



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ELISABETE AGUIAR REBELO

A VERGONHA NA INFÂNCIA:
A SUA INFLUÊNCIA NAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS

2º Ciclo de Estudos em Psicologia da Educação
Especialidade em Contextos Educativos

Realizada sob orientação científica da
Prof.^a Doutora Célia Barreto Carvalho

Ponta Delgada

2016

Elisabete Aguiar Rebelo

A VERGONHA NA INFÂNCIA:

A SUA INFLUÊNCIA NAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Célia Barreto Carvalho

Resumo

A necessidade de sermos vistos como atrativos é importante para cativar e construir relações com os outros. A perda de atratividade pode ser vista como uma ameaça e despertar comportamentos defensivos, comportamentos esses que fazem parte da resposta de vergonha.

Sabe-se que vergonha determina o comportamento humano em contextos sociais, influencia o relacionamento intra e interpessoal e contribui para a construção da nossa identidade.

Neste sentido, a presente investigação, de caráter misto, com enfoque na abordagem qualitativa e quasi-experimental, tem como propósito avaliar a adequabilidade e a eficácia da oitava sessão do programa “Vamos sentir com o Necas”. Este estudo tem uma amostra de 176 crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico (3ºs e 4ºs anos), provenientes de sete Escolas Básicas da Ilha de São Miguel. Desta amostra, 96 alunos pertencem ao grupo experimental e os restantes 80 ao grupo controlo.

No decorrer da investigação, a recolha e análise dos dados envolveram dois tipos de abordagem (qualitativa e quantitativa). A análise de conteúdo foi realizada através da técnica de observação e da análise de documentos inerentes ao referido programa, tendo sido o diário de bordo o instrumento privilegiado para a avaliação da sessão e das aquisições realizadas pelos alunos durante a mesma. Os dados quantitativos foram recolhidos através da Escala de Vergonha Externa e do Questionário de Inteligência Emocional para crianças.

Os resultados deste estudo sugerem que a exposição das crianças à sessão deste programa de competências sociais e emocionais trouxe benefícios à sua aprendizagem emocional, ao nível da identificação, diferenciação e conhecimento da emoção vergonha.

Além disso, os resultados apontam para a adequabilidade da sessão, que se mostrou bem planeada, pertinente e com um nível de exigência adequado ao público-alvo a que se destina.

Mas, a implementação de apenas uma sessão ao nível desta emoção não é suficiente para provocar alterações, nos índices de vergonha externa, nas crianças, em função do tempo e do grupo.

Deste modo, os resultados desta intervenção parecem demonstrar que os programas desta natureza resultam no aumento de competências para lidar com a vergonha, fator determinante para o aumento das competências sociais e emocionais.

Palavras-chave: Emoção, Vergonha, Inteligência Emocional, Aprendizagem Emocional, Programas de Competências Emocionais e Sociais.

Abstract

The need to be seen as attractive is important to engage and build relationships with others. The loss of attractiveness can be seen as a threat and arouse defensive behaviors, behaviors that these are part of the shame response.

It is known that shame determines human behavior in social contexts influences the intra and interpersonal relationships and contributes to the construction of our identity.

In this sense, the present research, mixed character, focusing on qualitative approach and quasi-experimental, aims to evaluate the suitability and effectiveness of the eighth session of the program "Vamos sentir com o Necas." This study has a sample of 176 children attending the 1st cycle of basic education (3^s and 4^{os} years) from seven Primary Schools of São Miguel Island. From this sample, 96 students belong to the experimental group and the remaining 80 to the control group.

During the research, collection and analysis of data involved two types of approach (qualitative and quantitative). The content analysis was performed by observation technique and the analysis of documents relating to the program and was the logbook the privileged instrument for evaluating the session and purchased by students during it. Quantitative data were collected through the External Shame Scale and Emotional Intelligence Questionnaire for children.

The results suggest that exposure of children to this session of social and emotional skills program has brought benefits to your emotional learning, in terms of identification, differentiation and knowledge of shame emotion.

Moreover, the results indicate the suitability of the session, which proved to be well planned, relevant and with a demanding level appropriate to the target audience it is intended for.

However, the implementation of only one session at the level of this excitement is not enough to cause changes in the external shame rates in children, as a function of time and the group.

Thus, the results of this intervention seem to show that programs of this nature result in increased powers to deal with the shame determining factor for the increase in social and emotional skills.

Keywords: Emotion, Shame, Emotional Intelligence, Emotional Learning, Program Emotional and Social Skills.

Agradecimentos

Concluir o Mestrado será uma etapa muito importante, no sentido em que permitiu o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta etapa da minha vida, surgiram pessoas fundamentais nesse desenvolvimento. Assim, este trabalho deve-se à contribuição de várias pessoas, às quais gostaria de deixar um profundo agradecimento.

Um enorme obrigado à minha orientadora Prof.^a Doutora Célia Barreto Carvalho pela dedicação, pelo carinho e apoio disponibilizado na concretização desta intervenção.

A todos os docentes pelas aprendizagens proporcionadas e conhecimentos transmitidos ao longo da minha formação académica.

A todos os alunos que colaboraram nesta investigação, sem os quais este trabalho não seria possível.

À Carolina e à Sara, companheiras desta jornada, obrigado pela amizade, companheirismo, disponibilidade e, principalmente, pelo espírito de entreatajuda.

O meu obrigado a toda a equipa de investigação, em especial à Marina e à Carol pelo apoio incondicional na fase de tratamento dos dados e pela partilha de todo o conhecimento científico.

Aos meus amigos que me acompanharam nesta fase tão importante da minha vida. Agradeço o apoio, a paciência, a cumplicidade, o incentivo, as sugestões, mas sobretudo a amizade.

Ao Paulinho por tudo o que representa para mim, por todo o carinho, pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis, pelo apoio e motivação que fizeram com que este percurso fosse mais fácil de percorrer.

Um profundo e especial agradecimento à minha família, pelo amor, carinho e apoio total prestado ao longo de todo o meu percurso académico.

Abreviaturas

IE – Inteligência Emocional

IES – Inteligência Emocional Social

MEIS - *Multifactor Emotional Intelligence Scale*

MSCEIT - *Mayer-Salovey-Caruso Emotinal Intelligence Test*

EQ-I - *Emotional Quotient Inventory*

CASEL – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

SEL –*Social and Emotional Learning*

PATHS – *Promoting Alternative Thinking Strategies*

RCCP - *Resolving Conflict Creatively Program*

M.E.T.A. Monitorizar Emoções, Transformar Atitudes

AC – Análise de Conteúdo

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

Índice de quadros

Quadro 1- Distribuição da amostra considerando as variáveis escola e género

Quadro 2- Distribuição da amostra considerando as variáveis grupo, género e idade

Quadro 3- Sistema de categorias, subcategorias e subindicadores

Quadro 4- Resultados da média da variável vergonha no momento pré-teste

Quadro 5 - Resultados das diferenças entre a variável vergonha e a variável género

Quadro 6- Resultados das diferenças entre a variável vergonha e a variável nível socioeconómico

Quadro 7- Coeficiente da correlação entre as variáveis vergonha e inteligência emocional na amostra total, no momento pré-teste.

Quadro 8- Diferenças entre as médias na Escala de Vergonha Externa (OASB-C), nos dois momentos de avaliação, entre os dois grupos

Quadro 9- Diferenças entre as médias na Escala de Inteligência Emocional (QUIEC-R), nos dois momentos de avaliação, entre os dois grupos

Quadro 10- Resultados da análise multivariada da variância (MANOVA) para o efeito fator tempo, o efeito fator grupo e a respetiva interceção para as variáveis vergonha e inteligência emocional.

Quadro 11- Resultados da análise multivariada da variância (ANOVA) para o efeito fator tempo, o efeito fator grupo e a respetiva interceção para a variável vergonha

Quadro 12- Resultados da análise multivariada da variância (ANOVA) para o efeito fator tempo, o efeito fator grupo e a respetiva interceção para a variável inteligência emocional.

Índice de figuras

Figura 1. Modelo evolucionário e biopsicossocial da vergonha (adaptado de Gilbert & Irons,2009).

Índice de tabelas

Tabela 1- Resumo do programa de intervenção “Vamos Sentir com o Necas”.

Índice Geral

Resumo	3
Abstract	4
Agradecimentos	5
Abreviaturas.....	6
Índice de Quadros.....	7
Índice de Figuras	7
Índice de Tabelas	7
Introdução.....	10
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	13
1. Emoções.....	14
1.1. Emoções Primárias e Emoções Secundárias.....	16
1.2. Universalidade das Expressões Faciais	18
2. Perspetiva Evolucionária da Vergonha	21
2.1. Vergonha e sua conceptualização.....	21
2.2. Modelo Psicossocial da Vergonha.....	27
2.3. Bússola da Vergonha.....	29
2.3.1. Vulnerabilidade para a Psicopatologia	30
2.4. Instrumentos de Avaliação da Vergonha	33
3. Inteligência Emocional	34
3.1. Modelos de Inteligência Emocional	34
3.1.1. Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey	35
3.1.2. Modelo de Inteligência Emocional de Goleman	36
3.1.3. Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On	37
3.2. Instrumentos de medida para a Inteligência Emocional.....	38
3.3. A Inteligência Emocional nas crianças	39
3.3.1. Compreensão Emocional	39
3.3.2. Regulação Emocional.....	42
4. Competência Social e Emocional.....	44

4.1. Competência Social	44
4.2. Competência Emocional	46
5. Programas desenvolvidos no âmbito da aprendizagem social e emocional .	48
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	52
1. Objetivos e Hipóteses de Investigação	53
2. <i>Desing</i> Metodológico	54
3. Participantes	56
4. Instrumentos	59
4.1. Diário de Bordo	59
4.2. Escala de Vergonha Externa para crianças - OAS-C	61
4.3. Questionário de Inteligência Emocional para Crianças - QUIEC-R	61
5. Programa de Intervenção” Vamos sentir com o Necas”	62
6. Procedimentos	66
6.1. Procedimentos de Recolha de Dados	66
6.2. Procedimentos de Análise de Dados	67
6.2.1. Análise de Dados Qualitativos.....	67
6.2.2. Análise de Dados Quantitativos.....	70
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .	73
Considerações Finais.....	92
Referências Bibliográficas	95
Anexos	104
Anexo I – Diário de Bordo	
Anexo II – Ficha de Avaliação da Sessão dos Professores	
Anexo III – Consentimento Informado dirigido aos pais para a participação do grupo de intervenção no Programa	
Anexo IV - Consentimento Informado dirigido aos pais para a participação do grupo de controlo no Programa	
Anexo V – Tabela de Análise de Conteúdo	

Introdução

As emoções preparam-nos para lidar de forma rápida e eficaz em diversas situações, permitindo-nos identificar o que é importante para a nossa sobrevivência, fazendo toda a diferença na forma como a encaramos e nos relacionamos com os outros (Ekman, 2003).

A investigação tem vindo a demonstrar que a necessidade de sermos vistos como atrativos é importante para cativar e construir relações com os outros (Castilho, Pinto-Gouveia & Bento, 2010).

Assim sendo, a vergonha surge como um mecanismo de defesa social relacionado com comportamentos competitivos e com a necessidade de provar a si mesmo a aceitação dos outros, porque a necessidade de se ser atrativo e de provocar sentimentos positivos na mente dos outros é uma questão de sobrevivência (Gilbert, 2003).

Durante o nosso processo de desenvolvimento, vamos aprendendo e aumentando a capacidade de compreender as causas e as funções das emoções, tirando proveito de diversas experiências emocionais (Denham, 1998).

Esta aprendizagem desenvolve a inteligência emocional, uma vez que fornece ao indivíduo competências para atuar sobre os sentimentos e emoções (seus e dos outros), para discriminá-los e utilizar essa informação para orientar os seus pensamentos e ações, resultando na promoção de um crescimento emocional e intelectual (Salovey & Mayer (1990b).

Neste sentido, é necessário que a escola adote um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação global de crianças e adolescentes, que incida, não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas, também, no desenvolvimento social e emocional dos seus alunos (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). As escolas terão maior sucesso na sua missão educacional se unirem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos, sendo que esta integração proporcionará ao aluno o aumento do seu potencial para o sucesso presente e futuro, tanto na vida pessoal como na profissional (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Posto isto, a aprendizagem social e emocional pode ser entendida como o processo pelo qual cada aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para conseguir concretizar tarefas sociais importantes (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL*, 2013). Desta forma, os alunos desenvolvem competências que lhes permitem

reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais (CASEL, 2013).

Foi seguindo esta linha de pensamento, ou seja, tendo o desejo de contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em crianças, que se desenvolveu o presente estudo, de carácter quasi-experimental e que visa contribuir para a validação do programa preventivo e promocional “*Vamos sentir com o Necas*”.

Neste sentido, o objetivo principal do presente trabalho é o de avaliar a eficácia e a adequabilidade da 8ª sessão deste programa, na qual se pretendiam desenvolver competências sócio emocionais nas crianças, para lidar com a emoção vergonha. Esta sessão faz parte de um conjunto de 13, que constituem o referido programa. O programa “*Vamos sentir com o Necas*” tem um cariz inovador, sendo que a sua construção assenta em três dos modelos que convergem para o entendimento da Inteligência Emocional: o modelo das emoções básicas de Ekman, o modelo evolucionário de Gilbert, e o modelo da Inteligência Emocional de Salovey e Mayer.

No que diz respeito à estrutura da presente dissertação, são de referir três capítulos: o capítulo I compreende o enquadramento conceptual, no qual se procede à revisão de literatura, contribuindo com uma perspetiva abrangente sobre as temáticas abordadas; o capítulo II diz respeito ao estudo empírico propriamente dito; o capítulo III é constituído pela apresentação, análise e discussão dos resultados.

Num primeiro momento, apresentam-se as emoções enquanto herança evolutiva do ser humano, sendo feita a distinção entre as emoções primárias e as emoções secundárias. Aqui se destaca a universalidade das expressões faciais, as quais são distintas e universalmente reconhecíveis, sendo a anatomia facial colocada ao serviço da resolução de problemas de adaptação relativos à vida social (Matsumoto et al., 2008).

Seguidamente, é exposta a perspetiva evolucionária da vergonha, de forma a explicar o efeito da evolução social na génese das emoções sociais, focando, igualmente, as estratégias para lidar com a vergonha que estão relacionadas com o desenvolvimento de psicopatologias, bem como a relação da vergonha com diversos tipos de patologia.

Procede-se, no ponto seguinte, à apresentação da conceptualização da Inteligência Emocional, enunciando alguns modelos desenvolvidos no estudo da eficiência humana e sucesso de vida, expondo, igualmente, alguns instrumentos utilizados para a sua compreensão. Ainda neste ponto, é abordada a inteligência emocional nas crianças, considerando, nestas, a importância da compreensão e regulação emocional.

Ainda no enquadramento teórico, abordam-se alguns aspetos acerca do

desenvolvimento da Inteligência Emocional (IE), tendo em linha de conta a promoção de competências, quer sociais, quer emocionais, sendo que estas competências permitem ao indivíduo participar eficazmente em vários domínios sociais, contribuindo para o seu sucesso global.

Terminamos este capítulo com a apresentação de programas desenvolvidos no âmbito da aprendizagem social e emocional, tanto ao nível internacional como nacional.

O segundo capítulo visa o enquadramento metodológico da investigação, sendo que neste se apresenta o estudo propriamente dito. Inicialmente são apresentados os objetivos da investigação, as hipóteses a testar, seguindo-se o *design* metodológico, a caracterização dos participantes, bem como os instrumentos utilizados na recolha de dados. Apresenta-se, igualmente, uma descrição sumária das sessões do programa “Vamos sentir com o Necas”, sendo descrita com maior detalhe a sessão em análise, relativa à emoção vergonha.

Ainda neste capítulo, apresentam-se os procedimentos de recolha de dados (qualitativos e quantitativos),

Por último, encerra-se este trabalho com um terceiro capítulo, onde apresentam-se os resultados deste estudo, através dos quais se pretende confirmar ou infirmar as hipóteses previamente formuladas, confrontando estes mesmos resultados com os de outros estudos já efetuados neste domínio; Seguindo-se as considerações finais, nas quais se pretende fazer uma síntese do estudo e se apresentam algumas limitações inerentes a esta investigação. São também apontadas algumas sugestões para investigações futuras, as quais se espera poderem contribuir para resultados mais significativos em programas desta natureza.

CAPÍTULO I
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. Emoções

Nos últimos anos, diferentes áreas do conhecimento têm demonstrado um particular interesse por compreender o papel das emoções a partir da distinção e operacionalização das suas variáveis (Solomon, 2004; Strongman, 1996). A investigação nesta área tem evidenciado a importância das emoções em diversos domínios da vida (Lourenço, Palmeira, Dinis & Pinto-Gouveia, 2010), mostrando que estas são consideradas fundamentais para a compreensão do comportamento e funcionamento do ser humano, sendo este facto constatado praticamente em todos os ramos da psicologia e por diversas áreas das ciências sociais e biológicas (Lazarus, 1991; Lourenço, Palmeira, Dinis & Pinto-Gouveia, 2010).

Ekman (2003) evidencia a importância das emoções no nosso dia-a-dia, ao afirmar que a nossa qualidade de vida é fortemente influenciada por estas mesmas emoções, as quais podem fazer a diferença na forma como enfrentamos a vida e nos relacionamos com o outro.

É importante perceber a dinâmica das emoções, defini-las, compreender o seu impacto no comportamento e entender a sua evolução ao longo do tempo.

Todavia, encontrar uma definição para “emoção” não é tarefa fácil. Nem sempre a definição de emoção é clara e unânime, por se tratar de uma realidade complexa e multifacetada, que depende de diferentes teorias e da especificidade das componentes em que essas mesmas teorias se baseiam e que abarcam aspetos tão abrangentes como os genéticos, ambientais, relacionais e culturais (Queirós, 1997; Silva, 2010; Lourenço, Palmeira, Dinis & Pinto-Gouveia, 2010).

Algumas das razões apontadas para esta dificuldade conceitual prendem-se com o fato de determinados estados emocionais se tornarem mais sofisticados durante o processo de desenvolvimento do indivíduo, com a existência de diferentes momentos históricos e diferentes contextos socioculturais, nos quais o sujeito está inserido (Roazzi, Federicci, & Wilson, 2001); com o significado atribuído pelo sujeito às emoções; e com a forma como estas emoções são experienciadas pelo sujeito (Bruner, 1997).

Deste modo, torna-se importante apresentar as definições de emoção, referidas por alguns investigadores conceituados nesta área.

Salovey e Sluyter (1999) referem que as emoções “são estados de sentimento de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma, entre outras”.

Para Ekman (2011), a emoção é entendida como um processo no qual é feita uma avaliação automática, que é influenciada pelo nosso passado evolucionista e pessoal. Nesta avaliação, quando sentimos algo importante para o nosso bem-estar,

reagimos fisiologicamente e emitimos respostas emocionais que influenciam a situação.

Damásio (2004) entende que as emoções são um mecanismo pelo qual os organismos regulam a sua sobrevivência. Para este autor, as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia, permitindo-nos agir de forma adaptativa.

Darwin (s/d, referido por Harris, 2008) considerou que as emoções são universais, que têm um papel adaptativo fundamental na história da espécie humana e que são determinantes para a capacidade de sobrevivência dessa mesma espécie.

Do mesmo modo, Ekman (1980) acabou por confirmar a tese de Darwin, corroborando o facto de existirem emoções que são universais e independentes, quer do processo de aprendizagem, quer da cultura em que se manifestam. Este autor não nega a influência da cultura nas emoções, na medida em que existem regras culturais que controlam a sua expressão, porém, existe um património comum a toda a espécie ao nível das emoções e da sua expressão (Ekman, 1980).

De acordo com Oatley e Jenkins (1996), as emoções são a primeira linguagem do ser humano e têm origem em acontecimentos externos, pensamentos e fatores fisiológicos.

Para Oatley, Keltner e Jenkins (2006), as emoções são acompanhadas por mudanças corporais, expressões e comportamentos específicos .

Do exposto, pode concluir-se que as emoções são processos multidimensionais que ocorrem ao longo do tempo, que envolvem alterações nos domínios comportamental e fisiológico, e que, em conjunto, influenciam a forma como os indivíduos respondem a situações significativas (Gross & Tompson, 2007). É a partir do significado que cada indivíduo dá às situações que se desenvolve ou não uma dada emoção (Leahy, 2002). Face a diferentes situações, diferentes emoções são experienciadas, e a forma como cada indivíduo experiencia estas emoções é diferente de situação para situação (Leahy, 2002). Assim, entende-se que a forma como cada um experiencia as emoções é idiossincrática (Leahy, 2002; Costa, 2008).

Bisquerra (2000) reconhece as emoções como uma resposta complexa do organismo. Frequentemente, as emoções surgem como resposta a um evento externo ou interno, caracterizado por uma excitação ou perturbação que leva a uma ação organizada. Sob uma perspetiva funcionalista, as emoções apresentam funções expressivas e comunicativas que orientam e motivam o funcionamento adaptativo (Gross & Thompson, 2007).

Segundo Freitas-Magalhães (2007) as emoções levam-nos à ação, originando certas experiências emocionais que nos ajudam a compreender mais facilmente determinados mecanismos de defesa.

As emoções organizam e ativam em nós diferentes sistemas, tais como o cognitivo, o fisiológico, o motor e o motivacional (Reverendo, 2011). É hoje reconhecido que as emoções são particularmente importantes no desenvolvimento cognitivo, uma vez que são essenciais para a manutenção do nosso estado emocional, influenciando o raciocínio, as crenças e os valores relevantes para a componente cognitiva (Vaz, 2009; Reverendo, 2011).

De acordo com Queirós (1997), as emoções podem ser consideradas como um subsistema psicológico intimamente ligado a outros subsistemas (e.g, cognição), no entanto, este subsistema emocional será um dos mais importantes, uma vez que desempenha um papel fundamental na interação do indivíduo com o meio ambiente.

No presente trabalho subscreve-se a abordagem evolucionária das emoções defendida por Darwin (1872) e Ekman (2003), os quais defendem que cada emoção ativa uma forma específica de agir e envolve um conjunto de mecanismos psicológicos com o objetivo de lidar eficazmente com a situação que ativou essa mesma emoção.

Assim, entende-se que as emoções têm a função de comunicar e mediar os nossos comportamentos, aumentando as hipóteses da nossa sobrevivência perante situações de emergência (Strongman,2004).

Com base na literatura científica as emoções são divididas em dois grandes grupos, que seguidamente serão apresentados, destacando-se nesta apresentação os aspetos que as constituem.

1.1. Emoções Primárias e Emoções Secundárias

Os teóricos das emoções assumem, maioritariamente, a existência de emoções primárias ou básicas (mais simples) e secundárias ou sociais (dependentes da interação sociocultural), sendo que as últimas derivam das primeiras (Damásio, 2004; Ledoux, 2000).

Partindo da revisão da literatura, verifica-se que cada emoção desempenha determinadas funções e tem objetivos específicos no tipo de ações que tendem a desencadear, os quais dependem da avaliação que o indivíduo faz do estímulo em relação ao seu *self* e da interação relacional (Nunes, 2012).

Assim, Ekman (2003) defende a existência de “famílias de emoções” que devem ser agrupadas de acordo com o seu nível de relação, as suas variações, mutações e tonalidades. Para este autor, existe um conjunto de emoções que estão desde cedo na vida dos seres humanos e que desempenham um papel decisivo na sua sobrevivência, identificando seis emoções neste conjunto: a tristeza, a alegria, o medo, a raiva, o nojo e a surpresa (Ekman, 2003).

A tristeza tem a função de indicar ao indivíduo que este pode ter algum

problema que deve ser resolvido e que possivelmente precisará de alterar algo que correu mal (Ekman, 2011). Para este efeito, a tristeza ativa o pensamento e provoca uma diminuição motora, aspetos que possibilitam ao indivíduo refletir sobre o problema que enfrenta, ao mesmo tempo que auxiliam o organismo a recuperar/conservar energia (Ekman, 2011).

A Alegria é responsável pelo bem-estar físico e psicológico, dando energia ao organismo para responder de forma positiva às diversas situações do dia a dia, impulsionando o indivíduo para a ação e satisfação (Ekman, 2003).

Quanto ao medo, este tem a função de proteger o indivíduo perante uma ameaça (física e/ou psicológica) fornecendo ao organismo a energia para reagir rapidamente à situação de ameaça (Ekman, 2011).

A raiva, por sua vez, surge associada aos acontecimentos que interferem na concretização de determinado objetivo. É caracterizada por uma grande ativação motora, que prepara o organismo para enfrentar e resolver o problema (Ekman, 2003).

O nojo advém de situações que não gostamos (e.g., objetos e pessoas), nas quais o organismo envia respostas de desconforto e faz com que o indivíduo se afaste destas mesmas situações desagradáveis (Ekman, 2011).

Por último, a surpresa aparece em situações inesperadas (boas ou más), ajudando o organismo a manter-se concentrado no novo acontecimento para descobrir rapidamente a melhor forma de reagir e de se adaptar a essa situação inesperada. Após sentir a surpresa, o indivíduo pode sentir emoções negativas (e.g., vergonha) ou positivas (e.g. alegria), dependendo da sua natureza. Esta emoção apresenta uma duração mais breve que todas as outras emoções (Ekman, 2011).

Estas emoções (básicas) do ser humano são partilhadas com os outros animais (Ledoux, 2000; Tracy & Randles, 2011) e reconhecidas em indivíduos de diferentes culturas (Damásio, 2003; Ledoux, 2000). Biologicamente primitivas (Tracy & Randles, 2011), parecem ser identificadas com maior facilidade (Harris, 1996) e manifestam-se mais precocemente (Izard & Ackerman, 2000). Por sua vez, as emoções secundárias ou complexas acontecem mais tardiamente na trajetória desenvolvimental do indivíduo, em função dos processos sociais e de maturação biológica (Izard & Ackerman, 2000).

Harris (1996) diferencia as emoções entre simples e complexas, distinguindo as simples pelo fato de nelas existir uma expressão facial facilmente reconhecível. Nestas, inclui a raiva, o medo, a tristeza e a alegria. Já as emoções complexas, como a vergonha, o orgulho e a culpa, não têm, para este autor, expressões faciais e comportamentais tão óbvias (Harris, 1996).

Damásio (2004) classifica as emoções em três categorias: as emoções

primárias, as emoções sociais ou secundárias e as emoções de fundo. As emoções primárias são facilmente identificáveis entre os seres da mesma espécie, encontrando-se nesta categoria a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a surpresa e o nojo. Estas emoções surgem durante a infância e são úteis para uma reação rápida perante estímulos do meio. As emoções sociais ou secundárias surgem mais tarde e são influenciadas pela sociedade e cultura (e.g. a vergonha, o ciúme, a culpa ou o embaraço), incorporando respostas que fazem parte das emoções primárias e das emoções de fundo. As emoções de fundo podem ser causadas por um esforço físico intenso, pelo remoer de uma decisão difícil de tomar ou pela ansiedade em relação a um evento agradável/desagradável que nos espera.

O referido autor aponta que o desenvolvimento individual e a cultura onde o indivíduo está inserido influenciam os dispositivos predeterminados, uma vez que as emoções dão forma individual àquilo que vai constituir o indutor para determinada emoção, a alguns aspetos da expressão da emoção e também à cognição e aos comportamentos que precedem uma determinada emoção (Damásio, 2004).

Seguindo a conceptualização das emoções, acresce distinguir o conceito de emoção do conceito sentimento. Enquanto a emoção se refere ao processo natural de avaliar o meio que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa, o sentimento refere-se à perceção destas mudanças. Esta distinção foi um contributo importante do neurologista português António Damásio. Para este autor, as emoções surgem no “teatro do corpo” e os sentimentos no “teatro da mente” (Damásio, 2003).

