



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Departamento de Ciências da Educação**

**EMOÇÕES, INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E PARENTALIDADE**  
**A AVALIAÇÃO DA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-EMOCIONAIS EM PAIS**

**Sara Catarina Pontes Tavares**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

Ramo de especialidade em Contextos Comunitários

Realizada sob orientação científica da

Professora Doutora Célia Barreto Carvalho

Ponta Delgada | 2015

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Departamento de Ciências da Educação**

**EMOÇÕES, INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E PARENTALIDADE**

**A AVALIAÇÃO DA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO EMOCIONAIS EM PAIS**

**Sara Catarina Pontes Tavares**

Dissertação apresentada na Universidade dos Açores, para obtenção de grau de Mestre em Psicologia da Educação, ramo de especialidade em Contextos Comunitários, realizada sob orientação científica da Professora Doutora Célia Barreto Carvalho

Ponta Delgada | 2015

## RESUMO

As interações presentes no seio da família, na qual se destaca a relação entre pais e filhos, fazem desta o lugar mais rico para a consolidação de experiências emocionais e sociais. As aprendizagens que se concretizam com os significativos envolventes são facilitadas se as emoções e a inteligência emocional forem contempladas. As emoções e a inteligência emocional concorrem na promoção e facilitação das relações interpessoais e de comportamentos ajustados, promotores de bem-estar e de vivências sociais adaptativas. Partiu-se do pressuposto que a ligação entre pais e filhos pode ser facilitada se os aspetos emocionais forem devidamente valorizados, já que conduzem a diversos benefícios para os indivíduos, enquanto seres sociais.

A presente investigação, de carácter quase-experimental, teve por base a criação, implementação e avaliação do programa “Ativa-Te em Emoções”, programa de promoção de competências socioemocionais, desenvolvido no Concelho de Ribeira Grande, ilha de São Miguel, com uma amostra constituída por 20 pais/mães. Esta investigação concretizou-se em dois estudos, o primeiro correlacional e o segundo de carácter exploratório e descritivo. No programa de intervenção ora avaliado, foram desenvolvidas ações com vista à promoção, identificação, compreensão e regulação das emoções, aprofundou-se o constructo de inteligência emocional e desenvolveram-se competências sociais e emocionais, aspetos presentes à parentalidade.

Apesar de terem sido sentidas limitações na aferição da eficácia do programa, os resultados apontam para a adequabilidade e pertinência do mesmo, justificativa da necessidade de continuação da implementação de futuras intervenções, que fomentem o desenvolvimento de competências emocionais e sociais e que, conseqüentemente, se assumam como facilitadoras das relações interpessoais saudáveis, adequadas e promotoras de bem-estar.

Palavras-Chave: Emoções; Inteligência Emocional; Família; Parentalidade; Programas de Promoção de Competências socioemocionais

## ABSTRACT

Interactions that occur within the family such as the parents/children relationship make it the most favorable context to cement emotional and social experiences. Learning processes achieved from the relationship with parents or other close relatives are favored as long as emotions and emotional intelligence are taken into account. Emotions and emotional intelligence tend to promote and facilitate establishing of interpersonal relationships and adjusted behaviors which on its turn promote well-being and adaptive social experiences. The starting assumption for this study was the one that the bond between parents and children may be facilitated if the emotional aspects are properly valued since it induces several benefits for the individuals as social beings.

This research study adopted a quasi-experimental framework and was based on the creation, implementation and evaluation of a socioemotional skills development program called “Ativa-te em Emoções” which was implemented in Ribeira Grande municipality, São Miguel Island. The sample for this study was composed by 20 parents. The current research was carried out through two kinds of studies: firstly correlational and then of exploratory and descriptive nature. This program (“Ativa-te em Emoções”) put in practice actions regarding promotion, recognition, perception and regulation of emotions, it contributed to deepen and strengthen emotional intelligence construct and prompted the development of social and emotional skills, all of which are aspects inherent to parenting.

Although there were some constraints and limitations assessing the program effectiveness the results obtained seem to point the relevance and adequacy of the program. Therefore it seems justified to plan and promote future programs and/or interventions that foster the development of socioemotional skills and that consequently also act as facilitators of healthy interpersonal relationships promoting well-being

Keywords: Emotions; Emotional Intelligence; Family; Parenting; Socioemotional skills development programs

## **AGRADECIMENTOS**

Início este momento com um sincero agradecimento às mães e aos pais que aceitaram participar neste estudo. Agradeço a disponibilidade, o entusiasmo, a partilha de experiências tão enriquecedora e o carinho com que sempre nos receberam.

Agradeço à Professora Célia, as orientações, a paciência, a força, a dedicação e o profissionalismo com que pautou este trabalho.

Agradeço à Professora Suzana os contributos e as valiosas partilhas.

Agradeço à minha família a presença nesta jornada.

Agradeço às minhas amigas que estiveram presentes nesta caminhada, que dedicaram o seu tempo, que partilharam livros, conhecimentos, histórias, experiências, inspirações...

Agradeço às colegas das longas horas de estudo pela presença constante, pelos contributos, pelas partilhas.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DERS – Difficulties Emotion Regulation Scale

EDRE – Escala de Dificuldades de Regulação Emocional

QIE – Questionário de Inteligência Emocional

CEO – Compreensão das Emoções Próprias

ECPF – Escala de Crenças sobre Punição Física

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

SEAL – Social and Emotional Aspects of Learning

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I   ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL</b> .....	<b>11</b>
<b>1  EMOÇÕES</b> .....	<b>12</b>
1.1  EMOÇÕES: DO CONCEITO INICIAL À VISÃO ATUAL .....	12
1.2  EMOÇÕES E GATILHOS EMOCIONAIS .....	13
1.3  EMOÇÕES: IMPORTÂNCIA E FUNÇÕES .....	15
1.4  EMOÇÕES E EXPRESSÕES FACIAIS .....	16
1.5  AS EMOÇÕES BÁSICAS .....	17
1.6  EMOÇÕES E PARTICULARIDADES SOCIAIS E CULTURAIS .....	20
<b>2  A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL</b> .....	<b>22</b>
2.1  TRAJETÓRIAS DO CONSTRUTO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL .....	23
2.2  INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: PORQUÊ E PARA QUÊ? .....	26
2.3  INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E ASSERTIVIDADE, EMPATIA E TOMADA DE DECISÃO .....	27
<b>3  PAIS, FILHOS E PARENTALIDADE</b> .....	<b>30</b>
3.1  A FAMÍLIA .....	30
3.2  PAIS, FILHOS E PARENTALIDADE.....	31
3.3  PARENTALIDADE E ESTILOS PARENTAIS .....	34
3.4  CRENÇAS PARENTAIS SOBRE A PUNIÇÃO FÍSICA COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA .....	37
3.5  PAIS E FILHOS EMOCIONALMENTE COMPETENTES.....	39
3.6  CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA COMUNITÁRIA PARA A PROMOÇÃO DE BEM-ESTAR NA RELAÇÃO PAIS E FILHOS .....	41
3.7  A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARENTAIS .....	44
<b>CAPÍTULO II   ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>49</b>
<b>1  JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>50</b>
<b>2  OBJETIVOS GERAIS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	<b>50</b>
<b>3  QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>51</b>
<b>4  HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>51</b>
<b>5  VARIÁVEIS EM ESTUDO</b> .....	<b>51</b>
<b>6  O DESIGN METODOLÓGICO</b> .....	<b>52</b>
6.1  A ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO .....	52
6.2  O TIPO DE ESTUDO .....	53
6.3  O MODELO DA PESQUISA .....	54
<b>7  A AMOSTRA</b> .....	<b>54</b>
<b>8  OS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS</b> .....	<b>57</b>
8.1  METODOLOGIA E MATERIAIS.....	57
8.1.1  Descrição do Programa.....	58
8.1.2  Procedimentos .....	61
8.2  PROTOCOLO DE INSTRUMENTOS .....	62
<b>9  PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>65</b>
9.1  PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS .....	65

9.2   ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	66
9.2.2   <i>Identificação do sistema de dimensões e categorias</i> .....	67
<b>10   ASPETOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO III   APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>73</b>
<b>1   APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>74</b>
1.1   ESTUDO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO AS RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS: CRENÇAS PARENTAIS DE ACEITAÇÃO DA PUNIÇÃO FÍSICA COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA, DESREGULAÇÃO EMOCIONAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	74
1.2   ESTUDO 2 – EFICÁCIA, PERTINÊNCIA E ADEQUABILIDADE DO PROGRAMA “ATIVA-TE EM EMOÇÕES” .....	77
1.2.1   <i>Análise da Eficácia do Programa “Ativa-Te em Emoções”</i> .....	77
1.2.2   <i>Análise da Pertinência e Adequabilidade do Programa “Ativa-Te em Emoções”</i> .....	78
1.2.2.1   <i>Análise da Pertinência do Programa “Ativa-Te em Emoções”</i> .....	78
1.2.2.1.1   <i>Emoções em Geral</i> .....	78
1.2.2.1.2   <i>Competências Socioemocionais</i> .....	84
1.2.2.1.3   <i>Avaliação do Programa</i> .....	87
1.2.2.2   <i>Análise da Adequabilidade do Programa “Ativa-Te em Emoções”</i> .....	90
<b>2   DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>92</b>
2.1. ESTUDO 1 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO AS RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS CRENÇAS PARENTAIS DE ACEITAÇÃO DA PUNIÇÃO FÍSICA COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA, DESREGULAÇÃO EMOCIONAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS .....	92
2.2   ESTUDO 2 – EFICÁCIA, PERTINÊNCIA E ADEQUABILIDADE DO PROGRAMA “ATIVA-TE EM EMOÇÕES” .....	95
<b>3   LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FUTURAS.....</b>	<b>101</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O SEXO, A IDADE, O ESTADO CIVIL, A TIPOLOGIA DE FAMÍLIA E O NÍVEL SOCIOECONÓMICO .....	55
QUADRO 2 - APRESENTAÇÃO DAS SESSÕES E DOS RESPECTIVOS OBJETIVOS .....	59
QUADRO 3 – SISTEMA DE DIMENSÕES E CATEGORIAS.....	67
QUADRO 4 - SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS .....	69
QUADRO 5 – ANÁLISE DAS CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS CRENÇAS PARENTAIS DE ACEITAÇÃO DA PUNIÇÃO FÍSICA COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA, A DESREGULAÇÃO EMOCIONAL E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	75
QUADRO 6 – RESULTADOS OBTIDOS NO TESTE DE ANOVA PARA A VARIÁVEL INTELIGÊNCIA EMOCIONAL GERAL .....	77
QUADRO 7 – ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DOS RESULTADOS NA ANÁLISE UNIVARIADA DA VARIÂNCIA .....	77

## INTRODUÇÃO

A presença e relevância das emoções no cotidiano do ser humano é indiscutivelmente legitimada pela literatura (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007). As emoções delimitam os padrões que enquadram as relações interpessoais, fazem parte integrante dos processos de raciocínio e de tomada de decisão, criam respostas e soluções criativas, orientam o comportamento humano, promovem aprendizagens essenciais ao desenvolvimento dos indivíduos e facilitam a comunicação e as interações sociais (Ekman, 2003; Salovey & Grewal, 2005). As emoções são parte integrante do constructo de Inteligência Emocional. Este último constructo, possibilita aos indivíduos a compreensão das suas emoções e das emoções dos outros, reforça as relações e disponibiliza um conjunto de estratégias promotoras de adaptação (Salovey & Mayer, 1990). O relacionamento interpessoal sustentado pela família em geral, e pelos pais em particular, constitui um fator promotor de desenvolvimento de competências sociais e emocionais e de ajustamento ao contexto envolvente. Os indivíduos com índices de Inteligência Emocional elevados apresentam relações mais satisfatórias com a família (Howe, 2008; Salovey, Mayer & Caruso, 2004). Os pais desempenham um papel privilegiado no processo de socialização dos filhos, estes, quando desempenham uma educação bem direcionada, podem ser um exemplo para os mesmos, na medida em que, são neles que os filhos procuram receber orientações, construir limites, partilhar atividades, desenvolverem experiências, respeitar e serem valorizados. Os filhos um dia irão tomar as suas decisões e irão fazê-lo com base nos recursos que dispõem, nas memórias, nas observações e nos exemplos observados (Coelho & Belo, 2010), pelo que, espera-se que as famílias sejam capazes de educar crianças que se adaptem às exigências dos contextos sociais e do viver em comunidade. A família é um sistema compreendido em diversos sistemas sociais, no qual, os seus elementos influenciam as experiências quotidianas uns dos outros.

Ao longo deste trabalho enfatizou-se a relação existente entre a inteligência emocional, as competências sociais e a parentalidade. Subjacente a esta relação considerou-se os aspetos inerentes à vivência em comunidade. A construção desta investigação foi assente na premissa que pais emocionalmente inteligentes educam filhos intervenientes nas diferentes instâncias da vida social e comunitária, socialmente mais adaptados, capazes de construir relações interpessoais satisfatórias.

No primeiro capítulo da dissertação, consta uma revisão de literatura acerca da temática em estudo repartida em três pontos, nomeadamente, emoções, inteligência emocional e pais, filhos e parentalidade. No ponto dedicado às emoções traçam-se algumas

linhas esclarecedoras da evolução do conceito, exploram-se os gatilhos emocionais que despoletam as emoções, indaga-se acerca da importância e funções das emoções para o quotidiano do ser humano, identifica-se as emoções básicas presentes no modelo de Ekman (2003), bem como, as expressões faciais características de cada uma das emoções e enquadra-se as particularidades sociais e culturais das emoções. No que concerne ao segundo ponto, dedica-se às trajetórias do constructo algumas considerações, identifica-se as funções e a importância da inteligência emocional e, por fim, abordam-se as competências sociais (assertividade, empatia e tomada de decisão) enquanto elementos facilitadores das relações interpessoais e da vivência social. No terceiro ponto, coloca-se na família o enfoque central da revisão de literatura. Inicia-se este ponto por explorar as questões relacionadas com a família, posteriormente enfatiza-se algumas relações representativas da relação entre pais e filhos, explora-se os estilos parentais destacando os contributos de Baumrind (1966), observa-se as crenças parentais acerca da punição física como estratégia educativa e destaca-se algumas considerações acerca das características da competência emocional de pais e filhos. Ainda neste ponto, realiza-se um paralelismo entre as questões exploradas anteriormente e os contributos da psicologia comunitária na promoção de bem-estar, tanto na relação entre pais e filhos quanto nas interações que os filhos desenvolverão na comunidade. Para finalizar as questões teóricas, apresenta-se uma breve descrição de alguns programas destinados a pais implementados em Portugal, nos últimos anos, e exibe-se algumas considerações acerca das linhas orientadoras dos programas da CASEL.

O segundo capítulo concentra as questões relativas à metodologia. Primeiramente, procede-se à justificação da investigação, define-se os objetivos gerais e específicos da investigação, as questões de investigação, as hipóteses e as variáveis. Neste capítulo, explora-se o *design* metodológico, o tipo e o modelo da pesquisa e define-se a amostra. Ainda neste capítulo, define-se quais os procedimentos utilizados na recolha dos dados quantitativos e qualitativos e explora-se o Programa “Ativa-Te em Emoções” e os procedimentos estatísticos. É, também, neste capítulo que se identificam os procedimentos de análise dos dados a observados no capítulo seguinte e se consideram os aspetos éticos a ter em conta no desenvolvimento de uma investigação científica.

No terceiro capítulo, apresenta-se, analisa-se e discute-se os dados. A apresentação e análise dos dados comportam uma abordagem de carácter quantitativa e outra de carácter qualitativo, através das quais, se pretende confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas anteriormente. Seguidamente, os dados apresentados, são debatidos e é concretizado uma contextualização com outros estudos realizados e com as considerações teóricas aprofundadas no primeiro capítulo. Este último ponto termina com a apresentação das limitações e das

considerações finais identificadas neste estudo. À medida que se procede à exposição das limitações identificadas sugere-se alguns contributos que poderão desencadear futuras investigações e, assim, contribuir para a produção de conhecimento científico.

## **CAPÍTULO I | ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

## 1| EMOÇÕES

O termo emoção surge na literatura como um sinónimo de energia em movimento. A emoção pode ser vista como uma construção psicológica que se manifesta em alterações psicofisiológicas e que desempenha “um papel decisivo na nossa conduta” (Freitas-Magalhães, 2007, p.91). Para além das alterações acima citadas são, também, visíveis transformações nas componentes expressivo-motriz, motivacional e subjectiva. A emoção configura uma resposta automática, inata e inconsciente (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

“Emotions change how we see the world and how we interpret the actions of other. We do not seek to challenge why we are feeling a particular emotion; instead, we seek to confirm it. We evaluate what is happening in a way that is consistente with the emotion we are feeling, thus justifying and maintaining the emotion” (Ekman, 2003, p. 39).

### 1.1| Emoções: do Conceito Inicial à Visão Atual

Embora Darwin (s.d), James (s.d) ou Freud (s.d) tenham desenvolvido estudos acerca da temática das emoções, as suas propostas não foram alvo de entusiasmo por parte da ciência, sendo que, nesta altura, as emoções eram consideradas demasiado vagas e de cariz excessivamente subjetivo. Por seu turno, as investigações de Hughlings Jackson (s.d) despertaram para a existência de uma neuroanatomia da emoção, remetendo para a influência dominante que o hemisfério cerebral direito exerce sobre as emoções. No entanto, nesta altura, as emoções eram percecionadas como o oposto da razão, a maior capacidade do ser humano (Damásio, 1999).

Nos últimos anos, as investigações no campo da neurociência e das ciências cognitivas têm confiado uma especial atenção à temática das emoções. Abandonou-se a ideia de que emoção e razão são polos opostos e passou-se a admitir que “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor” (Damásio, 1999, p.61). Na prática, a emoção e a razão devem caminhar juntas na resolução de conflitos de cariz pessoal e/ou social.

Para Ekman (2003) as emoções são a essência da vida humana, afigurando-se como a linguagem da vida social, delimitando os padrões que enquadram os relacionamentos dos

indivíduos. Importa referir que nesta relação a linguagem não-verbal assume-se como preponderante (Oatley & Jenkins, 2002).

Freitas-Magalhães (2007), assente na Teoria Neurocultural de Ekman (2005), assume que as emoções resultam na assimilação e na regulação entre um programa inato de expressões faciais e regras culturalmente impostas de exibição. Saliente-se, portanto, a importância do rosto humano enquanto primeiro e mais importante meio de comunicação na espécie humana essencial ao contacto social e, conseqüente, à produção de estados emocionais.

Ekman (2003) desenvolveu as suas investigações partindo da premissa que a expressão, o gesto e todos os aspetos relacionados com as emoções eram aprendidos socialmente e culturalmente variáveis. No entanto, anos após iniciar a sua pesquisa, que consistia na observação e análise de aspetos relacionados com a emoção, como a origem e as expressões faciais em diferentes povos, o investigador concluiu, indo ao encontro dos pressupostos de Silvan Tomkins (1962), que as expressões faciais são inatas e universais. Ekman (2003) refere que foi “forçado por estes resultados a concluir que a nossa herança evolutiva tem uma grande contribuição para a formação das nossas respostas emocionais” (p.43). O investigador realça, também, que a evolução foi responsável pela determinação dos temas universais que despoletam os gatilhos emocionais.

Tendencialmente, as emoções conduzem de forma positiva os acontecimentos diários, mobilizando a criação de respostas e soluções e fornecendo pistas que orientam o nosso comportamento. Contudo, estas tornam-se problemáticas quando culminam em reações inadequadas ou em formas erradas e exacerbadas de expressão. Assim, para Ekman (2003) as “emoções evoluíram para nos preparar para lidar rapidamente com os eventos mais importantes das nossas vidas” (p. 36). Para este investigador, o processo emocional depende da apreciação que os mecanismos avaliadores (olfacto, tacto, paladar, visão e audição) fazem do que nos rodeia, detetando os acontecimentos importantes para a garantia do bem-estar humano.

## **1.2 | Emoções e Gatilhos Emocionais**

A literatura é unânime no que respeita à identificação dos três componentes das emoções, designadamente, a sensação consciente que cada indivíduo vivencia, o padrão da reação fisiológica segundo os estímulos endógenos e exógenos e o comportamento expressivo verbal e não-verbal (Freitas-Magalhães, 2007).

As nossas emoções são induzidas, por gatilhos emocionais, mesmo antes de percebermos ou termos consciência que estamos a senti-las, sendo que, estes gatilhos se relacionam com acontecimentos internos ou externos (Damásio, 1999; Pinto, 2001). A emoção é uma experiência complexa que envolve reações orgânicas expressas através da voz, dos gestos, do rosto e da posição corporal. Na prática, é a harmonia do indivíduo na sua globalidade “que transmite e exprime a fidelidade emocional” (Pinto, 2001, p.243). Do mesmo modo que o ser humano apenas consegue controlar parte de algo que despolette emoção, também, não consegue controlar na totalidade a expressão das emoções. Segundo Damásio (1999), a tentativa de controlo de uma emoção é uma tarefa árdua “uma vez formada uma determinada representação sensorial, quer esta faça ou não parte da corrente do pensamento consciente, não temos grande controlo sobre o mecanismo indutor de emoção” (p.69).

