



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SARA MARIA RODRIGUES

**PROMOÇÃO DA EMPATIA EM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS**

2º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLGIA DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

ORIENTADORA: PROF^a DOUTORA CÉLIA BARRETO CARVALHO
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

PONTA DELGADA, ABRIL DE 2016

SARA MARIA RODRIGUES

**PROMOÇÃO DA EMPATIA EM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Educativos

ORIENTADORA: PROF^a DOUTORA CÉLIA BARRETO CARVALHO
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Resumo

A literatura sobre a inteligência emocional tem mostrado a importância do desenvolvimento de competências sócio-emocionais, e o seu contributo na obtenção de relações sociais saudáveis e positivas.

O presente trabalho teve como principais objetivos: avaliar a sessão da empatia incorporada no programa de competências sócio-emocionais, e testar se a participação no referido programa interfere com a adoção de comportamentos empáticos.

A presente investigação de carácter *quase-experimental*, contou com uma amostra de 176 crianças provenientes de seis escolas básicas da ilha de São Miguel-Açores. Os dados deste estudo foram recolhidos através de uma abordagem qualitativa e quantitativa. Este trabalho contemplou três estudos.

Os resultados obtidos no estudo 1 sugerem que a sessão se apresentou adequada, bem planeada e pertinente, tendo em conta o público-alvo deste estudo.

O segundo estudo pretendeu caracterizar os níveis de empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva na amostra em estudo. Os resultados obtidos mostraram que os participantes pontuaram níveis elevados de empatia geral ($M=115,56$), empatia afetiva ($M=43,41$) e empatia cognitiva ($M=40,78$). Os resultados obtidos sugerem, ainda, que os níveis de empatia geral variam em função do género, não se verificando o mesmo na empatia afetiva e cognitiva. Para além disso, os resultados mostraram que o nível sócio-económico dos participantes não influencia nos níveis empáticos dos mesmos. Ainda no estudo 2, pretendeu-se correlacionar a inteligência emocional e a empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva. Os resultados obtidos apontam para correlações fracas e positivas entre a inteligência emocional e empatia geral ($r=.407$), empatia afetiva ($r=.310$) e empatia cognitiva ($r=.360$), sugerindo que crianças emocionalmente inteligentes apresentam uma maior predisposição a serem empáticos para com os outros.

Os resultados obtidos no terceiro estudo permitem verificar que a intervenção foi eficaz, no que diz respeito ao impacto da intervenção do programa de promoção de competências sócio-emocionais na empatia geral e cognitiva.

Neste sentido, parecem justificar-se intervenções no âmbito educativo que promovam competências sócio-emocionais, visto serem fundamentais no desenvolvimento do indivíduo.

Palavras-chave: Inteligência emocional, competências sócio-emocionais, empatia, criança

Abstract

The literature on emotional intelligence has demonstrated the importance of the development of social-emotional competency and its contribution to healthy, positive social relationships.

The principle objectives of this thesis are: to evaluate the empathy session incorporated in the social-emotional competency program, and to discover if participation in said program influences the adoption of empathetic behaviors.

This investigation, of a *quase-experimental* nature, had a sample size of 176 children across six elementary schools on the island of Sao Miguel, Azores. The data in this study was gathered from both the qualitative and the quantitative approaches. This thesis considers three studies.

The results obtained in the first study suggest that the session was adequately presented, well planned and pertinent, considering the stated goal of the study.

The second study intended to characterize the levels of general empathy, demonstrated empathy, and cognitive empathy in the study sample. The obtained results point to elevated levels of general empathy ($M=115,56$), demonstrated empathy ($M=43,41$), and cognitive empathy ($M=40,78$). The results suggest that the levels of general empathy vary in relation to gender, a trend not shown in demonstrated and cognitive empathy. In addition, the results show that the socio-economic level of the participants does not affect their empathy levels. Study two also aimed to correlate emotional intelligence with general, demonstrated and cognitive empathy. Obtained results point to weak, positive correlations between emotional intelligence and general empathy ($r=.407$), demonstrated empathy ($r=.310$), and cognitive empathy ($r=.360$), suggesting that emotionally intelligent children present a greater disposition to be empathetic toward others.

The results of the third study verify that the intervention was effective, regarding the impact of the program to promote social-emotional competency, on general and cognitive empathy.

In this respect, the study seems to justify interventions, in the educational setting, to promote social-emotional competencies, as they are fundamental to the development of the individual.

Key words: Emotional intelligence, social-emotional competencies, empathy, child

Agradecimentos

O trabalho aqui apresentado só foi possível graças ao contributo de diversas pessoas que, de uma forma ou outra, auxiliaram na sua concretização.

Em primeiro lugar o meu muito obrigada à minha orientadora de dissertação, Prof.^a Doutora Célia Barreto Carvalho, por me ter apoiado nesta fase tão importante e se ter demonstrado sempre disponível para responder a todas as dúvidas e questões, aconselhando sempre de forma a enriquecer o presente trabalho.

Às minhas colegas Carolina Pacheco e Elisabete Rebelo, pela amizade e convivência que existiu durante a realização deste trabalho, e pelo conforto em alturas mais difíceis. À minha grande amiga Filipa Cabral, Ana Arruda por me terem apoiado, mesmo à distância, para a concretização deste trabalho.

À Sandra Amaral, Carolina Motta, Marina Sousa, Joana Benevides por terem estado sempre disponíveis a ajudar, e prestáveis para o esclarecimento de dúvidas que surgiam no decorrer da concretização deste trabalho.

Um obrigado a todos os professores, que de uma forma ou de outra marcaram presença no meu percurso académico, pela forma como partilharam o seu conhecimento.

Um enorme obrigado a todas as pessoas que estiveram ao meu lado a dar força nomeadamente, aos meus pais e irmãs por acreditarem em mim, pois sem eles nada seria possível.

Ao meu marido, Marlon que com o seu amor e dedicação apoiou-me nos momentos mais difíceis.

Abreviaturas

CASEL- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

GOAL- Going for the Goal

IE- Inteligência Emocional

QIERC- Questionário de Inteligência Emocional para crianças

QACE- Questionário de Avaliação da Empatia: Versão Portuguesa do *Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy*

SEL- Social and Emotional Learning

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

Índice Geral

Resumo.....	3
Abstract.....	4
Agradecimentos	5
Abreviaturas.....	6
Índice de Quadros.....	10
Índice de Tabelas.....	10
INTRODUÇÃO	11

Parte I – ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

1. Emoção.....	15
1.1) Definição de Emoção	15
1.2) Distinguindo conceitos: Emoção e Sentimento	18
1.3) Função das Emoções	20
1.4) Reconhecimento das Expressões Faciais	22
1.5) Emoções Básicas.....	23
1.6) Emoções Sociais.....	24
2. Inteligência Emocional	25
2.1) Definição de Inteligência Emocional.....	25
2.2) Modelos de Inteligência Emocional.....	27
2.3) Regulação Emocional	31
3. Empatia	33
3.1) Definição de Empatia	33
3.2) Dimensões da Empatia: Afetiva e Cognitiva	36
3.2) Aspectos neurobiológicos da empatia	38
4. A Empatia nas Interações Sociais.....	42
4.1) O Desenvolvimento da Empatia	42
4.1.1) O Desenvolvimento da Empatia na Infância	44
5. Competências Sócio-Emocionais na Infância	47
6. Programas de Competências Sócio-emocionais	51

Parte II - METODOLOGIA

1. Objetivo do Estudo.....	56
2. Design Metodológico	57
3. Hipóteses de Investigação.....	58
4. Caracterização da Amostra	59
5. Programas de Competências Sócio-emocionais “Vamos Sentir com o Necas”	61
6. Instrumentos	65
6.1) Diário de Bordo, Ficha Individual, trabalho de casa, avaliação da sessão	66
6.2) Questionário de Avaliação da Empatia: Versão Portuguesa <i>Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy</i> (QACE)	67
6.3) Questionário de Inteligência Emocional para crianças – Versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira (QIEC-R).....	68
7. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados.....	68
7.1) Procedimento de Recolha de Dados	69
7.2) Procedimento de Análise de Dados	69
7.2.1) Análise Qualitativa	69
7.2.2) Análise Quantitativa	72

Parte III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estudo 1

1.1) Avaliar a pertinência e adequação da sessão sobre a empatia	75
--	----

Estudo 2: Caracterizar a empatia geral, empatia afetiva e a empatia cognitiva na amostra em estudo

2.1) Caracterização da empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva na amostra em estudo	78
--	----

2.2) Observar a relação entre a inteligência emocional, empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva.....	83
---	----

Estudo 3: Avaliar o impacto da intervenção do programa de promoção de competências sócio-emocionais na empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva.....

.....	85
-------	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
---------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS.....	108

Índice de Quadros

Quadro 1- Caracterização da amostra em relação à escola e sexo

Quadro 2- Caracterização dos níveis de empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva na amostra em estudo, no momento pré-intervenção

Quadro 3- Diferenças entre as médias da empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva e o género dos participantes

Quadro 4- Diferenças entre as médias da empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva e o nível sócio-económico dos participantes

Quadro 5- Coeficiente de correlação entre as variáveis inteligência emocional, empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva.

Quadro 6- Comparação de médias da empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva nos dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste) para os dois grupos (experimental e controlo)

Quadro 7- Resultados da análise de medidas repetidas (ANOVA) da variável “empatia geral” para o efeito do fator tempo, grupo e interceção (tempo/grupo)

Quadro 8- Resultados da análise de medidas repetidas (ANOVA) da variável “empatia afetiva” para o efeito do fator tempo, grupo e interceção (tempo/grupo)

Quadro 9- Resultados da análise de medidas repetidas (ANOVA) da variável “empatia cognitiva” para o efeito do fator tempo, grupo e interceção (tempo/grupo)

Índice de Tabelas

Tabela 1- Programa de Competências Sócio-emocionais “Vamos Sentir com o Necas”

Tabela 2- Categorias, Sub-categorias, Indicadores, Sub-indicadores de análise de conteúdo

Introdução

O trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo estudar a empatia, e os aspetos atinentes à sua promoção, o que levou à identificação do trabalho com a problemática “Promoção da empatia em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico: Programa de Competências sociais e emocionais”.

No mundo em que vivemos, cada vez mais é notório o crescimento exponencial dos índices de violência e agressividade, principalmente, no mundo infantil (Gaspar, 2014). Tal aspeto tem vindo a comprometer, desde cedo, o desenvolvimento do próprio indivíduo, acarretando uma panóplia de consequências prejudiciais para a vida do ser humano, nomeadamente, no estabelecimento de relacionamentos interpessoais (Santos, 2009).

Considerando o desenvolvimento humano, denota-se que é no período da infância que mais se evidencia o crescimento da rede social (Santos, 2009). Olhando para a criança como um ser social, constata-se que a sua rede social, até então restrita aos laços familiares (como os pais e pessoas familiares), começa a ser alargada, com o conhecimento que vai adquirindo de outros contextos, como, por exemplo, aquando da sua entrada para a escola. Para tal, a criança precisa, desde logo, de adquirir competências sociais fortificadas para que se possa adaptar aos contextos com que se vai deparando (Cummings, Davies & Campbell, 2000, referido por Melo, 2005).

A criança, ao enfrentar os contextos sociais até então desconhecidos, aumenta o seu suporte social, criando amizades com os demais. No entanto, caso não detenha destas capacidades sociais e emocionais está sujeita a correr o risco de expressar uma conduta socialmente incorreta, (e.g agressividade) (Hilário, 2012).

A empatia, considerada como componente essencial nas relações interpessoais, apresenta-se como tendo grande influência na promoção de comportamentos pró-sociais e, na diminuição de comportamentos agressivos (Hilário, 2012). Mais se constata que a empatia, quando se apresenta deficitária, leva à ocorrência de problemáticas relacionadas, quer com a relação que se estabelece com os outros, quer com os valores sociais que se adquire (Justo, Carvalho & Kristense, 2014). Neste sentido, promover a empatia permitirá que cada criança consiga, não só entender melhor o outro, como ainda transmitir de uma melhor forma o que pensa e o que sente (Justo, Carvalho & Kristense, 2014).

Assim, é fundamental intervir, de modo precoce, na promoção da empatia, sendo a escola um contexto adequado, para a sua implementação. A escola constitui-se como um local de excelência para a promoção desta competência, uma vez que é nestas instituições que mais se verificam questões associadas à violência

(Machado, 2012). A empatia é um fator determinante na construção de relações saudáveis, promovendo, deste modo um melhor ajustamento psicossocial, e contribuindo para que se possam formar crianças sociais e emocionalmente competentes, as quais, no futuro, se podem tornar adultos sem um pensamento egocêntrico (Machado, 2012). Esta perspetiva permite também que, no futuro, estas crianças não sejam detentoras de problemáticas a nível psicológico como a depressão, ou até mesmo a toxicod dependência (Machado, 2012).

A escolha deste tema ficou, essencialmente, a dever-se a experiências pessoais, onde se constata a existência de grande agressividade na abordagem ao outro, a qual se fica muitas vezes a dever à ausência de conhecimento de si próprio. Por outro lado, o interesse por esta, deveu-se ao facto de considerar que a promoção da empatia pode alterar significativamente o futuro de cada indivíduo, diminuindo a possibilidade de o mesmo vir a desenvolver problemas tanto a níveis sociais como de saúde. Tal facto é essencial, uma vez que o indivíduo sem o seu mundo social nada seria, necessitando de interação para o seu crescimento (Magalhães, 2012).

Com enfoque no trabalho aqui apresentado, e em termos da sua estrutura, este encontra-se organizado em três capítulos. Para além dos capítulos que vão ser descritos no parágrafo posterior, este trabalho contempla, o resumo (abstract), os índices, as abreviaturas, os agradecimentos, a presente introdução, as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas e anexos.

Quanto aos capítulos propriamente ditos, este trabalho integra um primeiro capítulo que diz respeito à revisão de literatura, onde se abordarão a inteligência emocional e a empatia como temas de destaque, evidenciando a importância da implementação de programas sócio-emocionais. No que concerne ao enquadramento teórico propriamente dito, este apresenta o conceito de emoções, distinguindo-as em emoções básicas e sociais, fazendo a ponte para a inteligência emocional. O conceito de empatia e todos os fatores a ele inerentes são também focados como fundamentais neste trabalho, não descurando o impacto do desenvolvimento social da criança na empatia propriamente dita. Este capítulo aborda, por sua vez, programas já existentes que se debruçam na área das competências sócio-emocionais e a importância da implementação destes programas em crianças do 1º ciclo do ensino básico.

O segundo capítulo destina-se à exploração da metodologia utilizada, constituindo a parte empírica deste estudo. Descreve-se o *design* metodológico que orienta o trabalho em questão, bem como as hipóteses de investigação formuladas de modo que possam ser testadas, tendo em conta os objetivos que norteiam o

trabalho em si. Após a descrição dos processos técnicos e instrumentais a utilizar, caracteriza-se a amostra do estudo em questão, bem como o procedimento de recolha de dados para os mesmos, tendo em conta os métodos de investigação adotados bem como a descrição de todo o programa implementado.

Quanto ao terceiro e último capítulo este foi criado com o intuito de apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos através da utilização de metodologias de análise e tendo como objetivo aceitar ou refutar as hipóteses formuladas. Para além disso, este capítulo pretende perceber, tendo presente a revisão bibliográfica deste trabalho, se os resultados encontrados vão ou não ao encontro de outros estudos, o que auxiliará na justificação para os resultados encontrados.

No que concerne às considerações finais, estas pretendem concluir o trabalho aqui apresentado, sendo também enumeradas as limitações do estudo e apontados novos horizontes no que respeita à criação de investigações futuras.

Parte I- Enquadramento Conceptual

1. Emoções

1.1 Definição de Emoção

A palavra emoção derivou do latim *e-movere*, que significa “mover para além de”. As emoções expressam-se a partir de um comportamento observável, envolvendo uma análise cognitiva, seguida de uma experiência (Pinto, 2011). Torna-se difícil definir o conceito de emoção, devido ao processo complexo a este associado. Segundo Murray (1973, referido por Santos, 2009), as emoções são respostas fisiológicas e psicológicas que interagem na percepção e desempenho do indivíduo. De acordo com Lelord e André (2002), as emoções constituem uma reação espontânea do nosso corpo, para a qual contribuem e interagem componentes cognitivas, fisiológicas e comportamentais (Santos, 2009).

O estudo das emoções foi iniciado por correntes filosóficas, sendo um tema que se tem desatacado ao longo do tempo (Strongman, 2004). Por um lado, Platão desvalorizava as emoções, considerando que estas prejudicavam a razão humana, por outro lado, Aristóteles defendia que as emoções eram “produto de uma combinação da vida cognitiva superior e da vida sensual inferior” (Strongman, 2004, p. 24). Aristóteles foi pioneiro na definição de emoção associada ao prazer e à dor, tendo-se referido à existência de emoções específicas, nomeadamente, a raiva e o medo (Strongman, 2004).

Depois das conceptualizações defendidas por Aristóteles, foi Descartes que, no séc. XVII, pressagiou muito daquilo que viria a ser tema de estudo. Descartes, a partir do seu livro *As Paixões da Alma* (Descartes, 1649), tentou explicar as emoções como fruto da alma e do corpo, ou seja, o autor aprofunda a relação causal entre corpo e alma, a fim de compreender a ligação existente entre a emoção e corpo físico (Lecointre, 2007). De acordo com a perspetiva defendida por Descartes, as emoções eram algo pertencentes à alma e o corpo constituía uma entidade resultante de leis da física (Lecointre, 2007).

Outro autor que se destacou nesta temática e que exerceu influência no estudo da compreensão das emoções foi Darwin, ao publicar o seu livro *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872). O autor deste livro sugere que as emoções não são atributos da alma, mas estão relacionadas com atributos biológicos (Strongman, 2004). Para Darwin (1872, referido por Strongman, 2004), adaptação do indivíduo ao meio ambiente depende, em grande parte, do sistema emocional, sendo este sistema emocional influenciado pela herança de um ancestral do ser humano (Strongman, 2004).

Mais Tarde, Damásio vem defender uma visão totalmente diferente da que era defendida pelos filósofos mencionados anteriormente, postulando que emoção e

razão não são polos distintos e concluindo que toda a expressão racional deriva das emoções (Damásio, 2003). Esta conclusão de Damásio foi baseada em estudos realizados junto de indivíduos que apresentavam problemas no lobo pré-frontal (área responsável pelas emoções). No que concerne aos resultados deste mesmo estudo, Damásio veio demonstrar que indivíduos com deficiência nesta região possuíam dificuldades de aprendizagem, o que vem reforçar a ideia de que as emoções são importantes no processo de aprendizagem (Damásio, 2003). De acordo com este mesmo autor, o corpo humano está apto para enfrentar desafios diários, que implicam constantes equilíbrios e desequilíbrios, decorrentes do confrontado com uma nova situação. No que concerne à definição de emoção, Damásio (2010) enfatiza que as emoções "(...) funcionam de modo automático e quase às cegas, até começarem a ser reconhecidas pela mente consciente" (Damásio, 2010, p. 141). Damásio (2003) defende, ainda, que as emoções são ações ou movimentos observáveis através das expressões faciais e do tom de voz, resultando em comportamentos específicos. Tendo presente esta abordagem, realizada à luz dos fatores neurobiológicos, denota-se que as emoções são reações automáticas com características químicas e neuronais específicas, as quais têm como finalidade preparar o indivíduo para enfrentar a situação e, posteriormente, adaptar-se a esta, de modo a atingir níveis de bem-estar razoáveis (Damásio, 2010). Esta constante adaptação do ser humano ao meio ambiente provoca no organismo alterações da mais diversa ordem, tanto ao nível do estado corporal como nas estruturas cerebrais (Damásio, 2010).

A partir das investigações decorrentes do estudo supra referido, a relação entre emoção e cognição assumiu novos contornos, escorando que o processamento cognitivo de um estímulo recebido precede a uma resposta emocional, sendo impensável o indivíduo experienciar uma emoção sem a existência da cognição (Lazuris & Folkman, 1984, referido por Dias, Cruz & Fonseca, 2010).

Considerando o mesmo pensamento de Damásio, Lazarus (1991, referido por Strongman, 2004) defensor de uma perspectiva biológica e cultural, pressupõe que a cultura intercede nas emoções a partir de quatro formas distintas, sendo estas relacionadas com o modo como os estímulos emocionais são percebidos pelo indivíduo, as modificações ocorridas nas próprias expressões emocionais, e o modo como a cultura intervém na emoção, ao determinar as relações sociais que são estabelecidas, não descurando os comportamentos ritualizados adotados por cada cultura (Strongman, 2004). Este autor refere, ainda, que a cognição é uma condição imprescindível para o surgimento das emoções, uma vez que o ser humano é detentor de crenças e valores, possuindo desta forma conhecimento (Dias et al.,

2010). Porém, tal conhecimento tem de ser avaliado, sendo esta avaliação uma questão de profundo interesse para Lazarus, ao considerar que “avaliamos cada estímulo com que nos deparamos, com respeito a sua relevância pessoal e significado” (Strongman, 2004, p. 99).

Neste sentido, e tendo em conta o tipo de abordagem descrita anteriormente, a emoção não é mais vista como perturbadora do desenvolvimento humano, muito pelo contrário, é encarada como um recurso importante para o indivíduo, na medida em que fornece informações importantes, que contribuem para o seu bem-estar e que o orientam para um comportamento adaptativo (Frijda, 1986; Izard, 1991; Tomkins, 1963, referido por Guilbert, 2004).

De acordo com Mayer e Salovey, as emoções são respostas organizadas e adaptativas, sendo caracterizadas como forças motivadoras (Mayer & Salovey, 1990).

Vários autores, como Cole Martin e Dennis (2004) estão em concordância quanto à definição da emoção como biologicamente determinada para a ação (Leite, 2014). O conceito “tendências para a ação”, “inclui ações como ataque, evitamento, aproximação ou afastamento de um lugar ou uma pessoa ou, ainda, a adoção de uma determinada postura corporal sugerindo uma resposta de *coping* específica” (Lazarus, 1991 cit. por Dias et al., 2010, p. 9). Para os defensores desta perspectiva, as emoções podem ser ultrapassadas ou camufladas com recurso a estratégias de *coping* (Dias et al., 2010). Segundo Guilbert (2004), as tendências para a ação foram definidas para levar o indivíduo a agir de determinada forma, de modo a modificar ou manter a sua relação com o contexto no qual se encontra inserido. Não obstante, diferentes emoções correspondem a diferentes tendências de ação como, por exemplo, o medo mobiliza-nos para a fuga enquanto a raiva despoleta no indivíduo o desejo de ataque (Guilbert, 2004).

Para Frijda (1986, citado por Oatley & Jenkins, 2003, p.173) “(...) as emoções são processos que nos permitem concentrarmo-nos em qualquer problema que surgiu e mudar de rota se necessário”. De acordo com Frijda, a prontidão da ação constitui o ponto-chave de uma emoção (Oatley & Jenkins, 2003).

Gross (1988, citado por Palmeira, Gouveia, Dinis, Lourenço & Veloso, 2010, p. 423), define as emoções como “(...) tendências multidimensionais de resposta formadas a partir da avaliação de pistas emocionais, sofrendo, posteriormente, um processo de modelação que ajusta definitivamente a resposta emocional”. Tendo presente a definição de emoção segundo Gross (1998, referido por Palmeira, Gouveia, Dinis, Lourenço & Veloso, 2010), este mesmo autor, enfatiza três componentes, designadas por: **expressão comportamental; experiência subjetiva**

e **resposta fisiológica**. A primeira componente aqui retratada, **expressão comportamental**, tem sido associada às expressões faciais, consideradas como universais e essenciais na ativação de uma emoção (Keltner, 2004). A segunda componente abordada no estudo das emoções é a **subjetividade**, a qual tem por base as experiências vivenciadas por cada indivíduo. Ou seja, a descrição que é realizada pelo indivíduo ao experienciar emoções, bem como as condições em que surgem estas emoções, relacionando as crenças e reações a estas emoções (Lazarus, 1991; Vallerand & Blanchard, 2000, referido por Dias et al., 2010). Esta abordagem toma em consideração a distorção das experiências vividas segundo a desejabilidade social ou até mesmo a autopercepção (Dias et al., 2010). Por fim, as emoções são também estudadas tendo em conta os **aspectos fisiológicos** das mesmas, sendo aqui considerados aspectos como as alterações de voz, as expressões faciais, as palpitações, os suores, entre outras (Dias et al., 2010).

No que concerne às alterações fisiológicas decorrentes da ativação emocional, autores como Silvan Thokins (1962, referido por Melo, 2005), defendem que a ativação das emoções está associada às células do sistema nervoso central, considerando, por seu turno, que as emoções são inatas, mas não excluindo a possibilidade de as mesmas serem influenciadas por agentes externos como, por exemplo, o meio ambiente e os processos de aprendizagem nos mais diversos contextos.

De acordo com o que foi referido anteriormente, e adotando a perspectiva de Damásio (2010), podemos definir as emoções como fundamentais no desenvolvimento humano, assegurando a adaptação do indivíduo ao meio ambiente e, por conseguinte, na sobrevivência do mesmo.

No entanto, constatou-se, através da revisão de literatura, que muitos autores se referenciam às emoções como sentimentos, pois embora sejam processos distinguíveis fazem parte do mesmo ciclo (Damásio, 2010). Neste sentido, importa clarificar estes dois conceitos- emoção e sentimento- de modo a compreender os processos subjacentes a cada um destes.

1.2 Distinguindo conceitos: Emoção e Sentimento

Torna-se importante clarificar a distinção de emoção e sentimentos, visto estes conceitos serem muitas vezes confundidos na literatura.

Para Freitas-Magalhães (2007), os sentimentos estão presentes nos estados emocionais pré-conscientes ou conscientes, encontrando-se inerentes aos processos cognitivos enquanto as emoções são respostas rápidas e afetiva a um determinado estímulo.

Já para Belzung (2007) os sentimentos distinguem-se das emoções na medida em que não incluem componentes a nível comportamental e fisiológica.

Para Damásio (2010) as emoções são definidas como programas complexos de ações modeladas pela evolução: “As ações são completadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição (...)” (Damásio, 2010, p. 143). Considerando a definição de emoção, Damásio (2010) ainda menciona, que estas ações são manifestadas no nosso corpo a partir de expressões faciais, da própria postura do corpo e das modificações que ocorrem a nível interno (e.g vísceras). As emoções são, assim, ações acompanhadas por modos de pensar (Damásio, 2010). Quanto ao conceito de sentimentos este reporta-nos para percepções que o indivíduo possui daquilo que ocorre, tanto no nosso corpo como na nossa mente. Ou seja, os sentimentos não são definidos como ações, mas como imagens de ações presentes em mapas cerebrais (Damásio, 2010). De um modo mais concreto, os sentimentos são percepções daquilo que o nosso corpo expressa durante as emoções. Tendo em conta o que foi referenciado neste parágrafo, confere-se que as emoções são definidas como ações e os sentimentos como percepções das emoções vivenciadas (Damásio, 2010).

Damásio (2010) tem dado o seu contributo no estudo das emoções, nomeadamente, nos processos subjacentes destas com os sentimentos. Neste sentido, o parágrafo posterior reporta-nos à clarificação destes mesmos processos estudados à luz da definição atribuída por Damásio (2010).

As emoções são despoletadas no indivíduo quando os estímulos percecionados por este são processados no cérebro, ativando determinadas regiões ligadas diretamente às emoções, nomeadamente, a amígdala. Após estas regiões cerebrais responsáveis pelo desencadeamento das emoções serem ativadas, são enviadas para o cérebro e para o corpo, moléculas químicas que potencializam uma determinada ação, como por exemplo, fugir, no caso da emoção medo, estando associada a esta ação uma determinada expressão facial. Concomitantemente, e apenas nos seres humanos, este desenvolvimento de ocorrências que se dá no nosso corpo, envolve o surgimento de ideias e planos (e.g a emoção tristeza evoca ideias sobre aspetos de conotação negativa, levando ao abrandamento da velocidade do pensamento) (Damásio, 2010). Todas estas reações, desde a ativação das regiões responsáveis pelas emoções, ao estilo de processamento mental associado à emoções experienciada, se desenvolvem de forma rápida, extinguindo-se de seguida, e surgindo novamente com estímulos potencialmente causadores de uma emoção (Damásio, 2010).

Após se desenvolverem as reações associadas à emoção, emergem os sentimentos, uma vez que emoção e sentimento se encontram num mesmo ciclo. Relembrando que os sentimentos são definidos como percepções de tudo o que ocorreu durante o processo emocional, estes desenvolvem-se em regiões do cérebro diferentes das responsáveis pelas emoções (Damásio, 2010).

