram imediatamente materiais”* após as orientações da dinamizadora. Para além disto, 9,09% dos grupos manifestaram interesse pela tarefa por ambicionarem aperfeiçoar os seus objetos (*“podemos fazer símbolos na bandeira?”*), continuando a verificar-se este interesse por 9,09% dos grupos questionarem a dinamizadora, perguntando: *“no final podemos acabar de fazer os objetos”*.

Apesar do interesse demonstrado, foram registadas (ainda por observação direta) situações que demonstram algum “*desinteresse*” por parte dos adolescentes. Numa turma verifica-se que “*a aluna, pela segunda vez, recusa-se a responder à dinamizadora quando esta a questiona sobre os temas tratados nas dinâmicas. Além disso, continua a manifestar uma atitude bastante séptica em relação às atividades ...*” (9,09%) e em outra turma há registos onde se refere que “*2 alunos, durante o tempo de apresentação do PowerPoint, encontram-se a brincar e a escrever no caderno um do outro*” (9,09%).

No que concerne à “*adesão ao desafio da semana*” verificou-se que 73,87% dos alunos realizaram a tarefa.

Na 5ª sessão, verificam-se alguns sinais de “*gosto/interesse/motivação*” durante a sessão por parte dos alunos. Em todas as turmas se verificou a expressão “*gostei muito desta sessão*” por parte dos adolescentes, afirmação que corresponde a 100% das observações. Através da análise de registos, verificaram-se igualmente indícios de interesse, pois em 54,54% das turmas “*vários alunos levantaram o braço para responder às questões*”. Há ainda a salientar que 18,18% das turmas revelou vontade de repetir a tarefa (“*podemos repetir esta atividade*”), o que revela um elevado interesse por parte dos adolescentes. Com a mesma percentagem (18,18%) salienta-se o fato de os adolescentes referirem o “*foi muito divertido*” ao falarem das dinâmicas. Por último, em 9,09% das turmas verificou-se a expressão “*foi a sessão que mais gostei*”.

Apesar de haver indicativos de que os adolescentes revelaram interesse nas sessões, há a registar uma situação de “*desinteresse*”. Numa das turmas (9,09%) regista-se a seguinte situação: “*o aluno mostrou-se indiferente e desatento e várias vezes durante a sessão desafiou a dinamizadora e a observadora respondendo de forma pouco correta*”.

No que diz respeito à “*adesão ao desafio da semana*”, verifica-se que 71,64% dos adolescentes concretizaram o desafio da semana.

2.2. Desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão

Para analisar o desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão optou-se por criar para as duas sessões, categorias e subcategorias, idênticas, diferenciando-se estas apenas na unidade de registo, tal como se pode verificar no Anexo XXIV e XV.

Para a categoria “***desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão***”, apresentam-se as frequências, que dizem respeito às percentagens obtidas pelo total de turmas (N=11). Para a criação desta categoria recorreu-se à análise da tabela de observação, pelas razões mencionadas para a categoria “*Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão*”.

Quadro 18. Subcategorias da categoria: “Desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão”.

Categoria	Subcategoria
Desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão	Facilidade
	Dificuldade

A categoria “desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão” engloba a “*facilidade*” e a “*dificuldade*”.

Quando à 4ª sessão, através da observação direta, as dinamizadoras verificaram que, nas onze turmas, “*todos os participantes realizaram a tarefa de grupo, apesar de se sentirem frustrados por não terem o material necessário para a realização da mesma*” (100%), o que revela indícios de que a tarefa foi de fácil acesso. Por outro lado, através do registo de informação obtida por observação direta, confirma-se que “*os alunos responderam às perguntas em grupo sem manifestar dificuldade (e.g. não apresentaram dúvidas quanto ao que se pretendia com as perguntas da ficha, respondendo às mesmas sem precisarem de ajuda por parte da dinamizadora; conseguiram compreender todo o vocabulário e foram capazes de justificar as suas respostas)*” (90,91%). Para além disso, verifica-se, ainda, que “*os participantes compreenderam toda a informação exposta através do PowerPoint (e.g. conseguiram definir no final o significado de competição, de cooperação e de elicitación/dádiva de cuidados)* o que pressupõe que não houve dificuldade na compreensão do material exposto” (100%).

Quando às “dificuldades” registadas por observação direta, há a mencionar dificuldades por parte dos adolescentes no “*...preenchimento da ficha de grupo, nomeadamente na alínea c)*” (9,09%). Verificaram-se também dificuldades “*na tarefa de grupo ... na compreensão do objetivo do jogo, isto é, utilizar estratégias de cooperação e não de competição*” (63,64%).

No que concerne à 5ª sessão, verifica-se que “*todos os grupos realizaram as atividades solicitadas*” (100%), o que denota a facilidade das mesmas. Para além disso, 54,56% dos “*participantes responderam às questões sem manifestar dificuldade (e.g. não apresentaram dúvidas quanto ao que se pretendia com as perguntas da ficha, respondendo às mesmas sem precisarem de ajuda por parte da dinamizadora; conseguiram compreender todo o vocabulário e foram capazes de justificar as suas respostas)*”.

Não obstante de todos os indícios de facilidade, foram registadas situações de “*dificuldade*”. Em 45,45% das turmas há registos de que “*alguns alunos recusaram-se a realizar a dinâmica “A Atuação das estrelas”, por sentirem vergonha*”. Registaram-se, ainda, em 18,18% das turmas “*dificuldades na alínea b) e c) da ficha A da “Atuação das estrelas”, bem como “dificuldades na alínea d) da ficha “O Mal-entendido”* (18,18%). Por último, com 9,09%,

registaram-se dificuldades no significado de benéfico (“o que quer dizer benéfico?”) e na função da vergonha (“não sei explicar para que serve a vergonha”).

3. Resultados referentes à avaliação das sessões pelos alunos e professores

3.1. Avaliação da 4ª e 5ª sessão pelos alunos

Para analisar a “avaliação dos alunos à 4ª e 5ª sessão” optou-se por criar para as duas sessões categorias, idênticas, diferenciando-se estas apenas na unidade de registo, tal como se pode verificar no Anexo XXVI e XXVII.

Para a categoria “**avaliação dos alunos à 4ª e 5ª sessão**” são apresentadas as frequências, calculadas a partir do total de alunos (N=222). Esta categoria decorreu da análise das fichas de avaliação da sessão, fornecidas a todos os alunos no final das duas sessões, daí que envolveu a análise das respostas dos 222 alunos.

Quadro 19. Subcategorias da categoria: “Avaliação dos alunos à 4ª e 5ª sessão”.

Categoria	Subcategoria
Avaliação dos alunos à 4ª e 5ª sessão	Aspetos positivos
	Aspetos negativos
	Aspetos a mudar

A categoria “avaliação da 4ª e 5ª sessão” reúne as subcategorias “aspetos positivos”, “aspetos negativos” e “aspetos a mudar”.

Para a 4ª sessão, foi possível observar que aproximadamente metade dos adolescentes salientou como “aspetos positivos” o “jogo de equipa” (45,49%). Uma percentagem significativa de adolescentes referem, ainda, “gostei de tudo” o que foi efetuado nas sessões (25,22%). Foram ainda mencionados como aspetos positivos “ver os vídeos” (15,76%), a “explicação sobre a competição e a cooperação” (5,40%) e a “competição entre os grupos” (1,80%). Há ainda a registar uma percentagem de 4,50% de adolescentes que mencionou “não sei” responder a esta questão.

Como “aspetos negativos”, os alunos expuseram maioritariamente “nada” (78,82%), isto é, gostaram de todas as atividades que decorreram na sessão. Salientaram como aspeto negativo o fato de “os colegas de turma não cooperarem” (11,26%). O fato de haver a necessidade de “escrever” (4,05%) durante as sessões foi também referido pelos adolescentes como um fator negativo. Para além disso, 1,35% dos adolescentes não gostaram dos “vídeos” que foram transmitidos nas sessões. Também foram referidos como negativos aspetos como as “explicações” (2,25%) que foram dadas pelas dinamizadoras com o auxílio de audiovisuais, a

“mudança de sala” (0,45%) que ocorreu por falhas técnicas no sistema de som e o fato de “fazer a ficha” (0,45%).

Quanto aos “*aspetos a mudar*” os adolescentes na sua maioria mencionaram “*não mudava nada*” (90,54%). Contudo, alguns adolescentes referiram como aspetos a mudar “*que a outra senhora falasse mais*” (0,45%), *o facto de a sessão ter pouca duração* (0,45%), “*ver mais vídeos*” (0,90%) e, por último, “*mais jogos*” (3,15%). A esta questão não responderam 4,50% dos adolescentes (“*não sei*”).

Relativamente à 5ª sessão, e para a subcategoria “*aspetos positivos*”, os alunos mencionaram, na sua maioria, terem gostado da “*dinâmica da atuação das estrelas*” (51,35%). Uma parte significativa dos adolescentes citaram, ainda, o “*gostei de tudo*” (26,13%). Quanto à “*dinâmica do mal-entendido*”, 11,26% dos adolescentes defendem ter gostado desta dinâmica. Há ainda a salientar como aspeto positivo a “*parte de saber mais sobre a culpa e a vergonha*” (2,70%) e o fato de “*ver os outros a fazer figuras tristes*” (0,90%). Por último, 9,46% dos adolescentes referiram “*não sei*” responder a esta questão.

Face à subcategoria “*aspetos negativos*”, a maioria dos alunos mencionaram não haver “*nada*” que não gostassem na sessão (47,30%). Há ainda a registar uma parte significativa de adolescentes que não gostaram da “*dinâmica do mal-entendido*” (35,14%) e 3,60% de alunos que não gostaram de “*fazer figuras tristes*” e de “*dançar com a turma toda a olhar para nós*” (2,25%). Quanto à “*dinâmica da atuação das estrelas*”, 1,80% refere não ter gostado desta atividade. Alguns alunos, mais propriamente 0,45%, referiram não ter gostado “*de fazer de mulher à frente da turma*”, “*da parte teórica*” e de “*escrever*”. Por último 9,46% dos alunos não responderam (“*não sei*”) à questão.

Quanto à subcategoria “*aspetos a mudar*” a maioria dos alunos afirmaram “*não mudava nada*” (87,84). Os restantes alunos, salientaram, como aspeto a mudar haver “*mais trabalhos em grupo*” (1,35%) e “*que a outra senhora participasse mais e desse a sua opinião*” (0,90%). Por fim, 0,45% dos alunos ambicionaram para as sessões “*mais jogos*” (0,45%) e “*menos atividades em palco*”. Não responderam às questões 9,46% dos adolescentes (“*não sei*”).

3.2. Avaliação da 4ª e 5ª sessão pelos professores

Para analisar a “*avaliação dos professores à 4ª e 5ª sessão*” optou-se por criar para as duas sessões categorias idênticas, diferenciando-se estas apenas na unidade de registo, tal como se pode verificar no Anexo XXVIII e XXIX.

Para esta categoria são apresentadas as frequências obtidas pelo total de turmas (N=11). Esta categoria decorreu da análise das fichas de avaliação da sessão, fornecidas a um professor de cada turma, daí que teve em conta a análise das respostas dos 11 professores.

Quadro 20. Subcategorias da categoria: *“Avaliação dos professores à 4ª e 5ª sessão”*.

Categoria	Subcategoria
Avaliação dos professores à 4ª e 5ª sessão	Reflexão crítica Contributos

No que diz respeito à 4ª sessão, os professores de todas as turmas (100%) mencionaram que os alunos foram *“participativos e interessados”* durante a sessão. Por outro lado, referenciaram que os alunos demonstram um *“bom desempenho”* ao longo da mesma (36,36%). Em relação à avaliação feita às dinamizadoras, os professores defendem uma *“boa interação das dinamizadoras com os alunos”* (27,27%). Para os professores *“as dinâmicas foram interessantes”* (54,54%).

Como *“contributos”* da sessão, os professores acreditam que esta permitiu desenvolver o *“espírito de equipa”* (90,90%) entre os alunos e possibilitou a compreensão por parte dos adolescentes da importância do *“uso da competição e cooperação no dia a dia”* (45,45%). Referiram, ainda, que esta sessão será capaz de provocar *“alterações comportamentais nos alunos”* (9,09%) e promover o *“desenvolvimento da criatividade”* (18,18%).

Face à 5ª sessão, os professores acreditam que os alunos *“demonstraram interesse e participaram na sessão”* (100%). Quanto às dinâmicas levadas a cabo nas sessões, os professores defendem que estas foram *“boas estratégias”* (72,73%) para alcançar os objetivos traçados. Relativamente ao desempenho das dinamizadoras, 63,64% dos professores avaliam-no como positivo (*“bom desempenho da dinamizadora”*). Por fim, os professores acreditam que *“os alunos compreenderam”* com sucesso os conteúdos tratados durante a sessão.

Quanto aos *“contributos”* da sessão, os professores esclarecem, na sua totalidade, que após a mesma os adolescentes *“reconhecem em si e nos outros a culpa e a vergonha”* (100%) e que esta será capaz de provocar *“alteração de comportamentos/attitudes dos alunos”* (36,36%). Os professores admitem, ainda, que as sessões são uma *“oportunidade de refletir acerca das suas emoções”* (18,18%) e que os adolescentes *“sentiram as reações que a culpa e a vergonha provocam e compreenderam como regular melhor o seu estado emocional”* (18,18%). Por último, 9,09% dos professores admite que a sessão *“favorece a colaboração”* (9,09%).

Capítulo V- Discussão dos Resultados

Depois da apresentação dos resultados obtidos pela abordagem qualitativa e quantitativa, apresentaremos, de seguida, a discussão dos mesmos tendo em conta a literatura de pesquisa apresentada no primeiro capítulo.

1. Discussão dos Resultados relativos à pertinência e à adequabilidade das sessões

Refletindo sobre os resultados obtidos, verificam-se resultados satisfatórios ao nível da identificação, diferenciação e conhecimento, face à culpa e à vergonha, o que demonstra a pertinência e adequabilidade da intervenção levada a cabo nas duas sessões.

A quarta sessão designa-se por *Teoria Evolucionária* e de modo genérico pretendeu apresentar o modelo evolucionário, para que os adolescentes compreendam a natureza da evolução humana e a sua relação com os comportamentos e emoções sociais. No que à pertinência da 4ª sessão diz respeito, esta é sustentada pelos resultados que mostram que os adolescentes conseguiram compreender a evolução dos objetivos biossociais e a importância da cooperação no dia a dia, tal como se pode constatar de seguida.

No momento pré-intervenção, constatou-se que os adolescentes possuíam algum conhecimento sobre a evolução social e reconheciam a importância dos objetivos biossociais no dia a dia, no entanto desconheciam o papel destes objetivos em termos evolutivos.

Como observado na revisão de literatura, com o passar dos anos, e visando maximizar a probabilidade de sobrevivência, a competitividade individualista (busca de poder/domínio) adaptou-se, nas diferentes espécies, dando origem à cooperação e à ilicitação e dádiva de cuidados, objetivos biossociais que respondiam à necessidade da ação cooperativa (e.g. caça em grupo). O ser humano atual, até determinado limite, consegue aliar-se em comportamentos pró-sociais interativos, o que emergiu da evolução dos sinais sociais (e.g. sorriso), que sugerem amizade e ausência de perigo (Carvalho, 2009). Os nossos resultados mostram que, os adolescentes, apesar de deterem conhecimento acerca do significado das estratégias competitivas e cooperativas, desconhecem a importância para a nossa sobrevivência do uso de estratégias cooperativas, não recorrendo a estas em situações onde a sua aplicação seria vantajosa tal é visível através da análise de conteúdo da categoria "*Uso de estratégias de competição e cooperação*", onde se observou que a maioria dos adolescentes recorreu a estratégias competitivas durante a dinâmica "Trabalho de equipa". Estes dados tendem a afirmar a pertinência desta intervenção, dado que, e tal como defende Sato, Andrada, Évora, Neves e Oliveira (2011), na sociedade atual, existe uma supervalorização da

competição como meio para o alcance do controle, do sucesso, da posse e do poder, o que acentua a separação entre os que ganham e os que perdem, entre os que dominam e os que são dominados. A cooperação e o trabalho em equipa são vitais para o sucesso de qualquer grupo (Palmieri & Branco, 2007), o que revela a importância de formar os adolescentes acerca das vantagens da junção das duas estratégias para alcançarem o sucesso. Também os professores acreditam que esta sessão é extremamente pertinente, uma vez que é recorrente o *“uso da competição e cooperação no dia a dia”*.

Apesar de a maioria dos adolescentes ter recorrido a estratégias competitivas durante a dinâmica *“Trabalho em equipa”*, foi possível observar que estes também utilizaram estratégias cooperativas ou ambas. Este resultado vai ao encontro de Deutsch (1949, cit. in Palmieri & Branco, 2007), uma vez que este acredita que perante um mesmo contexto, os indivíduos adotam frequentemente diferentes formas de relacionamento, isto é, estabelecem uma forma de cooperação intragrupo (*“ajudamos os colegas do grupo”*) e de competição intergrupo (*“não emprestavam”*), de acordo com as suas necessidades, sendo esta versatilidade que se pretende aumentar na aplicação de sessões como esta (sessão 4).