Ekman (2003) defende que “nós podemos beneficiar muito por conhecer e entender mais sobre as nossas emoções agradáveis, como elas são tão essenciais para motivar muito as nossas vidas” (p. 208). Os prazeres sensoriais do ser humano são excelentes preditores da experiência emocional. O ser humano consegue ter prazer através do contacto com alguém querido, ao ver um filme, ouvir uma música, saborear uma sobremesa ou até cheirar algo agradável, pelo que, as pessoas organizam as suas vidas de forma a potencializarem estas experiências prazerosas. Na prática, os órgãos sensoriais configuram gatilhos emocionais que desencadeiam as emoções (Ekman, 2003).

De acordo com Ekman (2003), uma emoção pode iniciar-se de forma tão repentina que a nossa autoconsciência nem consegue testemunhar o que a nossa mente concebe, o que pode ser benéfico aquando da ocorrência de acontecimentos emergentes ou negativos. Ora, é sabido que nós, na qualidade de seres humanos, não temos muito controlo sobre o que nos torna seres emocionais, mas é possível instigar mudanças, quer no que pode elicitar as nossas emoções, quer na adaptação do nosso comportamento aquando do surgimento das mesmas (idem).

As emoções constituem-se num conjunto de respostas químicas e neurais que formam um padrão com a função de regular, ou seja, promover condições vantajosas para o ser humano aquando da manifestação de um fenómeno. As emoções apresentam como finalidade última a manutenção da vida de um organismo, embora, culturalmente adquiram condições específicas e diferentes. Na prática, as emoções são processos com determinação biológica e dependentes de dispositivos cerebrais estabelecidos de forma inata, no entanto, a cultura e a aprendizagem podem atribuir novos significados à sua expressão, embora se verifiquem diversas semelhanças interculturais (Damásio, 1999).

A expressão facial humana é coordenada pelos dois hemisférios, recaindo sobre o hemisfério direito a responsabilidade pela motivação não-verbal e correspondendo ao esquerdo a motivação verbal (Damásio, 2011). A viagem pelo mundo das emoções tem início no sistema límbico. De uma forma sintética, os gatilhos são processados pelo organismo e detetados por um componente do sistema límbico, designado de amígdala, que possui núcleos neuronais que desencadeiam a ativação de um estado no corpo humano que altera o pensamento cognitivo de modo a responder ao estado detetado (Oatley & Jenkins, 2002; Freitas-Magalhães, 2007; Damásio, 2011). Ainda de acordo com Damásio (1999) as emoções podem ser ativadas de duas formas, a primeira diz respeito ao modo como o nosso organismo processa acontecimentos ou objetos através dos órgãos sensoriais e a segunda cinge-se às recordações de determinadas ocorrências. Na prática, “em virtude da natureza da nossa experiência, há um amplo espectro de estímulos e situações que vieram associar-se aos estímulos que se encontravam inatamente selecionados para causar emoções” (Damásio, 2011, p.179).

Torna-se, assim, fundamental, perceber a vantagem que cada um de nós tem em saber identificar e ter consciência das suas próprias emoções (e das dos outros), já que, este reconhecimento permite a acautela em situações desagradáveis ou em relação a algo que se assemelhe a uma determinada situação desagradável e possibilita que sejam ativadas as respostas mais flexíveis e adequadas (Damásio, 2011).

### **1.3 | Emoções: Importância e Funções**

Todo o processo evolutivo do ser humano foi pautado pela questão das emoções. A investigação sugere que a emoção possa ter surgido antes do surgimento da consciência, resultando de indutores ou gatilhos que nem sempre reconhecemos de forma consciente. As emoções são, portanto, fundamentais à sobrevivência do organismo e representadas através do corpo. Para Pinto (2001) a função adaptativa presente nas emoções “ajuda o organismo a enfrentar questões chave de sobrevivência postas pelo ambiente” (p.244).

A ciência tem questionado acerca da função biológica das emoções. Ora, se por um lado é fundamental para a espécie humana a produção de uma reação específica para uma determinada situação indutora, por outro, as emoções também apresentam uma função de regulação, preparação e adaptação do organismo face a esta reação. Estas duas funções biológicas são indispensáveis para que o homem consiga prever que determinados estímulos poderão produzir uma dada emoção. As emoções também devem ser encaradas como

propulsionadores de energia, como forma de recompensa ou de castigo ou como incentivador para nos aproximarmos ou afastarmos-nos de uma situação (Damásio, 1999). Devemos encarar, também, a utilidade das emoções na comunicação já que estas esclarecem significados na conversação entre os seres sociais (Damásio, 2011).

De acordo com Freitas-Magalhães (2007), as emoções apresentam três funções fundamentais: preparam-nos para a ação, pois funcionam como um elemento catalisador entre o meio e a nossa conduta; mediam a nossa conduta, já que, através da assimilação de experiências emocionais, aprendemos a lidar com experiências futuras; e regulam a interação, na medida em que a expressão das emoções facilita a compreensão e, conseqüentemente, a promoção da resposta adequada. Saliente-se que a emoção permite a mobilização para a ação essencial num processo de tomada de decisão (Pinto, 2011).

As questões subjacentes à tomada de uma decisão envolvem alterações morfo-esqueléticas na expressão facial, por exemplo, à expressão de emoções negativas está associada uma contração muscular intensa nos olhos e na boca, pelo contrário, na expressão de emoções de cariz positivo verifica-se a distensão e descontração dos músculos faciais (Freitas-Magalhães, 2007).

Citando Tomkins (1962), Ekman (2003) refere que as emoções configuram agentes motivadores das nossas vidas e das nossas escolhas, na medida em que as organizamos de forma a maximizar as experiências de emoções positivas e minimizar as experiências que nos remetam para emoções negativas. Para Salovey e Grewal (2005) as emoções positivas promovem a resolução criativa dos problemas.

#### **1.4 | Emoções e Expressões Faciais**

A identidade dos seres humanos, enquanto seres biopsicossociais, constitui-se da agregação dos nossos genes, da nossa individualidade e da nossa convivência, ora com as expressões faciais também ocorre o mesmo. Segundo Freitas-Magalhães (2007) outra questão pertinente e que influencia a expressão facial prende-se com a genética, já que, estudos recentes comprovam que as expressões faciais são transmitidas de geração em geração.

Todos nós conhecemos as expressões faciais nos rostos dos outros, mas frequentemente indagamos se realmente aquela expressão transmitirá o verdadeiro estado emocional. Freitas-Magalhães (2007) considera o rosto humano como “o palco da nossa identidade” (p.33), pelo que, apesar das alterações do rosto, inerentes ao processo de envelhecimento, a estrutura facial não se altera, permanecendo inalterada do mesmo modo

que uma impressão digital. Sabe-se que uma expressão facial congruente depende da harmonia entre a informação processada e a intensidade e a duração da expressão. Esta concordância pressupõe a ação concertada entre a estrutura óssea e os movimentos de diversos músculos, salientando-se os músculos zigomáticos (testa, bochechas e boca) e o orbicular (idem). Ekman (2003) defende que existem milhares de possíveis expressões faciais, sendo as que se encontram na zona da testa, dos olhos e da boca as que desempenham o papel mais relevante.

A investigação mais recente mostra que indivíduos que não conseguem exibir, por exemplo, um sorriso, devido a alguma disfunção cerebral ou muscular, relatam experienciar (em imagem mental) sorrisos mesmo quando a expressão facial não se coaduna, ou seja, mesmo quando, de facto não estão a sorrir (Freitas-Magalhães, 2007).

O sorriso configura uma das primeiras manifestações do ser humano (Freitas-Magalhães, 2007). O seu carácter inato, genético e universal é expresso através da sua exibição no ser humano com poucos dias de vida, mesmo antes de serem proferidas as primeiras palavras, mas o sorriso tem, também, um carácter social, inquestionável enquanto promotor de interação humana (idem). A investigação defende que o sorriso humano pode ser símbolo de uma alegria contagiante ou de uma tristeza profunda (Freitas-Magalhães, 2007). Do mesmo modo, as lágrimas, quer de alegria quer de tristeza podem reduzir os sintomas do *stress* (idem).

Para Ekman (2003), os sinais de emoção emitidos por outras pessoas podem determinar o modo como interpretamos as suas palavras e ações e, conseqüentemente, desencadear a nossa própria resposta emocional.

## **1.5 | As Emoções Básicas**

As investigações de Ekman (2003) remetem-nos para a existência de seis emoções básicas: a tristeza, a alegria, a raiva, a surpresa, o medo e o nojo. Os seus estudos interculturais vieram provar que as expressões faciais das seis emoções primárias “são universais e reconhecidas por pessoas das mais diversas culturas e estados de desenvolvimento” (Pinto, 2001, p.248).

“O sofrimento, a mágoa, o desânimo, a melancolia, a solidão, o desamparo, o desespero e o desalento são algumas das características psicológicas associadas à emoção tristeza” (Freitas-Magalhães, 2007, p.110). Esta emoção negativa apresenta diversas reações psicofisiológicas, entre as quais se salienta a diminuição dos mecanismos que conduzem ao

entusiasmo, convívio ou diversão, ou seja, situações prazerosas. A investigação identifica como acontecimentos potenciadores de tristeza a perda de um amigo ou familiar, a rejeição por parte de alguém que nos seja querido, uma doença, a perda de admiração ou o não cumprimento de um objetivo. O vivenciar da emoção tristeza no ser humano caracteriza-se por um conjunto de expressões faciais: as sobrancelhas descaem e unem-se, as pálpebras superiores descaem, as pálpebras inferiores contraem-se, as narinas contraem-se numa direção descendente, a raiz do nariz enrugam, as bochechas ficam imóveis, a boca mantém-se fechada e contraída, o queixo fica tenso e/ou franze (Ekman, 2003; Ekman & Friesen, 2003).

A emoção tristeza permite o enriquecimento da vivência de uma determinada experiência de cariz negativo e, conseqüentemente, a construção de meios e estratégias e o canalizar de energias para responder às experiências semelhantes que surgirem (Freitas-Magalhães, 2007). Para Strongman (2004) sentir tristeza permite o abrandamento do sistema e a promoção da reflexão interna e constitui uma solicitação de ajuda por parte do *self*.

De acordo com Freitas-Magalhães (2007) a expressão facial representativa da felicidade, nos seres humanos, antecede a expressão verbal. Atualmente sabe-se que o ato de sorrir não se limita apenas à expressão da boca, mas abarca todo o rosto, incluindo o nariz e os olhos (idem). Destaque-se, portanto, a importância do sorriso no que concerne ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano, já que se constitui num mecanismo de vinculação afetiva e de compreensão cognitiva (idem). O sorriso apresenta uma função afetiva, “contribuindo para o reforço da interação humana” (Freitas-Magalhães, 2007, p.63). Strongman (2004) refere que “o seu efeito é ajudar a mantermo-nos como seres sociais” (p.151). Sabe-se que a importância do sorriso é inquestionável. O sorriso “estimula as partes do cérebro que utilizam a dopamina como químico mensageiro do bem-estar” (Freitas-Magalhães, 2007, p.35). A investigação moderna mostra que a saliva das pessoas, após expressarem sorrisos, possui níveis acima da média de imunoglobulinas, agentes importantes no combate de doenças (Freitas-Magalhães, 2007). O sorriso verdadeiro distingue-se pela sua assimetria, duração e intensidade, independentemente, da emoção ser positiva e negativa (idem).

Ekman (2003) identifica alterações faciais aquando da vivência da alegria e destaca as seguintes: os cantos dos lábios são puxados para trás e para cima; a dobra naso-labial desce do nariz para a borda externa além dos cantos dos lábios; as bochechas são elevadas; a pálpebra inferior fica enrugada e aumentada e as rugas dos olhos esticam-se para fora dos cantos externos. Para Freitas-Magalhães (2007) a emoção alegria provém da libertação de duas substâncias químicas a dopamina e a noradrenalina.

As investigações desenvolvidas por Izard (1991), no domínio da raiva, vieram revolucionar a sua visão negativa e veemente relacionada com episódios de violência. Segundo

Strongman (2004) a raiva “tem a função óbvia de proporcionar (...) energias para a defesa” (p.146), já que possibilita “a organização e regulação de processos fisiológicos e psicológicos relacionados com a autodefesa e com o domínio” (p.148). Sentir e expressar raiva reforça as relações humanas o que, na prática, se traduz na regulação de comportamentos sociais. Paul Ekman (2003) defende que a raiva pode surgir se nos sentirmos provocados, desiludidos ou mesmo ofendidos. A ocorrência de tais experiências desencadeia um elevado estado de *stress*, provocados pelo aumento de adrenalina e noradrenalina, verificando-se um aumento do fluxo sanguíneo, da pressão arterial e dos batimentos cardíacos, respiração torna-se ofegante e os músculos contraem-se. No que respeita às micro expressões faciais saliente-se que: as sobrancelhas descaem, as têmporas contraem-se, os olhos cerram, o nariz contrai-se e as narinas dilatam, a boca cerra e o queixo contrai-se (Freitas-Magalhães, 2007).

A surpresa é caracterizada como a mais sumária das emoções básicas por ser uma experiência breve e inesperada Ekman (2003). As reações psicofisiológicas que a caracterizam apresentam uma durabilidade reduzida (poucos segundos). Na prática, a surpresa caracteriza-se por surgir apenas no momento em que ocorre o que surpreende o indivíduo, estando o espanto, a perplexidade e o sobressalto intrinsecamente associados a esta emoção (Freitas-Magalhães). Esta emoção diverge das restantes pela diversidade de reações que a sucedem, nomeadamente, medo, cólera, alívio, encantamento, podendo simplesmente não ser sucedida por qualquer emoção (Ekman,2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Aquando da ocorrência de um acontecimento surpreendente, não temos muito tempo para mobilizar os nossos esforços deliberadamente e, conseqüentemente, gerir o nosso comportamento, desta forma, a surpresa ajuda-nos a reagir nestas situações, mobilizando todas as nossas energias para a ação (Ekman, 2003). A investigação identifica como micro expressões faciais da surpresa o erguer acentuado das sobrancelhas, a semiabertura dos olhos e das pálpebras, a dilatação das narinas, a elevação das bochecha, a formação de dobras no nariz, a abertura da boca (em elipse) e a elevação do queixo (Freitas-Magalhães, 2007; Ekamn,2003). De entre as micro expressões faciais acima identificadas, é de salientar que as que dizem respeito aos olhos são cruciais, tanto para surpresa quanto para o medo, sendo essenciais, acima de tudo, para distinguir estas duas emoções (Ekman,2003).

O medo caracteriza-se por um estado interno que se manifesta quando um indivíduo pode experienciar uma situação que revele ameaça ou perigo e que pode ter, tanto uma duração reduzida, como pode durar um longo período de tempo (Ekman & Friesen, 2003). As reações psicofisiológicas mais recorrentes do medo dizem respeito ao aumento da concentração da massa sanguínea nas pernas que conduz a uma momentânea imobilização do corpo. Frequentemente são visíveis modificações faciais aquando da vivência de uma situação

causadora de medo, nomeadamente ao nível dos olhos e da boca, verificando-se a elevação das pálpebras superiores e das sobrancelhas e a abertura da boca (Ekman & Friesen, 2003). O medo manifesta-se de uma forma importante na medida em que possibilita a reação e se constitui como uma forma de enfrentar os perigos (Freitas-Magalhães, 2007).

A literatura defende a consideração da aversão, repulsa ou repugnância enquanto sinónimos da emoção nojo. Esta “é claramente uma emoção negativa” (Freitas-Magalhães, 2007, p.116). As reações psicofisiológicas associadas ao nojo podem manifestar-se através de náuseas e vômitos. Regra geral, a emoção nojo relaciona-se com a manifestação de “livrar-se de” ou “ficar longe de” algo que cause repugnância. As micro-expressões faciais características desta emoção manifestam-se, essencialmente, através do nariz e da boca: a raiz do nariz encorrija e as narinas, as bochechas, a boca e o queixo contraem-se. Não obstante, também é possível identificar sinais de nojo através da zona superior do rosto humano, nomeadamente, a testa franze-se para baixo, as sobrancelhas tendem a descair, as pálpebras superiores contraem-se e as inferiores elevam-se e os olhos apresentam-se semi-cerrados (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007). Sabe-se que o ser humano pode sentir nojo através dos órgãos sensoriais: podemos sentir nojo de um cheiro ou de um sabor, mas, também, de ver ou tocar em algo ou alguém (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007). Aliás, Ekman (2003) enquadra o surgimento desta emoção, nos primórdios da evolução humana, como uma rejeição a elementos contaminados.

## **1.6 | Emoções e Particularidades Sociais e Culturais**

As emoções constituem-se como uma peça basilar, inerente à vida humana, independentemente do género, idade, escolaridade, níveis socioeconómicos ou ideais religiosos. Damásio (1999) defende que “sem qualquer exceção, homens e mulheres [...] têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis” (p. 55). Não obstante, Freitas-Magalhães (2007) realça a importância de esclarecer que homens e mulheres “utilizam o sistema de comunicação do rosto humano de forma diferente” (p.77), ao salientar a existência de diferenças na identificação e vivência das emoções. Sabe-se que a expressão das emoções difere em função de variáveis como o género, a idade ou o contexto social (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007; Oatley & Jenkins, 2002). Investigações realizadas neste campo sugerem divergências nas hipóteses que sustentam a afirmação acima citada ao remeterem

estas diferenças para questões de índole biológica e inata ou para questões relacionadas com o contexto e papéis sociais. Se por um lado as mulheres são detentoras de maior intensidade emocional, conseguem exprimir mais facilmente as suas emoções e detetam-nas com facilidade e, por isso, são mais aptas a desempenhar atividades em que se impõe a dedicação e o afeto, os homens apresentam uma maior dominância em atividades de domínio racional (Freitas-Magalhães, 2007).

A investigação demonstra a existência de emoções universais nos seres humanos, não obstante, se verificarem diferenças culturais na expressão e interpretação destas mesmas emoções (Oatley & Jenkins, 2002). Este princípio é defendido por Paul Ekman (2003) através da sua teoria neurocultural, que postula que as emoções contemplam um fator universal e biológico, assim como, especificidades culturais.

As investigações desenvolvidas por Ekman (2003) e colaboradores na Nova Guiné marcaram definitivamente o estudo da expressão das emoções. Segundo este autor, o processo evolucionário ditou que ações reflexas que, outrora, não apresentavam significados emocionais fossem selecionadas naturalmente, ao longo de diversas gerações, e configurassem tendências “ disponíveis como estímulos que podiam produzir mais expressões nos outros” (Oatley & Jenkins, 2002, p.89), nomeadamente, através de um registo padrão de rosto ou de voz. É através deste princípio que se torna possível compreender que as expressões emocionais são universais, inatas e inerentes à condição humana. Deste modo, pode-se entender como crianças cegas ou surdas e sem exposição a expressões emocionais apreendidas produzem as mesmas expressões faciais do que as outras crianças (Ekman, 2003).

O efeito da cultura na expressão das emoções é uma realidade estudada e comprovada pela ciência. Desde os primeiros anos de vida, incutem-se nas crianças valores e normas de género, socialmente estabelecidas, que mais tarde são consolidadas com o sentimento de pertença a um determinado grupo, e que irão determinar a formação da sua identidade (Freitas-Magalhães, 2007). Na prática, falar em emoções exhibe a dicotomia entre o inato e o aprendido, já que, por um lado as emoções básicas são inerentes ao indivíduo, mas por outro, verifica-se uma aprendizagem de configuração ambiental, condicionada culturalmente (Freitas-Magalhães, 2007).

Ekman (2003), no seu modelo neurocultural da expressão das emoções, salienta a existência de emoções inatas que se podem modificar através da aprendizagem de regras expostas. Assim, os papéis culturais condicionam o “desenvolvimento da personalidade do indivíduo e da sua inserção na vida social” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 84), bem como, o seu comportamento emocional.

Freitas-Magalhães (2007), referindo Alberoni (s.d) remete para a existência de muitas culturas caracterizadas pelo facto das pessoas tenderem a esconder as suas emoções negativas, apresentando um semblante neutro ou um chamado sorriso social, Kobben (s.d) remete-nos para elementos como a linguagem, os costumes, as tradições ou os símbolos, como condicionantes da expressão emocional, já Camille e Godinho (s.d) referem que a formação da identidade depende dos códigos de comunicação inerentes à cultura. Deste modo, para Freitas-Magalhães (2007) “todo o indivíduo se desenvolve num determinado meios e as suas perícias, informação, reportório, modos de pensamento, etc.. são, de certo modo, culturalmente determinados” (p.86), estando subjacente a expressão das emoções a este desenvolvimento.