Como vimos no decorrer deste ponto, e considerando a panóplia de definições atribuídas ao conceito de emoção, podemos concluir, que as emoções são “processos que estabelecem, mantêm, alteram ou terminam a relação entre a pessoa e o meio em assuntos importantes para a pessoa” (Campos et al., 1994 citado por Oatley & Jenkins, 2003, p. 154). Neste sentido, e tendo presente a importância das emoções na vida do indivíduo, o ponto seguinte irá focar-se nas funções das emoções.

1.3 Função das Emoções

Analisar as funções das emoções torna-se importante, a fim de percebermos o papel que as mesmas desempenham, não só em termos evolucionários mas, também, ao nível do desenvolvimento individual, uma vez que “(...) as nossas ações são coordenadas com as das outras pessoas” (Oatley & Jenkins, 2003, p. 300).

Como se constatou no ponto anterior, durante muito tempo as emoções foram consideradas de forma depreciativa e, por isso, não se considerava que tivessem funções benéficas para o desenvolvimento do ser humano (Oatley & Jenkins, 2003). No entanto, como aprofundamento do estudo das emoções se começou-se a compreender que estas têm um papel fundamental na vida do ser humano, destacando-se aqui o seu papel adaptativo, isto é, considerando as emoções em termos das suas funções adaptativas, estas auxiliam o indivíduo na resolução de situações que estão relacionadas com a sobrevivência do mesmo (Oatley & Jenkins, 2003). Keltner e Goss (1999) corroboram esta visão e reforçam, ainda, que as emoções, enquanto fenómenos psicofisiológicos breves, apresentam a função de preparar o indivíduo para agir, dando, assim, resposta aos estímulos e ao meio circundante.

Para além das funções ligadas à sobrevivência do indivíduo, as emoções exercem funções motivacionais, uma vez que mobilizam o indivíduo a reagir de forma rápida (Oatley & Jenkins, 2003).

Segundo Correia (2010, referido por Seabra, 2013, p.2) “as emoções são encaradas como adaptativas e funcionais por permitirem ao indivíduo organizar o seu pensamento, guiar a sua atenção e motivar o seu comportamento”. A motivação

é aqui definida como a disposição do indivíduo em desejar a ocorrência ou não de uma determinada situação (Frijda, 1986, referido por Guilbert, 2004).

Clore (1994) acrescenta, ainda, que as emoções apresentam uma função comunicativa, na medida em que fornecem informações ao outro (e.g expressões faciais). Esta perspetiva é enfatizada também por Damásio (2011), o qual salienta que as emoções apresentam, essencialmente, duas funções de carácter biológico, tais como: produzir uma determinada ação para um comportamento específico; e proceder à regulação interna do próprio organismo- homeostasia. (Damásio, 2011). Assim, “as emoções são a forma que a natureza encontrou para proporcionar aos organismos comportamentos rápidos e eficazes orientados para a sua sobrevivência (Botelho, 2014, p. 10).

A função de sobrevivência é salientada quando, por exemplo, o indivíduo se encontra perante uma situação (e.g perigo) e tem de responder prontamente. Ou seja, as emoções orientam o indivíduo numa situação em que tem de agir rapidamente, não podendo deixar que a decisão de agir seja tomada apenas e exclusivamente pela cognição (Botelho, 2014).

Oatley e Jenkins (2003), dão destaque à prontidão para a ação como sendo o foco da emoção, na medida em que a emoção dá primazia à “(...)ação a que atribui um sentido de urgência” (Oatley e Jenkins, 2003, p. 124).

Ao se definirem as emoções como uma tendência de prontidão para a ação, pressupõem-se que as emoções são vivenciadas pelo indivíduo como estados mentais distintos, nos quais se verificam modificações a nível corporal, nomeadamente, expressões faciais, mas também em comportamentos característicos (Aveleira, 2013).

Considerando o nível fisiológico, as emoções, de forma breve, organizam as respostas manifestando-se pela expressão facial, tónus muscular, voz, etc (Freitas-Magalhães, 2007). Tendo presente o sistema biológico inerente às emoções, Ekman (2011), dá o seu contributo defendendo que a prontidão das respostas emocionais, ou seja, a rapidez de resposta perante uma situação, é essencial para o facto de estas serem adaptativas, uma vez que colocam o indivíduo em movimento mesmo antes de este ter consciência da ocorrência da situação. As emoções são muitas vezes equiparadas a respostas automáticas a estímulos recebidos, uma vez que estas originam respostas fisiológicas de modo a dar resposta a este mesmo estímulo (Ekman, 2011).

Ekman (2001, referido por Santos, 2009), com base nesta definição, identificou características-chave das emoções, nas quais se evidencia a sua importância na sobrevivência do indivíduo, a reter:

- a) As emoções resultam de avaliação automática;
- b) Apesar das diferenças culturais e individuais, devidas à aprendizagem social, existem alguns elementos comuns nos contextos em que as emoções ocorrem;
- c) As emoções podem ser observadas noutros primatas;
- d) As emoções podem ter início tão rápido, que podem ocorrer antes que o indivíduo se aperceba disso, o que constitui um aspeto adaptativo ao emitir uma mobilização rápida para responder a acontecimentos importantes;
- e) As emoções têm uma duração breve;
- f) As emoções são involuntárias;
- g) Têm um padrão fisiológico distinto

Dentro do padrão fisiológico distinto das emoções, um aspeto que tem sido amplamente estudado, devido à sua importância em termos da comunicação humana, são as expressões faciais derivadas da ativação emocional. De facto, e segundo Besche-Richard e Bungener (2008, citado por Santos, 2009, p.19), as expressões faciais “(...) são um bom meio para transmitir os nossos sentimentos, sendo indícios não verbais pertinentes que orientam os nossos comportamentos interpessoais”.

1.4 Reconhecimento das expressões faciais

A teoria da evolução biológica afirma que há emoções primárias, sendo estas de cariz inato, com uma determinada tendência para a ação bem como expressão facial específicas a elas associadas (Ekman e Friesen, 1975; Izard, 1991, 1984; Plutchick, 2000, referido por Guilbert, 2004).

Ekman (1993) postula que as microexpressões faciais ocorrem segundo pequenos movimentos que se manifestam de forma rápida, traduzindo o estado emocional do indivíduo. Para melhor compreender o desenvolvimento das expressões faciais nas emoções, Paul Ekman (2011) desenvolveu o modelo das emoções básicas, no sentido de compreender se estas exercem influência nas respostas fisiológicas independentemente da cultura. No que concerne a este aspeto, este mesmo autor (2011) cinge-se a seis emoções básicas - tristeza, alegria, raiva, medo, nojo e surpresa- as quais considera transversais a todo o desenvolvimento do ser humano. Constata-se que as emoções básicas apresentadas são universais, estando presentes em todo e qualquer indivíduo, independentemente do sexo, idade, cultura ou escolaridade. Tal aspeto é abordado por Burgoon, Buller & Woodal (1996, referido por Leite, 2014), os quais defendem

que o carácter universal das emoções é possível devido à evolução da espécie humana.

Como se tem vindo a averiguar, e tendo presente a teoria desenvolvida por Ekman (2011), as emoções constituem a linguagem da vida social humana e não podem ser ignoradas ou camufladas. As emoções assumem papéis da mais diversa ordem e importância, como a motivação para a ação, para além de nos informarem sobre nós mesmos e acerca dos outros a partir do seu papel comunicativo. Neste sentido, as emoções auxiliam o indivíduo a organizar e regular os processos cognitivos (Botelho, 2014).

Tal como abordado na teoria de Ekman (2011), as emoções podem ser básicas ou sociais, sendo que cada emoção desempenha funções específicas no organismo. As características específicas das emoções básicas e das emoções sociais são exploradas nos pontos que se seguem.

1.5 Emoções Básicas

As emoções apresentam-se segundo dois grandes grupos: básicas ou primárias e secundárias ou sociais (Ekman, 2011).

Relembrando o contributo de Damásio acerca das emoções, este mesmo autor refere que as emoções básicas são respostas pré-orientadas em termos do comportamento a apresentar, uma vez que correspondem a respostas inatas que dependem do sistema límbico, mais propriamente da amígdala (Damásio, 2003).

Todas as emoções apresentam funções específicas para a sobrevivência do indivíduo. No caso da alegria, esta impele para a ação, possibilitando ao indivíduo que este tenha uma maior abertura em termos da exploração de estímulos ou das próprias relações interpessoais (Damásio, 2010). Contrariamente à alegria, a emoção tristeza permite que o indivíduo se isole socialmente, permitindo, desta forma, que este ajuste algumas ideias ou comportamentos adotados, com recurso ao pensamento- nível cognitivo, diminuindo, por sua vez, a atividade motora de modo a ser despendida energia cognitiva (Damásio, 2010). Tendo presente a grande temática desta investigação-empatia, destaca-se a emoção tristeza enquanto impulsionadora da empatia, uma vez que a tristeza, ao provocar inibição comportamental e lentificação, permitirá ao indivíduo compreender as emoções e pensamentos do outro, conseguindo, desta forma, colocar-se na perspetiva do outro (Veiga & Santos, 2013). Por outro lado, a raiva permite ao indivíduo preparar-se prontamente, mobilizando quantidades significativas de energia e ativando, deste modo, a capacidade motora do indivíduo; o medo faz com que o sujeito fuja de situações ou pessoas que possam comprometer a sua sobrevivência, ajudando a

proteger a integridade física e psicológica do indivíduo e impelindo a sua fuga de situações consideradas potencialmente perigosas (Hilário, 2012). A emoção nojo faz com que o corpo se retraia de algum alimento ou objeto que pode ser nocivo para a saúde e bem-estar do indivíduo; por último, a surpresa permite que, de forma rápida, o sujeito se prepare para uma situação não esperada (Hilário, 2012).

1.6 Emoções Sociais

Uma vez abordadas as emoções básicas, que estão presentes na vida de todos os seres humanos pelo seu carácter inato e universal, importa também abordar o outro grande grupo de emoções desenvolvido por Ekman (2011), e que diz respeito às emoções sociais (e.g vergonha, culpa, orgulho, inveja, ciúme, embaraço).

O presente ponto ir-se-á cingir às emoções, vergonha e culpa, uma vez que estas foram as emoções trabalhadas no estudo que aqui se apresenta.

Para Darwin (1872, referido por Santos, 2009), a vergonha desenvolve-se a partir da avaliação negativa que o indivíduo faz de si mesmo e da perceção que tem sobre o modo como os outros pensam de si próprio.

A vergonha é equiparada a uma desculpa social, na medida em que o indivíduo, se desculpa de antemão pelos erros que cometeu ou poderá vir a cometer socialmente (Ekman, 2011). Considerando este aspeto, denota-se que à vergonha está inerente um papel de preservação do respeito do indivíduo por si próprio, ao alertar para os erros cometidos. Isto permite que, desta forma, que estes erros possam ser retificados (Leite, 2014).

Neste sentido, a vergonha envolve sentimentos de insegurança e de desvalorização para o indivíduo, cuja intensidade depende do significado que o próprio atribui à situação que lhe suscita vergonha (Leite, 2014).

Denota-se, assim, que a vergonha irá influenciar os sentimentos que o indivíduo experiencia em relação a si próprio, sendo uma emoção importante à construção da identidade do indivíduo e deseabilidade social (Pinto-Gouveia & Matos, 2010). Na vergonha, o indivíduo tende a ocultar as suas fraquezas, sentindo-se inferiorizado relativamente ao outro (Pinto-Gouveia & Matos, 2010). Dificilmente admite o seu erro, uma vez que tem receio de uma possível sensação de isolamento social (Pinto-Gouveia & Matos, 2010).

Considerando tal aspeto, constata-se que a função da vergonha é a de proteger o indivíduo da possível rejeição social (Pinto-Gouveia & Matos, 2010).

Outra das emoções sociais é a culpa, a qual apresenta características distintas da emoção anterior-vergonha. Isto porque a culpa mostra-se relacionada com a busca de padrões de comportamentos estabelecidos na sociedade (Rosa, 2011).

Para Lewis (1993, referido por Araújo, 1998) a culpa é uma emoção que se desenvolve quando o indivíduo avalia de forma negativa o seu comportamento, sentindo-se na obrigação de o corrigir. Ao contrário da culpa, a vergonha não se encontra relacionada com nenhuma situação em específico, mas com o modo como o indivíduo a interpreta. Quando o indivíduo sente culpa tenta reparar os erros cometidos ou até mesmo os desvios das normas sociais (Rosa, 2011). A emoção culpa surge no indivíduo, quando este toma consciência que o comportamento adotado infringiu algum padrão ou regra previamente estabelecida na sociedade (Santos, 2013).

A culpa tem a função de evitar o isolamento social do indivíduo fazendo com que este adote comportamentos que permitam reparar os seus erros perante os padrões socialmente estabelecidos (Santos, 2013).

Em suma, verifica-se que na vergonha os indivíduos sentem-se mal consigo próprios; enquanto na emoção culpa sentem-se mal com um determinado comportamento adotado. Assim, a culpa está direcionada para o comportamento enquanto a vergonha está direcionada para o *self* (Santos, 2013).

As emoções, como vimos, possuem funções específicas. Sendo expressas de diversas formas, podem produzir sensações agradáveis e/ou desagradáveis. Neste sentido, o indivíduo que melhor gere as emoções vivenciadas é considerado um indivíduo emocionalmente inteligente (Mayer & Salovey, 1990).

2. Inteligência Emocional

2.1 Definição de Inteligência Emocional

O conceito de inteligência é definido à luz de Wechsler como “(...) o agregado de capacidades ou a capacidade global que o indivíduo possui para agir com propósito, para pensar racionalmente, e para lidar eficazmente com o seu ambiente” (Gonçalves, 2006 p. 25). Apesar de ainda existir bastante controvérsia em torno do conceito de inteligência, é visível um ponto transversal a todas as definições existentes, e que se prende com o facto de a inteligência ser considerada como uma capacidade fundamental na resolução de problemas (Kline, 1991, Gleitman, 1993, referido por Gonçalves, 2006).

Gardner (1983) vem abordar a inteligência considerando, não só um tipo de inteligência, mas um leque de inteligências existentes com menos ou mais intensidade na vida do ser humano.

Deste modo, Gardner (1983) defende que os testes de inteligência mediam apenas alguns tipos de inteligência, não conseguindo deste modo avaliar a variedade de habilidades humanas, desenvolvendo o modelo das inteligências

múltiplas. O modelo das inteligências múltiplas de Gardner (1983) destaca sete tipos de inteligências, a saber: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, intrapessoal e interpessoal. A primeira inteligência humana abordada-linguística- relaciona-se com a capacidade de usar de modo eficaz as palavras e expressar os seus significados na comunicação estabelecida com o outro (Gardner, 1983). A inteligência descrita como lógico-matemática, como o próprio nome indica, está ligada à capacidade do indivíduo utilizar a numeração como recurso ao pensamento científico. Quanto à terceira inteligência aqui mencionada- percepção visual e espacial, esta relaciona-se diretamente com a capacidade de interiorizar esquemas mentais de lugares já vivenciados (Gardner, 1983). Em termos da inteligência que aborda a cinético-corporal, esta caracteriza-se pela expressão dos sentimentos através da dança, linguagem corporal e até mesmo através do desporto. Para além destes, são tidos em conta outros tipos de inteligências como, por exemplo, a produção e reconhecimento musical, a capacidade de autoconhecimento, etc. (Gardner, 1983).

Gardner (1983), faz também referência à inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal, referindo-se à primeira, como a capacidade de “ler” o humor do outro, entendendo as suas motivações e até mesmo os seus estados mentais, enquanto que a inteligência intrapessoal se dirige para o próprio indivíduo, em termos de saber aceder às suas emoções e, conseqüentemente, recorrer a estas em termos de guias orientadoras no seu comportamento (Gardner & Hatch, 1989). No que concerne ainda à inteligência intrapessoal, Gardner acrescenta que esta pretende abranger a discriminação que o próprio indivíduo realiza acerca dos seus próprios sentimentos, seguindo-se de uma melhor compreensão para que funcionem como uma bússola orientadora na adoção dos seus próprios comportamentos (Gardner & Hatch, 1989). A inteligência interpessoal pode ser aprimorada a partir das modificações que ocorrem ao nível das redes sociais e culturais, tendo implicações no seu bem-estar e desempenho (Gardner & Hatch, 1989).

A partir do conhecimento das inteligências múltiplas, o interesse sobre o estudo da inteligência em si foi-se aumentando, destacando-se, na área da psicologia, a inteligência emocional. No que concerne a este campo, o estudo sobre a inteligência emocional surgiu com o propósito de aprofundar a relação entre emoção e cognição e a sua importância nos comportamentos adotados pelo indivíduo (Monteiro, 2009).

O conceito de inteligência emocional surge no ano de 1990, pelos investigadores John Mayer e Peter Salovey. Os pioneiros da inteligência emocional consideram que esta deriva quer da inteligência intrapessoal, quer da inteligência interpessoal desenvolvida por Gardner (1983). À luz deste aspeto, os mesmos

autores definem a inteligência emocional como a capacidade do indivíduo gerir as suas próprias emoções bem como as dos outros em seu redor, selecionando a informação recebida, de modo a orientá-lo para a adoção de um comportamento eficaz (Mayer & Salovey, 1990). A definição inicial de Mayer e Salovey (1990) remete-nos para a capacidade de gerir as emoções em si e nos outros, utilizando as informações provenientes destas emoções vivenciadas para agir de forma eficaz. A definição de inteligência emocional apresenta-se segundo uma dicotomia na qual as emoções podem contribuir, quer para um pensamento mais inteligente, quer para conseguir pensar inteligentemente sobre as emoções (Mayer & Salovey, 1997).

Foi com Daniel Goleman (2001), que o conceito de inteligência emocional ficou popularmente conhecido, devido ao seu livro ter sido um best-seller a nível mundial- *Inteligência Emocional*. Goleman (2001) define a inteligência emocional a partir da capacidade do indivíduo em reconhecer as emoções em si e nos outros, estando esta associada à motivação, bem como à gestão destas emoções nas relações interpessoais. Goleman (2001) define a inteligência emocional, dando destaque à componente da personalidade, ou seja, para caracterizar a inteligência emocional, Goleman (2006) baseia-se nas componentes de autocontrolo; motivação; e, persistência do indivíduo perante a tarefa ou situação que lhe é apresentada.

Já no caso de Bar-on (2006), este define a inteligência emocional, mais tarde interpretada por este como inteligência sócio-emocional, como a interseção das competências e capacidades que se relacionam com facilitadores tanto sociais como emocionais, e que circunscrevem a forma como compreendemos os outros ou a nós mesmos (Bar-on, 2006).

A inteligência emocional tem sido temática de destaque entre os investigadores, sendo apresentados diversos modelos que tentam explicar o processo inerente a esta, bem como a definição de inteligência emocional intrínseca a estes mesmos processos. Por um lado, surgem os modelos focalizados nas competências e, por outro, os modelos mistos com a finalidade de desmistificar a relação entre inteligência social e emocional (Monteiro, 2009).

2.2 Modelos de Inteligência Emocional

Como vimos no ponto anterior, e adotando a perspetiva de Mayer e Salovey (1990), a inteligência emocional é definida como a capacidade do indivíduo monitorar as emoções em si e nos outros, implicando a discriminação destas mesmas emoções experienciadas, de modo a que a informação proveniente possa ser utilizada como guia orientador do pensamento e da ação (Mayer & Salovey, 1990). Neste sentido, foram desenvolvidos diversos modelos, nomeadamente, o

modelo de Bar-on (2001), de Mayer e Salovey (1990) e de Goleman (2001), que se passam a descrever de seguida (Cobêro, Primi & Muniz, 2006).

O modelo de Bar-on (2006), **modelo misto**, foi desenvolvido com base na questão: “Qual o motivo de uns indivíduos terem mais sucesso do que outros?”. De modo a responder a tal pergunta, Bar-on formulou um instrumento de auto-relato, que visava medir o comportamento social e emocional. Este autor identificou cinco dimensões distintas, necessárias para o sucesso eficaz: as capacidades intrapessoais, as capacidades interpessoais, a gestão de *stress*, a adaptabilidade e a disposição geral (Bar-on, 2006). Este instrumento, quando aplicado numa investigação conduzida pelo próprio autor, levou-o a concluir que o ser humano adulto, comparativamente ao mais jovem, é social e emocionalmente mais inteligente, não havendo distinção quanto aos sexos. (Bar-on, 2006). Porém, constatou-se que o sexo feminino apresenta uma maior predisposição para as competências interpessoais, ou seja, as mulheres demonstram maiores níveis de empatia e um maior conhecimento acerca das emoções do outro. Paralelamente, verificou-se que o sexo masculino possui uma maior gestão emocional e, conseqüentemente maiores níveis de autoestima. Deste modo, conclui-se que o sexo masculino se apresenta mais competente em termos de competências intrapessoais e o sexo feminino mais apto relativamente às competências interpessoais (Gonçalves, 2006).

Ainda de acordo com Bar-on (2006, referido por Gonçalves, 2006, p. 89), o “ser-se social e emocionalmente inteligente consiste em compreender e expressar-se eficazmente, compreender e relacionar-se bem com os outros, e lidar com sucesso com as exigências, desafios e pressões diárias”.

Já Goleman (2006) desenvolveu o **modelo de inteligência emocional** baseado na sua definição de inteligência emocional, a qual considera como a capacidade de reconhecer emoções em si e nos outros, de nos motivarmos e gerir estas mesmas emoções em nós próprios como nos outros. Neste sentido, ressaltam-se as componentes intelectuais, bem como as questões da personalidade (e.g autoestima), e as competências sociais. No seu modelo de inteligência emocional, Goleman (2006) identificou quatro domínios, composto por um total de vinte competências emocionais. O primeiro domínio-autoconsciência-refere-se à capacidade do indivíduo compreender as suas emoções e utilizá-las na orientação do seu comportamento. O segundo domínio, intitulado de autogestão envolve a capacidade do indivíduo gerir das suas emoções e se adaptar às novas situações a que é exposto. O terceiro domínio definido por Goleman é a consciência social, que se prende com a capacidade em sentir e compreender as emoções dos outros,

envolvendo competências empáticas. Por fim, o último domínio, gestão das relações, reflete o modo como o indivíduo gere as suas emoções nas relações que estabelece com outro (Goleman, 2001). Todas as componentes descritas, segundo Goleman (2001), apresentam uma característica comum, ou seja, podem ser aprendidas e, quanto mais desempenhadas forem, nas mais diversificadas áreas, mais se desenvolvem, até serem alcançados comportamentos exemplares (Goleman, 2001).

O modelo de Goleman (2001) que aqui se apresenta é alvo de diversas críticas, uma vez que apresenta no seu modelo a existência de diversas capacidades para o desenvolvimento da inteligência emocional. Goleman (2001) refere-se a uma panóplia de habilidades, que fariam do ser humano, um ser pereito, garantindo desta forma o seu sucesso. Semelhantemente, o modelo desenvolvido por Bar-on (2006), possui campos de definição vastos tais como a motivação e persistência, levando ao questionamento destes aspetos no desenvolvimento da inteligência emocional.

Neste sentido, apresentaremos o modelo desenvolvido por Mayer e Salovey (1990), sendo este o modelo que serviu de suporte ao presente trabalho.

Os autores deste modelo apontam para a existência de quatro níveis de inteligência emocional: **perceção das emoções; assimilações de experiências emocionais; análise e compreensão das emoções e, monitorização e regulação emocional** (Mayer & Salovey, 1997).

O primeiro domínio- **perceção das emoções**, refere-se à capacidade em identificar, tanto em si como nos outros, as emoções experienciadas, remetendo para a capacidade de expressá-las e, posteriormente, avaliar a resposta da expressão emocional com recurso à expressão facial (Mayer & Salovey, 1997). O domínio da **assimilação das emoções** alude à utilização das emoções como facilitadoras do pensamento e, conseqüentemente, da ação, permitindo valorizar o papel das emoções nos processos cognitivos (Mayer & Salovey, 1997). O terceiro domínio, **análise e compreensão das emoções**, envolve a capacidade de interpretar as informações provenientes das emoções que vivenciamos, isto é, interpretar o significado de cada emoção nas interações sociais (Mayer & Salovey, 1997). Por fim, a **monitorização e regulação emocional** prende-se com a capacidade do indivíduo gerir as suas emoções em si e nos outros, constituindo o domínio mais complexo da inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997). Este último domínio está intimamente ligado à resolução de problemas, uma vez que um indivíduo que compreenda as emoções vivenciadas a partir de uma experiência, vai conseguir entender de uma melhor forma a própria experiência, conduzindo-o à adoção de comportamentos socialmente mais eficazes (Mayer & Salovey, 1990).

De acordo com as componentes mencionadas no parágrafo anterior, os autores e investigadores Mayer e Salovey (1990) consideram que a percepção emocional é a capacidade mais primitiva da inteligência emocional, estando associada à capacidade do indivíduo lidar com diversas situações ou pessoas, enfatizando, deste modo, a importância de reconhecer as emoções em si e nos outros. Conhecer e lidar com as emoções define a “capacidade de manusear as emoções de forma mais adaptativa, remetendo-nos assim para o conceito de regulação emocional” (Magalhães, 2012, p. 17).

Os quatro domínios referidos anteriormente, apresentam-se de acordo com uma posição hierárquica crescente, na qual cada domínio integra sub-domínios, partindo das capacidades mais básicas para as mais complexas. É de frisar que indivíduos emocionalmente mais inteligentes tendem a progredir mais rapidamente e “aceder” às capacidades mais complexas (e.g gestão emocional) (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Para que o indivíduo seja considerado emocionalmente inteligente, este deve cumprir determinados requisitos, tais como: **conceptual**, **correlacional** e **desenvolvimental** (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

O critério **conceptual** dá enfoque ao facto de que a inteligência emocional deve ser baseada na capacidade mental do sujeito e não nos comportamentos e autoestima adotada. O segundo critério-**correlacional**- faz referência à inteligência como um conjunto de capacidades interdependentes entre si, ou seja, quando há uma “nova” inteligência, esta deve cumprir critérios, mais propriamente, esta deve ser correlacionada com as inteligências previamente existentes (Monteiro, 2009). Por último, o critério **desenvolvimental** vem reforçar a ideia de que a inteligência se aprimora com a idade e com a experiência que o indivíduo vai adquirindo. Este processo é realizado a partir dos contextos em que o indivíduo se vai inserindo ao longo do tempo bem como nas relações que vai estabelecendo com os outros (Monteiro, 2009).

Neste sentido, privilegiamos o modelo de Mayer e Salovey (1995) por ser considerado uma referência pelo seu rigor em termos conceituais e empíricos. Para além disso, o estudo empírico deste trabalho teve como principais objetivos o desenvolvimento junto de crianças de capacidades associadas à percepção emocional, o uso das emoções como facilitadoras do pensamento, compreensão destas mesmas emoções e regulação emocional.

Cingindo ao modelo de Mayer e Salovey (1990), a regulação emocional constitui o domínio mais complexo da inteligência emocional. Este domínio é considerado

como indispensável para a robustez da capacidade de se ser emocionalmente inteligente. Importa agora aprofundá-lo no sentido de o definir com maior exatidão.

2.3 Regulação Emocional

Como se constatou no ponto anterior, a regulação emocional é considerada a capacidade emocional mais complexa dentro da hierarquia das componentes da inteligência emocional desenvolvidas por Mayer e Salovey (1990). Recordando a definição dos autores supra mencionados, a gestão emocional é vista como a capacidade que o indivíduo possui em regular as suas próprias emoções e as dos outros, isto é, ter a capacidade de maximizar as emoções com sensações agradáveis (e.g alegria) e reduzir as emoções que provocam sensações desagradáveis (e.g medo) (Mayer & Salovey, 1997). Como explana Woyciekoski e Hutz (2009, p. 4), “pessoas hábeis em modificar as emoções de forma a modelar respostas afetivas de acordo com os seus objetivos e com o meio, poderiam obter benefícios em variadas situações, como de *stress*”. O indivíduo, ao deter da capacidade de gestão emocional, pode codificar as emoções vivenciadas segundo determinada situação, o que incrementará a sentimentos de auto-controlo. Assim, a gestão emocional está diretamente relacionada com a qualidade das interações sociais que são estabelecidas (Woyciekoski e Hutz, 2009). A regulação emocional só é eficaz quando o indivíduo possui boas relações com os outros, ou seja, o indivíduo tem de aprender, na presença de contextos sociais, a saber gerir o que sente, transmitindo estas emoções tanto a nível verbal como não-verbal (e.g expressões faciais), através de um comportamento socialmente correto (Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007). Os estudos de Rivers, Brackett, Katulak & Salovey (2007) têm demonstrado que esta aprendizagem é adaptável e evolutiva, sendo que os resultados destes têm mostrado que as crianças que não regulam as suas emoções se mostram mais agressivas, mais distantes dos seus pares, não estabelecendo uma relação positiva e saudável com os demais (Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007). Tendo presente a conclusão deste estudo, constata-se a importância de aprofundar esta temática de modo a promover comportamentos infantis sociais eficazes.