As emoções são constituídas por diferentes componentes, do mesmo modo que há emoções mais agradáveis de experienciar que outras, também é possível associar diferentes expressões faciais a diferentes emoções. Estas expressões resultam em alguns sinais pelos quais é manifestada a emoção que estamos a experienciar (Leahy, 2002).

1.2. Universalidade das Expressões Faciais

No campo da investigação sobre as emoções, um dos principais marcos é a descoberta de um pequeno grupo de emoções básicas (referidas no ponto anterior) que têm expressões faciais distintas e universalmente reconhecíveis (Ekman, 1977).

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

Esta abordagem evolutiva ao estudo das emoções, iniciada por Darwin em

1872, evidenciou que as expressões faciais e corporais das emoções fazem parte do nosso repertório evolutivo, surgindo de modo idêntico em todos os indivíduos, independentemente da sua etnia ou cultura.

Existem vários estudos que produziram conclusões sustentando a tese da universalidade das expressões faciais.

Ekman (1977) elucida que o reconhecimento universal da expressão da emoção depende de um programa fisiológico inato para cada uma das emoções primárias. Segundo este autor, as emoções primárias são constituídas por dez características principais: 1) existe um sinal distintivo pancultural para cada emoção; 2) existem expressões faciais distintivas universais da emoção, que podem ter sido determinadas filogeneticamente; 3) a expressão emocional envolve variados sinais; 4) a durabilidade da emoção é limitada; 5) o momento da expressão emocional descreve uma experiência emocional; 6) as expressões emocionais têm vários graus de intensidade; 7) as expressões emocionais podem ser inibidas na sua totalidade; 8) as expressões emocionais podem ser falsas, mas convincentes; 9) cada emoção dispõe de fatores comuns pan-humanos nos seus desencadeantes; 10) cada emoção dispõe de um padrão pan-humano de modificação do sistema nervoso automático e do sistema nervoso central.

Num estudo efetuado por Darwin (s/d, referido por Tracy, Robbins, & Tangney, 2007) foi possível concluir que as ações musculares envolvidas na expressão das emoções são características universais e identificáveis tanto em humanos como em primatas. Na perspetiva deste autor, as expressões faciais são características universais do ser humano que evoluíram ao longo do tempo com o objetivo de cumprir uma função adaptativa (Tracy, Robbins, & Tangney, 2007).

Outro estudo que veio a confirmar a perspetiva de Darwin (s/d, referido por Tracy, Robbins, & Tangney, 2007) foi o de Ekman, Sorensen e Friesen (1969, referido por Tracy, Robbins, & Tangney, 2007). Neste estudo, foram comparadas as expressões faciais das emoções básicas de indivíduos de uma tribo da Nova Guiné, com indivíduos de origem norte-americana, brasileira, japonesa e naturais da ilha de Bornéu. Os resultados apontaram a não existência de diferenças nas expressões faciais das emoções básicas nas diferentes culturas.

Outros autores (e.g. Tomkins, 1980) também confirmam que as expressões faciais são inatas e universais, contudo estão sujeitas a algumas nuances culturais, existindo variáveis culturais responsáveis pela aprendizagem de diferenças nas expressões faciais das emoções (Ekman, 1980).

Ekman (1980) refere que existem provas suficientes de que algumas expressões faciais das emoções são universais, tendo um caráter inato e sendo

reconhecidas por todos os humanos, que lhes atribuem o mesmo significado experiencial. Assim, presume-se que estas expressões são geneticamente determinadas (Ekman, 1980).

A partir da abordagem evolutiva, é-nos possível compreender que cada emoção ativa um conjunto de mecanismos psicológicos, com o objetivo de lidar eficazmente com a situação que ativa determinada emoção (Tangney & Fischer, 1995).

Como já foi enunciado anteriormente, as emoções básicas constituem parte integrante do sistema emocional do ser humano, tendo cada uma delas uma expressão facial típica. No entanto, da mesma forma que existem expressões faciais específicas nas emoções primárias, também as há nas emoções secundárias, encontrando-se neste segundo grupo emoções como a vergonha, o embaraço, a culpa, entre outras (Tangney & Fischer, 1995).

Para Tangney e Fischer (1995) estas emoções secundárias são consideradas emoções auto conscientes e de segunda ordem, porque são menos partilhadas com os outros animais e são dependentes de várias competências cognitivas exclusivas do ser humano. Desta forma, o desenvolvimento destas emoções surge mais tarde que o desenvolvimento das emoções primárias (Tangney & Fischer, 1995).

Investigações recentes sugerem que algumas das emoções auto conscientes também são dotadas de universalidade, sendo reconhecidas em diferentes culturas (Tangney & Fischer, 1995).

Com o intuito de estudar a universalidade das emoções secundárias Tracy e Robins (2004, referido por Tracy, Robbins, & Tangney, 2007) realizaram um estudo em Toussianna, uma aldeia tribal em Burkina Faso, que nunca esteve sujeita à influência da cultura ocidental. Este estudo permitiu concluir que os habitantes desta aldeia conseguiam reconhecer expressões de orgulho e vergonha, em indivíduos de culturas ocidentais.

Tracy, Robbins e Tangney (2007) referem que, do mesmo modo que a universalidade das expressões das emoções básicas possibilitou o estudo da neurobiologia das emoções, também a universalidade dos processos do *self* poderá conceder um novo fôlego para a investigação do *self*. Para este efeito, esta nova área de investigação, para além de atender a neurobiologia das emoções também terá de atender aos fatores evolutivos.

Segundo estes autores, o modo como os acontecimentos são avaliados e as emoções valorizadas varia de cultura para cultura e esta variação pode ser explicada pelas diferenças na frequência pela qual uma emoção é experienciada. Estes autores acrescentam, ainda, que a investigação que tem por objeto um entendimento das

diferenças culturais nas áreas da emoção e do *self* deverá centrar-se nos processos cognitivos que estão por detrás das diferenças na frequência das ocorrências emocionais (Tracy, Robbins & Tangney, 2007).

Pelas evidências demonstradas, podemos concluir que as expressões faciais das diferentes emoções podem ser encontradas em indivíduos de diferentes etnias e culturas, em todo o mundo, parecendo estas emoções representar as mesmas emoções nas diferentes culturas, o que parece indicar que as mesmas fazem parte de um conjunto humano e universal de reações emocionais (Frijda, 1986; Mesquita & Frijda, 1992).

Posto isto, é compreensível o facto de as expressões faciais acompanharem as emoções, constituindo sinais, pistas fiáveis, que nos indicam um rumo provável no comportamento (Tracy, Robbins & Tangney, 2007).

Apresentamos de seguida a conceptualização da vergonha, pertencente, como anteriormente referido, ao conjunto das emoções secundárias.

2.Perspetiva Evolucionária da Vergonha

2.1. Vergonha e sua conceptualização

No nosso dia-a-dia e nas nossas relações com os outros, é naturalmente compreensível que, por vezes, não consigamos estar à altura dos nossos próprios padrões de comportamento. Quando falhamos e fazemos uma autoavaliação negativa das nossas ações, podemos experienciar as emoções de vergonha e de culpa, duas emoções que se apresentam como estados afetivos dolorosos, com grandes implicações nas nossas relações com os outros (Tangney, 2002).

Ao longo dos anos foram levadas a cabo várias tentativas para distinguir estas duas emoções, as quais, apesar de partilharem alguns aspetos semelhantes, são experiências afetivas bastante distintas.

Os principais aspetos considerados diferenciadores destas duas emoções foram explicados pela primeira vez por Lewis (1971, referido por Tangney & Dearing, 2002). Segundo esta autora, uma das principais diferenças entre estas emoções está no foco da avaliação. Enquanto na vergonha o objeto de avaliação é o *self*, na culpa o objeto de avaliação é o comportamento (Lewis (1971, referido por Tangney & Dearing, 2002; Tangney, 1998 referido por Eisenberg 2000; Tangney et al., 2007). Atualmente, estas emoções são alvo de uma atenção teórica maior do que a que existiu no passado. Nos anos 90 verificou-se um desenvolvimento na pesquisa das diferenças entre a vergonha e a culpa e no estudo da grande relação entre estas emoções, com os comportamentos morais e a sua correlação social (Eisenberg, 2000).

Dentro dos autores mais conceituados nesta área, destaca-se June Price

Tangney. Este autor deu um grande contributo para a popularização desta temática, através dos resultados consistentes dos diversos estudos que foi realizando ao longo do tempo.

Tangney (2002) refere que a vergonha e a culpa andam de “mãos dadas” e introduz estas emoções na família de emoções auto conscientes. Estas emoções são reproduzidas pela autorreflexão e autoavaliação, sendo fundamentais para estas emoções a avaliação e a perceção do *self* (Eisenberg, 2000). As mesmas fazem parte do sistema moral e motivacional de cada pessoa, com igual probabilidade de surgir na presença de outros indivíduos (Tangney et al., 2007).

Tangney e Miller (1996) consideram a vergonha e a culpa como emoções negativas, resultantes da avaliação que é feita pelo próprio indivíduo aos fracassos ou transgressões que ele avalia cometer e que assentam nos valores e regras que são aceitáveis para si. Estas duas emoções são consideradas muito intensas, de longa duração e são descritas por sentimentos de responsabilidade (Lewis, 1971, referido por Tangney, Stuewig & Mashek, 2007; Tangney, 1998 referido por Eisenberg 2000).

De acordo com Lewis (1971, referido por Tangney, Stuewig & Mashek, 2007), apesar destas duas emoções terem em comum o facto de serem consideradas como emoções negativas, apresentam algumas diferenças, sendo a vergonha considerada a mais penosa, porque o seu núcleo é o *self*, não apenas um comportamento, ou seja, é o *self* que está em jogo. Assim sendo, a vergonha motiva a fuga ou o esconder, enquanto a culpa motiva uma ação reparadora do comportamento (e.g. pedido de desculpa).

Em resumo, quando as pessoas se sentem envergonhadas, podem sentir-se mais expostas (mais conscientes da desaprovação dos outros), mas a realidade é que as situações que causam tanto a vergonha como a culpa são por natureza tipicamente sociais (Tangney et al., 2007).

Com base no que foi exposto até agora sobre as semelhanças e diferenças entre a vergonha e a culpa e porque o objetivo do presente trabalho é estudar com maior pormenor a emoção vergonha, entendemos que será mais fácil compreender esta emoção (vergonha) à luz da perspetiva evolucionária.

Como já foi referido, a partir da perspetiva evolucionária é possível compreender que cada emoção ativa uma forma específica de agir e envolve um conjunto de mecanismos psicológicos com o objetivo de lidar eficazmente com a situação que ativou essa emoção (Tangney & Fischer, 1995). Assim, entende-se que as emoções têm a função de comunicar e mediar os nossos comportamentos, aumentando as hipóteses da nossa sobrevivência perante situações de emergência (Strongman, 2004).

Todavia, importa referir que a disposição emocional varia de indivíduo para indivíduo, ou seja, existe uma propensão individual para sentir uma determinada emoção ao longo de diversas situações (Tangney, 1990 referido por Tangney, Stuewig & Mashedk, 2007; Tangney, 2002).

Assim, do ponto de vista evolutivo, a vergonha é tida como um mecanismo de defesa social relacionado com comportamentos competitivos e com a necessidade de provar a si mesmo a aceitação dos outros, porque a necessidade de se ser atrativo e de provocar sentimentos positivos na mente dos outros é uma questão de sobrevivência (Gilbert, 2003).

Há muito tempo que é reconhecido que podemos ter sentimentos sobre como pensamos que os outros nos vêem e nos julgam a nós próprios e isso pode ser diferente de como nos sentimos e pensamos sobre nós próprios (Gilbert, 1998, referido por Gilbert, 2003). Assim, o estudo da vergonha tem vindo a assumir um papel cada vez mais central na compreensão do funcionamento humano (Gilbert, 1998, referido por Gilbert, 2003).

A investigação tem vindo a demonstrar que a necessidade de sermos vistos como atrativos é importante para cativar e construir relações com os outros (Castilho, Pinto-Gouveia & Bento, 2010). A perda de atratividade pode ser vista como uma ameaça (e.g. rejeição) e despertar comportamentos defensivos (e.g. luta, fuga, submissão) que fazem parte da resposta de vergonha Castilho, Pinto-Gouveia & Bento, 2010).

De acordo com Gilbert (2003), a emoção de vergonha pode ser entendida como uma resposta automática do sistema de defesa que, perante uma ameaça ao estatuto social do indivíduo, vai ativar um conjunto de defesas, entre as quais, a fuga, a submissão, a raiva ou a dissimulação.

Existem vários estudos que tentam compreender a origem e fenomenologia da vergonha (e.g. Matos & Pinto-Gouveia, 2014; Tangney & Dearing, 2002), uma vez que a experiência de vergonha pode tornar-se central na história de vida e identidade do indivíduo.

Para além disso, esta emoção tem um papel fundamental na forma como o indivíduo se comporta, porque irá determinar o seu comportamento em contextos sociais, influenciar os sentimentos envolventes na relação consigo próprio e contribuir na construção da sua identidade, aceitabilidade e desejabilidade social (Tangney & Dearing, 2002; Pinto-Gouveia & Matos, 2010).

Em suma, para além de a vergonha ter uma função adaptativa, também tem a função de reguladora da coesão social, porque pode incidir no mundo social, no mundo interno ou em ambos (Gilbert, 1989, referido por Castilho, Pinto-Gouveia &

Bento, 2010).

Gilbert (2003) entende que a vergonha é constituída por avaliações e sentimentos que estão focados na forma como o *eu é visto e julgado pelos outros, o eu como objeto e o eu julgado pelo eu*. Para este autor, existem dois tipos de vergonha, nomeadamente, a vergonha externa e a vergonha interna, dependendo de quem faz a avaliação. A primeira surge quando o foco da vergonha se prende naquilo que os outros pensam sobre o *eu*, a segunda consiste na percepção do *eu* como pouco atraente aos olhos dos outros.

Estas experiências, em que o *self* no seu todo é avaliado negativamente, envolvem uma mudança considerável na auto percepção, sendo frequentemente auxiliadas por uma sensação de exposição, de se sentir pequeno, sem valor, relacionadas com o sentimento de inutilidade e impotência, com vontade de fugir ou de se esconder (Gilbert, 2003).

Para Fortes e Ferreira (2014) a emoção vergonha pode ser considerada uma emoção “egoísta”, uma vez que envolve um sistema de preocupações exclusivamente acerca do próprio indivíduo.

A percepção de uma visão negativa do outro em relação ao *self* (e.g. perda de atratividade), é experienciada como ameaça (e.g. ser rejeitado), logo, poderá fazer com que o indivíduo desista ou evite passar novamente por esta experiência (Gilbert, 2003), ou seja, os indivíduos com experiências de vergonha demonstram interesse em se distanciarem do facto que suscitou a vergonha (Johns et al. 2005; Lickel et al. 2005 referido por Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

Mauthner (2006) comenta que é muito desagradável quando nos sentimos envergonhados, sob o olhar do outro em conjunto com a nossa avaliação depreciativa, pois a vergonha surge inesperadamente, é desconcertante e paralisante e, por conseguinte, pode limitar a nossa interação social em diversos acontecimentos, uma vez que tem um carácter muito forte de auto reprovação.

Para Tangney, Stuewig e Mashek (2007), os indivíduos com tendência para a vergonha são mais suscetíveis a experiências antecipatórias e consequenciais de vergonha, por se compararem com os outros que têm menos tendência para a vergonha.

De acordo com Lewis (2000), a vergonha é um sentimento básico para a constituição do *self*, que envolve uma reflexão do indivíduo sobre os seus valores e os dos outros admitindo que o sucesso ou o fracasso em atingi-los dependerá da objetivação da sua reflexão. Este autor categoriza a vergonha de “*self-conscious emotions*”, porque a sua manifestação, envolve não só processos cognitivos complexos, como também a consciência e a avaliação do *self*. Desta forma, para que

um indivíduo se sinta envergonhado, é necessário que o mesmo avalie se a sua ação difere ou não do seu próprio referencial ou até mesmo do de outras pessoas que lhe sejam significativas. Para tal, é fundamental que o indivíduo faça uma avaliação da sua ação, a qual será positiva ou negativa dependendo da sua interpretação pessoal. Assim sendo, a vergonha é uma emoção consciente, que envolve uma visão global negativa do eu, que confia no julgamento dos outros e que gera um sentimento de comportamento falhado causado pela desaprovação ou desenquadramento no sistema moral social. (Leary & Tangney, 2011 referido por Fortes & Ferreira, 2014).

Para além de ser uma emoção auto consciente, a vergonha é, também, uma emoção de natureza moral, porque desempenha um papel funcional no favorecimento das atitudes e comportamento moral (Tangney & Dearing, 2002; Lewis, 2000). A falha ou o erro atribuído a todo o *self* poderá ser de natureza pública ou privada ou até mesmo ter a sua origem no facto de não estar de acordo com os padrões morais (Lewis, 2000).

De La Taille (2002) refere que sempre que se pensa no homem há que considerar a dimensão cognitiva e a afetiva, uma vez que dimensão afetiva e sua articulação com a dimensão racional representam uma questão central das explicações psicológicas da moralidade.

Segundo Lewis (2000), a vergonha possui uma função moral, porque as coisas que nos envergonham (e.g. pensamentos, ações e sentimentos) devem ser evitadas. Além disso, o mesmo autor refere que os fatores cognitivos estão na origem deste conjunto complexo de emoções, nomeadamente a vergonha, a culpa, o orgulho ou o embaraço, ou seja, a forma e o conteúdo do que pensamos são responsáveis pelo desencadeamento das referidas emoções.

De acordo com a mesma autora, as emoções morais ou auto conscientes exigem classes de eventos que podem apenas ser identificados pelos próprios indivíduos e a indução destas emoções envolve processos cognitivos elaborados que têm no seu núcleo o *Self* (Lewis, 2000).

Existem vários estudos que avaliaram a vergonha em domínios específicos e, segundo estes estudos, é possível concluir que existem sintomas psicobiológicos específicos ligados à vergonha os quais podem ser vistos como ferramentas de medição de vergonha na investigação nesta área (Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

Brown (2010, referido por Fortes & Ferreira, 2014) refere que a vergonha causa vulnerabilidade e padrões de perfeição inatingíveis. Esta vulnerabilidade e estes padrões podem dificultar a realização pessoal e originar a não-aceitação de falha para com os outros, causando comportamentos e emoções que geram padrões de intolerância consigo próprio.

De seguida apresentamos alguns domínios de comportamentos que parecem estar associados à emoção vergonha.

Raiva

Um estudo realizado por Stuewig et al. (2006, referido por Tangney, Stuewig & Mashek, 2007) indica que os sentimentos negativos associados à vergonha levam os indivíduos propensos à vergonha a exteriorizar a culpa e a reagirem de forma agressiva. Para estes autores a ligação entre a raiva e a vergonha é evidente.

Tal como foi visto no estudo de Tangney e Miller (1996), os participantes do estudo anteriormente referido, ao sentirem vergonha, vivenciam uma experiência intensa (e.g. corar, aumento do batimento cardíaco, sentir-se exposto, sentir-se pequenino), sentindo-se inferiores aos outros, tendo uma maior propensão para o isolamento e acreditando que os outros estariam zangados com eles.

A vergonha tende a estar positivamente correlacionada com a agressividade e a hostilidade (Tangney & Dearing, 2002). Os indivíduos com tendência para a vergonha possuem uma maior tendência para a raiva em geral do que os seus pares sem tendência para a vergonha (Tangney e Dearing, 2002). Uma vez zangados, é mais provável que os indivíduos lidem com a sua raiva de uma forma pouco construtiva (Tangney e Dearing, 2002).

Tangney, Stuewig e Mashek (2007) referem que os indivíduos envergonhados expressam a raiva de modo destrutivo, exibindo agressões psicológicas, verbais e simbólicas. Consequentemente, esta raiva resulta em resultados negativos a longo prazo, quer para eles, quer para a sua relação com os outros. Segundo estes autores, os indivíduos, quando desesperados por escaparem a sentimentos dolorosos de vergonha, são capazes de “virar a mesa” de forma defensiva, exteriorizando culpa e raiva e encontrando, para tal, um bode expiatório.

As pessoas com tendência para a vergonha são capazes de dar a volta defendendo-se, exteriorizando a responsabilidade e a agressividade numa escapatória conveniente, conseguindo reconquistar alguma sensação de controlo e superioridade através da responsabilização dos outros, no entanto, os custos desta estratégia a longo prazo são muitas vezes ignorados (Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

Em suma, a agressão parece estar relacionada com a vergonha, uma vez que as pessoas com maior tendência para esta emoção mostram também uma maior propensão para exteriorizar a responsabilidade, passar por experiências de agressividade e expressar a raiva de determinadas formas, incluindo a agressão direta (e.g. física, verbal e simbólica), a agressão indireta (atingir algo/alguém), entre outras formas de agressão (Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

Para além desta relação da vergonha com os comportamentos agressivos, os efeitos comportamentais desta emoção podem ser visíveis ao nível da exteriorização da culpa, da baixa auto estima e da dificuldade na resolução de uma situação problemática, entre outros, uma vez que o próprio indivíduo se vê como sendo o problema (Fortes & Ferreira, 2014).

A vergonha promove quer comportamentos defensivos, quer afastamento, e pode facilmente transformar-se em raiva (Tangney, 1991, referido por Tangney, Stuewig & Mashek, 2007), destruindo as habilidades individuais para formar ligações empáticas com os outros (Tangney & Dearing, 2002).

Empatia

Outro aspeto importante é a tendência para a vergonha estar negativamente relacionada à empatia e intimamente ligada ao egocentrismo. A vergonha inerentemente egocêntrica, focando-se no eu, põe em causa o processo empático (Leith & Baumeister, 1998; Tangney et al. 1994, referido por Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

Também Fortes e Ferreira (2014) referem existir uma relação íntima entre a vergonha e a empatia, uma vez que a empatia é essencial para manter os relacionamentos próximos, implica pôr-se no lugar do outro e entender as suas necessidades. Como o indivíduo está focado em si próprio, tem dificuldade em ligar-se ao outro. Assim, a vergonha poderá criar dificuldades na capacidade para estar emocionalmente ligado aos outros, e conseqüentemente, reduz a capacidade de avaliação emocional dos indivíduos (Fortes & Ferreira, 2014). Para estes autores, a vergonha consiste num sentimento causado por outro, atingindo o eu, afetando a capacidade de simpatizar e dificultando o vínculo com os outros.

2.2. Modelo Biopsicossocial da Vergonha

Gilbert (2002) entende que a vergonha pode ser conceptualizada como uma experiência multifacetada, constituída por várias componentes. São elas: a *componente cognitiva social ou externa*, porque a vergonha surge frequentemente em contextos sociais e está associada a pensamentos automáticos de que os outros nos vêm como inferiores, maus, inadequados, defeituosos; a *componente interna auto avaliativa*, uma vez que a vergonha envolve uma auto avaliação global negativa, de inadequação e inferioridade, que está associada a pensamentos automáticos negativos acerca do próprio, os quais premeiam a desvalorização do *self*, com a internalização destes pensamentos surgem: a *componente emocional* que se refere às várias emoções e sentimentos associados à vergonha (e que incluem a raiva, a aversão e o desprezo pelo *self*), unidos à perda de sentimentos positivos; a

componente comportamental, pois a vergonha está por vezes associada a comportamentos defensivos, a um forte impulso de não ser visto, e a reações de evitamento ou fuga da situação e; a *componente fisiológica*, porque a vergonha está relacionada com a resposta de *stress* (Gilbert, 2002).

O modelo biopsicossocial da vergonha baseia-se no desenvolvimento de padrões de interação entre estas cinco componentes e na forma como estes padrões sofrem ajustes através das relações sociais e das condições ambientais (Castilho, Pinto-Gouveia & Bento, 2010).

O ser humano desenvolveu os seus comportamentos e mentalidades para melhor se adaptar em sociedade e a probabilidade de conseguir sobreviver está altamente dependente do sucesso das suas relações interpessoais (Gilbert & Irons, 2009).

Na Figura 1 está representado o modelo biopsicossocial da vergonha. De um modo geral, este modelo integra a teoria das mentalidades sociais (Gilbert, 2000) e a teoria da vinculação (e.g. Bowlby, 1973), constituindo-se como uma abordagem biopsicossocial (e.g. Gilbert & Irons, 2009). O presente modelo reconhece que aquilo que nos permite formar vínculos dentro e fora do nosso ambiente familiar são as nossas necessidades inatas de criar vínculos com outras pessoas e as nossas capacidades de estimular o afeto positivo nos outros. Ao longo do processo desenvolvimental do indivíduo surgem várias competências cognitivas de autoavaliação e de pensar sobre o que está a ocorrer na mente dos outros, ou seja, pensar sobre aquilo que achamos que os outros pensam sobre nós (Gilbert & Irons, 2009).

No que concerne à importância do contexto sociocultural, é de referir que as relações interpessoais se desenvolvem num determinado contexto, o qual pode ser caracterizado como sendo um ambiente favorável ou hostil. Este contexto influencia o que é ou não considerado atrativo/ aceitável, ou seja, estas experiências atestam se o indivíduo é atraente, aceite, pertencente ou, contrariamente, pouco atraente e vulnerável em situações sociais (Gilbert & Irons, 2009).

No centro deste modelo biopsicossocial da vergonha encontra-se a vergonha externa, sendo que esta é ativada quando percebemos afeto negativo por parte dos outros, isto é, quando sentimos que não somos aceites, que os outros nos criticam, que nos evitam ou excluem (Gilbert & Irons, 2009). É na vergonha interna que existe a identificação com a mente do outro, ou seja, o indivíduo tem a percepção de uma imagem negativa do outro em relação a si, sente-se ameaçado e esta ameaça pode ativar dois tipos de resposta: a submissão, na qual o indivíduo se identifica com a avaliação negativa que lhe é feita, autocritica-se e adota um comportamento submisso;

e a humilhação, quando o sujeito entende que, por malvadez, o outro atribui uma imagem negativa ao seu *self* (Gilbert, 2000). É inteligível que este modelo incide na avaliação negativa por parte dos outros, distinguindo defesas internas e defesas externas para a mesma ameaça (Gilbert & Irons, 2009).

Figura 1. Modelo evolucionário e biopsicossocial da vergonha (adaptado de Gilbert & Irons, 2009).



2.3. Bússola da Vergonha (*Compass of Shame Model*)

Um aspeto importante da experiência da vergonha prende-se com a forma como o indivíduo lida ou se defende desta, o que leva a que tenhamos diferentes estilos comportamentais, emocionais e cognitivos (Elison, Lennon & Pulos, 2006).

Com base na observação clínica, Nathanson (1992) propôs um modelo que operacionaliza a vergonha e que se designa por *Compass of Shame Model*. Este modelo apresenta quatro estratégias para lidar com a vergonha, os quais estão relacionadas com o desenvolvimento de psicopatologias: evitamento, ataque ao outro, fuga e ataque ao *self*. Na estratégia de *evitamento*, o indivíduo não identifica a experiência negativa como sendo sua e tenta distrair-se a si e aos outros. Através desta distração, a experiência pode tornar-se neutra ou positiva, negando ou substituindo a própria vergonha por uma outra emoção positiva. O indivíduo encontra-se motivado para diminuir a experiência de vergonha. Na estratégia *ataque ao outro*, o

indivíduo pode ou não reconhecer a experiência negativa como sendo sua e tenta culpabilizar os outros, menosprezando-os. Assim sendo, a experiência de vergonha é negativa e o indivíduo dirige a sua raiva aos outros. Quanto à estratégia de *fuga*, o indivíduo identifica a experiência como negativa e tenta afastar-se ou esconder-se da situação, evitando a exposição à vergonha. Por último, na estratégia de *ataque ao self*, o indivíduo reconhece a experiência como negativa, aceita-a como válida, culpabiliza-se e, por conseguinte, aumenta o impacto da vergonha. Neste tipo de estratégia, o indivíduo assume o controlo da vergonha com o intuito de ganhar a aceitação por parte dos outros.