De acordo com Oatley e Jenkins (2002) as emoções permitem construir relacionamentos, na medida em que nos “mostram que uma interação está a ir bem ou que são necessários ajustamentos” (p. 208). Investigações levadas a cabo com pais e filhos demonstram que as interações estabelecidas entre ambos espelham a regulação e adequação dos comportamentos segundo as mensagens emocionais (idem). O (re)conhecimento das causas das emoções, em nós e nos outros, “possibilita o desenvolvimento de significados partilhados acerca de estados internos” (Oatley e Jenkins, 2002, p.219) e, conseqüentemente, a construção de relações saudáveis e empáticas (Silva & Duarte, 2012). Neste sentido, a educação sócio-emocional, afigura-se uma temática revestida de influências significativas no desenvolvimento biopsicossocial do ser humano.

## **2| A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

A compreensão do constructo de Inteligência Emocional exige um conhecimento preciso da etimologia dos conceitos de inteligência e emoção. De forma abrangente pode definir-se inteligência como a “capacidade de realizar pensamento abstracto, (...) de aprender e de se adaptar ao meio” (Mayer, Salovey & Caruso, 2004, p.198) e emoções como a habilidade de gerir, impulsionar e motivar a ação, através da comunicação (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Na prática, aliar as capacidades de aprendizagem e adaptação do ser humano à monitorização emocional do próprio e dos outros é garante de bem-estar biopsicossocial.

Embora o termo “inteligência emocional” tenha sido utilizado pela primeira vez na década de sessenta, o conceito ganha outra dimensão nos anos noventa, aquando da necessidade de reequacionar a sua definição e compreender a conexão entre o binómio inteligência e emoção (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). A Inteligência Emocional tem, nos

últimos anos, despertado o interesse de diversas disciplinas científicas sendo, atualmente, encarada como um fator promotor de sucesso em todos os domínios da vida humana.

De entre a panóplia de abordagens presentes na literatura, irá ser dado mais enfoque à perspetiva de Mayer e Salovey, impulsionadores no estudo da Inteligência Emocional.

## **2.1 | Trajetórias do Construto de Inteligência Emocional**

As primeiras investigações realizadas no âmbito da Inteligência Emocional qualificavam-na como um conceito demasiado rudimentar e simplista. Young (1936) percecionava a Inteligência Emocional como a causa para a perda do controlo cerebral, sendo que o referido investigador, em 1943, referiu que esta produzia alterações agudas no indivíduo como um todo. Já Schaffer, Gilmer e Schoen (1940) resumem a Inteligência Emocional a uma resposta desorganizada e visceral e Duff e Duff (1961) concebem-na como uma forma de interromper a atividade mental (Salovey & Mayer, 1990).

Salovey e Mayer (1990) redefiniram o constructo de inteligência emocional e demarcaram-se das perspetivas anteriores, colocando o enfoque das suas investigações na exploração da noção de Inteligência Emocional e no papel que a perceção das emoções ocupam neste conceito.

Segundo Salovey e Mayer (1990) “(...) Emotional Intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and other’s feelings and emotions, to discriminate among them and use this information to guide one’s thinking and actions” (p.189).

Em 1997, Bar-On apresenta uma abordagem de Inteligência Emocional baseada na visão de Mayer e Salovey e coloca no bem-estar psicológico a centralidade da questão. Segundo Bar-On (1997), a tónica do constructo está no entendimento que cada indivíduo tem de si e dos outros, no modo como se relaciona com os demais e na forma como lida com as exigências do contexto envolvente.

Acresce referir que a capacidade de analisar, processar e transmitir a informação permite o conhecimento acerca das relações do homem com o contexto envolvente. Neste sentido, Mayer e Salovey (1995) formularam um modelo adaptativo de construção e regulação das emoções, que defende, como premissas básicas, a otimização dos sentimentos agradáveis ao longo da vida, o benefício para o bem-estar destes sentimentos, tanto para os indivíduos quanto para os que os rodeiam, e uma construção e regulação emocional aberta e flexível, de

modo a possibilitar a obtenção de um conhecimento mais aprofundado das emoções e das variações subjacentes a estas.

Mais tarde, a definição de inteligência emocional foi redefinida e reformulada, por Mayer e Salovey, que a dividiram em quatro ramos: Percepção Emocional, Integração Emocional, Compreensão Emocional e Gestão Emocional (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Salovey & Grewal, 2005).

A primeira etapa do processo de inteligência emocional, designada por Percepção Emocional compreende a percepção, a avaliação e a expressão das emoções (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Salovey e Grewal (2005) referem que perceber “as emoções pode representar o aspecto mais básico da inteligência emocional” (p.281) pois permite que todas as restantes etapas, presentes neste modelo, se tornem possíveis.

De acordo com Salovey e Mayer (1990) “avaliar e expressar emoções com precisão é uma parte da inteligência emocional” (p.193) o que na prática significa ter consciência das nossas emoções no preciso momento em que elas ocorrem (Salovey & Mayer, 1990), ter capacidade de identificar e decifrar as suas emoções e as dos outros, interpretá-las para responder adequadamente e expressá-las segundo os canais de comunicação verbais, mas também, não-verbais tal como nos refere Ekman (2003) (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Associada à compreensão do estado emocional do outro está a empatia, que pode ser definida como a capacidade de compreender, manifestar e experimentar os sentimentos dos outros (Salovey & Mayer, 1990).

Na segunda etapa, designada de Integração Emocional, Mayer e Salovey (1997) integram as emoções na esfera cognitiva do funcionamento mental. A integração das emoções no sistema cognitivo determina os processos do pensamento e da inteligência, assim, pressupõe-se que a Integração Emocional utiliza a emoção para facilitar o pensamento. Na prática, esta etapa remete-nos para a utilização das emoções como auxiliares de atividades cognitivas como a resolução de problemas, a comunicação ou a tomada de decisão (Mayer, Salovey & Caruso 2006). Neste domínio, ressalte-se a capacidade de avaliar as informações emocionais e integrá-las no processo do pensamento ajustando os estados de humor à resolução das situações, na prática a utilização das emoções permite facilitar a atividade cognitiva do ser humano (Salovey & Grewal, 2005).

A Compreensão Emocional pressupõe a compreensão e análises da situações problemáticas com emoção, para tal, é fundamental definir as diferentes emoções, reconhecer as suas causas, perceber as diferentes situações em que estas ocorrem e a sua influência e significados (Salovey & Grewal, 2005). Mayer e Salovey (1990) defendem a importância das pessoas reconhecerem as emoções enquanto parte integrante de uma cadeia padronizada, de

modo a ganharem consciência e conhecimento da suas combinações e alterações possíveis com vista a uma gestão interpessoal eficaz.

Por último, a Gestão Emocional, passa pela regulação reflexiva das emoções, ou seja, pela capacidade de estar consciente das mesmas. Saliente-se que este domínio preconiza a resolução de problemas sem reprimir as emoções negativas. Para Mayer e Salovey (1997) este conhecimento reflexivo das emoções promove o conhecimento pessoal e intelectual.

Segundo Salovey e Mayer (1990) e Salovey e Mayer (1995) a gestão emocional permite que os indivíduos percebam com precisão as suas emoções e recorram a abordagens ricas e integradas para regulá-las com vista à consecução dos seus objetivos. Ainda de acordo com estes investigadores, a dificuldade em regular emoções acarreta dificuldades para os indivíduos na sua relação com os outros. As investigações de Salovey e Mayer (1990) e Salovey e Grewal (2005) evidenciam a importância dos indivíduos avaliarem não só as suas emoções, mas também, as emoções dos outros como fator protetor do relacionamento interpessoal.

Em suma, sinteticamente, pode-se definir Inteligência Emocional como a capacidade para perceber, avaliar, expressar emoções, raciocinar com elas, e conseqüentemente, orientar, através destas o pensamento e a ação. A inteligência Emocional permite regular, não só as próprias emoções, mas também as dos outros (Mayer & Salovey, 1990; Mayer & Salovey, 1997, Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Howe (2008) destaca o relacionamento interpessoal e, particularmente, o papel dos pais e da família no processo de regulação emocional, na medida em que este promove o crescimento das crianças e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

Neto e Marujo (2010) percecionam a emoção como algo “natural” e inerente à condição humana. Até as emoções negativas e repugnantes cumprem a sua função no organismo em termos de equilíbrio e manutenção da espécie. Sentir emoções e dar-lhes realidade configura uma forma de linguagem inerente às relações entre as pessoas e à vida social associada, pelo que, “a auto-regulação das emoções é a <<fórmula mágica>> para o cultivo da inteligência emocional” (p.43).

Atualmente sabe-se que ser inteligente é muito mais do que ter um coeficiente de inteligência elevado. Ser inteligente é ter consciência e capacidade para lidar com os sentimentos (Gottman & Declaire, 1999). A inteligência emocional conduz ao sucesso na vida. Mayer, Salovey e Caruso (2004) percecionam a inteligência emocional “como um membro de uma classe de inteligências incluindo as inteligências sociais, prático e pessoal” (p.197). Esta ideia foi corroborada por Mayer e Salovey (1990) ao defenderem que indivíduos emocionalmente inteligentes motivam comportamentos mais adaptativos e orientam as suas

emoções de modo a motivar carismaticamente os outros, promovendo atitudes positivas e construindo experiências interpessoais satisfatórias para si e para os outros.

## **2.2 | Inteligência Emocional: porquê e para quê?**

Salovey e Grewal (2005) consideram que a Inteligência Emocional como um fator preditor de “sucesso em domínios importantes entre eles a vida pessoal e as relações de trabalho” (p.281). Howe (2008) enfatiza a capacidade de auto-motivação e persistência das pessoas emocionalmente inteligentes e a capacidade que têm para criar soluções criativas para fazer face às adversidades com que se deparam, considerando estas pessoas como “solucionadores de problemas sociais” (p.20).

Segundo Howe (2008) os benefícios da Inteligência Emocional são detetados deste os primeiros anos de vida. Crianças educadas para as emoções são mais propensas a ter um desempenho escolar satisfatório. Além disso, são capazes de sentir gratificação, controlar os seus impulsos e definir e delinear objetivos, conseguem apreciar o que as rodeia de diferentes perspetivas, sabem esperar, seguir instruções, conter desejos, são autoconfiantes e interessados. A Inteligência Emocional desperta nos indivíduos o respeito pelos outros que, por sua vez, conduz ao entendimento e à cooperação social. Saliente-se, que os indivíduos emocionalmente inteligentes agregam as características acima descritas sem, no entanto, sacrificarem as suas próprias necessidades e objetivos, ou seja, têm a “(...) capacidade de comunicar suas próprias ideias, sentimentos, planos e conceitos” (p.22).

Segundo Howe (2008) e Silva e Duarte (2012) presume-se que a ausência de uma educação para as emoções pode criar diversas dificuldades na fase da adolescência como problemas de saúde mental, problemas de comportamento e insucesso escolar.

Também Salovey e Mayer (1990) referem que a Inteligência Emocional está relacionada com a saúde mental positiva. Estes autores salientam a importância da consciência para identificar os aspetos positivos e negativos que conduzem à regulação emocional, consciência essa que, por seu turno, enriquece a relação com o outro e contribuiu para o bem-estar.

A investigação tem demonstrado que a Inteligência Emocional tem um impacto significativo nas relações interpessoais e, conseqüentemente, em todos os domínios da vida humana. Mayer, Roberts e Barsade (2008) mostram que, para além, do sucesso escolar e profissional, os indivíduos com índices de Inteligência Emocional elevados apresentam relações mais satisfatórias com a família e com o grupo de pares, assim, pode-se afirmar que

as questões da Inteligência Emocional estão intrinsecamente relacionadas com o contexto social em que operam (Salovey, Mayer & Caruso, 2004).

Mayer, Salovey e Caruso (2000) defendem que os indivíduos socialmente inteligentes crescem em famílias mais adaptadas e com maior sensibilidade emocional. Os autores salientam que a Inteligência Emocional torna as pessoas realistas, otimistas e agradecidas. A Inteligência Emocional conduz à comunicação assertiva e discussão dos problemas com vista à tomada de decisão eficaz.

Mayer, Roberts e Barsade (2008) salientam a empatia como um aspeto-chave da Inteligência Emocional. Segundo Marujo, Neto e Perloiro (2004) “ter inteligência emocional pressupõe possuir capacidades como a empatia e a habilidade para interpretar a natureza das situações sociais e dos sentimentos dos outros” (p.28), pelo que, “numa sociedade onde as capacidades emocionais individuais, como a empatia, a resistência à frustração, a identificação e regulação de emoções, o autocontrolo... não são valorizadas os problemas sociais tornar-se-ão incontroláveis” (p.29).

A presença das figuras parentais no processo de regulação emocional das crianças nota-se deste o momento em que nascem. Sabe-se que, pais emocionalmente inteligentes são mais capazes de educar crianças emocionalmente felizes. Assim, Howe (2008) refere que “caregivers who can soothe and regulate, contain and manage arousal help their infants develop the capacity to mentalize, that is, make sense of their own and other people's emotional and mental state” (p.48).

### **2.3| Inteligência Emocional e Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão**

Não existe crescimento pessoal se o facto de nos sentirmos tristes ou com raiva for encarado como uma falha e/ou se nos obrigarem a estar constantemente alegres mesmo quando algo não nos corre de feição. Assumir que o facto de estar mal disposto se equipara ao facto de sermos más pessoas promove a repressão das nossas emoções e leva-nos a comportamentos solitários e a distanciarmo-nos de qualquer relação social (Gotman & Declaire, 1999). É deste modo que a comunicação assertiva surge como condutor da compreensão emocional.

Castanyer (2002) classifica a assertividade como “a capacidade de autoafirmar os seus próprios direitos, sem se deixar manipular e sem manipular os demais” (p.25). A assertividade requer a articulação entre os pensamentos, os sentimentos e as ações. Ninguém é exclusivamente assertivo, não assertivo ou mesmo agressivo. Embora o ser humano possa ter

uma tendência mais ou menos acentuada para um tipo de comportamento, na realidade não existem estilos puros, respondendo o indivíduo de diferentes formas segundo a importância do problema com que se depara ou da pessoa com que lida (idem). Assim, e sendo a família o primeiro e principal agente de educação, torna-se imprescindível educar para a Inteligência Emocional.

Os pais devem, desde cedo, comunicar com os filhos, compreender e credibilizar as suas emoções e dotá-los de confiança, já que só assim se irão sentir apoiados e, conseqüentemente, motivados para ultrapassar os obstáculos do dia-a-dia (Gotman & Declaire, 1999). Desempenhar o papel de pais empáticos não será uma tarefa fácil, como tal, Gotman e Declaire (1999) remetem-nos para cinco orientações básicas que motivam relações empáticas e favorecem o crescimento da inteligência emocional, a saber: ter consciência das emoções dos filhos, reconhecer nas emoções oportunidades de aprendizagem, escutar com empatia e validar as emoções dos filhos, ajudar os filhos a identificar as suas emoções e orientá-los na resolução de problemas. Gotman e Declaire (1999) apontam, ainda, como estratégias fomentadoras deste processo empático, algumas linhas básicas, designadamente: evitar criticar excessivamente; elogiar; respeitar as características e as especificidades de cada filho; explorar com os filhos a origem dos seus sentimentos e ajudá-los a clarificar estas emoções; valorizar as experiências dos filhos, mesmo a que nos pareçam triviais; evitar impor convicções e dar-lhes poder para criarem as suas soluções.

A empatia está intrinsecamente relacionada com os comportamentos emocionais e sociais e com a relação com o outro. A literatura indica que as atitudes empáticas estão condicionadas por um série de fatores, de entre os quais, os estilos e as práticas parentais. Assim, o comportamento dos pais, a relação pais e filhos, a capacidade de expressar e compreender emoções e a instituição de regras limites, promovem o desenvolvimento positivo de empatia (Justo, Carvalho & Kristensen, 2014).

Segundo Hoffman (1984) referido por Justo, Carvalho e Kristensen (2014) a empatia compreende uma dimensão emocional e uma dimensão cognitiva. A dimensão emocional, que se relaciona com a perceção emocional, diz respeito à capacidade de observar “os sinais emocionais (...), como expressão facial, postura corporal e tom de voz” (p. 512). Por seu turno, a dimensão cognitiva está relacionada com a capacidade de compreender a partir do ponto de vista do outro. Rodrigues e Silva (2012) assentes nas investigações de Del Prette e Del Prette (2005) acrescentam uma dimensão comportamental ao conceito de empatia. Esta última dimensão comporta a expressão verbal ou não verbal do comportamento empático. Na prática, ser empático acarreta compreender as emoções do outro - colocando-se no seu lugar e experienciando as suas emoções - e respeitar as emoções dos intervenientes. A vida social e

as relações interpessoais assumem duas instâncias mutuamente determináveis, às quais está subjacente a empatia. Neto e Marujo (2010) defendem que, mais do que a compreensão intelectual do ponto de vista do outro, empatizar requer uma dimensão afetiva inerente às relações humanas.

As crianças que possuem maior percepção das suas emoções e das emoções dos outros conseguem estabelecer com mais facilidade laços relacionais com os demais, revelam maior preocupação emocional com os outros e apresentam mais facilidade em conversar e negociar. Vale (2009) identifica como competências emocionais a autoconsciência, a adequação de comportamentos, a empatia, a cooperação na resolução de conflitos. Advoga, ainda, que conhecer e regular as emoções permite reagir adequadamente e, assim, consolidar relações.

Damásio (2003) alerta-nos para a importância que os sinais emocionais, produzidos pelo nosso organismo, desempenham como auxiliares do raciocínio, já que promovem a eficiência e a rapidez deste. Estes sinais podem produzir alterações ao nível dos mecanismos de decisão. Assim, a emoção figura um elemento essencial ao processo de tomada de decisão, pelo que, se torna possível inferir que este processo resulta de sucessivas influências entre a componente emocional e a componente racional (idem).

Tal como referiu Branco (2004), a indissociabilidade presente na díade razão e emoção dotam de sentido as etapas inerentes aos processos de tomada de decisão, até porque, por detrás destes processos estão patentes a percepção e a consciência das nossas emoções. Acresce mencionar que é deste modo que percebemos a relevância que a expressão das emoções acarreta e ganhamos consciência do modo como estas determinam as nossas relações com os outros. Salgado, Bolela e Dinis (2010) identificam como etapas inerentes ao processo de tomada de decisão a identificação do problema, que comporta a identificação do contexto; a análise do problema, considerando todas as informações existentes; o estabelecimento de possíveis alternativas para a resolução do problema; a análise das soluções através do levantamento, a implantação da decisão e a avaliação. A todo o processo de tomada de decisão está inerente a informação e a comparação de alternativas (Balentrin, 2002).

Carvalho e Taveira (2010) salientam a importância do apoio parental no processo de tomada de decisão dos filhos, desde a fase inicial até à execução. Os pais são os principais agentes de prevenção de problemas emocionais, já que estabelecem as mais estreitas relações afetivas com os filhos. Um clima familiar baseado na educação emocional estimula a expressão das emoções e promove a predisposição para a compreensão do próprio em relação aos seus sentimentos e aos sentimentos dos outros o que facilita a integração em grupos e estimula as aprendizagens, a auto-estima e o bem-estar. Para que este processo ocorra, é fundamental

que desde cedo se incentive as crianças a assumir as consequências das suas decisões (Vale, 2009).

### **3 | PAIS, FILHOS E PARENTALIDADE**

#### **3.1 | A Família**

A família pode ser percebida como um sistema que opera no sentido da procura pela homeostasia e estabilidade funcional, sistema no qual, convergem os papéis que cada um dos elementos exerce. Na prática, um indivíduo, numa primeira fase enquanto filho, e, posteriormente enquanto pai transportará um conjunto de influências de uma fase para a outra (Pires, 2008).

Ao longo dos séculos a família tem sofrido diversas modificações a vários níveis, adaptando-se às exigências das sociedades atuais, adquirindo novas formas, estruturas, composições e responsabilidades (Abreu-Lima & Pratinha, 2012; Cruz, 2005). Neste contexto, verificaram-se, também, significativas alterações nas concepções do “ser criança”, tendo-se abandonado a perspectiva da criança enquanto fonte de rendimento (Potes, Bandola, Real & Ferreira, 2006) e privilegiado o ideal de ser afetivo (Cunha, 2004). Segundo Cruz (2005) é na família, “enquanto contexto primário e fundamental de socialização” (p.13) que indivíduos de diferentes gerações concebem diversas interações e influências mútuas que marcam o seu desenvolvimento.

Zuzarte e Calheiros (2010) reforçam a ideia anteriormente explanada ao mencionarem que é no contexto familiar que as crianças exercitam as principais competências adquiridas, com e sob a orientação dos adultos de referência. Esta relação constitui-se como um recurso emocional e cognitivo e permite que a criança explore os contextos envolventes. As interações entre pais e filhos dependem de diversos fatores, nomeadamente, da disponibilidade emocional dos pais (Gottman & Declaire, 1999; Zuzarte & Calheiros, 2010), da percepção que estes possuem das emoções dos filhos, das respostas verbais e não-verbais que pautam esta interação e das estratégias de restrição e/ou castigo utilizadas pelo adulto (Zuzarte & Calheiros, 2010). Sabendo-se que as crianças concretizam a sua participação ativa na vida social através da observação que fazem e das orientações que recebem dos pais, prevê-se que, quanto mais consistentes forem as interações entre a díade parental, melhores serão as interações das crianças com os outros e mais adaptativas serão as estratégias que utilizarão na resolução de conflitos (Zuzarte & Calheiros 2010).