Importa referir que, muitas vezes, a regulação emocional é confundida com o controlo emocional, no entanto, os dois conceitos não são equiparáveis. O controlo emocional, refere-se ao limitar e até mesmo inibir as próprias emoções, contrariamente à regulação emocional que é encarada como uma modulação (Gonçalves, 2006). Isto é, no controlo emocional as emoções são reprimidas socialmente, contrariamente à regulação emocional que tem como ponto essencial o

indivíduo expressar o que está a sentir e compreender estas emoções na sua vida para que, de seguida, possa utilizar estas mesmas experiências na adoção de comportamentos adaptativos (Gonçalves, 2006).

O conceito de regulação emocional integra, por sua vez, duas grandes áreas de investigação, uma dedicada à eficácia das estratégias utilizadas pelos indivíduos para regular as emoções e outra que aborda as diferenças encontradas em cada um para a obtenção de uma regulação eficiente (Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007). Quanto à primeira área abordada, esta foi desenvolvida por Gross (1998, referido por Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007), sendo que este autor descreve que durante uma mesma experiência emocional podem surgir diversas tentativas de regulação emocional, tentativas estas que podem surgir mesmo depois de ser escolhido o comportamento correspondente à experiência vivenciada. Sobre este aspeto, averigua-se, com base em testes empíricos realizados para este fim, que a reavaliação que cada um faz cognitivamente sobre a situação é mais eficaz do que a conclusão a que chegam os indivíduos que inibem a expressão emocional correspondente à situação (Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007).

Mayer e Salovey (1995) formulam três níveis de regulação que dependem diretamente do grau da própria consciência do indivíduo. Quanto ao primeiro nível- nível da não consciência, este impele para um processo psicológico que, ao bloquear a receção de informação, irá reduzir significativamente a compreensão em termos sociais (Mayer & Salovey, 1995). O segundo nível- baixo nível de consciência, integra a atenção que cada um atribui à experiência vivenciada, o que irá, por seu turno, influenciar a regulação emocional. Sobre este aspeto, salienta-se que todo e qualquer indivíduo pode atribuir significado à experiência vivenciada associando-a a uma determinada emoção, e posteriormente entendê-la e regulá-la, ou, por outro lado, não atribuir qualquer significado à experiência, não havendo regulação emocional. Por último, no terceiro nível- nível elevado de consciência- o indivíduo recorre a diferentes mecanismos para melhor compreender as emoções experienciadas. Neste nível, os indivíduos já refletem acerca das experiências que estão associadas às emoções, tentando compreendê-las e, concomitantemente, despendendo a sua atenção nelas (Mayer & Salovey, 1995).

De uma forma geral, podemos depreender que a regulação emocional envolve a capacidade do indivíduo em gerir as suas próprias emoções, bem como as dos outros. Esta competência só é adquirida após o indivíduo identificar estas mesmas emoções e expressá-las perante os outros (Mayer & Salovey, 1990). Mais se constata que para o indivíduo deter esta capacidade de regulação emocional tem de utilizar as emoções de forma a facilitar o pensamento e compreender e analisar

estas mesmas emoções (Mayer & Salovey, 1995). Neste sentido, denota-se que os indivíduos emocionalmente inteligentes, isto é, que detêm a capacidade de identificar, expressar e por sua vez gerir as emoções quando presentes em situações de interação social, tendem a ser mais empáticos com os outros (Roberts & Strayer, 1996).

3. Empatia

3.1 Definição de Empatia

O estudo sobre o conceito de empatia torna-se crucial, visto esta ter grande influência no comportamento humano e, por sua vez, nas relações que estabelecemos com os outros (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

O conceito de empatia surge da palavra *empathéia*, derivada do grego, através da junção das palavras “em”, referindo-se a “dentro de”, e a *pathos*, que significa “sofrimento” (Graça, Palma, Mendonça, Cargaleiro & Melo, 2013).

No senso comum, a definição de empatia é concebida como a capacidade de o indivíduo se colocar no lugar do outro, sendo por isso considerada uma capacidade social, uma vez que está relacionada com o modo como nos relacionamos com os outros (Graça et al., 2013).

Segundo Sampaio, Camino e Roazzi (2009), a palavra empatia foi primeiramente traduzida por Tichener, em 1909, sendo que para este autor a empatia se baseava na capacidade de conhecer o pensamento do outro, a partir das suas emoções, desenvolvendo um raciocínio análogo a este. Ou seja, deduzia-se que esta capacidade só se tornava possível entre pessoas que abarcavam o mesmo nível de inteligência e moralidade, sendo que só assim se conseguiam compreender (Rodrigues & Ribeiro, 2011).

Para Hoffman (1987, referido por Rodrigues & Ribeiro, 2011), a empatia é definida como a partilha de emoções com o outro, de modo a que se possam compreender as necessidades subjacentes.

De acordo com Pavarino, Del Prette & Del Prette (2005), a empatia é expressa como uma característica que permite que o indivíduo identifique a emoção vivenciada pela outra pessoa. Neste sentido, estes autores caracterizam a empatia como a capacidade de identificar e, posteriormente, compreender o sentimento experienciado pelo outro perante um determinado acontecimento. Segundo estes mesmos autores, a “empatia era vista como a habilidade de compreender as reações emocionais de uma pessoa de acordo com o contexto, transpondo a imaginação e adotando um papel de outro como referência descritiva” (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005, p. 40). Esta abordagem afetivo-cognitiva, considera a

suscetibilidade do indivíduo em compreender o lado afetivo do outro, sendo enfatizada a importância de acrescentar uma nova componente a esta definição, ou seja, ser empático implica, por sua vez, demonstrar esta mesma compreensão pelo outro a partir de comportamentos (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Por outro lado, os autores Duan e Hill (1996, citado por Rodrigues e Ribeiro, 2011, p. 115), aprofundaram esta definição, afirmando que "(...) a empatia constitui um traço de personalidade ou habilidade geral para conhecer os estados mentais de outras pessoas e para sentir as emoções dos outros".

Segundo Vignemont e Singer (2006), a empatia pode ser aprofundada, quer em termos epistemológicos, quer em termos sociais. Quanto à componente epistemológica, a empatia proporciona informações sobre comportamentos futuros em relação ao outro, a partir das emoções expressas. Por sua vez, a empatia enquanto componente social direciona-se para comportamentos pró-sociais, como, por exemplo, a cooperação com o outro, produzindo, assim, uma eficiente comunicação (Vignemont & Singer, 2006).

O conceito de empatia pode ser entendido como a base necessária para o crescimento e fortalecimento das relações que se estabelecem com o outro, sendo esta visão defendida por Goleman (2001), ao abordar o modelo misto de inteligência emocional (Goleman, 2006). Goleman (2006), aborda este conceito ao explicar a dimensão "consciência social", ou seja, considera a empatia como um dos fatores fundamentais para se ser emocionalmente inteligente. Este mesmo autor faz também referência ao poder da empatia na liderança a nível de grupo, considerando que esta é determinante na prevenção de emoções desagradáveis que possam comprometer o bom ambiente do grupo, permitindo, assim, a presença de uma comunicação saudável e de compreensão mútua (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002, referido por Domingues, 2009).

Carl Rogers (2009), aprofunda este conceito de empatia, considerando este autor que a empatia não é uma resposta reflexa, aquando da presença do comportamento do outro, mas sim uma capacidade que é desenvolvida com o estabelecimento de um vínculo entre duas pessoas, onde se inclui a componente cognitiva e a afetiva. Para Rogers (2009), compreender o ponto de vista do outro é algo complexo, uma vez que temos de ver as coisas à luz do outro, isto é, torna-se imprescindível "sair" da visão que temos do mundo e "entrar" no mundo do outro, com tudo o que isto acarreta. Um dos fatores importantes para o desenvolvimento da empatia, de acordo com Rogers (2009), é permitir que o outro "entre" no nosso "mundo", tornando-nos mais recetivos a escutar e, conseqüentemente, compreender e respeitar o outro. A adoção deste tipo de comportamentos irá ter repercussões

positivas, na medida em que o indivíduo passa a encarar de uma melhor forma as situações que lhe provocaram emoções desagradáveis, fazendo com que adote uma postura mais paciente e benevolente. Neste sentido, averigua-se que a empatia só é eficaz se o indivíduo conseguir enunciar, de forma acertada, a emoção que está a ser despoletada pelo outro (Santos, 2011).

Mayer e Salovey (1990) deram o seu contributo nas questões relacionadas com a empatia, definindo esta como a capacidade de compreender os sentimentos dos outros e, por sua vez, experienciá-los em si próprios (Mayer & Salovey, 1990). Mais, afirmam que a empatia deve ser um aspeto central no comportamento emocionalmente inteligente. Quer isto dizer que a relação positiva que o indivíduo estabelece com o outro irá ter repercussões positivas, nomeadamente, maior satisfação com a vida e, conseqüentemente, diminuição de *stress*, sendo a empatia definida como a componente motivacional na adoção de um comportamento altruísta. Assim, denota-se que a empatia e a avaliação que o indivíduo faz acerca dos seus sentimentos estão altamente relacionados (Mayer & Salovey, 1990).

Segundo Eisenberg e Strayer (1987, referido por Azevedo, 2014), a empatia é definida, não só segundo uma perspetiva afetiva e cognitiva, mas também considerando o aspeto comportamental. Para estes autores, a empatia é uma ação que o indivíduo adota perante uma situação, o que permite uma mobilização em termos afetivos e do processamento cognitivo subjacente à capacidade de identificar e compreender a experiência vivenciada. Esta compreensão irá levar a que o indivíduo reaja de acordo com um comportamento ativo ou passivo (Eisenberg e Strayer, 1987 referido por Azevedo, 2014). Segundo esta definição, o processamento da empatia, comporta três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental. A dimensão cognitiva refere-se à aptidão do próprio indivíduo em identificar, de modo assertivo, as emoções dos outros, a afetiva envolve a capacidade de partilhar o que sente com os outros face a determinado acontecimento, e a comportamental corresponde à empatia em termos do seu papel comunicativo, considerando a comunicação verbal e não-verbal (Rodrigues & Silva, 2012, referido por Azevedo, 2014).

Considerando as três dimensões descritas anteriormente, Falcone (1999) postula a existência de dois momentos no processo empático: compreensão e comunicação empática. O primeiro momento-compreensão- envolve a capacidade do indivíduo estar atento aos estímulos ao seu redor, e ouvir afincadamente tudo o que lhe é transmitido. Já o segundo momento-comunicação- refere-se à capacidade de transmitir ao outro informações, de modo verbal ou não-verbal, que lhe permita deduzir que foi compreendido (Falcone, 1999).

Desta forma, “a reposta empática é estabelecida através da capacidade de entendimento do estado do outro indivíduo e da habilidade de se colocar no lugar dele a partir daquilo que é observado” (Azevedo, 2014, p. 5).

Como vimos, as definições que aqui se apresentam têm subjacente diversas perspectivas teóricas. O estudo sobre a empatia tem sofrido grandes modificações, sendo que inicialmente, o conceito de empatia era definido considerando apenas a dimensão afetiva, sendo esta visão modificada com o surgimento de novas investigações na área da Psicologia, mais propriamente, no âmbito do desenvolvimento cognitivo do ser humano (Gonçalves, 2006).

Apesar da revisão da literatura nos mostrar que os processos da empatia incluem três dimensões, nomeadamente, afetiva, cognitiva e comportamental, o ponto seguinte, dá enfoque às dimensões afetiva e cognitiva, uma vez que a parte empírica deste trabalho, se debruça sobre estas dimensões da empatia.

3.2 Dimensões da Empatia: Afetiva e Cognitiva

Tal como previamente referido, o conceito de empatia foi aprimorado ao longo do tempo, tendo a empatia passado a ser definida tomando em consideração duas dimensões, a cognitiva e a afetiva, denotando-se que esta conceptualização da empatia, ou seja, que esta nova definição, enriquece a compreensão do modo como a empatia exerce influência no comportamento do indivíduo (Davis, 1980, referido por Santos, 2011).

No que concerne ao conceito aqui retratado, bem como às dimensões mencionadas anteriormente, cognitiva e afetiva, denota-se a existência de diversas teorias que se regem por estas duas componentes, considerando-as a ambas de igual importância para o desenvolvimento da empatia (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008, referido por Palhoco, 2011).

O autor Davis (1980, referido por Nóbrega, 2013) é um dos que define a empatia à luz das duas componentes supra referidas, sendo que a componente cognitiva se divide segundo uma panóplia de sub-dimensões (tais como a fantasia e a adoção de perspectiva) e a dimensão afetiva inclui sub-dimensões intituladas por angústia empática e afiliação pessoal. Em termos do significado dado por este autor a cada uma das sub-dimensões, a fantasia refere-se à tendência do indivíduo em se identificar com personagens da ficção; a adoção de perspectiva destina-se à tentativa de compreender o pensamento do outro; a angústia empática, reflete a preocupação do indivíduo em relação ao outro, incluindo a vivência da emoção que é expressa pelo outro; e, por fim, na afiliação pessoal destaca-se a ansiedade experienciada perante uma situação que é desagradável ao outro (Nóbrega, 2013).

Neste enquadramento, podemos observar que a empatia afetiva se relaciona com as emoções vivenciadas pelo indivíduo e com a forma como estas emoções irão afetar o sujeito que se encontra à sua volta. Já a empatia cognitiva, é vista como sendo fruto de um processo no qual o próprio indivíduo está apto a colocar-se na posição do outro, em termos da compreensão do seu ponto de vista (Palhoco, 2011).

É de realçar que a empatia afetiva e a empatia cognitiva não se desenvolvem concomitantemente, verificando-se, por vezes, diferenças significativas no que respeita à evolução das mesmas. A componente cognitiva dá primazia à compreensão racional da emoção experienciada pelo outro e a componente afetiva torna-se complementar à primeira, na medida em que se relaciona com a capacidade do indivíduo identificar a emoção e a situação subjacente que é vivenciada pelo outro (Cormier et al., 2009, referido por Palhoco 2011).

Mais se constata que o conceito de empatia está aliado ao reconhecimento das emoções, a partir das expressões faciais, sendo isto notório através de estudos que apontam que os indivíduos que possuem lesões nas áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento da empatia não conseguem identificar as emoções experienciadas pelo outro e muito menos compreender o porquê da emoção sentida numa determinada situação. De modo mais detalhado, e em termos das regiões cerebrais, verifica-se que a região cerebral central responsável pelo desenvolvimento da empatia cognitiva é a orbito-frontal, enquanto a região dorso-lateral está ligada à empatia afetiva (Shamay-Tsoory, Tomer, Goldsher, Berger e Aharon-Peretez, 2004, referido por Palhoco, 2011).

Pode-se então afirmar que a empatia engloba tanto os aspetos cognitivos, no que toca à capacidade de compreender o estado emocional experienciado pelo outro, como pelos aspetos afetivos onde se inclui a capacidade de partilha do estado emocional do outro (Jolliffe & Farrington, 2004 referido por Santos, 2011).

Como vimos, a empatia engloba dimensões que não se desenvolvem simultaneamente no indivíduo, sendo que alguns indivíduos pontuam valores mais elevados de empatia, comparativamente a outros (Gaspar, 2014). No entanto, tem se mostrado que a maioria dos indivíduos aproximam-se de um nível médio de empatia, podendo afirmar que a componente empática é parte integrante da natureza humana (Gaspar, 2014). Esta visão é suportada, como podemos ver de seguida, pela presença de empatia, no seu estado mais primitivo-cotágio emocional nos recém-nascidos (Hatfiel et al., 1994, referido por Gaspar, 2014). Os resultados obtidos têm permitindo inferir a existência de uma arquitetura neuronal, fruto da

evolução, que produz os estados emocionais que nos permitem compreender as experiências emocionais do outros.

3.3 Aspectos neurobiológicos da empatia

Com base na história evolutiva do ser humano e no modelo da seleção natural, Waal (2009, referido por Gaspar, 2014), considera que a empatia ter-se-á desenvolvido tanto na espécie humana como nas demais espécies, sendo este aspeto originado inicialmente, nas relações estabelecidas entre mãe-filho (comportamentos de vinculação). Com o passar do tempo, esta capacidade foi sendo visível também a outras relações sociais, que não mãe-filho, fator este explicativo de situações em que os indivíduos arriscam a sua própria vida em prol do outro (Gaspar, 2014). Neste sentido, considera-se o ser humano, um animal social, sendo este um fator determinante no seu percurso evolutivo, originando o termo “social brain” (Tomasello, 1999, referido por Adolphs, 2009). O “*social brain*” tenta explicar a complexidade do cérebro humano, recorrendo a determinadas pressões que a espécie teve de enfrentar, aquando das suas interações sociais, de modo a assegurar a sua sobrevivência (Allman 1999; Barrett & Henzi 2005; Dunbar 1998; Dunbar & Schultz 2007, referido por Adolphs, 2009) Destacando o seu carácter social, jamais se imaginaria a vida do ser humano sem relações sociais (Adolphs, 2009). Desta forma, torna-se necessário elucidar os processos subjacentes às componentes associadas à empatia, uma vez que este estudo permite compreender como se desenvolvem os processos neuronais quando é adotado um comportamento pró-social (Adolphs, 2009).

Como já vimos, diversos estudos têm mostrado a importância da empatia nas interações sociais, funcionando como componente inibidora de comportamentos agressivos. Autores como Eisenberg (2000, referido por Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010) defendem que a empatia se constitui como fundamental na disposição pró-social do indivíduo e na sua sobrevivência, uma vez que o indivíduo depende do contexto social para se desenvolver, tratando-se de uma forma de cognição social (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010). A cognição social refere-se a um conjunto de operações mentais e interações sociais que se desenvolvem a partir de processos de percepção e interpretação do indivíduo observador, levando-o a adotar uma determinada resposta, consoante as disposições e comportamentos do outro (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010). As capacidades cognitivas e sociais têm auxiliado os indivíduos a agir de forma afetiva, quando expostos socialmente. Assim, a cognição social tem tido um interesse crescente, em termos da identificação das estruturas cerebrais, que lhe estão subjacentes, sendo que este estudo se mostra pertinente

para a compreensão da empatia (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

As neurociências têm vindo a dar um enorme contributo no estudo da empatia, dando corpo a diversos modelos que tentam explicar como este constructo se desenvolve ao nível dos padrões de ativação cerebral (Gaspar, 2014). Devido a estes estudos, reconhece-se que a empatia constitui um mecanismo biológico, presente na homeostasia social do indivíduo, e no sucesso das interações sociais (Gaspar, 2014).

Decety (2010), defensor de uma perspetiva humanística e psicodinâmica, propõe três componentes fundamentais da empatia, que interagem entre si: a partilha afetiva, a compreensão emocional, e a flexibilidade mental/autorregulação.

A primeira componente - partilha afetiva - pressupõe uma discriminação automática dos estímulos recebidos, ou das próprias características que este estímulo comporta, nomeadamente, se é agradável ou não. A amígdala, hipotálamo, hipocampo e córtex orbito frontal constituem as estruturas cerebrais responsáveis por esta discriminação de estímulos. Esta definição reflete a ideia da percepção-ação, ideia esta explicada através do modelo proposto por Preston e Waal (2002, referido por Gaspar, 2014). O modelo de percepção-ação anuncia que o estado emocional que é percebido no indivíduo, ativa, de forma involuntária, uma representação no observador, ativando, por seu turno, o sistema nervoso autónomo, a partir das respostas do sistema de neurónios espelho, provocando um determinado comportamento motor (Gaspar, 2014). Estudos na área das neurociências vieram elucidar a ligação percepção-ação, a partir de estudos em macacos, onde se evidenciou a presença de neurónios espelho. Estudos levados a cabo por Gallese e Rizzolatti (2001, referido por Decety, 2010), mostraram que o sistema de neurónios espelho era ativado tanto em situações em que o indivíduo agia de acordo com um determinado objetivo, como para situações em que se observavam outros a agir. Este aspeto foi também evidenciado em estudos de neuroimagem, que concluíram que os neurónios espelho se prolongavam ao sulco temporal superior e ao córtex pré-frontal, nos quais as informações recebidas eram estendidas até ao sistema límbico, através da estrutura designada por insula. Estes mesmos estudos de neuroimageologia revelaram que esta estrutura, insula, se ativava em indivíduos que vivenciam experiências empáticas, sendo uma das estruturas que, primeiramente se ativa nas crianças durante a percepção da perturbação emocional dos outros (Decety, 2010). “O sistema de neurónios espelho funciona como um autêntico simulador da ação (inclusiva da expressão facial) e da experiência mental a partir da observação da experiência dos outros” (Iacoboni & Dapretto, 2006, citado por Gaspar, 2014, p. 33).

O indivíduo, ao experienciar o sofrimento de outro, ativa estruturas cerebrais que se sobrepõem com as estruturas que são ativadas nas experiências afetivas, mas não da experiência sensorial (Botvinck et al., 2005; Singer et al., 2004, referido por Gaspar, 2014). A ativação destas estruturas permite inferir a existência de redes diferenciadoras quanto às componentes empatia afetiva e cognitiva (Gaspar, 2014).

Neste sentido, a região anterior esquerda da insula é ativada nas duas dimensões, afetiva e cognitiva, sendo a região dorsal média do córtex anterior responsável pela empatia cognitiva, e a região direita ativada na empatia afetiva (Gaspar, 2014). Conclui-se, de acordo com Samay-Tsoory e colaboradores (2009, referido por Gaspar, 2014), que as estruturas do córtex pré-frontal são responsáveis pelo desenvolvimento da empatia cognitiva, comparativamente à empatia afetiva onde são ativadas as regiões da amígdala.

De um modo geral, as representações de partilha foram encontradas a nível da compreensão, do processamento da dor e do reconhecimento emocional (Nava, s/d). “Este mecanismo fornece a base neurofisiológica para o funcionamento da cognição social, através da ativação automática das representações motoras ou das emoções” (Nava, s/d, p. 6).

Como se verifica, a partilha emocional, embora permita ao indivíduo identificar emoções no outro, não integra a compreensão empática, propriamente dita. Neste sentido, constata-se a segunda componente, responsável pelos processos inerentes à compreensão do outro, sendo esta desenvolvida de forma voluntária e intencional (Nava, s/d).

A compreensão emocional (segunda componente), desenvolve-se a partir dos 3 anos de idade, uma vez que exige do indivíduo um maior amadurecimento cognitivo. Esta componente baseia-se, como o próprio nome indica, em compreender o outro, isto é, a criança nesta idade já detém a capacidade de, cognitivamente, perceber as diversas perspetivas existentes, descentrando a sua própria perspetiva em relação à do outro (Gaspar, 2014).

Vários estudos têm evidenciado que as crianças, dos 18 aos 25 meses de idade tendem a identificar o sofrimento do outro, mesmo na ausência de sinais emotivos (Vaish et al., 2009, referido por Decety, 2010). Estes resultados vêm corroborar o facto de que a tomada de perspetiva do outro não se confere ao contágio emocional ou imitação, envolvendo, assim, processos cognitivos. Considerando os aspetos cognitivos, o indivíduo tende a pensar sobre a emoção vivenciada pelo outro, tomando a sua perspetiva e imaginando-se, a fim de compreender o que ele está a sentir (Decety, 2010). Isto é evidenciado em estudos realizados em crianças de 4 anos de idade, que têm vindo a demonstrar que estas compreendem o que o outro

está a sentir perante determinada situação ou evento (Decety, 2010).

A terceira componente, regulação emocional, permite uma gestão afetiva, emocional e motivacional. Esta última componente é a descentração do *self* e do outro, desenvolvendo-se ao longo de toda a infância até à adolescência, sendo operacionalizada através das estruturas do córtex e do ventromedial. É esta a componente que nos distingue dos outros primatas, a qual é considerada um elemento fundamental da comunicação intersubjetiva (Nava, s/d). Uma das tendências naturais do homem é inferir que os outros possuem o mesmo conhecimento e crenças do que o próprio (Keysar, Lin, Barr, 2003, referido por Nava, s/d). Cada indivíduo percebe o outro tal como visto na primeira componente, de acordo com a suas próprias cognições, sendo isto designado como auto perspectiva (Nava, s/d). No entanto, para que haja uma compreensão empática do outro, é necessário o ajuste das representações partilhadas, isto é, a regulação do nosso próprio ponto de vista perante a situação (Nava, s/d). Estudos realizados nesta área têm demonstrado que indivíduos com lesões cerebrais no córtex frontal e pré-frontal, apresentam incapacidade em tomar a perspectiva do outro (Nava, s/d). De acordo com Decety (2010), estas regiões do cérebro estão envolvidas em processos reguladores inibitórios, sendo este processo considerado, uma componente necessária para regular a auto perspectiva que o indivíduo tem de si, a fim de tomar a perspectiva do outro. Neste sentido, a empatia é uma capacidade intencional e voluntária, pois sem existência da regulação emocional e consciência de si esta componente não se poderia desenvolver (Nava, s/d). Neste sentido, a empatia não é apenas a ressonância do afeto entre o eu e o outro, mas envolve a representação subjetiva do outro, na qual a empatia é considerada um processo que depende da motivação do próprio indivíduo para que seja ativado de modo voluntário. Esta visão vem reforçar a ideia de que a empatia é uma componente suscetível ao nível da intervenção, uma vez que se define como uma capacidade humana flexível e que pode ser aperfeiçoada (Nava, s/d).

Assim, há que salientar que a empatia não constitui um processo passivo, mas atribui ao indivíduo a capacidade de avaliar as emoções vivenciadas, sendo reforçada a partir das intenções e motivações que surgem durante o processo empático (Adolphs, 2009).

Como se verifica, a partilha afetiva desenvolve-se mais cedo do que a componente cognitiva (segunda componente). Esta componente tem-se revelado importante em idade precoce, uma vez que, nestas idades, as crianças não possuem ainda capacidade de leitura, tendo que obter informações a partir das expressões faciais dos outros (Adolphs, 2009). A identificação das emoções no

outro permite que a criança imite estas mesmas emoções (percepção-ação), preparando-a para que, no futuro estabeleça relações sociais em que prevaleça a capacidade empática (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

Neste sentido, conclui-se que os seres humanos nascem com circuitos neuronais orientados para a componente afetiva, construindo-se uma representação da situação e a partir da informação sensorial (Gaspar, 2014). No entanto, a capacidade do indivíduo em apreender os estados emocionais dos outros desenvolve-se com a idade, no sentido de interpretação e compreensão destas mesmas emoções (Gaspar, 2014).

Como se constatou ao longo da descrição das três componentes, verifica-se que a criança vai adquirindo, ao longo do tempo, uma maior consciência das experiências vivenciadas pelos outros. Este amadurecimento cognitivo é acelerado quando a criança se encontra, frequentemente, numa interação social (Moya-Albiol, Herrero & Bernal, 2010).

4. Empatia nas Interações Sociais

4.1 O Desenvolvimento da Empatia

O desenvolvimento da empatia está associado ao facto dos indivíduos possuírem a capacidade de experienciar e, por seu modo, expressar as emoções que vivenciam (Roberts & Strayer, 1996). Expressar as emoções socialmente é um fator importante para se ser empático para com os outros, sendo que este processo se inicia no seio familiar (Eisenber, Fabes, Schaller, Carlo & Miller, 1991, referido por Cecconello & Koller, 2000). Diversos estudos que se debruçam sobre esta temática têm demonstrado que a “habilidade para regular emoções e expressá-las pode funcionar como um fator de proteção para a criança, resultando na promoção de competência social através da formação de vínculos de amizade” (Cecconello & Koller, 2000, p. 78).

De acordo com Hoffman (1987), a empatia só se desenvolve quando é subsistida por uma preocupação acrescida com as emoções dos outros, abarcando, desta forma, três componentes essenciais: discriminar, aceitar a perspetiva do outro e responder de modo emocional. A componente discriminar associa-se ao modo como as emoções do outro são identificadas e, posteriormente, classificadas; a segunda componente, aceitar a perspetiva do outro, abrange a capacidade do indivíduo em experienciar o que outro está a sentir, bem como ter em conta o ponto de vista do outro e, por fim, a resposta emocional não é mais do que, ter a capacidade de atribuir uma resposta emocional congruente com as emoções vivenciadas pelos outros (Melo, 2012).

Considerando o desenvolvimento da empatia nas relações que o indivíduo estabelece com o outro, os autores Kozier e Erb (1982, referido por Domingues, 2009) apresentam quatro etapas para este desenvolvimento, destacando: a **identificação**, relacionada com a compreensão do indivíduo perante a situação e as emoções a ela associadas, tendo em conta a personalidade do outro e encarando a situação tomando consciência de si e do outro; a **incorporação** onde, tal como o nome indica, se incorpora toda a experiência que está a ser vivenciada pelo outro; a **repercussão**, fazendo jus à compreensão dos sentimentos do outro, abarcando, a vivência de experiências passadas e a situação recente, tendo em consideração as anteriores; e, por último, a etapa do **desapego**, estando esta associada ao facto de se colocar no lugar do outro sem nunca descurar a sua própria identidade (Kozier & Erb, 1982, referido por Domingues, 2009).