Mais tarde, Nathanson (1994) acrescentou mais uma estratégia, a *resposta adaptativa*, na qual o indivíduo reconhece que sente vergonha e inclui tentativas de conformidade para melhorar as suas estratégias.

Essencialmente, este modelo veio contribuir para o avanço do estudo da forma como as pessoas lidam com a vergonha em diversas situações, explicando porque é que a vergonha é reduzida, ignorada e ampliada (Nathanson, 1992).

2.3.1. Vulnerabilidade para a Psicopatologia

Tal como exemplificado no modelo anterior, ao longo dos anos tem-se verificado um crescente interesse pelo estudo da relação entre a vergonha e a psicopatologia. Existem vários estudos que tentam compreender a origem, fenomenologia (e.g. Tangney & Dearing, 2002) e consequências da vergonha, sugerindo estes estudos que a vergonha é uma emoção presente em diversos quadros psicopatológicos (Tangney & Dearing, 2002; Lourenço, Palmeira, Dinis & Pinto-Gouveia, 2010).

É vasta a literatura onde a psicopatologia é vista como o resultado da interação de diversos fatores, entre os quais se refere todo um conjunto de vivências ocorridas ao longo do processo de desenvolvimento individual e a utilização de estratégias de *coping* mal adaptativas (Tangney & Dearing 2002). É disto exemplo o trabalho desenvolvido por Nathanson (1994), onde se defende que poderão não ser as experiências atuais de vergonha que criam os problemas pessoais, mas sim a forma como lidamos com esta.

A emoção vergonha é considerada como central na formação e na manutenção de diversos tipos de psicopatologia, o que se fica a dever ao facto de se apresentar como uma variável preditora de diversos quadros clínicos (Gilbert, 2000; Pinto-Gouveia & Matos, 2010; Gilbert & Andrews, 1998 referido por Lourenço, Palmeira, Dinis & Pinto-Gouveia, 2010).

Os indivíduos que experimentam sintomas de vergonha de forma frequente são

mais vulneráveis a uma série de problemas psicológicos, porque os sentimentos penosos de vergonha não são fáceis de resolver. Para estes indivíduos, a vergonha é a fonte mais provável de auto castigo e de ruminação, facto que é muitas vezes defendido na literatura clínica (Tangney, Stuewig & Mashek, 2007).

As experiências precoces de vergonha (e.g. ser tratado como fraco, incapaz ou criticado) parecem afetar de forma significativa a maturação e o funcionamento psicobiológico e têm sido apontadas como possíveis experiências traumáticas, que se transformam em memórias traumáticas com implicações na vulnerabilidade para a psicopatologia (Tangney & Dearing, 2002; Matos, Pinto-Gouveia & Martins, 2011). Esta inferioridade pessoal, quando conduzida para a idade adulta, pode ter efeitos decisivos na forma como os conflitos são percebidos, resolvidos e/ou evitados (Gilbert, 1998).

Se uma criança for tratada pelos outros, principalmente pelos pais, como sendo inútil, inferior e/ou indesejada, poderá desenvolver crenças de que os outros não a vêem de forma positiva e, por isso, construir e desenvolver modelos internos negativos acerca de si, do seu *Eu* (Gilbert, Allan & Goss, 1996 referido por Lourenço, Palmeira, Dinis & Pinto-Gouveia, 2010). Esta criança, que repetidamente é criticada, envergonhada ou rejeitada, desenvolve um esquema interpessoal no qual os outros são vistos como poderosos e dominantes. Logo, poderá desenvolver o sentimento de que há algo de errado nela ("*Eu* sem valor"), desenvolver sentimentos de vergonha relativamente aquilo que acredita ser, e sentir-se vulnerável aos ataques e rejeições de que é alvo, reportando-se ao papel social de submissão (Gilbert et al., 2006 referido por Coelho, Castilho & Pinto-Gouveia, 2010). Assim, as experiências precoces com as figuras significativas alicerçam as bases para a construção de crenças em relação ao *eu* (Matos & Pinto-Gouveia, 2009).

Posto isto, é compreensível que as crianças que desenvolvem representações negativas acerca de si sejam mais propensas a sentir vergonha (Nathanson, 1994).

Para Gilbert (1998) a propensão para a vergonha está associada à prontidão de ação de um indivíduo para experienciar vergonha e à respetiva frequência e intensidade com que esta emoção é experienciada.

Experiências precoces de ameaças ao *Self*, que envolvam hostilidade e medo na infância, estão associadas a vulnerabilidades na saúde mental (Gilbert et al., 2006 referido por Coelho, Castilho & Pinto-Gouveia, 2010). A título de exemplo, podemos referir os sentimentos e cognições de auto avaliação negativa (auto criticismo) e os problemas psicológicos e emocionais na adultez (Gilbert et al., 2006 referido por Coelho, Castilho & Pinto-Gouveia, 2010).

Os resultados de um estudo realizado por Matos e Pinto-Gouveia (2010)

sugerem que as experiências precoces de vergonha mostram ter características de memória traumáticas. Neste estudo foi possível comprovar que os indivíduos com experiências de vergonha com mais impacto traumático tendem a revelar maior sintomatologia depressiva, ansiosa e de stress e confirmar que as experiências com impacto traumático de vergonha ocorridos na infância e na adolescência surgem associadas à vergonha atual e à psicopatologia, especialmente na depressão (Matos, Pinto-Gouveia & Martins, 2011).

Na literatura existente sobre esta matéria e que estuda a população adulta é clara a relação entre a vergonha e a psicopatologia, contudo, no que diz respeito à infância e à adolescência, não se verifica o mesmo, devido à escassez de estudos para esta população mais jovem a confirmação desta relação não se encontra tão clara. Existem, contudo, algumas exceções. Um estudo de Lourenço, Palmeira, Dinis e Pinto-Gouveia (2010) veio demonstrar que esta relação se estabelece desde cedo na vida dos indivíduos. Os resultados deste estudo sugerem que a vergonha parece vulnerabilizar as crianças para o desenvolvimento de sintomatologia depressiva, mostrando que a vergonha tem um papel central no desenvolvimento de índices depressivos nas crianças. De acordo com os autores do referido estudo, torna-se evidente a necessidade de intervenção psicoterapêutica em populações mais jovens, alertando, sobretudo, para a necessidade da criação de programas de intervenção (psico educativos) para os pais/ encarregados de educação.

Gilbert & Gerlsma (1999) realizaram um estudo para explorar o impacto das memórias de vergonha e da crença de ser inferior e menos predileto que um irmão, e verificaram que as memórias de experiências diretas de vergonha e a sensação de inferioridade e de ser menos favorecido em relação à família podem ser particularmente patológicas. Acredita-se que a excessiva propensão para a vergonha surge de representações negativas acerca de si, derivadas de experiências diretas de vergonha (Nathanson, 1994). Também o estudo desenvolvido por Gilbert (2000 referido por Lourenço, Palmeira, Dinis, Pinto-Gouveia, 2010) acerca dos constructos de vergonha, culpa, orgulho, ansiedade social, depressão e estatuto social, permitiu verificar que a vergonha, a ansiedade social e a depressão parecem estar intimamente associadas, sendo expressas através de sentimentos de inferioridade e de comportamentos submissos e não assertivos.

Em suma, a literatura aponta que a vergonha tem um papel determinante no desenvolvimento de diversos tipos de patologia, havendo vários estudos que evidenciam a relação da vergonha com diversos quadros psicopatológicos, tais como a depressão (e.g. Tangney & Dearing, 2002; Gilbert & Andrews, 1998), a ansiedade

(e.g. Irons & Gilbert, 2005), a ansiedade social e a baixa auto estima (e.g., Gilbert & Andrews, 1998).

2.4. Instrumentos de Avaliação da Vergonha

Para a concretização do presente estudo, foi aplicada a Escala de Vergonha Externa - OASB-C (versão para investigação traduzida e adaptada para a população infantil portuguesa por Benevides, J; Barreto Carvalho, C.; Caldeira, S. N. & Motta, C.) contudo, existem essencialmente dois instrumentos de medida para a vergonha, que passamos a referir.

A Escala de Vergonha Externa (OAS - *Other As Shamer Scale*; Goss, k.; Gilbert, P., & Allan, S., 1994, traduzida e adaptada à população adolescente portuguesa por Pinto-Gouveia, J.; Cunha, M.; Matos, M. & Gilbert, P., 2013. é um instrumento de autorresposta, que avalia a perceção que cada pessoa tem acerca da forma como pensa que os outros a veem. Esta perceção assenta numa visão de que os outros nos julgam como sendo uma pessoa inferior, defeituosa ou pouco atrativa. Esta escala é constituída por 8 itens que medem a vergonha externa, cotados numa escala tipo Likert de 5 pontos que varia entre 0 (nunca) e 4 (sempre). Os resultados variam entre 0 e 72, onde a valores mais elevados no total da escala correspondem níveis mais elevados de vergonha acerca do que os outros pensam sobre mim. No estudo original, esta escala apresentou alta consistência interna, com alfa de *Cronbach* de .93 e a versão portuguesa da escala apresentou para a escala total, um alpha de *Cronbach* de .96.

A Escala de Vergonha Interna (ISS – *Internalized Shame Scale*; Cook, 1996; versão portuguesa de Matos, & Pinto-Gouveia, 2006) é um instrumento que procura avaliar a vergonha interna nos indivíduos. A escala é constituída por 30 itens que descrevem sentimentos e experiências geralmente dolorosas ou negativas. Este instrumento é constituído por duas subescalas, uma de vergonha interna (24 itens) e outra de auto estima (6 itens), cotados numa escala tipo Likert de 5 pontos que varia entre 0 (nunca) e 4 (quase sempre). Os valores mais elevados na escala significam maior vergonha interna. Nas duas versões (original e portuguesa) o valor da consistência interna para a subescala da vergonha interna foi de .95.

A partir dos presentes avanços na investigação sobre a importância das emoções e da aprendizagem socio emocional e da sua relação com a promoção de um gerenciamento adaptativo da vergonha, conclui-se da importância de intervir na promoção da Inteligência Emocional.

3. Inteligência Emocional

O termo Inteligência Emocional foi introduzido pela primeira vez em 1990, por Peter Salovey e John Mayer, embora se deva a Goleman a sua divulgação massiva para o público em geral. Este construto une duas grandes áreas de conhecimento da Psicologia: a inteligência e a emoção (Neta, García & Gargalho, 2008).

Salovey e Mayer (1990b) definem a Inteligência Emocional (IE) como um subsistema da Inteligência Social que compreende a habilidade de agir sobre os sentimentos e as emoções dos outros e de nós próprios, saber discriminá-los e saber utilizar essa informação para conduzir os nossos pensamentos e ações.

A IE engloba um conjunto de quatro habilidades: a habilidade para perceber, avaliar e expressar emoções; a habilidade para aceder e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a habilidade para perceber as emoções e conhecimento emocional e; a habilidade para regular as emoções no sentido de promover o crescimento emocional e intelectual (Caruso, Mayer, & Salovey, 2002).

Goleman (2003) entende este conceito como a capacidade que a pessoa tem de se auto motivar; de controlar os seus impulsos adiando a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito, impedindo que o desalento lhe acorrente o pensamento e; a capacidade de sentir empatia e esperança.

Outro autor igualmente reconhecido no estudo da Inteligência Emocional, Bar-On (2006), defende o construto de Inteligência Emocional Social (IES) como um conjunto de competências, habilidades e capacidades sociais e emocionais inter relacionadas, que exercem influência na habilidade individual, ou seja, estas capacidades determinam a eficácia com que nos entendemos e expressamos, como compreendemos e nos relacionamos com o outro e como lidamos com as demandas do dia-a-dia.

3.1. Modelos de Inteligência Emocional (IE)

Apesar de a IE ter sido entendida como uma habilidade que abarca o processamento cognitivo da informação afetiva e emocional, também foi definida como envolvendo muito mais que habilidades como perceber, assimilar, entender e gerir emoções (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Neste sentido, foram desenvolvidos vários modelos explicativos do funcionamento da IE e, de acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2000), é possível categorizá-la conceptualmente em dois grandes modelos: os modelos de aptidões, na perspetiva de Mayer e Salovey (1990); e os modelos mistos, na perspetiva de Bar-On (1997) e na vertente de Goleman (1995). Os modelos de aptidões consideram a IE

como resultado de habilidades emocionais e cognitivas, sendo livres de características da personalidade ou do comportamento, enquanto os modelos mistos, tal como o próprio nome indica, assumem que para a IE concorrem um conjunto de fatores, os quais estão inerentes ao sucesso do indivíduo emocionalmente inteligente, de entre estes citamos as competências mentais, os traços de personalidade, os aspetos psicológicos e os aspetos comportamentais (Salovey & Mayer, 1990a).

3.1.1. Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey

Um exemplo de modelo de aptidões é o modelo de Inteligência Emocional desenvolvido por Mayer & Salovey (1997), no qual é apresentado um conjunto de habilidades que une a ideia de que a emoção nos faz pensar mais inteligentemente e, conseqüentemente, pensar inteligentemente sobre as emoções (Mayer & Salovey, 2007 referido por Neta, García & Gargalho, 2008). Na base deste modelo está a genuína utilização das emoções, de uso adaptativo e a sua aplicação para o nosso pensamento (Berrocal & Pacheco, 2005). Os autores deste modelo apresentam um sistema de quatro grupos de habilidades para o processamento das informações emocionais, estando estas organizadas hierarquicamente de acordo com a complexidade dos processos psicológicos que apresentam (Salovey & Mayer, 1990a): a habilidade para perceber, avaliar e expressar com exatidão as emoções; a habilidade para perceber e/ou gerar sentimentos quando esses facilitam o pensamento; a habilidade para compreender a emoção e o conhecimento emocional e a habilidade para regular as emoções que promovem o crescimento emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990a).

No que diz respeito à percepção, avaliação e expressão da emoção, esta compreende a descodificação de sinais emocionais (expressão facial, movimentos corporais e o tom de voz), bem como o entendimento dos estados fisiológicos e cognitivos associados às emoções (Berrocal & Pacheco, 2005).

No que se refere à emoção como facilitadora do pensamento, esta evidencia como as emoções afetam o sistema cognitivo. Essa capacidade interfere na nossa forma de agir positivamente sobre o pensamento e no modo como efetuamos o processamento de informações (Berrocal & Pacheco, 2005).

Já no que diz respeito à compreensão e análise das emoções, esta inclui um complexo reportório de sinais emocionais, desde a capacidade de classificar as emoções, identificar as diferenças e as semelhanças entre elas, compreender os complexos sentimentos que daí advêm, até às transições de um sentimento para outro (e.g. de raiva para a vergonha) (Berrocal & Pacheco, 2005).

Por último, no que concerne ao controlo reflexivo das emoções para promover

o crescimento emocional e intelectual, este refere-se à capacidade de regular as suas próprias emoções, diminuindo as emoções negativas em prol das positivas, permitindo regular o nosso mundo intra e interpessoal. Esta capacidade permite alcançar um crescimento emocional e intelectual (Berrocal & Pacheco, 2005).

Este modelo debruça-se sobre a capacidade de processar eficazmente a informação emocional, conjugando o reconhecimento, a construção e a regulação emocional ao nível individual e relacional (Mayer & Salovey, 1990 referido por Mayer & Salovey, 1995).

Posteriormente, no decurso de estudos fatoriais de validade de construto, o modelo de Mayer e Salovey foi reduzido a três grupos, correspondendo à perceção, à compreensão e à gestão de informações carregadas de afeto (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Mayer e Salovey (1990a) mencionam que estes processos são comuns a todas as pessoas, independentemente das diferenças individuais de cada um. Este modelo tem em consideração estas diferenças individuais. Primeiro, porque as pessoas se diferenciam na capacidade de perceber e expressar as suas emoções e, segundo, porque estas capacidades podem ser aprendidas, uma vez que são fundamentais para a saúde mental dos indivíduos.

Como se verá mais adiante, foi seguindo este modelo que se desenvolveu o presente estudo, descrito com detalhe no capítulo da metodologia.

Seguidamente apresentamos o Modelo de Goleman e o Modelo de Bar-On, como exemplos de modelos mistos.

3.1.2. Modelo de Inteligência Emocional de Goleman

Com base nas investigações de Salovey e Mayer (1990), Goleman (1995) iniciou a sua investigação na área da IE criando o seu próprio modelo e identificando neste cinco capacidades da Inteligência Emocional: a autoconsciência, a gestão das emoções, a auto motivação, a empatia e a gestão de relacionamentos em grupos. A autoconsciência envolve a capacidade de conhecer as próprias emoções, ou seja, saber identificar as alterações neurofisiológicas, definir, apreciar e dar um nome às emoções; a gestão das emoções emerge do autoconhecimento, porque a melhor forma de lidar com as emoções é ter consciência das mesmas; a auto motivação passa pela capacidade de utilizar a energia das emoções em função dos nossos objetivos; a empatia resulta da perceção das próprias emoções, porque quanto mais conscientes estivermos das nossas emoções, mais capazes seremos de reconhecer as dos outros; a gestão de relacionamentos em grupos implica lidar com as emoções do outro e atuar de forma ajustada e eficaz. Esta capacidade exige autocontrolo e

empatia, implica criar e cultivar relações, reconhecer e solucionar conflitos, perceber o estado de espírito dos intervenientes, entre outros (Goleman, 2003).

As três primeiras capacidades – a autoconsciência, a gestão das emoções e a auto motivação referem-se a competências pessoais (intrapessoais), enquanto as últimas duas capacidades - a empatia e a gestão de relacionamentos em grupos, se referem a competências interpessoais (Goleman, 2003).

3.1.3. Modelo de inteligência Emocional de Bar-On

Bar-On, em 1997, apresentou um modelo misto de Inteligência Emocional definido por competências não cognitivas. Para este autor, as competências sociais e emocionais são fundamentais para os indivíduos lidarem com a realidade do dia-a-dia e com os outros (Bar-On, 2006). O modelo de Inteligência Emocional de Bar-On reflete cinco componentes principais, sendo que a cada uma delas estão associadas competências específicas, são elas: a competência intrapessoal, a competência interpessoal, a adaptabilidade, a gestão de stress e a disposição Geral (Bar-On, 2006). Por competência intrapessoal entende-se a capacidade de auto consciência emocional, ou seja, engloba a capacidade do indivíduo em conhecer as suas emoções e compreender e expressar os seus pensamentos e sentimentos. A competência interpessoal envolve a responsabilidade social, a empatia, o estabelecer e manter relações satisfatórias e o ser capaz de dar e receber afeto. A adaptabilidade relaciona-se com a flexibilidade emocional, ou seja, conseguir alterar os sentimentos e pensamentos em função da resolução de um determinado problema, apresentando soluções eficazes. A gestão de stress tem a ver com a capacidade de controlo dos impulsos e de tolerância ao stress, ou seja, lidar eficazmente em situações extremas. Por último, a disposição geral refere-se à capacidade que o indivíduo tem de encarar a vida de forma positiva, tirando partido do que lhe dá prazer (Bar-On, 2006).

Bar-On (2006) afirma que os indivíduos que têm boas aptidões emocionais e sociais têm uma maior probabilidade de sucesso na vida. Contrariamente, os que não têm estas competências terão menos sucesso na vida e poderão vir a desenvolver alguns problemas emocionais.

Para Mayer, Salovey e Caruso (2000) os modelos de aptidões são provavelmente os únicos que correspondem, de facto, à Inteligência Emocional, uma vez que nos modelos mistos a relação e sobreposição (parcial ou total) de outros conceitos com o conceito de IE podem abranger diversos constructos já estabelecidos (e.g. motivação, empatia, dimensões da personalidade). Contudo, estes autores concordam que qualquer um dos modelos da Inteligência Emocional desenvolvidos podem ser úteis no estudo da eficiência humana e do seu sucesso na vida.

3.2. Instrumentos de medida para a Inteligência Emocional (IE)

Atualmente existem inúmeros instrumentos de medida para a inteligência emocional, sendo estes instrumentos divididos em dois tipos principais que são comuns a vários modelos: os testes de aptidões (auto relato), onde o sujeito reporta as habilidades que acredita possuir; e as escalas de autoavaliação (desempenho), que medem a performance do sujeito em tarefas específicas (Woyciekoski & Hutz, 2009). Dos instrumentos de medida para a IE que mais frequentemente são referidos na literatura encontramos a *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) (Mayer, Salovey & Caruso, 1997 referido por Woyciekoski & Hutz, 2009), a *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) (Mayer et al., 2002 referido por Woyciekoski & Hutz, 2009) e o *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) (Bar-On, 1997 referido por Woyciekoski & Hutz, 2009).

A *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) e a *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), considerados testes de aptidões, estão estruturados para medir os quatro grupos de habilidades em que se subdivide o modelo de Mayer e Salovey. A partir destes instrumentos é possível investigar as diferentes áreas da Inteligência Emocional: a percepção das emoções, a utilização das emoções, compreensão das emoções e a gestão das emoções (Bueno & Primi, 2003).

A *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) foi desenvolvida por Mayer e Salovey (1997) e é constituída por doze subescalas subdivididas em três subclasses: percepção emocional, compreensão emocional e gestão emocional. Esta escala é composta por 402 itens (Mayer & Salovey, 1997). Tendo em conta ser uma prova com muitos itens e que não abrangia a totalidade do modelo de aptidões, foi revista e melhorada (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Assim, surge em 2002 a sua nova versão: a *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT). A MSCEIT é constituída por 141 itens divididos em oito tarefas. Cada dimensão possui duas tarefas, sendo atribuída uma pontuação para cada uma delas, gerando uma pontuação final para cada dimensão (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

A habilidade para perceber, avaliar e expressar com exatidão as emoções é medida com duas tarefas, uma tarefa de expressões faciais e outra envolvendo imagens; a habilidade para perceber e/ou gerar sentimentos quando esses facilitam o pensamento é medida com tarefas que implicam as sensações e a facilitação de produzir/provocar emoções; a habilidade para compreender a emoção e o conhecimento emocional é medido com tarefas de mudança e de combinação ou conjugação de emoções; e a habilidade para regular as emoções que promovem o crescimento emocional e intelectual, é medida com tarefas de gestão das emoções e com tarefas referentes a situações de relacionamentos socio afetivos (Mayer, Salovey,

Caruso & Sitarenios, 2003).

Por fim, obtém-se resultados finais: resultado para cada subescala, resultado geral do teste e o resultado da Inteligência Emocional (experiential e estratégica) (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Por último, uma outra escala de autoavaliação desenvolvida para medir a inteligência emocional foi o *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i). Esta é um inventário que apresenta um vasto leque de capacidades socio emocionais. É constituído por 133 itens, numa escala de resposta do tipo Likert de 1 a 5 pontos, em que o 1 se refere ao “*Nunca ou muito raramente é verdadeiro acerca de mim*” e o 5 “*Muitas vezes é verdadeiro acerca de mim*”. Este inventário fornece uma medida geral da inteligência emocional, incluindo os quatro fatores específicos do modelo de Bar-On: a competência interpessoal, a competência intrapessoal, a gestão do Stresse e o humor geral. Além disso, este inventário inclui quatro indicadores de validade que medem o grau com que os sujeitos respondem ao acaso ou distorcem as suas respostas com o objetivo de reduzir o efeito de desejabilidade social e aumentar a segurança dos resultados obtidos (Bar-On, 2000).

Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2000) os testes de aptidões são mais adequados para medir a IE de acordo com os modelos de aptidões, sendo especialmente mais fiáveis e válidos por representarem o nível de desempenho de cada indivíduo na execução de um determinado objetivo.

Após o exposto, entendemos que a IE se refere à capacidade de reconhecer as emoções, os seus significados, as suas relações, as suas razões e as situações que as originam (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). É importante ter presente que os indivíduos possuem, desde cedo, um conjunto de emoções com valor adaptativo no processo de crescimento e de funcionamento. As emoções permitem aos indivíduos organizar e motivar ações rápidas que podem ser críticas para uma resposta adaptativa a desafios de sobrevivência (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

3.3. A Inteligência Emocional nas crianças

3.3.1. Compreensão Emocional

A compreensão das emoções é importantíssima para o desenvolvimento social de qualquer criança. É durante a infância que diversas mudanças desenvolvimentais acontecem ao nível da compreensão das emoções, desde a competência para analisar as situações que originam a emoção, reconhecer as suas causas e consequências até ao modo de as expressar (Saarni, 1999).

Para compreender as emoções, Saarni (1999) considera que a criança tem de ser capaz de descodificar os significados das expressões emocionais, de compreender

a função dos fatores/estímulos contextuais das emoções e de compreender que os outros têm pensamentos, crenças, intenções e “estados internos”.

Segundo o mesmo autor, é igualmente importante desenvolver a capacidade de classificar diferentes experiências emocionais para facilitar a comunicação com os outros acerca de tais sentimentos. Todos estes aspetos vão evoluindo de forma progressiva ao longo do desenvolvimento (Stegge & Terwogt, 2007) e desempenham um papel fundamental na qualidade das relações interpessoais (Pavarini, Loureiro & Souza, 2011).

Segundo Pons, Harris e Rosnay (2004) a compreensão emocional traduz-se na forma como os indivíduos compreendem e gerem as emoções e envolve nove componentes: 1) reconhecimento das emoções básicas; 2) compreensão das causas externas; 3) compreensão da influência dos desejos sobre as emoções; 4) compreensão da influência das crenças sobre as emoções; 5) compreensão do papel da lembrança sobre as emoções; 6) regulação das emoções; 7) compreensão da ocultação das emoções sentidas; 8) compreensão da possibilidade de experienciar emoções mistas; e 9) compreensão do papel da moralidade na experiência emocional.

De acordo com estes autores, estes componentes vão-se desenvolvendo de forma progressiva, desde os primeiros meses de vida, consolidando-se por volta dos 11 anos.

Assim, em função do nível de desenvolvimento da criança, desenvolveram um modelo de três fases hierárquicas que possibilita estudar, de forma precisa, a compreensão das emoções por parte da criança: fase externa (dos 3-6 anos); fase mental (5-9 anos) e fase reflexiva (8-12 anos) (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

A fase externa caracteriza-se pela compreensão das dimensões básicas da experiência emocional (componentes 1, 2 e 5). A fase mental, é caracterizada pela emergência da compreensão dos “fenómenos psicológicos”, permitindo à criança, não só compreender a influência das crenças como dos desejos pessoais sobre as emoções, assim como a possibilidade de exprimir uma emoção diferenciada da que está a sentir (componentes 3, 4 e 7). Por último, a fase reflexiva é a mais complexa, e tem subjacente uma representação mental mais organizada das emoções. Como tal, permite a compreensão de diferentes pontos de vista, concede à criança uma maior capacidade de regular a experiência emocional e de compreender a sua natureza mista ou ambivalente (Componentes 6, 8 e 9). Assim, a fase reflexiva caracteriza-se pela expansão das estratégias de regulação emocional e pela compreensão das emoções mistas e do papel da moralidade nos estados emocionais (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

Para Neta, García e Gargalho (2008) a compreensão emocional implica conhecer os termos relacionados com as emoções e as formas como estas se combinam, desenvolvem e mudam.

De acordo com Martin e Green (2005) a compreensão das emoções pode ser definida como “a habilidade sociocognitiva de reconhecer e interpretar as emoções dos outros”. A compreensão das emoções tem sido particularmente útil para os estudos sobre a teoria da mente e o comportamento social, uma vez que compreender os estados cognitivos (e.g., perceber que alguém está errado) não é o suficiente para determinar como se comportar perante uma pessoa (Martin & Green, 2005). Assim, é preciso compreender também como elas se sentem em relação a determinada situação (Astington, 2003). É nesse contexto, que a compreensão de emoções adquire especial relevância ao investigar processos que são necessariamente cognitivos e emocionais.