À família estão intrinsecamente associadas duas funções, uma interna e outra externa, capazes de proporcionar aos seus elementos diversas competências na forma de lidar consigo

e com o outro (Melo, 2004). Para Relvas (1996) citado em Melo (2004) a família tem o dever de proteger e fazer despoletar nos indivíduos o sentimento de pertença e, simultaneamente, ajudá-los a autonomizarem-se. A resposta parental dos pais à expressão emocional dos filhos tem importante interferência nas competências emocionais e sociais desenvolvidas pela criança (Eisenberg, Cumberland & Spinard, referenciado por Almeida, 2006; Fernandes, 2011).

Segundo Melo (2004), a literatura tem legitimado alguns fatores como promotores de ajustamento no seio familiar, entre os quais, a coesão, a supervisão dos pais face aos filhos, a afetividade, a cordialidade na relação entre os progenitores e a disciplina positiva.

Um clima emocional positivo da família e a expressão aberta de emoções positivas contribuem fortemente para o calor parental e para ensinar às crianças regras sociais de expressão emocional que podem facilitar o seu relacionamento com os outros. Ao mesmo tempo, ao validarem as emoções da criança e ajudarem com vista ao manuseamento adaptativo das mesmas, os pais proporcionam um sentimento de competência e crescimento por parte destas (Melo, 2005).

Assim, intervir com famílias tornou-se um método privilegiado para fazer face a uma panóplia de preocupações que assoberbam atualmente a sociedade e de que são exemplo o consumo de substâncias psicoativas, o maltrato infantil e o insucesso escolar. Este tipo de intervenção pode também visar o apoio às famílias, auxiliando-as a viverem de uma forma adaptativa face às exigências atuais, promovendo o bem-estar e o fortalecimento das relações inter e intrafamiliares (Melo, 2004).

### **3.2 | Pais, Filhos e Parentalidade**

É na família que se efetuam as primeiras aprendizagens emocionais, aprendemos a descodificar as nossas emoções, a selecionar as melhores estratégias para reagir aos imprevistos, a ler e a interpretar as emoções das pessoas que nos rodeiam. Gottman e Declaire (1999) citando Goleman (1995) enfatizam que estas aprendizagens resultam, não só dos ensinamentos que os pais transmitem aos filhos, mas, também, do modo como eles próprios lidam com as suas emoções.

O papel das emoções no funcionamento humano e nas relações entre pais e filhos é inquestionável. Sobre este aspeto, Paula (2012) ao citar Barry e Kochanska (2010) explana esta relevância ao salientar que “a resposta emocional dos pais às emoções expressas pelos filhos tem importantes consequências ao nível do desenvolvimento social e emocional, regulação psicofisiológica, *coping*, compreensão emocional e a qualidade das amizades que os filhos

estabelecem” (p.158). Segundo Paula (2012) os filhos de pais que os ignorem, negligenciem ou exerçam uma disciplina extremamente rigorosa e que não valorizem a comunicação, irão desenvolver menores índices de inteligência emocional. Por conseguinte, baixos índices de inteligência emocional acarretam uma menor eficácia ao nível das respostas aos problemas, tanto do *self* quanto do exterior, o que conseqüentemente conduz a fenómenos mal-adaptativos e a uma envolvência emocional pouco rica (idem). Na prática, torna-se imperativo que os pais desenvolvam com os filhos a expressão emocional, pois só assim será possível reconhecer e gerir as emoções.

As investigações de Gottman e Declaire (1999) permitiram estudar as reações emocionais dos pais perante as emoções dos filhos e enquadrá-las em duas categorias: pais orientadores emocionais e pais que não conseguem ensinar as emoções aos seus filhos. Segundo estes investigadores, os pais orientadores transmitem aos filhos as diretrizes necessárias em relação às atitudes a tomar face às adversidades, são ainda descritos como carinhosos e empáticos. Por outro lado, os pais que apresentem dificuldades em educar emocionalmente os filhos são agrupados em três tipos: pais ausentes, pais castradores e pais permissivos. No que respeita aos pais ausentes, a literatura realça o facto de estes não imputarem grande importância, banalizarem ou mesmo ignorarem as emoções negativas das crianças. Por seu turno, os pais castradores criticam as manifestações emocionais dos filhos, chegando mesmo a puni-los. Já os pais permissivos, embora aceitem as emoções negativas dos seus filhos e mantenham uma relação empática com eles, não conseguem estabelecer orientações ou limites, relativamente ao comportamento do filho.

A literatura indica que as crianças que se sentem respeitadas e valorizadas pelos seus familiares atingem melhor aproveitamento escolar e apresentam mais facilidade em estabelecer amizades (Gottman & Declaire, 1999). Estes investigadores alertam para o facto dos adultos, mesmo sem darem conta, invalidarem com frequência as emoções das crianças, contribuindo para que as mesmas duvidem do seu próprio julgamento e percam a confiança em si (idem).

Os pais extremamente protetores impedem o pleno desenvolvimento dos filhos, já que, ao resolverem todos os seus problemas lhes retiram obstáculos com que se deparariam, o que promove a diminuição da capacidade de resolver conflitos e de tolerar frustrações (Paula, 2012).

Nas últimas décadas assistiu-se a um aumento da consciência de que a interação positiva entre os pais e filhos, baseada nos elogios mais do que nas críticas, na compreensão em vez da punição e no encorajamento em oposição ao desânimo, se afigura como uma mais-valia nas interações da crianças com o seu meio envolvente, já que, a combinação de

otimismo, paciência e afeto promovem estratégias adaptativas para se criarem crianças emocionalmente competentes (Gottman & Declaire, 1999).

A literatura comprova que os comportamentos, as emoções e as crenças dos pais em relação às vivências emocionais dos filhos culminam no desenvolvimento ajustado das crianças (Barreiros & Cruz, 2012). Assim, a vida emocional das famílias e o desenvolvimento da regulação emocional nas crianças são duas componentes inerentes ao conceito de meta-emoção. Este conceito “inclui um conjunto organizado e estruturado de emoções e cognições sobre as emoções próprias e as emoções dos outros; ao nível da parentalidade, abrange o conhecimento parental sobre as suas emoções e as emoções dos seus filhos e o treino emocional junto destes” (Barreiros & Cruz, 2012, p.340).

Barreiros e Cruz (2012) explanam as investigações orientadas por Gottman (1996) que incidem sobre as emoções e as cognições dos pais no que toca aos seus afetos e aos dos filhos. Graças a esta investigação foi possível traçar duas filosofias: a filosofia de treino emocional e a filosofia de desligamento emocional. À primeira filosofia, descrita por Gottman e colaboradores (1996, 1997), estão inerentes cinco componentes: a tomada de consciência das emoções menos intensas nos pais e nos filhos, a perceção das emoções negativas dos filhos como uma oportunidade de crescimento e proximidade, a validação emocional dos filhos, a identificação das próprias emoções por parte dos filhos e a participação na resolução de problemas, definição de limites e discussão de objetivos e estratégias para lidar com situações promotoras de emoções negativas (Barreiros e Cruz, 2012).

Por oposição, a filosofia de desligamento emocional foi identificada em pais que, embora sensíveis aos sentimentos dos filhos, negam e ignoravam as suas emoções negativas. Estes pais consideram as emoções negativas como a tristeza, emoções prejudiciais que devem desaparecer rapidamente (Barreiros e Cruz, 2012). A filosofia de treino emocional promove a identificação e conhecimento das próprias emoções, a expressão e a regulação emocional que, por sua vez, proporciona um melhor ajustamento psicológico. Acresce referir que o treino emocional dos pais pode ser considerado um fator de proteção dos filhos e diminuiu os níveis de agressividade. Assim, a aceitação das emoções negativas dos filhos está associada a menos reações negativas destes (idem).

Os estilos parentais têm uma significativa influência no desenvolvimento psicossocial dos filhos, designadamente no ajustamento social, psicopatologia e desempenho escolar (Costa, Teixeira & Gomes, 2000), pelo que, no ponto que segue este tema será observado a miúdo.

### 3.3 | Parentalidade e Estilos Parentais

Atualmente, sabe-se que uma relação pautada pela proximidade e pelo afeto entre pais e filhos, pela presença de ambos pais, pela divisão de tarefas e pela imposição de limites, se manifesta deveras importante para o salutar crescimento e desenvolvimento da criança, na medida em que, as práticas parentais que possibilitam a participação de ambos os progenitores de forma complementar concorrem para o bem-estar dos filhos e para a construção da sua identidade (Jablonski, Dantas, & Féres-Carneiro, 2004).

Deste modo, pode-se afirmar que, sendo a parentalidade um subsistema familiar transversal a todas as famílias, independentemente da sua tipologia, a sua programação e execução coordenada, eficaz e com baixos níveis de conflitos promove um maior ajustamento da criança/jovem (Lamela, Figueiredo & Bastos, 2009). Paula (2012) estudou a relação entre a parentalidade e a vida adulta e alerta para o facto de a primeira, quando ineficaz, ser um preditor importante do insucesso na vida adulta dos filhos.

Os comportamentos, as cognições e os afetos são três componentes formalmente relacionados à parentalidade (Cruz, 2005). O termo parentalidade acarreta a proteção, a educação e a integração dos filhos no seio familiar. O papel de pai e de mãe depende, em parte, da vinculação e da observação dos comportamentos exibidos pelos próprios progenitores (Pires, 2008). Regra geral, acredita-se que a parentalidade é inata à prática do ser humano e que a experiência de ser filho é suficiente para ser pai, no entanto, este processo é carregado de dúvidas e desafios (idem). Para Pires (2008) “ainda que o subsistema parental comece por construir um modelo de parentalidade resultante das famílias de origem, é a evolução familiar e os contextos e vivências da própria família que vão desenvolver o modelo de parentalidade” (p.14). Considera-se, assim, que os estilos parentais presentes na parentalidade refletem um conjunto de atitudes e comportamentos ativados de acordo com um sistema de crenças e valores (Paula, 2012).

De entre as habilidades parentais Silva (2000) citado em Del Prette (2006) identifica as que mais determinam o reportório comportamental das crianças, são elas: o diálogo, a expressão de emoções, a expressão de opiniões e a solicitação adequada de mudança de comportamento, o cumprimento de promessas, o entendimento do casal quanto à educação do filho e à participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas e saber dizer não, negociar, estabelecer regras, desculpar-se.

Costa, Teixeira e Gomes (2000) referem que o conceito de estilo parental não se resume apenas às práticas parentais, mas abarca as crenças e os valores dos quais os pais se

socorrem no processo de socialização dos filhos, ou seja, compreende as atitudes dos pais para tornar as suas práticas mais eficazes e desenvolver nos filhos mecanismos essenciais para a adaptação social. Coplan, Reichel e Rowan (2008) acrescentam que os estilos parentais são padrões relativamente estáveis dependentes da interação entre a personalidade dos pais e dos filhos.

O modelo teórico tripartido desenvolvido por Baumrind (1966) afigurou-se como um marco nos estudos desenvolvidos até à data, por contemplar aspetos emocionais e comportamentais nos estilos parentais e na relação entre pais e filhos. Embora a literatura ofereça outros modelos este continua a ser o mais corroborado. Este modelo teórico define três categorias de pais: os pais autoritários, os pais permissivos e os pais autoritativos/disciplinadores.

Os pais autoritativos/disciplinadores acreditam que o seu papel passa por apoiar o desenvolvimento das crianças, tendo em conta os seus desejos, interesses e necessidades. Esta categoria de pais estabelece limites na educação dos filhos mas fazem-no de forma flexível e ternurenta permitindo que as crianças sejam mais autónomas, cooperantes, autoconfiantes, amigáveis, orientadas na obtenção de resultados e apresentem uma comunicação eficaz e positiva (Baumrind, 1966). Este estilo promove a maturidade, a responsabilidade e a competência social (Paula, 2012). Os pais autoritativos/disciplinadores mantêm uma envolvimento emocional com os filhos e defendem a livre expressão das emoções destes, incentivando-os na utilização de estratégias criativas para fazer face às necessidades (Baumrind, 1966). Neste campo, Paula (2012) advoga que “é sobretudo este estilo parental e as práticas a ele associadas, que se revelam como mais adequados e conducentes a um desenvolvimento equilibrado e harmonioso” (p.157).

Baumrind (1966) defende que os pais autoritários são diretivos e controladores, estabelecem limites e regras e exigem obediência que quando não cumpridas acarreta punições e castigos austeros. Paula (2012) refere que os pais autoritários demonstram pouco envolvimento emocional. A adoção deste estilo de educação pode fazer com que as crianças sejam mais conflituosas e irritáveis. Baumrind (1966) realça o facto dos filhos de pais autoritários manifestarem baixos níveis de consideração pelos outros e tendência a desenvolverem estados depressivos. Ainda neste contexto, Cruz (2005) advoga que a falta de competência social e empática proporciona a aquisição de padrões relacionais agressivos.

Baumrind (1966) concebe um último estilo de educação, o estilo permissivo. Os pais permissivos são afetuosos e comunicativos mas não conseguem estabelecer limites na educação dos filhos, levando-os a ser crianças impulsivas e agressivas e a ter baixos índices de autoconfiança e de obtenção de resultados. Baumrind (1966) salienta o facto dos pais

permissivos colocarem nos filhos a responsabilidade pela regulação do seu próprio comportamento, mesmo quando este é inadequado. Esta não-interferência poderá funcionar como um reforço positivo desse mesmo comportamento.

O modelo proposto por Maccoby e Martin (1983) associa duas dimensões às práticas parentais: a exigência e a responsividade. A exigência diz respeito às atitudes controladoras dos pais em relação aos filhos como a imposição de regras e limites com o intuito de reduzir os comportamentos desviantes. A responsividade manifesta-se nas atitudes compreensivas dos pais, no apoio emocional e na comunicação com vista ao desenvolvimento da autonomia, da auto-afirmação, do auto-conceito positivo, da autoconfiança e do bem-estar psicológico dos filhos (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). A investigação de Maccoby e Martin (1983) permitiu decompor o estilo permissivo em indulgente e negligente (Weber, Seling, Bernardi & Salvador, 2006). Assim, neste enquadramento, os pais autoritários são caracterizados por altos níveis de exigência e baixa responsividade, os pais permissivos apresentam baixa exigência e alta responsividade, os autoritativos possuem altos níveis de exigência e de responsividade e os negligentes são indicados por deterem baixos índices de exigência e de responsividade (idem). Conclui-se portanto que, os pais mais competentes emocional e socialmente serão os pais autoritativos, por oposição aos pais negligentes e indulgentes que são vistos como promotores de problemas de desenvolvimento dos filhos (Weber, Seling, Bernardi & Salvador, 2006).

Cruz (2005) aponta a importância da classe social enquanto elemento que contextualiza a parentalidade. Pais de classe social média são mais orientados para a expressão dos afetos, mais atentos aos estados emocionais dos filhos, fornecem mais *feedbacks* positivos e fazem uso de sugestões e explicações, já os pais de classe baixa fazem uso de técnicas de coerção e de afirmação de poder, preocupam-se mais com o comportamento dos filhos, são menos tolerantes e impõem mais restrições à liberdade da criança. Estes pais caracterizam-se ainda pelo uso da linguagem mais imperativa e menos diversificada. É possível fazer uma ligação entre a tipologia de Baumrind e a classe social, assim, os pais de classe mais elevada são predominantemente autoritativos/disciplinadores ou permissivos, enquanto os pais de classe baixa tendem a desempenhar uma parentalidade mais autoritária (Cruz, 2005). As conclusões das investigações realizadas por Fonseca em 2001 são explanadas por Vale (2009) e remetem-nos para a existência de fatores promotores de problemas psicossociais, entre os quais destacam-se o baixo nível económico, a baixa escolaridade dos pais, a falta de competências educativas, a prática de estilos parentais coercivos e problemas de socialização.

Os adultos significantes constituem uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, sendo que os pais apresentam um papel privilegiado neste âmbito. Neste sentido,

Paula (2012) baseando-se nos estudos de Duncan, Coatsworth e Greenberg (2009) refere uma nova prática parental designada por parentalidade consciente. O modelo desenvolvido por este autor defende uma relação entre pais e filhos baseada na escuta ativa, na aceitação do outro, no afeto e na comunicação plena e eficaz, mas não ignora a necessidade da disciplina moderada. Neste modelo, enfatiza-se a promoção da não-reatividade aos comportamentos e valoriza-se a atenção consciente e presente às experiências vividas. A parentalidade consciente tem como objetivo a promoção da inteligência emocional, através do reconhecimento das emoções nos pais e nos filhos (Paula, 2012).

### **3.4 | Crenças Parentais sobre a Punição Física como Estratégia Educativa**

Os comportamentos parentais culturalmente aceites outrora, pautados pela força física, passaram a ser socialmente criticados e reprimidos (Cecconello, Antoni & Koller, 2003). As alterações legislativas verificadas em Portugal, entre as quais, a publicação do Decreto-Lei 1911 de 27 de Maio, da Convenção dos Direitos da Criança de 21 de Setembro de 1990 e da Lei 147/99 de 1999 – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, contribuíram para esta repressão e enfatizaram o papel da criança como sujeito de direitos e a sua proteção contra as práticas punitivas parentais (Pereira & Alarcão, 2010). Contudo, ainda persistem atitudes que legitimam e aceitam a violência como forma adequada à resolução de conflitos e, concludentemente, enquanto estratégia educativa adequada e eficaz (APAV, 2011).

Os comportamentos parentais são desenvolvidos e fundamentados nas crenças culturais, nas experiências e nos contextos sociais e culturais em que se inserem. Variáveis como a configuração familiar, a existência ou não de suporte social, o desemprego, a pobreza, o divórcio, o consumo de substâncias químicas, a presença de psicopatologias e a experiência com os próprios progenitores podem influenciar as estratégias educativas (Patias, Siqueira & Dias, 2013). Para Dessen e Braz (2000) o suporte social diminui a probabilidade de ocorrência de comportamentos punitivos, em especial, no caso de pais de contextos sociais mais desfavorecidos.

A punição física continua a ser justificada como uma prática educativa, não obstante esta provocar medo e ansiedade e diminuir a capacidade de ajustamento da criança (Cecconello, Antoni & Koller, 2003). Saliente-se, que a utilização de práticas parentais punitivas pode influenciar diretamente a parentalidade da geração seguinte, já que as crenças parentais tendem a perpetuar-se nas relações familiares (Cecconello, Antoni & Koller, 2003).

Barroso (2007) remete-nos para a existência de duas perspetivas acerca da punição física como estratégia educativa. Assim, considere-se a visão anti-punição, presente nos estudos de Ripoll-Nunez e Rohner (2006), que consideram as práticas parentais que visam a

punição física como estratégia educativas inúteis em qualquer circunstância, já que as suas investigações não encontram dados que sustentem os efeitos positivos das mesmas na promoção da obediência da criança (Barroso, 2007). Por seu turno, as perspectivas que consideram a punição física como estratégia educativa, embora defendam a sua utilidade, apresentam dificuldade em limitar as fronteiras entre a punição física e o abuso (Barroso, 2007).

Baumrind, Larzelere e Cowan, 2002, Holden, 2002 e Parke, 2002 assumem a perspectiva da punição física condicionada (Barroso, 2007). Para estes investigadores, a punição física pode ter efeitos negativos, positivos ou mesmo ambos os efeitos, dependendo das condições em que ocorre. Assim, existem condições “onde a punição possa surtir benefícios ou, pelo menos, não ser prejudicial para a criança” (Barroso, 2007, p.38). O contexto parental, a forma de aplicação e a distinção entre usos eficazes da punição física e usos contraproducentes são algumas destas condições. Esta visão recusa, contudo, a punição física severa ou como primeira escolha na disciplina parental (Barroso, 2007).

Os estudos de Machado, Gonçalves e Matos (2003) evidenciam que a punição física, como estratégia educativa, é uma prática regular e disseminada. Segundo os referidos investigadores os comportamentos abusivos mais normativos e que assumem “o estatuto de verdadeiras práticas educativas [são] bater com objetos, insultar a criança ou dizer-lhe que não se gosta dela” (p. 40). Machado, Gonçalves e Matos (2003) destacam, ainda, as sovas, as bofetadas e os abanões, como comportamentos cuja frequência, intensidade e motivação, também podem assumir uma configuração abusiva. Embora os pais demostrem alguma consciência da inadequação das práticas punitivas, estas continuam a constituir um fator de risco para a prevalência dos maus tratos. Barroso (2007), suportado nas investigações de Turner (2005), coloca o *stress* parental como um potencial preditor de respostas punitivas.