Para o estabelecimento de relações saudáveis é imprescindível a presença de empatia e de confiança. Tais conceitos são fundamentais para a partilha de ideias e soluções para os problemas que podem surgir. Assim, a capacidade do indivíduo para compreender o outro demonstrando tais sentimentos torna-se importante para a construção de relações duradouras e eficazes (Halpern, 2007, referido por Ioannidou & Konstantikaki, 2008).

Para além disso, a empatia pode ser desenvolvida e aperfeiçoada tendo em conta aspetos como a observação, a atenção, o cuidado em ouvir o outro, o interesse, o reconhecimento das emoções, entre outros. No entanto, a empatia desenvolvida por cada indivíduo é diferenciada, na medida em que esta se encontra relacionada com as condições de socialização do indivíduo e o meio circundante em que o mesmo se encontra (Motta, Falcone, Clarck & Manhães, 2006).

Por outro lado, Goleman (2001) averiguou, em estudos realizados, que ser-se empático com o outro acarreta vantagens, dentro das quais se destaca uma maior compreensão das emoções vivenciadas pelos outros, demonstrando-se estas pessoas mais populares e ajustadas no meio em que se encontram inseridas.

Contrariamente, a ausência desta capacidade social irá ter repercussões negativas, na medida em que irá comprometer o próprio controlo dos comportamentos, o que, por sua vez, irá comprometer o autocontrolo emocional, levando à adoção de comportamentos agressivos (Pavarino & Del Prette, 2005). A empatia exerce também grande influência nos princípios morais (Hoffman, 2000, referido por Santos, 2011). Esta capacidade social, a empatia, possui um importante papel no pensamento moral, sendo decisiva na própria motivação do sujeito e na concretização de comportamentos pró-sociais (Einolf, 2008, referido por Santos, 2011).

Destaca-se, ainda, que estudos que incidem na promoção da empatia tendem a obter resultados satisfatórios no que diz respeito aos níveis baixos de conflitos interpessoais (Falcone, 1998, referido por Motta et al., 2006). Contrariamente a isto, a não promoção da capacidade empática irá traduzir-se em resultados prejudiciais ao indivíduo, em termos das relações interpessoais estabelecidas, bem como o comprometimento da saúde mental do mesmo (Beyers & Loeber, 2003, referido por Motta et al., 2006).

Cada vez mais a empatia está inserida em programas de reabilitação junto de indivíduos com carácter criminoso, com o intuito de reorganizar, quer os pensamentos destes indivíduos, quer a experiência das emoções experienciadas pelo outro, de modo desenvolver iguais níveis de empatia afetiva e cognitiva (Graça et. al., 2013).

Os défices da empatia refletem, portanto, um contexto inadequado de socialização e educação, destacado pela insuficiente oportunidade de aprendizagem de comportamentos, valores culturais de não violência e habilidades sociais de resolução de problemas interpessoais para lidar com a própria agressividade e a do outro (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005, p. 45).

As investigações realizadas na infância, têm demonstrado que as crianças que adotam comportamentos empáticos, tendem a ser competentes a nível social, verificando-se, deste modo, comportamentos de proteção para com o outro mas, também, mostrando-se mais hábeis e resilientes em termos da sua adaptação social, quando comparadas com crianças que não adotam este tipo de comportamento (Garcia-Serpa et al., 2006, referido por Santos, 2011).

4.1.1 Estádios de Desenvolvimento da Empatia na Infância

Hoffman (1987) formulou quatro estádios de desenvolvimento da empatia, tendo em conta o crescimento da criança desde do primeiro ano de vida até ao final da infância. O primeiro estágio- empatia global- inicia-se no primeiro ano de vida, sendo que neste se confere a dificuldade da criança em diferenciar o outro do eu, sendo tal aspeto evidenciado quando ocorrem situações em que a criança experiencia, de forma muito real, os sentimentos do outro como se fossem os dela própria. No segundo ano de vida, a criança adota uma empatia egocêntrica- o segundo estágio- adquirindo a percepção do eu e do outro como seres distintos. No entanto, os sentimentos do outro ainda são assumidos como sendo da própria criança. O terceiro estágio, intitulado empatia pelos sentimentos de outrem, surge por volta dos dois a três anos de idade, sendo que aqui a criança já consegue distinguir o

sentimento do outro e o do eu. Ao longo destes estágios a empatia vai evoluindo cada vez mais até ser atingida a percepção que os sentimentos dos outros não são meras reações momentâneas, mas que fazem parte da experiência vivenciada, envolvendo todo um contexto social, sendo estas características do quarto estágio-empatia pelas condições de vida de outrem (Schaffer, 1996).

Os estágios de desenvolvimento da empatia aqui representados resultaram dos diversos estudos empíricos realizados pelo próprio Hoffman (1987). Também estudos realizados por Rheingold, em 1982, comprovaram que crianças com dezoito meses de idade já demonstram comportamentos de partilha para com o outro, negando a característica egocêntrica definida por Piaget. Averigua-se, ainda, que estas crianças tendem a envolver-se em atividades que envolvam o outro, sendo predominante a imitação de comportamentos e chegando a expressar alegria quando são elogiados nas tarefas que realizam (Rheingold, 1982, referido por Schaffer, 1996). Em termos de tendência para adoção de comportamentos pró-sociais, este mesmo estudo verifica que as crianças quando eram expostas a situações que causavam sofrimento no outro, estas demonstravam empatia. No entanto, era visível reações contrárias quando eram eles próprios a provocar estas situações perturbadoras no outro (Rheingold, 1982, referido por Schaffer, 1996). Este comportamento pró-social evidencia-se até ao três anos de idade, declinando a partir desta altura, resultado da complexidade cognitiva que a criança vai adquirindo (Rheingold, 1982, referido por Schaffer, 1996).

Tal como defendido por Rheingold (1982, referido por Schaffer, 1996), também Borke (1971), refere que as crianças mais pequenas não são egocêntricas, tal como defendido por Piaget, sendo que esse egocentrismo, na opinião deste autor, apenas surgia porque as tarefas cognitivas propostas por Piaget eram complexas para a capacidade cognitiva das crianças em questão (Graça et al., 2013). Este aspeto foi defendido por Borke (1971) tendo como ponto de referência a observação de crianças em situações consideradas naturais. Esta observação permitiu-lhe afirmar que as crianças em contacto com o outro não sentem apenas emoções, mas tendem, de igual forma, a compreender a emoção que o outro está a sentir (Graça et al., 2013). No entanto, Borke (1971) para comprovar tal facto, utilizava somente o reconhecimento das expressões faciais, não tendo em conta, nas experiências levadas a cabo, a cognição e a parte afetiva da própria criança. Tal aspeto foi colmatado por Feshbach, que considera todos os aspetos anteriormente referidos, tomando como definição de empatia uma resposta a nível emocional vicariante de um observador à experiência emocional que é vivenciada por outro. Quer isto dizer que a criança tende a reconhecer no outro a emoção mas, para além disso, tende a

reagir de modo afetivo a esta mesma emoção (Graça et al., 2013). A empatia é considerada um elemento imprescindível para o bom desempenho da criança em termos sociais, sendo tida a empatia como uma das componentes das capacidades sociais (Graça et al., 2013)

Diversos autores (e.g: Hoffman, 1987; Goleman, 1995) consideram que apesar de a empatia estar presente na primeira infância, esta deve ser aperfeiçoada, estando este aperfeiçoamento dependente de um leque de fatores influenciadores. Segundo Goleman (1995) e Hoffman (1987), a empatia desenvolve-se na primeira infância, dependendo essencialmente do contexto familiar no qual o indivíduo se encontra inserido. “(...) O desenvolvimento da empatia relaciona-se com o modo como os pais souberam reconhecer as emoções da criança e depende da apreensão de certos sinais corporais (...)” (Santos, 2011, pp. 11).

De acordo com estudos que apontam diferenças entre género, Graça e colaboradores (2013), verificaram nos seus estudos que existem diferenças significativas no desenvolvimento da empatia entre o sexo masculino e feminino, evidenciando-se um maior nível de empatia neste último (Graça et. al., 2013). Tais diferenças podem ser explicadas a partir de fatores socioculturais, no sentido em que o tipo de educação familiar suscita estas diferenças (Ickes, 1997; Garcia, 2001; Marturano, 1997; Pavarino, 2004, referido por Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005)

Segundo este enquadramento, um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da empatia é a forma de interação existente entre a criança e as figuras parentais, visto que a adoção de uma educação parental negligente irá comprometer a capacidade do indivíduo em identificar as emoções nos outros (Graça et al., 2013). Ou seja, importa ressaltar que o estilo parental adotado pelos pais tem um cariz determinante na consolidação ou debilidade da adoção de comportamentos empáticos por parte dos filhos (Santos, 2011). O estilo parental permissivo, bem como o autoritário não são estilos que promovam o desenvolvimento da empatia (Garcia-Serpa et al., 2006 cit. por Santos, 2011)

Na identificação dos comportamentos parentais que contribuem para o desenvolvimento de tendências pró-sociais, os autores Zahn-Waxler, Radke-Yarrow e King (1979, referido por Santos, 2011) defendem que os progenitores que apresentam aos filhos as regras a estabelecer, de forma concreta, favorecem um comportamento empático. A adoção deste tipo de comportamento por parte dos pais leva a que os filhos possuam linhas orientadoras para o seu comportamento, o que conduz ao favorecimento de comportamentos empáticos. Por outro lado, “sempre que a mensagem cognitiva básica é enriquecida pelos pais com intensidade de

sentimento, existem maior probabilidades de a criança estimar a importância dessa mensagem” (Schaffer, 1996, p. 321). Pais que elogiam os seus filhos quando estes realizam uma tarefa com sucesso, fazem com que as crianças voltem a repetir estes mesmos comportamentos, uma vez que estas tendem a agir de acordo com a sua reputação. Por fim, e não menos importante, os pais que demonstram comportamentos altruístas perante os filhos, promovem uma relação saudável entre os filhos, sendo estas relações pautadas por índices de vinculação elevados (Schaffer, 1996).

Como vimos, cada ser humano pretende criar relações interpessoais duradouras e positivas com os demais.

A empatia no relacionamento com pares e adultos é um aspeto que contribui para a competência social e transição ecológica da criança (Garmezy, 1996; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994, referido por Cecconello & Koller, 2000, p. 76). Quando a criança se demonstra competente a nível social, apresenta-se empática para com os outros e participa de forma positiva em atividades sociais, o que lhe permite enfrentar as situações de *stress* de forma saudável (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Neste sentido, torna-se também importante focalizar a criança enquanto um ser social, remetendo-nos para as competências sociais. Importa clarificar o conceito de competência social, visto este ser determinante no sucesso escolar das crianças e na promoção de interações positivas com os outros (Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas, & Munton, 2005, referido por Varela, 2012).

5. Competências Sócio-emocionais na Infância

As competências sócio-emocionais são definidas como “(...) a capacidade de compreender, gerir e expressar os aspetos sociais e emocionais da vida, de maneira a que permita uma gestão de vida bem sucedida, tais como aprender, formar relacionamentos, resolver problemas e adaptando-se às complexas exigências do meio” (Moreia, Jacinto, Pinheiro, Patrício, Crusellas, Oliveira & Dias, 2014, p. 4)

O conhecimento emocional, segundo Alves (2006), é definido, como a capacidade do próprio indivíduo em compreender e reconhecer as emoções a partir das formas como estas se expressam (e.g expressão facial) e posteriormente, gerir essas mesmas emoções, contribuindo, desta forma, para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A competência emocional relaciona a expressividade, a interpretação da situação vivenciada bem como a regulação emocional (Alves, 2006). As crianças, quando estão aptas para evocar emoções e, conseqüentemente, compreende-las,

adotam um papel mais positivo em contexto social, ou seja, as competências emocionais permitem ao indivíduo adotar uma postura mais positiva para com os outros (e.g. cooperação), até mesmo na gestão de conflitos (Denham et al., 2003, referido por Machado, 2012). Denota-se que crianças com elevados níveis de competências emocionais têm, por sua vez, níveis significativos de competências sociais (Denham et al., 2003, referido por Machado, 2012).

Assim, verifica-se que “a competência emocional relaciona-se com o sucesso social e académico, sendo central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e de formar relações positivas com os outros” (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999, referido por Seabra, 2013, p. 52).

Muitas vezes, a competência social é confundida com a habilidade social. Vaughan e Hogan (1990, referido por Alves, 2006) definem as competências sociais como julgamentos sociais realizados acerca do desempenho de cada indivíduo perante uma determinada situação. Contrariamente a isto, a habilidade social “(..) resulta de uma perspetiva comportamental, sustentada na asserção de que as habilidades são específicas e identificáveis, constituindo-se como o alicerce do comportamento social” (Alves, 2006, p. 35).

Yates e Selman (1995, referido por Martins, 2013) defendem que quando a competência social é utilizada de forma correta pelo indivíduo se verifica o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e uma capacidade de adaptação, no sentido em que possibilita ao indivíduo adaptar-se às novas situações sociais.

Segundo Caballo (1987, referido por Afonso, 2011), a competência social é definida como um conjunto de comportamentos adotados pelo indivíduo, dotando-o de capacidade para resolver os problemas de forma eficaz.

A competência social é definida por Del Prette e Del Prette (1999, citado por Cecconello & Koller, 2000, p. 10), como a capacidade que o indivíduo possui para “(..) apresentar um comportamento que possa atingir os objetivos de uma situação interpessoal, mantendo uma relação com o interlocutor através do equilíbrio de poder e de trocas positivas”.

Já de acordo com Kliewer (1991, referido por Cecconello & Koller, 2000), a competência social é utilizada para definir comportamentos que são apropriados para determinadas situações bem como a tentativa de aperfeiçoar o comportamento adotado perante essa mesma situação.

Este mesmo conceito é abordado por Tyler (1984, referido por Cecconello & Koller, 2000), que considera a competência social como, o modo como o indivíduo se relaciona com as situações com que se depara. Para que isto seja possível, o

mesmo reforça a relevância do indivíduo encarar o outro e o mundo com otimismo; ser autoeficaz, efetuando uma avaliação positiva do que lhe surge nos mais variados eventos de vida; e ter sentido de iniciativa, tendo presente objetivos reais de modo a que adote comportamentos que visem cumprir estes mesmos objetivos. Tais fatores, permitem que o indivíduo acredite nas suas capacidades, demonstrando sentimentos positivos em relação a si e aos outros (Cecconello, 1999, referido por Cecconello & Koller, 2000).

Existem dois fatores que estimulam a competência social no indivíduo, nomeadamente, as características individuais do mesmo e as estratégias utilizadas por este. A relação que é estabelecida entre estes dois fatores, bem como o auxílio social contribuem para a resolução da situação da melhor forma possível, sendo que um dos fatores que favorece tal aspeto é a amizade que a criança estabelece com o outro (Cecconello & Koller, 2000). A relação de amizade estabelecida permite que o indivíduo possua recursos emocionais, potencializando a autoestima da criança, de modo a enfrentar os problemas de forma positiva (Ladd et al., 1996, referido por Cecconello & Koller, 2000).

O ponto seguinte aborda o conceito de competência social segundo indicadores que determinam o nível desta competência em crianças em idade escolar (Asher, 1990, referido por Alves, 2006). Um dos indicadores mencionados por Asher (1990, referido por Alves, 2006) é a qualidade do comportamento adotado socialmente, sendo que o outro indicador pretende mensurar qual a influência da criança no seu grupo de pares. Estes dois indicadores apresentam conotações distintas, sendo que o primeiro se refere à ação que a criança apresenta perante um contexto social e o segundo indica a reação da criança no grupo de pares (Crick e Dodge, 1994, referido por Alves, 2006).

À medida que a criança cresce, vai desenvolvendo as suas redes sociais, alargando o contexto familiar a outros contextos, sendo este aspeto abordado por Bronfenbrenner (1996, referido por Cecconello & Koller, 2000) que considera os demais contextos como transições ecológicas. Ou seja, as transições ecológicas são verificadas quando a criança amplia as suas relações com os demais, passando a ser parte integrante de microssistemas ecológicos, para além do contexto familiar que sempre conheceu (Bronfenbrenner, 1996, referido por Cecconello & Koller, 2000). Para que tal ocorra, a criança necessita de adaptar-se, perante os novos contextos, considerando o equilíbrio de novos papéis, dependendo estes papéis de cada contexto onde se encontra inserida. Esta capacidade que a criança adquire para se adequar aos diferentes contextos é tida como tendo um papel fundamental na competência social (Alves, 1997 cit. por Cecconello & Koller, 2000).

Segundo Blatchord e colaboradores (2002, referido por Machado, 2012), a partir dos sete anos de idade, e com a entrada para a escola, a motivação para estar integrado num grupo, difere entre o sexo masculino e feminino. Os rapazes tendem a inserir-se em grupos cujas atividades são mais aliantes para estes, enquanto as raparigas interagem pela socialização em si (Machado, 2012). Os rapazes, geralmente, desempenham atividades com maior agressividade e competência, diferentemente das raparigas que tendem a relacionar-se segundo uma interação positiva (Machado, 2012). Relativamente à empatia, não se encontraram evidências de diferenças significativas entre ambos os sexos, apesar de se acreditar que as raparigas são mais assertivas e empáticas. “Alguns estudos demonstram vantagem para as raparigas nos comportamentos de ajuda e de suporte aos outros, outros demonstram vantagem para os rapazes em apoio instrumental” (Eisenberg & Fabes, 1998, referido por Machado, 2012, p. 2).

De acordo com Machado (2012), o conhecimento de competências sociais facilita a explicitação do conhecimento emocional, o qual permitirá às crianças serem aceites socialmente. Ou seja, segundo este estudo, a comunicação assertiva para com o outro, bem como a expressão das emoções auxilia na obtenção de interações positivas e saudáveis (Machado, 2012). Em suma, verifica-se que crianças com melhor compreensão das suas emoções respondem de modo mais positivo aos outros e demonstram maior empatia para com os outros. Tendo isto presente vão, igualmente ser mais capazes de negociar conflitos que possam surgir (Machado, 2012).

A relação com os pares e o comportamento que pode ser adotado nestas condições pode ser classificada em três categorias: comportamento antissocial, designado também por isolamento social; comportamento inibido ou agressividade; e, por último, comportamento pró-social ou sociabilidade (Hartup, 1996, referido por Machado, 2012). Estudos efetuados nesta área verificaram que as crianças com idades compreendidas entre 4 e 6 anos são socialmente mais aceites e apresentam uma maior predisposição a ignorar ao invés de excluir (Fanger, Frankel, & Hazen, 2012, referido por Machado, 2012). O indivíduo, para ser socialmente competente, tem de demonstrar um determinado comportamento perante uma situação, bem como ter uma boa autoestima e autoeficácia. “(...) As crianças socialmente competentes são hábeis para entender as normas sociais, para a interação com pares e adultos, e hábeis para regular suas emoções, especialmente, as emoções negativas” (Kliewer, 1991, referido por por Ceconello & Koller, 2000, p. 23).

Spence (1982, referido por Afonso, 2011), afirma que a ausência de competências sociais compromete a interação social, nomeadamente, a criação de novas amizades e a não aceitação de críticas.

Estudos realizados nos Estados Unidos da América, nomeadamente, estudos que incidem na opinião do professor em relação ao impacto da inteligência emocional no comportamento das crianças, concluem que a maioria das respostas atribuídas nesta tipologia de estudos menciona que crianças consideradas emocionalmente mais inteligentes estão mais predispostas à aprendizagem escolar, tendo um melhor aproveitamento escolar e sucesso académico (Martin, Drew, Gaddis, & Moseley, 1988, referido por Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos, & Rolão, 2008).

Um dos temas que tem merecido destaque junto de investigadores dedicados à interação social é a agressividade. Apesar de esta temática apresentar uma panóplia de conceitos, ela é definida, de acordo com Bandura (1977, referido por Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005), como o ato de provocar dano ao outro. A adoção deste tipo de comportamento pode acarretar um impacto negativo ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005). As crianças que, geralmente, adotam este tipo de comportamento, apresentam défice nas habilidades sociais, sendo isto demonstrado através da interação social deficitária e ao nível do desenvolvimento socioemocional (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Este ponto remete-nos para a importância da promoção de competências sócias e emocionais no desenvolvimento do indivíduo, em especial da criança. Diversos são os programas que incidem na promoção destas competências, deles advindo resultados satisfatórios, em termos do conhecimento de si próprio e do outro, contribuindo, assim, para uma diminuição dos conflitos interpessoais (Cecconello & Koller, 2000).

6. Programas de Promoção de Competências Sócio-Emocionais

Os programas que aqui se apresentam foram desenvolvidos de acordo com o modelo de Mayer e Salovey. Constata-se que a melhor forma de obter resultados satisfatórios em programas de competências sócio-emocionais é desenvolvendo-os junto de instituições de ensino (Dias, 2013). Apesar de existirem diversos programas que têm incidência numa ou noutra componente específica, todos eles concluem que a implementação dos programas de promoção de inteligência emocional favorece um melhor ajustamento sócio-emocional dos alunos (Dias, 2013).

Varela (2012) vem reforçar esta ideia, afirmando que a inserção, em instituições de ensino, de programas que promovam as competências sociais tornam-se uma mais-valia, uma vez que diminuem significativamente os comportamentos agressivos e promovem o sucesso académico.

Estes programas tendem a adotar um cariz preventivo ao invés de remediativo, ou seja, impelem para um enfoque na promoção das competências, mesmo antes da possibilidade de ocorrência de problemas psicopatológicos (Afonso, 2011). Estes tipos de programas são desenvolvidos com o intuito de potenciar os indivíduos a serem socialmente ajustados e capazes de reconhecer as emoções em si e nos outros bem como os auxiliam a estarem aptos em negociar os conflitos quando estes surgem (Greenberg et al., 2003, referido por Afonso, 2011).

A nível internacional, são notórios os programas que têm sido dedicados a temáticas como as de promoção de competências sócio-emocionais das crianças, principalmente nos Estados Unidos da América.

Um dos programas de promoção de competências sócio-emocionais com maior reconhecimento emocional, intitula-se RULER- Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotion e foi concebido por uma equipa de Yale Center for Emotional Intelligence, que tem como fundador principal Salovey. O RULER baseia-se nos princípios orientadores de Mayer e Salovey (1990), mais propriamente no modelo de inteligência emocional destes autores. Tendo em conta este modelo e tudo o que ele incorpora, verifica-se que este programa se rege por cinco competências básicas, sendo estas: reconhecimento das emoções em si e nos outros; compreensão das emoções; nomeação das emoções; expressão das emoções; e, regulação das emoções, ou seja, os domínios que constituem o modelo de Mayer e Salovey (1990). O RULER foi desenvolvido com o principal objetivo de dotar os indivíduos adultos (e.g agentes educativos, pais, entre outros) e os alunos de competências sócio-emocionais para que possam ter ferramentas úteis e de manuseamento de situações sociais no futuro (Dias, 2013).

Outro programa mundialmente conhecido designa-se por GOAL- Going for the Goal, o qual foi adaptado para a população portuguesa no ano de 1998, pela Universidade do Minho, sendo intitulado por “Lutar pelos Objetivos”. A versão americana deste programa foi testada junto de vinte e cinco mil adolescentes, e a sua versão portuguesa, com orientação de Dias (2013), contou com a participação de trinta e cinco estudantes. Apesar do número de participantes portugueses ser consideravelmente mais reduzido do que na versão estrangeira, demonstram-se evidências significativas do impacto deste programa no sucesso académico dos

alunos, bem como uma diminuição significativa o do envolvimento destes em situações agressivas ou de risco (Dias, 2003, referido por Afonso, 2011).

Outro programa merecedor de atenção é o SEAL- Social and Emotional Learning, desenvolvido pela organização CASEL, e que pressupõe que os problemas que surgem nos adolescentes têm como causa factores de risco de ordem social e emocional. De modo a prevenir os problemas supra mencionados, e tendo presente as causas destes mesmos problemas, promovem-se as competências sócio-emocionais em ambientes considerados positivos (Greenberg et al., 2003, referido por Aranda, 2008). Este programa, tal como o anterior, rege-se pelo modelo de Mayer e Salovey (1990), adotando uma metodologia de cariz longitudinal, iniciando-se na pré-escola e terminando no ensino básico. O programa SEL pretende, em ambiente de sala de aula, treinar os alunos a serem sócio-emocionalmente competentes, contribuindo para oportunidades que favoreçam estas práticas. Neste sentido, o programa desenvolve-se tendo em conta o reconhecimento de emoções, o compreender o outro, a tomada de decisões, bem como o lidar de modo eficaz com situações interpessoais (Greenber et al., 2003, referido por Afonso, 2011). Paralelamente, é assegurado um contínuo acompanhamento a estes alunos de modo a que possam implementar o que aprenderam de forma eficaz. Estudos que se debruçam sobre os resultados alcançados por este programa concluem que existe um favorecimento de comportamentos pró-sociais, bem como a redução de problemas de conduta e de sofrimento emocional devido à regulação emocional que é exercida aquando das situações apresentadas (CASEL, 2013).

A nível nacional, foi o programa de Matos (1997, referido por Afonso, 2011), destinado a crianças e adolescentes, que visa auxiliar os participantes a desenvolverem as suas capacidades pessoais e sociais, que lhes permitam refletir sobre a maneira que estabelecem as suas interações sociais.

O programa “Eu sinto, tu sentes, ele sente”, desenvolvido por Franco (2007) foi merecedor de destaque, devido a incluir na sua amostra agentes educativos (e.g professores) e alunos. Este programa pretende avaliar o impacto do conhecimento e regulação das emoções na tomada de decisão (Freitas, Franco & Sousa, 2012). Postulando isto, este programa tem demonstrado que os professores sofreram modificações afetivas e, no caso dos alunos, estes, após a implementação do programa, ficaram mais recetivos aos seus professores, expressando de uma melhor forma as suas emoções (Freitas, Franco & Sousa, 2012). Este programa, semelhantemente ao programa RULLER, tornou-se inovador pelos próprios participantes, isto é, devido ao público-alvo abrangido, isto é, não incidindo apenas nas crianças e jovens, mas também nos adultos responsáveis pela sua educação

(Dias, 2013). A integração dos adultos neste programa, permite com que estes sejam um veículo de informação emocional e que se constituem orientadores na resolução de conflitos (Freitas, Franco & Sousa, 2012). Quanto aos resultados obtidos, verifica-se que a aplicação deste programa, nas escolas, se traduz numa melhoria significativa nas relações entre pares (das quais se destaca o comportamento pró-social), bem como a motivação para a aprendizagem escolar (Freitas, Franco & Sousa, 2012).

Por fim, o programa “Crescer a Brincar” desenvolvido por Moreira (2002), acompanha crianças desde o primeiro ano de escolaridade até ao 4º ano, adotando uma metodologia longitudinal. Este programa obteve resultados bastante positivos no que respeita à aceitação entre pares, quando se compararam medidas obtidas no início da implementação do programa com as recolhidas no final. Mais se constatou que quando comparando o terceiro e o quarto ano de escolaridade destes alunos, com o primeiro e segundo ano, o grau de assertividade observado foi bastante alto nos últimos anos. É importante ainda referir que as crianças, interrelacionadas, ao terminar o 4º ano de escolaridade, para além de estarem dotadas das componentes anteriormente mencionadas, possuíam estratégias de *coping* e capacidade de regulação emocional (Afonso, 2011).

Apesar de existirem diversos programas que se debruçam sobre a promoção de competências sócio-emocionais, os programas supra referidos estes são os mais conhecidos devido aos resultados obtêm e aos objetivos pelos quais se regem. Para além disso, estes programas são similares ao programa que se apresenta na segunda parte deste trabalho, em termos da linha de investigação e do suporte conceptual no modelo de Mayer e Salovey(1997). Neste sentido, há que referir que os programas de promoção de competências sócio-emocionais têm o “(...) duplo benefício de potenciar competências como a assertividade, a comunicação, a autoconfiança e o desempenho académico bem como reduzir problemas internalizados e externalizados” (Afonso, 2011, p. 54).

Capítulo II- ESTUDO EMPÍRICO

O enquadramento teórico desenvolvido no capítulo anterior remete-nos para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais que auxiliam o processo empático, nomeadamente, em crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, e considerando o modelo de Mayer e Salovey (1990), é defendido que o conceito de inteligência emocional constitui um tipo de inteligência social. Esta associação entre a inteligência emocional e a inteligência social permite-nos aferir que a inteligência emocional surge associada às competências sócio-emocionais, visto que o aumento das competências surge através do incremento da inteligência social.