A compreensão das emoções parece ser fundamental para a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre as crianças e o grupo de amigos, onde a aceitação dos pares possibilita e amplia a oportunidade das crianças aprenderem sobre as emoções (Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart, 1992).

Stegge e Terwogt (2007) referem que a compreensão das emoções é essencial para o desenvolvimento social de qualquer criança, porque é durante a infância que várias mudanças desenvolvimentais surgem ao nível da compreensão das emoções. Esta compreensão implica a capacidade de análise de situações que originam a emoção, reconhecendo as suas causas, consequências e formas de as expressar, sendo que, segundo estes autores, estes aspetos vão evoluindo progressivamente ao longo do desenvolvimento.

Parece que esta compreensão emocional tem um papel importante em ajudar as crianças a relacionarem-se com os seus pares. O conhecimento das emoções ajuda a criança a lidar com as outras crianças, contudo, as crianças diferem na sua capacidade de compreensão das emoções (Harris, 2000). De fato, a capacidade de identificar reações emocionais típicas e atípicas em diversas situações é uma componente importante da compreensão das emoções, e mostrou-se um preditor direto da popularidade de crianças na altura do pré-escolar (Denham, MacKinley, Couchoud & Holt, 1990). Conforme o exposto, é possível prever que essa relação seja ainda mais evidente em crianças na idade escolar. O início da escolaridade, em especial, parece ser um período importante para uma mudança no conceito de amizade e no tipo de relação interpessoal estabelecida entre pares (Furman & Bierman, 1983). Assim, o conhecimento das emoções desenvolvido pelas crianças pode ser incluído no campo das representações sociais. Em primeiro lugar, porque

este conhecimento é feito e compartilhado socialmente numa realidade comum (Jodelet, 1994). Em segundo lugar, porque é produto e processo de uma atividade mental sob a realidade, com um significado particular (Abric, 1994) abrangendo os aspectos cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico (Wagner, 1998).

Moscovici (2000) afirma que todas as nossas experiências afetivas expressas em condutas, respostas corporais e verbais são fruto das representações que construímos delas. A interação entre as competências sociais e emocionais tem vindo a conceder à compreensão emocional um crescente interesse na investigação sobre o desenvolvimento infantil (Denham, Zoller & Couchoud, 1994 referido por Nunes 2012), uma vez que a compreensão emocional tem imensas implicações sobre o desenvolvimento de outras competências, tais como a regulação emocional e as estratégias de *coping*, que permitem a gestão dos conflitos interpessoais ao longo do desenvolvimento (Nunes, 2012).

Considerando as emoções um ingrediente necessário para que as experiências do nosso dia-a-dia sejam mais apreciadas e significativas, é necessário que haja um exercício constante da sua regulação, uma vez que esta regulação se apresenta como importante nas diferentes áreas da vida.

3.3.2. Regulação Emocional

Atualmente, diferentes linhas de pesquisa oferecem uma base teórica sobre a importância da Inteligência Emocional, possibilitando-nos compreender que este conceito está intimamente relacionado com o modo como os indivíduos regulam as suas emoções e como se relacionam com os outros.

A literatura apresenta um aumento do interesse científico sobre as emoções e da importância da sua regulação para a definição de trajetórias desenvolvimentais (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007).

Nas últimas três décadas, o estudo da regulação das emoções começou a emergir como uma área de investigação independente, abordada em diferentes disciplinas, sob vários aspectos específicos (Calkins, 2010). Assim, compreende-se, que a própria definição de regulação das emoções assuma diferentes contornos e, conseqüentemente se verifique a existência de inúmeras definições (Calkins, 2010).

Este termo começou a ser utilizado por volta dos anos 80 (Gross, 1999b) e, embora a sua definição tenha sofrido alterações, surgem recentemente várias definições com a intenção de clarificar ou melhor conceptualizar esta dimensão da competência emocional.

De acordo com Phillips e Power (2007) a regulação emocional está relacionada com os processos que dizem respeito ao reconhecimento, à monitorização, à

avaliação e à modificação das reações emocionais.

Neta, García e Gargalho (2008) referem que a capacidade de saber regular as emoções evidencia o saber usar estratégias para mudar os próprios sentimentos, para posteriormente avaliar se estas mesmas estratégias são ou não eficazes.

Para Gross e Thompson (2007) a regulação emocional refere-se aos processos intrínsecos (regulação de si próprio - e.g. cognições) e extrínsecos (regulação dos outros - e.g. suporte dos pais) ou ambos os casos. Estes processos regulatórios da emoção podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes, sendo através destes que os indivíduos influenciam as suas experiências emocionais e as expressam de forma a atingir os seus objetivos (Gross, 1998). Assim, os indivíduos são capazes de influenciar o tipo de emoções que têm, quando as têm, como as experienciam e como as expressam (Gross, Richards & John, 2006).

A regulação emocional diz respeito à flexibilidade e capacidade do indivíduo em ajustar-se a um determinado momento ou circunstância, através da modulação das suas emoções. Esta modulação envolve a iniciação ou manutenção de estados emocionais positivos, bem como a diminuição dos negativos (Bridges, Denham & Ganiban, 2004) implicando mudanças, quer seja na componente experiencial, na comportamental ou nas manifestações fisiológicas das emoções (Gross, 1999a).

Desde muito cedo que os sujeitos utilizam estratégias para regular as suas emoções (agradáveis ou desagradáveis), optando exprimi-las ou não (Moreira, 2004; Reverendo, 2011). É evidente o papel da regulação emocional, uma vez que para se agir em diferentes situações de forma adaptativa é necessário aprender a ajustar ou regular algumas emoções e, conseqüentemente, os comportamentos (Moreira, 2004; Vaz, 2009).

É importante compreendermos que o controlo emocional e a regulação emocional são conceitos distintos. Saarni, Mumme e Campos (1998) deixam bem claro esta distinção quando referem que enquanto o controlo emocional implica uma restrição ou inibição das emoções sentidas, a regulação emocional define-se pela modulação da emoção.

Diamond e Aspinwall (2003) anunciam que a capacidade para regular as emoções de modo adaptado é considerada como uma tarefa desenvolvimental que serve como pré-requisito para muitas outras tarefas desenvolvimentais.

Do mesmo modo, Morris, Silk, Steinberg, Myers e Robinson (2007) referem que aprender a regular as respostas emocionais e os comportamentos relacionados de formas socialmente adequadas e adaptativas é uma das componentes essenciais do desenvolvimento bem sucedido.

Neste sentido, a capacidade de regulação das emoções conduz o indivíduo ao

bem-estar biopsicossocial. Os processos de regulação da emoção são importantes para a saúde mental, uma vez que podem ajudar ou prejudicar a capacidade de trabalhar das pessoas, de se relacionarem com os outros, de gostarem delas próprias, entre outras (Gross & Muñoz, 1995).

De acordo com Campbell-Sills, Barlow, Brown e Hofman (2005) algumas patologias devem-se à persistência de emoções negativas, bem como à incapacidade do indivíduo em regular as suas emoções.

Deste modo, compreende-se que a necessidade de regular as emoções é fundamental, primeiro pelos benefícios que a regulação traz para o indivíduo enquanto ser biopsicossocial, e segundo pelas consequências negativas que a sua não regulação pode ter para o próprio indivíduo e para os outros que o rodeiam (Diamond & Aspinwall, 2003).

A importância dos componentes da IE na explicação das condutas disruptivas é clara (e.g. défice emocional) uma vez que estas componentes estão associadas a níveis mais elevados de impulsividade e menores competências interpessoais e sociais e, por conseguinte, favorecem o desenvolvimento de diversos comportamentos antissociais (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002, 2004, Brackett, Mayer & Warner, 2004, Canto, Fernández-Berrocal, Guerrero & Extremera, 2005, Trinidad & Johnson, 2002, Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2004, Trinidad, Unger, Chou & Johnson, 2005, referido por Fernández-Berrocal & Aranda, 2008).

Facilmente se compreende que a capacidade de gerir situações (e.g. chumbar um ano letivo) não se resume ao nível da inteligência que cada pessoa possui, porque estas situações despoletam nos indivíduos múltiplas emoções e requerem uma gestão adequada para que possam ser ultrapassadas de forma eficaz.

4. Competência Social e Competência Emocional

4.1. Competência Social

Existe uma grande dificuldade em encontrar uma definição de competência social, facto que se fica a dever à enorme diversidade de fatores inerentes ao comportamento social (Loureiro, 2011). Muitas das vezes, na revisão da literatura, os conceitos de habilidade social e competência social aparecem como sinónimos, apesar destes conceitos reportarem a definições distintas (Loureiro, 2011).

O conceito de competência pode ser entendido como a capacidade de satisfazer com sucesso diversas exigências, ou então, de desenvolver uma determinada atividade ou tarefa (Rychen & Tiana, 2005). Nesta definição, Rychen e Tiana (2005) defendem que as competências permitem ao indivíduo participar eficazmente em vários contextos ou domínios sociais, os quais, conseqüentemente,

contribuem para o sucesso global da vida de cada indivíduo e para o bom funcionamento da sociedade (individual e social).

Meichenbaum, Butler e Grudson (1981, referido por Caballo, 2003) afirmam que é impossível haver uma definição consistente de competência social, sendo que esta inconsistência se deve ao facto da competência social ser parcialmente dependente de um contexto mutável.

Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006) também referem a dificuldade na definição de competência social porque, por um lado, é difícil estabelecer um conjunto de capacidades sociais universalmente aceite e, por outro, é necessário considerar que a idade, o género e o contexto social do indivíduo determinam o que é ou não aceitável (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011).

De acordo com Caballo (2003), a habilidade social deve ser considerada dentro de um determinado contexto cultural, uma vez que os padrões de comunicação variam entre culturas e, inclusive, dentro da mesma cultura, dependendo de diferentes fatores (e.g. idade, sexo, classe social e educação). Além disso, a eficácia deste comportamento dependerá daquilo que o indivíduo deseja conseguir na situação específica em que se encontra.

Na perspetiva de McFall (1982), a habilidade social assenta na capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal, no entendimento e compreensão dos sentimentos dos outros e na cooperação em situações de grupo, enquanto a competência social tem subjacente uma avaliação. Esta avaliação reflete sempre um juízo do próprio ou dos outros sobre as capacidades específicas da pessoa realizar com competência determinadas tarefas sociais.

Seguindo a mesma linha de McFall, Del Prette e Del Prette (2001) afirmam que o conceito de habilidade social se refere ao conjunto de aptidões ou capacidades específicas do repertório do indivíduo, conjunto esse que lhe permite lidar de forma ajustada em situações interpessoais. Por sua vez, a competência social avalia um conjunto de habilidades sociais, fundamentais e ajustadas para a situação de interação social.

As habilidades sociais são comportamentos ensinados e/ou aprendidos, que podem ser aperfeiçoados e generalizados por meio da aprendizagem. Estas habilidades são classes específicas de comportamento que um indivíduo apresenta com a finalidade de concluir uma determinada tarefa social (Gresham & Elliott, 2008).

Para Moreira (2004) a competência social reporta-se às capacidades de comunicação interpessoal, sendo que estas capacidades compreendem condutas, atitudes, pensamentos e afetos, que quando utilizadas corretamente possibilitam ao indivíduo agir de forma ajustada em situações sociais específicas dos diferentes

contextos da sua vida.

A competência social permite ao indivíduo estruturar, organizar e integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos de acordo com os objetivos individuais, com a finalidade de obter um desempenho individual positivo, originando relações interpessoais também elas positivas (Cia & Barham, 2009). Assim, para que a pessoa seja socialmente competente, necessita desenvolver diversas capacidades sociais, tais como a pro-atividade, a empatia e a resolução de problemas, entre outras (Vaughn & Hogan, 1994 referido por Lopes et al. 2006).

Vaughn e Hogan (1994, referido por Lopes et al. 2006) entendem que a competência social é um constructo multidimensional que deve representar um conjunto de capacidades descritas por comportamentos sociais específicos que o ser humano expressa diariamente em situações sociais

Para Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011) a competência social abarca um conjunto de aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem, e permite ao indivíduo obter e manter relações positivas, ser aceite pelos pares, adaptar-se de forma satisfatória e lidar de uma maneira eficaz e adaptativa em diversos contextos sociais.

Assim, estas capacidades desenvolvem-se na relação interpessoal e correspondem ao comportamento social que reúne um conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo manifesta relativamente aos outros com quem interage e em relação a si próprio. Esta interação permite-lhe relacionar-se e comportar-se de forma positiva resultando num crescimento e desenvolvimento saudável (Loureiro, 2011).

Desta forma, a competência social parece estar diretamente relacionada com a capacidade do indivíduo lidar com as transformações sociais, interagir eficazmente com o meio ambiente e responder adequadamente à complexidade da vida em diferentes contextos (Rourke, 1991).

Nas várias definições aqui explanadas a maioria aponta a competência social como algo que é adquirido e aprendido na relação com o outro e é evidente que a existência de um repertório de habilidades sociais é importante, mas não suficiente por si só, para alcançar a competência social, pois a definição de um conceito encaminha para a definição do outro (Loureiro, 2011).

4.2. Competência Emocional

Existe atualmente uma robusta base teórica acerca da influência que as emoções exercem em diversos processos. Como nos refere Moreira (2004), as emoções exercem influência em diferentes áreas da nossa vida, e a forma como as

emoções são expressas tem um particular interesse na compreensão do funcionamento do indivíduo, quer na satisfação das suas necessidades, quer na qualidade das suas relações interpessoais.

Existem evidências de que a competência emocional é de extrema importância para o desenvolvimento e funcionamento dos indivíduos, evidências que ao longo dos tempos foram conquistando um consenso entre os investigadores. Desta forma, vários autores destacam a necessidade destas evidências serem intencionalmente incluídas na prática profissional de várias disciplinas científicas, designadamente em intervenções preventivas (Moreira, Oliveira, Crusselas & Lima, 2012).

Saarni (1999) entende a competência emocional como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”, ou seja, quando a eficácia pessoal é aplicada nas relações interpessoais, o indivíduo, ao mesmo tempo que reage emocionalmente, pode utilizar os seus conhecimentos sobre as emoções (e.g. expressão e regulação).

Então, a competência emocional pode ser entendida como a capacidade que o indivíduo tem para dar respostas ao que o contexto social lhe exige de imediato e estas respostas ajudam-no a atingir os seus objetivos, a lidar com os desafios do dia a dia e a reconhecer que a comunicação e a expressão das emoções influenciam as suas relações (Buckley, Storino & Saarni, 2003, referido por Moreira, Oliveira, Crusselas & Lima, 2012).

De acordo com Scherer (2007, referido por Rosa, 2011) o conceito de competência emocional reporta-se ao funcionamento dos mecanismos das emoções em dois domínios fundamentais: a expressão e a perceção das emoções. O primeiro domínio refere-se à adequação de um padrão de alterações físicas e comportamentais como resposta adaptativa a um estímulo e o segundo refere-se à capacidade de perceber e interpretar corretamente o estado emocional dos outros (Banziger, Grandjean & Scherer, 2009, referido por Rosa, 2011).

As crianças que melhor percebem as emoções (suas e as dos outros) têm mais relações positivas nas suas interações com os pares e interagem com mais sucesso (e.g., quando um amigo está zangado com elas). A criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares, sendo que esta capacidade de perceber e interpretar corretamente as emoções dos outros ajuda a criança a reagir adequadamente e a obter mais sucesso junto dos pares (Denham, 1998).

Embora a competência emocional seja considerada uma experiência pessoal, importa referir o facto de ela ser experienciada em interação com os outros (Denham, 1998; Saarni, 1999). A conceção de que as competências emocionais são decisivas

para a adaptação tem promovido o interesse pelo tema da inteligência emocional e inspirado muitos programas de aprendizagem social e emocional, não só em escolas como também em ambientes de trabalho (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Atualmente, os desafios colocados pela sociedade e pelo mundo em constante mudança exigem determinadas competências por parte do indivíduo com vista ao sucesso. Através de uma reflexão mais atenta, é possível compreender que desde tenra idade até à velhice, em diversos contextos, os sucessos que alcançamos podem ser, em parte, explicados por estas competências e é neste contexto que podemos situar a Inteligência Emocional.

5. Programas desenvolvidos no âmbito da aprendizagem social e emocional

A aprendizagem social e emocional é o processo pelo qual cada aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para conseguir concretizar tarefas sociais importantes. Desta forma, os alunos desenvolvem competências que lhes permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, 2013*).

De acordo com Fernández-Berrocal e Ruiz (2008), é necessário que a escola adote um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação global de crianças e adolescentes, que incida não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas, também, no desenvolvimento social e emocional dos seus alunos. Segundo os mesmos autores, as escolas terão maior sucesso na sua missão educacional se unirem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos. Esta integração, proporcionará ao aluno o aumento do seu potencial para o sucesso presente e futuro, tanto na vida pessoal como na profissional.

Neste sentido, para que a escola possa garantir o seu papel cada vez mais transdisciplinar e universal, deverá integrar um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo mas também no seu desenvolvimento social e emocional (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

A *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013)* indica que os programas SEL (*Social and Emotional Learning*) devem ter como objetivos o desenvolvimento de cinco competências (cognitivas, sociais e emocionais) interrelacionadas, designadamente: Autoconsciência, isto é, a capacidade de reconhecer com precisão as emoções e os pensamentos e a sua consequente

influência no comportamento; Consciência social, ou seja, a capacidade de assumir a perspectiva de sentir e mostrar empatia com os outros e reconhecer a família, a escola e a comunidade enquanto recursos de apoios; Autocontrolo, que reflete a capacidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em situações diferentes, incluindo a gestão do stresse, o controlo dos seus impulsos, motivando-se a si mesmo, e demonstrando a capacidade de trabalhar no sentido de alcançar os seus objetivos, pessoais e académicos; e Competências relacionais, que consistem na capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com uma diversidade de indivíduos e grupos. Estas competências incluem a negociação de conflitos de forma construtiva, receber e oferecer ajuda quando necessário, e a tomada de decisão responsável, que passa pela capacidade de fazer escolhas construtivas e responsáveis com base em padrões éticos e sociais, avaliando as consequências de várias ações, para o seu próprio bem-estar e o dos outros (CASEL, 2013).

A CASEL também refere a importância de uma avaliação contínua da implementação e dos resultados dos programas SEL, porque só assim será possível uma revisão e aperfeiçoamento dos conteúdos e das práticas pedagógicas, bem como, a análise da eficácia e do impacto destes programas na vida das crianças, empregando instrumentos e metodologias de qualidade e recorrendo a grupos de controlo (CASEL, 2013).

O guia da CASEL (2013) apresenta um número significativo de programas SEL implementados no 1º ciclo, entre os quais se encontram: o PATHS – *Promoting Alternative Thinking*, o *Caring School Community*, o RCCP - *Resolving Conflict Creatively Program*, o *Responsive*, o *RULER Approach* e o *Second Step*. Estes programas apresentam como eixos orientadores a promoção da alfabetização emocional (reconhecimento, compreensão, expressão e regulação das emoções), desenvolvimento da empatia, tomada de decisão responsável, entre outros.

Para a CASEL (2013) a implementação de programas SEL têm de conter três características essenciais: 1) serem bem delineados e implementados em sala de aula, permitindo a promoção, de forma sistemática, das competências sócio emocionais dos alunos, bem como, a oportunidade de estas colocarem em prática estas competências; 2) providenciarem formação e apoios de alta qualidade e além disso, um apoio técnico num *continuum* que certifique uma implementação apropriada e; 3) serem fundamentados em evidências empíricas com uma avaliação cuidadosa, conter um grupo de controlo, além da avaliação antes e após a implementação, que explique o impacto positivo no comportamento dos alunos e/ou no seu desempenho académico.

A nível nacional, sustentados pelo quadro teórico de referência SEL destaca-se o programa “Crescer a Brincar”, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 6-10 anos (1º Ciclo do Ensino Básico).

Este programa é da autoria do Dr. Paulo Moreira e tem como objetivo promover o ajustamento psicológico, através do reforço dos fatores de proteção e da redução dos fatores de risco, envolvendo os agentes educativos, nomeadamente, os professores e educadores (Crusellas, Cruz & Barbosa, 2013).

Sendo um programa longitudinal, ao longo dos 4 anos do acompanhamento das crianças são trabalhadas diversas áreas específicas, designadamente: a disciplina e o autocontrolo, a autoestima, a diferenciação e gestão emocional, as competências sociais, a capacidade de tomada de decisão e de resolução de conflitos, entre outras. A partir destas áreas são fornecidas estratégias que ajudam a prevenir a indisciplina, a delinquência, o insucesso escolar, a toxicodependência, etc. (Crusellas, Cruz & Barbosa, 2013).

Além da avaliação dos resultados deste programa ter sido muito positiva, este também promoveu a aproximação família/escola, melhorias na relação entre professor/aluno, aluno/aluno e mudanças nas metodologias de ensino/aprendizagem.

Após 4 anos da implementação deste programa, foi realizada em parte da amostra do grupo experimental a avaliação do seu impacto e os resultados revelaram-se muito positivos em termos do follow-up e do impacto da intervenção (Crusellas, Cruz & Barbosa, 2013).

Pereira e Moreira (2000) apresentaram um estudo centrado nos resultados relativos à implementação deste programa, em que pretendiam verificar se o programa produzia um efeito direto positivo nos níveis de assertividade, na capacidade de resistir à pressão de pares e na tomada de decisão, bem como, um efeito indireto nos níveis de depressão e no autoconceito das crianças. Os resultados comprovaram que as crianças do grupo experimental, comparativamente ao grupo de controlo, demonstraram uma tomada de decisão mais adequada e níveis mais elevados de assertividade (Raimundo, 2012).

Outro programa, implementado com objetivos similares ao acima exposto é o M.E.T.A. (Monitorizar Emoções, Transformar Atitudes) que surgiu em 2005, em algumas escolas do Agrupamento de Alcácer do Sal e que, a partir de Março de 2010 passou a ser representado pela Pressley Ridge. Este programa tem como objetivos diminuir os comportamentos de risco identificados pelos professores e promover os comportamentos, competências, valores e atitudes que são fundamentais e permitem a estabilidade emocional, o bem-estar psicológico e a autonomia, contribuído para um

maior ajustamento das crianças, através do desenvolvimento de competências sócio emocionais.

Cacheiro e Martins (2012) num estudo desenvolvido com alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, demonstraram que este tipo de programas (SEL) produz maior competência na identificação de emoções em si e nos outros, bem como na regulação das emoções, melhorias na autoestima e no auto conceito e desenvolvimento de competências sociais, tais como a assertividade e a resolução de conflitos interpessoais.

Um estudo de Elias (2013) que procurou analisar o impacto da aplicação de um programa de promoção de competências socio-emocionais nos professores – o programa MindUP, apresentou resultados positivos, demonstrando que o mesmo pode ser uma boa ferramenta para a prevenção do *burnout*, e por conseguinte, à diminuição de sintomas psicológicos ligados ao stress, ansiedade e mal-estar.

Conforme o exposto, é possível verificar que se têm unido esforços para proporcionar o bem-estar e um bom ajustamento psicológico às crianças e jovens. Contudo, é imprescindível que estas intervenções sejam inseridas nos programas curriculares das escolas, uma vez que de acordo com a CASEL (2013) esta é uma das características centrais para a implementação de programas SEL.

De acordo com Teixeira (2010), os resultados de estas e outras intervenções têm demonstrado que os programas preventivos que incidem na aprendizagem social e emocional têm efeitos positivos, resultando na diminuição de problemas e no aumento de habilidades sociais e emocionais.

CAPÍTULO II

ESTUDO EMPÍRICO

Esta pesquisa é desenvolvida mediante a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e procedimentos científicos. Neste capítulo, descreveremos as opções metodológicas adotadas nesta investigação e consequentes justificações para as mesmas. Este estudo é desenvolvido ao longo de um processo que compreende várias fases, desde os objetivos até aos procedimentos de recolha e análise de dados. Primeiramente, apresentaremos os objetivos e as hipóteses, daremos a conhecer o *design* metodológico da investigação, seguindo-se com a caracterização dos participantes e os instrumentos utilizados. Concluimos o capítulo com os procedimentos de recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos.

1. Objetivos e Hipóteses de investigação

Com este estudo, pretendeu-se construir e apreciar a adequabilidade, interesse e relevância de uma sessão sobre a vergonha, incluída num programa de promoção de competências sociais e emocionais, em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico.

A questão de investigação que norteou este trabalho remete-nos para a promoção de competências sociais e emocionais nas crianças, como forma de estas adquirirem competências que lhes permitam aprender a identificar as emoções em si e nos outros, bem como utilizar estratégias eficazes para lidar com as mesmas de forma adaptativa. Assim, pretende-se saber se: a exposição a uma sessão sobre a vergonha, incluída num programa de competências sociais e emocionais, promove a inteligência emocional nas crianças, ajudando-as a lidar com a vergonha.

Neste sentido, os objetivos gerais que nortearam o presente estudo passaram por:

- a) Criar materiais e elaborar estratégias que possam ser utilizadas pela comunidade escolar;
- b) Intervir na promoção de competências sociais e emocionais para lidar com a emoção vergonha;

A partir destes objetivos gerais e com a finalidade de analisar os efeitos pretendidos, o presente estudo foi dividido em 3 partes distintas:

Estudo 1:

- Avaliar a pertinência e a adequabilidade da sessão levada a cabo sobre a vergonha.

Estudo 2:

- Caracterizar a emoção vergonha na amostra em estudo.

Estudo 3:

- Avaliar o impacto da intervenção do programa de competências sociais e emocionais, nos índices de vergonha externa.

Apreciando os objetivos do estudo, foi possível formular as seguintes hipóteses para investigação:

H03: Não há efeito de interação significativo da promoção de competências sócio emocionais nos índices da vergonha externa e da inteligência emocional entre os dois grupos (experimental e de controlo) nos dois momentos de avaliação (pré e pós teste).

H03₁: Não há efeito de interação significativo da promoção de competências sócio emocionais nos índices de vergonha externa entre os dois grupos (experimental e de controlo) nos dois momentos de avaliação (pré e pós teste).

H03₂: Não há efeito de interação significativo da promoção de competências sócio emocionais nos índices de inteligência emocional entre os dois grupos (experimental e de controlo) nos dois momentos de avaliação (pré e pós teste).

Estes estudos serão apresentados no capítulo III, bem como a análise e a discussão dos seus resultados.

Assim, e de acordo com as hipóteses enunciadas, foram definidas como variáveis dependentes a vergonha externa e a inteligência emocional e como variáveis independentes o grupo (experimental e controlo) e o tempo (pré e pós) de intervenção.

Desta forma, pretendemos observar se existiu ou não o efeito de interação significativo da promoção de competências sócio emocionais nos índices de vergonha externa e de inteligência emocional entre os dois grupos (experimental e de controlo) nos dois momentos de avaliação (pré e pós teste).

2. Design Metodológico

Para a concretização dos objetivos do estudo, utilizou-se uma pesquisa de carácter quasi-experimental, uma vez que se trabalhou com um grupo experimental e com um grupo controlo (Almeida & Freire, 2008).

Apesar das dificuldades presentes neste tipo de investigação, por termos um grupo de controlo e uma repartição aleatória dos participantes, este tipo de estudo permite-nos manipular e medir o efeito de variáveis independentes de modo a produzir alterações na variável dependente (Almeida & Freire, 2008).

Contudo, dadas as dificuldades deste tipo de desenho, estamos conscientes dos limites desta investigação, nomeadamente a redução da validade interna e da

validade externa da experimentação causada pela ausência da repartição aleatória (seleção dos participantes) (Almeida & Freire, 2008).