A revisão de literatura indica que os pais com menores recursos económicos, tendem, com mais frequência, a socorrer-se de estratégias punitivas na educação dos filhos, devido à forte presença de crenças sobre os benefícios da punição física na educação que ainda subsistem e aos maiores níveis de *stress* a que estão sujeitos. Assim, a vivência de situações promotoras de *stress* poderá conduzir a perceções negativas do comportamento da criança e, conseqüentemente, a reações cognitivo-emocionais mais intensas por parte dos progenitores (Barroso, 2007). Ripoll-Núñez e Rohner (2006), referenciados por Barroso (2007), enfatizam que estes processos cognitivo-emocionais se caracterizam pela atribuição de conotações hostis ao comportamento da criança, ampliação do impacto emocional da conduta da criança, maior preocupação em relação às implicações deste comportamento, menos respostas educativas alternativas e menos estratégias disciplinares preventivas. Estes factos culminam na perceção

de perda de controlo ou poder sobre a criança e no desencadear das respostas punitivas. Às crenças parentais que concebem a punição física como uma estratégia punitiva, está associada uma visão do filho enquanto propriedade dos seus pais, o que lhes confere o pleno poder de os educar como entenderem. Aponte-se, também, que estes pais acreditam que as crianças não têm direito a negociar o padrão educativo em que se inserem e defendem que os acontecimentos ocorridos em contexto familiar são remetidos para uma esfera do íntimo e privado, pelo que, não devem ser partilhados (Barroso, 2007).

As investigações de Belsoni-Silva e colaboradores (2008) indicam que os pais têm consciência que se socorrem de práticas punitivas e que apresentam dificuldades em estabelecer regras e limites e em expressar as suas emoções devidamente. De acordo com Machado, Gonçalves e Matos (2003), as crenças dos progenitores do sexo masculino enquadram a punição física como uma estratégia educativa necessária e normal e centram-na na autoridade da figura parental quando comparadas com as crenças dos progenitores do sexo feminino. Refira-se, ainda, que a maior prevalência de comportamentos violentos incide nos sujeitos com menos níveis de escolaridade ou que desempenham profissões menos qualificadas (Patias, Siqueira & Dias, 2013).

Marques (2010) desenvolveu uma investigação acerca das crenças parentais sobre a punição física, tendo observado uma tendência para a não legitimação da utilização da punição física na educação dos filhos. Como possíveis causas destes resultados, aponta as mudanças sociais na forma de olhar e educar a criança e uma maior sensibilização dos pais para as consequências indesejáveis do uso de estratégias punitivas para o desenvolvimento das crianças.

### **3.5| Pais e filhos emocionalmente competentes**

Del Prette e Del Prette (2006) definiram competência emocional como a capacidade de uma pessoa organizar pensamentos, sentimentos e comportamentos adequando-os às normas do contexto social.

A competência social, uma das dimensões do desenvolvimento humano, refere-se à capacidade do indivíduo organizar pensamentos sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente (Del Prette & Del Prette, 2002).

Os progenitores que não conseguem desenvolver as suas capacidades interpessoais, fazem uso de modelos de desempenho social desadequados, socorrem-se de práticas

parentais pouco construtivas e privadas de emoções. Estas condições podem comprometer a qualidade da relação com os filhos e o seu próprio desenvolvimento, já que não os preparam para as relações com os outros o que, conseqüentemente, os deixa numa situação vulnerável. Por seu lado, pais socialmente competentes estabelecem ambientes familiares mais acolhedores, promotores de mecanismos de resiliência e de proteção (Del Prette, *et al*, 2006). Vale (2009) remata esta ideia e afirma que as pessoas socialmente habilidosas conseguem construir relações sociais mais intensas e proveitosas.

O desenvolvimento emocional é intensamente influenciado pelos primeiros anos de vida (Vale, 2009). A orientação emocional, enquanto processo preditor de sucesso na relação entre pais e filhos, pressupõe o cumprimento de cinco tarefas, a saber: os pais devem identificar as emoções nos seus filhos; reconhecer a emoção como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento; validar as emoções dos filhos, escutando-os empaticamente; orientar as crianças para que consigam identificar e classificar a emoção que estão a sentir; e estabelecer limites e estratégias com vista à resolução dos problemas (Gottman e Declaire, 1999).

Como declara Branco (2004), os adultos emocionalmente competentes conseguem proporcionar às crianças ensinamentos e dotá-las de instrumentos que facilitam o seu desenvolvimento pessoal e social, sendo este desenvolvimento baseado em relações positivas consigo e com os demais. Refira-se, ainda, que as questões inerentes à educação das emoções podem e devem ser sempre trabalhadas e aperfeiçoadas ao longo do ciclo vital para que se torne possível “transformar” crianças em adultos capazes de construir “um projecto de si” (p.18).

A orientação emocional proporcionada pelos pais torna os filhos mais inteligentes emocionalmente. Uma criança, quando orientada emocionalmente pelos progenitores, cresce de forma mais saudável, estabelecendo relações íntegras com os outros, apresentando menos problemas de comportamento e mais aproveitamento escolar (Gottman & Declaire, 1999). Gottman e Declaire (1999) defendem que as crianças, quando educadas para as emoções, tornam-se mais resilientes, o que não significa que deixam de expressar emoções negativas, apenas aprendem a viver com elas. Tal acontece porque quanto mais participativa for a presença dos pais na vida dos filhos, maior será a proximidade emocional e, por conseguinte, maior será a influência dos pais sobre os filhos. Os investigadores referem que as crianças mais inteligentes emocionalmente lidam com os problemas familiares mais facilmente, nomeadamente, com o divórcio dos pais (*idem*).

Coelho e Belo (2010) defendem que as crianças precisam “(...)de pais que sejam pessoas completas, que saibam procurar em si os recursos, a alegria e as motivações” (p.18) e

de pais que criem, com criatividade, estratégias que lhes permitam atingir conquistas. Para tal, as investigadoras realçam algumas das condições essenciais que fazem cumprir com êxito o trabalho mais difícil do mundo - ser pai ou mãe – a autoconfiança (que motiva a mudança) e a atitude positiva (acredite que é capaz de fazer).

Martin & Boeck (1999) referenciados por Silva & Duarte (2012) defendem que “o êxito na vida é determinado por fatores vários, mas, sobretudo pelo controlo das emoções próprias e alheias” (p.70). Ainda segundo os referidos autores, para além dos conhecimentos de carácter mais generalista como a lógica, existem aspetos “como a criatividade, o talento para organizar, o entusiasmo, a destreza psicológica e as atitudes humanitárias” (p.71) que são fundamentais para a compreensão da natureza e das relações humana, já que se afiguram como qualidades emocionais e sociais.

Recorrendo à metáfora de Coelho e Belo (2010) a família é uma grande empresa, na qual ser-se pai ou mãe é, definitivamente, o trabalho mais importante do mundo. Em todas as famílias existem questões que se transformam em preocupações e que precisam de solução, sendo neste ponto que se espera, tal como nos refere Melo (2004), que estas sejam capazes de criar pessoas que se desenvolvam de forma saudável e que se adaptem às exigências dos contextos sociais e do viver em comunidade.

### **3.6 | Contributos da Psicologia Comunitária para a Promoção de Bem-Estar na relação Pais e Filhos**

A Psicologia Comunitária surge, nos anos sessenta, nos Estados Unidos da América (Ornelas, 1997), numa época marcada pelo surgimento de diversos movimentos da sociedade civil, com o propósito de solucionar as questões sociais da altura, através do desenvolvimento de estratégias e técnicas inovadoras e criativas que facilitassem a participação social das comunidades (Ornelas, 2008). Em Portugal, a Psicologia Comunitária ganhou expressão cerca de vinte anos mais tarde e tornou-se numa disciplina transversal a todos os domínios da sociedade, assente no objetivo de proporcionar bem-estar aos indivíduos através do envolvimento cívico e participativo e da formação de comunidades “empoderadas” (idem).

A Psicologia Comunitária diferencia-se das restantes ciências por considerar os indivíduos elementos ativos e colaboradores no processo de produção de conhecimento. Ornelas (2008) idêntica o Bem-Estar Individual, o Sentimento de Comunidade, a Justiça Social, a Participação Cívica, a Colaboração e Fortalecimento Comunitário, o Respeito pela

Diversidade e a Fundamentação Empírica como os valores fundamentais desta disciplina. Atendendo à temática tratada nesta investigação serão explorados os valores identificados. Será também estabelecido um paralelismo entre estes valores, o Suporte Social, o *Empowerment* e as questões inerentes à parentalidade.

Segundo Ornelas (1997), o suporte social possibilita o processo de ajustamento entre os indivíduos e o meio, promove o bem-estar individual e a autoestima. A família constitui um dos grupos que compõem o suporte social com mais expressão para os indivíduos. Ornelas (2008), parafraseando Wellman (1992), menciona que as redes familiares representam cerca de 30% de todos os laços ativos das pessoas, sendo caracterizadas como as redes mais densas e íntimas das redes ativas de um indivíduo. Estas redes são constituídas por diversas interconexões que desempenham uma função de constrangimento, quando a rede familiar é composta por um número reduzido de elementos, ou de promoção de interações já que as ligações familiares são altamente eficazes na promoção de contactos com outras pessoas exteriores à rede (Ornelas 2008). A literatura sugere que as pessoas tendem a preferir o apoio emocional e material dos parentes mais próximos, sendo as ligações familiares entre pais e filhos as que indiciam os níveis mais elevados de suporte, essencialmente quando este apoio é de cariz emocional (Ornelas, 2008).

Educar é, sem dúvida, um dos grandes desafios da atualidade, que concentra diversas questões para a comunidade em geral e para os pais em particular. A família, enquanto micro sistema compreendido em sistemas sociais mais amplos que influenciam as experiências quotidianas dos seus membros (Bronfenbrenner, 1977), configura um espaço de convivência social, de transmissão de valores, um ponto de encontro e de formação da cidadania, pelo que, a perceção do sentimento de pertença e de suporte mútuo que liga os indivíduos numa unidade coletiva (em que se pode confiar, a qual depende de nós e da qual também podemos depender) é fundamental (Ornelas, 2008). Para Menezes (2007) a criação de redes de relações entre pessoas possibilita enfrentar crises e facilita a expressão de sentimentos. Elvas e Moniz, 2010, parafraseando Prezza (s.d.) e Constantini (s.d.), relatam que o sentimento de comunidade está intrinsecamente “relacionado com o facto de se pertencer a um grupo ou comunidade, no qual as pessoas se consideram elas próprias como similares, agindo de forma interdependente para a satisfação das suas necessidades” (p.452). Esta ideia é também partilhada por Menezes que, assente na teoria de McMillan (s.d.) e Chavis (s.d.), descreve o conceito de sentimento de comunidade segundo as noções de pertença, influência, integração e satisfação de necessidades e conexão (Menezes, 2007, p.51).

A rede de relações interdependentes presente na família acarreta múltiplas transações e influências recíprocas e deve estar assente no princípio da justiça social, da igualdade e da

equidade. Cruz (2005) retoma esta ideia ao realçar que os pais são os principais promotores da aquisição de valores dos filhos.

Na contemporaneidade são diversos os processos sociais, que outrora não se faziam sentir, que abalam a família e exigem novas estratégias e uma educação saudável e orientada. Estes problemas, causadores de sofrimento emocional, frequentemente ultrapassam as fronteiras do seio familiar e repercutem-se no meio escolar (Gottman & Declaire, 1999).

De entre a panóplia de problemáticas que abalam a família contemporânea, Amaro (2011) identifica a fragilização das relações e o racionamento dos afetos como causadores de danos na qualidade da vida familiar. Como tal, parece razoável admitir que a família deverá funcionar como um espaço indispensável à participação cívica, no qual pais e filhos possam “participar na identificação e definição dos problemas que a afeta, de se organizar de forma mais eficaz para responder às suas próprias necessidades e de tomar parte nas decisões que determinam o seu futuro” (Ornelas, 2008, p.41). A este conceito está indissociavelmente associado o constructo de *empowerment*, definido por Rappaport (1987) como o processo ou mecanismo que possibilita que pessoas, organizações e comunidades assumam o controlo sobre as suas próprias vidas, tornando-se instrutores da sua própria integração nas diversas comunidades. Falamos, assim, de fomentar, nestas unidades indissociáveis, soluções participativas, baseadas nos pressupostos do *empowerment* e na consolidação das relações. Ainda a este propósito, Menezes (2007) destaca que os elementos de uma comunidade desempenham um papel essencial na mudança e no desenvolvimento do seu contexto e que a possibilidade de desenvolvimento de competências aumenta a responsabilidade dos indivíduos.

De referir que outro valor fundamental da Psicologia Comunitária é o bem-estar individual. Este valor pressupõe o bem-estar físico, psicológico e as competências socioemocionais e procura facilitar os processos de ajustamento entre as pessoas e os contextos. Assim, a Psicologia Comunitária centra-se “(...) na promoção da saúde e dos comportamentos saudáveis (...), na identificação das potencialidades (e não nos *deficits*), no fortalecimento das competências e capacidades e na melhoria das condições de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (Ornelas, 2008, p.39), com vista a uma efetiva mudança social e comunitária.

Maccoby (1992) *cit. in* Melo (2004) salienta o papel da família enquanto elemento fundamental no processo de socialização. No entanto, é sabido que todos os pais são fruto de um conjunto de vivências biopsicossociais, que aliadas às novas exigências da sociedade poderão constituir algumas condicionantes à concretização deste processo. Melo (2004) remete-nos para uma questão “como pode um pai falar de emoções se nunca aprendeu a

identificar as suas?” (p.15), desta forma, este autor defende a importância de levar a cabo investigações (as quais se subentende serem um valor essencial para o desenvolvimento da psicologia comunitária) que priorizem o crescimento das relações familiares e a promoção do comportamento parental saudável. Para Ornelas (2008) a Psicologia Comunitária deverá construir soluções baseando-se na premissa da centralidade e participação ativa dos indivíduos nos processos de intervenção, respeitando a diversidade de cada pessoa sem esquecer os seus contextos interdependentes.

Ornelas (2008) refere que a prática da Psicologia Comunitária pode traduzir-se na aplicação de programas de prevenção, de promoção do desenvolvimento de competências que favoreçam o suporte social e a intervenção em contextos comunitários diversos. A família ocupa um papel primordial no processo de desenvolvimento de um indivíduo, sendo um dos contextos que mais potencia a construção de uma intervenção firmada nos pressupostos da prevenção (Melo, 2004).

A elaboração e implementação do programa “Ativa-te em Emoções”, que descrito no capítulo seguinte foi realizado tendo em conta a maximização do bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades em que se inserem.

### **3.7| A Importância dos Programas de Desenvolvimento de Competências parentais**

A intervenção junto de famílias assume um carácter prioritário atendendo ao papel privilegiado que a família ocupa no desenvolvimento do indivíduo. Na prática, implementar programas de promoção de competências parentais, para além de ser considerado um meio para fazer face às diversas inquietudes inerentes à parentalidade, deverá ser encarado como uma estratégia promotora de vivências satisfatórias e adaptativas (Melo, 2005). Nos últimos anos verificou-se uma crescente preocupação com as temáticas inerentes à educação parental, devido, sobretudo, aos projetos e investigações realizadas e às diretrizes que deles emanam (Abreu-Lima, et al.,2010).

Os modelos de intervenção centrados na família vieram proporcionar que a tónica da intervenção, também, fosse colocada na família, ao invés de ser direcionada, apenas a crianças, enquanto sujeitos da intervenção. Este género de intervenções visa, o fortalecimento das relações familiares e o desenvolvimento dos seus elementos, pelo que, não se centra na atribuição de serviços à família, mas sim, na promoção de *empowerment* e na capacitação para a resolução de problemas. Na prática, os programas centrados na família pretendem a

promoção de competências e responsabilidades. Estes programas visam, portanto, a promoção de competências parentais que, tanto direta como indiretamente, afetarão o desenvolvimento dos filhos (Abreu-Lima, et al.,2010).

Refira-se, que os programas de educação não se destinam apenas a pais “cujas competências e capacidades, devido a circunstâncias pessoais, relacionais ou a condições adversas do meio, apresentem dificuldades no exercício das funções parentais” (Abreu-Lima, et al.,2010, p.17), mas também, a pais que pretendam maximizar o seu desempenho parental (Abreu-Lima, et al.,2010). Nesta ótica, Samuelson (2010) distingue dois tipos de programas de educação para pais: o “*group-based parent education programs*” e o “*home-based parent education programs*”. A primeira tipologia de programas é direcionada aos pais em geral e pretende a construção de competências parentais com vista à promoção do comportamento ajustado da criança. Já a segunda tipologia destina-se a pais de crianças vítimas de maus tratos, com dificuldades de acesso à escola e com escassos cuidados de saúde, ou seja, com problemáticas diagnosticadas *à priori*. Julgamos que o “Ativa-Te em Emoções” se enquadra na primeira tipologia descrita por Samuelson (2010).

Os programas de intervenção, segundo Ornelas (2008), propõem-se a aprofundar o conhecimento, a promover a responsabilização e o envolvimento dos participantes e a desenvolver uma avaliação orientada para o desenvolvimento. Os programas educativos de índole familiar e comunitária revelam a sua importância, já que, permitem a reflexão e a construção de práticas parentais mais flexíveis e emancipadoras, que funcionem como fatores protetores e, conseqüentemente, promotores de adultos mais bem ajustados (Dadam, 2011).

A educação parental reveste-se de benefícios para pais e filhos, designadamente, no que respeita ao fortalecimento da comunicação nas relações familiares, à promoção de conhecimentos para os pais acerca do salutar desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança. Refira-se, ainda, que os programas de educação parental estão associados a uma orientação mais eficiente e disciplinante. Os programas mais eficazes são aqueles que mantêm um foco claro e consistente sobre as competências parentais e que pretendem fortalecer a construção de estratégias dos pais no acompanhamento aos filhos, as atividades em família e a importância da comunicação e dos afetos (Samuelson, 2010). Enfatize-se, ainda, que os programas de promoção de competências parentais promovem a otimização de informação e a melhorias das competências educativas, as práticas parentais ajustadas, a capacidade de expressão e regulação das emoções, o fortalecimento do sentimento de competência parental, a melhorias na qualidade da relação entre pais e filhos, a otimização das redes sociais de apoio, o suporte emocional, o reforço dos comportamentos de aprendizagem e de responsividade adequada às necessidades da criança, o respeito pela individualidade da

criança e os comportamentos mais ajustados nas crianças (Xavier, Antunes & Almeida, 2013). Segundo Camilo e Garrido (2013) os programas de educação parental podem visar, em última instância, a prevenção às respostas de acolhimento institucional, na medida em que, promovem as potencialidades da família enquanto principal meio de educação e socialização. A avaliação de programas de promoção de competências parentais permite delinear ações futuras mais eficientes e eficazes (Camilo & Garrido, 2013).

O Relatório de Avaliação de Intervenções de Educação Parental, realizadas entre 2007 e 2010, apresenta-nos intervenções realizadas no âmbito da educação parental aplicadas em Portugal. Com base nos dados deste relatório sintetizam-se os objetivos de algumas destas intervenções.

- Os programas Anos Incríveis e Clube de Pais pretendiam fortalecer as relações pais-crianças, promover a comunicação, encorajar a definição de regras e a imposição de limites efetivos e promover competências parentais.
- O programa Construir Famílias assemelhava-se aos anteriores no objetivo de desenvolver a relação entre os pais e os filhos mas pretendia, também, reforçar as redes de apoio familiar.
- O programa Em Busca do Tesouro das Famílias pretendia melhorar os estilos disciplinares e a capacidade parental, promover a organização familiar e os processos de resiliência familiar, promover a diminuição dos comportamentos desajustados e o aumento dos comportamentos pró-sociais.
- O programa Escola de Pais tinha como objetivos a promoção da relação pais-filhos e pais-escola, a parentalidade positiva, a promoção da rede de apoio social e a promoção de competências pessoais e sociais nos pais.
- O programa Formação Pessoal e Social visava a formação pessoal e social, o desenvolvimento de competências sociais positivas, a melhoria da qualidade relacional pais-filhos.
- O Programa Mais Família – Mais Criança, comprometia-se a fortalecer a relação pais-criança, a promover competências parentais positivas, a encorajar a definição de regras claras e a imposição de limites, a promover o uso de estratégias disciplinares não violentas.
- Os Programas Trampolim e Tear centravam-se na promoção da relação pais-filhos e pais escola, da parentalidade positiva, da rede de apoio social e das competências pessoais e sociais dos pais.

- O Programa RIA pretendia aumentar a perceção, por parte dos pais, das suas necessidades e das necessidades dos seus filhos, de modo a aumentar a qualidade relacional, promover o desenvolvimento de competências parentais, favorecer o autoconhecimento, a autoestima e o bem-estar dos pais.
- O Programa Parentalidades pretendia a promoção do desenvolvimento e o reforço de competências parentais que possibilitem práticas educativas mais adequadas ao saudável desenvolvimento das crianças e jovens, a estimulação do papel dos pais, o fomento e a (re) construção de práticas educativas que são consideradas pelos próprios pais como menos adequadas, a melhoria da relação entre pais e filhos e facilitar o autoconhecimento e desenvolvimento integral dos pais
- O Programa de Educação Parental tinha como objetivos a promoção do autoconhecimento, a promoção da autoestima, o desenvolvimento de formatos de comunicação mais eficazes na relação dos pais com os filhos, a promoção da discussão e treino de algumas estratégias para prevenir/lidar com comportamentos e atitudes desafiantes da criança; e promover atitudes mais otimistas.