Relativamente à adequabilidade desta 4ª sessão, foi possível observar, através do *“Desafio da Semana”*, que a maioria dos adolescentes identificaram, ter vivenciado ou assistido, durante a sua semana, a um maior número de situações de cooperação, o que acreditamos estar relacionado com uma maior informação e consciencialização acerca das vantagens desta estratégia, fato que o que os tornou mais alerta para a mesma. Através dos desafios da semana verifica-se que os adolescentes compreenderam o significado das estratégias e conseguem identificá-las facilmente. Nestes desafios, observou-se o registo, quer de estratégias cooperativas, exemplificadas através de comportamentos que visam atender às necessidades e ao bem-estar de outras pessoas (comportamentos pró-sociais), quer de estratégias competitivas, relacionadas a comportamentos egoístas, competitivos, hostis e agressivos (comportamentos anti - sociais) (Brownell & Carriger, 1990; Eisenberg & Mussen, 1989; Hoffman, 1990; Staub, 1989, 1991, cit. in Palmieri & Branco, 2007).

No que diz respeito à 5ª sessão, esta intitula-se *À Descoberta das Emoções Sociais: Vergonha e Culpa*, e pretende aumentar nos adolescentes a sua capacidade de identificar, diferenciar e lidar adaptativamente com as emoções vergonha e culpa. Quanto à pertinência da 5ª sessão, verifica-se pela análise de conteúdo da categoria *“Ativação da culpa”*, que 78,83% dos adolescentes, aquando a dinâmica *“O Mal-entendido”*, mencionaram sentir-se culpados, o que indicia que a dinâmica foi capaz de ativar, na maioria dos adolescentes, a referida emoção. Este fato é reforçado pelos registos das reações fisiológicas e cognitivas mencionadas pelos adolescentes, aquando da ativação desta emoção. Apesar de se conseguir

ativar a emoção, na maior parte dos alunos, alguns mencionaram ter-se sentido indiferentes, o que pode ser explicado pelo fato de esta emoção ser sentida de formas e intensidades diferentes, dependendo do significado que o sujeito atribui à situação que lhe despertou esta emoção (Rijo, et al., 2007).

Aquando a dinâmica “O Mal-entendido”, os adolescentes mencionaram ter verificado várias reações fisiológicas, sendo que algumas das suas reações são características da ativação da vergonha (e.g., “*aumento do ritmo cardíaco*”, “*corar da face*”, “*calor*”, entre outras) o que comprova que, em alguns casos, foi ativado não só a culpa, mas também a vergonha. Esta conclusão deriva da análise da subcategoria “*Emoções/sentimentos/estados associados à culpa*”, visto que 38,29% dos adolescentes afirma ter sentido “vergonha” durante esta dinâmica. Este dado vai ao encontro de Rijo et al., (2007) que acredita que a culpa é um misto de emoções.

Também o registo das reações cognitivas dos adolescentes durante a dinâmica “O Mal-entendido” mostra que a culpa foi ativada, dado que os alunos sentiram um forte desejo de confessar (“*foi sem intenção*”) e remediar o seu comportamento (“*desculpa*”; “*fazer de novo os questionários*”). Estes resultados vão ao encontro de Tangney & Dearing (2002) que defendem que o indivíduo, ao sentir culpa, sente o desejo de reparar o seu comportamento, podendo este manifestar-se através: do desejo de confessar, de pedir desculpas, de tentativas de compensação e reparação dos danos causados e ainda tentativas de alterar o comportamento futuro.

Quanto à categoria “*ativação da vergonha*”, verifica-se, igualmente, a adequabilidade da dinâmica desenvolvida para a ativação desta emoção, e que se designou de “A atuação das estrelas”, uma vez que os registos feitos pelos adolescentes mostram que a emoção foi ativada. De fato, 87,39% dos adolescentes assume ter sentido vergonha durante esta, tal como se pode confirmar pelas reações fisiológicas e cognitivas mencionadas pelos adolescentes nos seus registos. Novamente se verifica, existir uma percentagem de 0,45% de adolescentes que afirma ter-se sentido indiferente, o que vai, uma vez mais, ao encontro de Rijo et al. (2007), uma vez que para estes autores, também a vergonha é sentida de forma e intensidade diferentes, dependendo do significado que atribuímos à situação que nos desperta esta emoção.

Durante a dinâmica “A atuação das estrelas”, os adolescentes registam a ocorrência de várias reações fisiológicas, das quais podemos referir como mais significativas o “*corar da face*”, o “*sorriso constante*”, os “*tremores*”, o “*aumento do ritmo cardíaco*”, o “*olhar para o chão*” e a “*tensão*”. Todas estas reações fisiológicas surgem na literatura como estando relacionadas com a ativação da vergonha (Carvalho, 2009; Maia, 2009; Santos, 2009), sendo

que todas estas manifestações podem despertar na pessoa um forte desejo de escapar/retirar esconder ou fugir (Tangney, et al., 1995, cit. in Gilbert & Gerlsma, 1999), o que também se verificou nos adolescentes (*“vontade de fugir”*).

Através da análise da subcategoria *“reações cognitivas”*, também se comprova que a vergonha foi ativada pelos adolescentes, dado que estes, aquando da realização desta dinâmica, confessaram sentir vergonha por estarem perante a turma e sujeitos à sua avaliação. Estes dados vão ao encontro da literatura, na medida em que, para Darwin (1872/65, cit. in Gilbert, 1998b), o aparecimento da vergonha resulta de dois componentes: a reflexão sobre si mesmo de alguma característica de aparência pessoal e o pensamento sobre o que os outros pensam de si. Observam-se ainda nesta subcategoria das reações cognitivas, pensamentos resultantes da interiorização de regras sociais (*“se eu dançasse com uma rapariga era melhor”*), o que comprova o fato de esta emoção ser autoconsciente (Santos, 2009).

Por a vergonha resultar da exposição social (Tangney & Dearing, 2002) é compreensível que os adolescentes tenham afirmado sentir não só vergonha, mas também *“medo”* e *“ansiedade”*, durante a dinâmica, devido à possibilidade de serem avaliados pelos colegas. Os adolescentes afirmam, ainda, ter sentido *“alegria”*, o que poderá estar relacionado com o cariz entusiástico da dinâmica.

No que diz respeito aos dados acima descritos, acredita-se que, ao ativar ambas as emoções nos adolescentes, estes possam desenvolver, futuramente, estratégias adequadas para regular e lidar com estas emoções de vergonha e culpa. Esta visão é corroborada por 18,18% professores, uma vez que, na ótica dos mesmos, os alunos *“sentiram as reações que a culpa e a vergonha provocam e compreenderam como regular melhor o seu estado emocional”*, dados que reforçam a pertinência desta sessão.

Relativamente às categorias *“Identificação da culpa”* e *“Identificação da vergonha”*, que nos permitem avaliar a adequabilidade da sessão relativamente à consecução dos objetivos a que se propõe, verifica-se que os adolescentes que realizaram o desafio da semana tiveram uma maior facilidade em identificar *“em si”* tanto a culpa como a vergonha e *“nos outros”* apenas a vergonha. Este fato pode estar relacionado com o sofrimento que a vergonha provoca no indivíduo, sendo esta emoção capaz de ativar rapidamente reações fisiológicas, daí a facilidade de identificar a mesma não só *“em si”* como *“nos outros”* (Gilbert, 1998b; Carvalho, 2009). Já a culpa está maioritariamente relacionada com reações cognitivas, o que resulta numa maior dificuldade em identificá-la *“nos outros”* (Tangney & Dearing, 2002). Através dos resultados obtidos, acredita-se que os adolescentes adquiriram capacidades ao nível do reconhecimento emocional, fato reforçado pelos registos realizados por todos os

professores, e onde se pode observar o reconhecimento de que os alunos *“reconhecem em si e nos outros a culpa e a vergonha”*. Sendo o reconhecimento emocional um dos grandes objetivos desta sessão, este conjunto de resultados é um forte indicador da adequabilidade e pertinência da mesma.

No que diz respeito à categoria *“Função adaptativa da culpa”*, nota-se que os adolescentes, após a sessão, acreditam que esta emoção tem uma função adaptativa, pois referem, nas suas respostas, que a culpa serve para reparar um comportamento (e.g. *“pensar no que fizemos”*; *“admitir o que fizemos”*) e melhorá-lo no futuro (e.g. *“pedir desculpa”*). Estes dados mostram que os adolescentes compreenderam, na sua maioria, a função desta emoção, sendo que as suas respostas vão ao encontro do que a literatura afirma ser a função da culpa. De facto, para Melo (2005), a culpa tem a função de conduzir o indivíduo a desenvolver esforços para reparar os seus erros ou desvios dos padrões socialmente estabelecidos e a corrigir-se ou desculpar-se perante os outros. Assim sendo, a culpa tem uma função adaptativa, isto é, evita o isolamento social e a marginalização do indivíduo (Rijo, et al., 2007).

Face à categoria *“Função adaptativa da vergonha”*, constata-se que os adolescentes defendem que a vergonha implica, frequentemente, uma avaliação negativa do *self* (e.g. *“não sentimos à vontade”*; *“pensar”*; *“mostrar medo”*; *“conhecemo-nos”*; *“mostrar do que sou capaz”*) e serve para proteger o indivíduo da rejeição social (e.g. *“proteger de comportamentos e atitudes”*). Verificam-se, ainda, registo de adolescentes que acreditam que a vergonha serve para sabermos regulá-la (e.g. *“regularmos”*). Todas as funções da vergonha apontadas pelos adolescentes levam a crer que estes compreenderam a função desta emoção, implicando que, normalmente, uma avaliação negativa do *self*, tem como principal função proteger o indivíduo da rejeição social (Melo, 2005).

Através da categoria *“Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção”*, verifica-se que, antes da intervenção, apenas 36,36% dos alunos conseguiu definir a culpa como sendo um *“arrependimento”*. Apesar desta definição ir ao encontro da literatura (Tangney & Dearing, 2002), verifica-se que, nesta fase pré intervenção, 63,64% dos adolescentes não conseguiram definir a mesma. Face à vergonha a situação foi distinta, uma vez que a maioria das respostas ia ao encontro das funções referidas na literatura como associadas a esta emoção. De facto, mesmo antes da intervenção, os adolescentes acreditam que a vergonha surge pelo receio do ser humano em ser avaliado pelos outros (e.g. *“estão a pensar de mim”*), mas também por a vergonha gerar um sentimento de desvalorização e impotência (e.g. *“é não ser capaz de ...”*), que por sua vez leva ao forte desejo de esconder as suas imperfeições (e.g. *“fugir”*). Todas estas respostas encontram suporte na literatura da área. Para Gilbert e Cheung (1992) e para Irons e Gilbert (2004) a vergonha envolve

sentimentos de impotência, insegurança, inaptidão, desvalorização e desejo de esconder as suas imperfeições, devido à percepção que o indivíduo tem de ser avaliado negativamente pelos outros (Tangney, 2002).

Contudo, e apesar de se contatar que os adolescentes, antes da intervenção, já possuíam algum conhecimento do significado da culpa e da vergonha, estes revelaram alguma dificuldade em compreender o benefício de sentir tais emoções. Esta constatação torna-se evidente pela observação dos resultados obtidos na análise de conteúdo da categoria *“Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção”*, mais propriamente na subcategoria *“Desvantagens da culpa”* e *“Desvantagens da vergonha”*.

No que diz respeito às *“Desvantagens da culpa”*, verifica-se que 0,45% dos adolescentes acredita que viver sem culpa seria benéfico, pois assim *“não ficávamos preocupados”*. Relativamente à vergonha, verifica-se que os adolescentes abdicavam de sentir vergonha, pois, assim, podiam *“fazer tudo à frente dos outros”*, *“eram mais confiantes”* e podiam *“apresentar trabalhos sem vergonha”*. Acredita-se que a persistência neste argumento, por parte dos adolescentes, se fica possivelmente a dever ao facto de poderem ter experienciado uma situação de intenso sofrimento intrapsíquico relacionado com estas emoções. Este argumento vai ao encontro de Knapp & Caminha (2003) que acreditam que as experiências traumáticas desenvolvem uma certa vulnerabilidade para falsas associações e generalizações com outros acontecimentos não ameaçadores.

Pela observação dos resultados obtidos na subcategoria *“Vantagens da culpa”*, observa-se que a maioria dos adolescentes se refere, nesta subcategoria, às funções da culpa, elencando aspetos como: *“corrigir o comportamento”*; *“pensarmos no que fizemos”*; *“admitir os erros”* e *“apreender com os erros”*. Neste ponto há, ainda, um aspeto a salientar e que se refere ao facto de os adolescentes referirem que se não sentissem culpa *“eram insensíveis”*, o que demonstra, no nosso entender, que estes compreenderam, através da sessão, a relação entre a culpa e a empatia. Para Maia (2009), em situações de culpa, o indivíduo foca-se no seu comportamento, sendo que ao refletir sobre as consequências do seu comportamento para o outro fomenta uma sensação de responsabilidade e facilita a resposta empática.

No que diz respeito aos registos sobre as *“Vantagens da vergonha”*, verifica-se, igualmente a referência às funções desta emoção e que foram referidos anteriormente. Os adolescentes acreditam, na sua maioria, que é benéfico sentir vergonha, pois esta tem a função de *“impedir comportamentos”*. Esta afirmação está relacionada com o facto de a vergonha ser uma emoção moral, que influencia a interiorização e adoção de padrões e normas sociais, de modo promover a conformidade social e a aceitação das responsabilidades pelos atos pessoais (Melo, 2005).

No que diz respeito à *“Prejudicialidade da culpa”*, observa-se que os adolescentes, nos seus registos, mostram acreditar que a culpa poderá ser a emoção mais prejudicial pois, em certas situações, *“não dá para remediar”* os erros ou, ainda, porque conduz *“à morte e à depressão”*. Perante a *“Prejudicialidade da Vergonha”*, os adolescentes afirmam, nas suas respostas, que a vergonha é a mais prejudicial à sobrevivência do ser humano, pois provoca o isolamento (e.g. *“ficamos sozinhos”*) e a exclusão social (e.g. *“quando não somos aceites nos outros grupos”*), podendo também *“leva[r] ao suicídio e a doenças”* e a *“muda[nças] (n)a nossa maneira de ser”*. Por haver, apenas 27,27% de adolescentes que defendeu a culpa como a emoção mais prejudicial, acredita-se que os adolescentes, na sua maioria, compreenderam que a vergonha é a emoção mais prejudicial à sobrevivência do indivíduo, pois provoca um intenso sofrimento intrapsíquico (Tangney & Dearing, 2002; Tracy, Robins & Tangney, 2007) e está associada a patologias como a depressão, ansiedade e *stress*, ao contrário da culpa (Tangney, Wagner & Gramzow, 1992, cit. in Maia, 2009).

De um modo geral, acredita-se que os adolescentes compreenderam a função da vergonha e da culpa, uma vez que a maioria reconheceu os benefícios de as sentir (76,57%). Apenas, uma parte pouco significativa de adolescentes acredita que seria benéfico viver sem culpa e sem vergonha. Admite-se, por isso, que foram desenvolvidas nos adolescentes capacidades ao nível da identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional, as quais, constituindo-se objetivos desta sessão, fazem com que a observação do seu incremento nos adolescentes seja uma evidência forte para que se possa afirmar a adequabilidade e a pertinência da sessão desenvolvida. Por a sessão destinada a trabalhar as emoções sociais ter sido apenas uma, optou-se por intervir afincadamente na identificação, diferenciação e conhecimento das emoções, deixando de lado a fomentação de estratégias de regulação emocional. Contudo, tal como defende Vaz (2009), estes processos influenciam-se mutuamente, o que leva a crer que se tenham conseguido avanços ao nível da regulação emocional da culpa e da vergonha. Para Vaz (2009), identificar eficazmente uma emoção permite diferenciar a emoção identificada de outra. Saber identificar e diferenciar as emoções permite um bom conhecimento emocional, o qual, por sua vez, favorecerá uma boa regulação emocional, uma vez que, para adotar estratégias de regulação emocional adequadas às situações, é necessário conseguir identificar e diferenciar as emoções implicadas (Vaz, 2009).

Uma vez que os resultados da abordagem qualitativa permitem concluir que foram desenvolvidas capacidades nos adolescentes ao nível da identificação, diferenciação e conhecimento das emoções, analisam-se, de seguida, os resultados obtidos pela abordagem quantitativa, de modo a verificar se o programa provocou alterações nos índices de vergonha

externa, mas também nos índices de autocrítico (eunadequado, eudetestado, eutranquilizador) e sintomas psicopatológicos (depressão, ansiedade, *stress*) dos adolescentes.

Pela observação dos resultados obtidos na análise quantitativa, pode-se verificar que os adolescentes que participaram no programa de intervenção “Alinha com a vida” evidenciam um aumento nos índices de vergonha externa (média= 8,33 versus Média= 8,78), eudetestado (média= 3,37 versus Média= 3,48), depressão (média= 4,61 versus Média= 4,65), ansiedade (média= 4,33 versus Média= 4,81) e *stress* (média=6,25 versus Média= 6,53) do momento pré para o pós implementação. Pelo contrário, verifica-se um decréscimo no eunadequado (Média=15,95 versus média= 15,15) e no eutranquilizador (Média=22,34 versus média=22,28) do momento pré para a pós-implementação do referido programa. Independentemente da tendência para aumentar ou diminuir em qualquer uma das subescalas, os resultados obtidos nas escalas utilizadas para a avaliação destas variáveis, mostram que todos os adolescentes apresentam índices aceitáveis destas variáveis, tanto no pré como no pós-teste e independentemente do grupo a que pertencem (experimental ou controlo).