Neste sentido, com vista a contornar esta redução de validade interna do estudo, procuramos estabelecer um certo grau de equivalência entre os grupos, ou seja, a homogeneidade dos grupos. Assim, optou-se por utilizar uma amostragem de conveniência, desenvolvendo a investigação em dois grupos (experimental e controlo) pertencentes ao mesmo espaço sócio demográfico. Acresce dizer que também se teve o cuidado de selecionar o mesmo número de turmas dos respetivos anos, quer para o grupo experimental, quer para o grupo controlo (4 turmas do 3º ano e 3 turmas do 4º ano nos dois grupos) com o número de participantes o mais aproximado possível.

Com a finalidade de analisar a eficácia da intervenção e o controlo de fatores que poderão interferir ao nível da validade interna do estudo, decidiu-se por um pré-teste e um pós-teste, ou seja, a avaliação da intervenção é feita em dois momentos, no início e no fim da intervenção.

De acordo com Fortin (1999), esta decisão introduz maior robustez na análise da eficácia da intervenção, porque contribui para o controlo de diversos fatores que poderão interferir ao nível da validade interna do estudo.

Importa referir que o grupo de controlo não foi alvo de intervenção do programa “Vamos sentir com o Necas”, mas foi submetido ao pré e pós teste, tal como o grupo experimental.

De modo a concretizar os objetivos a que nos propusemos, esta investigação apresenta um *desing* de modelo misto. Este modelo representa a integração dos enfoques quantitativo e qualitativo, no qual ambos se combinam na maioria das suas etapas (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Recorreu-se ao método quantitativo, porque nos permite a observação de factos objetivos, de acontecimentos e de situações que existem independentemente do investigador. Deste modo, procuramos beneficiar das características inerentes a esta abordagem: a objetividade, a predição, o controlo e a generalização (Almeida & Freire, 2008).

Este método permite lidar com grandes volumes de informação e recolher dados através de medidas e métodos padronizados convertíveis em números, analisados mediante determinados procedimentos estatísticos. Facilmente estas condições permitem a possibilidade de generalização de resultados, a replicação e a comparabilidade (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). De facto, este método irá permitir analisar o impacto da sessão do programa. No entanto, e embora apresente estas vantagens, o método quantitativo não nos permite aprofundar a riqueza interpretativa

dos dados, determinados detalhes, bem como o contexto ambiental (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Com o intuito de colmatar estas limitações, e com vista ao enriquecimento da investigação, optou-se por integrar o método qualitativo que nos possibilita a análise de descrições rigorosas, a exploração de procedimentos e a perceção de relações com base nas experiências (Bogdan & Biklen, 1994). A natureza desta metodologia permite conhecer, através de questões abertas, opiniões, motivos, significados, atitudes, comportamentos e interações dos participantes, permitindo, por conseguinte, que os dados sejam ricos em pormenores descritivos. Neste sentido, optou-se por utilizar um diário de bordo para realizar registos ao longo da intervenção, na medida em que estes permitem a elaboração de inferências que acrescentam informação e robustez aos dados de carácter quantitativo, bem como os seus contextos (Amado, 2013).

Deste modo, a nossa preocupação centra-se na análise das estratégias utilizadas na sessão do programa de intervenção, dos aspetos pertencentes ao desempenho e às dificuldades dos participantes na realização das atividades, através da observação, da descrição e da interpretação, tal como esta se nos apresenta. É inteligível que o objetivo desta abordagem, mais do que avaliar, é descrever e interpretar.

O equilíbrio e a combinação entre estas duas abordagens (quantitativa e qualitativa) trás benefícios ao estudo, na medida em que confere informação complementar de grande importância, reduzindo as limitações e rentabilizando o potencial de cada uma das abordagens (Creswell, 2003; Krippen-Dorff, 1986, referido por Amado, 2013).

Em total concordância com o que anteriormente foi referido, Tashakkori e Teddlie (2003, referido por Barbosa, 2009) deixam bem claro que quando se considera a recolha e a integração de dados (qualitativos e quantitativos) no mesmo estudo, a investigação só tem a ganhar, porque os seus dados podem ser enriquecidos, numa medida que não seria exequível utilizando apenas uma destas metodologias.

3. Participantes

Neste ponto procede-se à caracterização dos participantes que constituem a amostra desta investigação. A amostra foi selecionada por conveniência (por condicionantes externos), atendendo à disponibilidade das escolas em dar uma resposta positiva e atempada ao pedido de aplicação do programa. Também se tiveram em consideração os critérios de inclusão que serão posteriormente referidos. Embora este tipo de amostragem apresente alguma fragilidade científica, mostra-se

favorável de ser usada em situações onde se pretendem identificar ideias chaves e componentes críticos, uma vez que se considera que estas informações são mais importantes que a objetividade científica (Vicente, Reis & Ferrão, 2001).

A amostra envolveu alunos do 3º e 4º ano de escolaridade, de ambos os sexos, de seis escolas da ilha de São Miguel. De acordo com os objetivos traçados, a amostra divide-se em dois grupos: um grupo experimental (G1), composto por 96 crianças (54,5%); e o grupo de controlo (G2), constituído por 80 crianças (45,5%), perfazendo um total de 176 crianças que se encontram a frequentar seis das Escolas Básicas do Concelho de Ribeira Grande.

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

A constituição dos dois grupos teve em atenção determinados critérios de inclusão, designadamente:

- Equivalência em termos de sexo;
- Idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos;
- Frequência do 3º ano e 4º ano de escolaridade do ensino básico.

Como referem Almeida e Freire (2008), o grupo experimental e o grupo de controlo não podem ser considerados equivalentes à partida, atendendo à não repartição aleatória da amostra. Assim, no sentido de contornar esta situação na distribuição das turmas, para participar no grupo experimental e no grupo de controlo teve-se o cuidado de dividir a população em subgrupos tão homogéneos quanto possível (Almeida & Freire, 2008).

A amostra do estudo foi construída no 2º período do ano letivo 2014/2015, tendo por base uma população escolar constituída por 14 turmas (8 turmas do 4º ano e 6 turmas do 3º ano de escolaridade), provenientes de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da ilha de São Miguel.

O Quadro 1 apresenta a distribuição da amostra utilizada no presente estudo, considerando as variáveis escola e género.

Quadro 1- Distribuição da amostra considerando as variáveis escola e género.

Escola	Género				Total	
	Masculino		Feminino		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%

No Quadro 1 podemos observar que participaram neste estudo seis escolas com um total de 176 alunos, dos quais 92 (52,3%) são do sexo masculino e 84 (47,7%) do sexo feminino.

Conforme anteriormente referido, a amostra foi dividida em dois grupos: o grupo experimental (G1) e o grupo de controlo (G2).

O Quadro 2 apresenta a distribuição da amostra, considerando a variável grupo, género e idade.

Quadro 2 - Distribuição da amostra considerando as variáveis grupo, género e idade

Grupo	N	Género		Média de idades	Desvio Padrão
		Masculino	Feminino		
Experimental	96	51	45	8,92	,790
Controlo	80	45	39	9,29	1,105

Com base no Quadro 2, verifica-se que o grupo experimental é constituído por 51 (53,1%) alunos do sexo masculino e 45 (46,9%) do sexo feminino. Quanto ao grupo de controlo, este é formado por 45 (51,2%) alunos do sexo masculino e 39 (48,8%) do sexo feminino.

As idades dos alunos estão compreendidas entre os 8 (idade mínima) e os 12 anos (idade máxima), sendo possível observar que a média de idades do grupo experimental é de 8,92 (DP=,790) e do grupo de controlo 9,29% (DP=1,105), apresentando a média de idades da amostra total um valor de 9,09. Também é possível observar que a distribuição da amostra de alunos, por grupo, género e idade, está distribuída de forma equitativa.

No que concerne ao nível socioeconómico, os alunos foram caracterizados, de acordo com a profissão dos pais, divididos em três níveis (baixo, médio, alto). Estes níveis de categorização foram efetuados de acordo com Almeida (1988). No nível baixo foram incluídos trabalhadores assalariados, por conta de outrem e não especializados, tendo como escolaridade o ciclo preparatório inclusive. No nível médio foram incluídos os trabalhadores especializados no campo da indústria, pequenos patrões de comércio, professores e empregados de escritório, com escolaridade entre o 4.º ano e cursos médios e superiores. O nível alto foi constituído por grandes empresários, quadros superiores da administração pública, comércio e indústria e profissões liberais.

Acresce referir que o total da amostra para esta variável (nível socio económico) é constituída por 115 participantes, tendo-se situado a média desta no nível baixo, correspondendo a 104 crianças, seguindo-se, com 50 crianças, o nível médio e apenas 1 criança no nível alto.

Dando-se por terminada a caracterização da amostra deste estudo, procede-se, no ponto seguinte, à descrição dos instrumentos utilizados.

4. Instrumentos

Para a concretização do presente estudo, foram aplicados às crianças instrumentos de avaliação qualitativos e quantitativos. Estes instrumentos serviram para avaliar o impacto da sessão sobre a vergonha, do programa “Vamos sentir com o Necas”.

No que concerne aos instrumentos qualitativos, foram utilizados o diário de bordo (cf. Anexo I), a ficha individual dos alunos e a ficha de avaliação dos professores (cf. Anexo II).

4.1. Diário de Bordo

O diário de bordo é uma técnica privilegiada devido à sua grande potencialidade expressiva, que requer uma escrita ativa e pessoal. Este instrumento possibilita, ao investigador, registar as notas retiradas das suas observações no terreno, sobre aquilo que ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Como nos diz Bogdan e Biklen (1994), o diário possibilita uma melhor compreensão da experiência, com descrição regular e contínua, e permite refletir sobre os acontecimentos do dia-a-dia.

Existe uma grande variedade de diários, desde os de carácter mais descritivo, passando pelos de carácter mais reflexivo, até aos mais analíticos (Bogdan & Biklen, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) aludem ao carácter descritivo do diário de bordo. Estes autores referem que neste tipo de instrumento se podem encontrar dois tipos de informações: notas de carácter mais descritivo, em que se procura obter, por palavras, uma imagem do local, das pessoas, das ações e conversas observadas; e notas de carácter mais reflexivo, referindo-se ao ponto de vista do observador, das suas ideias e preocupações.

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2003), o investigador utiliza o diário de bordo para tirar notas das conversas dos atores observados. Estes relatos descritivos irão fornecer informações sobre o local onde evoluem os atores e a percepção do investigador perante as situações e as suas reflexões pessoais,

atestando as suas expectativas, os seus receios, as suas necessidades, entre outros.

Existe uma grande variedade de suportes utilizados para os diários, desde o registo audiovisual, o registo fotográfico, o registo escrito, entre outros. No presente estudo, foram utilizados alguns destes suportes, que mais adiante serão descritos (Noyes, 2004; Quadri, Bullen & Jefferies, 2007; Zaccarelli & Godoy, 2010, referidos por Amado, 2013).

Perante a natureza desta investigação, surgiu a necessidade de registar todas as notas derivadas da observação realizada durante a implementação da sessão. Assim, e de acordo com os objetivos previamente definidos, decidiu-se criar um diário de bordo das sessões, constituído pelas seguintes informações: o nome da sessão; a dinamizadora; a data; o local; a turma; a duração; o número de participantes; os resultados esperados; a adesão dos alunos na realização das atividades; o desempenho dos alunos perante as atividades; as dificuldades apresentadas pela investigadora no desenrolar da sessão; e reflexão crítica sobre o desenvolvimento global da sessão (cf. Anexo I).

É importante referir que todas as sessões desenvolvidas contaram com a participação de duas pessoas (observadora e dinamizadora) com a finalidade de se conseguir um registo o mais detalhado e preciso possível.

Em determinadas sessões e em algumas das atividades, recorreu-se ao registo fotográfico. Considerou-se a possibilidade de recorrer a esta técnica para facilitar a análise do desempenho das crianças na realização das atividades.

Para além dos instrumentos já referidos, foram também utilizadas as fichas criadas no âmbito da investigação, são elas: a ficha de atividade individual, a ficha para trabalho de casa e a ficha de avaliação da sessão para os professores.

A ficha de atividade individual pretende consolidar os conteúdos sobre a emoção “vergonha” e desenvolver o reconhecimento das situações associadas à “vergonha”.

A ficha de trabalho de casa pretende consolidar os conteúdos apreendidos na sessão, despertar o espírito criativo nos participantes e criar um ambiente de partilha, tanto de conhecimentos como de experiências.

A ficha de avaliação da sessão para os professores, requer que, após cada sessão, estes façam o seu registo pessoal (descritivo e reflexivo) sobre os contributos da sessão para as crianças, ao nível da aquisição de conhecimentos, de interesse e de desempenho.

Para além dos instrumentos qualitativos anteriormente referidos, para a concretização do presente estudo, também foram aplicados às crianças instrumentos de avaliação quantitativos com o objetivo de alcançar um equilíbrio entre estes dois

tipos de medida, reforçando tanto a caráter quantitativo como qualitativo dos dados.

No que concerne aos instrumentos quantitativos utilizados nos dois momentos de intervenção (pré e pós teste), foram utilizados dois instrumentos: a Escala de Vergonha Externa para crianças (*Other as Shamer Scale Brief for children*) - OASB-C (Goss, Gilbert, & Allan, 1994; traduzida por Pinto-Gouveia, Cunha, Matos & Gilbert, 2013 e versão para investigação adaptada para a população Infantil Portuguesa por J. Benevides, C. Barreto Carvalho, S. N. Caldeira & C. da Motta, 2014) e o Questionário de Inteligência emocional para crianças – QUIEC – R (adaptado e validado por C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira), os quais serviram para avaliar o impacto da sessão sobre a vergonha, do programa “Vamos Sentir com o Necas”.

4.2. Escala de Vergonha Externa para crianças – OASB-C (Goss, Gilbert, & Allan, 1994; traduzida por Pinto-Gouveia, Cunha, Matos & Gilbert, 2013 e versão para investigação adaptada para a população Infantil Portuguesa por J. Benevides, C. Barreto Carvalho, S. N. Caldeira & C. da Motta, 2014).

A OASB-C é um instrumento de avaliação quantitativa e serviu para avaliar o impacto da sessão sobre a vergonha, do programa “Vamos Sentir com o Necas”.

Trata-se de um instrumento de autorresposta que avalia a vergonha externa. No total, a OASB-C é composta por 8 itens, sobre os quais as crianças se devem manifestar, referindo a sua perceção acerca da forma como pensam que os outros as vêem.

Esta perceção determina a visão de que os outros avaliam a criança como inferior, pouco atrativa ou defeituosa, cotados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 = nunca até 5 = sempre).

Os resultados da escala variam entre 1 e 40, onde valores mais elevados revelam níveis mais elevados de vergonha externa. Para a concretização dos objetivos do presente estudo, considerou-se como ponto médio da escala 20 valores, o que significa que os indivíduos com índices superiores a 20 evidenciam altos níveis de vergonha externa. No estudo original esta escala apresentou alta consistência interna, com alfa de *Cronbach* de .93. No presente estudo verificou-se um alfa de *Cronbach* de .85 para o valor total da escala no primeiro momento de avaliação (pré-teste), sendo considerado um valor de alta consistência interna.

4.3. Questionário de Inteligência Emocional para crianças – QUIEC-R (adaptado e validado por C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira)

O QUIEC-R é um instrumento de avaliação quantitativa e serviu para avaliar o impacto do programa “Vamos Sentir com o Necas”.

Trata-se de um instrumento que procura avaliar a forma como as crianças percebem e lidam com as emoções.

Inicialmente, este questionário era constituído por 47 itens, contudo, tendo em conta a fiabilidade dos itens este passou a ser composto por 34 itens, servindo-se de uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 = nunca até 5 = sempre), e está organizado de forma a avaliar 10 fatores: a tristeza, a raiva, o nojo, a surpresa, o medo, bem como a regulação emocional, a empatia, o modo hedónico, o modo agónico e as competências da inteligência emocional.

Tendo em conta todos os itens da escala obteve-se para o presente estudo um alfa de Cronbach de .81 assumindo-se uma boa consistência interna.

Terminando a exposição dos instrumentos de avaliação, no ponto seguinte, procede-se à descrição do programa “Vamos Sentir com o Necas”.

5. Programa de Intervenção “Vamos sentir com o Necas”

Após o que foi exposto no capítulo I, considera-se que as competências sociais e emocionais podem e devem ser treinadas. Atualmente, com a ajuda de alguns estudos, já se denota a importância e a necessidade de integrar no contexto educativo aspetos pertencentes às competências sociais e emocionais (Férmendez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Como defende a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, CASEL (2013) os programas de carácter preventivo e promocional são essenciais à educação. O contexto escolar apresenta-se como um contexto privilegiado para a implementação de programas SEL - *Social and Emotional Learning*, que objetivam o desenvolvimento de capacidades como a Autoconsciência, o Autocontrolo, a Consciência Social, as Competências relacionais e a Tomada de Decisão consciente, que foram descritas com detalhe no ponto 5 (Capítulo I), referente aos Programas desenvolvidos no âmbito da aprendizagem social e emocional.

Assentando nestes pressupostos, foi desenvolvido o presente programa de competências sociais e emocionais, que contemplou uma sessão relativa à temática específica da presente investigação – a emoção social vergonha.

Pretendia-se, assim, desenvolver a aprendizagem emocional, estimular a consciência emocional, promover o reconhecimento da emoção social vergonha e ativar formas adequadas de regulação emocional desta emoção.

É, portanto, nesta perspetiva preventiva e promocional que se inscreve o programa “Vamos Sentir com o Necas”, que visa a promoção de competências sociais e emocionais em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este programa apresenta-se como sendo inovador, uma vez que o mesmo tem por base dois modelos basilares da inteligência emocional, nomeadamente, o modelo de Ekman (2003) e o modelo de Mayer e Salovey (1997) explorados nas sessões referentes às “Emoções” e à “Inteligência Emocional” respetivamente. Em específico, para a sessão sobre a vergonha adotou-se o modelo Biopsicossocial da vergonha (Gilbert, 2002).

O “Vamos Sentir com o Necas” tem como objetivo desenvolver competências que permitam as crianças aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

O presente programa já foi implementado no ano anterior e, atualmente, já se encontra validado. Acresce dizer que a implementação do mesmo, tanto no ano anterior como na presente investigação teve a supervisão das docentes Prof. Célia Barreto Carvalho e Prof. Suzana Nunes Caldeira.

Este programa é composto por treze sessões, de noventa minutos cada, abordando os seguintes temas: 1) a apresentação; 2) o que são as emoções; 3) o medo; 4) a alegria; 5) a tristeza; 6) a surpresa e o nojo; 7) a raiva; 8) a vergonha; 9) a ansiedade, o desempenho e autoeficácia; 10) a empatia; 11) a assertividade; 12) a tomada de decisão; 13) a avaliação do programa.

A Tabela 1 apresenta o resumo das sessões e respetivos objetivos do programa de intervenção “Vamos Sentir com o Necas”.

Tabela 1 – Resumo do programa de intervenção “Vamos Sentir com o Necas”.

Sessões do Programa		Objetivos
Sessão I	Apresentação do Programa	Avaliar o programa em momento pré-teste; Explorar e despertar o interesse dos participantes para a adesão ao programa.
Sessão II	As emoções	Desenvolver a aprendizagem emocional e o conhecimento atinente às emoções básicas; Promover a capacidade de identificação das expressões faciais das emoções (em si e no outro).
Sessão III	O Medo	Despertar o reconhecimento da emoção “Medo” e a identificação dos sinais e situações que lhes estão associadas; Estimular o reconhecimento de formas adequadas de resposta a esta mesma emoção.
Sessão IV	A Alegria	Desenvolver a aprendizagem emocional; Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da emoção básica “Alegria”; Ativar estratégias adequadas de regulação emocional.

Sessão V	A Tristeza	Desenvolver a aprendizagem emocional; Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da emoção básica “Tristeza”; Ativar formas adequadas de regulação emocional.
Sessão VI	A Surpresa e o Nojo	Desenvolver a aprendizagem e a consciência emocional; Promover o reconhecimento a diversos níveis da emoção “Surpresa” e da emoção “Nojo”.
Sessão VII	A Raiva	Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da “Raiva”; Desenvolver formas adequadas de regulação ao nível desta emoção.
Sessão VIII	A Vergonha	Desenvolver a aprendizagem emocional; Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da emoção social “Vergonha”; Ativar formas adequadas de regulação emocional.
Sessão IX	A Ansiedade, o Desempenho e autoeficácia	Promover a discussão e a exploração sobre a ansiedade e a autoeficácia; Conhecer os aspetos fisiológicos associados à ansiedade; Consolidar o conceito de autoeficácia, a sua função e importância; Aprender estratégias de gestão da ansiedade.
Sessão X	A Empatia	Fomentar o conhecimento da competência empatia; Valorizar a empatia como competência importante na gestão emocional; salientar a empatia como competência social fundamental nas relações interpessoais.
Sessão XI	A Assertividade	Fomentar o conhecimento da assertividade; Valorizar a assertividade enquanto competência importante na gestão emocional e nas relações interpessoais.
Sessão XII	A Tomada de Decisão	Relacionar a tomada de decisão com as emoções; Expor e debater estratégias de tomada de decisão; Promover a regulação emocional.
Sessão XIII	Avaliação do Programa	Explorar de forma transversal os conteúdos apreendidos ao longo de todo o programa; Avaliar o programa em momento pós-teste.

Importa referir que a primeira e a última sessão englobam a aplicação do pré e pós-teste, respetivamente.

As atividades desenvolvidas ao longo do programa foram apresentadas, quer escrita, quer oralmente, com recurso a audiovisuais (*powerpoints* e vídeos temáticos); *roleplaying*; reflexão; discussão dos conteúdos apreendidos nas sessões, com todos os elementos das turmas, através de *brainstorming*. As sessões foram avaliadas através de registos de carácter qualitativo, como a realização de fichas de trabalho individual e fichas de trabalho de casa.

A escolha do domínio trabalhado e dos meios de exposição foi efetivada segundo os conteúdos teóricos alusivos aos constructos de competências emocionais e sociais e adaptadas às características do público-alvo.

Ao longo do programa, a estrutura de cada uma das sessões foi semelhante: iniciando-se todas as sessões com a exposição e debate acerca do trabalho de casa da sessão anterior; seguindo-se a leitura de uma história alusiva ao módulo em questão; passando para as atividades individual e de grupo, respetivamente; e terminando com o novo trabalho de casa.

De todas as sessões do programa, a 8ª sessão é da exclusiva responsabilidade da autora desta investigação. Embora a autora da presente investigação tenha participado apenas na criação da 8ª sessão, é importante referir que a mesma participou em várias sessões (V, VI, VII, VIII, X, XI e XIII) nas quais, esteve como observadora ou como dinamizadora. Este facto implicou um esforço acrescido para se inteirar de todo o conhecimento teórico e prático necessário às sessões em questão.

Posto isto, e atendendo ao objetivo do presente estudo, de seguida ir-se-ão descrever os momentos constituintes, os respetivos objetivos e as atividades desenvolvidas na oitava sessão.

A oitava sessão – A Vergonha – tem como objetivo desenvolver a aprendizagem emocional; estimular a consciência emocional; promover o reconhecimento da emoção social “Vergonha” e ativar formas adequadas de regulação emocional desta emoção. Esta sessão tem uma duração de 90 minutos, distribuídos por cinco momentos que, seguidamente, se descrevem.

O primeiro momento da sessão destinou-se à entrega e avaliação do trabalho de casa da sessão anterior sobre a emoção “Raiva”.

O segundo momento estava reservado à leitura de uma história “Vencer a vergonha”, utilizada como recurso para o estudo dos conteúdos emocionais referidos, os quais foram posteriormente analisados através de um espaço de debate e exploração, onde os participantes puderam colocar questões a respeito da emoção em estudo.

O terceiro momento da sessão passou pela aplicação de uma ficha de avaliação individual, com o objetivo de fomentar o reconhecimento dos aspetos psicofisiológicos associados à Vergonha, bem como analisar as mais diversas situações do dia-a-dia que lhe estão associadas.

O quarto momento ficou marcado pela realização da atividade de grupo. Esta atividade – “Encarar a Vergonha”- tinha como objetivos: desenvolver a consciência emocional; estimular o reconhecimento e identificação verbal e não-verbal da

expressão da “vergonha”; e promover a capacidade de reconhecer e nomear a “vergonha” em si e nos outros.

No quinto e último momento da sessão, procedeu-se à entrega do trabalho de casa, que consistia na construção de um “Microfone”, procurando-se com este trabalho, consolidar os conteúdos apreendidos na sessão e despertar o espírito criativo dos participantes.

Dando-se por terminada a descrição da oitava sessão, passa-se, no ponto seguinte, à descrição dos procedimentos de análise dos dados realizados na presente investigação.

6. Procedimentos

Neste ponto procede-se à descrição dos procedimentos de recolha e de análise dos dados da presente investigação.

6.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Numa fase inicial, foram contactadas diversas escolas do concelho da Ribeira Grande, pedindo a sua colaboração para a implementação do programa. Uma vez que este programa foi implementado no ano anterior, o facto de o mesmo ser conhecido por algumas escolas do Concelho da Ribeira Grande facilitou-nos o trabalho de adesão das turmas para participarem no mesmo. Nas escolas que demonstraram interesse em participar, os docentes foram informados a respeito dos objetivos do programa a implementar e das condições necessárias à sua aplicação. Neste sentido, estabeleceu-se, juntamente com os respetivos docentes, os horários mais adequados, tanto para a administração dos instrumentos nos dois momentos de avaliação, como para a operacionalização das sessões. Ficou, assim, definido, que as sessões seriam realizadas nas aulas de Cidadania, com uma duração de 90 minutos, num registo semanal e na presença do professor. O professor desta disciplina estaria presente porque o desempenho dos alunos no programa seria tido em conta na avaliação final da unidade curricular.

Foi enviado aos encarregados de educação o pedido de autorização (consentimento informado) para a participação dos seus educandos no programa. Este consentimento apresentava informação relativa aos conteúdos e objetivos do programa, esclarecia a participação voluntária e anónima das crianças e possibilitava a identificação, por escrito, das crianças autorizadas e não autorizadas a participar na investigação. Acresce referir que o consentimento informado foi diferente em função do grupo, contemplando o fato de que o grupo experimental (cf. Anexo III) seria alvo de intervenção, enquanto o grupo controlo (cf. Anexo IV) seria alvo apenas da aplicação das escalas nos momentos de pré e pós-teste. Após a obtenção de

consentimento por parte dos encarregados de educação e definidos os aspetos gerais para a operacionalização (e.g. calendarização) do programa, procedeu-se à realização do estudo. No ponto seguinte, serão apresentados os procedimentos de recolha de dados.

A recolha dos dados realizou-se durante o segundo período do ano letivo 2014/2015, envolvendo 14 turmas (8 turmas do 4º ano e 6 turmas do 3º ano de escolaridade), de seis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da ilha de São Miguel.

A aplicação do programa e dos instrumentos de avaliação quantitativa (OASB-C e QUIEC-R) foi desenvolvida em contexto sala de aula, com carácter coletivo (turma).

A intervenção teve início no final da primeira quinzena de Janeiro de 2015 e prolongou-se por três meses, em regime semanal e com duração de 90 minutos.

No decorrer de cada sessão, esteve sempre presente a preocupação em fazer um registo escrito do que ia sendo observado, utilizando, para o efeito, um diário de bordo que, posteriormente, era complementado com outras notas/indicações consideradas relevantes.

Recorreu-se à utilização de uma dinamizadora, que dialogava com os alunos e os apoiava no desenvolvimento do seu trabalho, e de uma observadora, que fazia o registo de tudo o que acontecia na sessão, sendo que no final de cada sessão a dinamizadora e a observadora completavam os registos efetuados.