O “Ativa-Te em Emoções” distancia-se dos programas acima identificados, por colocar nas emoções dos pais o papel central da intervenção, ou seja, os pais são convidados a, primeiramente, “olharem” para si e só depois para o seu papel de pai/mãe. Outra diferença reside no facto da maioria destes programas se destinar a pais beneficiários de Rendimento Social de Inserção e/ou pais com filhos com medida de promoção e proteção, ao contrário do “Ativa-Te em Emoções” que se destina aos pais em geral.

O Programa “Ativa-Te em Emoções” vai ao encontro das diretrizes orientadoras do modelo teórico do CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). A aprendizagem social e emocional (SEL) é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve competências sociais e emocionais, integrando a cognição, a emoção e o comportamento no alcance e execução de tarefas sociais importantes (Coelho, Sousa & Marchante, 2014; Zins & Elias, 2007). Estas aprendizagens promovem, através do recurso às diversas competências cognitivas e interpessoais, a concretização de objetivos relevantes para o desenvolvimento individual e social (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, 2003; Lemerise & Arsenio, 2000; Zins *et al.*, 2001, referenciado por Costa & Faria, 2013). Observam-se como benefícios da aprendizagem socioemocional a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência social, as competências de relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável (Belfield, *et al.*, 2015; Cacheiro & Martins, 2012), que se concretizam nos comportamentos sociais mais adaptativos, na diminuição do *stress* emocional, na promoção de empatia e na promoção de cidadãos ativos e participativos na sociedade (Costa & Faria, 2013).

Zins e Elias (2007) enfatizam, ainda, que a aprendizagem social e emocional proporciona os conhecimentos necessários para identificar e gerir as emoções. Na prática, estes ganhos conduzirão a aumentos substanciais nos níveis de bem-estar pessoal e social (Belfield, *et al.*, 2015).

De acordo com Zins e Elias (2007) a aprendizagens sociais emocionais são adquiridas e consolidadas pelas crianças no contexto escolar, no domicílio e na comunidade, pelo que, as abordagens mais eficazes, devem ser planeadas, implementadas, sustentadas e avaliadas através do envolvimento entre os alunos, os pais, os educadores e membros da comunidade.

A literatura atesta os benefícios em termos individuais e sociais da aprendizagem socio emocional, contudo continua a ser difícil medir os benefícios económicos que estas aprendizagens trazem para a comunidade. Acredita-se que a melhoria das competências sociais e emocionais conduz a rendimentos económicos consideráveis (Belfield, *et al.*, 2015).

Em suma, a criação e implementação de programas de promoção de competências que visem ações preventivas, de promoção de bem-estar e de desenvolvimento social e que intervenham precocemente em situações de risco social possibilitam a melhoria da qualidade do desenvolvimento das crianças, dos pais e da família, permitindo, conseqüentemente, a redução de custos para a sociedade (Coutinho, Seabra-Santos & Gaspar, 2012).

## **CAPÍTULO II | ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## **1 | JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

O processo de produção de conhecimento depende das relações que se poderão estabelecer entre os factos e os fenómenos, assim como, das informações que surgem desta conexão. Para tal, o investigador socorre-se dos postulados teóricos e dos dados e observações trabalhadas segundo as diretrizes metodológicas para enquadrar e analisar as evidências estudadas (Almeida & Freire, 2000).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006) a conveniência, a relevância social, as implicações práticas, o valor teórico e a utilidade metodológica são critérios a ter em conta aquando da justificação da importância de uma pesquisa.

Nos últimos anos, as questões relativas à parentalidade, mais concretamente as questões relativas às competências dos pais, ganharam destaque no campo da investigação científica. Contudo, através da pesquisa bibliográfica realizada e de algumas experiências profissionais, notou-se um défice de investigações que incidissem nas competências sociais e emocionais dos pais, pelo que, se propõe a realização de uma investigação que promova novos conhecimentos acerca desta temática. São dois os “princípios” subjacentes à presente investigação: em primeiro lugar, destaque-se o facto de as emoções determinarem a qualidade das nossas vidas (Ekman, 2003), até porque não é possível viver sem emoções (Freitas-Magalhães, 2007) e, em segundo lugar, saliente-se o inquestionável papel que a família desempenha no processo de socialização e ajustamento da criança à vivência em comunidade, mais especificamente, o papel dos pais. Subjaz, no entanto, a todo este processo, a interrogação deixada por Melo (2005) e já explanada no capítulo anterior, de como podem os pais ensinar emoções aos filhos se não aprenderam a reconhecer e indagar sobre estas. Deste modo, desenvolveu-se a investigação em apressado, estudando teoricamente esta temática e elaborando e aplicando o Programa de Promoção de Competências Socio-emocionais “Ativa-Te em Emoções”. Julga-se que esta é uma investigação conveniente pelos benefícios que poderá trazer para os pais e, sobretudo, para o fomento das relações entre a díade pais/mães e filhos.

## **2 | OBJETIVOS GERAIS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

No que concerne aos objetivos de investigação, apraz referir que, enquanto guias orientadores do estudo, deverão ser expostos com clareza (Sampieri, Collado & Lucio, 2006) Com efeito, formularam-se os objetivos gerais e específicos abaixo explanados. Refira-se que o

primeiro objetivo será explorado no Estudo 1, através da análise quantitativa e o segundo que requererá uma análise mista (quantitativa e qualitativa) será analisado no Estudo 2.

1. Verificar a existência de relação entre as crenças parentais sobre a legitimação da punição física como estratégia educativa e a inteligência emocional.
2. Avaliar se a participação no Programa “Ativa-Te em Emoções” promove a Inteligência Emocional nos pais.
3. Avaliar a eficácia, a pertinência e a adequabilidade do Programa “Ativa-Te em Emoções” nos seus participantes.

### **3 | QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

A enunciação das questões de investigação exige o claro conhecimento do problema a investigar, já que estas conduzem à definição do campo de estudo. É a partir das questões de investigação que se definem quais os métodos a utilizar, qual o campo a investigar e que procedimentos devem ser tidos em conta. As questões de investigação devem ser redigidas com clareza e devem gerar respostas (Flick, 2005).

Na presente investigação formularam-se as seguintes questões:

1. Será que existe relação entre as práticas parentais punitivas e a inteligência emocional?
2. Será que a participação no Programa “Ativa-Te em Emoções” promove a Inteligência Emocional nos seus participantes?
3. Será que o Programa “Ativa-Te em Emoções” é eficaz, pertinente e adequado?

### **4 | HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO**

As questões de investigação formuladas originaram as hipóteses abaixo designadas.

**HO<sub>1</sub>** Não existe relação entre as crenças de aceitação e tolerância à punição física como estratégia disciplinadora e a Inteligência Emocional

**HO<sub>2</sub>** A participação no Programa “Ativa-Te em Emoções” não provoca alterações nos níveis de Inteligência Emocional dos seus participantes.

### **5 | VARIÁVEIS EM ESTUDO**

De acordo com as hipóteses enunciadas no ponto anterior, foram definidas como variáveis independentes, o programa de intervenção “Ativa-Te em Emoções” e como variável

dependente a Inteligência Emocional (Percepção Emocional, Integração Emocional, Compreensão Emocional e Regulação Emocional), as Competências Sócio Emocionais (Empatia, Assertividade e Tomada de Decisão) e as Crenças Parentais acerca da tolerância/aceitação da punição física.

## **6| O DESIGN METODOLÓGICO**

### **6.1| A abordagem da Investigação**

Para concretizar a investigação em apreço, optou-se por um *design* metodológico que consiste em conciliar uma abordagem qualitativa e uma abordagem quantitativa. Para Flick (2005) a opção metodológica a ter em conta numa investigação deve ser determinada pela adequação do método ao tema em análise e às questões a investigar. A opção por esta combinação de metodologias prendeu-se com a natureza e com os objetivos do presente estudo, ou seja, compreender a relação entre a Inteligência Emocional e as Competências sócio emocionais nos pais e perceber em que medida a exposição ao programa de promoção de competências sócio emocionais “Ativa-Te em Emoções” promove a Inteligência Emocional nos seus participantes. A complementaridade presente no enfoque quantitativo e no enfoque qualitativo figura-se, segundo, Sampieri, Collado e Lucio (2006), na função que cada uma destas metodologias exerce para “conhecermos um fenómeno, e para nos conduzir à solução dos diversos problemas e questionamentos” (p.5). Esta união possibilita a rentabilização dos pontos-chave presentes em cada metodologia, e assim, dotar o estudo de profundidade e promover uma visão mais completa do mesmo. O emprego de uma abordagem quantitativa torna-se fulcral pelo fato de esta permitir uma visão mais ampla dos resultados, conceder maior controlo sobre o fenómeno, promover a sua replicação e facilitar a comparação entre estudos semelhantes. Flick (2005) enaltece a importância da investigação quantitativa ao afirmar que esta possibilita o estudo da multiplicidade de questões que regem a vida em sociedade. Na prática, as estratégias indutivas permitem estudar afincadamente os contextos sociais sem descurar o conhecimento teórico.

Por outro lado, a abordagem qualitativa fornece uma maior profundidade aos dados, enriquece a interpretação e a contextualização do ambiente, faculta detalhes e coloca ênfase nas experiências. Esta abordagem caracteriza-se pela flexibilidade e pelo ponto de vista holístico. Na prática, a junção dos dois modelos “potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.15).

Segundo Flick (2005), os métodos qualitativos diferenciam-se dos demais, por colocarem no objeto a estudar a centralidade da investigação. Na prática, “os objetos não são reduzidos a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza, integrados no seu contexto cotidiano” (p.5), ou seja, congregam-se as opiniões dos sujeitos, as suas práticas e interações e o seu espaço social.

Um estudo quantitativo coloca na recolha e análise dos dados o enfoque para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses previamente estabelecidas que, após serem medidas, são transformadas em valores numéricos passíveis de serem quantificados. Após esta quantificação, os dados poderão ser estendidos a resultados mais amplos ou podem servir para consolidar crenças. Esta abordagem de investigação fundamenta-se em esquemas dedutivos e lógicos e tenciona chegar a dimensões precisas. Por seu turno, um estudo qualitativo visa descrever eventos, situações, e condutas (manifestadas e observadas). A metodologia qualitativa utiliza, como recolha de dados, técnicas que privilegiam a observação, nomeadamente, a revisão de documentos, a discussão em grupo, a avaliação de experiências pessoais, sendo fortemente influenciável pelas experiências dos participantes. Saliente-se que as questões de pesquisa podem não estar completamente definidas *a priori*. Nesta abordagem, assumem-se esquemas dedutivos e expansivos e valoriza-se a compreensão dos comportamentos e das conceções das pessoas (Sampieri, Collado e Lucio, 2006).

Embora seja dada proeminência à metodologia qualitativa, será enriquecedor perceber os contributos que a abordagem quantitativa possa trazer sobre a temática em exploração.

Segundo Flick (2005) a combinação das diferentes perspetivas metodológicas enriquecem o estudo, já que a complementaridade dos dois métodos compensa as fraquezas de cada um deles.

## **6.2 | O Tipo de Estudo**

Almeida e Freire (2000) referem que uma investigação científica cumpre um conjunto de procedimentos e orientações que promovem “o rigor e o valor prático da informação recolhida” (p.75). Assim, neste ponto, serão descritos e explorados os procedimentos e as orientações que sustentam a seleção metodológica da investigação em apressado.

A investigação que se apresenta é do tipo descritivo, exploratória e correlacional, já que, através da revisão de literatura, foi possível encontrar variáveis que servirão como ponto de partida para a fundamentação do estudo, porém, estas ideias serão desenvolvidas e analisadas com um enfoque distinto e serão relacionadas e analisadas a relações entre as

variáveis (inteligência emocional, competências sócio emocionais e parentalidade) (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Uma pesquisa descritiva consiste na especificação das características dos sujeitos analisados, na medição, avaliação e recolha de dados de um determinado fenómeno. Na prática, este tipo de estudos possibilita a seleção de uma série de questões, a sua medição e respetiva descrição (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Por seu turno, um estudo exploratório pretende investigar um problema, sobre o qual ainda se possuem algumas dúvidas, analisar novas perspetivas e aprofundar os conhecimentos. Este tipo de estudos possibilita a concretização de “uma pesquisa mais completa sobre um contexto particular, pesquisar problemas do comportamento humano [...], identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades sobre pesquisas futuras, ou sugerir afirmações e postulados” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.100). Os estudos correlacionais pretendem analisar a relação entre diversos conceitos ou variáveis de modo a responder aos objetivos da pesquisa (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

### **6.3 | O Modelo da Pesquisa**

Esta investigação apresenta-se segundo o modelo quase-experimental. Na presente investigação recorreu-se a dois grupos, um experimental e outro de controlo, que foram submetidos a dois momentos de avaliação, o pré e o pós teste (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Pretende-se, através da manipulação das variáveis, descobrir relações de causa e efeito entre os grupos acima mencionados (Almeida & Freire, 2000).

## **7 | A AMOSTRA**

A amostra da investigação compreende dois grupos de sujeitos, o grupo experimental e o grupo de controlo. O primeiro grupo integrou os indivíduos sujeitos à intervenção (Almeida & Freire, 2000), ou seja, os indivíduos que participaram nas sessões desenvolvidas no Programa “Ativa-Te em Emoções” e no segundo, indivíduos que não foram alvo de qualquer intervenção (Almeida & Freire, 2000). Cada grupo é composto por dez elementos.

Saliente-se que tanto o grupo experimental, quanto o grupo de controlo foram expostos a dois momentos de avaliação distintos, designadamente pré-teste e pós-teste. O primeiro momento, o pré-teste, ocorre antes da manipulação da variável independente e o segundo, o pós-teste, ocorre após a manipulação dessa mesma variável (Almeida & Freire, 2000). Almeida e Freire (2000) reforçam que “quando está em causa uma apreciação de

efeitos, de mudanças ou de ganhos” (p.83), como no caso deste estudo experimental, torna-se evidente a necessidade de optar por estes dois momentos de avaliação, já que, estes momentos possibilitam a verificação das alterações experimentadas pelos participantes com a introdução da intervenção.

A amostra selecionada apresenta-se como não probabilística de tipologia indivíduo-tipo. Esta foi escolhida segundo os potenciais contributos que poderia oferecer à pesquisa, assim, embora a amostra não permita a generalização dos resultados, as características dos indivíduos selecionados oferecem uma grande riqueza à investigação. Acresce referir que o objetivo desta tipologia de amostragem se centra na profundidade, na qualidade de informação recolhida e na análise das atitudes e dos comportamentos. Neste tipo de amostras, um moderador dirige os diálogos de um grupo de pessoas que expressam as suas atitudes, valores, expectativas e motivações (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Esta ideia foi corroborada por Guerra (2006) ao afirmar que amostras deste tipo não permitirão realizar uma análise estatisticamente representativa, pelo que, a tónica deverá ser colocada na análise indutiva, na valorização da diversidade de opiniões, expectativas e na singularidade dos participantes, ou seja, será valorizada a representatividade social dos sujeitos.

Esta tipologia de amostragem parece a mais adequada, já que, o grupo de participantes que compõem a amostra foi escolhido em virtude das suas características: pais de crianças que participaram nas sessões do Programa “Vamos sentir com o Necas” – Programa de Promoção de Competências Socio-emocionais em crianças e que aceitaram participar no Programa “Ativa-Te em Emoções” e partilhar as suas experiências.

O quadro 1 apresenta-nos a distribuição da amostra considerando as variáveis sexo, idade, estado civil, tipologia de família e nível socioeconómico.

**Quadro 1 - Caracterização da amostra segundo o sexo, a idade, o estado civil, a tipologia de família e o nível socioeconómico**

	<b>Grupo Experimental</b>	<b>Grupo de Controlo</b>
<b>N</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>Sexo</b>		
Feminino (%)	90%	90%
Masculino (%)	10%	10%
<b>Idade</b>		
Média (anos) (DP)	41,8 (7,49)	35,2 (5,07)
Mínimo (anos)	27	28
Máximo (anos)	52	42

**Estado Civil**

Solteiro (%)	10%	0%
Casado (%)	90%	100%

**Tipologia de Família**

Nuclear (%)	80%	60%
Alargada (%)	0%	20%
Reconstituída (%)	10%	10%
Monoparental feminina (%)	10%	10%

**Nível Socioeconómico<sup>1</sup>**

Nível 1 (%)	50%	90%
Nível 2 (%)	50%	10%

---

Conforme nos mostra o Quadro 1, o grupo de participantes tendia a ser homogéneo no que se refere ao sexo, observando-se que em cada grupo 90% dos participantes eram do sexo feminino. Este fato é corroborado por Melo (2004), que identifica como uma das maiores dificuldades na aplicação de programas para pais o recrutamento de progenitores do sexo masculino, sendo as mães as que mais facilmente aderem aos programas.

A observação do Quadro 1 permite perceber que a média de idades dos participantes é mais elevado para o grupo experimental (41,8) do que para o grupo de controlo (35,2). As idades mínimas dos participantes são próximas em ambos os grupos, sendo que o participante mais novo do grupo experimental tinha 27 anos e o participante mais novo do grupo de controlo tinha 28 anos. Quanto às idades máximas, verifica-se que, para o grupo experimental, esta se situa nos 52 anos e para o grupo de controlo nos 42 anos.

Relativamente ao estado civil, verifica-se que os participantes são predominantemente casados, sendo apenas um participante do grupo experimental solteiro. No que concerne à tipologia de família, para o grupo experimental, a leitura do Quadro 1 revela que as famílias são maioritariamente nucleares (80%), sendo apenas 10% reconstituídas e 10% monoparentais femininas, para o grupo de controlo verifica-se que 60% das famílias são nucleares, 20% são famílias alargadas, 10% são reconstituídas e 10% são famílias monoparentais femininas.

Quando à caracterização socioeconómica verifica-se que, no grupo experimental, os valores são idênticos, ou seja, 50% das famílias enquadra-se no nível 1 e 50% no nível 2. No entanto, no grupo de controlo, estes valores são díspares, sendo que, 90% dos pais se situam

---

<sup>1</sup> Caracterização do nível socioeconómico segundo a tipologia de Simões, 1994

no nível 1 e apenas 10% se situam no nível 2. Esta caracterização foi proposta por Simões (1994) que enquadrou no 1º nível os trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados do pequeno comércio, cozinheiros, empregados de mesa, pescadores, vendedores ou trabalhadores agrícolas, mecânicos, eletricitas e motoristas. Neste nível enquadram-se indivíduos com o nível de escolaridade até ao 8º ano. No 2º nível encontram-se os profissionais técnicos, empregados de escritório, de seguros e de bancos, contabilistas, enfermeiros, assistentes sociais, professores e indivíduos com habilitações literárias que se situam entre o 9ºano de escolaridade e a licenciatura.

## **8| OS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS**

Os dados que serão analisados e discutidos no capítulo seguinte foram recolhidos de duas formas: através da implementação do programa, “Ativa-Te em Emoções” – Programa de Promoção de Competências Sócio Emocionais em adultos, da análise das fichas de registo (Anexo I), das fichas de avaliação de sessão (Anexo II), das verbalizações dos participantes e da observação dos dinamizadores (análise qualitativa) e através do preenchimento do protocolo de instrumentos aplicado à amostra (análise quantitativa) (Anexo III). Saliente-se que os dados recolhidos foram enquadrados em dois estudos distintos. No primeiro, de carácter correlacional, será efetuada uma caracterização quantitativa da amostra (n=20) segundo as variáveis inteligência emocional, desregulação emocional e crenças parentais acerca da punição física e no segundo será aferida a eficácia do programa, através da análise quantitativa da inteligência emocional, e a pertinência e adequabilidade do mesmo, através da análise qualitativa do programa.

### **8.1| Metodologia e Materiais**

O programa “Ativa-te em Emoções” encontra-se dividido em dez temáticas, designadamente, as emoções em geral, a surpresa, o nojo, o medo, a tristeza, a raiva, a alegria, a empatia, a assertividade e a tomada de decisão. Cada temática encontrava-se explorada numa sessão ilustrada com diversas atividades a realizar com os participantes, sendo que estas atividades se encontram devidamente estruturadas em descrição, objetivos, recursos necessários, tempo de realização e procedimentos para a sua concretização. Estas descrições foram condensadas num Manual Prático, o que permitiu auxiliar na persecução das sessões. Saliente-se que este programa incide, apenas, nas emoções básicas sustentadas teoricamente pela Teoria Evolutiva desenvolvida pelo investigador Paul Ekman (2003) e nas dimensões da Inteligência Emocional sustentadas pelo modelo de Mayer e Salovey (1997). Paralelamente às

temáticas base, exploraram-se as competências emocionais e sociais nas vivências dos participantes enquanto indivíduos e pais. Cada temática era abordada, sensivelmente, em 90 minutos.