Em nossa opinião, o aumento da vergonha externa e dos sintomas psicopatológicos pode ficar a dever-se ao fato de os adolescentes que possuem níveis elevados de vergonha externa tenderem a apresentar uma maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de psicopatologia depressiva, ansiosa e de *stress*, o que vai ao encontro do estudo de Faria (2011), ou seja, o aumento da primeira conduz ao aumento das restantes variáveis. Relativamente ao aumento da vergonha externa nestes adolescentes do grupo experimental, acreditamos que o maior conhecimento desta emoção e a maior capacidade de a reconhecer, aspetos que a análise qualitativa nos permitiu confirmar terem acontecido durante a implementação da sessão 5 deste programa, levam a que os adolescentes se tornem mais capazes de reconhecer e identificar esta emoção, o que justifica o aumento dos valores desta variável entre o pré e o pós-teste. Por outro lado, e no que se refere ao autocrítico, apenas o eudetestado se apresentou aumentado, o mesmo não se verificando ao nível da dimensão eunadequado. Este resultado encontra suporte no estudo de Castilho (2011) que revela uma correlação estatisticamente positiva do eudetestado com a vergonha externa, superior à correlação entre a vergonha externa e o eunadequado. Face ao eutranquilizador, os resultados obtidos, podem resultar do fato de os níveis de autotranquilização estarem associados a níveis baixos de vergonha externa o que é igualmente defendido por Castilho (2011), que, no seu estudo, obteve resultados que mostram uma correlação estatisticamente significativa negativa e de magnitude fraca entre o eutranquilizador e a vergonha externa.

Relativamente aos resultados desta intervenção, ou seja, à avaliação dos ganhos decorrentes da participação no programa não se verificam diferenças estatísticas significativas

face à interação tempo*grupo ao nível das variáveis em estudo, ou seja, não se verificam diferenças validas, do ponto de vista estatístico, na forma como os índices das variáveis dependentes se comportam ao longo do tempo entre os grupos. Desta forma pode-se afirmar que a exposição a duas sessões com vista à promoção de competências emocionais, na vergonha e na culpa, não provoca alterações nos índices de vergonha externa, de autocrítico (euinadequado, eudetestado, eutranquilizador) e nos sintomas psicopatológicos (depressão, ansiedade, depressão).

Estes resultados são, no entanto, expectáveis, se atendermos às características da amostra em análise. De facto, como os adolescentes que participaram na amostra deste estudo apresentavam níveis aceitáveis/adequados de vergonha externa, autocrítico e sintomas psicopatológicos antes de serem sujeitos a qualquer intervenção, conclusão a que podemos chegar pela avaliação dos resultados obtidos no pré-teste, é espectável que os mesmos não apresentem benefícios resultantes da sua participação neste programa. Se uma determinada característica já se encontra presente, numa dada população, na quantidade adequada, é menos provável que essa população apresente benefícios do aumento dos conhecimentos sobre essas mesmas características, ou seja, se a variável existe a população não necessita de aprender sobre ela.

Por outro lado, e mesmo que esperássemos que ao intervir ao nível da vergonha durante o programa de intervenção, os índices das variáveis dependentes em estudo diminuíssem, ainda que no momento pré-teste já se encontrassem em valores aceitáveis. O carácter pontual das sessões explica estes resultados. De facto, a complexidade das variáveis emocionais (identificação, diferenciação, conhecimento e regulação) exige que qualquer intervenção a este nível tenha, necessariamente, um carácter longitudinal, com sessões sistemáticas, que forneçam ao adolescente a oportunidade de consolidar as aprendizagens emocionais e, ainda, a oportunidade de refletir ou transpor conhecimentos para situações reais de conflito ou de dificuldade, sendo isso apenas conseguido em programas plurianuais. Um bom exemplo a este respeito é o programa CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Elias *et al.*, 1997). Assim, e restringindo-se o presente estudo à avaliação de um programa onde se dedicaram apenas duas sessões à intervenção nas emoções sociais (vergonha e culpa), seria utópico esperar que apenas estas sessões conseguissem resultados muito significativos, principalmente quando aplicados a uma amostra com valores adequados das mesmas. Esta foi uma das razões que subsistiu ao facto de o principal objetivo deste estudo ser o de testar a adequabilidade e pertinência das sessões em apreço, esperando-se, assim, contribuir, para o desenvolvimento futuro de um programa mais sistemático e duradouro.

É de salientar, contudo, e apesar do caráter pontual das sessões (2), que o aumento dos índices supracitados parece ser um indicador do aumento da consciencialização emocional e do incremento do sentido crítico nos alunos. Através da intervenção os adolescentes compreenderam que sentir vergonha é benéfico, o que poderá ter facilitado o preenchimento da escala, não só porque detinham conhecimento acerca da emoção, mas também porque não tinham dificuldades em assumir a mesma, estando mais atentos ou despertos para identificar sentimentos de vergonha (Gilbert, 2000).

Outra das evidências decorrente dos resultados obtidos no presente estudo é a de que, por a amostra em estudo ser extensa (421), os casos de adolescentes com altos índices de vergonha externa ficaram diluídos nos restantes, o que leva a que, ao selecionarmos para análise apenas os casos de adolescentes com altos níveis de vergonha externa, isto é, com índices na escala OASB-A superiores ao ponto médio (PM=16), os resultados encontrados para as variáveis dependentes em estudo foram distintos dos previamente referidos e respeitantes à amostra geral.

Nesta amostra de alunos com valores mais altos de vergonha, verificou-se que, de todas as variáveis em estudo, e no momento do pré-teste, apenas a vergonha externa e o euinadequado se encontravam acima do ponto médio das respetivas escalas de avaliação. Estes dados apontam no sentido de uma ligação entre estas duas variáveis e podem significar que os alunos desta subamostra apresentam uma maior tendência para se sentirem inferiorizados e derrotados pelos próprios pensamentos críticos, não conseguindo aceitar os fracassos e desapontando-se facilmente consigo mesmo (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles & Irosn, 2004). Esta relação vai ao encontro do estudo de Castilho (2001), no qual o euinadequado apresenta uma correlação moderada positiva com a vergonha externa.

Apesar dos adolescentes desta amostra de alunos mais envergonhados apenas apresentarem altos índices de vergonha externa e euinadequado, quando comparamos os resultados obtidos no pré e no pós-teste, ou seja, os resultados das variáveis dependentes em estudo, antes e após a implementação do programa “Alinha com a vida”, podemos observar uma diminuição nos índices de vergonha externa (média= 20,57 versus Média= 17,29), euinadequado (média= 22,32 versus Média= 18,29), eudetestado (média= 7,54 versus Média= 5,57), depressão (média= 9,32 versus Média= 7,93), ansiedade (média= 8,46 versus Média= 8,39) e *stress* (média= 10,86 versus Média= 9,14). Entre estes momentos de avaliação, apenas se verifica um aumento no eutranquilizador (média= 18,14 versus Média= 18,82).

Face à interação tempo*grupo, constatam-se diferenças significativas do ponto de vista estatístico, na forma como os índices das variáveis dependentes diminuem ao longo do tempo entre os grupos. Este resultado mostra que a implementação de duas sessões, com vista à

promoção de competências emocionais, na vergonha e na culpa, provoca alterações, na amostra de adolescentes mais envergonhados, nos índices de vergonha externa, e inadequado, eudetestado, eutranquilizador, depressão, ansiedade e *stress*, sendo contudo estas alterações mais expressivas no e inadequado e no eudetestado.

A diminuição da vergonha externa nos adolescentes alvo da intervenção poderá derivar da aquisição de conhecimentos ao nível da identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional. Os adolescentes ao adquirirem tais competências conseguem agir de forma adaptativa nas diferentes situações (Moreira, 2004; Vaz, 2009). O fato de os adolescentes possuírem competências ao nível da regulação da vergonha, permite-lhes gerir, conservar, adaptar ou modificar a intensidade e a duração dos estados fisiológicos internos referentes às emoções, bem como a expressão ou não das mesmas (comportamentos) como forma de alcançar objetivos individuais e possibilitar uma boa adaptação social (Eisenberg & Spinrad, 2004 cit. in Reverendo, 2011).

Na amostra de adolescentes com altos índices de vergonha externa, verificou-se que os valores de depressão, ansiedade e *stress* revelavam valores aceitáveis, apesar de Matos, Pinto-Gouveia e Gomes (2010) defenderem que uma integração aumentada da memória de vergonha nos esquemas cognitivos poderá conferir um papel central na compreensão do passado pessoal, do futuro esperado e do eu atual, o que irá contribuir para o desenvolvimento de sintomas mal adaptativos de depressão, ansiedade e *stress* (Matos, Pinto-Gouveia e Gomes, 2010). Todavia, verificou-se, no momento pós intervenção, um decréscimo na vergonha externa e nos sintomas psicopatológicos, o que poderá resultar da forte relação entre a vergonha externa e os sintomas psicopatológicos Faria (2011).

2. Discussão dos Resultados relativos ao interesse despertado pelas sessões implementadas no público - alvo

Atendendo aos resultados obtidos, verifica que o interesse e desempenho dos adolescentes aquando as sessões foi satisfatório, merecendo as mesmas uma avaliação positiva por parte dos adolescentes e dos professores.

Em relação à categoria "*Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão*", que nos permite avaliar o interesse despertado pelas mesmas, verifica-se que os alunos, de um modo geral, demonstraram "*interesse/gosto/motivação*" aquando as sessões. No que à 4ª sessão diz respeito, verifica-se que, em metade das turmas, se registaram verbalizações positivas da sessão (e.g., "*as atividades foram boas*"). Verificam-se, ainda, manifestações de interesse em alguns dos comportamentos dos alunos, por exemplo, quando estes "*imediatamente trocaram*

materiais” após ser dado início à dinâmica *“Trabalho de equipa”*. Verificam-se ainda verbalizações de interesse quando estes, por sua iniciativa, questionaram a dinamizadora acerca de: *“podemos fazer os símbolos da bandeira”*, ou ainda *“no final podemos acabar de fazer os objetos”*.

Quanto à 5ª sessão observam-se registos, em todas as turmas, de verbalizações positivas da sessão (e.g., *“gostei muito desta sessão”*). Através dos registos de observações, pode inferir-se da existência de interesse em aproximadamente metade das turmas, pois *“vários alunos levantaram o braço para responder às questões”*, ou tiveram verbalizações como: *“podemos repetir esta atividade”*; *“foi muito divertido”*; *“foi a sessão que mais gostei”*. Como sinais de *“desinteresse”* surge, em ambas as sessões, apenas uma situação que, por ser pouco significativa (9,09%), se acredita não ter influenciado o decorrer das sessões.

A *“adesão ao desafio da semana”* foi também um indicador de interesse revelado pelos alunos, na medida em que, e apesar de esta ser uma tarefa de carácter voluntário, se registou uma adesão de 73,9% na 4ª sessão e 71,6% na 5ª sessão à realização da mesma, o que denota, novamente, o s dos adolescentes pelas sessões.

De um modo geral, as turmas responderam muito positivamente a este programa de intervenção, envolvendo-se nas atividades propostas, o que favoreceu um ambiente de sala de aula mais afável e propício ao trabalho e à aprendizagem. A motivação é um aspeto importante do processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela (Cavenaghi, 2009). O estudante motivado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo competências e ultrapassando desafios (Guimarães e Boruchovitch, 2004, cit. in Cavenaghi, 2009).

Acredita-se que os alunos se demonstraram mais motivados e interessados no decorrer das sessões, do que em outros ambientes letivos devido ao facto do ambiente em sala de aula, aquando da realização do programa, ser distinto do existente nas demais atividades letivas. Para Cavenaghi (2009), o declínio motivacional que ocorre ao longo do percurso escolar surge porque os conteúdos ensinados nem sempre correspondem às necessidades dos alunos e é necessário desempenho em tarefas e provas para atingir uma nota e evitar o fracasso que pode causar desapontamento e humilhação. Ao longo do programa de intervenção, o procedimento foi distinto do mencionado, sendo que do envolvimento dos alunos nas atividades resultavam aprendizagens úteis e relacionadas com os interesses dos mesmos.

Face ao *“desempenho dos alunos na 4ª e 5ª sessão”* verifica-se que grande parte dos adolescentes não revelou dificuldades durante as sessões. Salienta-se que, nas duas sessões,

todos os participantes realizaram as atividades, quer as individuais, quer as de grupo (100%). Para além disso, em mais da metade das turmas não se registaram, nas duas sessões, dificuldades inerentes às questões apresentadas (*“Os participantes responderam às questões sem manifestar dificuldade (e.g. não apresentaram dúvidas quanto ao que se pretendia com as perguntas da ficha respondendo às mesmas sem precisarem de ajuda por parte da dinamizadora; conseguiram compreender todo o vocabulário e foram capazes de justificar as suas respostas)”*). Ainda quanto à 4ª sessão, contata-se que em todas as turmas (100%) *“Os participantes compreenderam toda a informação exposta através do PowerPoint (e.g. conseguiram definir no final o significado de competição, de cooperação e de elicitção/dádiva de cuidados)* o que pressupõe que não houve dificuldade na compreensão do material exposto”.

No que diz respeito às *“dificuldades”* encontradas, verificou-se, relativamente à 4ª sessão, que os alunos, na sua maioria, revelaram dificuldades em condições alheias ao programa e relacionadas com o objetivo da dinâmica. A maioria dos alunos não conseguiu compreender de imediato que o objetivo do jogo passava pela união de todos os alunos num só grupo e pela realização das tarefas através de estratégias cooperativas. Contudo, acredita-se que esta não é uma limitação do estudo, pois o objetivo da dinâmica era precisamente o de levar os adolescentes a compreender as desvantagens do uso da competição em determinados contextos, face à cooperação (e.g., *“Na tarefa de grupo os alunos manifestaram dificuldade, na compreensão do objetivo do jogo, isto é, utilizar estratégias de cooperação e não de competição”*). Registaram-se, ainda, dificuldades ao nível do preenchimento da ficha, mais propriamente na alínea c).

Quanto à 5ª sessão, verificaram-se, igualmente em metade das turmas, *“dificuldades”* em condições alheias ao programa. Estas dificuldades relacionaram-se com o fato de os adolescentes não conseguirem regular a vergonha e se recusarem a participar na dinâmica *“A atuação das estrelas”*. Foram ainda confirmadas dificuldades ao nível do preenchimento das fichas, mais concretamente da alínea d) da ficha *“O mal-entendido”* e no significado da palavra benéfico (e.g., *“não sei o que quer dizer benéfico”*). Em relação à ficha *“A atuação das estrelas”*, constataram-se dificuldades na alínea b), c) e na questão: *“para que serve a vergonha”* (e.g., *“não sei explicar para que serve a vergonha”*), o que revela a importância de se ter em atenção a utilização de um do vocabulário acessível aos adolescentes, em programas deste âmbito, de modo a não inviabilizar os resultados.

De um modo geral, acredita-se que os adolescentes tiveram um bom desempenho nas atividades, o que é sustentado pelas diminutas dificuldades apresentadas no decorrer das sessões. Este fato pode estar relacionado com a forte motivação demonstrada pelos

adolescentes, uma vez que parece que a motivação melhora o desempenho do indivíduo e do grupo (Coda, 1995).

Em relação à avaliação efetuada pelos alunos à 4ª sessão do programa de intervenção, verificou-se que o *“jogo de equipa”* constitui o aspeto mais referido pelos adolescentes como sendo o mais apreciado, revelando uma apreciação positiva em relação à sessão do programa. Uma percentagem significativa de adolescentes referem *“gostei de tudo”* o que foi realizado nas sessões, sendo ainda destacados *“os vídeos”* e a *“explicação sobre a competição e a cooperação”*. No que concerne à 5ª sessão do programa, observou-se que metade dos alunos assumiu ter preferência pela *“dinâmica da atuação das estrelas”*. Novamente se verifica a existência de uma percentagem significativa de alunos que mencionaram *“gostei de tudo”*. Através destes resultados, acredita-se que as sessões foram adequadas para os adolescentes, uma vez que as atividades levadas a cabo no programa de intervenção permitiram aos adolescentes interagir com os demais membros do grupo, sendo esta interação e partilha valorizada pelos mesmos. A interação com os pares revela-se primordial na adolescência, sendo que a partilha possibilita ao adolescente compreender e identificar-se com as dificuldades e experiências dos outros membros, aumentando o sentimento de pertença a um grupo (Rhee, et al., 2008).