Neste estudo foram salvaguardadas todas as questões éticas.

6.2. Procedimentos de Análise de Dados

6.2.1. Análise de Dados Qualitativos

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

Considerando a metodologia qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) referem que neste tipo de pesquisa o ambiente natural é a fonte direta dos dados em que o investigador é o instrumento principal. Esta metodologia consiste numa investigação descritiva, onde os conteúdos são fundamentais, sendo a partir destes que os investigadores analisam os dados de forma indutiva, incidindo mais no processo do que simplesmente nos resultados obtidos.

Assim, e dadas as características do presente estudo, o tratamento qualitativo realizou-se através do procedimento de análise de conteúdo (AC). Os dados foram escolhidos a partir dos instrumentos qualitativos referidos no ponto 4.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo, enquanto método, apresenta um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e tem objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Segundo este autor, este tipo de análise deve ser organizada em três fases: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação.

A primeira fase desta organização de Análise de Conteúdo (AC), tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, possibilitando ao investigador conduzir as operações sucessivas de análise, ou seja, é a fase de organização propriamente dita para um plano de análise. Assim, além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, também se procede à formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores numéricos à interpretação final. Estes fatores estão estritamente interligados entre si: a escolha dos documentos depende dos objetivos ou, em sentido inverso, o objetivo depende dos documentos disponíveis para análise.

A segunda fase consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras anteriormente formuladas.

Por fim, a terceira fase é composta pelos resultados que foram tratados de maneira a serem significativos e válidos (Bardin, 2011).

Partindo de uma análise inicial do conjunto de elementos orientadores contidos nos diários de bordo de cada sessão do programa, criou-se um sistema de categorias, utilizando uma metodologia de análise de conteúdo, que é seguidamente apresentada de forma detalhada.

Tendo em conta a organização da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) o procedimento de análise de conteúdo consistiu, numa primeira leitura “flutuante” de todos os documentos a analisar, documento a documento e, posteriormente, escolheram-se os documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado.

Após a leitura de todo o *corpus de dados*, procurou-se distribuir as informações recolhidas por temas, que foram sistemática e minuciosamente reformulados no decorrer da análise. A leitura de todo o *corpus de dados* envolveu testemunhos breves e de âmbito muito específico, facilitando a categorização (Bardin, 2011).

Bardin (2011) define a categorização como sendo uma operação de classificação de elementos integrantes de um conjunto de diferenciação, por reagrupamento segundo o género, com critérios previamente definidos. As categorias reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, considerando as características comuns destes elementos.

Assim sendo, procedeu-se a uma categorização emergente, uma vez que as categorias foram definidas a partir da análise dos dados obtidos (Bardin, 2011).

Para a análise do *corpus de dados* criou-se uma tabela de análise com cinco itens, sendo estes: a categoria, a subcategoria, a unidade de registo, a unidade de contexto e unidade de enumeração (Bardin, 2011).

Para a criação de boas categorias, teve-se em consideração as qualidades defendidas por Bardin (2011): a exclusão mútua, isto é, as categorias devem ser construídas para que um elemento não possa ter aspetos suscetíveis de serem classificados em duas ou mais categorias; a homogeneidade, ou seja, num mesmo conjunto categorial só pode existir um tipo de registo e uma dimensão de análise; a pertinência, que nos mostra se a categoria está adaptada ao quadro de análise e referencial teórico definido; a objetividade e a fidelidade, que nos indicam se as diferentes partes de um mesmo material são codificados da mesma maneira; e, por fim, a produtividade, ou seja, o conjunto de categorias produtivo com resultados férteis.

Desta forma, avançou-se para codificação dos dados em bruto dos textos, utilizando recortes, agregação e enumeração, para ser possível atingir uma representação do conteúdo (Bardin, 2011).

Como Categorias, foram reunidos os temas-chave desenvolvidos nas sessões, reunindo tudo o que o aluno/turma revelou a seu respeito e, como Subcategorias, as questões tratadas dentro de cada tema-chave (Bardin, 2011).

Proseguiu-se com a fragmentação dos registos nas unidades de significado consideradas pertinentes ao estudo e a classificação destas unidades de acordo com os respetivos códigos de categorias. Deste modo, nas Unidades de registo foram agrupados e organizados os segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem de frequência (Bardin, 2011).

Ao longo da apresentação dos resultados na tabela de AC (cf. Anexo V), denota-se, nas respetivas “unidades de registo” a existência de letras maiúsculas, sendo estas algumas vezes acompanhadas por números, os quais dizem respeito às respetivas unidades de enumeração.

Esta identificação foi feita tendo em conta os instrumentos utilizados para análise, sendo que, em determinadas categorias, a contagem foi feita por número de alunos e noutras, devido à ausência de resposta por aluno, foi feita pela letra da escola em estudo.

Deste modo, as letras encontradas nas “unidades de registo” referem-se às escolas pertencentes ao grupo experimental, ou seja, as escolas onde se implementou o programa de competências sócio emocionais (A, C, E, F). Esta identificação foi empregue sempre que não nos foi possível identificar a que aluno pertencia determinada verbalização (cf. Anexo V).

As letras que são apresentadas seguidas de numeração (e.g. E312), referem-se à identificação do aluno (verbalizações) e respetiva escola a que pertence. O número utilizado para identificação do aluno teve por base a numeração efetuada na base de dados de análise quantitativa.

Assim, entendemos que, posteriormente, a análise de dados (quantitativos e qualitativos) estará facilitada na sua compreensão.

Acresce referir que, para garantir uma melhor compreensão da análise, em determinados indicadores foram criados alguns subindicadores.

Por sua vez, a Unidade de Contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e diz respeito às questões colocadas pelo dinamizador e às frases de onde foi retirada a palavra/parágrafo que se apresenta na unidade de registo (Bardin, 2011).

Por último, na Unidade de Enumeração surge o registo da quantidade de sujeitos com informação atinente à unidade de registo (Bardin, 2011).

Terminando esta fase de codificação, estão criadas as condições necessárias para se poder avançar para a interpretação dos dados (Bardin, 2011).

Como já foi anteriormente referido, para além da abordagem qualitativa, também se teve em consideração a abordagem quantitativa, que seguidamente será apresentada.

6.2.2. Análise de Dados Quantitativos

Numa segunda fase, foi construída uma base de dados constituída pelos dados sociodemográficos e instrumentais recolhidos antes e depois da intervenção. Para o tratamento e análise dos resultados recorreu-se ao programa de tratamento de dados estatísticos *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0.

Para a análise quantitativa dos dados, procedeu-se à estatística descritiva (medidas de tendência central, frequências e percentagens) para a caracterização geral da amostra e respetivas análises das variáveis no sentido de determinar possíveis diferenças entre os grupos e possíveis relações entre as diferentes variáveis.

Recorreu-se ao teste do *alpha* de *Cronbach*, ao teste *t-Student*, ao teste *r-Pearson* e à análise de medidas repetidas (MANOVA) (Pestana & Gagueiro, 2005; Marôco, 2010).

De seguida, todos esses testes serão descritos em pormenor, justificando-se o porquê da sua utilização.

Com o propósito de analisar a fiabilidade das escalas usadas optou-se pelo teste do *alpha* de *Cronbach* enquanto medida mais usada para analisar a consistência

interna de um determinado grupo de itens (Pestana & Gageiro, 2005). Com este teste pretendeu-se verificar até que ponto cada item do questionário mede de forma idêntica o mesmo conceito. O valor do coeficiente varia entre 0.00 e 1.00, sendo que, quando inferior a 0.6, se trata de uma consistência inadmissível, entre 0.6 e 0.7 fraca, entre 0.7 e 0.8 razoável, considerando-se que a partir de 0,8 temos presente um indicador de boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2005).

De modo a caracterizar a vergonha na amostra em estudo, bem como estudar a relação entre esta emoção e outras variáveis, recorreu-se ao teste *t-Student* e ao teste *r-Pearson*, respetivamente.

Recorreu-se ao teste paramétrico *t-Student* com o intuito de perceber se a vergonha varia ou não em função, quer do género, quer do nível socioeconómico dos participantes. Para a realização deste teste são exigidos o cumprimento de três pressupostos: a variável dependente tem de ser quantitativa, a amostra ser superior a 30 e os resultados assumirem uma distribuição normal.

Posteriormente, a realização do Teste *r-Pearson* permitiu verificar a correlação entre duas variáveis quantitativas, bem como a intensidade e direcionalidade dessa mesma relação.

Este teste é definido como medida de associação linear entre variáveis quantitativas. Esta associação é significativa quando $p < \alpha$ (em que p se refere à probabilidade de significância e α corresponde ao menor nível de significância, podendo ser o sentido da correlação positiva ou negativa, assumindo valores entre -1 e 1 (Pestana & Gageiro, 2005; Marôco, 2010).

Com o objetivo de avaliar a intervenção levada a cabo na variável dependente (vergonha externa), realizou-se uma análise multivariada da variância (ANOVA) com medidas repetidas (Grupo: controlo/experimental) x (Tempo: pré e pós-teste). Adotou-se este procedimento para analisar o efeito desta variável ao mesmo tempo (Marôco, 2010; Pestana & Gageiro, 2008), mas, primeiramente, foram verificados os pressupostos de normalidade, bem como da homogeneidade de variâncias (Marôco, 2010). Quando o pressuposto da homogeneidade das variâncias não foi cumprido, realizou-se a leitura da análise com recurso ao teste Pillai (caraterizado pela robustez em termos da violação de homogeneidade das variâncias) (Pestana & Gageiro, 2005).

Para confirmar o pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias utiliza-se o teste *M* de Box, no qual um valor de $p > 0.005$ assume existir homogeneidade, ao passo que um valor de $p < 0.005$ não permite assumir a homogeneidade.

Terminando os procedimentos de recolha e análise dos dados (qualitativos e quantitativos), passamos para o capítulo seguinte onde iremos apresentar, analisar e discutir os resultados desta investigação.

CAPÍTULO III
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS

Num primeiro momento, serão apresentados os dados de natureza qualitativa, seguindo-se com a apresentação dos dados quantitativos. Optou-se por apresentar os dados segundo esta ordem, tendo em conta os estudos em questão, admitindo que esta estratégia facilita a leitura e compreensão desses mesmos dados (qualitativos e quantitativos).

Como anteriormente referido, os objetivos principais deste trabalho consistem em avaliar a pertinência e adequabilidade da sessão sobre a vergonha, e compreender se a exposição a um programa de competências socio emocionais, com uma sessão específica para a emoção vergonha, confere alterações nos índices de vergonha das crianças. Com vista ao alcance destes objetivos, realizaram-se três estudos, que seguidamente serão descritos e clarificados.

Antes de se dar início aos estudos propriamente ditos, importa referir que para se utilizarem os testes estatísticos de diferenças e de relações, foi necessário assegurar os pressupostos dos mesmos, em termos da distribuição normal e da homogeneidade das variâncias.

Sendo o total de participantes de 176 alunos ($n > 30$), aplicou-se o Teoria do Limite Central, assumindo que a distribuição é normal. Neste sentido, recorreu-se à utilização de testes paramétricos para se afirmarem ou infirmarem as hipóteses enunciadas.

ESTUDO 1: Avaliar a pertinência e adequabilidade da sessão sobre a vergonha

Passamos a apresentar o sistema de categorias, subcategorias e indicadores que possibilitou organizar a informação recolhida pelos instrumentos de avaliação utilizados para a respetiva análise de conteúdo, nomeadamente: o diário de bordo; a ficha de atividade individual; a ficha para trabalho de casa; e a ficha de avaliação da sessão pelos professores.

Tendo em conta os objetivos traçados na presente investigação, optou-se por considerar um conjunto de elementos norteadores, a partir dos quais se definiram as categorias, subcategorias e indicadores que, seguidamente, se descrevem.

Quadro 3 - Sistema de categorias, subcategorias e indicadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
		Debate sobre a história da sessão
	Adesão dos alunos na realização das atividades	Ficha individual da sessão
		Trabalho de casa da sessão
		Dinâmica da sessão
		Realização do trabalho de casa
		Dificuldades na realização do

Participação dos alunos na sessão	Desempenho dos alunos na realização das atividades	trabalho de casa
		Facilidade no debate da história
		Facilidade na dinâmica da sessão
		Realização da ficha Individual da sessão
Aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ao nível da emoção social vergonha	Consolidação dos conhecimentos	Dificuldade na realização da ficha individual
		Identificação da emoção vergonha
		Sinais psicológicos da vergonha
		Sinais psicológicos da vergonha
		Expressão facial da vergonha
		Estratégia de enfrentamento adaptativo da vergonha
Avaliação da sessão	Impacto da sessão	Experiência Pessoal
		Perceção dos docentes
		Perceção dos alunos

O Quadro 3 mostra que, atendendo aos objetivos da presente investigação, se definiram três categorias: a “participação dos alunos na sessão”; a “aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ao nível da emoção social vergonha”; e a “avaliação da sessão” do programa de intervenção.

Para a análise destas categorias, foram definidos um conjunto de subcategorias e indicadores, que contribuíram para expressar o conteúdo geral das unidades de registo.

A categoria “**participação dos alunos na sessão**” do programa resultou em duas subcategorias de análise que abarcam a “adesão dos alunos na realização das atividades” e o “desempenho dos alunos na realização das atividades” aquando da respetiva sessão do programa de intervenção.

Para a subcategoria “adesão dos alunos na realização das atividades” foram definidos quatro indicadores: o debate da história, a ficha individual, o trabalho de casa da sessão, a dinâmica da sessão.

Da análise de conteúdo, foi possível verificar uma percentagem no “debate sobre a história da sessão” que nos permite depreender que os alunos aderiram bem à história, sendo que este indicador apresenta percentagens que assim o refletem (e.g. “la cantar para tanta gente” (A, C, F) (75%); “Cabeça para baixo” (C, E, F) (75%); “O Li tinha vergonha de cantar” (A, C, E) (75%).

Situação idêntica se observa na “Ficha individual da sessão”, na qual se obtiveram percentagens que refletem a adesão à atividade proposta (e.g. “Foi rápido”

(E, F) (50%), “ Já acabei” (C, E, F) (75%).

O mesmo se observou no indicador “Trabalho de casa da sessão” (e.g. “Eu vou fazer” (A, C, E, F) (100%); “ Já sei a quem vou fazer” (A, E) (50%).

Pela análise do indicador “dinâmica da sessão”, é possível inferirmos, através dos comentários dos alunos, a sua adesão (e.g. “ São todas as que aprendemos até agora” (A, C, E) (75%).

A subcategoria “desempenho dos alunos” resultou na definição de seis indicadores: a realização do trabalho de casa da sessão, as dificuldades na realização do trabalho de casa, facilidade no debate da história, facilidade na dinâmica da sessão, a realização da ficha individual da sessão e as dificuldades na realização da ficha individual.

Pela análise da “realização do trabalho de casa”, verificaram-se percentagens nas quais se pode observar que apenas 32,2% dos alunos realizaram esta atividade (n=93).

No que diz respeito ao indicador “dificuldades na realização do trabalho de casa”, os alunos não demonstraram dificuldades na realização da ficha (e.g. “Foi fácil”) (50%), apenas demonstrando alguma dificuldade nos seus procedimentos (e.g. “ E a outra tira?” (C, E) (50%); “ Trazemos para a semana?” (E) (25%).

No indicador “ facilidade no debate da história” observam-se percentagens que espelham o bom desempenho dos alunos (e.g. “A vergonha é uma emoção social” (A, C, E, F) (100%); “ Sentimos essa emoção quando estamos com as outras pessoas” (C, E, F) (75%). O mesmo acontece pela análise efetuada à “facilidade na dinâmica da sessão” (e.g. “ Boca plana” (A, E, F) (75%); “ Vontade de fugir” (C, E) (50%).

No que concerne aos indicadores “realização da ficha individual” e às “dificuldades na realização da ficha individual”, estes indicadores fazem-se corresponder a percentagens que demonstram que 96,8% dos alunos realizaram a ficha individual, não apresentando dificuldade aquando da realização da mesma (e.g. “ Foi fácil” (E, F) (50%) e apenas demonstrando não conhecer o significado de uma palavra (e.g. “O que é cabisbaixo?” (E, F) (50%).

Para a categoria **“aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ao nível da emoção social vergonha”** foi criada apenas uma subcategoria, respeitante à “consolidação dos conhecimentos”. Para esta subcategoria foram criados seis indicadores: a identificação da emoção, os sinais fisiológicos, os sinais psicológicos, a expressão facial, a estratégia de enfrentamento adaptativo da vergonha e a experiência pessoal.

Da análise de conteúdo para o indicador “identificação da emoção vergonha”, verifica-se que 93,5% dos participantes (A, C, E, F) souberam identificar a emoção que

foi trabalhada ao longo da sessão.

Ao indicador “sinais fisiológicos” fazem-se corresponder percentagens que espelham a aquisição dos conhecimentos acerca dos sinais fisiológicos associados à “vergonha” (e.g. “Calor nas bochechas.” (A, C, E, F) (67,7%); “ Olhar para o chão ” (A, C, E, F) (83,8%). Situação idêntica se observa nos “sinais psicológicos” (e.g. “Vontade de desaparecer/fugir.” (A, C, E, F) (94,6%).

No indicador “expressão facial”, os participantes destacaram sinais visíveis ao nível da boca, dos olhos e das bochechas (e.g. “Olhos descaídos.” (A, C, E, F) (36,5%); “Boca trémula.” (A, C, E, F) (66,6%); “Bochechas vermelhas.” (A, C, E, F) (54,8%).

Para o indicador “estratégia de enfrentamento adaptativo da vergonha” os participantes referiram que o que ajudou o Li a resolver a situação foi (e.g. “Pensou em coisas boas.” (A, C, E, F) (35,4%).

Para o indicador “experiência pessoal”, foram criados dois subindicadores: “situação” e “estratégia de resolução”. No que diz respeito ao subindicador “situação” os participantes demonstraram o reconhecimento de diversas situações em que sentem vergonha (e.g. “ Quando cometo erros” (A267; F393) (2,15%); “ Quando uma pessoa desconhecida fala comigo” (E312; E323; E391) (3,22%).

Da análise do subindicador “estratégia de resolução”, observam-se percentagens mais elevadas nas respostas “ Tentei disfarçar” (E312; F340; F343; E378) (4,3%); “ Falei com essas pessoas estranhas” (A272; E323) (2,15%), o que nos permite depreender que as situações que provocam a emoção “vergonha” são enfrentadas.

Por último, para a categoria “**avaliação da sessão**”, apenas foi criada uma subcategoria, que se refere ao “impacto da sessão”, tendo como indicadores, a perceção dos docentes e a perceção dos alunos.

Para o indicador perceção dos docentes foram criados três subindicadores: avaliação/ reflexão crítica, contributos da sessão e consequências/ implicações futuras.

Da análise do subindicador “avaliação/ reflexão crítica”, foi possível observar percentagens que refletem uma avaliação positiva da sessão por parte dos docentes. (e.g. “A sessão decorreu de forma positiva” (A, E, F) (75%); “As investigadoras conseguiram despertar o interesse e motivação nos alunos” (A, F) (50%); “Os alunos mostraram-se interessados e participativos ” (A, C, F) (75%).

Ao nível dos “contributos da sessão” observam-se percentagens que traduzem os contributos satisfatórios da sessão: “Contribui de forma positiva no processo do projeto e também no processo escolar” (A) (25%); “Aprender uma nova emoção

(social), a necessidade de esta existir e a forma de lidar para a sua superação” (F) (25%).

No subindicador “consequências/ implicações futuras” observam-se percentagens de 25% “ (...) refletir sobre a vergonha, os sentimentos de vergonha” (A) “; “ (...) os alunos começam a compreender as diversas sensações que sentem” (F); “Maior conhecimento de si mesmo, e de si na relação com os outros” (F), nas quais podemos depreender que as docentes consideram que a sessão teve um impacto positivo nos participantes.

Pela análise ao indicador “Perceção dos alunos” foi possível observar percentagens que se traduzem numa avaliação bastante positiva da sessão por parte dos participantes (e.g. “Aprendi coisas novas” (A, C, E, F) (87,09%); “Aprendi como é importante estar atento às nossas emoções” (A,C,E,F) (83,8%); “Ajudou a compreender como me sinto” (A,C,E,F) (84,9%).

Importa referir que para uma melhor compreensão deste sistema de categorização, o leitor poderá consultar a tabela de Análise de Conteúdo (AC) que se encontra na íntegra em anexo (cf. Anexo V).

Depois da apresentação e análise dos resultados obtidos pela abordagem qualitativa, apresentaremos, de seguida, a discussão dos mesmos com base na literatura esplanada no enquadramento teórico.

Refletindo sobre os resultados obtidos, verifica-se que estes são satisfatórios ao nível de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, no que diz respeito à emoção social vergonha, o que demonstra a pertinência e adequabilidade da oitava sessão construída para este efeito.

Esta sessão pretendeu apresentar a emoção social vergonha, para que as crianças aprendam a identificá-la através dos seus sinais (psicológicos e fisiológicos), reconheçam a sua expressão facial, e partilhem estratégias de enfrentamento adaptativo, a partir das suas experiências pessoais.

A pertinência desta sessão é apoiada pelos resultados que mostram que as crianças conseguiram desenvolver a sua aprendizagem emocional, revelando formas adequadas para a sua regulação.

Com o objetivo de testar a adequabilidade desta 8ª sessão, é possível observar que as percentagens encontradas, no que respeita à participação das crianças na sessão, traduzem resultados positivos, dos quais se percebe a adesão e o desempenho positivo na realização das atividades propostas (e.g. “ O Li tinha vergonha de cantar”) (75%), a adesão à ficha individual (e.g. “Já acabei”) (75%) e ao trabalho de casa (e.g. “Eu vou fazer”) (100%). Todavia, apenas 32,2% dos alunos realizaram o trabalho de casa e as crianças que o fizeram não demonstraram

dificuldade (e.g. “Foi fácil”) (50%). Esta percentagem poderá dever-se ao facto de diariamente as crianças já terem os trabalhos de casa da escola e de só terem de o apresentar/entregar uma semana depois da data que lhes é pedido. O bom desempenho das crianças faz-se corresponder por percentagens que espelham a facilidade que tiveram no debate da história (e.g. “A vergonha é uma emoção social”) (100%), na dinâmica da sessão (e.g. “Vontade de fugir”) (50%), na realização da ficha individual (e.g. “Foi fácil”) (50%), contrapondo apenas com a dificuldade de um conceito (e.g. “o que é cabisbaixo?”) (50%).

Os resultados obtidos na análise da aquisição de conhecimentos, ao nível da emoção vergonha, mostraram-se bons relativamente à identificação da emoção vergonha por parte das crianças (93,5%), incluindo os sinais fisiológicos (e.g. “Calor nas bochechas”) (67,7%) e os psicológicos (e.g. “Vontade de fugir/desaparecer”) (94,6%). As crianças foram capazes de partilhar situações em que sentem vergonha (e.g. “Quando cometo erros”) (2,15%); (“Quando uma pessoa desconhecida fala comigo”) (3,22%), sendo que estes dados vão ao encontro do que nos referem Tangney, Stuewig e Mashed (2007), os quais defendem que quando as pessoas se sentem envergonhadas podem sentir-se mais expostas e mais conscientes da desaprovação dos outros. Quanto às estratégias de resolução para a vergonha, as crianças também demonstraram ter boas estratégias (e.g. “Tentei disfarçar”) (4,3%); (“Falei com essas pessoas estranhas”) (2,15%). Estes resultados permitem-nos depreender que as situações que provocam vergonha nas crianças são enfrentadas pelas mesmas, levando-nos a concordar com o que nos indica Gilbert (2003), quando se refere à vergonha como um mecanismo de defesa social relacionado com comportamentos competitivos e com a necessidade de provar a si mesmo a aceitação dos outros, porque a necessidade de ser atrativo e de provocar sentimentos positivos na mente dos outros é uma questão de sobrevivência.

No que concerne à avaliação efetuada pelos docentes e pelos alunos sobre a sessão, depreende-se que os objetivos da sessão foram cumpridos. Assim o confirmam os resultados da análise à avaliação da sessão pelos docentes: (e.g. “Os alunos mostraram-se interessados e participativos”) (75%); (“Contribui de forma positiva no processo do projeto e também no processo escolar”) (25%); É disto exemplo a avaliação que os alunos fizeram da sessão (e.g. “Aprendi como é importante estar atento às nossas emoções”) (83,8%).

Deste modo, os resultados discutidos até ao momento são indicadores de que esta sessão está bem planeada e adequada ao público-alvo a que se destina, conseguindo manter os participantes interessados e mostrando ser composta por atividades com a exigência adequada a esta faixa etária.

Admitimos que esta abordagem nos permitiu uma maior riqueza de conhecimentos relativamente a pormenores descritivos, privilegiando-se, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos alunos, incidindo mais no processo de aprendizagem do que simplesmente nos resultados obtidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma vez que os resultados da abordagem qualitativa permitem concluir que foram desenvolvidas capacidades nas crianças ao nível da identificação, diferenciação e conhecimento das emoções, analisam-se, de seguida, os resultados obtidos pela abordagem quantitativa, de modo a verificar quais os índices de vergonha apresentados pela amostra em estudo e possíveis diferenças existentes entre a vergonha, o género e o nível socioeconómico.

ESTUDO 2: Caraterizar a emoção vergonha na amostra em estudo

Neste estudo caracteriza-se a variável vergonha tendo em conta a escala da vergonha externa para crianças (OASB – C).

De modo a compreender qual a média de valores dos índices de vergonha que apresentava a amostra em estudo, recorreu-se à análise da estatística descritiva. Apresentamos, de seguida, a média do índice de vergonha da amostra em estudo, no primeiro momento da intervenção (pré-teste).

Quadro 4 - Resultados da média da variável vergonha no momento pré-teste.

	Média	Desvio Padrão
OASB - C	17.30	7.244

A partir do Quadro 4, é possível verificar que as crianças apresentavam um valor médio de vergonha externa de 17.30, com um desvio padrão de 7.244. Estes dados apontam para níveis médios de vergonha externa, uma vez que os resultados da escala variam entre 8 e 40, considerando-se como ponto médio da escala 20 valores.

Assim, a partir da análise deste resultado, podemos depreender que a amostra em estudo, por não apresentar níveis muito elevados de vergonha não se apresenta como muito necessitada da sessão implementada, uma vez que esta sessão, visando promover a capacidade das crianças para lidarem com a vergonha de forma adaptativa, se mostra mais pertinente em crianças com elevados níveis de vergonha, os quais, por serem elevados, se podem mostrar desadaptativos e dificultadores da

sua integração social. Em nosso entender, estes índices médios de vergonha podem ser justificados pelo fato de as crianças viverem num ambiente rural, onde todos têm uma relação muito próxima, conhecem-se todos uns aos outros. De facto, estas crianças moram perto uns dos outros, o que, de certa forma, lhes proporciona um ambiente protegido.

Acresce referir que, tendo em conta a média dos índices de vergonha externa encontrada na amostra em estudo, foi nossa intenção subdividir a mesma numa segunda amostra, apenas com as crianças mais envergonhadas, ou seja, pretendíamos criar um subgrupo de crianças que no pré-teste apresentassem uma média de vergonha externa acima do ponto de corte (20 valores).