Para levar a cabo a concretização destas atividades, recorreu-se a dinâmicas de quebra-gelo, dinâmicas de grupo, momentos reflexivos, de discussão e partilha de experiências, *role-play* e visualização de músicas e filmes enquanto indutores de emoções. A opção por estas metodologias vai ao encontro de Arriaga e Almeida (2010), que referem que são eficazes os procedimentos que se socorrem de excertos de filmes e de estímulos musicais para induzirem emoções em adultos, de Melo (2004) que evoca nas dinâmicas de partilha e discussão de experiências mais-valias para as aprendizagens que se pretendem desenvolver e de Garrido e Camilo (2012) que enfatizam a importância de atividades dinâmicas e reflexivas, de momentos de observação e dos conteúdos expositivos. Samuelson (2010) preconiza que as abordagens interativas podem incentivar os pais a desenvolver novas estratégias com os filhos. Recorreu-se ao auxílio de *power point* e de fichas com questões acerca dos temas abordados para sedimentar conhecimentos. Pretendia-se que os participantes percecionassem as suas emoções e as dos outros e soubessem reconhecê-las para devidamente regulá-las. Para desenvolver as sessões, utilizou-se um computador, projetor, canetas, papel, cartões (elaborados para o efeito) e material diverso como espelhos e caixas.

Ressalve-se que em todas as sessões aplicadas estiveram presentes duas dinamizadores que desempenharam, alternadamente, a responsabilidade de condução da sessão e de observação participante e registo da informação a ser analisada qualitativamente.

#### 8.1.1 | Descrição do Programa

O Programa “Ativa-Te em Emoções” pretendeu realizar uma viagem pelo mundo das emoções. Neste trajeto os participantes foram convidados a identificar as emoções em si e nos outros, reconhecer alguns aspetos inerentes a estas e desenvolver estratégias que permitam a sua regulação ou potenciação. Transversalmente a este processo, foram trabalhadas as questões relativas à inteligência emocional e às competências sócio emocionais. Acresce referir que, de modo a compreender a relação entre a inteligência emocional e as competências sociais e emocionais dos pais, se procedeu à realização de dinâmicas, visualização de vídeos e partilha de experiências em grupo.

O programa que abaixo se descreve foi desenvolvido junto de pais de alunos do 3º ano do 1ºCiclo de escolas do Concelho de Ribeira Grande, que se encontram integrados nas atividades do Programa “Vamos sentir com o Necas”.

Inicialmente, o programa tinha sido idealizado para ser desenvolvido em dez sessões, sendo que cada sessão seria dinamizada num dia, no entanto, por indisponibilidade dos participantes, o programa foi condensado em três dias, procedendo-se à divisão das sessões pelos três dias. No primeiro dia foram abordados os temas: 1: Constipa-Te de Emoções; 2: Desmistificando a Surpresa e o Nojo; e 3: Descobrimo o Medo. No segundo dia, os temas 4: Percebendo a Tristeza; 5: Compreendendo a Raiva; e 6: Uma Alegria nunca vem só. No terceiro e último dia foram trabalhadas as temáticas 7: Empatia - “A chave da compreensão”; 8: Tomada de Decisão – “A Razão e a Emoção”; 9: Assertividade para que te quero?; e 10: Apresentação do Programa: “Vamos sentir com o Necas”.

Esquemáticamente, no Quadro 2 apresenta-se os objetivos das sessões realizadas.

## **Quadro 2 - Apresentação das sessões e dos respetivos objetivos**

---

### **Sessão 1 - “Constipa-te de Emoções”**

Promover o conhecimento sobre o conceito de emoções;  
Promover a consciencialização das emoções próprias;  
Promover a identificação de emoções experienciadas;  
Promover a reflexão sobre emoção e gatilhos emocionais;  
Compreender a importância das emoções;  
Promover uma visão alargada das potencialidades das emoções;  
Identificar diferentes emoções e associar às mesmas as situações vivenciadas;  
Refletir sobre situações que provocam determinadas emoções.

### **Sessão 2 - “Desmistificando a Surpresa e o Nojo**

Desenvolver cenários ativadores das emoções surpresa e nojo;  
Identificar e perceber micro expressões faciais subjacentes às emoções surpresa e nojo.  
Identificar, como se sente, o que sente, como impulsionar a ação e como gerir;  
Identificar e perceber os efeitos culturais subjacentes à emoção nojo;  
Indagar acerca da utilidade da emoção nojo.

### **Sessão 3 - “Descobrimo o Medo”**

Criar um cenário ativador da emoção medo;  
Identificar pensamentos e alterações corporais experimentadas aquando da emoção de medo;  
Avaliar e desenvolver a consciência das razões pela qual a emoção medo é ativada;  
Identificar e perceber os efeitos culturais subjacentes à emoção medo;  
Identificar os gatilhos emocionais do medo;  
Identificar diferentes expressões faciais subjacentes ao medo;

Compreender a importância do medo e como ele pode ser benéfico;  
Desenvolver formas de lidar com o medo de forma eficaz e autonomamente.

#### **Sessão 4 - “Percebendo a Tristeza”**

Desenvolver um cenário ativador da emoção tristeza;  
Identificar e perceber micro expressões faciais subjacentes à emoção tristeza;  
Identificar e perceber os efeitos culturais subjacentes à emoção;  
Compreender a importância e utilidade da emoção tristeza.

#### **Sessão 5 - “Compreendendo a Raiva”**

Conhecer o conceito da emoção raiva;  
Identificar e perceber micro expressões faciais subjacentes à emoção raiva;  
Conhecer os gatilhos emocionais comuns da emoção raiva;  
Identificar situações que tenham sentido raiva;  
Compreender as alterações corporais envolvidas nesta emoção.

#### **Sessão 6 - “Uma Alegria Nunca Vem Só”**

Promover cenários ativadores de alegria;  
Identificar os gatilhos emocionais da emoção alegria;  
Identificar como gerir, como se sente, o que sente e como impulsionar a ação;  
Identificar e perceber os efeitos culturais subjacentes à emoção alegria;  
Identificar e perceber micro expressões faciais subjacentes à emoção alegria.

#### **Sessão 7 - “Empatia: A Chave para a Compreensão”**

Conhecer o conceito de empatia e as suas fases;  
Desenvolver a capacidade de prestar atenção e compreensão de diferentes situações; que ocorrem no cotidiano e que exige a nossa capacidade empática;  
Identificar e treinar as fases da habilidade empática.

#### **Sessão 8 - “Tomada de Decisão: A Razão e a Emoção”**

Refletir sobre a importância das emoções no processo de tomada de decisão;  
Conhecer os fatores que influenciam o processo de tomada de decisão;  
Refletir sobre a importância de conhecer bem as alternativas no processo de tomada de decisão;  
Estimular a criatividade e procura de soluções inovadoras.

#### **Sessão 9 - “Assertividade Para Que Te Quero!”**

Promover cenários ativadores de assertividade;

Compreender o constructo de assertividade;

Reconhecer as características do comportamento assertivo em si e nos outros;

Despertar nos participantes uma comunicação assertiva.

### **Sessão 10 – “Competências Socio-Emocionais para Miúdos e Graúdos!”**

Proceder à apresentação dos objetivos e dos procedimentos do programa que será aplicado às crianças;

Despertar nos adultos a importância de valorizar as emoções nas crianças.

---

#### 8.1.2 | Procedimentos

Concluída a elaboração do Programa “Ativa-Te em Emoções”, procedeu-se ao contacto com os professores que lecionavam as turmas do grupo experimental e de controlo dos alunos participantes no Programa “Vamos sentir com o Necas”. Explicaram-se aos professores os objetivos e a finalidade do estudo e entregou-se um convite (Anexo IV) para que fizessem chegar a todos os pais dos seus alunos. O convite continha uma descrição sucinta do programa, a data, a hora e o local da sessão de esclarecimentos acerca do mesmo. Todas as sessões de esclarecimento foram realizadas nas escola e com a presença dos professores que aceitaram auxiliar em todo este processo, funcionando como elemento mediador da relação entre as dinamizadoras e os pais. Embora tenham sido realizadas um total de cinco reuniões, duas no concelho da Ribeira Grande e três no concelho de Ponta Delgada, devido a incompatibilidades de horários não foi possível realizar nenhuma aplicação do programa no concelho de Ponta Delgada.

Os participantes que aceitaram participar no estudo, assinaram o consentimento informado (Anexo V) e foram divididos em dois grupos: o grupo experimental e o grupo de controlo. Esta divisão foi ao encontro da seleção já anteriormente estipulada, aquando da implementação do programa para as crianças. Assim, os pais das crianças que faziam parte do grupo experimental do programa para crianças foram enquadrados no grupo experimental do programa para os adultos, ocorrendo o mesmo no que respeita ao grupo de controlo. Para os pais que faziam parte do grupo de controlo, agendou-se o pré-teste e o pós-teste e procedeu-se à aplicação do protocolo de instrumentos.

No Concelho de Ribeira Grande, conseguiu-se formar um grupo inicial de 12 pais, contudo, 2 deles não conseguiram concluir o programa. Por decisão dos próprios, as reuniões tiveram lugar em três sábados (22 e 29 de março e 5 de abril de 2014), entre as 13h00 e as 18h30, na Vila de Rabo de Peixe. Deste modo, contactou-se a junta de Freguesia que prontamente disponibilizou uma sala para a realização das sessões. Garantiu-se aos

participantes transporte e lanche nos dias das sessões, bem como todo o material necessário à concretização das mesmas.

## 8.2 | Protocolo de Instrumentos

De modo a proceder à recolha dos dados, aplicou-se uma Ficha de Identificação Sociodemográfica, que visa analisar aspetos específicos acerca da população estudada e responder às necessidades e objetivos do estudo. Esta ficha contém índices relacionados com a identificação pessoal e índices que pretendem aprofundar conhecimentos acerca das atividades realizadas entre a díade parental e os filhos, bem como as regras, os castigos e os elogios presentes no seio familiar. Enquadrou-se o nível socioeconómico dos pais presentes neste estudo com a tipologia de Simões (1994).

Os instrumentos que abaixo se designam reúnem as duas condições essenciais que atestam uma investigação, a confiabilidade (o grau em que a aplicação sistemática de um dado instrumento de medição gera, no mesmo fenómeno, resultados idênticos) e a validade (o grau em que o instrumento mede a variável que se pretende analisar) (Sampieiri, Collado & Lucio, 2006).

- **Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (DERS) - Gratz & Roemer, 2004, traduzida e validade para a população portuguesa por Veloso, Gouveia & Dinis, 2011.**

A Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (DERS) foi criada por Gratz e Roemer em 2004, tendo sido, em 2011, traduzida e validada para a população portuguesa por Veloso, Gouveia e Dinis com a nomenclatura de EDRE. Esta é uma escala composta por 36 itens, do tipo Lickert, em que o 1 corresponde ao “Quase nunca se aplica a mim” e o 5 que corresponde a “Aplica-se quase sempre a mim” (Veloso, Gouveia & Dinis, 2011).

A DERS avalia os níveis típicos de desregulação emocional em seis domínios, designadamente “não-aceitação das emoções negativas”, “incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando experiencia emoções negativas”, “dificuldades em controlar comportamento impulsivo quando experiencia emoções negativas”, “acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas”, “falta de consciência emocional” e “falta de clareza emocional” (Veloso, Gouveia & Dinis, 2011).

Na versão original de Gratz e Roemmer (2004) a DERS apresentou um bom nível de consistência interna, sendo o valor do *alpha* de Cronbach de 0,93, assim como, um bom nível de consistência interna para todas as suas subescalas (*alpha* de Cronbach > 0,80) (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2010; Veloso, Gouveia & Dinis, 2011).

A EDRE, apresenta também, na validação portuguesa, elevada consciência interna, sendo o valor do *alpha* de Cronbach de 0,90, valor ligeiramente inferior ao obtido no estudo original (Velooso, Gouveia & Dinis, 2011). No presente estudo, o valor do *alpha* de Cronbach é de 0,93.

Relativamente ao sistema de cotações, refira-se que os resultados variam entre 36 e 180, onde valores mais elevados revelam níveis mais elevados de dificuldade de regulação emocional. Nesta investigação considerou-se como ponto médio da escala 72 valores, assim, indivíduos com índices superiores a 72 evidenciam altos níveis de dificuldade de regulação emocional.

- **Questionário de IE (QIE) – Rego e Fernandes (2005)**

O questionário de Inteligência Emocional de Rego e Fernandes (2005), validado para a população portuguesa, permite avaliar seis dimensões, são elas: a “Compreensão das emoções próprias (CEP)”, o “Autocontrolo perante as críticas (ACC)”, a “Compreensão das emoções dos outros (CEO)”, o “Auto encorajamento (AE)”, a “Empatia (E)” e o “Autocontrolo emocional (ACE)”. Este instrumento é constituído por 24 itens, numa escala do tipo *Likert* de sete pontos, em que 1 corresponde “Não se aplica nada a mim” e 7 corresponde a “Aplica-se completamente a mim”.

O QIE apresentou boas qualidades psicométricas, ou seja, verificou-se boa validade de constructo ao nível das seis dimensões. Os valores dos *alphas* de Cronbach apresentados para cada uma das dimensões foram: Empatia 0,73; Autocontrolo perante as críticas 0,79; Autocontrolo emocional 0,70; Auto encorajamento (uso das emoções) 0,77; Compreensão das emoções próprias 0,82 e Compreensão das emoções dos outros 0,67 (Rego & Fernandes, 2005).

Nesta investigação, o valor do *alpha* de Cronbach foi de 0,8, tendo-se procedido ao cálculo dos valores dos *alphas* de Cronbach para cada uma das subdimensões da escala, obtendo-se os seguintes valores: “Autocontrolo perante as críticas” 0,7; “Empatia” 0,32; “Autocontrolo emocional” 0,25; “Autoencorajamento” (uso das emoções) 0,82; “Compreensão das emoções próprias” 0,48 e “Compreensão das emoções dos outros” 0,72. Devido a estes valores relativamente baixo, apenas foram realizadas análises para o total da escala e para as dimensões autoencorajamento, autocontrolo perante as críticas e compreensão das emoções dos outros.

Relativamente ao sistema de cotações, verificaram-se resultados que variam entre 0 e 180, estando os valores mais elevados relacionados com níveis mais elevados de inteligência emocional. Na presente investigação, considerou-se como ponto médio da escala 90 valores, o

que significa que os indivíduos com índices superiores a 90 evidenciam altos níveis de inteligência emocional (Rego & Fernandes, 2005).

- **Escala de Crenças sobre Punição Física (ECPF) - Machado, Gonçalves & Matos, 2000**

A Escala de Crenças sobre a Punição Física (ECPF) foi criada e validada por Machado, Gonçalves e Matos em 2000, com o propósito de avaliar as concepções parentais relativamente às práticas educativas parentais, nomeadamente, o nível de tolerância/aceitação da punição física como estratégia educativa. Este instrumento é uma escala do tipo *Lickert* composta por 21 itens, com um sistema de resposta que varia entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente).

Através da ECPF foi possível identificar quatro fatores. O primeiro - Fator 1 - denominado por “legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade”, mede um conjunto de crenças legitimadoras da violência física, enquanto estratégia educativa, apelando à sua necessidade e antecipando os efeitos negativos da sua ausência. Neste fator, a punição é vista como algo aceitável, normal e necessário numa educação eficaz. O segundo - Fator 2 – designado de “legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade”, considera a punição física como a estratégia disciplinar central na educação da criança, sendo inclusive admissíveis certos comportamentos abusivos. A este fator está subjacente a crença de que a violência é eficaz perante certas formas de mau comportamento infantil. O terceiro - Fator 3 – a “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai”, diz respeito a uma concepção tradicional e patriarcal dos papéis familiares, no qual o destaque recai sobre o pai, enquanto figura responsável pela autoridade e disciplina no seio familiar. O último fator - Fator 4 - designado por “legitimação da punição física pela autoridade parental”, refere-se a uma concepção familiar pautada pelos valores de autoridade parental e pela obrigação infantil de obedecer e de ter um bom comportamento (Marques, 2010).

A escala apresentou um *alpha* de Cronbach de 0.91, obtendo um elevado grau de consistência interna (Marques, 2010). Na pesquisa que se apresenta, verificou-se, também, um bom nível de consistência interna, sendo o valor de *alpha* de Cronbach de 0,87.

Relativamente aos resultados totais da escala, refira-se que estes poderão variar entre 0 e 105, através do somatório direto das respostas de cada item, o que possibilita a avaliação do grau de tolerância/aceitação global face ao uso da violência física como estratégia disciplinadora. É igualmente possível perceber qual o tipo de crença que está associado à legitimação da punição física, através do recurso ao somatório das pontuações relativas a cada fator (Marques, 2010).

## 9 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

### 9.1 | Procedimentos Estatísticos

O tratamento quantitativo dos dados recolhidos efetivou-se através do pacote estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – versão 18.0). Para a análise quantitativa dos dados, recorreu-se à estatística descritiva, designadamente, às medidas de tendência central, frequências e percentagens para a caracterização da amostra e à estatística diferencial, através da análise de variâncias, para a aferir acerca das possíveis relações entre as variáveis e entre os grupos.

Para analisar a fiabilidade das escalas, das subdimensões e dos itens, fomos verificar qual a sua consistência interna. Para tal, calcularam-se os valores do *alpha* de Cronbach, já que esta medida permite verificar a consistência interna, ou seja, permite perceber a relação entre cada item da escala. Na prática, pretendia-se perceber até que ponto os itens medem, de forma semelhante, o mesmo conceito. Os valores do *alpha* de Cronbach variam entre 0 e 1, sendo que ao nível mais elevado corresponde uma maior consistência interna (Pestana & Gageiro, 2005).

A normalidade da amostra foi medida através da utilização teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) e do teste Shapiro-Wilk (S-W). Estes permitem perceber se a distribuição da variável em estudo provém de uma população com uma distribuição específica (Pestana & Gageiro, 2005). Quando o valor da significância é inferior a 5% rejeita-se que a amostra tenha uma distribuição normal (Marôco, 2010).

No Estudo 1, aplicou-se o Teste de Correlação – *R* de Pearson. Este teste assume-se como uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1, sendo o 1 associado a uma relação perfeita entre variáveis (à medida que uma variável aumenta a outra também aumenta em média um valor proporcional) e o -1 associado a uma relação linear negativa perfeita entre as variáveis. Considera-se *R* menor do que 0,2 uma correlação linear muito baixo, entre 0,2 e 0,39 baixa, entre 0,4 e 0,69 moderada, entre 0,7 e 0,89 alta e entre 0,9 e 1 muito alta (Pestana e Gageiro, 2005). Este teste foi aplicado às variáveis, inteligência emocional, desregulação emocional e crenças parentais acerca da punição física.

No Estudo 2 optou-se pela análise da variância a um fator pois permite verificar qual o efeito de uma variável independente numa variável dependente. Esta análise permite concluir se as populações em estudo possuem ou não médias iguais (Pestana & Gageiro, 2005). Optou-se por este teste por este permitir aferir se “a existência ou não, do efeito do fator a estudar decorre fundamentalmente da comparação entre aquelas duas variações” (Pestana & Gageiro, 2005, p.192). Neste estudo a variável analisada foi a inteligência emocional geral.

## 9.2 | Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo assume um conjunto de técnicas de análise que permitem esmiuçar exhaustivamente as comunicações e os factos sociais. Este método pressupõe uma reflexão crítica e técnicas de rutura que possibilitem um distanciamento das leituras simples do objeto de estudo em virtude de uma análise complexa, minuciosa e marcada pela proximidade (Bardin, 2013).

Os métodos de análise de conteúdos pretendem cumprir dois objetivos centrais, designadamente, uma visão clara, válida e passível de ser generalizável e a necessidade de descoberta de novos conteúdos e esclarecimentos de significações ainda não estudadas. “Metodologicamente, confrontam-se ou completam-se duas orientações: a verificação prudente ou a interpretação brilhante” (Bardin, 2013, p.31), na prática, a análise de conteúdo agrega duas funções complementares a função heurística, que respeita à análise e exploração dos conteúdos com vista à descoberta, e a administração da prova, que pressupõe a elaboração de hipóteses condutoras da investigação que serão verificadas no sentido da confirmação ou da infirmação das mesmas.

Com vista à persecução dos objetivos de estudo desta investigação, será utilizada a metodologia de análise de conteúdo, já que esta permite analisar, ao pormenor, tudo o que é proferido ou escrito (Bardin, 2013). Deste modo, a presente investigação debruçar-se-á numa análise das comunicações orais e escritas de um grupo restrito de mães e pais, bem como, de outros códigos semióticos tais como a postura e os gestos.

Os métodos de análise de conteúdo possuem um campo de aplicação deveras vasto, podendo ser aplicados a diversos conteúdos e domínios. Ainda a este respeito Bardin (2013) enfatiza que “qualquer veículo de significados de um emissor para um recetor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (p.34).