Em ambas as sessões a maioria dos adolescentes revela inexistência de algum aspeto que os tenha desagradado no decurso das sessões, demonstrando, assim, uma avaliação positiva das sessões do programa de intervenção. Salientam-se, como aspeto negativo da 4ª sessão, algumas condições que não estão diretamente relacionadas com o programa – *“os colegas de turma não terem cooperado”*; *“escrever”* e a *“mudança de sala”*. Face à 5ª sessão, foram igualmente mencionadas como negativas algumas condições que não se encontram diretamente relacionadas com o programa - *“de fazer de mulher à frente da turma”*; *“dançar com a turma toda a olhar para nós”*; *“fazer figuras tristes”* e *“escrever”*. Pode-se verificar que a maior parte dos adolescentes não considera ter existido nenhum aspeto que lhes tenha desagradado, demonstrando que, de forma geral, os adolescentes têm uma apreciação positiva das sessões. As dinâmicas de grupo permitiram trabalhar temáticas e aspetos psicológicos a partir de ações de grupo descontraídas, o que se baseia no pressuposto de que a intervenção em grupo deve permitir que o adolescente encare o grupo como um local seguro para partilhar as suas dificuldades e vivências, obtendo apoio por parte dos outros elementos (Rhee et al., 2008). Este aspeto foi também salientado pelos professores pois, na sua ótica, a 5ª sessão ofereceu aos adolescentes uma *“oportunidade de refletir acerca das suas emoções”* e *“favoreceu a colaboração”*.

Relativamente aos aspetos apontados pelos adolescentes como pontos a melhorar, verifica-se que, na sua maioria, e para ambas as sessões, os adolescentes referem “*não mudava nada*”, o que denota a agrado destes com as sessões. Salientam-se dois aspetos referidos pelos adolescentes em ambas as sessões, “*que a outra senhora participasse mais e desse a sua opinião*” e haver “*mais jogos*”. Este aspeto evidencia negativamente o papel da observadora na sessão, uma vez que pode ter intimidado a participação dos adolescentes. Contudo, salienta-se que este aspeto foi referido apenas por três adolescentes, o que diminui o peso deste resultado. A observadora tem um forte papel na investigação, pois regista fielmente o que é dito pelos sujeitos e a sua linguagem corporal (Bogdan & Biklen, 2013), fato que seria impossível caso participasse nas sessões colaborando na sua dinamização.

No que concerne à avaliação feita pelos professores à 4ª e 5ª sessão, verifica-se que, e apesar de lhes ser solicitado de modo genérico uma “*reflexão crítica*” sobre o modo como decorreu a sessão (e.g., desempenho do grupo de trabalho-investigadoras e alunos), estes focaram a sua análise, de modo geral, em aspetos mais específicos, uma vez que todos os professores salientaram a participação e o interesse revelado pelos alunos durante as sessões (e.g., “*participativos e interessados*” “*demonstraram interesse e participaram na sessão*”), defendendo um bom desempenho, não só dos adolescentes (e.g., “*bom desempenho dos alunos*”; “*os alunos compreenderam*”), mas também das dinamizadoras (“*bom desempenho da dinamizadora*”; “*boa interação das dinamizadoras com os alunos*”). Face às dinâmicas utilizadas no decorrer da intervenção, os professores avaliaram-nas positivamente (e.g., “*boas estratégias*”; “*as dinâmicas foram interessantes*”).

Relativamente aos “*contributos*” da sessão (e.g., em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos), os professores, em ambas as sessões, evidenciam que as estas seriam capazes de provocar “*alterações comportamentais nos alunos*”. Face à 4ª sessão, há a referir a significativa percentagem de professores que acreditam que a sessão fomentou o “*espírito de equipa*”. Quanto à 5ª sessão, salienta-se, novamente, a significativa percentagem de professores que acredita que através das sessões os alunos “*reconhecem em si e nos outros a culpa e a vergonha*”.

Assim sendo, estes dados comprovam os dados das categorias “*Participação dos alunos na 4ª e 5ª sessão*” e “*Desempenhos dos alunos na 4ª e 5ª sessão*”. Os professores consideram que as duas sessões contribuíram para o desenvolvimento de competências nos adolescentes, o que sustenta a eficácia das mesmas. Acredita-se que as sessões foram uma mais-valia, não só para os adolescentes como também para os professores, uma vez que estes presenciaram as mesmas e confessaram às dinamizadoras, fora contexto de sessão, a importância desta intervenção no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Este

dado é de extrema importância se pensarmos que, no contexto escolar, os professores são os principais líderes emocionais dos seus alunos. A capacidade do professor para captar, compreender e regular as emoções dos alunos é o melhor índice do equilíbrio emocional do seu grupo (Martins, 2010).

Em síntese, parece-nos pertinente destacar o facto de se poder afirmar, com base nos resultados obtidos, que as sessões foram adequadas ao público-alvo, na medida em que estes adquiriram competências satisfatórias ao nível da identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional, tendo os adolescentes revelado interesse e um bom desempenho durante as sessões, que por sua vez foram positivamente avaliadas pelos alunos e professores. Face à amostra de adolescentes com altos índices de vergonha externa verifica-se que as sessões levadas a cabo provocaram alterações nos índices de vergonha externa, autocrítico (eunadequado, eudetestado, eutranquilizador) e sintomas psicopatológicos (depressão, ansiedade e *stress*).

Considerações finais

Neste ponto, apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos e as suas limitações e implicações, a partir das quais propomos, também, algumas pistas de investigação.

A presente investigação surgiu da preocupação com os adolescentes micaelenses, que parecem revelar algum desajustamento psicológico, dado que apresentam uma forte tendência para a paranoia e altos índices de vergonha externa, autodano e ideação suicida (Nunes, 2012; Pereira, 2012).

A vergonha e a culpa são emoções sociais transversais a todos os seres humanos. Estas emoções, por implicarem a autorreflexão em situações de transgressão ou fracasso, provocam estados psicológicos desagradáveis.

Não obstante o crescente interesse da investigação pela vergonha, devido à sua influência na construção da identidade do indivíduo, esta investigação tem incidido, essencialmente, em amostras de adultos, sendo ainda escassa a informação no que respeita à adolescência (Cunha, Xavier, Cherpe & Pinto-Gouveia (2014).

Na adolescência existe um aumento de preocupações relativamente às avaliações de si e dos outros e à competição pela aceitação, aprovação e estatuto (Gilbert, 2000), o que pode tornar os adolescentes mais vulneráveis às dificuldades de autoapresentação, ao medo da rejeição ou da atribuição de um lugar social indesejado ou inferior, vivências estas associadas à experiência de vergonha (Gilbert, 2009). Todos estes dados realçam a importância de se intervir a este nível de forma a prevenir possíveis disfunções emocionais e comportamentos desajustados ou disruptivos.

É neste âmbito, que surge o programa de intervenção “Alinha com a vida”, que pretende promover as competências sociais e emocionais nos adolescentes, isto é, a inteligência emocional, no sentido de ajudar a desenvolver nestes adolescentes competências que lhes permitam aprender a identificar em si e nos outros estas emoções e aplicar estratégias eficazes para lidar com as mesmas de forma adaptativa. Face a este programa surge o objetivo primordial do presente estudo, avaliar a adequabilidade e a eficácia da 4ª e 5ª sessão.

Para a concretização do objetivo em estudo, recorreu-se a uma abordagem mista, de enfoque qualitativo, servindo a abordagem quantitativa como completo à primeira, contribuindo para o aprofundamento dos seus dados, de modo a poder generalizá-los para a população em geral. Para recolher informação sobre as variáveis em estudo, recorreu-se a instrumentos de carácter qualitativo, construídos no âmbito do programa, como a tabela de

observação, as fichas individuais, a ficha de grupo, as fichas de avaliação da sessão dos alunos e professores e os desafios da semana. Quanto aos instrumentos quantitativos, recorreu-se ao uso da Escala de Formas de Auto -Crítico / Ataque e Auto - Tranquilizante (FSCRS); da Escala de avaliação da ansiedade, depressão e *stress*, versão de 21 itens (EADS- 21); e da Escala de Vergonha Externa - Versão breve para Adolescentes (OASB – A).

Sendo o estudo de caráter misto, no processo de tratamento e análise de dados qualitativos recorreu-se à análise de conteúdo, para organizar um conjunto de categorias de significação do conteúdo presentes nos vários tipos de respostas (Amado, 2000), no tratamento estatístico dos dados, recorreu-se à versão 22.0 do *software* de análise estatística: *Statistical Packadge for Social Sciences* (SPSS). Nos estudos descritivos da amostra, foram utilizadas estatísticas descritivas, incluindo quadros de frequências e de percentagens, bem como de médias e desvio padrão.

Pela análise de conteúdo, verificou-se que as sessões foram uma mais-valia para os adolescentes. A 4ª sessão proporcionou aos adolescentes um momento de partilha e reflexão, ao nível da importância da cooperação no dia a dia. Na sociedade atual existe uma supervalorização da competição como meio para o alcance do controle, do sucesso, da posse e do poder, o que acentua a separação entre os que ganham e os que perdem, entre os que dominam e os que são dominados (Sato et al., 2011), daí a importância de formar os adolescentes acerca das vantagens da junção da cooperação com a competição, enquanto estratégias sociais indispensáveis para alcançar o equilíbrio individual.

Através da 5ª sessão, crê-se que foram desenvolvidas nos adolescentes capacidades ao nível da identificação, diferenciação e conhecimento emocional. Para esta aquisição ter sido plena, parecem ter contribuído o empenho e o entusiasmo dos adolescentes ao longo das sessões desenvolvidas. No decorrer das sessões levadas a cabo, surgiram situações nas quais os adolescentes iam expondo as suas ideias sobre o desenvolvimento do trabalho efetuado, dando as suas opiniões e trazendo situações específicas e particulares sobre o seu mundo interno muito enriquecedoras para a intervenção. Outro ponto positivo corresponde à reflexão dos adolescentes sobre determinados assuntos trabalhados nas sessões, transpondo para a sua vida os conhecimentos que iam adquirindo e que registaram no trabalho do “*desafio da semana*”. Muitos dos conteúdos trabalhados eram novos para os adolescentes, o que pode ter sido igualmente um ponto a favor do interesse demonstrado nestas sessões.

Contudo, e apesar de se verificar a aquisição, pelos adolescentes, de novos conhecimentos ao nível emocional, verificou-se que a intervenção em competências emocionais ao nível da vergonha e da culpa não provocou alterações significativas nos adolescentes, não se verificando diferenças estatisticamente significativas ao nível dos nos

índices de vergonha externa, do autocrítico (eunadequado, eudetestado, eutranquilizador) e dos sintomas psicopatológicos (depressão, ansiedade e *stress*). Debruçando-nos sobre os resultados obtidos, é possível afirmar que, no geral, os adolescentes deste estudo possuem baixos níveis de vergonha externa, de autocrítico e de sintomas psicopatológicos, sendo que no pós-teste os índices destas variáveis aumentou, exceção feita aos valores do eunadequado e o eutraquilizador. Estes dados podem ser explicados pelo caráter pontual das sessões, dado que para trabalhar ao nível das competências emocionais (identificação, diferenciação, conhecimento e regulação) seria fundamental uma intervenção longitudinal, para que os adolescentes consolidassem as aprendizagens emocionais e, ainda, conseguissem refletir ou transpor conhecimentos para situações reais de dificuldade.

É de salientar, contudo, que o aumento dos índices supracitados pode dever-se ao aumento da consciencialização emocional e do incremento do sentido crítico nos alunos. Através da intervenção, os adolescentes compreenderam que sentir vergonha é benéfico, o que poderá ter facilitado o preenchimento da escala, não só porque detinham conhecimento acerca da emoção, mas também porque não tinham dificuldades em assumir a mesma, estando mais atentos ou despertos para identificar sentimentos de vergonha.

Devido à constatação de que os adolescentes deste estudo possuíam, no geral, baixos níveis de vergonha externa, de autocrítico e de sintomas psicopatológicos, e cónscios de que este facto poderia estar a diluir os ganhos obtidos com o programa, devido ao facto de estes ganhos serem menos espetáveis em alunos menos carenciados destes conhecimentos, fez-se o estudo do impacto do programa nas variáveis dependentes em estudo, numa subamostra de alunos com altos índices de vergonha (ponto médio superior a 16). Os resultados obtidos nesta subamostra revelam que as sessões levadas a cabo provocaram alterações nos índices de vergonha externa, do autocrítico (eunadequado, eudetestado, eutranquilizador) e dos sintomas psicopatológicos (depressão, ansiedade e *stress*), em função do tempo e do grupo. Debruçando-nos sobre estes dados, verificamos que a eficácia da intervenção, nesta amostra, poderá derivar da aquisição de conhecimentos ao nível da identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional. Os adolescentes, ao adquirirem tais competências conseguem agir de forma adaptativa nas diferentes situações (Moreira, 2004; Vaz, 2009). O fato de os adolescentes possuírem competências ao nível da regulação da vergonha, permite-lhes gerir, conservar, adaptar ou modificar a intensidade e a duração dos estados fisiológicos internos referentes às emoções, bem como a expressão ou não das mesmas (comportamentos) como forma de alcançar objetivos individuais e possibilitar uma boa adaptação social (Eisenberg & Spinrad, 2004 cit. in Reverendo, 2011).

Após analisar os dados obtidos pelas duas abordagens, podemos concluir que as sessões foram adequadas ao público-alvo, na medida em que os adolescentes adquiriram competências satisfatórias ao nível da identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional. Este fato pode derivar do interesse e do bom desempenho dos adolescentes aquando as sessões, que por sua vez foram positivamente avaliadas pelos alunos e professores. Face à amostra de adolescentes com altos índices de vergonha externa verifica-se que as sessões levadas a cabo provocaram alterações nos índices de vergonha externa, autocrítica (euinadequado, eudetestado, eutranquilizador) e sintomas psicopatológicos (depressão, ansiedade e *stress*), em função do tempo e do grupo.

Através dos dados obtidos neste estudo, acredita-se terem sido criados materiais úteis para a prevenção de eventuais disfunções emocionais e comportamentos desajustados. Podemos acreditar na hipótese de a 4ª e 5ª sessões do programa “Alinha com a vida” obterem resultados ainda mais significativos se a sua aplicação for mais prolongada no tempo, iniciando a sua aplicação não no 8º ano, mas no início do ensino básico, e durando a mesma até ao final do 2º ciclo, constituindo-se, assim, este programa, como um programa longitudinal e inerente ao currículo escolar. Julga-se também pertinente alargar a sua implementação a outros contextos educativos, com outras características socioculturais e, ainda, em adolescentes sinalizadas com necessidades educativas especiais. Seria também relevante este programa abranger outros ciclos escolares (ensino secundário).

Por a vergonha, em especial, ser uma emoção com forte influência na construção da identidade, acreditamos que a intervenção, em adolescentes, através de um programa focado unicamente nesta emoção seria uma mais-valia, pois numa ótica de prevenção se conseguiria prevenir o aparecimento de muitas patologias associadas a esta (Gilbert, 2000).

Apesar de o presente estudo evidenciar resultados satisfatórios, apresenta algumas limitações sobre as quais interessa refletirmos. O facto de a amostra ter sido seleccionada de modo não aleatório pode originar algumas dificuldades em generalizar os dados para a população geral.

Por outro lado, por a intervenção ao nível da vergonha e da culpa ter sido pontual, não foram focadas as estratégias de regulação emocional inerentes a estas emoções. Todavia, acredita-se que os adolescentes acabaram por adquirir competências a este nível, não só porque adquiriram competências face à identificação, diferenciação e conhecimento das emoções, mas também porque foram encontradas alterações significativas nos índices de vergonha externa, autocrítica e sintomas patológicos, em função do tempo e do grupo, nos adolescentes com altos índices de vergonha externa.

Há ainda a registar, como limitação, o fato de os adolescentes não terem sido questionados sobre a utilidade da 4ª e a 5ª sessão para as suas vidas, o que poderia contribuir para uma visão mais alargada do impacto das sessões nos adolescentes.

Apesar das limitações encontradas, o nosso estudo contribuiu para aumentar o conhecimento acerca da promoção de competências emocionais, ao nível da vergonha e da culpa, sendo esta uma área pouco ou nada desenvolvida em Portugal. Assim sendo, este estudo denota um carácter inovador, pois as intervenções ao nível das emoções na adolescência são escassas, o que é lamentável por ser consensual a influência destas emoções no ajustamento psicológico dos adolescentes. Neste âmbito, esta intervenção parece ser o primeiro dos muitos passos necessários para a prevenção de disfunções emocionais e comportamentos desajustados, que surgem, maioritariamente, na adolescência.

No todo, acredita-se na adequabilidade, interesse e relevância, da 4ª e 5ª sessão do programa de intervenção “Alinha com a vida”, fazendo crer que após uma melhoria de aspetos referentes ao desenho da investigação, este pode constituir-se como uma mais-valia para futuras investigações e intervenções, nomeadamente na construção de um manual de dinâmicas para a promoção de competências emocionais em adolescentes, destinado, não só a toda a comunidade educativa, mas também a pais, psicólogos, animadores socioculturais, entre outros, que lidam de perto com adolescentes e com todas as disfunções emocionais e comportamentos desajustados que surgem nesta fase.