Neste âmbito, através da promoção da inteligência emocional conseguimos promover as competências sócio-emocionais, uma vez que um indivíduo socialmente competente possui capacidades para perceber as normas sociais, interagir socialmente e regular as emoções experienciadas (Ceconello & Koller, 2000).

No presente capítulo, descreveremos o *design* metodológico e consequentes justificações para a elaboração deste estudo empírico. Apresentaremos, igualmente, o objetivo do estudo, as hipóteses de investigação, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e os respetivos procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

1. Objetivo do Estudo

De acordo com Fortin (1999), o objetivo de um estudo é baseado nas ações levadas a cabo pelo investigador, com o intuito de obter respostas à questão de investigação. Assim, os objetivos que norteiam o presente estudo procuram **avaliar a sessão da empatia incorporada no programa de promoção de competências sociais e emocionais, e testar se a participação no referido programa interfere com a adoção de comportamentos empáticos.**

Com o intuito de analisar os efeitos pretendidos, o presente trabalho foi sujeito a três estudos, com objetivos distintos a saber:

Estudo 1:

- Avaliar a pertinência e adequação da sessão sobre a empatia;

Estudo 2:

- Caracterizar a empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva na amostra em estudo;

Estudo 3:

- Observar se a participação no programa de competências sócio-emocionais tem influência na empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva de crianças do 1º cilo do ensino básico.

2. Design Metodológico

No presente estudo foi adotado um desenho de investigação de caráter quase-experimental, uma vez que esta metodologia admite investigações com repartições de amostras não aleatórias (Almeida & Freire, 2008). Este plano é desenvolvido com recurso a um grupo experimental (G1) e um grupo de controlo (G2), aproximando-se, por este motivo, de um plano experimental.

Quanto à avaliação da intervenção, esta efetuou-se em dois momentos distintos, um pré-teste e um pós-teste, utilizados no início e no final da implementação das sessões, respetivamente. A implementação destes dois momentos de avaliação permite uma maior robustez, em termos da análise da eficácia da intervenção, visto contribuírem para o controlo de diversos aspetos que poderão influenciar ao nível da validade interna do presente estudo (Fortin, 1996). Ambas as avaliações foram aplicadas ao grupo experimental (G1) e ao grupo de controlo (G2), sendo as sessões do programa implementadas apenas ao grupo experimental (G1) (ponto que abordaremos posteriormente).

Para a concretização dos objetivos propostos (**avaliar a sessão da empatia incorporada no programa de promoção de competências sócias e emocionais, e testar se a participação no referido programa interfere com a com a adoção de comportamentos empáticos**), recorreu-se à utilização do método quantitativo e qualitativo. O método quantitativo, em termo de vantagens de investigação, permite a recolha de uma grande quantidade de informações, que são facilmente transformáveis em valores numéricos. Este método permite, desta forma, a generalização destes mesmos dados, podendo ser útil para comparações de diversos grupos ou estudos posteriores (Carr & Kmmis, 1988, referido por Coutinho, 2014). Neste sentido, o método quantitativo utiliza uma análise estatística, a qual permite prever, explicar e, posteriormente, controlar possíveis fenómenos (Coutinho, 2014). Contudo, o mesmo não nos permite aprofundar estes mesmos dados recolhidos, em termos da sua riqueza interpretativa, descurando determinados fatores, como por exemplo, o contexto ambiental em que o estudo decorre (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Deste modo, optou-se por utilizar, de modo complementar, o método qualitativo, que permite integrar a globalidade e, por sua vez, uma compreensão dos fenómenos

assumindo contornos de caráter indutivo, holístico e ideográfico (Almeida & Freire, 2008). No método qualitativo impera a diversidade da informação que é recolhida, dando destaque à diversidade individual e não à uniformização de comportamentos (Pacheco 1993, referido por Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Neste sentido, averigua-se a importância deste método, em termos da compreensão da situação vivenciada sem interferir diretamente na mesma (Pacheco, 1993, referido por Coutinho, 2014).

A utilização destes dois tipos de metodologias permite colmatar as limitações de cada método, conferindo ao investigador informações complementares de grande importância, possibilitando que a temática em estudo seja mais bem explorada e interpretada (Almeida & Freire, 2008).

Dando-se por concluída a apresentação dos métodos de análise de dados utilizados no estudo, o ponto seguinte aborda as hipóteses de investigações formuladas

3. Hipóteses de Investigação

Como foi referido anteriormente, o presente estudo foi desenvolvido com intuito de **avaliar a sessão da empatia incorporada no programa de promoção de competências sócio-emocionais, e testar se a participação no referido programa interfere com a adoção de comportamentos empáticos**. Para tal, foram criados três estudos, com objetivos distintos, que se passam a descrever de seguida, sendo também apresentadas as hipóteses de investigação sempre que tal se justifique.

Estudo 1: Avaliar a pertinência e adequação da sessão sobre a empatia;

Estudo 2: Caracterizar a empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva na amostra em estudo, assim como a relação entre estas e outras variáveis em estudo;

Este estudo origina dois sub-estudos:

2.1 Caracterizar a empatia geral, a empatia afetiva e a empatia cognitiva na amostra em estudo

H02₁: A empatia geral não varia em função do género dos participantes;

H02₂: A empatia afetiva não varia em função do género dos participantes;

H02₃: A empatia cognitiva não varia em função do género dos participantes;

H02₄: A empatia geral não varia em função do nível socioeconómico;

H02₅: A empatia afetiva não varia em função do nível socioeconómico;

H02₆: A empatia cognitiva não varia em função do nível socioeconómico;

2.2 Observar a relação entre a inteligência emocional, empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva

H02₇: Não há relação entre a inteligência emocional e a empatia geral;

H02₈: Não há relação entre a inteligência emocional e a empatia cognitiva;

H02₉: Não há relação entre a inteligência emocional e a empatia afetiva;

H02₁₀: Não há relação entre a empatia geral e a empatia afetiva;

H02₁₁: Não há relação entre a empatia geral e a empatia cognitiva;

H02₁₂: Não há relação entre a empatia afetiva e a empatia cognitiva.

Estudo 3: Observar se a participação no programa de competências sócio-emocionais tem influência na empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva de crianças do 1º cilo do ensino básico.

H03₁: Não há efeito de interação estatisticamente significativo da promoção das competências sócio-emocionais no desenvolvimento da empatia geral entre o grupo experimental e de controlo nos dois momentos avaliativos (tempo).

H03₂: Não há efeito de interação estatisticamente significativo da promoção das competências sócio-emocionais no desenvolvimento da empatia afetiva entre o grupo experimental e de controlo nos dois momentos avaliativos (tempo).

H03₃: Não há efeito de interação estatisticamente significativo da promoção das competências sócio-emocionais no desenvolvimento da empatia cognitiva entre o grupo experimental e de controlo nos dois momentos avaliativos (tempo).

4. Caracterização da Amostra

No presente ponto procede-se à caracterização dos participantes constituintes deste estudo.

Neste sentido e, numa primeira fase, os participantes foram selecionados por conveniência, devido a fatores externos impeditivos, como por exemplo a disponibilidade por parte das escolas em implementar o programa. Esta situação levou a uma redução da amostra inicial de 224 participantes para 176 participantes.

Apesar da sua fragilidade científica, a amostragem por conveniência pode ser usada com êxito em situações nas quais captar ideias gerais e identificar aspetos críticos pode ser mais importante do que a objetividade científica (Vicente, Reis & Ferrão, 2001).

A amostra deste estudo é constituída por dois grupos: um grupo experimental (G1), composto por 96 participantes; e o grupo de controlo (G2), constituído por 80 participantes. Tal como referido no ponto do *design* metodológico, não nos foi possível uma repartição aleatória dos grupos. Desta forma, e de modo a assegurar a homogeneidade entre os grupos, estes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- Idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos;
- Frequência no 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico;
- Paridade entre sexos.

Em consonância com os aspetos supra citados, a amostra final, como referido, contou com 176 alunos do concelho da Ribeira Grande, da ilha de São Miguel-Açores, matriculados no ano 2014/2015. O programa desenvolveu-se entre o 2º e o 3º período e foi implementado em 6 escolas, contemplando 14 turmas. A maioria destas turmas (N=87) eram referentes ao 3º ano de escolaridade, considerando que um número reduzido de participantes da amostra têm o 3º ano nível II (N=7) e o 3º ano nível I (3) (Anexo I). À semelhança do 3º ano, também o 4º ano de escolaridade se encontrou dividido em níveis, nomeadamente, o nível IV (N=68) e o nível III (N=8) (Anexo III).

O Quadro 1 apresenta a caracterização deste estudo, para cada escola, considerando as variáveis escola e sexo.

Quadro 1- Caracterização da amostra em relação à escola e sexo

Escola	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
(A)	13	7,4%	9	5,1%	22	12,5%
(B)	14	8%	12	6,8%	26	14,8%
(C)	5	2,8%	5	2,8%	10	5,7%
(D)	23	13,1%	23	13,1%	46	26,1%
(E)	11	6,2%	13	7,4%	24	13,6%
(F)	26	14,8%	22	12,5%	48	27,3%
Total	92	52,3%	84	47,7%	176	100%

Com base no quadro anterior, verificou-se que fazem parte do total da amostra 176 alunos, dos quais 52,3% (N= 92) são do sexo masculino e 47,7% (N=84) do sexo feminino.

Uma vez que a amostra foi composta por dois grupos (CG e G2), o grupo experimental fez um total de 96 alunos (54,5%) e o grupo de controlo de 80 alunos (45,5%). A escola A foi a única escola, que integrou uma turma experimental e uma turma de controlo, perfazendo um total de 8% (N=14) e 4,5% (N=8), respetivamente. Considerando o grupo experimental, averigua-se que à escola C pertencem 10 alunos (5,7%) da amostra, à escola E 24 alunos (13,6%), e à escola F 48 alunos (27,3%).

Para além da escola A, a escola B, com 26 alunos (14,8%), e a escola D com 46 alunos (26,1%) (Anexo I), fizeram parte das escolas que integraram o grupo de controlo.

Quanto às idades dos participantes, estas variam dos 8 (N=53) aos 12 anos (N=5) de idade, sendo a média de 9,09, mediana de 9,00 e desvio padrão de 0,961.

Uma vez realizada a caracterização da amostra do estudo, procede-se, de seguida, à descrição do programa de promoção de competências sociais e emocionais- “Vamos sentir com o Necas”.

5. Programa de Promoção de Competências Sociais e emocionais “Vamos sentir com o Necas”

De acordo com o que foi apresentado no capítulo anterior, constata-se que as competências sócio-emocionais devem ser promovidas, neste caso, junto de crianças do 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido, e tendo em conta que o contexto escolar é um contexto privilegiado para a promoção dessas mesmas competências, procedeu-se à implementação de um programa de competências sócio-emocionais em quatro escolas do concelho da Ribeira Grande, pertencente à ilha de São Miguel-Açores.

O programa que aqui se apresenta foi desenvolvido com base nos pressupostos assentes nos programas SEL, que defendem que a aprendizagem emocional deve ser abordada desde os primeiros anos escolares da criança (CASEL, 2013).

Estes tipo de programas desenvolve-se segundo um carácter preventivo e promocional, uma vez que a implementação de um programa de competências sócio-emocionais, em crianças do 1º ciclo, permite o estabelecimento de relações interpessoais positivas e saudáveis, diminuindo, questões associadas à autoestima e agressividade, promovendo uma melhor gestão de conflitos (Afonso, 2011).

É com enfoque nesta perspetiva preventiva e promocional que se implementa o presente programa, denominado “Vamos sentir com o Necas”. O programa em questão apresenta-se como sendo inovador, uma vez que os seus pressupostos se regem pelo modelo desenvolvido por Mayer e Salovey e pela teoria de Ekman

(2003), que enfatizam a relevância das emoções básicas e, concomitantemente, das expressões faciais a elas associadas (modelos abordado no primeiro capítulo).

Com base nestes modelos, o programa visa desenvolver a consciência emocional, em termos da identificação, reconhecimento e expressão das emoções, utilizando as emoções de forma positiva nas relações sociais (Mayer & Salovey, 1990).

Este programa teve a sua primeira aplicação, no ano letivo de 2013-2014, encontrando-se em processo de validação. Importa referir que a criação e implementação deste programa contou com a supervisão das docentes Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira e Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho.

A presente aplicação do “Vamos sentir com o Necas” decorreu de 26 de janeiro de 2015 a 16 de maio de 2015, perfazendo um total de 13 semanas, tendo o programa sido aplicado uma vez por semana, ao grupo experimental. As sessões que compõem o programa encontram-se sintetizadas na tabela seguinte, e têm a duração de 90 minutos.

Tabela 1- Programa de Competências Sócio-emocionais “Vamos sentir com o Necas”

Sessões	Objetivos Gerais
1ª: Apresentação do Programa “Vamos sentir com o Necas”	<ul style="list-style-type: none"> • Criar empatia com os participantes; • Apresentar os conteúdos do programa; • Aplicar as escalas de pré-teste da investigação.
2ª: O que são as Emoções?	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o conhecimento das emoções; • Promover o reconhecimento das emoções;
3ª: O Medo	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a aprendizagem emocional;
4ª: A Alegria	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a consciência emocional;
5ª: A Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias adequadas de regulação emocional;
6ª: A Surpresa e o Nojo	
7ª: A Raiva	
8ª: A Vergonha	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a discussão e a exploração sobre a ansiedade e a autoeficácia;
9ª: A Ansiedade, Desempenho e Autoeficácia	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer os aspetos fisiológicos associados à ansiedade; • Consolidar o conceito de autoeficácia, a sua função e a importância; • Aprender estratégias de gestão de ansiedade.

10ª: A Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o conhecimento das competências; • Valorizar a competência na gestão emocional;
11ª: A Assertividade	<ul style="list-style-type: none"> • Salientar a competência social fundamental nas relações interpessoais;
12ª: A Tomada de Decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a temática da tomada de decisão e relacioná-la com as emoções; • Expor e debater estratégias de tomada de decisão; • Promover a regulação emocional.
13ª: Avaliação do programa “Vamos sentir com o Necas”	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar as escolas de pós-teste da investigação.

Todas as sessões que aqui se apresentam (Tabela 1) tiveram a mesma orientação em termos de estrutura, ou seja, iniciava-se a sessão com a correção do trabalho de casa da sessão anterior (exceto a primeira sessão), realizava-se a leitura da história da sessão, com auxílio de *power points* alusivos à história e, de seguida, era entregue aos participantes uma ficha individual, para interpretação da história ouvida anteriormente. Posteriormente, era iniciada uma dinâmica de acordo com a respetiva temática e, no momento final da sessão, era entregue aos participantes o trabalho de casa. As únicas sessões que não se desenvolveram de acordo com esta estrutura foram a primeira e última sessões, uma vez que estas duas sessões se destinaram à aplicação do pré-teste e do pós-teste.

Assim, na primeira sessão aplicou-se um caderno de escalas com o objetivo de medir as temáticas descritas na tabela 1. Na segunda sessão, pretendeu-se abordar as emoções como fundamentais na vida do ser humano, e essenciais à sobrevivência. Esta sessão foi uma sessão introdutória para as sessões seguintes e, por isso, de grande importância, uma vez nela foram abordadas as funções das emoções trabalhadas nas sessões seguintes.

Nesta ótica, desde a terceira à sétima sessão foram abordadas as emoções básicas, com a finalidade de maximizar, nas crianças, as suas capacidades de identificar e reconhecer, tanto em si como nos outros, estas mesmas emoções. A oitava sessão, destinada a uma emoção social (“Vergonha”), procurou incutir nas crianças a diferença das emoções sociais comparativamente às emoções básicas, tendo em conta a importância de todas elas nas interações sociais.

A nona sessão representa o ponto de viragem, ou seja, após terem sido abordadas as emoções básicas e sociais, pretendeu-se, demonstrar como elas

podem ser uma mais-valia para o indivíduo, dando informações essenciais para a escolha de estratégias adequadas em situações complexas, como, por exemplo, na ansiedade face aos testes ou na promoção da autoeficácia.

Atendendo ao objetivo do presente trabalho ir-se-á, de seguida, descrever com maior detalhe a décima sessão- empatia. Esta sessão (10ª sessão) teve a duração de 90 minutos, de forma análoga às sessões ocorridas anteriormente, sendo estes repartidos por quatro momentos distintos.

O **primeiro momento**, tal como sucedeu nas sessões anteriores, foi destinado à exploração dos trabalhos de casa da sessão anterior (“Autoeficácia”).

No **segundo momento**, procedeu-se à leitura da história relacionada com a empatia, intitulada: “Colocar no lugar do outro”. A história pretendeu analisar os comportamentos empáticos das personagens da história e perceber a importância da adoção destes mesmos comportamentos nas relações interpessoais. Para auxiliar uma melhor compreensão do conceito de empatia por parte das crianças, fez-se referência, no decorrer da história, a um objeto (máscara mágica), que simbolizava o conceito de empatia, de modo a clarificar este mesmo conceito, quanto à sua definição e relevância nas relações sociais. Posteriormente, foi dinamizado um debate acerca da história relatada, de modo a que os participantes pudessem interiorizar os conceitos explorados. De seguida, foi distribuída, individualmente, uma ficha de interpretação relativa à história lida anteriormente. Neste **terceiro momento** pretendeu-se: Fomentar o conhecimento da competência da empatia; Identificar as emoções vivenciadas pelo outro; Tomar a perspetiva do outro, considerando o contexto e a emoção subjacente; e, Identificar comportamentos empáticos;

No **quarto momento** foi desenvolvida uma atividade designada “Quem quer ser empático?”, na qual se ambicionava: reconhecer as características do comportamento empático; sensibilizar para a importância do comportamento empático; e aumentar a atenção para comportamentos não empáticos que prejudicam a relação estabelecida com o outro.

Importa, também, clarificar que os conhecimentos derivados das sessões trabalhadas anteriormente, nomeadamente os referentes às emoções básicas, foram recapitulados nesta sessão, uma vez que a empatia só pode ser desenvolvida nos relacionamentos interpessoais quando existe a capacidade de identificação e reconhecimento emocional.

A sessão seguinte (11ª sessão) abordava a temática da assertividade, que foi desenvolvida com base nos conhecimentos adquiridos anteriormente. Esta sessão

salientou a importância do tipo de comunicação utilizada com o outro, fomentando as vantagens da adoção de uma comunicação assertiva.

A penúltima sessão (12^o sessão), destinada à tomada de decisão, foi criada com o intuito de aglomerar todas as temáticas abordadas anteriormente, e sensibilizar os participantes para a importância da tomada de decisão. Mais propriamente, dotar os participantes de estratégias eficazes aquando da tomada de decisão, bem como aprofundar estratégias de regulação emocional. Por fim, a última sessão (13^o sessão) destinou-se à avaliação de todo o programa implementado, com recurso à aplicação de escalas que mensuravam as temáticas referidas, como decorreu na primeira sessão do programa.

Todas as sessões desenvolvidas ao longo do programa foram realizadas com recurso a audiovisuais (vídeos, som) e *powerpoints*, sendo as mesmas avaliadas a partir de registos de natureza qualitativa.

Dando-se por concluída a descrição do programa “Vamos sentir com o Necas”, passa-se ao ponto seguinte, que pretende descrever os instrumentos de avaliação utilizados na presente investigação.

6. Instrumentos

Devido à complexidade do estudo que aqui se apresenta, utilizaram-se na recolha de dados diversos instrumentos de avaliação, uma vez que os dados recolhidos são de carácter qualitativo e quantitativo. Para além disso, nenhum instrumento, por mais complexo que seja, fornece todas as informações necessárias ao investigador (Almeida & Freire, 2008). Tornando-se evidente a necessidade de fazer uso de mais do que um instrumento de avaliação metodológico, de modo a analisar os dados com a maior profundidade e exatidão possível.

Os instrumentos utilizados neste estudo são de carácter quantitativo e qualitativo, e serão descritos de seguida.

A escolha destes instrumentos deveu-se ao facto de os mesmos permitirem analisar as hipóteses de investigação citadas anteriormente. Neste sentido, aplicou-se o **Questionário de Inteligência Emocional**, adaptado e validado para a população infantil portuguesa por Barreto Carvalho, e Cardeira, 2015 e o **Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy- QACE-** (Zoll & Enz, 2001), versão traduzida e adaptada para a população infantil portuguesa por Veiga e Santos, 2011.

Para além dos instrumentos quantitativos supra citados, utilizou-se, ainda, o diário de bordo (Anexo IV), a ficha individual e a ficha de avaliação da sessão

(Anexo V), de modo a complementar os dados provenientes dos questionários já referidos.

6.1 Diário de Bordo, Ficha Individual, Ficha de trabalho de casa e Ficha de Avaliação da Sessão

Os instrumentos que se apresentam neste ponto são de carácter qualitativo.

O diário de bordo, como instrumento de investigação, permite registar momentos não possíveis de serem apurados pelos instrumentos quantitativos, como é o caso de ideias e expressões manifestadas pelos participantes durante a implementação do programa (Lima, 2013). “As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação (Miranda, 2009, p. 203). Tal aspeto é mencionado por Zabala (1994, referido por Amado, 2013), o qual refere que o diário de bordo permite uma melhor compreensão das experiências vivenciadas, permitindo, abordar, de modo mais aprofundado, as questões associadas a esta mesma experiência, atribuindo veracidade a todo o estudo empírico desenvolvido.

A elaboração do diário de bordo utilizado neste estudo foi sustentada por registos escritos. No entanto, estes também podem ter um suporte fotográfico ou audiovisual (Amado, 2013). Com base nestes pressupostos, o diário de bordo foi elaborado com base em aspetos orientadores, nomeadamente, a identificação da sessão, local, turma e o respetivo número de participantes que integraram a sessão. Para além disso, o diário de bordo conteve elementos que permitiram avaliar o desempenho e dificuldade dos participantes no desenrolar da sessão, a reter: adesão dos alunos na realização das atividades e desempenhos dos alunos perante as atividades.

Para que os registos do diário de bordo fossem o mais fiéis e precisos possível, as sessões foram dinamizadas por duas pessoas, com funções distintas-dinamizadora e observadora. Dá-se ênfase ao papel do observador, uma vez que este “(...) consegue ter uma posição de neutralidade, tratando de não alterar a realidade, analisando os dados de forma indutiva para a construção do conhecimento, numa perspetiva holística, global” (Barbosa, 2012, p. 89).

Para além do diário de bordo foram utilizadas as seguintes fichas: **ficha individual**, preenchida pelos alunos após a leitura da história; **ficha de avaliação da sessão**, preenchida pelos docentes no final da sessão; e, **ficha de trabalho de casa** entregue no final da sessão. As fichas supra mencionadas permitem conhecer o impacto da sessão nas crianças, em termos do conhecimento adquirido ao longo

da sessão e contribuir para a melhoria da mesma em implementações futuras, visto este ser um programa piloto.

6.2 Questionnaire to Asses Affective and Cognitive Empathy- QACE- (Zoll e Enz, 2001; versão traduzida e adaptada para a população infantil portuguesa por Veiga e Santos, 2011).

Os instrumentos de avaliação que se apresentam de seguida são de carácter quantitativo. O processo de recolha de dados, por meio de questionários, torna-se fundamental, pois estes mostram-se mais fiáveis e válidos, fornecendo informações de forma rápida, e permitindo uma vasta análise estatística (Bell, 2004; Quivy, Campenhoudr, 2005, referidos por Bardin, 2009).

Salientados estes aspetos, procedeu-se à utilização do questionário de avaliação de empatia, de Veiga e Santos (2011).

O questionário da versão original (Zoll & Enz, 2010) foi construído a partir da junção dos itens das seguintes escalas: *Bryant's Indexo empathy measurement* (1982) e *Eisenberg's Child Report Sympathy Scale* (1998) de Eisenberg's e colaboradores; *Leibetseder's E-Skala* (2001) e *Garton & Gringert's* (2005).

O questionário utilizado neste estudo foi adaptado para a população portuguesa infantil, sendo este testado em alunos do 4º ano de escolaridade.

Este questionário é composto por vinte e oito itens, que abordam a empatia cognitiva e afetiva, sendo que estas mesmas dimensões se encontram dispostas, aleatoriamente no decorrer dos itens do questionário. As respostas aos respetivos itens são apresentadas segundo uma escala tipo *likert*, com cinco possibilidades de respostas (1-Discordo totalmente, 2- Discordo um pouco, 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo um pouco, 5- Concordo totalmente).

Em termos da validade de constructo, mais propriamente da consistência interna (*alfa de Cronbach*) da dimensão cognitiva e afetiva, apresentaram, no estudo original valores de 0,72 e 0,85, respetivamente (Veiga & Santos, 2013). No presente estudo, a dimensão cognitiva obteve um valor igual ao estudo original (0,72) e a dimensão afetiva obteve valores semelhantes ao estudo original (0,87). De acordo com a literatura, denota-se que o valor obtido na dimensão afetiva corresponde a uma boa consistência interna dos itens, enquanto a dimensão cognitiva apresenta valores moderados (Pestana & Gagueiro, 2005).

6.3 Questionário de Inteligência Emocional para crianças (QIEC-R)

O segundo instrumento de avaliação, que aqui se apresenta, é o questionário de Inteligência Emocional para Crianças. Este questionário é dirigido a crianças a partir dos oito anos de idade, e foi desenvolvido com objetivo de medir a percepção das crianças sobre a sua capacidade de identificar e lidar com as suas próprias emoções e as dos outros. A elaboração deste questionário teve por base a teoria evolucionária de Darwin (1978), a organização e classificação das emoções básicas segundo Ekman (2003) e os pressupostos teóricos desenvolvidos no modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1990). Neste modelo, os autores defendem que a Inteligência Emocional é composta por quatro domínios, a saber: identificação emocional; percepção, avaliação e expressão emocional; compreensão e análise emocional; e gestão emocional. Sendo estes os níveis através dos quais se pode promover a inteligência emocional. Este modelo encontra-se descrito detalhadamente na capítulo I.

O questionário é composto por por trinta e quatro itens, estruturados de modo a avaliar as seguintes categorias: tristeza, raiva, nojo, surpresa, medo, modo agónico, modo hedónico, empatia, regulação emocional e competências da Inteligência Emocional. Os itens que compõem o questionário têm opção de resposta tipo *likert* no qual 1 corresponde ao “Nunca” e 5 ao “Sempre”.

No presente trabalho, e tendo em conta o total dos itens do questionário, obteve-se um *alfa de Cronbach* de 0,81 sendo este valor indicativo de uma boa consistência interna.

Dando-se por terminada a apresentação dos instrumentos de avaliação deste estudo, o ponto seguinte apresenta os procedimentos de recolha e análise de dados.

7. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Inicialmente, entrou-se em contato com todas as escolas, do grupo experimental e de controlo, para comunicar a ambição de implementar o programa de competências sócio-emocionais junto das mesmas. Neste sentido, foram dados a conhecer aos docentes os objetivos do programa “Vamos sentir com o Necas”. Porém, e uma vez que o programa já tinha sido implementado no ano letivo anterior (2013-2014), existiram escolas que, voluntariamente, se disponibilizaram para serem alvo da implementação do programa.

Neste sentido, foram realizadas reuniões com os professores titulares de cada uma das turmas das referidas escolas, de modo a informar sobre os objetivos e condições necessárias para a implementação do programa. Ficou definido que o

programa seria implementado nas aulas de Cidadania, tendo cada sessão duração de 90 minutos num registo semanal. Para além disso, foi sublinhada a importância dos professores estarem presentes na aplicação das sessões, uma vez que estes conhecem melhor os seus alunos e a sua presença permitiria a obtenção de um maior número de informações acerca do interesse dos próprios alunos.

Elaborou-se um consentimento informado (Anexo VI, VII) no qual conve informações acerca do próprio programa: objetivos e duração. Neste sentido, solicitou-se aos encarregados de educação dos participantes que autorizassem a sua participação ou não no programa.

De seguida serão apresentados os procedimentos de recolha de dados mais pormenorizadamente.

7.1 Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha dos dados teve início em janeiro de 2015 e terminou em maio do mesmo ano, tendo abrangido seis turmas experimentais do 3º e 4º ano de escolaridade, pertencentes ao concelho da Ribeira Grande, da ilha de S. Miguel-Açores. A recolha dos dados teve um carácter coletivo (turma), uma vez que foi realizada em contexto sala de aula.

No grupo de controlo foram aplicadas a primeira e última sessões do programa de competências sócio-emocionais, destinadas à aplicação dos instrumentos de avaliação, sendo estes repetidos no pré-teste e pós-teste. No grupo experimental foram implementadas as treze sessões do programa, havendo o cuidado de registar, no diário de bordo, todas as informações provenientes de expressões, ideias e interpretações dos participantes.

Durante a recolha e análise dos dados foram tidas em consideração todas as questões éticas, salvaguardando-se a confidencialidade e anonimato dos dados pertencentes a cada participante do programa.