Tomamos esta decisão com o objetivo de perceber se a implementação da sessão levada a cabo sobre a vergonha provocaria alterações nos índices de vergonha externa das crianças mais envergonhadas. O indivíduo é tanto mais envergonhado quanto mais altos são os valores que obtém na escala da vergonha, sabendo-se que resultados superiores a 20 valores revelam que as crianças têm uma forte tendência para a vergonha externa. Todavia, não nos foi possível prosseguir com esta pesquisa por três razões: primeiro, por a amostra ser reduzida (n=45); segundo, por não conseguirmos estabelecer um número equivalente ou aproximado de indivíduos no grupo tendo em conta o género dos participantes e; terceiro, porque seguindo este novo critério, a nova amostra ficaria constituída por apenas 19 crianças no grupo experimental, e 26 no grupo de controlo. Assim, é possível observar que a maioria das crianças (n=26) pertencia ao grupo de controlo, o qual não seria alvo da intervenção. Face a estes resultados preferimos não avançar com o estudo pretendido, evitando, desta forma, apresentar resultados com fragilidade científica.

Terminando a caracterização da amostra relativamente aos valores médios de vergonha, pretendemos analisar se a vergonha varia ou não em função do género dos participantes. Desta forma, recorreu-se ao teste *t de Student* para a concretização da análise.

O Quadro 5 apresenta os resultados das diferenças entre a variável vergonha e a variável género.

Quadro 5 - Resultados das diferenças entre a variável vergonha e a variável género

	Masculino (N=92)		Feminino (N=84)		<i>t</i>	<i>p.</i>
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
OASB - C	18.26	8.013	16.26	6.174	1.863	.067

Analisando o Quadro 5, é possível observar que o género masculino apresenta maiores índices de vergonha externa (M=18.26 e DP=8.013), do que género feminino (M=16.26 e DP=6.174). No entanto, as diferenças observadas nas respetivas médias e desvios padrões não são estatisticamente significativas ($t = 1.863$; $p = .067$). Apesar de acreditarmos que estes valores se podem ficar a dever ao tamanho da nossa amostra, acreditando que, provavelmente, se obteria diferenças estatisticamente significativas se a amostra em estudo fosse maior. Não podemos deixar de considerar que esta igualdade entre géneros se pode ficar também a dever a mudanças culturais que, cada vez mais, aproximam as experiências e papéis de género na nossa sociedade. Na revisão da literatura, não foram encontrados estudos que confirmassem ou refutassem este resultado, pelo que se afere da necessidade de se continuar os estudos de caracterização da emoção vergonha na faixa etária infantil.

Sendo a vergonha uma avaliação negativa do *self*, na qual uma ameaça ao estatuto social do individuo ativa um conjunto de defesas (Gilbert, 2003), pretendemos compreender se o nível socioeconómico interfere nos índices de vergonha externa das crianças. Desta forma, para saber se os sujeitos em estudo apresentam diferenças entre médias ao nível da variável vergonha, relativamente à variável nível socioeconómico (baixo, médio e alto), teria de se recorrer à ANOVA, contudo, uma vez que apenas pertencia ao nível socioeconómico alto um sujeito, optou-se por recorrer ao teste *t de Student*, utilizando o nível socioeconómico baixo (n=104) e o nível socioeconómico médio (n=50).

Importa referir que na análise desta variável (nível socio económico) o total da amostra é de 154 crianças.

O quadro seguinte apresenta os resultados das diferenças entre a variável vergonha e a variável nível socioeconómico.

Quadro 6 - Resultados das diferenças entre a variável vergonha e a variável nível socioeconómico

	Nível Socioeconómico Baixo		Nível Socioeconómico Médio		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
OASB - C	18.28	7.578	15.54	6.017	2.433	.016

Pelo Quadro 6, é possível verificar que os sujeitos pertencentes ao nível socioeconómico baixo apresentam mais vergonha (M=18.28; DP=7.578) do que os sujeitos pertencentes ao nível socioeconómico médio (M=15.54; DP=6.017), considerando-se que as respetivas médias e desvios padrões observados são

estatisticamente significativas ($t = 2.433$; $p = .016$). Será que, de acordo com estes dados, podemos concluir que os indivíduos com o nível socioeconómico baixo estão mais propensos a sentirem vergonha do que os indivíduos de nível socioeconómico médio? Neste sentido, pretendeu-se estudar esta relação de modo a aceitar ou a refutar a hipótese que lhe é subjacente.

Em nosso entender, a resposta a esta questão será, provavelmente, afirmativa, dada a crise económica em que atualmente se vive. A falta de recursos económicos está cada vez mais presente na vida das crianças, quer direta, quer indiretamente, sendo que as consequências desse quotidiano, provavelmente, influenciam e modificam o desenvolvimento socio emocional dessas crianças. É possível que as crianças dos níveis socioeconómico baixo estejam mais propensas a sentirem vergonha que as pertencentes ao nível socioeconómico médio ou alto, pela dificuldade em aceder aos bens de consumo, pela comparação entre pares, por tudo aquilo que o estigma da pobreza acarreta, entre outras razões. Assim sendo, poderá acontecer que a criança, fazendo uma avaliação negativa do eu e confiando no julgamento dos outros, poderá criar um sentimento de comportamento falhado pela desaprovação no sistema moral e social, sentindo-se inferiorizada em relação aos outros (Leary & Tangney, 2011 referido por Fortes & Ferreira, 2014).

O surgimento destas dúvidas e de outras semelhantes, as quais apenas podem ser hipotetizadas no âmbito dos resultados obtidos com o presente trabalho, alerta, mais uma vez, para a escassez de estudos sobre a vergonha nesta faixa etária infantil e para a sua importância cada vez mais premente no atual contexto económico-social.

Após o exposto, e tendo em conta a questão de investigação deste trabalho, que nos remete para a promoção de competências sociais e emocionais nas crianças como forma de estas adquirirem competências que lhes permitam aprender a identificar as emoções em si e nos outros, bem como utilizar estratégias eficazes para lidar com as mesmas de forma adaptativa, pretendemos analisar a possibilidade de associação entre as variáveis vergonha e inteligência emocional. Assim, recorreu-se ao teste de *r-Pearson* para a sua concretização. Este teste mede o grau da correlação (positiva ou negativa) e a direção desta correlação, assumindo valores ente -1 e 1.

O Quadro 7 apresenta o coeficiente de correlação entre as variáveis vergonha e inteligência emocional na amostra total (grupos experimental e controlo), no momento pré-teste.

Quadro 7 – Coeficiente da correlação entre as variáveis vergonha e inteligência emocional na amostra total, no momento pré-teste.

	OASB -C
QUIEC -R	.310**

Após realizar o teste *r-Pearson*, como demonstra o Quadro 7, é possível verificar a existência de uma associação positiva fraca ($r = .310$) entre as variáveis vergonha e inteligência emocional, no momento pré intervenção, sendo esta estatisticamente significativa ($p=0.000 < 0.01$). Tendo em conta este resultado, procedeu-se para o estudo 3, de modo a compreender a que se deve esta significância estatística.

ESTUDO 3: Avaliar o impacto da intervenção do programa de competências sociais e emocionais, nos índices de vergonha externa.

Para analisar eventuais diferenças na variável grupo, provocadas pela intervenção, foi realizada a comparação da média dos valores dos índices da vergonha entre os dois momentos de avaliação (pré e pós-teste) para ambos os grupos (experimental e controlo), com recurso ao teste *t-Student*.

De seguida, apresenta-se o Quadro 8, no qual se faz referência aos resultados do teste *t*, para comparação entre médias da Escala de Vergonha (OASB – C), nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Quadro 8 – Diferenças entre as médias na Escala de Vergonha Externa (OASB-C) nos dois momentos de avaliação, entre os dois grupos.

	Momentos	Grupo Experimental (n=96)		Grupo Controlo (n=80)	
		M	DP	M	DP
OASB - C	Pré Teste	16.40	6.772	18.38	7.676
	Pós Teste	17.17	6.796	18.80	8.225

Como se pode observar no Quadro 8, a média de vergonha externa dos participantes pertencentes ao grupo experimental, antes da implementação do programa de intervenção é de 16.40 (DP=6.772) revelando que as crianças se encontram abaixo do ponto médio (20) do instrumento de avaliação utilizado. Estes dados apontam para níveis médios de vergonha externa. No que se refere à média das crianças relativamente à vergonha externa após a aplicação do programa esta é

de 17.17 (DP=6.796), verificando-se um aumento nos níveis de vergonha externa entre os dois momentos. Relativamente ao grupo controlo a média observada no pré-teste é de 18.38 (DP=7.676) e no pós-teste é de 18.80 (DP=8.225), o que indicia, também, um aumento da vergonha externa, apesar de este aumento ser muito menor do que o observado no grupo experimental. Acresce referir que o grupo controlo apresenta valores superiores ao grupo experimental nos dois momentos de intervenção, ambos os grupos apresentam valores abaixo do ponto médio da escala, considerando-se valores aceitáveis de vergonha externa.

Em nossa opinião, admitimos que o aumento da vergonha externa, nestas crianças do grupo experimental, se deve ao maior conhecimento desta emoção e à maior capacidade de a reconhecer, aspetos que a análise qualitativa nos permitiu confirmar terem acontecido durante a implementação da 8ª sessão deste programa.

A sessão sobre a vergonha levou a que as crianças se tornassem mais capazes de reconhecer e identificar esta emoção o que, em nosso entender, justifica o aumento dos valores desta variável entre o pré e o pós-teste.

O aumento destas competências abarca um conjunto de aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem, conforme nos referem Lopes, Rutherford, Cruz, Mauthur e Quinn (2011), que irá permitir ao indivíduo obter e manter relações positivas, lidar de forma adaptativa e eficaz em vários contextos sociais.

A Inteligência Emocional subjaz a estas competências e é entendida como um conjunto de habilidades que une a ideia de que a emoção nos faz pensar mais inteligentemente (Mayer & Salovey, 2007 referido por Neta, García & Gargallo, 2008).

Deste modo, pretendemos analisar eventuais diferenças provocadas pela intervenção na variável grupo e na variável inteligência emocional.

Neste sentido, e uma vez que anteriormente já se caracterizou a variável vergonha, passa-se a caracterizar a variável inteligência emocional, tomando-se como referência os cinco valores possíveis da escala de respostas (de 1 a 5), recordando que valores mais baixos (abaixo do ponto médio=85) correspondem a baixos índices de inteligência emocional e valores mais altos (acima do ponto médio= 85) a elevados índices de inteligência emocional.

Para analisar eventuais diferenças na variável grupo, provocadas pela intervenção, foi igualmente realizada a comparação da média dos valores de inteligência emocional entre os dois momentos de avaliação (pré e pós-teste) para ambos os grupos (experimental e controlo), com recurso ao teste *t-Student*.

De seguida, apresenta-se o Quadro 9, no qual se faz referência aos resultados do teste *t*, para comparação entre médias da escala da inteligência emocional (QUIEC – R), nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo.

Quadro 9 – Diferenças entre as médias na Escala da Inteligência Emocional (QUIEC – R), nos dois momentos de avaliação, entre os dois grupos.

QUIEC-R	Momentos	Grupo Experimental (n=96)		Grupo Controlo (n=80)	
		M	DP	M	DP
	Pré Teste	115.06	14.373	116	18.682
	Pós Teste	119.30	17.447	106.67	19.220

Como é possível observar no Quadro 9, a média de inteligência emocional do grupo experimental, no momento antes da intervenção é de 115.06 (DP=14.373) revelando que as crianças se encontram acima do ponto médio (85) do instrumento de avaliação utilizado. Estes dados apontam para bons níveis de inteligência emocional.

No que se refere à média das crianças relativamente à inteligência emocional após a aplicação do programa, esta é de 119.30 (DP=17.447), verificando-se um aumento nos níveis de inteligência emocional entre os dois momentos (pré e pós teste). No que diz respeito ao grupo controlo a média observada no pré-teste é de 116 (DP=18.682) e no pós-teste é de 106.67 (DP=19.220), o que indicia uma descida dos níveis da inteligência emocional.

No nosso entender, os resultados anteriormente apresentados, quer da vergonha, quer da inteligência emocional, permite-nos depreender que a sessão levada a cabo sobre a vergonha, inserida no programa “Vamos Sentir com o Necas” confirma a existência de promoção de competências emocionais e sociais. Desta forma, acreditamos que se desenvolveu a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, que as competências desenvolvidas irão permitir que essas crianças possam lidar melhor com a imprevisibilidade e com a mudança, transformando os obstáculos em desafios.

Com o objetivo de avaliar o impacto da intervenção do programa de competências sociais e emocionais, nas duas variáveis (vergonha externa e inteligência emocional), realizou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) com medidas repetidas (Grupo: controlo/experimental) x (Tempo: pré e pós-teste).

Assim, pretende-se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste, bem como entre o grupo de controlo e o grupo experimental e, ainda, na interação entre o momento e o grupo, ao nível das variáveis acima referidas. Isto para verificar se a sessão provocou alterações nas variáveis em estudo.

Para o uso adequado do teste (MANOVA), foram verificados os pressupostos de normalidade multivariada e de homogeneidade de variâncias-covariâncias. O

pressuposto da homogeneidade das variâncias foi avaliado com o teste *M* de Box ($M = 22.435$; $Z=2.187$); ($p = 0.016$), não se verificando a homogeneidade das variâncias. Devido a esta ausência de homogeneidade da variância e o não cumprimento dos pressupostos da MANOVA, teve-se em consideração os valores apresentados no teste de Pillai. A escolha deste teste foi feita com base nas características robustas deste teste, na violação do pressuposto da homogeneidade da variâncias (Maroco, 2010) tendo o referido teste sido considerado para cada um dos efeitos em análise (Quadro 10).

Uma vez que objetivamos avaliar o impacto da intervenção levada a cabo pelo programa de competências sociais e emocionais nas variáveis em estudo, devemos recorrer, apenas, aos resultados da interação tempo*grupo, para confirmar ou infirmar a hipótese em estudo. Deste modo, apresentamos os dados do tempo e do grupo, para explicar como as variáveis dependentes se comportam ao longo do tempo e do grupo, separadamente. Contudo, e apesar de estes dados serem importantes na compreensão dos resultados, apenas a significância estatística da interação tempo*grupo leva à confirmação ou corroboração das hipóteses. Isto é, só a interpretação destes resultados nos permite verificar a existência ou não de diferenças válidas, do ponto de vista estatístico, na forma como os índices das variáveis dependentes variam ao longo do tempo entre os grupos.

O Quadro 10 apresenta os resultados da MANOVA obtidos na vergonha e na inteligência emocional, para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste), o efeito do fator grupo (experimental/controlado) e a respetiva interceção (tempo/grupo) a partir da qual se pretende testar a hipótese abaixo apresentada.

H03: Não há efeito de interação significativo da promoção de competências sócio emocionais nos índices da vergonha externa e da inteligência emocional entre os dois grupos (experimental e de controlo) nos dois momentos de avaliação (pré e pós teste).

Quadro 10 - Resultados da análise multivariada da variância (MANOVA) para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção para as variáveis vergonha e inteligência emocional.

Efeito	Valor	Z*	Graus de Liberdade de Hipótese	Graus de Liberdade de Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	.035	3.147	2	172	.045	6.293
Grupo	.068	6.238	2	172	.002	12.475
Tempo x Grupo	.145	14.566	2	172	.000	29.132

*Estatística traço de Pillai

Pelos resultados traduzidos no Quadro 10 observa-se a não existência um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis vergonha e inteligência emocional, sob o efeito do fator tempo ($V=.035$, $F(172) = 3.147$; $p=.045$), sendo que o mesmo quadro permite observar que existe um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis em estudo, sob o efeito do fator grupo ($V=.068$, $F(172) = 6.238$; $p=.002$).

Quando se observa a interceção do tempo e do grupo, os resultados mostram um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto das variáveis em estudo ($V=.145$, $F(172) = 14.566$, $p=.000$).

Assim sendo, rejeita-se $H03$, uma vez que se verifica um efeito significativo nas variáveis vergonha e inteligência emocional tendo em conta os dois momentos de avaliação (pré e pós teste) nos dois grupos (experimental e controlo).

Atendendo aos valores traduzidos no quadro anteriormente apresentado, considera-se que a intervenção teve impacto nas variáveis vergonha e inteligência emocional, pelo que se verificam valores significativos considerando o momento pré e pós intervenção e o grupo experimental e controlo. Deste modo considera-se que a intervenção foi eficaz tendo em conta a interceção do fator tempo e do fator grupo.

Neste sentido, importa realçar a importância de programas desta natureza, que nos levam a ir ao encontro da ideia defendida pela CASEL (2013) (*Collaborative for Academic, Social, and Emotion Learning*) de que a aprendizagem social e emocional desenvolve a capacidade do aluno integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para conseguir concretizar tarefas importantes. Assim, os alunos desenvolvem competências que lhes permitem reconhecer, expressar e gerir as emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos e darem

resposta a necessidades pessoais e sociais (idem.).

É importante desenvolverem-se programas de competências sociais e emocionais no ambiente escolar, visto que o meio escolar é um local privilegiado para a aprendizagem e crescimento das crianças. Neste sentido, a escola deve integrar um modelo de desenvolvimento mais amplo e holístico, não incidindo apenas no desenvolvimento cognitivo do aluno, mas, também, no seu desenvolvimento social e emocional (Fernández-Berrocal & Ruiz (2008). De seguida, importa observar as variáveis (vergonha e inteligência emocional) em separado, para que se possa verificar em qual delas existam resultados mais significativos.

De modo a verificar se existem diferenças significativas ao nível da vergonha externa em função do tempo e do grupo e da interação entre ambos, procedeu-se novamente à realização de uma ANOVA de medidas repetidas.

Uma vez que objetivamos avaliar o impacto da intervenção do programa de competências sociais e emocionais, nos índices de vergonha externa, apenas vamos recorrer aos resultados da interação tempo*grupo, para confirmar ou infirmar a hipótese. Assim sendo, apresentamos os dados do tempo e do grupo, para explicar como esta variável se comporta ao longo do tempo e do grupo, separadamente.

Contudo, e apesar destes dados serem importantes na compreensão dos resultados, apenas a significância estatística da interação tempo*grupo leva à confirmação ou corroboração da hipótese.

Para o uso adequado deste teste, foram verificados os pressupostos de normalidade multivariada e de homogeneidade de variâncias-covariâncias. O pressuposto da homogeneidade das variâncias foi avaliado com o teste *M* de Box ($M = 3.180$; $Z=1.047$); ($p = 0.371$), não se verificando a homogeneidade das variâncias.

Devido à ausência de homogeneidade da variância e ao não cumprimento dos pressupostos, tiveram-se em consideração os valores apresentados no teste de Pillai.

O Quadro 11 apresenta os resultados da ANOVA obtidos na vergonha, para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste), o efeito do fator grupo (experimental/controlado) e a respetiva interação (tempo/grupo), a partir da qual se pretende testar a hipótese abaixo apresentada.

H03₁: Não há efeito de interação significativo da promoção de competências sócio emocionais nos índices de vergonha externa entre os dois grupos (experimental e de controlo) nos dois momentos de avaliação (pré e pós teste).

Quadro 11 - Resultados da análise multivariada da variância (ANOVA) para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interação para a variável vergonha.

Efeito	Valor	Z*	Graus de Liberdade de Hipótese	Graus de Liberdade de Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	.005	.833	1	173	.363	.833
Grupo	140.04	3.180	1	173	.076	3.180
Tempo x Grupo	.001	.214	1	173	.644	.214

*Estatística traço de Pillai

Os resultados traduzidos no Quadro 11 sugerem que não existe um efeito multivariado significativo da intervenção na variável vergonha, sob o efeito fator tempo ($V=.005$; $F(173) = .833$; $p=.363$), nem sob o efeito do fator grupo ($V=140.04$; $F(173) = 3.180$; $p=.076$).

O valor da interceção destes dois fatores (tempo/grupo) vai ao encontro dos resultados anteriores, não se verificando um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto da variável vergonha ($V=.001$, $F(173) = .214$, $p=.644$).

Atendendo aos valores traduzidos no Quadro 11, considera-se que a intervenção não teve um impacto significativo na variável vergonha, pelo que não se verificam valores significativos considerando o momento pré e pós-intervenção e o grupo experimental e de controlo.

Neste sentido aceita-se $H03^1$, uma vez que não se verifica um efeito significativo na variável vergonha tendo em conta os dois momentos de avaliação (pré e pós teste) nos dois grupos (experimental e controlo).

Estes resultados vão ao encontro do que já foi referido no estudo anterior (p.79), quando foi feita a caracterização da amostra em estudo, no que concerne aos níveis de vergonha, ou seja, por a nossa amostra apresentar índices médios de vergonha (abaixo do ponto de corte). Considerando os motivos previamente apresentados, cremos que se tivesse sido possível ter uma amostra com índices de vergonha acima do ponto médio (20), provavelmente teríamos como resultado um efeito significativo na intervenção, sabendo nós da sensibilidade da análise estatística (ANOVA). Acreditamos, ainda, que este resultado poderia apresentar significância estatística se o presente estudo tivesse contado com uma amostra maior, quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo, uma vez que, tal como referido

anteriormente, se verificou uma tendência para as médias da vergonha externa maior no pós-teste no grupo de controlo, facto que, tal como referido anteriormente, se pode ficar a dever ao maior conhecimento sobre a vergonha proporcionado pela sessão aqui analisada. Cumpre ainda acrescentar que, em nosso entender, esta mesma evidência é confirmada pelos dados qualitativos aqui apresentados e que atestam da adequabilidade e pertinência da sessão analisada neste estudo sobre vergonha.

Para finalizar, de modo a verificar se existem diferenças significativas ao nível da inteligência emocional em função do tempo e do grupo e da interação entre ambos, procedeu-se, mais uma vez, à realização de uma ANOVA de medidas repetidas.

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste M de Box ($M=10.371; Z=3.413; p=.017$), e sendo cumpridos os pressupostos temos reunidas as condições necessárias para o uso do teste de *Pillai*.

O Quadro 12 apresenta os resultados da ANOVA obtidos na inteligência emocional, para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste), o efeito do fator grupo (experimental/controlo) e a respetiva interceção (tempo/grupo) a partir da qual se pretende testar a hipótese abaixo apresentada.

H03₂: Não há efeito de interação significativo da promoção de competências sócio emocionais nos índices de inteligência emocional entre os dois grupos (experimental e de controlo) nos dois momentos de avaliação (pré e pós teste).

Quadro 12 - Resultados da análise multivariada da variância (ANOVA) para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção para a variável inteligência emocional.

Efeito	Valor	Z*	Graus de Liberdade de Hipótese	Graus de Liberdade de Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	.022	3.959	1	174	.048	.3959
Grupo	1490.69	6.444	1	174	.012	6.444
Tempo x Grupo	.139	28170	1	174	.000	28.170

*Estatística traço de Pillai

Os resultados da análise efetuada, apresentados no Quadro 12, permite-nos observar que não existe um efeito significativo da intervenção, nem no fator tempo ($V=.022$, $F(174) = 3.959$, $p=.048$), nem no fator grupo ($V=1490.69$; $F(174) = 6.444$; $p=.012$).

Contudo, a interação tempo* grupo ao nível da variável em estudo é dotada de significância estatística ($V=.139$; $F(174) = 28.170$; $p = .000$), verificando-se, assim, a existência de diferenças válidas, do ponto de vista estatístico, na forma como os índices desta variável aumentam ao longo do tempo entre os grupos.

Neste sentido rejeita-se H_{03_2} , uma vez que se verifica um efeito significativo na variável inteligência emocional, tendo em conta os dois momentos de avaliação (pré e pós teste) nos dois grupos (experimental e controlo).

Deste modo, estes resultados confirmam que conseguimos cumprir com o objetivo do programa “Vamos sentir com o Necas”, ou seja, foi desenvolvida a Inteligência Emocional das crianças intervencionadas.

Considerações Finais

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

O presente estudo foi delineado com o objetivo de avaliar o impacto da intervenção de um programa de competências sociais e emocionais nos índices de vergonha externa das crianças.

Denota-se, a partir dos presentes avanços na investigação sobre a importância das emoções e da aprendizagem socio emocional, que é importante intervir na promoção da inteligência emocional. Assim, considera-se que este estudo dará um contributo importante, tendo em conta os poucos estudos nacionais com as mesmas características, uma vez que sustenta a importância do desenvolvimento de programas de promoção de competências socio emocionais nas crianças.

Um dos ambientes que revela ser privilegiado para a aprendizagem emocional é o contexto escolar (Mayer & Geher, 1996, referido por Woyciekoski & Hutz, 2009).

Neste sentido, e de acordo com Fernández-Berrocal e Ruiz (2008), é necessário que a escola adote um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação global de crianças e adolescentes, que incida não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas, também, no desenvolvimento social e emocional dos seus alunos.

Segundo os autores anteriores, as escolas terão maior sucesso na sua missão educacional se unirem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na

experiência educativa dos alunos, uma vez que esta integração proporcionará, ao aluno, o aumento do seu potencial para o sucesso presente e futuro, quer na vida pessoal, quer na profissional.

Foi seguindo os pressupostos em que assentam os programas SEL e considerando esta aprendizagem como fundamental à educação, que se pretenderam explorar os aspetos pertencentes ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais (CASEL, 2013) através da implementação do programa “Vamos sentir com o Necas”.

Apesar de não fazer parte do programa curricular, o programa “Vamos sentir com o Necas” foi implementado em diversas escolas do concelho da Ribeira Grande, em contexto sala de aula, indo ao encontro do que defende a CASEL, que deixa bem claro ser imprescindível que estas intervenções (programas SEL) sejam inseridas nos programas curriculares das escolas.

Tendo em conta a escassez de programas desta natureza a nível nacional, urge a necessidade de investir em programas de promoção de competências socio emocionais para crianças, mas não só, concordando com Lourenço, Palmeira, Dinis e Pinto-Gouveia (2010) também há a necessidade de criação deste tipo de programas para os agentes educativos (pais, docentes, entre outros).

Acresce dizer que a nível regional também não temos conhecimento de trabalhos com estas características, esperando contribuir para a compreensão da temática em questão.

Assim, pela análise dos dados obtidos pelas duas abordagens utilizadas (qualitativa e quantitativa), podemos concluir que a sessão sobre a vergonha, inserida neste programa de competências socio emocionais foi adequada ao público-alvo, na medida em que as crianças desenvolveram a sua aprendizagem emocional, reconhecendo a emoção vergonha. Este fato pode dever-se à participação e aquisição de conhecimentos das crianças sobre a emoção vergonha durante a sessão.

Não obstante os resultados apresentados, esta investigação apresenta algumas limitações, sobre as quais interessa refletirmos.

Neste sentido, é importante salientar que uma das limitações se deve ao facto dos instrumentos terem sido administrados em contexto sala de aula, o que por vezes comprometeu a atenção das crianças, nomeadamente a tendência das crianças para perguntar aos colegas quais as respostas por eles dadas, o que nem sempre nos foi possível controlar.

No que diz respeito à amostra, é importante salientar que esta foi selecionada de modo não aleatório, o que pode originar dificuldades em generalizar os dados para a população geral e também a falta de dados socio demográficos que não nos permitiu

fazer a sua caracterização mais pormenorizada.

Outra limitação que consideramos no presente estudo, refere-se, mais especificamente, à implementação do programa “Vamos sentir com o Necas”, prende-se com o facto de este ser um programa de média duração, sendo este implementado, apenas, no 2º Período Letivo.

Como não se realizaram sessões de follow-up, não se fortaleceram as competências adquiridas ao longo do programa, sendo essa também considerada uma limitação do presente estudo.

Embora tenham existido estas limitações, o nosso estudo contribuiu para aumentar o conhecimento acerca da promoção de competências sociais e emocionais, ao nível da vergonha, mais concretamente nas crianças, sendo esta uma área pouco desenvolvida em Portugal, e elaborar alguns apontamentos para investigações futuras.

Sendo a vergonha considerada central na formação e manutenção de diversos tipos de psicopatologia (Gilbert, 2000; Pinto-Gouveia & Matos, 2010), entendemos que é importante continuar a implementar programas desta natureza para essa faixa etária, de modo a podermos contribuir para a saúde mental das nossas crianças.