Referências Bibliográficas

- Abreu, C. & Filho R. (2005). A abordagem cognitivo-construtivista de psicoterapia no tratamento da anorexia e bulimia nervosa. *Revista Brasileira de terapias Cognitivas*, 1 (1), 45-58.
- Allan, S. & Gilbert, P. (1995). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to Psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19 3 (3), 229-299. doi: 10.1016/0191-8869(95)00086-L
- Allan, S. & Gilbert, P. (2002). Anger and anger expression in relation to perceptions of social rank, entrapment, and depressive, symptoms. *Personality and Individual Differences*, 32, 551-565. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00057-5
- Almeida, L. S. & Feire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 5ª Edição. Braga: Psiquilíbrios.
- 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, Universidade do Porto, Porto.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Andrews, B., Brewin, C. R., Rose, S., & Kirk, M. (2000). Predicting PTSD symptoms in victims of violent crime: The role of shame, anger and childhood abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 69 – 73. doi: 10.1037/0021-843X.109.1.69. doi: 10.1037/0021-843X.109.1.69
- Andrews, B, Qian, M. & Valentine, J.D. (2002). Predicting depressive symptoms with a new measure of shame: The Experience of Shame Scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 41, 29-42. doi: 10.1348/014466502163778
- Araújo, U. F. (1998). *O sentimento de vergonha como um regulador moral*. Tese de Doutorado não publicada, UNICAMP, São Paulo.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido a 10 de setembro de 2014, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. 4ª Edição. Lisboa: Edições 70.
- Birchwood, M., Meaden, A., Trower, P., Gilbert, P. y Plaistow, J. (2000). The power and omnipotence of voices: Subordination and entrapment by voices and significant others. *Psychological Medicine*, 30, 337-344. doi: 10.1017/S0033291799001828

- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonfim, C.J., Saraiva, M.E., Curto, M.J., Abrantes, M.L. & Ferreira, S. P. (2000). *Centro Comunitário*. Direção Geral da Ação Social, 1-35.
- Brewin, C. R. & Holmes, E. A. (2003). Psychological theories of posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*, 23, 339-376. doi: 10.1016/S0272-7358(03)00033-3
- Campbell, S., & Elison, J. (2005). Shame coping styles and psychopathic personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 84, 96-104. doi: 10.1207-515327752jpa8401_16
- Carvalho, C. (2009). *Psicose Esquizofrénica. Crenças Paranóides: exploração da sua Etiologia na população normal e em doentes com esquizofrenia*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Carvalhosa, S. F., Domingos, A. & Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. *Análise Psicológica*, 3 (XXVIII), 479-490.
- Castilho, P. (2011). *Modelos de relação interna: Autocriticismo e autocompaixão. Uma abordagem evolucionária compreensiva da sua natureza, função e relação com a psicopatologia*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Castilho, P. & Pinto-Gouveia, J. (2011). Auto-Criticismo: Estudo de validação da versão portuguesa da Escala das Formas do Auto-Criticismo e Auto-Tranquilização (FSCRS) e da Escala das Funções do Auto-Criticismo e Auto-Ataque (FSCS). *PSYCHOLOGICA*, 54, 63-86.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J. & Bento, J. (2010). Auto-criticismo, vergonha interna e dissociação: a sua contribuição para a patoplastia do auto-dano em adolescentes. *Psychologica*, 52 (II), 331-360.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J. P. & Amaral, V. (2010). Recordação das Experiências de Ameaça e Subordinação na Infância e Psicopatologia: o efeito mediador do Auto-Criticismo. *Psychologica*, 52 (II), p. 475-498.
- Cavenaghi, A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14 (2), 248-261.
- Cecconello, A. & Koller, S. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93.

- Cheung, P.; Gilbert, P., & Irons, C. (2004). An exploration of shame, social rank and runination in relation to depression. *Personality and Individual Differences*, 36, 1143-1153. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00206-X
- Coda, R. (1995). *Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e Liderança*. São Paulo: Atlas.
- 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), 145-151.
- Cox, B.J., Fleet, C., Stein, M.B. (2004) Self-criticism and social phobia in the US national comorbidity survey. *Journal of Affective Disorders*, 82, 227–234. doi: 10.1016/j.jad.2003.12.012
- Cunha, M., Xavier, A., Cherpe, S., & Pinto-Gouveia, J. (2014). *Avaliação da vergonha externa em adolescentes: 'Other as Shamer Scale'*. Manuscrito submetido para publicação.
- Cury, A. (2001). *Treinando a emoção para ser feliz*. São Paulo: Academia da Inteligência.
- 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.
- Dagnan, D., Trower, P., Gilbert, P. (2002). Measuring vulnerability to threats to self construction: The self and other scale. *Psychology and Psychotherapy*, 72, 179-187. doi: 10.1348/147608302320365271
- Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. H. (2001). *Community Psychology: Linking Individuals and Communities*. Stanford: Wadsworth Publishing.
- Damásio, A. (2005). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. 24ª Edição. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2004). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurobiologia do sentir*. 6ª Edição. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Denzin, N., Lincoln Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações. Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.

- Dixon, A. K. (1998). Ethological strategies for defence in animals and humans: their role in some psychiatric disorders. *British Journal of Medical Psychology*, 71, 417-445. doi: 10.1111/j.2044-8341.1998.tb01001.x
- Ekman, P. (1977). *Facial Expression*. In Siegman, A. & Feldstein, S. (Eds.), *Nonverbal Communication and Behavior* (97-126). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das Emoções (C. Szlak, Trad.)*. São Paulo: Lua de Papel. (Obra original publicada em 2003).
- Faria, D. (2011). *O impacto das experiências de vergonha nos adolescentes*, Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Fazza, N. & Page, S. (2003). Dependency and self-criticism as predictors of suicidal behavior. *Suicide & life-threatening behavior*, 33 (2), 172-185. doi: 10.1521/suli.33.2.172.22777
- Gilbert, P. (1997). The evaluation of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70, 113-147. doi: 10.1111/j.2044-8341.1997.tb01893.x
- Gilbert, P. (1998a). Evolutionary – psychopathology: Why isn't the mind designed better than it is? *British Journal of Medical Psychology*, 71, 353-401. doi: 10.1111/j.2044-8341.1998.tb00998.x
- Gilbert, P. (1998b). What is shame? Some core issues and controversies. In Gilbert, P. & Andrews B. (Eds), *Shame: Interpersonal behavior, psychopathology and culture* (3-36). New York: Oxford University Press.
- Gilbert, P. & McGuire, M. (1998). Shame, status, and social roles: Psychobiology and evolution. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal behaviour, psychopathology, and culture* (99-125), Oxford University Press: Oxford and New York.
- Gilbert, P. & Gelsma, C. (1999). Recall of Shame and Favouritism in Relation to Psychopathology. *The British Journal of Clinical Psychology*, 38, 357-373. doi: 10.1348/014466599162962
- Gilbert, P. (2000a). Social mentalities: Internal 'social' conflicts and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. In P. Gilbert & K. G. Bailey (Eds.), *Genes on the couch: Explorations in evolutionary psychotherapy*. Hove: Brunner-Routledge.
- Gilbert, P. (2000b). The Relationship of Shame, Social Anxiety and Depression: The Role of the Evaluation of Social Rank. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 174-189. John Wiley & Sons, Ltd.

- Gilbert, P., & Miles, J. N. V. (2000). Sensitivity to Social Put-Down: it's relationship to perceptions of social rank, shame, social anxiety, depression, anger and self-other blame. *Personality and Individual Differences*, 29, 757-774. doi: 10.1016/S01918869(99)00230-5
- Gilbert, P. (2002). Body shame: A biopsychosocial conceptualization and overview, with treatment implications. In P. Gilbert & J. Miles (Eds.), *Body shame: Conceptualization, research and treatment* (3–54). London: Brunner- Routledge.
- Gilbert, P. (2003). Evolution, social roles, and the differences in shame and guilt. *Social Research*, 70, 1205-1230. Recuperado de International Security e Counter Terrorism Reference Center.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J.N.V. & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *The British Journal of Clinical Psychology*, 43 (1), 31-50.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualization, research and use in psychotherapy*, London: Brunner-Routledge.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassion mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 353-379. doi: 10.1002/cpp.507
- Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind*. London: Constable & Robinson.
- Gilbert, P. (2010) *Compassion focused therapy: The CBT distinctive features series*. London: Routledge.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates actividades. Editoriais.
- Gomes, A. M. A. (1999). *Psicologia Comunitária: uma abordagem conceitual*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1 (2), 71-79.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquirido: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goss, k., & Allan, S. (2009). Shame, pride and eating disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16, 303-316. doi: 10.1002/cpp.627
- Irons, C., & Gilbert, P. (2005). Evolved mechanisms in adolescent anxiety and depressive symptoms: the role of the attachment and social rank systems. *Journal of Adolescence*, 28, 325-341. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.07.004
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.

- Johnson-Laird, P. N. & Oatley, K. (2004) *Cognitive and social constructions in emotions*. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. 2nd. ed.(458-475). New York: The Guilford Press.
- Knapp, P. & Caminhab, R. M. (2003). Terapia cognitiva do transtorno de Terapia cognitiva do transtorno de estresse pós-traumático. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25 (Supl I), 31-6.
- Lewis, M. (2003). The role of the self in shame. *Social Research*, 70 (4), p.1181-1204.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* 2ª Edição. Braga: Psiquilíbrios.
- Lourenço, S., Palmeira, L., Dinis, A. & Pinto-Gouveia, J. (2010). Validação das emoções na infância: vergonha, ansiedade e sintomatologia depressiva. *Psychologica*, 52 (II), 499-526.
- Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Maia, A. (2009). *Os Antecedentes Motivacionais das Emoções de Vergonha e Culpa*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. 3ª Edição. Pêro Pinheira: ReportNumber.
- Martins, M. (2012). *“À Descoberta ...” Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Matos, M., & Pinto-Gouveia, J. (2009). Shame as a traumatic memory. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. Doi: 10.1002/cpp.659.
- Matos, M., Pinto-Gouveia, J., & Gomes, P. (2010). A Centralidade das Experiências de Vergonha: Estudo de validação da versão portuguesa da Escala da Centralidade do Acontecimento. *Psicologia*, 24.
- Matos, M., Pinto-Gouveia, J., & Gilbert, P. (2012). The effect of shame and shame memories on paranoid ideation and social anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. doi: 10.1002/cpp.1766

- Mayer & Salovey (1999). O que é a inteligência emocional. In Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*, (97-105) Rio de Janeiro: Editora Campus Lda.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (396-420). Nova Iorque: Cambridge University 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 não publicada, Universidade do Minho, Porto.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. 2.ª Edição. Porto: Legis Editora.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: Sage publications.
- Mills, R. (2005). Taking stock of the developmental literature on shame. *Developmental Review*, 25, 26-63. doi:10.1016/j.dr.2004.08.001
- Monteiro, R. (2010). *As emoções de culpa e de vergonha nas relações românticas: Influência das motivações para a relação e do estilo de vinculação*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P., & Melo, A. (2005). *Saúde Mental: Do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Nathanson, D.L. (1994). *Shame and pride: Affect, sex, and the bird of the self*. New York: Norton.
- Neff KD. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. doi: 10.1080/15298860390209035
- Nunes, C. (2012). *AUTO-DANO E IDEIAÇÃO SUICIDA NA POPULAÇÃO ADOLESCENTE. Aferição do Questionário de Impulso, Auto-dano e Ideação suicida na Adolescência (QIAIS-A)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ornelas, J. H. (1997). Psicologia Comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3 (XV), 375-388.
- Ornelas, J. H. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Pais-Ribeiro, J. L., Honrado, A. & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (eads) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (2), 229-239.

- Palmieri, M. & Barnco, A. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Microgênese da cooperação e competição na educação Infantil. Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (2), 365-378.
- Pereira, V. (2012). *A ideação paranoide na adolescência. Um Enfoque Comunitário*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment Theory, Research, and Application. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 569- 579.
- Pinto-Gouveia, J., & Matos, M. (2010). Can shame memories become a key to identity? The centrality of shame memories predicts psychopathology. *Applied Cognitive Psychology*. Doi: 10.1002/acp.1689. doi: 10.1002/acp.1689
- Rhee, H., Ciurzynski, S. M. & Yoos, H. L. (2008). Pearls and pitfalls of community-based group interventions for adolescents: lessons learned from adolescent asthma camp study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 31 (3), 122-135.
- 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 não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rijo, D., da Motta, C., Brazão, N., Paulo, M. & Gilbert, P. (2014). Terapia focada na compaixão. in W. Melo (Eds.), *Estratégias psicoterápicas e a terceira onda em terapia cognitiva*, 1- 27, São Paulo: Synopsis.
- Rijo, D., Sousa, M., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, & J., Mendonça, M. et al. (2007). *G.P.S. Gerar Percursos Sociais - Programa de Prevenção e Reabilitação para Jovens com Comportamento Social Desviante*. Coimbra: Coingra.
- Rosario, P. M., & White, R. M. (2006). The Internalized Shame Scale: Temporal stability, internal consistency, and principal components analysis. *Personality and Individual Differences*, 41, 95-103. doi:10.1016/j.paid.2005.10.026
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality*. New York: Basic Books.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1999). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Editora Campus Lda.
- Sato, L., Andrada, C. F., Évora, I. M. A., Neves, T. F. S., Oliveira, F. (2011). As tramas psicossociais da cooperação e da competição em diferentes contextos de trabalho. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1-104.

- Santos, A. S. (2009). *Diferenças individuais na tendência para a vergonha e culpa: antecedentes motivacionais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, A. S. (2012). *Será culpa ou vergonha? Aprenda a distinguir e a lidar com estas emoções!* GAPsi – Gabinete de apoio psicopedagógico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Acedido a 21 de setembro de 2014, em https://www.fc.ul.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Vergonha_culpa_v2.pdf
- Sarason, S. B. (1974). *The Psychological Sense of Community: Prospects for Community Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, R. M. (2009). *Fatores Protetores de Jovens em Risco Face à Gravidez na Adolescência: Um Estudo em Rabo de Peixe*. Dissertação de Mestrado não publicado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the self-conscious affect and attribution inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 102-111.
- Tangney, J. P. (2002). *Self-conscious emotions: The self as a moral guide*. In A. Tesser, D. A. Stapel, & J. V. Wood (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (97–117). Washington DC: American Psychological Association.
- Tangney, P., & Dearing, L. (2002). *Shame and Guilt*. New York: Guilford Press.
- Tangney, J. P., Stuewing, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
- Tracy, J. L., Robins, R. W., & Tangney, J. P. (2007). *The self-conscious emotion: Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Trickett, E. J. (2009). Multilevel community-based culturally situated interventions and community impact: An ecological perspective. *American Journal of Community Psychology*, 43, 257-266. doi: 10.1007/s10464-009-9227-y.
- 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 não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens. A amostragem como factor decisivo de qualidade*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.

Vidal, A. S. (2007). *Manual de Psicologia Comunitaria: Un enfoque integrado*. Madrid: Psicologia Pirâmide.

Vido, B. M. & Fernandes, Q. R. (2007). Qualidade de vida: considerações sobre conceito e instrumentos de medida. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 6 (2). Acedido a 29 de agosto de 2014, em <http://www.drashirleydecampos.com>.

Anexos

Anexo I

Escala de Vergonha Externa - Versão breve para Adolescentes (OASB-A)

(Goss, K.; Gilbert, P. & Allan, S. 1994)

(Tradução e adaptação para a população adolescente Portuguesa:

Pinto – Gouveia, J.; Cunha, M.; Matos, M. & Gilbert, P., 2013)

Instruções:

Esta escala tem como objectivo perceber o que as pessoas pensam acerca do modo como os outros as vêem. De seguida é apresentada uma lista de afirmações que descrevem sentimentos ou experiências referentes à forma como sentes que os outros te vêem (visão que os outros têm de ti). Lê atentamente cada uma das afirmações, e assinala com um círculo o número que indica a frequência com que te sentes ou experiencias o que está descrito na frase.

Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
0	1	2	3	4

1. Penso que as outras pessoas me desprezam.	0	1	2	3	4
2. As outras pessoas olham-me como se eu não estivesse à altura deles(as).	0	1	2	3	4
3. As outras pessoas vêem-me como se eu fosse pequeno(a) e insignificante.	0	1	2	3	4
4. As outras pessoas vêem-me como se eu fosse uma pessoa defeituosa.	0	1	2	3	4
5. As pessoas vêem-me como pouco importante em relação aos outros.	0	1	2	3	4
6. As pessoas afastam-se de mim quando eu cometo erros.	0	1	2	3	4
7. Os outros vêem-me como sendo vazio(a) e insatisfeito(a).	0	1	2	3	4
8. Os outros pensam que há qualquer coisa que falta em mim.	0	1	2	3	4

Anexo II

ESCALA DE FORMAS DE AUTO-CRITICISMO/ATAQUE E AUTO-TRANQUILIZANTE (FSCRS)

Gilbert *et al.*, 2004

Tradução e adaptação: Castilho, P.; Pinto-Gouveia, J. (2005)

Quando as coisas vão mal nas nossas vidas ou não correm como nós esperávamos, e sentimos que poderíamos ter feito melhor, às vezes temos pensamentos e sentimentos negativos e de auto-crítica, ou seja, onde nos criticamos a nós próprios. Estes podem ser sentimentos de que não vale a pena, de inutilidade ou inferioridade, etc. No entanto, as pessoas também podem tentar ser solidárias consigo próprias, ou seja, amigas de si próprias. Abaixo estão uma série de pensamentos e sentimentos que as pessoas por vezes têm. Lê atentamente cada afirmação e coloca um círculo no número que melhor descreve quanto cada afirmação é verdadeira para ti.