7.2 Procedimento da Análise de Dados

7.2.1 Análise Qualitativa

Segundo Bardin (2009), na recolha de informação realizada através de pesquisa qualitativa, o investigador é considerado o instrumento principal do estudo, e o ambiente natural em que se desenvolve este mesmo estudo é a fonte direta dos dados.

O presente ponto pretende realizar uma análise qualitativa, utilizando como técnica de tratamento de recolha de dados a análise de conteúdo. Os dados

recolhidos, provenientes desta análise, resultaram do diário de bordo, das fichas individuais e das fichas de avaliação da sessão.

De acordo com Lima (2013), a análise de conteúdo permite reduzir e aglomerar a informação recolhida, de modo a encontrar uma interpretação das principais propensões e padrões presentes nos dados extraídos. A perspetiva de Lima (2013) vem ao encontro de Esteves (2006), ao se referir a esta análise como uma técnica que comprime grande volume de informação, em sistema de categorias, subcategorias e indicadores.

Neste enquadramento, é apresentada de seguida a análise de conteúdo baseado no sistema de categorias mencionado.

A extração das categorias do presente estudo foi realizada com base nos pressupostos defendidos por Bardin (2009), ao inferir que a análise de conteúdo compreende a fase de pré-análise, seguida da exploração do material e, por fim, do tratamento dos resultados e consequente interpretação dos mesmos.

Numa primeira fase de análise de conteúdo procedeu-se a uma pré-análise. Por ser uma fase onde se organiza o material recolhido previamente, Bardin (2009), refere que esta fase “(...) tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (p. 95). É nesta fase que se definem as hipóteses a aceitar ou refutar bem como a definição de objetivos e formulação de indicadores (Bardin, 2009). Esta fase permite ao investigador “ler” de um modo geral, toda a informação recolhida.

Ao longo da organização dos dados foram criadas categorias que foram surgindo nos diversos instrumentos (e.g ficha de avaliação, diário de bordo e ficha de avaliação dos docentes) deste estudo. Nesta fase de codificação da informação recolhida, pretendeu-se transformar os dados recolhidos num conjunto de recortes (horizontais e verticais) e agregação de unidades, permitindo uma descrição precisa das características a eles inerente (Bardin, 2009). A codificação propriamente dita foi orientada de acordo com as unidades de registo e de contexto.

Neste sentido, criaram-se unidades de registo definidas como unidades de significação, no sentido de conterem expressões referidas pelos participantes da investigação que são determinantes para a análise em questão. De seguida, foram aprofundadas as diferentes unidades de contexto, com a finalidade de atribuir compreensão às unidades de registo descritas previamente. Nas unidades de contexto foram salvaguardadas as temáticas ou frases com maior pertinência para o estudo, sendo estas de extrema importância para uma análise avaliativa e de contingência (Bardin, 2009). Na tabela em anexo (Anexo VI) denota-se, nas

respetivas “unidades de registo” a existência de letras maiúsculas e de letras seguidas de números. Deste modo, as letras encontradas nas “unidades de registo” fazem referência às escolas onde se implementou o programa de competências sócio-emocionais, totalizando quatro escolas (A, C, E, F), sendo estas utilizadas sempre que não nos foi possível identificar o aluno que verbalizou a frase em questão. As letras que são apresentadas seguidas de numeração (e.g A263), referem-se à identificação do aluno perante as verbalizações relatadas. Isto é, a letra corresponde à escola, como já foi mencionado anteriormente, e o número representa a identificação do aluno, com base na numeração efetuada na base de dados de análise quantitativa. Tal aspeto permite facilitar uma análise de dados quantitativos e qualitativos, no que respeita ao cruzamento de dados quantitativos e qualitativos referentes a cada um dos alunos presentes na implementação do programa. A identificação realizada com recurso à numeração e alfabetização foi uma forma de organizar os dados recolhidos dos diários de bordo, das verbalizações dos alunos e da ficha de avaliação dos docentes, facilitando a compreensão dos resultados que daí surgiram.

Neste sentido, foi construída a seguinte tabela de avaliação qualitativa da sessão sobre a empatia, com enfoque nas categorias, sub-categorias e respetivos indicadores.

Tabela 2 - Categorias, Subcategorias, Indicadores e Sub-indicadores da Análise de Conteúdo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sub-Indicadores
Participação dos alunos na sessão	Impacto da sessão nos alunos	Avaliação dos alunos sobre a sessão	
	Adesão dos alunos na sessão	Debate sobre a História da Sessão	
		Ficha Individual da Sessão	
		Dinâmica da Sessão	
		Trabalho de Casa da Sessão	
	Desempenho dos alunos na sessão	Dificuldades na realização da ficha da sessão	
		Dificuldades na realização da dinâmica da Sessão	
		Realização da Ficha Individual da Sessão	
Realização do Trabalho de Casa da Sessão			
Perceção das	Impacto da	Avaliação da sessão	

docentes relativamente à sessão	sessão	pelos docentes	
Aquisição de conhecimentos acerca da ferramenta “Empatia”	Consolidação de conhecimentos	Definição da ferramenta empatia	
		Identificação da empatia no Relacionamento Interpessoal	
		Experiência Pessoal	
	Aplicabilidade da Empatia no Relacionamento Interpessoal	Identificação das próprias emoções	Sem Empatia
		Comportamento Adotado	Com Empatia
			Sem Empatia
		Com Empatia	

Este ponto apresentou a análise qualitativa do estudo em questão, no entanto, esta análise foi complementada com uma abordagem quantitativa que se passa a apresentar de seguida.

7.2.2 Análise Quantitativa

Na análise quantitativa, os dados foram analisados com recurso à utilização do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) na versão 22.0.

Inicialmente procedeu-se à análise da estatística descritiva (tendência central, frequências e respetivas percentagens), de modo a caracterizar a amostra do presente estudo em termos das variáveis sociodemográficas.

Posteriormente, procedeu-se à realização dos testes paramétricos, *alpha de Cronbach*, Teste *t-Student*, e testes correlacionais (teste correlacional de *Pearson* e análise de medidas repetidas (ANOVA) (Pestana & Gagueiro, 2005).

Todos os testes apresentados anteriormente foram selecionados tendo em conta o tipo de dados recolhidos, a natureza da própria amostra e, principalmente, os objetivos que norteiam o estudo (Coutinho, 2014).

O teste de *alpha de Cronbach* pretende medir a consistência dos itens dos questionários utilizados para a recolha de dados. A consistência interna é definida “(...) como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos” (Pestana & Gagueiro, 2005, p. 415). Com vista à análise da fiabilidade, o teste de *alpha de Cronbach* é utilizado para medir a consistência interna dos itens. Pretendeu-se com o recurso ao *alpha de Cronbach*, conferir até que ponto cada item dos instrumentos utilizados mede de forma semelhante o mesmo conceito. Os valores obtidos variam entre 0 e 1, sendo que de 0 a 0.6 a correlação é inadmissível; de 0.6 a 0.7 é considerada fraca; de 0.7 a 0.8 razoável; de 0.8 a 0.9 boa; e valores superiores a 0.9 revelam uma consistência muito boa (Pestana & Gagueiro, 2005).

De modo a caracterizar a amostra do estudo em questão e, tendo em conta as variáveis empatia geral, empatia afetiva, empatia cognitiva e inteligência emocional, procedeu-se a análises de estatística descritiva, com o intuito de conhecer os valores das variáveis anteriormente citadas na amostra em estudo.

Após isto, recorreu-se ao teste paramétrico *t-student* de modo a estudar as diferenças existentes na variável empatia geral, afetiva e cognitiva em função do género e do nível socioeconómico dos participantes. Este teste exige a presença de três pressupostos para que seja possível a sua utilização, a saber: a variável dependente ser quantitativa; a amostra ser superior a 30; e os resultados assumirem uma distribuição normal. Os resultados obtidos, a partir deste teste, são significativos se $p \leq 0.05$. Por outro lado, se $p > 0.05$, considera-se que não houve diferenças significativas entre as médias obtidas (Maroco, 2007).

De seguida, recorreu-se ao teste correlacional de *Pearson*, com intuito de verificar a relação existente entre as variáveis supra mencionadas e a inteligência emocional (Maroco, 2007). Este teste é definido como uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas, a qual se considera estatisticamente significativa quando $p < \alpha$ (em que “p” se refere à probabilidade de significância e “ α ” corresponde ao menor nível de significância). Neste resultado é analisado o sentido da correlação, negativa ou positiva, e pode variar entre -1 a $+1$. Convencionou-se que quando os valores obtidos entre as variáveis assumem um valor: inferior a 0,2 ($r < 0,2$) a associação é muito baixa; de 0,2 a 0,3 é baixa; de 0,4 a 0,7 é moderada; de 0,7 a 0,9 é alta; e, por fim, de 0,9 a 1 é muito alta, logo perfeita (Pestana & Gagueiro, 2005).

Com o propósito de estudar o efeito da intervenção no fator grupo e tempo, procedeu-se à análise de medidas repetidas (ANOVA). Em termos da validação dos pressupostos, verifica-se que os grupos têm de ser independentes e de distribuição normal multivariada, e verificar a homogeneidade das variâncias (Maroco, 2007). Não se verificando a homogeneidade das variâncias, faz-se a leitura da análise com recurso ao teste de Pilai. Este teste caracteriza-se pela robustez em termos de violação de homogeneidade das matrizes de variância (Maroco, 2007). Procedeu-se a esta análise para se averiguar se os grupos, experimental e de controlo, diferem em termos dos níveis de empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva ao longo da implementação do programa de competências sócio-emocionais.

Capítulo III- Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

De acordo com o mencionado anteriormente, o objetivo primordial deste trabalho consiste em avaliar a sessão da empatia incorporada no programa de promoção de competências sócio-emocionais “Vamos sentir com o Necas”, e testar se a participação no referido programa interfere com a adoção de comportamentos empáticos.

Neste sentido, e tendo em conta os objetivos supra referidos, foram delineados três estudos e as suas respetivas hipóteses de investigação. Do estudo 2 resultam doze hipóteses e do estudo 3 três hipóteses de investigação.

De seguida, ir-se-á proceder à descrição destes estudos.

Estudo 1: Avaliar a pertinência e adequação da sessão sobre a empatia

O presente estudo, tal como referido no capítulo anterior, pretende avaliar se a sessão implementada sobre a empatia foi adequada e pertinente, tendo em conta o público-alvo do presente estudo.

Relativamente à categoria **participação dos alunos na sessão**, e considerando o impacto da mesma nos alunos, constata-se que a maioria dos alunos refere ter gostado da história (98.86%), sendo este aspeto evidenciado quando os alunos expressam “*Aprendi que é importante estar atento ao que o outro está a sentir*” (78.12%). Os resultados obtidos mostram-se satisfatórios, na medida em que se verifica que a história desta sessão foi adequada ao público-alvo em termos do conteúdo e da forma como esta se desenvolveu. Os alunos conseguiram identificar as emoções presentes no decorrer da história, sendo este um ponto essencial para o desenvolvimento da empatia. No entanto, alguns alunos referiram que não gostaram da história (5,12%), porque a achavam “*Aborrecida*”. Os resultados menos positivos, apesar de pouco expressivos, podem se ter devido ao facto da história ter sido extensa, levando a que os alunos se distraíssem e se desconcentrassem facilmente da tarefa. Estes fatores podem ter comprometido, nestes alunos, a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos durante a história, uma vez que esta se constitui como um ponto fundamental para a sessão, pois é nela que são definidos os conceitos a aplicar nas dinâmicas posteriores.

Considerando ainda a mesma categoria, e analisando a sub-categoria **adesão dos alunos à sessão**, é possível observar verbalizações relacionadas com a aprendizagem da temática aqui abordada, nomeadamente, “*Colocarmo-nos no lugar do outro*” (75% das escolas), “*Sentir o que os outros sentem*” (25% das escolas), bem como expressões de interesse pelas atividades que se desenvolveram “*Divertime*” (50% das escolas); “*Isto é de rir*” (50% das escolas). Estas expressões mostram que os alunos conseguiram definir a empatia, de modo global, sendo também visível

que a atividade implementada esteve de acordo com a idade dos alunos em questão, sendo isto demonstrado a partir da motivação dos mesmos em participar na dinâmica da sessão. Esta motivação e interesse por parte dos alunos foi também evidenciada no trabalho de casa da sessão através das expressões: “*Vou fazer do monstro das bolachas*” (25% das escolas), “*Yessss*” (25% das escolas). Mais uma vez, verifica-se que as questões que compõem a ficha do trabalho de casa foram apropriadas para os participantes. No entanto, há que salientar que a segunda parte da ficha do trabalho de casa não foi preenchida pela maioria dos participantes (70,3%). Os resultados obtidos levam-nos a reformular, em futuras implementações, a segunda parte da ficha, uma vez que metade dos participantes sentiram dificuldades na sua realização [e.g. “*Não percebi*” (50% das escolas)].

Quanto ao **desempenho dos alunos** aquando da realização das tarefas, denota-se que 75% dos alunos tiveram dificuldades em pronunciar a palavra “*empatia*”, sendo esta muitas vezes confundida com “*simpatia*”. Estes resultados mostram que o público-alvo não tinha, até ao momento da sessão, conhecimento deste conceito, tendo surgido, por isso, dificuldades no preenchimento da ficha individual da sessão [e.g. “*O que é que é para fazer aqui?*” (75% das escolas)]. A presença destas expressões leva à necessidade de reformular as questões que compõem a ficha individual. Por outro lado, e apesar das dificuldades sentidas pelos alunos, estes conseguiram definir o conceito de empatia, recorrendo à história que lhes tinha sido apresentada na sessão sobre a empatia, sendo este aspeto evidenciado na expressão: “*Ela compreendeu as emoções do António e do Li*” (50% das escolas). Os resultados obtidos ao nível da definição de empatia vão ao encontro da definição atribuída pelos autores Mayer e Salovey (1990), ao definirem a empatia como a capacidade de identificar e compreender o que o outro está a sentir.

Analisando a categoria da **perceção dos docentes relativamente à sessão** da empatia, constata-se que, de um modo geral, os mesmos consideram ser notório o interesse por parte dos alunos em participar nas atividades, sendo este dado evidenciado em expressões como: “*Gostam de participar*” (25% dos professores); “*Despertou interesse*” (25% dos professores). Estes resultados mostram-se satisfatórios, na medida em que vêm reforçar o modo como os conteúdos foram abordados na sessão, mostrando que os mesmos se encontram apropriados para a idade dos alunos. Para além disso, destaca-se a importância da empatia no relacionamento interpessoal “*Apetreçou (...) a relacionarem-se com os seus pares*” (25% dos professores) bem como a adotarem “*Atitudes altruístas*” (25% dos professores). Estes resultados mostram-se positivos na medida em que se verifica

que os conhecimentos adquiridos na sessão foram tidos em conta quando os alunos se relacionam com os outros. Este aspeto foi visível no decorrer das sessões seguintes, quando presenciámos situações em que o comportamento empático estava presente. De acordo com Ceconello e Koller (200), as crianças socialmente competentes interiorizam mais facilmente as normas sociais, e estabelecem um melhor contato com o outro, uma vez que conseguem regular as suas emoções. Spence (1982, referido por Santos, 2009) vem também reforçar que o défice destas competências podem comprometer as interações sociais, uma vez, que nestes casos as crianças que, têm maior dificuldade em aceitar as críticas. Neste sentido, pode-se observar que a sessão produziu resultados satisfatórios, verificando-se que o público-alvo conseguiu definir a empatia e compreender a sua importância no relacionamento interpessoal, o que nos permite concluir que a sessão se apresenta adequada ao público-alvo em questão, sendo os conhecimentos nela contidos adquiridos com relativa facilidade.

Este aspeto é também demonstrado na categoria, **consolidação de conhecimentos dos alunos** relativamente à temática abordada, evidenciando-se que a empatia é definida por estes como a “(..) *máscara com poderes especiais que nos permite aceitar e compreender as emoções dos outros*” (71.88% dos alunos). Esta expressão corrobora o que é defendido na literatura, nomeadamente por Rogers (2009), Hoffman (1987), Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005). Para estes autores a empatia é uma capacidade de identificar e, posteriormente, compreender o que o outro está sentir. Tais dados evidenciam que os conteúdos abordados foram interiorizados, denotando-se que os participantes conseguiram, com base na história apresentada, definir a empatia. A aquisição deste mesmo conhecimento foi também demonstrada na **experiência pessoal**, sendo que esta sub-categoria se refere a situações que os alunos relatavam durante a sessão, onde os próprios alunos conseguiam identificar comportamentos empáticos. Observou-se que os alunos compreenderam o modo como a empatia impede para um relacionamento saudável e positivo. Os alunos conseguiram distinguir os comportamentos e reações emocionais observadas quando a empatia está presente na relação com o outro, sendo isto visível através das expressões “*estava com raiva (...) e ele alegre (...) não me deixou brincar com ele (...) depois conversamos*” (31.25% dos alunos). Estas verbalizações demonstram-se satisfatórias e vão ao encontro de estudos existentes na literatura especializada que evidenciam tal aspeto, ou seja, crianças que demonstram maior empatia para com os outros tendem a adotar comportamentos sociais positivos, favorecendo o estabelecimento de relações saudáveis com os outros (Varela, 2012). Estes resultados também demonstram que

os participantes conseguiram identificar as suas próprias emoções e as dos outros, conseguindo resolver a situação, demonstrando compreensão pelo que o outro estava a sentir e a vivenciar. Este aspeto foi notório nas respostas “*Não faz mal foi um acidente*”, perfazendo um total de 16.67%, sendo evidente nestas expressões a presença das componentes necessárias para a promoção de inteligência emocional. Estudos de Iannidou e Konstantikaki (2008) vêm reforçar estes dados, ao proferirem que a empatia tem necessariamente de ser parte integrante da inteligência emocional, uma vez que a empatia só se pode desenvolver se o indivíduo conseguir identificar em si e nos outros as emoções, compreendê-las e regular estas mesmas emoções.

Estudo 2: Caracterizar a empatia geral, empatia afetiva e a empatia cognitiva na amostra em estudo

2.1 Caracterização da empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva na amostra em estudo

De modo a estudar os níveis de empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva na amostra em estudo no momento do pré-teste, recorreu-se à estatística descritiva.

Os resultados obtidos encontram-se sintetizados no quadro seguinte (Quadro 2).

Quadro 2- Caracterização dos níveis de empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva na amostra em estudo, no momento pré-intervenção

	Momento de Avaliação (Pré-teste)	
	Média	Desvio Padrão
Empatia Geral	115.56	17.71
Empatia Afetiva	43.41	8.34
Empatia Cognitiva	40.78	6.46

Os resultados obtidos permitem afirmar que a média de empatia geral dos participantes do presente estudo é de 115,56. A média obtida mostra que os participantes apresentam elevados níveis de empatia geral, visto que o valor total do questionário é de 140 e o seu ponto médio de 70. Quanto à empatia afetiva, a média é de 43,41, sendo que a empatia cognitiva teve uma média de 40,78. O ponto médio, para ambas as dimensões, empatia afetiva e cognitiva, é de 25, sendo o valor total dos itens que pertencem a estas dimensões de 50. Tendo em conta o ponto médio da empatia afetiva e da empatia cognitiva, verifica-se que ambas apresentam níveis elevados. Para além disso, os resultados obtidos mostram que os

participantes apresentam maiores níveis de empatia afetiva do que de empatia cognitiva.

Considerando que se obtiveram valores elevados de empatia geral, estes podem ser justificados pelo próprio instrumento utilizado (QACE), uma vez que, tratando-se de um instrumento de autorreposta, os participantes tendem a responder de acordo com o que é socialmente correto. Desta forma, a consciência dos participantes relativamente às respostas socialmente corretas pode ter contribuído para os elevados níveis de empatia geral.

Para além disso, os elevados níveis de empatia geral obtidos podem ser justificados tendo em conta o contexto em que estes surgiram. Os estudos orientados por Pavarino e Del Prette (2005) constataram que as crianças, quando observadas no seu contexto natural (e.g. recreio), tendem a não adotar comportamentos empáticos para com os outros. No entanto, e em contexto de investigação, os comportamentos adotados eram contrários aos que se verificavam em contexto natural, isto é, as crianças apresentavam-se, em contexto de investigação, empáticas para com os outros. Os resultados encontrados mostram-nos que a criança possui a perceção que está a ser avaliada e, tendencialmente, comporta-se de acordo com aquilo que o investigador espera dela, respeitando, desta forma, as regras impostas e as opiniões do outro.

Por outro lado, segundo Sampaio, Moura, Guimarães, Santana e Camino (2013), as crianças tendem a ser mais empáticas com indivíduos conhecidos do que com estranhos. Tal aspeto é evidenciado nos itens que compõem o questionário, pois na sua generalidade os itens estão formulados para situações que envolvem indivíduos conhecidos (e.g. amigos e familiares).

Quanto aos elevados níveis de empatia afetiva obtidos, constata-se que estes estão em conformidade com o que refere Hoffman (2010, referido por Rodrigues & Ribeiro, 2011), ao salientar que, durante os anos escolares, as crianças são capazes de identificar as expressões faciais, associando estas expressões a experiências emocionais. No entanto, verifica-se que a empatia afetiva obteve valores mais elevados do que a empatia cognitiva, sendo isto visível ao longo da sessão, quando era pedido aos participantes para definirem o conceito de empatia. Apesar dos participantes terem expressado que: “a empatia é quando temos de compreender o que as outras pessoas estão a sentir e não pensar só em nós” (50 % das escolas), estes não conseguiram explicar o que isto significava, remetendo sempre para a identificação emocional, a partir das expressões faciais. Uma vez caracterizada a amostra em estudo, relativamente à empatia e às suas dimensões, afetiva e cognitiva, ir-se-á, de seguida, verificar se os rapazes e as raparigas se

distinguem, ou não, relativamente aos níveis de empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva. De modo a verificar a existência de diferenças entre médias, procedeu-se à realização do teste *t-student*.

Numa primeira fase foi verificada a homogeneidade das variâncias, com recurso ao teste *Levene*.

No quadro seguinte (Quadro 3) são apresentadas as médias obtidas em função do género dos participantes.

Quadro 3- Diferenças entre as médias da empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva e o género dos participantes

	Masculino (n=92)		Feminino (n=84)		t	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio padrão		
Empatia Geral	113.00	8.77	118.36	6.12	-2.022	.045
Empatia Afetiva	42.63	9.07	44.26	7.42	-1.299	.196
Empatia Cognitiva	40.65	6.95	40.92	5.93	-.282	.778

No que se refere à **empatia geral**, o género feminino (M=118.36) e masculino (M=113.00), apresentam **diferenças estatisticamente significativas** ($t(174)=-2.022$; $p=.045 < 0.05$). Estes resultados permitem verificar que a empatia varia em função do género dos participantes, o que nos permite rejeitar H02₁.

Analisando as dimensões da empatia, averigua-se que para a empatia afetiva entre o género feminino (M=44.26) e o género masculino (M=42.63), **não existem diferenças estatisticamente significativas** ($t(174)=-1.299$; $p=.196 \geq 0.05$). Estes resultados mostram-nos que a empatia afetiva não varia em função do género, aceitando-se desta forma H02₂. Por fim, os resultados obtidos, considerando a dimensão da empatia cognitiva, mostram a **não existência de diferenças estatisticamente significativas** ($t(174)=-.282$; $p=.778 \geq 0.05$) entre o género masculino (M=40.65) e feminino (M=40.92). Podemos então aceitar a H02₃.

Em termos dos resultados obtidos para a empatia geral, estes encontram-se em conformidade com estudos levados a cabo por Davis (1983, referido por Palhoco 2011), ao referir que as mulheres apresentam maiores níveis de empatia geral quando comparadas com os homens. Palhoco (2011) refere, ainda, que estas diferenças se podem dever ao facto de as mulheres apresentarem um melhor desempenho nos relacionamentos interpessoais e assumirem papéis de proteção/cuidado para com o outro. Decety (2010), vem explicar que estas diferenças existem devido à estrutura cerebral diferenciada dos homens e das

mulheres. Este mesmo autor refere que os níveis de empatia geral encontrados no género feminino são superiores ao do género masculino devido à base biológica inerente à ativação cerebral, nomeadamente, ao modo de funcionamento da amígdala (responsável pela ativação emocional), que é distinta entre os géneros.

Tal aspeto está em concordância com alguns estudos (Ceccnello & Koller, 2000; Santos, 2011; Machado, 2012; Nóbrega, 2013) ao mostrarem que o género feminino apresenta maiores níveis de empatia afetiva, quando comparada com o género masculino. Estas diferenças podem ser explicadas através da identificação emocional, uma vez que a empatia afetiva está associada ao reconhecimento emocional. Estudos de Rotter e Rotter (1988, referido por Pavarino & Del Prette, 2005) vêm mostrar que as mulheres conseguem mais facilmente reconhecer as emoções nos outros, comparativamente aos homens. Para além disso, Freitas-Magalhães (2005, referido por Palhoco, 2011) refere que a identificação emocional, no caso do género masculino, depende da idade, contrariamente ao género feminino, em que esta identificação é realizada independentemente da idade. Este autor refere, ainda, que a fonte do estímulo pode influenciar este reconhecimento emocional, uma vez que os resultados nos mostram que as mulheres conseguem identificar as emoções independentemente de quem as exhibe, contrariamente aos homens, que conseguem identificar mais rapidamente quando estas se manifestam pelo género feminino.

Porém e ao contrário do que é referido pela literatura, no presente estudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o género masculino e feminino quanto aos níveis de empatia afetiva. No nosso entender, estes resultados podem ser explicados tendo em conta a perspetiva cultural, na qual são evidenciados os papéis sociais atribuídos a cada um dos géneros. Ou seja, durante toda a história da humanidade cada género tinha associado uma determinada tarefa, de modo a assegurar a sobrevivência da espécie (Palhoco, 2011). Os homens eram mais ligados à caça e à luta e as mulheres ao cuidado do lar e da família. Desta forma, as áreas do cérebro foram evoluindo de modo diferenciado, em cada um dos géneros, de forma a permitir que cada um realizasse as tarefas que lhes eram incumbidas com maior eficácia (Palhoco, 2011). No entanto, com o evoluir da sociedade, cada vez mais os papéis na sociedade se têm difundido entre o género masculino e feminino, tornando estas pequenas diferenças cada vez mais similares, principalmente nas idades por nós estudadas, o que pode justificar o facto de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros. Para além disso, há que considerar que a maioria dos estudos realizados até à data contaram com participantes adolescentes e/ou

adultos e não com crianças.

Neste enquadramento, Freitas-Magalhães (2005, citado por Parreira, 2013, p. 26) sugere que “(...) seja estudado em pormenor o efeito da idade na capacidade empática e no reconhecimento de expressões faciais, podendo, também, observar-se o papel moderador da atenção e da memória, processos cognitivos que tendencialmente também diminuem com a idade”.

No que a empatia cognitiva diz respeito, Decety (2010) relembra, ainda, que na realização de uma determinada tarefa as mulheres ativam diversas áreas do cérebro, enquanto os homens ativam áreas cerebrais específicas para a situação que está exposta. No entanto, apesar de se verificarem diferentes ativações cerebrais, estas não influenciam os níveis de empatia cognitiva. Neste sentido, os estudos tornam-se inconclusivos, não existindo resultados que nos mostrem que os níveis de empatia cognitiva variam em função do género dos participantes.

São vários os estudos que se têm debruçado sobre o desenvolvimento das competências sociais considerando o nível socioeconómico (Graça et al., 2013). Contudo, os resultados têm-se demonstrado divergentes. Neste sentido, torna-se importante estudar se os níveis de empatia variam, ou não, em função do nível socioeconómico.

O nível socioeconómico deste estudo encontrava-se diferenciado em três grupos distintos, nomeadamente, o nível baixo, o nível médio e o nível alto, tendo por base as profissões dos progenitores. No entanto, e após uma verificação das frequências de cada um dos grupos anteriormente mencionados, denota-se que o grupo de nível socioeconómico alto é constituído por apenas um participante, sendo este excluído do estudo seguinte.

Neste sentido, recorreu-se ao teste *t Student*, considerando o nível sócio-económico baixo e médio (n=154).

O quadro seguinte (Quadro 4) apresenta as médias obtidas em função do nível socioeconómico dos participantes.

Quadro 4- Diferenças entre as médias da empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva e o nível sócio-económico dos participantes

	Baixo(n=104)		Médio (n=50)		t	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio padrão		
Empatia Geral	114.64	19.00	115.76	15.50	-.361	.718
Empatia Afetiva	43.11	9.10	43.40	7.26	-.200	.842
Empatia Cognitiva	40.48	6.77	40.46	5.73	.019	.985

No que se refere à **empatia geral**, **não se observaram diferenças estatisticamente significativas** ($t(152)=-.361$; $p=.718 \geq 0.05$) entre o nível socioeconómico baixo ($M=114,64$) e médio ($M=115,76$), Assim, aceitamos $H0_{24}$, uma vez que a empatia geral não varia em função do nível socioeconómico dos participantes.