Dada a escassez de estudos sobre a vergonha na infância, consideramos importante alargar investigações neste sentido.

Tendo em conta os resultados desta investigação, seria importante continuar a investigação acerca da vergonha externa em crianças com níveis altos de vergonha externa e com o estatuto socioeconómico baixo.

No futuro, seria útil implementar mais sessões sobre esta temática e alargar a população alvo do estudo para as restantes escolas da ilha de São Miguel, bem como a sua implementação a outros contextos educativos.

Esta sugestão torna-se mais pertinente se considerarmos que este é um estudo piloto e igualmente de carácter inovador, uma vez que as intervenções ao nível das emoções na infância são escassas.

Acresce referir que seria fundamental uma intervenção longitudinal, para que as crianças consolidassem as aprendizagens emocionais, refletindo e transpondo os seus conhecimentos para situações reais.

Posto isto, realçamos a nossa intenção de contribuir para a investigação sobre a temática da inteligência emocional infantil, dada a insuficiência de estudos na área.

Acreditamos na eficácia e adequabilidade da sessão criada para este programa, bem como da importância de todo o programa em que esta se encontra integrada.

Referências Bibliográficas

- Abric, J.C. (1994). *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (4^a ed.), pp. 187-203. Paris: Presses Universitaires de France.
- Almeida, L. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimentos e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, S. L. & Araújo, M. A. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Psicologia e Educação: Braga.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5^a ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 13-38). New York: Psychology Press.
- Barbosa, A. (2009). A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, 2009.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa, Portugal.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Em R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barreto Carvalho, C., Nunes Caldeira, S., da Motta, C., Amaral, S. & Benevides, J. (2016). Emotional Intelligence in Children: development and psychometric properties of the Emotional Intelligence Questionnaire in Portuguese children (2016, manuscrito em construção).
- Benevides, J., da Motta, C., Nunes Caldeira, S. & Barreto Carvalho, C. (maio,2016,6-7). The psychometric properties of the brief Other as Shamer Scale for Children (OAS-C): preliminary validation studies in a sample of Portuguese children. Comunicação a ser apresentada no 3º Congresso Internacional de Saúde do IPLeiria, Leiria, Portugal.
- Berrocal, P. F. & Pacheco, N. E. (2005). *La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3).
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Análise de conteúdo. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (Vol. 2). London: Hogarth Press.
- Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004) Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 2, 340-345.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bueno, J. & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), pp. 279-291
- Caballo, V. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Cacheiro, C.; Martins, M. (2012). Promotion of Socio-Emotional Competences in Children at Primary School. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 20 (1), Ano 17, 2012. ISSN: 1138-1663
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 92-95.
- Campbell – Sills, L., Barlow, D.H., Brown, T.A., & Hofmann, S.G. (2005). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1251 – 1263.
- Caruso, D., Mayer, j. & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retrieved from CASEL website: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J. & Bento, E. (2010) Auto-criticismo, vergonha interna e dissociação: a sua contribuição para a patoplastia do auto-dano em adolescentes. *Psicologica*, 52 (II), 331-360.
- Cia, F. & Barahm, E. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26, pp. 45-55. Retirado em 08 de agosto de 2015 de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf>.
- Coelho, S., Castilho, P., & Pinto-Gouveia, J. (2010). Recordação de experiências de ameaça e subordinação na infância, auto-criticismo, vergonha e submissão: a sua contribuição para a depressão em estudantes universitários. *Psicologica*, 52 (II), 449-474.
- Costa, C. (2008). *As Emoções Morais: A Vergonha, a Culpa, e as Bases Motivacionais o Ser Humano*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Crusellas, L.; Cruz, M.; Barbosa, M. (2013). Prevenir – um modelo de intervenção longitudinal. Prevenir – a longitudinal intervention model. *Journal of Child and*

- Adolescent Psychology. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 4 (1)
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. (5ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2004). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da Consciência*. (5ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Diamond, L. M. & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic process. *Motivation and Emotion*, 27 (2), 125-156.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Ekman, P. (1977). *Facial Expression*. In Siegman, A. & Feldstein, S. (Eds.), *Nonverbal Communication and Behavior* (97-126). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Ekman, P. (1980). *The face of man: Expressions of universal emotions in a New Guinea village*. New York: Garland STPM Press.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das Emoções* (C. Szlak, Trad.). São Paulo: Lua de Papel. (Obra original publicada em 2003).
- Elias, E. (2013). Avaliação do impacto de um programa de promoção de competências sócio-emocionais no bem-estar dos professores. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Elison, J., Lennon, R., & Pulos, S. (2006). Investigating the compass of shame scale: The development of Compass of shame scale. *Social behavior and personality*, 34, 221-238.
- Fernández-Berrocal, P. & Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(2), 421-436.
- Fortes, C.A., Ferreira, T.V. (2014). The influence of shame in social behavior. *Revista de Psicologia da IMED*, 6 (1), 25-27.

- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de investigação: da concepção à realidade*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência;
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Frijda, N. H. (1994). Emotions are functional, most of the time. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: fundamental questions* (pp. 112-122). New York: Oxford University Press.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in Young Children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.
- Gilbert, P. (1998). What is shame? Some core issues and controversies. In Gilbert, P. & Andrews, B. (Eds.), *Shame: Interpersonal behavior, psychopathology and culture* (pp.3-36). New York: Oxford University Press.
- Gilbert, P. & Gelsma, C. (1999). *Recall of Shame and Favouritism in Relation to Psychopathology*. *The British Journal of Clinical Psychology*, 38, 357-373. doi: 10.1348/014466599162962
- Gilbert, P. (2000). Social mentalities: Internal 'social' conflicts and the role of inner warmth and compassion in cognitive therapy. In P. Gilbert & K. G. Bailey (Eds.), *Genes on the couch: Explorations in evolutionary psychotherapy*. Hove: Brunner-Routledge
- Gilbert, P. (2002). Body shame: A biopsychosocial conceptualization and overview, with treatment implications. In P. Gilbert & J. Miles (Eds.), *Body shame: Conceptualization, research and treatment* (3–54). London: Brunner- Routledge
- Gilbert, P. (2003). Evolution, social roles, and the differences in shame and guilt. *Social Research*, 70, 1205-1230. Recuperado de International Security e Counter Terrorism Reference Center.
- Gilbert, P. & Irons, C. (2009). Shame, self-criticism, and self-compassion in adolescence. In N. B. Allen & L. B. Sheeber (Eds.) *Adolescent Emotional development and the Emergence of Depressive Disorders*. Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates actividades. Editoriais.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System: Rating Scales*. Bloomington: Pearson Assessments.
- Gross, J. J. & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.

- Gross, J. J. (1999a). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O. P. John(Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2^a ed., pp. 525-552). New York: Guilford.
- Gross, J. J. (1999b). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J.J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation Conceptual Foundations. In Gross, J. (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). New York: The Guilford Press.
- Harris, P. L. (1996). *A criança e a emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Harris, P. L. (2008). Children's Understanding of Emotion. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3^a ed., pp.320-331). New York: The Guilford Press.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 281-292). New York: The Guilford Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, Organizational and Regulatory Functions of Discrete Emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed. , 253- 264). New York: The Guilford Press.
- Jodelet, D. (1994). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (4^a ed., pp.31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- La Taille, Y. (2002). O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15 (1),13-25
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 177-191.
- LeDoux, J. (2000). *O cérebro emocional*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas. Epistemologia e sociedade*. (3^a Ed.), Instituto Piaget.
- Lewis, M. (2000). Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame and Guilt. In M. Lewis, & J. Haviland (Eds), *Handbook of emotions* (pp. 623-635). New York: Guilford Press.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.

- Loureiro, C. (2011). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: conceptualização e modelos teóricos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*.
- Lourenço, S., Palmeira, L., Dinis, A., & Pinto-Gouveia, J. (2010). *Validação das emoções na infância: vergonha, ansiedade e sintomatologia depressiva*. *Psychologica*, 52 – Vol. II, 499-526.
- McFall, R.M. (1982). A review and a reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, pp.1-33.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS) (3ª ed.)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martin, R. M. & Green, J. A. (2005). The use of emotional explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14 (2), 229-249.
- Martins, R. (2009). *Conhecimento Emocional e Temperamento em Crianças de Idade Pré Escolar: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Martins, M. (2012). *“À Descoberta ...” Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Matos, M., & Pinto-Gouveia, J. (2009). Shame as a traumatic memory. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. Doi: 10.1002/cpp.659.
- Matos, M., & Pinto-Gouveia, J. (2010). Shame as a traumatic memory. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 17, 299–312. doi: 10.1002/cpp.659
- Matos, M., Pinto-Gouveia, J., & Martins, S. (2011). O Impacto Traumático de Experiências de Vergonha: Estudo das propriedades psicométricas da versão portuguesa da Impact of Event Scale – Revised. *Psychologica. Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 413 – 438
- Mautner, A. (2003). Vergonha. Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. *Psicologia USP*, 14(2), 225- 229.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O'Sullivan, M., & Frank, M. (2008). Facial expression of emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions (3ª ed.)*, pp. 211–234). New York: Guilford Press.
- Mauthner, E. R. (2006). *Inteligência emocional, percepções de liderança e desempenho. Algo a acrescentar?* Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4, 197-208
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Nova Iorque: BasicsBooks.

- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence meets standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer-SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto, Canada: MHS
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112, 179-204.
- Moscovici, S. (2000). Lo social em tiempos de transición / Diálogo com Serge Moscovici. *Revista SIC (Caracas, Venezuela)*, 617, 302-305.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. A. S., Oliveira, J. T., Crusellas, L., & Lima, A. (2012). Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente/Journal of Child and Adolescent Psychology*, 3(1), 39-66.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and Pride*. New York: Norton.
- Nathanson, D. L. (1994). *Shame and pride: Affect, sex, and the bird of the self*. New York: Norton
- Neta, N., García, E. & Gargalho, I. (2008). A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicol. Argum*, 26 (52), 11-22.
- Nunes, J. (2012). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos: Estudo da adaptação portuguesa ao TEC*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oatley, K., Keltner, D. & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. Malden, MA Oxford: Blackwell Pub.
- Paludo, S. & KOLLER, S. (2003). Desenvolvimento das emoções morais: como as crianças expressam e compreendem suas emoções e valores? *Rev Bras. Cresc. Desenv. Hum.*, São Paulo, 13 (2): 35-45.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P. & Souza, D. H. (2011). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), 135-143.
- Pereira, M., Moreira, P. (2000). Prevenção primária das toxicodependências: Avaliação de uma intervenção de grupo em crianças com idades entre os 8 e os 9 anos. *Análise Psicológica*, 4, pp.455-463.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (4ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.

- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Pinto-Gouveia, J., & Matos, M. (2010). Can shame memories become a key to identity? The centrality of shame memories predicts psychopathology. *Applied Cognitive Psychology*. Doi: 10.1002/acp.1689.
- Pons, F., Harris, P.L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Pressley, Ridge (2011). Risco ao lado. Desenvolvimento de Competências nas Escolas. 1 (2), 2-11.
- Queirós, C. (1997). *Emoções e comportamento desviante*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Porto.
- Raimundo, R. (2012). *"Devagar se vai ao longe": Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Reverendo, I. M. (2011). *Regulação Emocional, Satisfação com a Vida & Percepção da Aceitação-Rejeição Parental: Estudo de Adaptação e Validação da Versão Portuguesa do Emotions Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Rychen, D. S., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chaves em educação*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Roazzi, A., Federicci, F. C. B., & Wilson, M. (2001). A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 14(1), 57-72.
- Rosa, T. (2011). *O reconhecimento de expressões de emoções básicas e auto-conscientes na população portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Rourke, B. (1991). *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998) Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional and personality development. (5ª ed. pp. 237-309). New York: Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford series on social and emotional development. New York: Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990a). Emotional intelligence. In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Mayer, J. D (1990b). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co., Inc.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1999). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Editora Campus Lda.

- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Silva, M. J. (2010). A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais: Emoções, Expressões Corporais e Tomadas de Decisão. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta de Lisboa.
- Solomon, R. (2004) The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. (2nd ed., pp.3-15) New York: The Guilford Press.
- Stegge, H. & Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In J. Gross, (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 269-282). New York: Guilford Press.
- Strongman, K. (1996). *The psychology of emotion. Theories of emotion in perspective*. (2nd Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Strongman, K. (2004). *A Psicologia da Emoção*. Manuais Universitários. (2^a ed). Lisboa: Climepsi Editores
- Tangney, J. P. & Fisher, K.W. (1995). *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt and pride*. New York: The Guilford Press
- Tangney, J. P., & Miller, R. S. (1996). Are shame, guilt, embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1256-1269.
- Tangney, J. P. (2002). Self-conscious emotions: The self as a moral guide: In A. Tesser, D.A. Stapel, & J.V Wood (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (97- 117). Washington DC: American Psychological Association
- Tangney, P., & Dearing, L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
- Tangney, J., Stuewig, J. & Mashek, D. J. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372. Doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2ºciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Tracy, J. L. & Randles, D. (2011). Four models of basic Emotions: a review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3 (4), 397-405.
- Tracy, J. L., Robins, R. W., & Tangney, J. P. (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: A within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (5), 292-303.

- Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 3-25). Goiânia, GO: AB.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 1-11.

ANEXOS

ANEXO I
DIÁRIO DE BORDO



Diário de Bordo

Sessão
Dinamizadora
Data
Local
Turma
Duração
Número de Participantes
Resultados esperados
<p>Adesão dos alunos na realização das atividades <i>(em termos de gosto/interesse/motivação)</i></p>
<p>Desempenho dos alunos perante as atividades <i>(em termos de facilidade/dificuldade)</i></p>
<p>Dificuldades apresentadas pela investigadora no desenrolar da sessão <i>(ponto de vista da observadora)</i></p>
<p>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></p>

ANEXO II

FICHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO DOS

PROFESSORES



Registo de Sessão

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)	

Obs:

ANEXO III

CONSENTIMENTO INFORMADO DIRIGIDO AOS PAIS PARA PARTICIPAÇÃO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO NO PROGRAMA “VAMOS SENTIR COM O NECAS”



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no 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 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 “**Vamos sentir
com o Necas**”.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2015

ANEXO IV

CONSENTIMENTO INFORMADO DIRIGIDO AOS PAIS PARA PARTICIPAÇÃO DO GRUPO DE CONTROLO NO PROGRAMA “VAMOS SENTIR COM O NECAS”



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no 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) 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 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 “**Vamos sentir
com o Necas**”.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2015

ANEXO V

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Subindicadores	Unidade de Registo	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeração
Participação dos alunos na sessão	Adesão dos alunos na realização das atividades	Debata sobre a história da sessão		“ O Li ia participar na festa da escola” (E)	“Então, de que falava a história?”	25%
				“ la cantar para tanta gente” (A, C, F)		75%
				“ O Li tinha vergonha de cantar” (A, C, E)		75%
				“ Parecia uma estátua” (F)		25%
				“ Cabeça para baixo” (C, E, F)		75%
				“ Fugiu cheio de vergonha” (E)		25%
				“ Pensar em coisas boas” (A,E)		50%
				“ Quem fez os desenhos da história? (E)	Comentários dos alunos aos slides da história	25%
				“ Estão muito bem-feitos” (E)	25%	
		Ficha individual da sessão		“ É muito grande? (F)	Comentários dos alunos na entrega da ficha individual.	25%
				“ Já acabei” (C, E, F)		75%
				“ Foi rápido” (E,F)		50%
		Trabalho de casa da sessão		“ Eu vou fazer” (A, C, E, F)	Comentários dos alunos na entrega do desafio.	100%
				“ É fixe” (F)		25%
				“ Já sei a quem vou fazer” (A,E)		50%
		Dinâmica da sessão		“ Ohhh, tantas” (A)	Comentários dos alunos ao longo da	25%
				“ São todas as que aprendemos até		75%

Participação dos alunos na sessão (cont.)			agora” (A,C,E)	dinâmica da sessão.	50%				
			“ Tão giras” (A,F)						
	Desempenho dos alunos na realização das atividades	Realização do trabalho de casa da sessão	Alunos que realizaram o trabalho de casa da sessão (A265); (A266); (A267); (A268); (A271); (A272); (E312); (E313); (E318); (E319); (E321); (E322); (E323); (F336); FF338); (F340); (F343); (F347); (F353); (E370); (E372); (E2378); (E379); (E380); (F391); (F396); (F397); (F406); (F420); (F421) ***	Escolhe 3 pessoas para entrevistares e faz as perguntas que se encontram nas tiras	32,2%				
						Dificuldade na realização do trabalho de casa	“ Foi fácil” (E, F)	50%	
		“ Nós trazemos o envelope e as respostas?” (E)					25%		
		“ E a outra tira?” (C, E)					50%		
		“ Mas tem quatro linhas” (E)					25%		
		“ Trazemos para a semana? (E)					25%		
		“ Podemos cortar as tiras?” (E)					25%		
		Facilidade no debate da história					Sem dificuldades. (A) (C) (E) (F)	“Então, de que falava a história?”	100%
							“A vergonha é uma emoção social” (A, C, E, F)		100%

Participação dos alunos na sessão (cont.)	Desempenho dos alunos na realização das atividades (cont.)		“ Serve para pedir desculpa aos outros, caso faça alguma coisa de mal” (E, F)		50%		
			“ Devemos pensar em coisas positivas” (E)		25%		
			“ Sentimos essa emoção quando estamos com as outras pessoas” (C, E, F)		75%		
		Facilidade na dinâmica da sessão		“ Bochechas vermelhas” (C, E,F,)	Pistas dos alunos na realização da dinâmica	75%	
				“ Vontade de fugir” (C, E))		50%	
				“ Boca plana” (A, E, F)		75%	
				“Muito calor” (E)		25%	
				“ Ficas corado” (A)		25%	
		Realização da ficha individual da sessão		Alunos que realizaram a ficha individual da sessão (A263); (A264); (A265); (A266); (A267); (A268); (A269); (A270); (A271); (A272); (A273); (A274); (A275); (A276); (C291); (C292); (C293); (C294); (C295); (C296); (C297); (C298); (C299); (C300); (E312); (E313); (E314); (E315); (E317); (E318); (E319); (E320); (E321); (E323); (F336); (F337); (F338); (F339); (F340); (F341); (F342); (F343); (F344); (F345); (F346); (F347); (F348); (F349); (F350); (F351); (F352); (F353); (F354); (E369); (E370); (E371); (E372); (E373); (E375); (E376); (E377); (E378); (E379); (E380); (F391); (F392); (F393); (F394); (F395); (F396); (F397); (F398); (F399); (F401); (F402);		Fichas individuais realizadas	96,8%

			(F403); (F404); (F405); (F406); (F407); (F408); (F420); (F421); (F422); (F423); (F424); (F425); (F426); (F427); (F428); (F429); (F430); ***		
		Dificuldade na realização da ficha individual	“O que é cabisbaixo?” (E, F)	Comentários dos alunos no momento da realização da ficha individual	50%
			“ É a caneta?” (C)		25%
			“ Foi fácil” (E, F)		50%
Aquisição de conhecimentos ao nível da emoção social vergonha	Consolidação dos conhecimentos	Identificação da emoção	<p>“Vergonha.” (A263); (A264); (A265); (A266); (A267); (A269); (A270); (A271); (A272); (A273); (A274); (A275); (A276); (C291); (C292); (C293); (C294); (C295); (C296); (C297); (C298); (C299); (E312); (E313); (E314); (E315); (E317); (E319); (E320); (E321); (E323); (F336); (F337); (F338); (F339); (F340); (F341); (F342); (F343); (F344); (F345); (F346); (F347); (F348); (F349); (F350); (F351); (F352); (F353); (F354); (E369); (E370); (E371); (E372); (E373); (E375); (E376); (E377); (E379); (E380); (F391); (F392); (F393); (F394); (F395); (F396); (F397); (F398); (F399); (F401); (F402); (F403); (F405); (F406); (F407); (F408); (F420); (F421); (F422); (F423); (F424); (F425); (F426); (F427); (F428); (F429); (F430) ***</p>	Conheceste uma emoção nova. Como se chama essa nova amiga?	93,5%
		Sinais fisiológicos da	“Ficou sem voz.”	Recorda a história que	25,8%

Aquisição de conhecimentos ao nível da emoção social vergonha (cont.)	Consolidação dos conhecimentos (cont.)	vergonha		“Olhar cabisbaixo em direção ao chão.”	ouviste e marca com um x na (s) resposta (s) correta (s) às perguntas que se seguem. Que sinais deram o seu corpo?	81,7%
				“Corou.”		51,6%
				“Calor nas bochechas.”	Faz um círculo no que acontece ao teu corpo	67,7%
				“ Olhar para o chão ”		83,8%
				“Mãos transpiradas.”		89,2%
		“Tremores.”		53,7%		
		Sinais psicológicos da vergonha		“Vontade de desaparecer/fugir.”	Recorda a história que ouviste e marca com um x na (s) resposta (s) correta (s) às perguntas que se seguem.	94,6%
				“Ficou sem reação.”		35,4%

Aquisição de conhecimentos ao nível da emoção social vergonha (cont.)	Consolidação dos conhecimentos (cont.)	Expressão facial da vergonha			O Li sentiu...	
				“Olhos descaídos.”	Desenha a cara do Li quando ele sentiu vergonha.	36,5%
				“Boca trémula.”		66,6%
		“Bochechas vermelhas.”		54,8%		
	Estratégia de enfrentamento adaptativo da vergonha	“Pensou em coisas boas.”		Recorda a história que ouviste e marca com um x na (s) resposta (s) correta (s) às perguntas que se seguem. Como é que o Li resolveu a situação?	35,4%	
	Situação	“ Quando sou apanhada a dizer uma mentira” (A266)		1,07%		

Aquisição de conhecimentos ao nível da emoção social vergonha (cont.)	Consolidação dos conhecimentos (cont.)	Experiência Pessoal		“ Quando cometo erros” (A267; F393)	Pensa numa situação em que sentiste vergonha. Explica o que aconteceu e o que fizeste para ultrapassar a situação.	2,15%
				“ Quando pedi em namoro uma rapariga e ela disse que não” (A271)		1,07%
				“ Quando falo com pessoas que não conheço” (A 272; F336)		2,15%
				“Quando fiz xixi nas calças” (F420)		1,07%
				“Quando vou tomar nosso Senhor” (F421)		1,07%
				“Quando vi o meu tio pela 1ª vez” (F391)		1,07%
				“ Quando tenho de falar em público” (F406; F340; E372)		3,22%
				“ Quando uma pessoa desconhecida fala comigo” (E312; E323; E391)		3,22%
				“ Quando descobrem que fiz alguma coisa mal feita” (A265; F396; E379)		3,22%
				“Quando tenho uma negativa” (F353)		1,07%
			“Quando faço coisas tolas” (F338)	1,07%		
			Estratégia de resolução	“ Falei com essas pessoas estranhas” (A 272; E323)		2,15%
				“ Tentei pensar positivo” (E318)		1,07%
				“ Tentei disfarçar” (E312; F340; F343; E378)		4,3%
“ Fui-me embora” (F347)	1,07%					
Avaliação/ Reflexão Crítica			“A sessão decorreu de forma positiva”. (A, E, F)		75%	
			“Permitiu a revisão das emoções trabalhadas”. (E)		25%	

Avaliação da Sessão	Impacto da sessão	Percepção das docentes		“As investigadoras conseguiram despertar o interesse e motivação nos alunos”. (A, F)	Ficha de Avaliação da Sessão das Docentes	50%
				“Interessados e participativos”. (A,C,F)		75%
				“As investigadoras utilizaram linguagem simples e direta”. (F)		25%
		Contributos da Sessão	“Contribui de forma positiva no processo do projeto e também no processo escolar”. (A)	25%		
			“Permitiu mostrar o lado positivo da vergonha” (E)	25%		
			“Aprender uma nova emoção (social), a necessidade de esta existir e a forma de lidar para a sua superação”. (F)	25%		
			“(…) apesar de sentirem vergonha regularmente não sabiam como defini-la”. (F)	25%		
			“Distinguir emoções sociais e não sociais”. (F)	25%		
		Consequências/ Implicações futuras	“(…) refletir sobre a vergonha, os sentimentos de vergonha”. (A)	25%		
			“(…) os alunos começam a compreender as diversas sensações que sentem”. (F)	25%		

Avaliação da Sessão (cont.)	Impacto da sessão (cont.)	Percepção dos alunos		“ Maior conhecimento de si mesmo, e de si na relação com os outros”. (F)	Gostaste da história? Se a tua resposta foi sim, marca com um X os quadradinhos que explicam porquê.	25%
				“Aprendi coisas novas.” (A263); (A264); (A265); (A266); (A267); (A268); (A269); (A270); (A271); (A272); (A274); (A273); (A275); (A276); (C291); (C292); (C293);(C294); (C295); (C297); (C298); (C299); (C300); (C301); (E312);(E313);(E314); (E316); (E318); (E320); (E323); (F336); (F337); (F338); (F339); (F340); (F341); (F342); (F343); (F344); (F345); (F346); (F347); (F348); (F349); (F350); (F351); (F352); (F353); (F354); (E369); (E370); (E371); (E372); (E373); (E376); (E377); (E379); (E380); (F391); (F392); (F393); (F394); (F395); (F396); (F399); (F402); (F403); (F405); (F406); (F407); (F408); (F420); (F422); (F424); (F425); (F426); (F427); (F428); (F429); (F430) ***		87,09%
				“Aprendi como é importante estar atento às nossas emoções.” (A263); (A264); (A265); (A267); (A268); (A269); (A270); (A271); (A272); (A274); (A275);(A276); (A273); (C291); (C292); (C295); (C297); (C298); (C299);(C300); (C301); (E312); (E313); (E314); (E316); (E318); (E319); (E321); (E323); (F336); (F337); (F338); (F339); (F340); (F342); (F343); (F344); (F345); (F346); (F347); (F348); (F349); (F350); (F351); (F352); (F353); (F354); (E369); (E370); (E371);		83,8%

Avaliação da Sessão (cont.)	Impacto da sessão (cont.)	Perceção dos alunos (cont.)	(E376); (E377); (E379); (E391); (F392); (F393); (F394); (F395); (F396); (F397); (F398); (F399); (F402); (F403); (F405); (F406); (F407); (F408); (F420); (F422); (F423); (F424); (F425); (F426); (F427); (F428); (F429); (F430) ***	Gostaste da história? Se a tua resposta foi não, marca com um X os quadradinhos que explicam porquê.	
			“Ajudou a compreender como me sinto.” (A263); (A264); (A265); (A270); (A271); (A272); (A274); (A275); (A276); (A267);(C291); (C292); (C294); (C295); (C297);(C298); (C299); (C300); (C301); (E312); (E313); (E314); (E315); (E316); (E318); (E319); (E321); (E323); (F336); (F337); (F338); (F339); (F340); (F341); (F342); (F343); (F344); (F345); (F346); (F348); (F349); (F350); (F351); (F352); (F353); (F354); (F355); (F356); (F357); (E369); (E370); (E371); (E374); (E376); (E377); (E378); (E379); (F347); (F391); (F392); (F393); (F395); (F396); (F397); (F402); (F405); (F406); (F407); (F408); (F420); (F422);(F423); (FF424); (F425); (F426); (F427); (F428); (F429); (F430) **		84,9%
			“Foi aborrecido.” (E322); (F401); (F404)		3,22%

Legenda:

(A) EB1/ JI Padre Dr. Laudalino de Câmara Moniz de Sá; (B) EB1/JI de Ribeirinha; (C) EB1/JI de Fenais d'Ajuda; (D) EB1/JI de Conceição; (E) EB1/JI Professor Amâncio de Câmara Leite; (F) EB1/JI Professor Manuel Jacinto da Ponte; *** Aluno específico de cada escola.