Por favor usa a seguinte escala:

Nada como eu	Um bocadinho como eu	Mais ou menos como eu	Um bocado como eu	Exactamente como eu
0	1	2	3	4

1.	Fico facilmente desapontado comigo mesmo.	0	1	2	3	4
2.	Há uma parte de mim que me põe em baixo.	0	1	2	3	4
3.	Eu sou capaz de me lembrar de coisas positivas acerca de mim.	0	1	2	3	4
4.	Sinto dificuldade em controlar a raiva e frustração que sinto comigo mesmo.	0	1	2	3	4
5.	Perdooo-me facilmente	0	1	2	3	4
6.	Há uma parte de mim que pensa que não sou suficientemente bom.	0	1	2	3	4
7.	Sinto-me derrotado pelos meus pensamentos auto-críticos.	0	1	2	3	4
8.	Continuo a gostar de mim.	0	1	2	3	4
9.	Eu fico tão zangado comigo mesmo que me apetece magoar-me ou ferir-me.	0	1	2	3	4
10.	Tenho um sentimento de nojo por mim mesmo(a)	0	1	2	3	4
11.	Continuo a sentir que posso ser amado(a) e que ainda sou aceitável.	0	1	2	3	4
12.	Eu deixei de me preocupar comigo e de cuidar de mim.	0	1	2	3	4
13.	Acho fácil gostar de mim mesmo.	0	1	2	3	4
14.	Lembro-me e penso muito sobre os meus fracassos.	0	1	2	3	4
15.	Eu chamo nomes a mim mesmo.	0	1	2	3	4
16.	Eu sou carinhoso (a) e cuido de mim mesmo (a).	0	1	2	3	4
17.	Eu não consigo aceitar fracassos e retrocessos sem me sentir inadequado.	0	1	2	3	4
18.	Penso que mereço a minha auto-crítica.	0	1	2	3	4
19.	Eu sou capaz de cuidar e preocupar-me comigo mesmo (a).	0	1	2	3	4
20.	Há uma parte de mim que se quer libertar dos aspectos de que não gosta.	0	1	2	3	4
21.	Eu encorajo-me a mim mesmo(a) acerca do futuro.	0	1	2	3	4
22.	Eu não gosto de ser como sou	0	1	2	3	4

Anexo III

Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS-21)

(Lovibond & Lovibond, 1995)

(Versão Portuguesa para adolescentes: Pais-Ribeiro, J.L., Honrado, A. & Leal, I.)

Instruções: Por favor lê cada uma das afirmações abaixo e assinala 0, 1, 2, ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a ti **durante a semana passada**. Não há respostas certas ou erradas. Não leves muito tempo a indicar a resposta em cada afirmação.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes
1. Tive dificuldades em acalmar-me.	0	1	2	3
2. Senti a minha boca seca.	0	1	2	3
3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo.	0	1	2	3
4. Senti dificuldades em respirar.	0	1	2	3
5. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas.	0	1	2	3
6. Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações.	0	1	2	3
7. Senti tremores (por ex., nas mãos).	0	1	2	3
8. Senti que estava a utilizar muita energia nervosa.	0	1	2	3
9. Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula.	0	1	2	3
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro.	0	1	2	3
11. Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
12. Senti dificuldade em relaxar-me.	0	1	2	3

13.Senti-me desanimado e melancólico.	0	1	2	3
14. Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer.	0	1	2	3
15. Senti-me quase a entrar em pânico.	0	1	2	3
16. Não fui capaz de ter entusiasmo por nada.	0	1	2	3
17. Senti que não tinha muito valor como pessoa.	0	1	2	3
18. Senti que, por vezes, estava sensível.	0	1	2	3
19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico.	0	1	2	3
20. Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso.	0	1	2	3
21. Senti que a vida não tinha sentido.	0	1	2	3

Anexo IV

Tabela de observação

Sessão	
Dinamizadora	
Data	
Local	
Turma	
Duração	
Nº de participantes	
Resultados esperados	
Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse e motivação)	
Desempenho dos alunos na realização das atividades (em termos de facilidade/dificuldades)	
Dificuldades apresentadas pela investigadora no desenrolar da sessão (ponto de vista da observadora)	
Reflexão crítica sobre o desenvolvimento global da sessão <i>(os objetivos esperados foram alcançados?; problemas/obstáculos detetados ao longo da sessão; formas de superar estes problemas/obstáculos)</i>	

Anexo V

Ficha de avaliação da sessão, dos alunos.



Nome: _____

Turma: _____

Escola: _____

1) O que mais gostaste na sessão?

2) O que menos gostaste na sessão?

3) O que mudavas na sessão?

Obrigada 😊

Anexo VI

Ficha de avaliação da sessão, dos professores.

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

Anexo VII

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



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

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

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

Neste cenário, que parece marcado por dificuldades acrescidas na promoção das aprendizagens dos alunos, a educação assume, então, um papel ainda mais primordial na promoção do desenvolvimento das pessoas, com vista à sua capacitação para serem felizes numa sociedade democrática. Mas promover o desenvolvimento das pessoas, significa, também, ser necessário dotá-las da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.

Como é dito no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (p. 77), para a educação poder dar resposta ao conjunto das suas missões “deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, ou quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o

meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.”

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

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

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

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

Um desses estudos, realizados na Ilha de S. Miguel, no ano de 2012, caracterizou a ideação 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 paranoide (M=49.14) é semelhante à encontrada em estudos realizados com adultos portugueses (M=43.42, Barreto Carvalho, 2009; M=44.14 Lopes, 2010), sendo também semelhantes as variáveis preditivas desta ideação, designadamente a vergonha externa e os estilos parentais. Este resultado vem reforçar a importância do papel de apoio dos progenitores, fortalecendo a necessidade de intervir ao nível da educação parental (Barreto Carvalho, Pereira, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Paralelamente, num outro estudo realizado no mesmo período, numa amostra de 1818 adolescentes, os resultados mostraram que a taxa de jovens que se envolvem em comportamentos de auto-dano (47.1%) e ideação suicida (77%) é extremamente elevada, mostrando-se muito superior à encontrada em Portugal continental (16%, segundo os estudos mais recentes da Prof. Doutora. Margarida Gaspar de Matos). Nos adolescentes açorianos, o auto-dano tem como objectivo primordial a regulação (redução e/ou aumento) de experiências emocionais. Segundo dados do nosso estudo, o

auto-dano é mais frequente em jovens entre os 14 e os 16 anos, com reprovação académica e menos satisfeitos com a escola e família. Relativamente à ideação suicida, esta é mais frequente nas raparigas de nível sócio-económico mais baixo e menos satisfeitas com a escola e família. Ambas as variáveis encontram-se correlacionadas com os sintomas de depressão e ansiedade, auto-criticismo, raiva e um estilo parental crítico (Barreto Carvalho, Nunes, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

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

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

Com efeito, para os alunos serem capazes de enfrentar e se apropriar do conjunto de conhecimentos escolares, que se situam predominantemente ao nível do córtex cerebral, por exigirem o

processamento de informações, é importante que haja uma boa articulação com o sistema límbico, envolvido na expressão das emoções. Tudo indica que as estruturas límbicas estão subjacentes aos sentimentos sociais e, em conjunto com o córtex cerebral, contribuem para ampliar ou restringir a resiliência, bem como as oportunidades para lidar com a imprevisibilidade e a mudança, ou para saber transformar obstáculos em desafios. No fundo, retornamos à ideia de promoção do sucesso escolar e da adaptação à vida.

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

Tem sido neste sentido que a equipa de investigação da Universidade dos Açores, liderada pelas signatárias, tem vindo a desenvolver trabalhos visando a criação de programas e materiais pedagógicos, passíveis de serem utilizados por diferentes tipos de educadores (educadores, professores, psicólogos, pais, e outros educadores) e também pelas próprias crianças e jovens autonomamente.

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

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

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,

Célia Barreto Carvalho Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 25 de Novembro de 2013

Anexo VIII

Carta explicativa das finalidades do programa.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao Conselho Executivo

Ponta Delgada, 9 de Dezembro de 2013

A estudante Carolina Raposo, do Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade dos Açores, encontra-se a realizar sob orientação das signatárias a sua Dissertação de Mestrado intitulada “Competências Socio-Emocionais, Vergonha e Culpa”. Esta Dissertação integra-se num trabalho mais amplo que visa a promoção de competências socioemocionais nos alunos dos ensinos básico e secundário, as quais são facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida.

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

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

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,

Célia Carvalho

Anexo VIX

Consentimento informado dirigido aos encarregados de educação 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 automotivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências socioemocionais, enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

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

Importa ainda salientar:

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

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

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

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

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

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

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

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

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

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

Anexo X

Consentimento informado dirigido aos encarregados de educação dos alunos do grupo controlo



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

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

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

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

Importa ainda salientar:

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

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

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

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que 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 XI

Categoria “Crenças associadas à evolução social na Pré-intervenção”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Crenças associadas à evolução social na Pré-intervenção	Competição	“Só competição existia”	Será que a competição e a cooperação sempre existiram? Porquê?	A1); B2); C1); C2); C3); D1); D2); E1).	72,73
		“Por alimentação”		A1); B2); C3); D1); E1).	45,45
		“Na procura de um parceiro”		B1).	9,09
		“Alcançarem objetivos”		C4); D1).	18,18
	Cooperação	“Só a cooperação existia”		A1); C1); C2); D1).	36,36
		“Necessidade de procurar ajuda”		A1); B1); C1); C2).	36,36
	Competição e cooperação	“As duas sempre existiram”		B1); C1).	18,18
		“Necessidade de se alimentarem”		B1); C2); C4).	27,27
		“Eles viviam em grupos e cooperavam uns com os outros mas também competiam pelas fêmeas”.		B1).	9,09
		“São um instinto”		C2); D2).	18,18

Anexo XII

Categoria “Uso de estratégias de competição e de cooperação”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Uso de estratégias de competição e de cooperação	Predominância na atividade	“Competição”	O que predominou na vossa relação com os outros, a cooperação ou a competição?	A1) 4 de 4; A2) 2 de 4; B1) 1 de 4; B2) 2 de 4; C1) 3 de 4; C3) 4 de 4; C4) 2 de 4; E1) 4 de 4.	55
		“Cooperação”		A2) 1 de 4; B1) 2 de 4; C1) 1 de 4; C2) 4 de 4; C4) 2 de 4; D1) 4 de 4.	35
		“Cooperação e competição”		A2) 1 de 4; B1) 1 de 4; B2) 2 de 4.	10
	Manifestações de cooperação	“Partilhamos o material com os outros grupos”	O que predominou na vossa relação com os outros, a cooperação ou a competição? Porquê?	A2) 2 de 4; B2) 2 de 4; C2) 4 de 4; C4) 2 de 4; D1) 3 de 4; E1) 1 de 4.	35
		“Ajudamos os colegas do grupo”		B2) 2 de 4; C1) 1 de 4; C2) 4 de 4; D1) 2 de 4.	22,50
	Manifestação de competição	“Não emprestavam”	O que predominou na vossa relação com os outros, a cooperação ou a competição? Porquê?	A1) 4 de 4; A2) 2 de 4; B2) 2 de 4; C1) 3 de 4; C3) 4 de 4; C4) 2 de 4; E1) 3 de 4.	50
		“Não estávamos a trabalhar bem em equipa”		C3) 1 de 4.	2,50

Anexo XIII

Categoria “Identificação de estratégias”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Identificação de estratégias	Estratégias de cooperação	<p>“Fiz”</p> <p>Exemplos:</p> <p>“eu vi uma vez uma senhora a ajudar uma idosa a atravessar a passadeira”. B2)</p> <p>“ajudei um amigo nos trabalhos de casa, porque ele tem dificuldades em perceber português”. D2)</p>	Esta semana terás a tarefa de verificar à tua volta uma situação de cooperação e/ou competição (podes experienciá-la ou apenas assistir).	A1) 11 de 21; A2) 7 de 19; B1) 21 de 22; B2) 3 de 21; C1) 14 de 20; C2) 14 de 20; C3) 15 de 19; C4) 18 de 21; D1) 16 de 20; D2) 12 de 17; E1) 14 de 22.	65,32
	Estratégias de competição	<p>“Fiz”</p> <p>Exemplos:</p> <p>“dois rapazes a competir pela mesma rapariga” A1)</p> <p>“vi muita competição hoje na maratona de dança da escola”. B2)</p>		A1) 7 de 21; A2) 3 de 19; B1) 2 de 22; B2) 2 de 21; C1) 6 de 20; C3) 12 de 19; C4) 1 de 21; E1) 5 de 22.	17,12

Anexo XIV

Categoria “Ativação da culpa”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Ativação da culpa	Reconhecimento em si	“Culpado”	Como te sentis - te ao ouvir o que te dissemos?	A1) 19 de 21; A2) 15 de 19; B1) 21 de 22; B2) 17 de 21; C1) 18 de 20; C2) 13 de 20; C3) 19 de 19; C4) 14 de 21; D1) 3 de 20; D2) 17 de 17; E1) 19 de 22.	78,83
		“Indiferente”		B2) 1 de 21; C4) 1 de 21; D2) 2 de 17.	1,80
	Reações fisiológicas	“Aumento do ritmo cardíaco”	O teu corpo sofreu alguma alteração enquanto falávamos e tu pensavas?	A1) 8 de 21; B1) 11 de 22; C1) 4 de 20; C2) 4 de 20; C3) 6 de 19; C4) 2 de 21; D1) 2 de 20; D2) 7 de 17; E1) 6 de 22.	22,52
		“Vontade de chorar”		A1) 2 de 21; B1) 1 de 22; C1) 2 de 20; C2) 1 de 20; E1) 2 de 22.	3,60
		“Aumento da transpiração”		A1) 1 de 21; B1) 1 de 22; B2) 1 de 21; C1) 6 de 20; C2) 1 de 20; C3) 1 de 19; C4) 1 de 21.	5,41
		“Paralisado”		A1) 2 de 21; B1) 2 de 22; C1) 2 de 20; C2) 4 de 20; C3) 1 de 19; E1) 2 de 22.	5,86
		“Tremores”		A1) 4 de 21; B1) 1 de 22; B2) 1 de 21; C1) 3 de 20; C2) 4 de 20; C3) 5 de 19; C4) 3 de 21; D1) 1 de 20; D2) 3 de 17; E1) 5 de 22.	13,51
		“Dores de barriga”		A1) 1 de 21; C3) 2 de 19.	1,35
		“Indisposição”		A1) 2 de 21; A2) 1 de 19; C1) 1 de 20; C2) 1 de 20; C3) 1 de 19; C4) 4 de 21; D1) 5 de 20; D2) 1 de 17;	7,66

				E1) 1 de 22.	
		“Aperto no coração”		A2) 1 de 19; B1) 1 de 22; B2) 1 de 21; C1) 2 de 20; C3) 1 de 19; C4) 1 de 21; E1) 2 de 22.	4,05
		“Tensão”		A2) 8 de 19; B2) 10 de 21; C1) 3 de 20; C4) 1 de 21; D2) 1 de 17; E1) 6 de 22.	13,06
		“Respiração ofegante”		B1) 1 de 22; C1) 1 de 20; C2) 2 de 20.	1,80
		“Calor”		B2) 2 de 21; C1) 2 de 20; C2) 11 de 20; C3) 1 de 19; C4) 4 de 21; D1) 1 de 20; E1) 1 de 22.	9,91
		“Arrepios”		B2) 1 de 21; C4) 2 de 21; E1) 1 de 22.	1,80
		“Corar”		C1) 1 de 20; C2) 4 de 20; C3) 1 de 19; C4) 4 de 21; D1) 1 de 20; E1) 1 de 22.	5,41
		“Nó na garganta”		C1) 1 de 20.	0,45
		“Indiferente”		A1) 1 de 21; A2) 9 de 19; B1) 4 de 22; B2) 9 de 21; C4) 2 de 21; D1) 7 de 20; D2) 5 de 17.	16,67
	Reações cognitivas	“Foi sem intenção”.		A1) 19 de 21; A2) 15 de 19; B1) 21 de 22; B2) 17 de 21; C1) 18 de 20; C2) 13 de 20; C3) 19 de 19; C4) 14 de 21; D1) 3 de 20; D2) 17 de 17; E1) 19 de 22.	78,83
		“Desculpa”	O que estavas a pensar? O que te levou a sentir isto?	A1) 17 de 21; A2) 11 de 19; B1) 18 de 22; B2) 13 de 21; C1) 18 de 20; C2) 9 de 20; C3) 16 de 19; C4) 10 de 21; D2) 17 de 17; E1) 13 de 22.	63,96
		“Podemos fazer coisas e vender na escola para dar o dinheiro às senhoras”.		A1) 6 de 21.	2,70