Considerando a **empatia afetiva**, também **não se observaram diferenças estatisticamente significativas**, ($t(152)=-.200$; $p=.842 \geq 0.05$), entre o nível socioeconómico baixo ($M=43.11$) e médio ($M=43.40$), aceitando-se desta forma $H0_{25}$. Por último, na **empatia cognitiva** também **não se verificaram diferenças estatisticamente significativas** ($t(152)=.019$; $p=.985 \geq 0.05$), entre o nível socioeconómico baixo ($M=40.48$) e médio ($M=40.46$). Logo, aceita-se $H0_{26}$.

Não foram encontrados estudos cujos resultados mostrem que a empatia geral, a empatia afetiva e a empatia cognitiva variam em função do nível socioeconómico.

O ponto seguinte pretende verificar a existência ou não de relação entre a inteligência emocional, a empatia geral, a empatia afetiva e a empatia cognitiva.

2.2 Observar a relação entre a inteligência emocional, empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva

De forma a observar as relações existentes entre as variáveis inteligência emocional, empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva, procedeu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*, cujos resultados obtidos se encontram sintetizados no Quadro 5.

Quadro 5- Coeficiente de correlação entre as variáveis inteligência emocional, empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva.

Variáveis	Inteligência Emocional	Empatia Geral	Empatia Afetiva	Empatia Cognitiva
Inteligência Emocional	—	.407**	.310**	.360**
Empatia Geral	.407**	—	.894**	.814**
Empatia Afetiva	.310**	.894**	—	.555*
Empatia Cognitiva	.360**	.814**	.555**	—

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

Com base no quadro anterior (Quadro 5), podemos verificar que existe uma associação fraca e positiva, estatisticamente significativa ($p=.000 < 0.01$), entre a

inteligência emocional e a empatia geral ($r=.407$); a empatia afetiva ($r=.310$); e a empatia cognitiva ($r=.360$).

Neste sentido, podemos afirmar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis **inteligência emocional, empatia geral, afetiva e cognitiva**, rejeitando desta forma H02₇, H02₈ e H02₉. Esta associação reforça a relação existente entre as variáveis mencionadas, sendo esta ideia referida por Roberts & Strayer (1996) ao referirem que os indivíduos emocionalmente inteligentes têm maior predisposição de serem empáticos para com os outros.

Relativamente à variável empatia, também se verificou uma associação forte e positiva entre a **empatia geral** e a **empatia afetiva** ($r=.894$), e entre **a empatia geral e a empatia cognitiva** ($r=.814$), sendo ambas as correlações estatisticamente significativas ($p=.000 < 0.01$). Desta forma rejeita-se H02₁₀ e H02₁₁.

Por fim, observou-se uma correlação positiva e moderada entre as variáveis **empatia cognitiva e empatia afetiva**, ($r=0.555$) e estatisticamente significativa ($p=0.000 \leq 0.01$), rejeitando, desta forma, H02₁₂.

A associação entre as variáveis empatia afetiva e cognitiva é evidenciada nos estudos de Decety e Moriguchi (2007), ao afirmarem que a capacidade empática se desenvolve tendo em conta as dimensões empatia afetiva e cognitiva. Estes autores referem, ainda, que apesar destas dimensões possuírem redes diferenciadas, a nível neuronal, estas são interatuantes. Ou seja, o processamento da empatia ocorre no sistema límbico, primeiramente, visto este ser o principal responsável pelas emoções (dimensão afetiva), interagindo com o córtex orbito frontal, que se encontra associado à regulação emocional (dimensão cognitiva). Esta interação resulta do papel da motivação, o qual é mediado pelo sistema autónomo (Decety & Moriguchi, 2007).

Para além disso, a associação entre as duas dimensões, afetiva e cognitiva, é enfatizada por Pavarino, Del Prette & Del Prette (2005), na própria definição de empatia, ao se referirem que esta só se desenvolve quando o indivíduo consegue identificar as emoções no outro, mas também compreender estas mesmas emoções, de acordo com a experiência vivenciada. Os autores Del Prette & Del Prette (2005), defensores de uma abordagem afetivo-cognitiva, consideram que o construto de empatia só pode estar presente nas relações sociais quando há a presença destas duas dimensões.

Mayer & Salovey (1990) também reforçam esta visão da empatia, enquanto construto integrador das dimensões, empatia afetiva e empatia cognitiva. Referem estes autores que para além de ser necessário identificar e compreender as

emoções no outro, se torna fundamental experienciá-las em si mesmo, tomando a perspectiva do outro (Mayer & Salovey, 1990).

Quanto à existência de uma associação forte e positiva entre a empatia geral, afetiva e cognitiva, esta pode dever-se aos próprios itens pertencentes a cada uma das variáveis, uma vez que alguns dos itens que pertencem à empatia geral, fazem também parte da empatia afetiva e da empatia cognitiva. No entanto, há que salientar a existência de itens que não pertencem a cada uma das dimensões, afetiva e cognitiva. Tal aspeto é evidenciado por Veiga e Santos (2013), ao concluírem, nos seus estudos, que a empatia constitui um construto complexo, e que, em estudos posteriores, se deve ter em consideração o conhecimento acerca da existência de novos elementos que expliquem o desenvolvimento da empatia nas relações sociais.

Eiseberg e Strayer (1987, referido por Azevedo, 2014) vêm reforçar esta perspectiva, considerando a existência de uma dimensão comportamental, para além das dimensões, afetiva e cognitiva. De acordo com Eiseberg e Strayer (1987, referido por Azevedo, 2014) a empatia é considerada uma ação que o indivíduo adota, a qual permitirá que este identifique e, posteriormente, compreenda as emoções dos outros subjacentes a uma determinada situação. De acordo com isto, o indivíduo irá reagir adotando um comportamento passivo ou ativo. Falcone (1999), refere também a importância da dimensão comportamental para o desenvolvimento da empatia, realçando que esta dimensão corresponde à empatia em termos do seu papel comunicativo. Falcone (1999) afirma, ainda, que sem o papel comunicativo não era possível o desenvolvimento empático nas relações sociais, uma vez que para o desenvolvimento da empatia é necessário uma escuta ativa.

Dando-se por terminada a caracterização da empatia geral, empatia afetiva e cognitiva na amostra em estudo, e as respetivas relações existentes entre inteligência emocional, empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva, o estudo seguinte pretende avaliar o impacto do programa de promoção de competências sócio-emocionais na empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva.

Estudo 3: Avaliar o impacto da intervenção do programa de promoção de competências sócio-emocionais na empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva

Para perceber o impacto do programa de intervenção que aqui se apresenta, procedeu-se à comparação da média dos valores da empatia geral, empatia afetiva e cognitiva para o grupo experimental e de controlo entre os dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste).

O quadro seguinte (Quadro 6) apresenta os valores obtidos considerando a variável empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva.

Quadro 6- Comparação de médias da empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva nos dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste) para os dois grupos (experimental e controlo)

		Experimental (n= 96)		Controlo (n=80)		Total (n=176)	
Momentos		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Empatia Geral	Pré-teste	113.34	19.03	118.21	15.68	115.56	17.71
	Pós-teste	112.21	21.65	110.50	20.12	111.43	20.93
Empatia Afetiva	Pré-teste	42.56	9.40	44.43	6.77	43.41	8.34
	Pós-teste	42.29	9.64	42.03	8.89	42.17	9.28
Empatia Cognitiva	Pré-teste	40.45	6.63	41.19	6.29	40.78	6.47
	Pós-teste	40.42	6.63	38.52	7.32	39.56	7.74

Observando o quadro anterior (Quadro 6) verifica-se um decréscimo dos níveis de empatia, em todas as dimensões, entre o pré e o pós-teste, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo. No entanto, constata-se que no grupo de controlo este decréscimo se revelou mais acentuado.

Para além disso, observa-se a existência de um decréscimo mais acentuado nos níveis de empatia afetiva nos dois momentos de avaliação (pré-teste e pós-teste), no grupo experimental. Estes resultados podem ser justificados através da própria implementação do programa, uma vez que o programa pode ter travado o decréscimo da empatia afetiva. No entanto, há que considerar que os níveis de empatia afetiva obtidos antes da implementação do programa foram elevados, tornando assim difícil obter valores superiores aqueles que se obteve inicialmente.

De modo a perceber se as diferenças apresentadas têm significância estatística, procedeu-se à realização da análise de medidas repetidas (ANOVA), para a dimensão empatia geral, empatia afetiva e empatia cognitiva.

Referente à empatia geral, foi testada previamente a homogeneidade das matrizes de variâncias, recorrendo ao teste M Box ($M = 14.506$; $Z = 4.774$; $p = 0.002$).

Uma vez que os pressupostos de homogeneidade das matrizes de variância não foram cumpridos ($p = 0.002 < 0,05$), recorreu-se ao teste de Pillai, por este

apresentar características robustas ao nível da violação dos pressupostos da homogeneidade das variâncias (Maroco, 2010).

Observaram-se os efeitos do fator grupo (experimental e controlo), do fator tempo (pré-teste e pós-teste) e da interceção tempo/grupo.

O quadro seguinte (Quadro 7) apresenta os resultados obtidos.

Quadro 7- Resultados da análise de medidas repetidas (ANOVA) da variável “empatia geral” para o efeito do fator tempo, grupo e interceção (tempo/grupo)

Efeito	Valor	Z*	Graus de Liberdade de Hipótese	Graus de Liberdade e de Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	0.046	8.302	1	174	.004	0.817
Grupo	108.96	0.401	1	174	.527	0.097
Tempo xGrupo	0.026	4.588	1	174	.034	0.568

Os resultados obtidos a partir da ANOVA permitem concluir que a intervenção no conjunto de variáveis dependentes sob o efeito do **fator tempo** foi significativa ($V=0.046$ $F(1,174) = 8.302$, $p=0.004$). No que respeita ao efeito do **fator grupo** e, contrariamente aos valores obtidos no efeito fator tempo, verifica-se a **não existência de um efeito estatisticamente significativo** da intervenção da variável “**empatia geral**” ($V=108.96$, $F(1,174) = 0.401$, $p=0.527$). Por fim, e observando a **interceção do tempo e do grupo**, os resultados mostram a **existência de um efeito multivariado significativo** da intervenção ($V=0.026$, $F(1,174) = 4.588$, $p=0.034$).

Como vimos, a análise de significância estatística permite concluir que a intervenção teve impacto na variável empatia geral, pois verificam-se valores estatisticamente significativos aquando dos momentos pré-teste e pós-teste nos grupos experimental e de controlo. Assim, constata-se que a intervenção foi eficaz tendo em conta a interceção do fator tempo e grupo, o que nos permite rejeitar H_03 .

Importa analisar agora o efeito de interação tempo grupo considerando a variável empatia afetiva.

Realizou-se, novamente, uma análise de medidas repetidas (ANOVA), sendo primeiro testada a homogeneidade das matrizes de variâncias, recorrendo ao teste M Box ($M = 12.95$; $Z = 4.261$; $p = 0.005$).

O quadro seguinte (Quadro 8) apresenta os resultados obtidos do efeito do fator tempo (pré-teste e pós-teste) e a interceção tempo/grupo.

Quadro 8- Resultados da análise de medidas repetidas (ANOVA) da variável “empatia afetiva” para o efeito do fator tempo, grupo e interceção (tempo/grupo)

Efeito	Valor	Z*	Graus de Liberdade de Hipótese	Graus de Liberdade de Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	0.019	3.457	1	174	.065	0.456
Grupo	27.78	0.502	1	174	.480	0.109
Tempo xGrupo	0.012	2.197	1	174	.140	0.314

Os resultados permitiram concluir que a intervenção na variável dependente sob o efeito do **fator tempo não foi estatisticamente significativa** ($V=0.019$ F (1.174) = 3.457, $p=.065$). No que respeita ao efeito do **fator grupo** verifica-se, novamente, a **não existência de um efeito estatisticamente significativo** da intervenção na variável “**empatia afetiva**” ($V=27.78$, F(1.174) = 0.502, $p=0.480$). Por fim, e observando a **interceção do tempo e do grupo**, os resultados mostram a **não existência de um efeito multivariado estatisticamente significativo** da intervenção ($V=0.012$, F (1.174) = 2.192, $p=.140$).

Considerando a variável empatia afetiva, verifica-se que a intervenção não teve um impacto significativo aquando dos dois momentos de intervenção nos grupos experimental e de controlo.

Desta forma, aceita-se $H032$, uma vez que não se observa um impacto de interação significativo da empatia afetiva entre tempos e grupos.

Por fim, importa analisar a variável empatia cognitiva, considerando o efeito fator/tempo.

Foi novamente testada a homogeneidade das matrizes de variâncias, recorrendo ao teste M Box (M =10.769; Z = 3.544; $p =0.014$).

O quadro seguinte (Quadro 9) apresenta os resultados obtidos a partir da análise de medidas repetidas (ANOVA)

Quadro 9- Resultados da análise de medidas repetidas (ANOVA) da variável “empatia cognitiva” para o efeito do fator tempo, grupo e interceção (tempo/grupo)

Efeito	Valor	Z*	Graus de Liberdade de Hipótese	Graus de Liberdade de Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	0.026	4.615	1	174	.033	0.570
Grupo	14.48	0.432	1	174	.512	0.100

Tempo	0.025	4.403	1	174	.037	0.550
xGrupo						

Os resultados permitem concluir que a intervenção sob o efeito do **fator tempo foi estatisticamente significativa** ($V=0.026$ $F(1,174) = 4.615$, $p=0.033$). No que respeita ao efeito do **fator grupo** verifica-se a **não existência de um efeito estatisticamente significativo** ($V=14.48$, $F(1,174) = 0.432$, $p=0.512$). Por fim, verifica-se a **existência de um efeito estatisticamente significativo** da intervenção sob o efeito fator/tempo ($V=0.025$, $F(1,174) = 4.403$, $p=0.037$).

Pode então depreender-se que o efeito observado na empatia geral se pode ficar a dever à empatia cognitiva, tendo em conta que esta se refere à capacidade do indivíduo em compreender as emoções experienciadas nos outros. Neste sentido, pode afirmar-se que esta variável apresentou um **efeito de interação estatisticamente significativo**, entre os momentos de avaliação, pré-teste e pós-teste, nos grupos experimental e de controlo.

Desta forma, rejeita-se H_{03} , pois há um efeito de interação estatisticamente significativo da promoção das competências sócio-emocionais no desenvolvimento da empatia cognitiva entre o grupo experimental e o grupo de controlo nos dois momentos avaliativos (tempo).

Realizando uma leitura dos resultados obtidos aquando da variável empatia geral, estes levam-nos a acreditar que a implementação de programas de competências sócio-emocionais, são uma mais-valia, nomeadamente, na promoção da empatia em crianças se torna uma mais-valia, mesmo tendo sido verificado inicialmente elevados níveis de empatia, uma vez que os estudos desenvolvidos têm mostrado que os níveis de empatia tendem a diminuir na fase da adolescência. Torna-se, assim, fundamental a intervenção em crianças do 1º ciclo do ensino básico, uma vez que elas se encontram na última fase da infância, seguindo-se a pré-adolescência e, possivelmente uma maior ocorrência de conflitos (Parreira, 2013). Vimos na revisão bibliográfica que sustentou o presente trabalho, que a empatia se constitui como um dos fatores de proteção para futuros problemas de agressividade (Pavarino, Del Prette & Del Prette 2005), sendo que, a empatia evolui no sentido inverso da agressividade, isto é, os indivíduos mais empáticos tendem a ser menos agressivos, adotando comportamentos pró-sociais (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005). Os conflitos que possam surgir na adolescência devem-se, principalmente, ao confronto de opiniões e crenças existentes, podendo levar o indivíduo a reagir de forma agressiva (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005). Neste sentido, verifica-se, através dos resultados obtidos, que a intervenção nestas idades possibilita aos participantes uma maior reflexão sobre o que outro está a

sentir e, por conseguinte, um decréscimo dos níveis de agressividade.

Os resultados obtidos também justificam que a escola se torne um lugar propício ao desenvolvimento deste tipo de programas, nomeadamente, aquando da promoção da empatia. Esta ideia é defendida por Motta e colaboradores (2006) ao referirem que o desenvolvimento empático está relacionado com as condições de socialização, sendo estas facultadas pelo contexto em que a criança se desenvolve. Desta forma, destaca-se a importância de promover a empatia em contexto escolar, uma vez que é neste contexto que a criança passa a maior parte do seu tempo (Motta et al., 2006).

O efeito de interação significativo na variável empatia geral mostra-nos, por sua vez, que esta é um constructo multidimensional, que integra dimensões que vão para além da dimensão afetiva e cognitiva. Tal aspeto pode ser justificado pela não existência de interação significativa da variável empatia afetiva, ou seja, se a empatia geral fosse explicada a partir das dimensões cognitiva e afetiva, esta última teria também de ter um impacto significativo, mas tal não acontece.

Fazendo uma leitura dos resultados obtidos aquando da dimensão afetiva, verifica-se que os resultados obtidos podem ser justificados pelo instrumento quantitativo (QACE) utilizado, tanto no grupo de experimental como no grupo de controlo. Tal como constatado anteriormente, os itens que compõem o questionário referido são constituídos por situações em que o outro é tido como conhecido (e.g familiares), ou com indivíduos com os quais as crianças se identificam (e.g crianças). Os resultados encontrados estão em conformidade com estudos proferidos por Falcone (1999), ao referir que as crianças tendem a ser mais afetuosas, com indivíduos que lhe são próximos. Neste sentido, a presença de itens que evocam situações com indivíduos conhecidos e próximos pode ter influenciado os resultados obtidos, pois nestas idades os níveis de empatia afetiva são elevados, sendo por isso importante estudar os níveis de empatia afetiva da nossa amostra (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005). Os nossos resultados mostram, de facto, níveis elevados de empatia, o que se pode ficar dever ao facto de as crianças nestas idades conseguirem compreender exatamente o outro e porque, de uma forma ou de outra, vivenciaram a situação ou esta lhes é familiar (Veiga & Santos, 2011). Os níveis muito elevados de empatia afetiva da nossa amostra, no pré-teste, pode justificar a não existência de efeito significativo da intervenção aquando do efeito tempo/grupo. Veiga e Santos (2011) referem ainda, que a empatia afetiva tende a diminuir com a idade, quando o indivíduo já é detentor de crenças, acabando por influenciar o comportamento adotado. No entanto, há que salientar que as atitudes altruístas só são visíveis na adolescência ou idade adulta, pois são

desenvolvidas com a interação entre a empatia afetiva (experiência vicariante) e a empatia cognitiva (tomada de perspectiva do outro), daí se justificar estes atos para com indivíduos desconhecidos (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Em termos da empatia cognitiva, verificou-se um efeito de interação entre os momentos pré e pós intervenção nos dois grupos (experimental e de controlo). Estes resultados permitem-nos afirmar que os alunos, após terem participado no programa, conseguiram compreender o outro, tomando a sua perspectiva e vendo a situação de acordo com as crenças dos outros, não as tomando como suas, aspeto que pode ter feito abrandar o decréscimo da empatia cognitiva no grupo experimental. No entanto, há que considerar que a empatia cognitiva se continua a desenvolver com o desenvolvimento do próprio indivíduo.

Segundo Gaspar (2014), há que ter em consideração o modo como a empatia é medida, pois, por diversas vezes, os programas desta natureza tendem a mostrar alterações em diversos domínios, nomeadamente na identificação emocional e nos comportamentos sociais, aspetos que, apesar de serem tidos como indicadores de empatia, não podem ser equiparados como seus sinónimos. Gaspar (2014) refere, ainda, que os itens do questionário de autorresposta, por vezes, apresentam lacunas nesta área, uma vez que a empatia, segundo este autor não deve ser medida desta forma, mas através de medidas de reatividade emocional e de traço.

Tomando estes aspetos em consideração, no presente estudo, e apesar de se ter utilizado um questionário de autorresposta específico para a empatia, os resultados aqui apresentados são reforçados pela análise qualitativa realizada, uma vez que o desenvolvimento da empatia cognitiva se torna evidente a partir da interiorização e consolidação de conhecimentos acerca deste constructo. Assim, a integração da história na sessão constitui uma mais-valia, no sentido em que permite uma melhor compreensão da temática. Este aspeto é evidenciado pelas expressões dos próprios participantes após a leitura da história, uma vez que a maioria define o conceito de empatia recorrendo às personagens e às emoções que estas sentiam no decorrer da história (e.g. *“Ela compreendeu as emoções do António e do Li”* (50% das escolas); *“(..) máscara com poderes especiais que nos permite aceitar e compreender as emoções dos outros”* (71.88% dos alunos). A importância da integração de histórias em programas de promoção de competências sócio-emocionais é defendido por Gaspar (2014), ao proferir que a utilização de textos literários possibilita a estimulação da empatia cognitiva, permitindo aos participantes acederem mais facilmente aos pensamentos e reflexões do outro. O conhecimento que o indivíduo irá possuir, a partir destas histórias, *“(..) permite maior acesso em tarefas de predição do estado emocional e do comportamento”* (Kidd & Castano,

2013, referido por Gaspar, 2014, p. 38).

Gardner e colaboradores (1997, referido por Rodrigues, 2011) mostraram, nos seus estudos, a existência de correlações positivas entre a leitura da história e o respetivo debate, permitindo uma maior capacidade de compreensão emocional.

Este estudo mostra-nos que a integração da história na sessão sobre a empatia poder-se-á ter constituído como uma das atividades importantes para o desenvolvimento da empatia cognitiva. Este resultado é reforçado por Pavarini e Souza (2010, referido por Rodrigues & Ribeiro, 2011) ao enfatizar a relação entre o desenvolvimento sociocognitivo, a linguagem e o desenvolvimento das capacidades empáticas.

Denota-se, ainda, que o desenvolvimento da empatia cognitiva pode dever-se ao facto de os participantes terem, durante a dinâmica da sessão da empatia, experienciado a mesma situação que o outro. A capacidade de troca de papéis (*role taking*) é definida por Sprinthall e Collin (1988, referido por Anastácio, 2013), como a capacidade do indivíduo em depreender a perspetiva mental do outro, perante uma situação. Esta situação permitiu que as crianças, se expressassem ao vivenciar a situação e, após se terem “colocado no lugar do outro”, refletissem sobre o modo como se sentiram. Esta atividade permitiu aglomerar os conhecimentos em prática, tornando-se uma mais-valia para os participantes que se tornaram mais conscientes das emoções vividas pelo outro.

Assim, os resultados encontrados vão ao encontro de resultados obtidos por programas de intervenção semelhantes, uma vez que todos eles apontam para melhorias no comportamento dos participantes e na relação que estabelecem com o outro. Torna-se, assim, evidente, a importância e pertinência em implementar programas desta natureza em crianças (Alves, 2006).

Dando-se por terminada a apresentação, análise e discussão dos resultados, seguem-se as considerações finais, nas quais se pretende proporcionar uma compreensão geral do estudo aqui delineado, e que abrange as conclusões gerais, deste estudo, as suas limitações e as sugestões para estudos futuros.

Considerações Finais

Como explanado na revisão bibliográfica, a empatia tem sido assunto de destaque entre os profissionais, devido ao seu importante papel em questões relacionadas com o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do ser humano. O conceito de empatia sofreu diversas alterações em termos da sua definição, sendo a empatia definida atualmente como a capacidade de identificar o que o outro está a sentir, e compreender este mesmo sentimento (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005). As crianças que tendem a ser empáticas para com os outros tendem a ser menos conflituosas, devido à não existência de comportamentos agressivos (Hilário, 2012).

Considerando tal definição, constata-se a relação existente entre empatia e a inteligência emocional, na medida em que esta última compreende a capacidade do indivíduo perceber as suas próprias emoções e as dos outros, geri-las e regulá-las em si próprio e nos outros (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes & Wendorf, 2001 referenciados por Domingues, 2009).

Neste enquadramento, verifica-se que indivíduos emocionalmente inteligentes respondem mais empaticamente e conseguem resolver com maior flexibilidade os seus problemas, tendo assim, respostas mais ajustadas aos estímulos recebidos (Mayer & Salovey, 1990).

Com base na revisão de literatura depreende-se, então, que o estudo da empatia, inserida em programas de competências sócio-emocionais, é uma mais-valia para a construção de indivíduos socialmente inteligentes. O ser humano é um ser essencialmente social, que necessita de um melhor conhecimento acerca das competências sócio-emocionais para que desenvolva, de forma eficaz, as tarefas que realiza (e.g sucesso escolar).

O presente trabalho dividiu-se em três grandes capítulos, sendo que o primeiro se referiu à exploração das grandes temáticas que sustentam o programa em si, nomeadamente, a definição de emoções e suas funções, a distinção dos conceitos de sentimento e emoção, a importância da inteligência emocional, abarcando os modelos existentes e, por fim, a temática que sustenta todo este trabalho, a saber: a empatia e os processos que lhes estão subjacentes. Importa também realçar, que apesar de estas serem as temáticas centrais deste trabalho, foi-nos necessário explorar as competências sociais, uma vez que estas estão intimamente ligadas à empatia, e conhecer os programas e estudos já existentes nesta área, de modo a demonstrar o carácter inovador do programa aqui apresentado que, acreditamos, consegue colmatar algumas lacunas dos programas existentes.

A metodologia adotada neste estudo encontra-se no segundo capítulo, o qual

abarca o *design* metodológico utilizado, delineando, por sua vez, os objetivos, hipóteses e procedimentos de investigação que conduziram o estudo empírico.

É de acordo com estes pressupostos que surge o presente trabalho, que tem como principais objetivos: avaliar a sessão da empatia incorporada no programa de promoção de competências sociais e emocionais, e testar se a participação no referido programa interfere com a adoção de comportamentos empáticos.

De modo a comprovar os objetivos supra mencionados foram elaborados três estudos distintos, orientados de acordo com uma metodologia quase-experimental, intercetando uma análise de conteúdo-qualitativa- e uma análise estatística-quantitativa.

O estudo 1 pretendeu verificar a adequabilidade e pertinência da sessão sobre a empatia do programa de competências sócio-emocionais, “Vamos sentir com o Necas”, em termos da consolidação de conhecimentos por parte dos participantes, não descurando a avaliação dos docentes acerca da sessão desenvolvida. Foi possível concluir que as crianças adquiriram e consolidaram os conhecimentos sobre a empatia, demonstrando interesse e motivação em participar nas atividades desenvolvidas (história, ficha individual, dinâmica e trabalho para casa).

O estudo 2 pretendeu caracterizar a empatia geral, a empatia afetiva e empatia cognitiva, caracterizando-a em função do género e do nível socioeconómico dos participantes. Relativamente à caracterização da amostra em função do género, observou-se que os níveis de empatia afetiva e cognitiva não variam em função do género dos participantes, aceitando, desta forma, H02₂, H02₃, contrariamente à empatia geral, na qual se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas e, por isso, rejeita-se H02₁. A literatura encontrada sobre o assunto justifica que estes resultados podem dever-se à idade dos participantes, uma vez que a maioria dos estudos que se debruçam nesta área incluem uma amostra adolescente e/ou adulta (Freitas-Magalhães, referido por Parreira, 2013). Quanto ao nível socioeconómico também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para a empatia geral, afetiva e cognitiva a este nível, aceitando, H02₄, H02₅, H02₆. Não foram encontrados estudos que se debruçam sobre a influência do nível sócio-económico dos participantes nos níveis de empatia.

O último estudo (estudo 3) destinou-se à avaliação do impacto do programa propriamente dito, em termos do efeito produzido nos participantes ao nível da empatia geral, isto é, avaliar se o programa de competências sócio-emocionais teve um impacto positivo no conhecimento da empatia nos momentos pré e pós intervenção nos dois grupos em estudo (experimental e controlo). Os resultados obtidos neste estudo revelaram a existência de diferenças significativas nos valores

de empatia geral entre o grupo experimental e de controlo, nos momentos pré-teste e pós-teste, rejeitando-se H03₁. Estes resultados levam-nos ao questionamento de outras dimensões da empatia que não apenas a dimensão afetiva e cognitiva, sendo um aspeto a ter em consideração em investigações futuras.

Quanto à dimensão afetiva, os resultados obtidos não foram os que se esperariam alcançar, uma vez que o efeito de intervenção não foi significativo, aceitando-se, desta forma, H03₂. No entanto, os resultados obtidos podem ser justificados pelos níveis já elevados de empatia afetiva dos participantes no momento antes da implementação do programa. Para além disso, o próprio programa pode ter travado os níveis de empatia nos participantes.

Por último, os resultados obtidos na variável empatia cognitiva permitiram constatar um efeito de interação tempo/grupo, o que nos permite concluir que a intervenção teve impacto na variável em questão. Rejeitando-se, por isso, H03₃.

Apesar deste programa se apresentar como uma mais-valia, este trabalho apresentou algumas limitações, nomeadamente, a duração de intervenção do programa “Vamos sentir com o Necas”. Este programa apenas se desenvolveu no 2º período do ano letivo 2014-2015, o que o limitou em termos do aprofundamento de conhecimento.

Como se verificou, as condições, em termos de horários foram uma das limitações, uma vez que a maioria dos conhecimentos desenvolvidos foram transmitidos simultaneamente a um número de participantes significativos, podendo ter levado a que os fatores distratores influenciassem os resultados e a própria aquisição de conhecimentos.

Como sugestões futuras, e uma vez que este programa “Vamos sentir com o Necas”, foi implementado anteriormente em meio urbano, interessava cruzar os resultados anteriores com os resultados do presente trabalho, e verificar em que grupos o efeito da intervenção foi maior.

Ademais, seria também interessante ampliar este programa aos progenitores, isto é, aliar o estudo da empatia aos progenitores, uma vez que o estilo parental exerce uma grande influência no desenvolvimento da empatia em crianças. Tal aspeto é evidenciado por Rodrigues e Ribeiro (2011) ao referirem que as condições ambientais que a criança encontra na família são fundamentais para o desenvolvimento de comportamentos empáticos para com os outros.

Assim, anseia-se que o presente trabalho se apresente como um pequeno contributo para a psicologia, mais propriamente na área de educação, e que conduza a investigações futuras sobre a empatia e a sua importância no desenvolvimento, tanto pessoal como social, do indivíduo.

Referências Bibliográficas

- Adolphs, R. (2009). The Social Brain. Neural Basis of Social Knowledge. *Rev. Psychol.* 60, pp. 693-716. Acedido em janeiro de 2016 de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2588649/>.
- Afonso, S. (2011). *O Efeito da frequência de um programa de competências pessoais e sociais, em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anastácio, S. (2013). *Estudo da relação entre a empatia e a vinculação aos pais e aos pares na adolescência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Aranda, P. (2008). La Inteligencia emocional em la Educación. *Education & Psychology*, 6 (2), 421-436. Acedido em outubro de 2015 de: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>.
- Araújo, U. F. (1998). *O sentimento de vergonha como um regulador moral*. Tese de Doutoramento não publicada, UNICAMP, São Paulo.
- Azeiteira, J. (2013). *A Inteligência Emocional: O desempenho e a satisfação laboral em funções comerciais*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

- Azevedo, C. (2014). *Instrumentos de Avaliação de Empatia: Uma Revisão Sistemática da Literatura*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bandeira, M., Rocha, S., Del prete, Z., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208. Acedido em Abril de 2015 de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3376/1/DissertMestradoSaraMedeirosSoares2015.pdf>.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário: Um Estudo de Caso*. Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa, Portugal.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. Vol. 18, 13-25. Acedido em Fevereiro de 2015 de: http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm.
- Belzung, C. (2007). *Biologia das Emoções*. Intituto Piaget: Coleção Epigénese, Desenvolvimento e Psicologia.
- Botelho, I. (2014). *A Importância da Inteligência Emocional no Desenvolvimento da Negociação: Uso das emoções- Estudo de Caso: Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Gestão: Lisboa.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learnings programs. *Preschool and elementary school edition*. Acedido em maio de 2015 de: <http://www.casel.org/library/2013-casel-guide>.

- 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.
- Cobêro, C., Primi, R., & Muniz, M. (2006). Inteligência Emocional e Desempenho no trabalho: Um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. *Paidéia*, 16(35), 337-348. Acedido em Março de 2015 de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a05.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Cole, P.M., Martin, S.E., & Denis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Society for Research in Child Development*, 75, 317-333. Acedido em Agosto de 2015 de: http://urban.hunter.cuny.edu/~tdennis/pdf-files/ER_scientif_construct_CD.pdf.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina Edições.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência* (1º ed.). Circulo de Leitores: Lisboa.
- Damásio, A. (2011). *O erro de Descartes*. Círculo de Leitores: Lisboa.
- Decety, J. (2010). The Neurodevelopment of Empathy in Humans. *Dev. Neuroscience*, 32(4), 257-267. Acedido em Março de 2016 de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20805682>.
- Dias, C., Cruz, J., & Fonseca, A. (2010). Emoções: Passado, presente e futuro. *Revista de Psicologia*, 12 (2), 11-31.

- Dias, L. (2013). *Desenvolvimento de um Programa de Competências Emocionais em Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira.
- Domingos, M. (2011). *A Liderança sob a Perspetiva do Outro: Uma Investigação sobre a Empatia, O Respeito, A cordialidade e os Seus Efeitos no Desempenho Profissional, Pessoal e Organizacional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Domingues, A. (2009). *Inteligência Emocional, Empatia e Satisfação no Trabalho em Médicos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384- 392.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Ekman, P. (2011). *A Linguagem das Emoções*. São Paulo: Leya.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e testes*. Porto: Porto Editora.
- Falcone, E. (1999). A Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e cognitiva*, 1(1), 23-32.
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2005). Suporte Social, nível socioeconómica e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138.
- Fortins, M. (1999). *O Processo de investigação: da conceção à realidade*. Loures: Lusociência- Edições Técnicas e Científicas.

- Freitas, L., Franco, g., & Sousa, R. (2012). *Programa de promoção da inteligência emocional no 1º ciclo do ensino básico*. II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Universidade do Minho, Braga.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Ferreira, L. (2013). *Expressões Emocionais de Desprazer no Primeiro Ano de Vida: Manifestações e Processos de Transformação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school: Educational Implications of the theory of multiple intellegences. *Educational researcher*, 18(8), 4-9.
- Gaspar, A. (2014). Neurobiologia e psicologia da empatia: pontos de partida para a investigação e intervenção da promoção da empatia. *Povos e Culturas*, 18, 159-174.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional: Teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (2006), *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gonçalves, M. (2006). *A Inteligência emocional em jovens estudantes do 12º ano de escolaridade: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Faculdade de Psicologia Educacional, Lisboa.
- Graça, J., Palma, M., Mendonça., C., Cargaleiro, I., & Melo, J. (2013). Empatia: Ferramenta Pró-social explorada num grupo terapêutico. *PsiLogos*, 11 (2), 57-69. Acedido em Junho de 2015 de: <http://repositorio.hff.min-saude.pt/bitstream/10400.10/1229/1/art%201.pdf>.

- Guilbert, P. (2004). *Evolutionary Theory and Cognitive Therapy*. Broadway: Springer Publishing Company.
- Hilário, A. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds), *Empathy and its development*, 47-80. New York: Cambridge.
- Ioannidou, F., Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional Inteligence: What is it really about?. *International Journal of Carong Sciences*, 1 (3), 118-123. Acedido em abril de 2015 de: http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/Vol1_Issue3_03_Ioannidou.pdf.
- Justo, A., Carvalho., & Kristense, C. (2014). Desenvolvimento da Empatia em Crianças: A influência dos Estilos Parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15 (2), 510-523.
- Keltner, D. (2004). Ekman, emotional expression, and the art of empirical epiphany. *Journal of Research of Personality*, 38, 37-44.
- Keltner, D., & Gross, J. (1999). Functional Accouts of Emotions. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 467-480.
- Lecointre, M. (2007). Emoção e Cognição: Uma Abordagem científica das emoções. *Filosofia e História da Biologia*, 2, 337-349.
- Leite, Y. (2014). *Correlação entre identificação de emoções e detecção de mentiras*. Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.
- Lelord, F., & André, C. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Pergaminho.

- Lima, J. (2013). Por uma análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Machado, A. (2012). *O Conhecimento Emocional e o Desenvolvimento Sócio-Emocional em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 463-478.
- Magalhães, R. (2012). *A Influência da Competência Emocional no Desempenho Académico de Adolescentes do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. Universidade Lusófona do Porto, Porto.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS (3.ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, M. (2013). *“Á Descoberta...” Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards Intelligence. *Emotion*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing. Acedido em novembro de 2014 de : http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Dipaolo, M. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3), 772-781.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Melo, M. (2012). *Porquê ajudar se nada tenho a ganhar? A influência da empatia nos comportamentos de ajuda dos bystanders*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa.
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.
- Monteiro, N. (2009). *Inteligência Emocional: Validação de Constructo do MSCEIT numa amostra Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Moreira, P., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J., & Dias, A. (2014). Long-Term Impacto of the Promotion of Social and Emotional Skills. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27 (4), 634-641.
- Motta, D., Falcone, E., Clark, C., & Manhães, A. (2006). Práticas Educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 523-532. Acedido em janeiro de 2015 de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722006000300008&script=sci_abstract&tlng=pt.

- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. (2010). Bases Neuronales de la empatía. *Revista Neurologia*, 50(2), 89-100. Acedido em fevereiro de 2016 de: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/5002/bd020089.pdf>.
- Nava, A. (s/d). Empatia e grupanálise.
- Nóbrega, A. (2013). *Estudos de validação da Escala de Avaliação da Empatia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Oatley, K., & Jenkins, J. (2003). *Compreender as emoções* (1º ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ortony, A., Clore, G., & Collins, A. (1994). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palhoco, A. (2011). *Estudo da Empatia e da Percepção de Emoções em Psicoterapeutas e Estudantes de Psicologia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.
- Palmeira, L., Lourenço, S., Dinis, A., & Gouveia, J. (2010). Validação das emoções na infância: vergonha, ansiedade e sintomatologia depressiva. *Psychologica*, 52 (2), 499-526. Acedido em Março de 2015 de: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/3482/7/24%20%20Valida%C3%A7%C3%A3o%20das%20emo%C3%A7%C3%B5es%20na%20inf%C3%A2ncia%20vergonha,%20ansiedade%20e%20sintomatologia%20depressiva.pdf?n=pt-pt>.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (4ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Pavarino, M., Del Prette, Z. (2005). Agressividade e Empatia na Infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 212-225.
- Pavarino, M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2005). O Desenvolvimento da Empatia como Prevenção da Agressividade na Infância. *Revista Psico*, 36 (2), 127-134.

- Pinto, C. (2011). *Mecanismos Neurais e Psicofisiológicos das Emoções na Esclerose Múltipla: Processamento Cognitivo de Estímulos Emocionais na Esclerose Múltipla Recidivante-Remitente*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Pinto-Gouveia, J., & Matos, M. (2010). Can shame memories become a key to identity? The centrality of shame memories predicts psychopathology. *Applied Cognitive*.
- Rivers, S., Brackett, M., Salovey, P., & Mayer, J. (2007). Measuring Emotional Intelligence as a Set of Mental Abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R.D Roberts (Eds), *The Science of emotional Intelligence: Knowns and unknowns*, 230-257.
- Roberts, W., Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development*, (67), (449-470).
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Rodrigues, M., Ribeiro, N. (2011). Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13 (2), 114-126.
- Rosa, T. (2011). *O Reconhecimento de Expressões de Emoções Básicas e Auto-Conscientes na População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Sampaio, L., Camino, C., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (2), 212-227. Acedido em maio de 2015 de: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a02.pdf>.
- Santos, C. (2009). *Psicofisiologia das Emoções Básicas: Estudo Emocional com Toxicodependentes em Tratamento*. Dissertação de Mestrado,

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Fernando Pessoa, Lisboa.

- Santos, E. (2011). *Empatia e bullying, em alunos do 4º e do 6º ano*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Santos, O. (2013). *Expressão das Emoções em Jogos de Cooperação segundo a perspetiva de Género em contexto universitário: Considerações Qualitativas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Seabra, D. (2013). *Inteligência Emocional: Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade da Beira Interior.
- Strongman, K. (2004). *A psicologia da emoção* (2º ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação- Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, S. (2012). *Desenvolvimento Sócio-Emocional de um Grupo de Crianças de uma Turma do 1º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Veiga, F., Santos, E. (2011). *Uma Escala de Avaliação da Empatia: Adaptação Portuguesa do Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy*.

- Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: A amostragem como factor decisivo de qualidade* (2ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic braind: How, When and Why?. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10). 434-441.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.

Anexos

Anexo I- Distribuição das escolas e grupo de controlo e experimental

Escola	Grupo				Total	
	Experimental		Controlo		N	%
	N	%	N	%		
(A)	14	8%	8	4,5%	22	12,5%
(B)	0	0%	26	14,8 %	26	14,8%
(C)	10	5,7%	0	0%	10	5,7%
(D)	0	0%	46	26,1%	46	26,1%
(E)	24	13,6%	0	0%	24	13,6%
(F)	48	27,3%	0	0%	48	27,3%
Total	96	54,5%	80	45,5%	176	100%

Anexo II- Distribuição de Idades

Quadro I- Média das Idades da Amostra

	N	M	MD	DP	Min	Max
Idade	176	9,09	9,00	0,961	8	12

Quadro II- Frequência das Idades dos alunos

Idades	Grupo				Total	
	Experimental		Controlo		N	%
	N	%	N	%		
8	30	17%	23	13,1%	53	30,1%
9	47	26,7%	24	13,6%	71	40,3%
10	17	9,7%	24	13,6%	41	23,3%
11	1	1%	5	6,2%	6	3,4%
12	1	0,6%	4	2,3%	5	2,8%
Total	96	54,5%	80	45,5%	176	100%

Anexo III- Distribuição das escolas e Nível de Escolaridade*

Escola	Escolaridade						Total N (%)
	2º (II)	3º (III)	3º (II)	3º (I)	4º (III)	4º (IV)	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
(A)	3 (1,7%)	9 (5,1%)	1 (0,6%)	- (-)	1 (0,6%)	8 (4,5%)	22 (12,5%)
(B)	- (-)	19 (10,8%)	4 (2,3%)	2 (1,1%)	1 (0,6%)	- (-)	26 (14,8%)
(C)	- (-)	10 (5,7%)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	10 (5,7%)
(D)	- (-)	23 (13,1%)	2 (1,1%)	- (-)	- (-)	21 (11,9%)	46 (26,1%)
(E)	- (-)	10 (5,7%)	- (-)	- (-)	2 (1,1%)	12 (6,8%)	24 (13,6%)
(F)	- (-)	16 (9,1%)	- (-)	1 (0,6%)	4 (2,3%)	27 (15,3%)	48 (27,3%)
Total	3 (1,7%)	87 (49,4%)	7 (4%)	3 (1,7%)	8 (4,5%)	68 (38,6%)	176 (100%)

- Nota: Os níveis de escolaridade encontram-se em numeração romana e entre parênteses

Anexo IV

Diário de Bordo

Sessão	
Dinamizadora	
Data	
Local	
Turma	
Duração	
Número de Participantes	
Resultados esperados	
Adesão dos alunos na realização das atividades <i>(em termos de gosto/interesse/motivação)</i>	
Desempenho dos alunos perante atividades <i>(em termos de facilidade/dificuldade)</i>	
Dificuldades apresentadas pela investigadora no desenrolar da sessão <i>(ponto de vista da observadora)</i>	
Reflexão crítica sobre o desenvolvimento global da sessão <i>(Objetivos esperados foram alcançados; Problemas/obstáculos detetados ao longo da sessão; Formas de superar estes problemas/obstáculos)</i>	

Anexo V

- Ficha de Avaliação dos Docentes

Sessão	
Data	
Hora	
Local	
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 VI



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

Consentimento informado grupo experimental Programa “Vamos Sentir com o Necas”

O programa “Vamos Sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças 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 13 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 nas crianças; promover a capacidade para identificar emoções básicas em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia, a assertividade e a autoeficácia, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio-emocionais enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convida-se as crianças 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 seguinte e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar em participar no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

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

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

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Carolina Pacheco - carolinacunhapacheco@gmail.com

Elisabete Rebelo - elisabeter28@hotmail.com

Sara Rodrigues - sara_m_rodrigues@hotmail.com

Departamento de Ciências da Educação (Universidade dos Açores) –
296 650 155 / 296 650 168

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 2015

Anexo VII



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

Consentimento informado grupo contolo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

O programa “Vamos sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças 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 capacidades de gestão emocional das crianças do 3º ano e do 4º ano de escolaridade. Neste sentido vimos convidar o seu educando a preencher alguns questionários, especialmente elaborados para crianças, que nos permitirão aprofundar o conhecimento acerca das capacidades de regulação emocional das crianças 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 seguinte e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar em participar no estudo, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado
de _____ educação do(a) _____ aluno(a)
_____, declaro que
que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar

a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

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

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Carolina Pacheco - carolinacunhapacheco@gmail.com

Elisabete Rebelo - elisabeter28@hotmail.com

Sara Rodrigues - sara_m_rodrigues@hotmail.com

Departamento de Ciências da Educação (Universidade dos Açores) –
296 650 155 / 296 650 168

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 2015

Anexo VIII



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

Autorização ao acesso às classificações das fichas de avaliação

O programa “Vamos Sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Deste modo, a equipa de investigação do programa, além dos objetivos do programa em si, pretende estudar a **influência da regulação emocional no desempenho escolar das crianças**, por forma a justificar a implementação de programas do mesmo género em contexto escolar. Por este motivo, a equipa de investigação vem por este meio **solicitar as notas das fichas de avaliação** de Português, Matemática e Estudo do Meio do(a) seu(sua) educando(a), referentes ao 1º período e ao 3º período, para podermos, de facto, estabelecer uma comparação entre as primeiras e as últimas, tendo em conta a aplicação do programa.

Importa ainda salientar:

- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu(sua) educando (a), sendo os seus dados confidenciais;
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu(sua) educando(a), o que significa que não obterá resultados;
- As notas dos testes serão estudadas na globalidade, e não por aluno;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Eu, _____
encarregado(a) de educação do(a) aluno(a)
_____, declaro que
que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo tenham acesso às
classificações das fichas de avaliação do(a) meu(minha) educando(a).

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) encarregado(a) de
educação: _____

*Riscar a opção que **não se aplica**.

Atenciosamente,
As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Carolina Pacheco - carolinacunhapacheco@gmail.com

Elisabete Rebelo - elisabeter28@hotmail.com

Sara Rodrigues - sara_m_rodrigues@hotmail.com

Departamento de Ciências da Educação (Universidade dos Açores) –

296 650 155 /

Categoria	Sub-Categoria	Indicadores	Sub-Indicadores	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeração
Participação dos alunos na sessão	Impacto da Sessão nos Alunos	Avaliação dos alunos com a sessão		<p>“Aprendi que é importante estar atento ao que o outro está a sentir”</p> <p>(A263)*, (A264), (A265), (A267), (A268), (A270), (A271), (A272), (A273), (A276), (A275), (C291), (C292), (C294), (C296), (C297), (E312), (E313), (E314), (E315), (E316), (E317), (E318), (E319), (E320), (E321), (E369), (E370), (E371), (E373), (E374), (E375), (E376), (E377), (E379), (E380), (F337), (F338), (F339), (F340), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F352), (F353), (F391), (F392), (F393), (F394), (F395), (F396), (F397), (F398), (F399), (F421), (F400), (F402), (F403), (F405), (F407), (F408), (F420), (F422), (F423), (F424), (F426), (F428), (F429), (F430)</p>	<p>Gostaste da história? Se a tua resposta foi sim marca com um x os quadradinhos que explicam porquê</p>	78.12%
				<p>“Ajudou a compreender como me sinto”</p> <p>(A263), (A264), (A265), (A267), (A268), (A270), (A271), (A272), (A273), (A275), (A276), (C291), (C292), (C294), (C297), (C300), (E312), (E313), (E314), (E316), (E317), (E318), (E319), (E321), (E369), (E370), (E375), (E376), (E377), (E379), (E380), (F337), (F338), (F339), (F340), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F352), (F353), (F391), (F392), (F393), (F395), (F396), (F397), (F400), (F402), (F403), (F405), (F407), (F420), (F421), (F422), (F424), (F426), (F428), (F429), (F430)</p>		
		Avaliação dos alunos com a sessão (Cont.)		<p>“Tem um golfinho que me ajuda a relacionar melhor com os outros”</p>		62.5%

Participação dos alunos na sessão (Cont)				(A263), (A264), (A265), (A267), (A268), (A270), (A271), (A272), (A275), (A276), (C291), (C292), (C297), (E312), (E313), (E314), (E316), (E317), (E318), (E319), (E369), (E370), (E372), (E375), (E376), (E377), (E378), (E379), (F337), (F338), (F339), (F340), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F352), (F353), (F392), (F393), (F394), (F396), (F399), (F400), (F403), (F405), (F407), (F408), (F420), (F422), (F424), (F426), (F428), (F429), (F430),	
Impacto da Sessão nos Alunos (Cont.)					

Participação dos alunos na sessão	Adesão dos Alunos na realização da Sessão	Debate sobre a história da Sessão	<p>“compreendeu” (A)** , (F)</p> <p>“Sentir o que os outros sentem” (C)</p> <p>“É como se fossemos vestir a pele de outra pessoa” (C)</p> <p>“É colocarmo-nos no lugar do outro” (C), (E), (F)</p>	<p>“ela compreendeu a emoção do li e do António” (A)</p> <p>“A empatia é quando temos de compreender o que as outras pessoas estão a sentir e não pensar só em nós” (F)</p> <p>“É como se fossemos usar uma máscara com poderes para agente sentir o que os outros sentem” (C)</p> <p>“Ela pensou no que eles todos estavam a sentir” (E)</p>	<p>50%</p> <p>25%</p> <p>25%</p> <p>75%</p>
-----------------------------------	---	-----------------------------------	--	---	---

**Identificação da escola por impossibilidade de identificar o sujeito

Categoria	Sub-Categoria	Indicadores	Sub-Indicadores	Unidade de Registo	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeraçã
Participação dos alunos na sessão (Cont.)	Adesão dos Alunos na realização da Sessão (Cont.)	Debate sobre a sessão da História (Cont.)		"Pensar (...) nos outros" (E), (F)	"Pensar nos outros e não pensar só em nós" (F)	50%
				"Ajudá-los (...) no que eles estavam a sentir" (E)		25%
				"É como uma máscara" (A), (E)		50%
		"Mesma situação (...) emoções diferentes" (E)			25%	
		"Sentir emoções das outras pessoas" (F)		"A Maria sentiu empatia porque ela conseguiu sentir as emoções das outras pessoas" (F)	25%	
Participação dos alunos na sessão (Cont.)	Adesão dos Alunos na realização da Sessão (Cont.)	Ficha Individual da Sessão		"Eu não me lembro de nenhuma situação" (F)	Parecer dos alunos após entrega da ficha individual da sessão	25%
		Dinâmica da Sessão		"Isto é enorme" (A), (C)		50%
				"Diverti-me" (E), (F)	Comentários dos alunos no decorrer da dinâmica da Sessão	50%

Participação dos alunos na sessão (Cont.)	Adesão dos Alunos na realização da Sessão (Cont.)	Dinâmica da Sessão (Cont.)		"Isso é de rir" (A), (C)		50%
				"Senti raiva quando estava a tentar contar a anedota" (F)		25%
		Trabalho para Casa da Sessão		"Vou fazer do monstro das bolachas" (F)		25%

	alunos na realização da sessão (Cont.)			(F336), (F337), (F338), (F339), (F340), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F351), (F352), (F353), (F391), (F392), (F393), (F394), (F395), (F396), (F397), (F398), (F399), (F400), (F401), (F402), (F403), (F404), (F405), (F407), (F408), (F420), (F421), (F422), (F423), (F424), (F426), (F427), (F428), (F429), (F430),			
Categoria	Sub-Categoria	Indicadores	Sub-Indicadores	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeraçã	
Participação dos alunos na sessão (Cont.)	Desempenho dos alunos na realização da sessão (Cont.)	Realização do Trabalho de Casa da Sessão		Participantes que realizaram o TPC da Sessão (A ⁷ ***, (C ⁵), (E ¹¹), (F ⁵))		29.17%	
		Dificuldades na realização do Trabalho para casa da sessão					“Isto é para fazer uma máscara?” (A)
Perceção dos docentes relativamente à sessão	Impacto da Sessão	Avaliação da sessão pelos docentes		“(…) gostam (...) de participar “(A, C)	Avaliação/Reflexão Crítica	25%	
				“(…) despertou interesse” (F)	Contributos da Sessão	25%	
				“(…) novas competências para regular as emoções” (F) “Apetrecho (...) a relacionarem com seus pares” (F) “Aumento de atitudes altruístas” (F)	Consequências/Implicações Futuras	25%	
				“Conhecimento (...) agir (...) situações que impliquem emoções (...)” (F)			

*** Número de alunos por escola

Categoria	Sub-Categoria	Indicadores	Sub-Indicadores	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeraçã
Consolidação de Conhecimentos	Aquisição de Conhecimentos acerca da Ferramenta "Empatia"	Definição da Ferramenta Empatia		<p>"A empatia é como uma máscara com poderes especiais que nos permite aceitar e compreender as emoções dos outros"</p> <p>(A263), (A264), (A265), (A267), (A268), (A270), (A271), (A273), (A275), (A276), (C291), (C294), (C297), (E312), (E313), (E316), (E318), (E319), (E320), (E322), (F336), (F337), (F338), (F339), (F340), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F351), (F352), (F353), (F391), (F399), (E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E374), (E375), (E376), (E377), (E378), (E379), (E380), (F392), (F393), (F394), (F395), (F396), (F397), (F398), (F401), (F403), (F407), (F408), (F420), (F421), (F422), (F423), (F424), (F426), (F428), (F429), (F430)</p>	<p>Ajuda os amiguinhos do Necas a colocar as caixinhas no seu lugar até formar uma frase que te ajude a perceber o que é a empatia</p>	71.88%
Consolidação de Conhecimentos (Cont.)	Aquisição de Conhecimentos acerca da Ferramenta "Empatia" (Cont.)	Identificação da empatia no relacionamento Interpessoal		<p>"Temos que ser compreensivas meninas, tenham calma... Eles apenas estão a divertir-se"</p> <p>(A264), (A267), (A268), (A269), (A272), (A275), (C292), (C296), (C297), (C300), (E313), (E315), (E318), (E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E375), (E377), (E380), (F336), (F337), (F340), (F342), (F344), (F347), (F348), (F349), (F350), (F351), (F353), (F394), (F395), (F396), (F398), (F399), (F401), (F402), (F403), (F404), (F408), (F420), (F421), (F422), (F423), (F424), (F427), (F429), (F430)</p>	<p>Coloca uma cruz (x) na frase dita pela Maria, que mostre que ela compreendeu o que os amigos estavam a sentir</p>	52.08%

					<p>“(...) estava com raiva (...) e ele alegre (...) não me deixou brincar com ele (...) depois conversamos”</p> <p>(A263), (A271) (A276) (A275),(C296),(E312) (E314) (E320), (E373), (E374) (E375) (E376) (E380)</p> <p>(F337), (F338) (F340) (F344) (F346) (F350), (F392) (F393) (F394), (F396), (F402) (F404), (F407), (F408),(F426) (F427), (F428)</p>	<p>“(...) representares uma situação vivida por ti em que tenhas sentido de maneira diferente do teu colega, mas que tenhas conseguido ser empático (...)”</p>	31.25%
Consolidação de Conhecimentos (Cont.)	Aplicabilidade da empatia no Relacionamento Interpessoal	Identificação das próprias emoções	Sem Empatia	<p>“Raiva”</p> <p>(A264), (A266), (A267), (A272), (A275), (C291), (C294), (C296), (E312), (E316) (E319) (E322) (E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E375), (E376), (E377), (E379), (E380), (F336) (F337) (F343 (F344) (F345) (F348) (F351) (F393), (F395), (F399), (F401), (F402), (F403), (F405), (F407), (F408), (F420), (F422), (F423), (F424), (F426), (F427), (F429), (F430)</p>	<p>Como Achas que te Sentias?</p>	47.92%	
			Com Empatia	<p>“Tristeza”</p> <p>(A264), (A265), (A269), (A270), (C291), (C294) (E312), (E313), (E316) (E319) (E322), (E369), (E370), (E371) (E372) (E378), (E380) (F336), (F337) (F348) (F351) (F394) (F395) (F402) (F403) (F405), (F420) (F423), (F424) (F426) (F427) (F428) (F430).</p>			

Categoria	Sub-Categoria	Indicadores	Sub-Indicadores	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeraçã
Consolidação de Conhecimentos (Cont.)	Aplicabilidade da empatia no Relacionamento Interpessoal (Cont.)	Comportamento Adotado	Sem Empatia	<p>“Brigava com ela”</p> <p>(A264), (A267), (A272) (A273), (C296), (E319), (E321), (E369), (E371), (E372), (E373), (E376), (E377), (F336), (F399), (F403), (F405), (F423), (F424), (F430),</p> <p>“Não faz mal foi um acidente”</p>	“Como achas que reagias?”	20.83%
			Com Empatia	<p>(A264), (E316), (E370), (E372), (E375) (E379), (F336), (F344), (F346), (F397), (F398), (F402), (F405), (F424), (F429), (F430)</p>		16.67%