		“Fazer de novo os questionários?”		A2) 2 de 19; C4) 3 de 21.	2,25
	Emoções/sentimentos/estados Associados à culpa	“Vergonha”	Como te sentis - te ao ouvir o que te dissemos?	A1) 6 de 21; A2) 4 de 19; B1) 8 de 22; B2) 4 de 21; C1) 13 de 20; C2) 7 de 20; C3) 7 de 19; C4) 6 de 21; D1) 11 de 20; D2) 4 de 17; E1) 15 de 22.	38,29
		“Tristeza”		A1) 9 de 21; A2) 15 de 19; B1) 13 de 22; B2) 8 de 21; C1) 9 de 20; C2) 15 de 20; C3) 17 de 19; C4) 12 de 21; D1) 17 de 20; D2) 5 de 17.	54,05
		“Ansiedade”		A1) 6 de 21; A2) 9 de 19; B1) 7 de 22; B2) 4 de 21; C1) 9 de 20; C2) 4 de 20; C3) 10 de 19; C4) 7 de 21; D1) 8 de 20; D2) 7 de 17; E1) 14 de 22.	38,29
		“Revolta”		A2) 1 de 19.	0,45
		“Irritação”		A2) 3 de 19; B1) 1 de 22; C1) 4 de 20; C2) 7 de 20; C3) 1 de 19; C4) 3 de 21; D1) 12 de 20; E1) 1 de 22.	14,41
		“Inocência”		A2) 2 de 19.	0,90
		“Desilusão”		C2) 1 de 20; D1) 1 de 20.	0,90
		“Raiva”		C4) 1 de 21; D1) 1 de 20.	0,90

Anexo XV

Categoria “Ativação da vergonha”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Ativação da vergonha	Reconhecimento em si	“Vergonha”	O que sentiste ao desempenhar a tarefa? Qual a emoção que te ativou?	A1) 18 de 21; A2) 18 de 19; B1) 21 de 22; B2) 14 de 21; C1) 19 de 20; C2) 16 de 20; C3) 19 de 19; C4) 20 de 21; D1) 17 de 20; D2) 16 de 17; E1) 16 de 22.	87,39
		“Indiferente”		B2) 1 de 21.	0,45
	Reações fisiológicas	“Corar”	O teu corpo sofreu alguma alteração enquanto sentias esta emoção?	A1) 9 de 21; A2) 3 de 19; B1) 2 de 22; B2) 6 de 21; C1) 13 de 20; C2) 8 de 20; C3) 6 de 19; C4) 3 de 21; D1) 4 de 20; D2) 5 de 17; E1) 11 de 22.	31,53
		“Aumento do ritmo cardíaco”		A1) 5 de 21; B1) 9 de 22; C1) 2 de 20; C2) 3 de 20; C3) 5 de 19; C4) 2 de 21; D1) 4 de 20; D2) 2 de 17; E1) 2 de 22.	15,32
		“Sorriso constante”		A1) 2 de 21; A2) 2 de 19; B1) 4 de 22; C1) 3 de 20; C2) 1 de 20; C3) 9 de 19; C4) 3 de 21; D2) 7 de 17; E1) 4 de 22.	15,77
		“Tensão”		A1) 1 de 21; B1) 1 de 22; B2) 1 de 21; C1) 1 de 20; C4) 1 de 21; D1) 2 de 20; E1) 5 de 22.	5,41
		“Aumento da transpiração”		A1) 2 de 21; B1) 1 de 22; C1) 1 de 20; C4) 2 de 21; D1) 1 de 20.	3,15
		“Tremores”		A1) 2 de 21; A2) 2 de 19; B1) 3 de 22; C1) 1 de 20; C2) 8 de 20; C3) 2 de 19; C4) 7 de 21; D1) 2 de 20; D2) 4 de 17; E1) 4 de 22.	15,77

		“Vontade de fugir”		A1) 1 de 21; B1) 2 de 22; C4) 1 de 21.	1,80
		“Voz trémula”		A1) 1 de 21; C1) 2 de 20; D1) 2 de 20.	2,25
		“Calor”		B1) 1 de 22; B2) 2 de 21; C1) 4 de 20; C2) 7 de 20; C3) 1 de 19; C4) 6 de 21; D1) 1 de 20; E1) 1 de 22.	10,36
		“Respiração ofegante”		B1) 1 de 22; C2) 1 de 20; D1) 1 de 20.	1,35
		“Paralisado”		B1) 1 de 22; C1) 1 de 20.	0,90
		“Irrequietação”		B1) 1 de 22; B2) 5 de 21; C3) 3 de 19; D1) 1 de 20; E1) 2 de 22.	5,41
		“Tapar a cara”		B2) 1 de 21; C1) 1 de 20.	0,90
		“Olhar para o chão”		C3) 4 de 19; D2) 4 de 17; E1) 2 de 22.	4,50
		“Arrepios”		C4) 2 de 21.	0,90
		“Indiferente”		A1) 1 de 21; A2) 9 de 19; B2) 4 de 21; C4) 1 de 21; D1) 3 de 20; E1) 2 de 22.	9,00
	Reações cognitivas	“Estão a olhar para mim”.	Porque achas que sentiste vergonha?	A1) 15 de 21; A2) 5 de 19; B1) 12 de 22; B2) 9 de 21; C1) 10 de 20; C2) 9 de 20; C3) 18 de 19; C4) 17 de 21; D1) 15 de 20; D2) 9 de 17; E1) 17 de 22.	61,26
		“Se eu dançasse com uma rapariga era melhor”.		A1) 1 de 21; B1) 2 de 22; C1) 1 de 20; C2) 2 de 20.	2,70
		“O que estão a pensar de mim”.		A2) 7 de 19; B1) 5 de 22; B2) 8 de 21; C1) 7 de 20; C2) 9 de 20; C3) 1 de 19; C4) 4 de 21; D1) 3 de 20; D2) 7 de 17; E1) 3 de 22.	24,32
		“Não sei”		A1) 5 de 21; A2) 7 de 19; B1) 3 de 22; B2) 3 de 21; C1) 3 de 20;	12,16

				D1) 3 de 20; D2) 1 de 17; E1) 2 de 22.	
	Emoções/sentimentos/estados Associados à vergonha	"Alegria"	O que sentiste ao desempenhar a tarefa?	A1) 1 de 21; A2) 8 de 19; B1) 11 de 22; B2) 6 de 21; C1) 1 de 20; C2) 2 de 20; C3) 1 de 19; C4) 9 de 21; D1) 6 de 20; D2) 4 de 17; E1) 2 de 22.	22,97
		"Ansiedade"		A1) 1 de 21; A2) 6 de 19; B1) 1 de 22; C1) 2 de 20; C2) 1 de 20; C3) 5 de 19; C4) 4 de 21; D1) 4 de 20; D2) 3 de 17; E1) 5 de 22.	14,41
		"Medo"		B2) 3 de 21; C2) 3 de 20; C3) 1 de 19; C4) 1 de 21; D1) 1 de 20.	4,05

Anexo XVI

Categoria “Identificação da culpa”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Identificação da culpa	Em si	<p>“Fiz”</p> <p>Exemplos:</p> <p>“... Quando perdi o ano senti-me culpada”. C3)</p> <p>“Senti culpa por ter escondido do meu pai um teste.... Depois queria redimir o que fiz”. D1)</p>	<p>Registrar situações ao longo da semana que te tenham feito sentir envergonhado ou culpado, ou situações que tenhas observado nos outros e onde tenhas reconhecido estas emoções.</p> <p>Ou, ainda, ativar num familiar/amigo a emoção vergonha. Exemplo: Elogiá-la genuinamente e perguntar o que sentiu.</p>	<p>A1) 4 de 21; A2) 6 de 20; B1) 5 de 22; C1) 4 de 20; C2) 6 de 20; C3) 9 de 19; C4) 3 de 21; D1) 8 de 20; D2) 3 de 17; E1) 4 de 22.</p>	25,87
	Nos outros	<p>“Fiz”</p> <p>Exemplos:</p> <p>“... Eu presenciei a uma situação de culpa, quando a minha amiga sem querer me deu com a régua nos dentes e depois pediu-me desculpa, porque estava a assentir-se culpada...”. B1)</p> <p>“.... O meu colega sentiu-se culpado por ter prejudicado o treino...”. C1)</p>	<p>Registrar situações ao longo da semana que te tenham feito sentir envergonhado ou culpado, ou situações que tenhas observado nos outros e onde tenhas reconhecido estas emoções.</p> <p>Ou, ainda, ativar num familiar/amigo a emoção vergonha. Exemplo: Elogiá-la genuinamente e perguntar o que sentiu.</p>	<p>A1) 5 de 21; A2) 0 de 19; B1) 2 de 22; C1) 5 de 20; C2) 7 de 20; C3) 0 de 19; C4) 1 de 21; D1) 1 de 20; D2) 1 de 17; E1) 3 de 22.</p>	12,44

Anexo XVII

Categoria “Identificação da vergonha”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Identificação da vergonha	Em si	<p>“Fiz”</p> <p>Exemplos:</p> <p>“Quando cantei no palco”. B1)</p> <p>“...No primeiro encontro com um rapaz”. C3)</p>	<p>Registrar situações ao longo da semana que te tenham feito sentir envergonhado ou culpado, ou situações que tenhas observado nos outros e onde tenhas reconhecido estas emoções.</p> <p>Ou, ainda, ativar num familiar/amigo a emoção vergonha.</p> <p>Exemplo: Elogiá-la genuinamente e perguntar o que sentiu.</p>	<p>A1) 2 de 21; A2) 3 de 19; B1) 8 de 22; C1) 5 de 20; C2) 4 de 20; C3) 8 de 19; C4) 6 de 21; D1) 4 de 20; D2) 4 de 17; E1) 6 de 22.</p>	24,88
	Nos outros	<p>“Fiz”</p> <p>Exemplos:</p> <p>“ Fiz um elogio a um amigo e ele ficou envergonhado”. D1)</p> <p>“... Uma amiga minha durante a aula de natação sentiu vergonha, começou a rir-se, por não saber fazer uma tarefa”. E1)</p>		<p>A1) 9 de 21; A2) 1 de 19; B1) 3 de 22; B2) 0 de 21; C1) 6 de 20; C2) 7 de 20; C3) 1 de 19; C4) 6 de 21; D1) 4 de 20; D2) 4 de 17; E1) 9 de 22.</p>	24,88

Anexo XVIII

Categoria “Função adaptativa da culpa”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Função adaptativa da culpa	Reparar o comportamento	“Admitir os erros”	Na tua opinião para que serve a culpa?	A1) 3 de 21; A2) 4 de 19; B1) 4 de 22; B2) 5 de 21; C1) 1 de 20; C2) 6 de 20; C3) 7 de 19; C4) 7 de 21; D1) 4 de 20; D2) 2 de 17; E1) 4 de 22.	21,17
		“Corrigir os erros”		A1) 4 de 21; A2) 1 de 19; B1) 7 de 22; B2) 3 de 21; C1) 6 de 20; C2) 2 de 20; C4) 6 de 21; D1) 4 de 20; D2) 8 de 17; E1) 6 de 22.	21,17
		“Melhorar o comportamento”.		A1) 4 de 21; A2) 3 de 19; B1) 1 de 22; B2) 1 de 21; C1) 2 de 20; C2) 2 de 20; C3) 1 de 19; C4) 2 de 21; D1) 2 de 20; D2) 3 de 17; E1) 3 de 22.	10,81
		“Pensar no que fizemos”.		A1) 2 de 21; A2) 4 de 19; B1) 5 de 22; B2) 4 de 21; C1) 8 de 20; C2) 8 de 20; C3) 7 de 19; C4) 5 de 21; D1) 3 de 20; D2) 3 de 17; E1) 5 de 22.	24,32
		“Aprender com os erros”		A1) 3 de 21; B1) 3 de 22; B2) 1 de 21; C2) 1 de 20; C3) 2 de 19; D1) 1 de 20; E1) 2 de 22.	5,86
		“Pedir desculpa aos outros”		A2) 1 de 19; B1) 3 de 22; C1) 3 de 20; C2) 1 de 20; C3) 1 de 19; C4) 1 de 21; D1) 2 de 20; D2) 1 de 17.	5, 86
	Não responderam	“Não sei”		A1) 2 de 21; A2) 8 de 19; B2) 8 de 21; C2) 1 de 20; C3) 1 de 19; D1) 8 de 20; D2) 2 de 17; E1) 3 de 22.	14,86

Anexo XIX

Categoria “Função adaptativa da vergonha”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Função adaptativa da vergonha	Preservação da identidade	“Proteger de comportamentos e atitudes”.	Na tua opinião para que serve a vergonha?	A1) 3 de 21; A2) 8 de 19; B1) 12 de 22; B2) 10 de 21; C1) 16 de 20; C2) 5 de 20; C3) 5 de 19; C4) 7 de 21; D1) 7 de 20; D2) 5 de 17; E1) 6 de 22.	37,84
		“Mostrar medo”.		A1) 1 de 21; A2) 1 de 19; B1) 2 de 22; B2) 1 de 21; C2) 1 de 20; C3) 1 de 19; C4) 2 de 21; D2) 1 de 17.	4,50
		“Não sentimos à vontade”.		A1) 1 de 21; A2) 3 de 19; B1) 1 de 22; C2) 4 de 20; C3) 5 de 19; C4) 3 de 21; E1) 5 de 22.	9,91
		“Pensar no que fazemos”		B1) 1 de 22; B2) 2 de 21; C1) 1 de 20; C2) 3 de 20; C3) 2 de 19; C4) 3 de 21; D2) 1 de 17; E1) 2 de 22.	6,76
		“Paralisar”		C2) 3 de 20; C4) 1 de 21; D1) 1 de 20.	2,25
		“Corpo se refugiar”.		D1) 1 de 20; E1) 1 de 22.	0,90
	Desenvolver aptidões	“Sentir”.		A1) 1 de 21; A2) 1 de 19; B1) 2 de 22; B2) 4 de 21; C1) 2 de 20; C3) 2 de 19; C4) 3 de 21; D1) 2 de 20; D2) 1 de 17.	8,11
		“Conhecermo-nos”		B1) 2 de 22; B2) 1 de 21; C2) 2 de 20; E1) 2 de 22.	3,15
		“Mostrar do que sou capaz”		B2) 1 de 21; C3) 1 de 19; D1) 1 de 20; D2) 1 de 17; E1) 1 de	2,25

				22.	
		“Regularmos”		C3) 1 de 19; C4) 1 de 21; D1) 1 de 20.	1,35
		“Liberta-nos”		C4) 1 de 21; D1) 1 de 20; E1) 2 de 22.	1,80
	Não responderam	“Não sei”		A1) 1 de 21; A2) 6 de 19; B1) 2 de 22; B2) 2 de 21; C1) 1 de 20; C2) 2 de 20; C3) 2 de 19; D1) 7 de 20; D2) 8 de 17; E1) 3 de 22.	15,32

Anexo XX

Categoria “Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Crenças associadas às emoções sociais na pré-intervenção	Definição de Culpa	“Arrependimento”	O que significa a culpa?	B2); C1); C3); D1).	36,36
		“Não sei”		A1); A2); B1); C2); C4); D2); E1)	63,64
	Definição de Vergonha	“Estão a pensar de nós”	O que significa a vergonha?	A1); B1); C3); D2); E1).	45,45
		“Fugir”.		B2); C3).	18,18
		“É não ser capaz de...”.		C1); C3; D1).	27,27
		“Não sei”		A2); C2); C4)	27,27

Anexo XXI

Categoria “Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Crenças associadas às emoções sociais na pós-intervenção	Desvantagens da culpa	“Não ficávamos preocupados”.	Achas que seria benéfico não sentires culpa? Porquê?	D1) 1 de 20.	0,45
	Vantagens da culpa	“Distinguir a verdade da mentira”.	Achas que seria benéfico não sentires culpa? Porquê?	A1) 5 de 21; A2) 1 de 19; C1) 1 de 20; C2) 5 de 20; C4) 2 de 21; D1) 4 de 20; D2) 3 de 17.	9,46
		“Corrigir o comportamento”.		A1) 3 de 21; A2) 1 de 19; B1) 9 de 22; B2) 5 de 21; C2) 3 de 20; C3) 3 de 19; C4) 3 de 21; D1) 1 de 20; D2) 7 de 17; E1) 4 de 22.	17,57
		“Mudar o comportamento”.		A1) 1 de 21; B1) 4 de 22; B2) 1 de 21; C1) 8 de 20; C2) 2 de 20; C3) 2 de 19; C4) 1 de 21; D1) 2 de 20; E1) 3 de 22.	10,81
		“Pensarmos no que fizemos”.		A1) 1 de 21; A2) 1 de 19; B1) 3 de 22; B2) 3 de 21; C1) 5 de 20; C4) 5 de 21; D1) 2 de 20; D2) 2 de 17; E1) 3 de 22.	11,26
		“Admitir os erros”		A2) 2 de 19; B2) 2 de 21; C2) 4 de 20; D1) 1 de 20; E1) 1 de 22.	4,50
		“Ultrapassar obstáculos”		A2) 1 de 19; C3) 1 de 19; C4) 1 de 21; D2) 1 de 17; E1) 2 de 22.	2,70
		“Aprender com os erros”		B1) 1 de 22; B2) 1 de 21; C2) 1 de 20; C4) 1 de 21; D1) 1 de 20.	2,25
		“Não sentíamos culpa”.		A1) 3 de 21; A2) 4 de 19; B1) 4 de 22; B2) 4 de 21; C1) 1 de 20; C2) 2 de 20; C3) 8 de 19; C4) 3	18,47

				de 21; D1) 5 de 20; D2) 1 de 17; E1) 6 de 22.	
		“Eramos insensíveis”		A1) 2 de 21; A2) 4 de 19; B1) 1 de 22; B2) 2 de 21; C1) 5 de 20; C2) 3 de 20; C3) 2 de 19; C4) 3 de 21; D1) 2 de 20; D2) 2 de 17; E1) 3 de 22.	13,06
	Não responderam	“Não sei”		A1) 6 de 21; A2) 5 de 19; B2) 3 de 21; C3) 3 de 19; C4) 2 de 21; D1) 2 de 20; D2) 1 de 17; E1) 1 de 22.	10,36
	Prejudicialidade da culpa	“Pode não dar para remediar”.	Qual a emoção mais prejudicial à nossa sobrevivência?	C1); C3).	18,18
		“À morte ou depressão ”.		A2).	9,09
	Desvantagens da vergonha	“Fazer tudo à frente dos outros”.	Achas que seria benéfico não sentires vergonha? Porquê?	A2) 2 de 19; B1) 1 de 22; B2) 1 de 21; C1) 1 de 20; C3) 3 de 19; E1) 1 de 22.	4,05
		“Apresentar trabalhos sem vergonha”		B1) 1 de 22; C1) 2 de 20; C3) 1 de 19.	1,80
		“Era mais confiante”.		D1) 2 de 20.	0,90
	Vantagens da vergonha	“Impedir comportamentos”.	Achas que seria benéfico não sentires vergonha Porquê?	A1) 13 de 21; A2) 9 de 19; B1) 11 de 22; B2) 14 de 21; C1) 14 de 20; C2) 10 de 20; C3) 11 de 19; C4) 12 de 21; D1) 9 de 20; D2) 6 de 17; E1) 13 de 22.	54,95
		“Protege”.		A1) 1 de 21; A2) 1 de 19; B2) 2 de 21; C2) 2 de 20; C4) 3 de 21; D1) 2 de 20; D2) 2 de 17; E1) 1 de 22.	6,31
		“Seguir em frente”.		A1) 1 de 21; A2) 1 de 19; B1) 4	10,81

				de 22; B2) 2 de 21; C1) 3 de 20; C2) 3 de 20; C3) 1 de 19; C4) 2 de 21; D1) 2 de 20; E1) 5 de 22.	
		“Que nos conhecemos”.		A1) 1 de 21; B1) 1 de 22; C1) 1 de 20; C3) 1 de 19; D1) 1 de 20; D2) 4 de 17; E1) 1 de 22.	4,50
	Não responderam	Não sei		A1) 5 de 21; A2) 8 de 19; B1) 3 de 22; B2) 2 de 21; C1) 5 de 20; C2) 5 de 20; C3) 6 de 19; C4) 4 de 21; D1) 6 de 20; D2) 5 de 17; E1) 2 de 22.	22,97
	Prejudicialidade da vergonha	“Ficamos sozinhos”.	Qual a emoção mais prejudicial à nossa sobrevivência?	A1); B1); B2); C2); C4); D1); D2); E1).	72,73
		“Evita-nos de fazer qualquer coisa”.		A1); D1); E1).	27,27
		“Quando não somos aceites nos outros grupos”.		A1); C2); D2).	27,27
		“Leva ao suicídio e a doenças”.		C1); C4); D2).	27,27
		“Muda a nossa maneira de ser”.		C2); C4); E1).	27,27

Anexo XXII

Categoria “Participação dos alunos na 4ª sessão”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Participação dos alunos na 4ª sessão	Gosto/Interesse/ Motivação	“As atividades foram boas”.	Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação)	A1); A2); B1); C2); C3); D1).	54,55
		“Imediatamente trocaram materiais”.		B1); C2); D1).	27,27
		“Podemos fazer símbolos na bandeira?”.		B1).	9,09
		“No final podemos acabar de fazer os objetos?”.		B2).	9,09
	Desinteresse	“A aluna pela segunda vez recusa-se a responder à dinamizadora quando esta a questiona sobre os temas tratados nas dinâmicas. Além disso continua a manifestar uma atitude bastante séptica em relação às atividades ...”.	Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação)	C2).	9,09
		“2 alunos durante o tempo de apresentação do PowerPoint encontram-se a brincar e a escrever no caderno um do outro”.		D2).	9,09
	Adesão ao desafio da semana	“Fiz”	Esta semana terá a tarefa de verificar à tua volta uma situação de cooperação ou competição (podes experienciá-la ou apenas assistir). Descreve esta situação.	A1) 16 de 21; A2) 6 de 19; B1) 21 de 22; B2) 5 de 21; C1) 19 de 20; C2) 16 de 20; C3) 16 de 19; C4) 19 de 21; D1) 16 de 20; D2) 11 de 17; E1) 19 de 22.	73,87

Anexo XXIII

Categoria “Participação dos alunos na 5ª sessão”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Participação dos alunos na 5ª sessão	Gosto/Interesse/ Motivação	“Vários alunos levantaram o braço para responder às questões”.	Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação)	A1); A2; C1); C3); D1); E1)	54,54
		“Gostei muito desta sessão”.		A1); A2); B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2); E1).	100
		“Podemos repetir esta atividade?”.		A2); C4)	18,18
		“Foi muito divertido”.		E1); A2)	18,18
		“Foi a sessão que mais gostei”.		E1)	9,09
	Desinteresse	“O aluno mostrou-se indiferente e desatento e várias vezes durante a sessão desafiou a dinamizadora e a observadora respondendo de forma pouco correta”.	Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação)	D1)	9,09
	Adesão ao desafio da semana	“Fiz”.	Registrar situações ao longo da semana que te tenham feito sentir envergonhado ou culpado, ou situações que tenhas observado nos outros e onde tenhas reconhecido estas emoções. Ou, ainda, ativar num familiar/amigo a emoção	A1) 16 de 21; A2) 8 de 19; B1) 18 de 22; C1) 14 de 20; C2) 19 de 20; C3) 14 de 19; C4) 14 de 21; D1) 14 de 20; D2) 9 de 17; E1) 18 de 22.	71,64

			vergonha. Exemplo: Elogiá-la genuinamente. Perguntar: o que sentiu		
--	--	--	---	--	--

Anexo XXIV

Categoria “Desempenho dos alunos na 4ª sessão”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Desempenho dos alunos na 4ª sessão	Facilidade	<p>“Todos os participantes realizaram a tarefa de grupo, apesar de se sentirem frustrados por não terem o material necessário para a realização da mesma”.</p>	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de facilidade)	A1); A2); B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2); E1).	100
		<p>“Os alunos responderam às perguntas em grupo sem manifestar dificuldade (e.g. não apresentaram dúvidas quanto ao que se pretendia com as perguntas da ficha respondendo às mesmas sem precisarem de ajuda por parte da dinamizadora; conseguiram compreender todo o vocabulário e foram capazes de justificar as suas respostas)”.</p>		A2); B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2); E1).	90,91
		<p>“Os participantes compreenderam toda a informação exposta através do PowerPoint (e.g. conseguiram definir no final o significado de competição, de cooperação e de elicitación/dádiva de cuidados) o que pressupõe que não houve dificuldade na compreensão do</p>		A1); A2); B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2); E1).	100

		material exposto”.			
	Dificuldade	“Os alunos tiveram algumas dificuldades no preenchimento da ficha de grupo, nomeadamente na alínea c)”.	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de dificuldades)	A1).	9,09
		“Na tarefa de grupo os alunos manifestaram dificuldade, na compreensão do objetivo do jogo, isto é, utilizar estratégias de cooperação e não de competição”.		A1); A2); B2); C1); C3); C4); E1).	63,64

Anexo XXV

Categoria “desempenho dos alunos na 5ª sessão”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Desempenho dos alunos na 5ª sessão	Facilidade	“Todos os grupos realizaram as atividades solicitadas”.	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de facilidade)	A1); A2); B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2); E1)	100
		“Os participantes responderam às questões sem manifestar dificuldade (e.g. não apresentaram dúvidas quanto ao que se pretendia com as perguntas da ficha respondendo às mesmas sem precisarem de ajuda por parte da dinamizadora; conseguiram compreender todo o vocabulário e foram capazes de justificar as suas respostas)”.		A2); B1); C1); C2); C3); C4); D1).	54,56
	Dificuldade	“Alguns alunos recusaram-se a realizar a dinâmica A Atuação das estrelas, por sentirem vergonha”.	Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de dificuldades)	A1); C1); C3); D2); E1).	45,45
		“Dificuldades na alínea b) e c) da ficha A atuação das estrelas”.		A1); D2)	18,18
		“Dificuldades na alínea d) da ficha O Mal-entendido”.		A1); D2)	18,18
		“O que quer dizer benéfico?”		B2)	9,09
		“Não sei explicar para que serve a vergonha ...”.		E1)	9,09

Anexo XXVI

Categoria “Avaliação dos alunos à 4ª sessão”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Avaliação dos alunos à 4ª sessão	Aspetos positivos	“Jogo de equipa”	O que mais gostaste na sessão?	A1) 8 de 21; A2) 2 de 19; B1) 10 de 22; B2) 10 de 21; C1) 9 de 20; C2) 7 de 20; C3) 12 de 19; C4) 20 de 21; D1) 10 de 20; D2) 5 de 17; E1) 8 de 22.	45,49
		“Gostei de tudo”		A1) 5 de 21; A2) 15 de 19; B1) 1 de 22; B2) 11 de 21 C1) 6 de 20; C2) 6 de 21; C3) 3 de 19; D1) 1 de 20; D2) 7 de 17; E1) 1 de 22.	25,22
		“Ver os vídeos”		A1) 4 de 21; A2) 2 de 19; B1) 3 de 22; C2) 6 de 20; C3) 4 de 19; D2) 5 de 17; E1) 11 de 22.	15,76
		“Explicação sobre a competição e a cooperação”		A1) 2 de 21; C1) 3 de 20; C2) 1 de 20; C4) 1 de 21; D1) 5 de 20.	5,40
		“Competição entre os grupos”		C1) 2 de 20; E1) 2 de 22.	1,80
		Não sei		A1) 2 de 21; B1) 8 de 22;	4,50
	Aspetos negativos	“Nada”	O que menos gostaste na sessão?	A1) 19 de 21; A2) 17 de 19; B1) 13 de 22; B2) 21 de 21; C1) 14 de 20; C2) 16 de 20; C3) 18 de 19; C4) 19 de 21; D1) 9 de 20; D2) 13 de 17; E1) 16 de 22.	78,82
		“Os colegas de turma não cooperarem”		A1) 2 de 21; A2) 2 de 19; B1) 5 de 22; C1) 3 de 20; C2) 4 de 20; C3) 1 de 19; D1) 6 de 20; E1) 2 de 22.	11,26
		“Escrever”		B1) 4 de 22; D2) 3 de 17; E1) 2	4,05

				de 22.	
		“Vídeos”.		C1) 1 de 20; C4) 2 de 21.	1,35
		“Explicações”		C1) 1 de 20; D1) 2 de 20; E1) 2 de 22.	2,25
		“Mudança de sala”		C1) 1 de 20.	0,45
		“Fazer a ficha”		D2) 1 de 17.	0,45
	Aspetos a muda	“Não mudava nada”	O que mudavas na sessão?	A1) 17 de 21; A2) 19 de 19; B1) 14 de 22; B2) 20 de 21; C1) 19 de 20; C2) 20 de 20; C3) 19 de 19; C4) 21 de 21; D1) 13 de 20; D2) 17 de 17; E1) 22 de 22.	90,54
		“Que a outra senhora falasse mais”		A1) 1 de 21.	0,45
		“O facto de a sessão ter uma pouca duração”.		B1) 1 de 22.	0,45
		“Ver mais vídeos”		B2) 1 de 21; C1) 1 de 20.	0,90
		“Mais jogos”		D1) 7 de 20.	3,15
		“Não sei”		A1) 3 de 21; B1) 7 de 22;	4,50

Anexo XXVII

Categoria “Avaliação dos alunos à 5ª sessão”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Avaliação dos alunos à 5ª sessão	Aspetos positivos	“Dinâmica da atuação das estrelas”	O que mais gostaste na sessão?	A1) 8 de 21; A2) 1 de 19; B1) 14 de 22; C1) 11 de 20; C2) 12 de 21; C3) 16 de 19; C4) 14 de 21; D1) 15 de 20; D2) 15 de 17; E1) 8 de 22.	51,35
		“Gostei de tudo”		A1) 10 de 21; A2) 16 de 19; B1) 5 de 22; C1) 5 de 20; C2) 5 de 21; C3) 2 de 19; C4) 3 de 21; D1) 3 de 20; D2) 2 de 17; E1) 7 de 22.	26,13
		“Dinâmica do mal-entendido”		A1) 2 de 21; A2) 1 de 19; B1) 3 de 22; C1) 4 de 20; C3) 1 de 19; C4) 2 de 21; D1) 5 de 20; E1) 7 de 22.	11,26
		“Parte de saber mais sobre a culpa e a vergonha”		A1) 1 de 21; A2) 1 de 19; C2) 4 de 21.	2,70
		“Ver os outros a fazer figuras tristes”		C4) 2 de 21.	0,90
		“Não sei”		B2) 21 de 21.	9,46
	Aspetos negativos	“Nada”	O que menos gostaste na sessão?	A1) 12 de 21; A2) 16 de 19; B1) 12 de 22; C1) 12 de 20; C2) 11 de 21; C3) 8 de 19; C4) 10 de 21; D1) 10 de 20; D2) 2 de 17; E1) 12 de 22.	47,30

		“Dinâmica do mal-entendido”		A1) 7 de 21; A2) 3 de 19; B1) 10 de 22; C1) 8 de 20; C2) 9 de 21; C3) 10 de 19; D1) 8 de 20; D2) 15 de 17; E1) 8 de 22.	35,14
		“Dinâmica da atuação das estrelas”		A1) 1 de 21; C3) 2 de 21; D1) 1 de 20.	1,80
		“De fazer de mulher à frente da turma”		A1) 1 de 21.	0,45
		“Da parte teórica”		C2) 1 de 21.	0,45
		“Dançar com a turma toda a olhar para nós”		C4) 3 de 21; E1) 2 de 22.	2,25
		“Fazer figuras tristes”		C4) 8 de 21.	3,60
		“Escrever”		D1) 1 de 20.	0,45
	“Não sei”	B2) 21 de 21.	9,46		
	Aspetos a mudar	“Não mudava nada”	O que mudavas na sessão?	A1) 19 de 21; A2) 19 de 19; B1) 22 de 22; C1) 19 de 20; C2) 21 de 21; C3) 17 de 19; C4) 21 de 21; D1) 18 de 20; D2) 17 de 17; E1) 22 de 22.	87,84
		“Menos atividades em palco”		A1) 1 de 21.	0,45
		“Que a outra senhora participasse mais e desse a sua opinião”		A1) 1 de 21; C3) 1 de 19.	0,90
		“Mais trabalhos em grupo”		C1) 1 de 20; C3) 1 de 19; D1) 1 de 20.	1,35
		“Mais jogos”		D1) 1 de 20;	0,45
		“Não sei”		B2) 21 de 21.	9,46

Anexo XXVIII

Categoria “Avaliação dos professores à 4ª sessão”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Avaliação dos professores à 4ª sessão	Reflexão crítica	“Participativos e interessados”.	Reflexão crítica sobre o modo como decorreu a sessão (e.g.: desempenho do grupo de trabalho-investigadoras e alunos)	A1); A2); B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2); E1).	100
		“Bom desempenho dos alunos”.		A1; A2); C1); D2).	36,36
		“Boa interação das dinamizadoras com os alunos”.		A2); C1); D2).	27,27
		“As dinâmicas foram interessantes.”.		B1); C1); C2); D2); C4); E1).	54,54
	Contributos	“Espírito de equipa”.	Em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos.	A1); A2); B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2).	90,90
		“Uso da competição e cooperação no dia-a-dia”.		A2); C1); C2); C4); D2)	45,45
		“Alterações comportamentais nos alunos”.		B1)	9,09
		“Desenvolvimento da criatividade”.		D2; E1).	18,18

Anexo XXIX

Categoria “Avaliação dos professores à 5ª sessão

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Enumeração	%
Avaliação dos professores à 5ª sessão	Reflexão critica	“Demonstraram interesse e participaram na sessão”.	Reflexão crítica sobre o modo como decorreu a sessão (e.g.: desempenho do grupo de trabalho-investigadoras e alunos)	A1); A2); B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2); E1).	100
		“Boas estratégias”.		A1); B1); C1); C2); C3); C4); D1); E1).	72,73
		“Os alunos compreenderam”.		A2); B1); C2); C3); D2).	45,45
		“Bom desempenho da dinamizadora”.		A2; B1); B2); C2); D1); D2); E1).	63,64
	Contributos	“Reconhecem em si e nos outros a culpa e a vergonha”.	Em que medida acham que os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos	A1); A2; B1); B2); C1); C2); C3); C4); D1); D2); E1).	100
		“Alteração de comportamentos/attitudes dos alunos”.		B1); B2); C1); E1).	36,36
		“Oportunidade de refletir acerca das suas emoções”.		B1); D1).	18,18
		“Favorece a colaboração”.		B1).	9,09
		“Sentiram as reações que a culpa e a vergonha provocam e compreenderam como regular melhor o seu estado emocional”.		C3); C4).	18,18