Segundo Bardin (2013) o tratamento descritivo constituiu a primeira etapa do processo de análise de conteúdo, na qual se pressupõe, não só o tratamento da informação presente nas mensagens, mas também, uma análise dos procedimentos. Os dados recolhidos foram organizados segundo o processo de codificação, que segundo Bardin (2013) diz respeito ao processo que transforma os dados recolhidos em unidades de registo passíveis de serem analisados.

Na segunda etapa, designada por inferência, procura-se estabelecer “uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (...) dos enunciados” (Bardin, 2013, p.43). A última etapa deste processo, que

corresponde à interpretação dos significados, remete-nos para análise minuciosa das significações dos conteúdos, das suas formas e da sua envolvência. Landry (2003) remete-nos para a existência de três modelos de análise e interpretação dos dados, o modelo de emparelhamento, o modelo iterativo e o modelo histórico. No primeiro, o investigador prediz teoricamente uma ideia, que posteriormente será comparada à observação empírica, no modelo iterativo, a ausência de teoria faz com que o investigador construa uma explicação para o fenómeno estudado e no modelo histórico o investigador compara as suas predições sobre a evolução do fenómeno estudado com os dados recolhidos empiricamente.

Construiu-se a Tabela de Análise de Conteúdo (Anexo VI) considerando o sistema de identificação de dimensões, categorias e subcategorias (Bardin, 2013; Lima, 2013) que abaixo se descreve e incorporando as verbalizações dos participantes e observações dos dinamizadores nos campos unidade de contexto (segmento de texto de onde se retira a unidade de registo) e unidade de registo (segmento de texto objeto de análise) (Lima, 2013).

### 9.2.2 | Identificação do sistema de dimensões e categorias

Neste ponto, serão apresentados o sistema de dimensões e categorias que nos permitiu organizar a informação recolhida com a aplicação o programa “Ativa-Te em Emoções”. Para tal, e tendo em conta o propósito da investigação, definiram-se as seguintes dimensões: I) Emoções Básicas II) Competências Sócio emocionais e III) Avaliação do Programa.

#### Quadro 3 – Sistema de Dimensões e Categorias

Dimensões	Categorias
1) Emoções Básicas	1.1) Emoções em geral
	1.2) Surpresa
	1.3) Nojo
	1.4) Medo
	1.5) Tristeza
	1.6) Raiva
	1.7) Alegria
2) Competências Sócio emocionais	2.1) Assertividade
	2.2) Empatia
	2.3) Tomada de Decisão

---

3) Avaliação do Programa	3.1) Expectativas
	3.2) Resultados
	3.3) Competências adquiridas
	3.4) Satisfação
	3.5) Pertinência
	3.6) Pontos fortes da metodologia aplicada
	3.7) Pontos fracos da metodologia aplicada
	3.8) Classificação Final

---

**Dimensão 1 - Emoções Básicas** - Esta dimensão reúne algumas considerações acerca das emoções básicas identificadas no Modelo de Ekman (2003)

Categoria 1.1 - Emoções em geral - Esta categoria pretende apurar os conhecimentos iniciais dos participantes

Categoria 1.2 - Surpresa - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta emoção.

Categoria 1.3 - Nojo - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta emoção.

Categoria 1.4 - Medo - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta emoção.

Categoria 1.5 - Tristeza - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta emoção.

Categoria 1.6 - Raiva - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta emoção.

Categoria 1.7 - Alegria - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta emoção.

**Dimensão 2 - Competências Sócio emocionais** - Esta dimensão reúne algumas considerações acerca das competências sócio emocionais trabalhadas no decorrer da aplicação do programa.

Categoria 2.1 - Assertividade - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta competência.

Categoria 2.2 - Empatia - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta competência.

Categoria 2.3 - Tomada de Decisão - Esta categoria visa a inclusão das declarações preferidas pelos participantes acerca dos seus níveis de percepção, integração, compreensão e regulação desta competência.

**Dimensão 3 - Avaliação do Programa** - São incluídos nesta dimensão os aspetos que foram contemplados aquando da avaliação do programa.

Categoria 3.1 - Expectativas - Esta categoria remete-nos para as expectativas iniciais dos participantes face ao programa.

Categoria 3.2 - Satisfação - Esta categoria diz respeito às menções feitas pelos participantes acerca da utilidade das temáticas, da clareza dos objetivos, dos conteúdos, da estruturação das sessões, da documentação de apoio, da duração do programa e do desempenho das moderadoras.

Categoria 3.3 - Resultados - Nesta categoria contemplam-se a auto avaliação relativa aos conhecimentos iniciais e a pertinência das temáticas.

Categoria 3.4 - Competências adquiridas - Esta categoria abarca as verbalizações dos participantes sobre as competências adquiridas ao nível da percepção emocional, da integração emocional, da compreensão emocional e da regulação emocional.

Categoria 3.5 - Pontos fortes da metodologia aplicada - Nesta categoria identificam-se os pontos fortes no âmbito das sessões, dos conteúdos e dos participantes

Categoria 3.6 - Pontos fracos da metodologia aplicada - Nesta categoria identificam-se as maiores dificuldades apontadas pelos participantes.

Categoria 3.7 - Pertinência - Com esta categoria pretende-se perceber a pertinência dos temas na vida pessoal e a consciência da importância da temática para a promoção da parentalidade adequada.

Categoria 3.8 - Classificação Final – Esta categoria reúne a classificação geral das sessões do programa.

---

#### **Quadro 4 - Sistema de Categorias e Subcategorias**

---

1.1) Emoções em geral	1.1.1) Apresenta conhecimentos iniciais
	1.1.2) Não apresenta conhecimentos iniciais

---

1.2) Surpresa	1.2.1) Percepção Emocional da Surpresa 1.2.2) Integração Emocional da Surpresa 1.2.3) Compreensão Emocional da Surpresa 1.2.4) Regulação Emocional da Surpresa 1.2.5.) Associação
1.3) Nojo	1.3.1) Percepção Emocional do Nojo 1.3.2) Integração Emocional do Nojo 1.3.3) Compreensão Emocional do Nojo 1.3.4) Regulação Emocional do Nojo
1.4) Medo	1.4.1) Percepção Emocional do Medo 1.4.2) Integração Emocional do Medo 1.4.3) Compreensão Emocional do Medo 1.4.4) Regulação Emocional do Medo
1.5) Tristeza	1.5.1) Percepção Emocional da Tristeza 1.5.2) Integração Emocional da Tristeza 1.5.3) Compreensão Emocional da Tristeza 1.5.4) Regulação Emocional da Tristeza
1.6) Raiva	1.6.1) Percepção Emocional da Raiva 1.6.2) Integração Emocional da Raiva 1.6.3) Compreensão Emocional da Raiva 1.6.4) Regulação Emocional da Raiva 1.6.5.) Associação
1.7) Alegria	1.7.1) Percepção Emocional da Alegria 1.7.2) Integração Emocional da Alegria 1.7.3) Compreensão Emocional da Alegria 1.7.4) Regulação Emocional da Alegria
2.1) Assertividade	2.1.5) Autoafirmação 2.1.6) Respeito pelo outro 2.1.7) Articulação dos pensamentos, sentimentos e ações
2.2) Empatia	2.2.1) Cognitiva 2.2.2) Afetiva 2.2.3) Comportamental

	2.3.1) Definição do Problema
	2.3.2) Discussão
2.3) Tomada de Decisão	2.3.3) Tomada de Decisão
	2.3.4) Implementação
3.1) Expectativas	3.1) Expectativas iniciais face à formação
	3.2.1) Utilidade das Temáticas
	3.2.2) Clareza dos objetivos
	3.2.3) Conteúdo adequado à função
3.2) Satisfação	3.2.4) Estruturação das sessões
	3.2.5) Documentação de Apoio
	3.2.6) Duração
	3.2.7) Desempenho das moderadoras
3.3) Resultados	3.3.1) Autoavaliação relativa aos conhecimentos iniciais
	3.3.2) Pertinência das temáticas
	3.4.1) Perceção Emocional
3.4) Competências adquiridas	3.4.2) Integração Emocional
	3.4.3) Compreensão Emocional
	3.4.4) Regulação Emocional
	3.5.1) Sessões
3.5) Pontos fortes da metodologia aplicada	3.5.2) Conteúdos
	3.5.3) Participantes
3.6) Pontos fracos da metodologia aplicada	3.6.1) Limitações
	3.7.1) Pertinência dos temas para a vida pessoal
3.7) Pertinência	3.7.2) Consciência da importância da temática para a promoção da parentalidade ajustada
3.8) Classificação Final	3.8.1) Classificação geral dos encontros

O esquema de subcategorias encontra-se acoplado às unidades de contexto e de registos extraídas dos dados analisados através da análise de conteúdo. Estas unidades serão analisadas no capítulo seguinte.

## 10 | ASPETOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

As questões éticas devem acompanhar todo o processo de investigação, desde a escolha do tema até à redação das conclusões. O investigador deve orientar-se segundo uma lógica da maximização de progressos e realizar investigações que conduzam ao desenvolvimento do conhecimento e melhoria das práticas (Cretê, 2003).

A realização de uma pesquisa científica exige, por parte do investigador, uma postura baseada em aspectos éticos. Numa primeira instância, o investigador deverá contactar com os participantes e clarificar-lhes quais as obrigações, os direitos e as responsabilidades que cada uma das partes deverá assumir. Esta explicação garantirá o consentimento informado do sujeito (Almeida & Freire, 2000). Flick (2005) refere que o investigador deverá munir-se das suas competências relacionais para sensibilizar as pessoas a participar no estudo.

Em todo o processo de investigação cabe ao investigador zelar pela salvaguarda da integridade física, mental e moral dos participantes e garantir o seu bem-estar. Deverão, também, ser garantidos a confidencialidade e o sigilo da informação recolhida (Almeida & Freire, 2000; Crête, 2003).

As questões éticas estiveram presentes ao longo de todo o processo que enquadrou a presente investigação. Em primeiro lugar, convidaram-se os pais a estarem presentes numa sessão de esclarecimento acerca do programa, na qual se explicaram os objetivos, a finalidade da investigação, os direitos e deveres dos participantes. Salvaguardou-se o direito de desistência a qualquer momento. Garantiu-se aos participantes o sigilo e a confidencialidade de toda a informação partilhada. Foi entregue o consentimento informado aos pais que aceitaram participar. Coube às dinamizadoras a tarefa de zelar pelo respeito no decorrer das sessões, validando a partilha de experiência e opiniões de todos os participantes e salvaguardando que todas as informações verbalizadas seriam usadas apenas no contexto científico.

## **CAPÍTULO III | APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## 1 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Numa primeira fase, procedeu-se à análise quantitativa do Estudo 1 - caracterização da amostra ( $n=20$ ) segundo a relação entre as variáveis crenças parentais de aceitação da punição física como estratégia educativa, desregulação emocional e inteligência emocional através da exploração dos dados quantitativos. Para a concretização deste estudo utilizou-se como amostra a totalidade dos indivíduos no momento do pré-teste. Posteriormente será explorado o Estudo 2 – Eficácia, Pertinência e Adequabilidade do Programa “Ativa-Te em Emoções”, para o efeito utilizou-se a amostra ( $n=10$ ) dos indivíduos do grupo experimental. Este segundo estudo será repartido em dois pontos, sendo que no primeiro será analisada a eficácia do programa quantitativamente e no segundo ponto a análise da pertinência e da adequabilidade de acordo com a abordagem qualitativa.

### 1.1| ESTUDO 1 – Caracterização da amostra segundo as relação entre as variáveis: crenças parentais de aceitação da punição física como estratégia educativa, desregulação emocional e inteligência emocional

Iniciou-se a análise quantitativa testando a normalidade das variáveis, através do Teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) e do Teste de Shapiro-Wilk (S-W). A utilização deste último deveu-se ao facto deste ser particularmente apropriado e preferível para amostras de pequena dimensão ( $n < 30$ ) (Marôco, 2010). A normalidade será verificada caso o nível de significância apresente valores superior a .05 (Pestana & Gageiro, 2005). Verificou-se que a distribuição era normal na escala da desregulação emocional (DERS), visto se ter observado, no teste de Shapiro-Wilk, valores de significância de  $p = .059$ . Testou-se, também, a normalidade da Escala de Crenças sobre Punição Física, através do Teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) tendo-se obtido um valor de  $p = .20$  para a escala total e para cada um dos seus quatro fatores os seguintes valores: F1 “legitimação da punição física pela sua normalidade e necessidade” -  $p = .20$ ; F2 “legitimação da punição física pela sua centralidade e necessidade” -  $p = .20$ ; F3 “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai” -  $p = .16$ ; F4 “legitimação da punição física pela autoridade parental” -  $p = .20$ .

O Questionário de Inteligência Emocional apresentou um nível de significância  $p = .081$  no Teste de Shapiro-Wilk (S-W). Refira-se, ainda, que através do Teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), os valores de significância para cada uma das suas dimensões foram: compreensão das emoções nos outros -  $p = .200$ , autocontrolo perante as críticas -  $p = .051$ , e autoencorajamento -  $p = .084$ .

Verificada a normalidade das variáveis, procedeu-se à análise das correlações entre estas. Optou-se por utilizar o teste R de Pearson, já que este teste apresenta como um dos pressupostos para a sua aplicação a normalidade da amostra (Maroco & Bispo, 2005; Pestana & Gageiro, 2005).

O quadro 5 apresenta as associações entre variáveis crenças parentais de aceitação da punição física como estratégia educativa, a desregulação emocional e a inteligência emocional.

**Quadro 5 – Análise das correlações das variáveis crenças parentais de aceitação da punição física como estratégia educativa, a desregulação emocional e a inteligência emocional**

	<i>r</i>	<i>P</i>
<b>Autoencorajamento (Questionário de Inteligência Emocional)</b>		
ECPF (Escala de Crenças sobre Punição Física)	-.464*	.040
F3 (legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai)	-.758**	.000
F4 (Legitimação da punição física pela autoridade parental)	-.464*	.039
<b>Compreensão das emoções nos outros (Questionário de Inteligência Emocional)</b>		
F3 (legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai)	-.459*	.042
<b>QIE (Questionário de Inteligência Emocional)</b>		
F3 (legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai)	-.543*	.013
<b>DERS (Escala da desregulação emocional)</b>		
F3 (legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai)	.449*	.047
QIE (Questionário de Inteligência Emocional)	-.701**	.001
Autocontrolo perante as críticas (Questionário de Inteligência Emocional)	-.674**	.001

\*\* . A correlação é significativa ao nível de .01 (2-tailed).

\* . A correlação é significativa ao nível de .05 (2-tailed).

A análise das correlações entre a Escala de Crenças sobre Punição Física e a dimensão autoencorajamento do Questionário de Inteligência Emocional permitiu aferir a existência de

uma associação negativa moderada ( $r = -.464$ ;  $p = .040$ ), indicativa de uma variação entre as variáveis no sentido contrário (Pestana & Gageiro, 2005). Na prática verifica-se que há medida que uma variável aumenta a outra diminui.

A observação da relação entre o Fator F3: “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai” da Escala de Crenças sobre a Punição Física e a compreensão das emoções nos outros, dimensão do Questionário de Inteligência Emocional, permite concluir que existe uma relação negativa moderada ( $r = -.459$ ;  $p = .042$ ). Remetendo-nos novamente para uma variação negativa na qual à medida que uma variável aumenta a outra diminui. Verifica-se, ainda, uma associação positiva e alta entre o Fator F3 “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai” e a dimensão autoencorajamento do Questionário de Inteligência Emocional ( $r = .758$ ;  $p = .000$ ) e uma associação negativa moderada entre este Fator 3 e o total do Questionário de Inteligência Emocional ( $r = -.543$ ;  $p = .013$ ).

Por seu turno, o fator F4 “Legitimação da punição física pela autoridade parental” relaciona-se com dimensão autoencorajamento do Questionário de Inteligência Emocional ( $r = -.474$ ;  $p = .039$ ), apresentando uma associação negativa moderada.

Confirmou-se que a existência de associação positiva e moderada entre a variável desregulação emocional e o fator F3 “legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai”, da Escala de Crenças sobre Punição Física, indicativa de que há medida que a desregulação emocional aumenta os participantes apresentam mais crenças acerca da legitimação da punição física pela autoridade parental ( $r = .449$ ;  $p = .047$ ). A desregulação emocional, quando associada à variável inteligência emocional apontou para uma associação negativa e alta ( $r = -.701$ ;  $p = .001$ ), assim, quando diminuiu a desregulação emocional nos participantes aumentam os seus níveis de inteligência emocional. Saliente-se que a desregulação emocional, quando associada à variável autocontrolo perante as críticas (dimensão do questionário de inteligência emocional) aponta para uma relação moderada negativa ( $r = -.674$ ;  $p = .001$ ). Assim, é possível afirmar que as variáveis autocontrolo perante as críticas e desregulação emocional associam-se em sentido contrário, sendo que há medida que uma aumenta a outra diminui.

A análise efetuada neste ponto possibilita rejeitar a hipótese  $H_{01}$  Não existe relação entre as crenças de aceitação e tolerância à punição física como estratégia disciplinadora e a Inteligência Emocional e aceitar a hipótese  $H_1$  Existe relação entre as crenças de aceitação e tolerância à punição física como estratégia disciplinadora e a Inteligência Emocional.

## 1.2 | Estudo 2 – Eficácia, Pertinência e Adequabilidade do Programa “Ativa-Te em Emoções”

### 1.2.1 | Análise da Eficácia do Programa “Ativa-Te em Emoções”

Através da análise univariada da variância (ANOVA) procurou-se verificar a eficácia do Programa “Ativa-te em Emoções”, tendo em conta o grupo (grupo experimental e grupo de controlo). Para tal, confirmaram-se os pressupostos da homogeneidade da variância e da normalidade necessário à aplicação da ANOVA (Marôco & Bispo, 2005) da variável Inteligência Emocional Geral. O valor da normalidade, já exposta no ponto anterior, apresentou um valor de significância de  $p=.081$ , no Teste de Shapiro-Wilk (S-W) e a homogeneidade da covariância foi observada através do Teste de Levene, tendo-se obtido um valor de significância em pré-teste de ( $p=.858$ ) e, em pós-teste, de ( $p=.285$ ).

Posteriormente procedeu-se à observação do teste de ANOVA, presente no quadro 6.

**Quadro 6 – Resultados obtidos no Teste de ANOVA para a variável Inteligência Emocional Geral**

Variável	Momento	F	P
Inteligência Emocional Geral	Pré-teste	.699	.414
	Pós-teste	1.036	.322

A análise do quadro 6 permitiu aferir que  $f(10) = .699$  ( $p=.414$ ), no momento do pré-teste e  $f(10) = 1.036$  ( $p=.322$ ), no momento do pós-teste, o que confirma a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Para aprofundar o estudo destas variáveis, testou-se a igualdade das médias.

O quadro 7 apresenta as estatísticas descritivas obtidas na ANOVA para a variável inteligência emocional geral.

**Quadro 7 – Estatísticas descritivas dos resultados na análise univariada da variância**

Variável	Momentos	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
		(N=10)	(N=10)
Inteligência Emocional Geral	Pré-teste	120.70 (17.21)	113,80 (19.61)
	Pós-teste	127.30 (20.53)	118,60 (17.58)

A leitura do quadro 7 permite observar que o grupo experimental apresenta um perfil de resultados caracterizado por um nível superior na média da variável inteligência emocional

geral, nos dois momentos de avaliação quando comparado com o grupo de controlo. Verifica-se, ainda, que tanto no grupo experimental como no grupo de controlo as médias aumentaram do pré-teste para o pós-teste, o que não permite inferir que este aumento de médias se deva à participação no programa. Contudo, há a reter que o aumento de médias é mais elevado, aquando da comparação dentro do grupo, no grupo experimental do que no grupo de controlo, ou seja, as médias para a variável em estudo apresentam um aumento mais significativo dentro do grupo experimental do que dentro do grupo de controlo, embora este aumento não seja estatisticamente significativo.

Em suma, pode-se afirmar que a análise da variável inteligência emocional geral, não permite confirmar o impacto do Programa “Ativa-te em Emoções”. Apesar disso, podemos reter que, embora os resultados apresentados não sejam estatisticamente significativos, são indicativos de uma tendência. Neste sentido, e porque se trata de um estudo piloto, explorar-se-á no ponto seguinte, com o auxílio da abordagem qualitativa, os conteúdos referentes à pertinência e adequabilidade do programa em apreço. Assim, aceita-se a hipótese H0<sub>2</sub>: A participação no Programa “Ativa-Te em Emoções” não provoca alterações nos níveis de Inteligência Emocional dos seus participantes.

#### 1.2.2 | Análise da Pertinência e Adequabilidade do Programa “Ativa-Te em Emoções”

A análise de conteúdo, à semelhança da análise quantitativa, procura estudar e sintetizar um conjunto de informações recolhidas, através da qual serão subtraídas as interpretações das principais tendências e padrões nestes dados (Lima, 2013). Deste modo, neste campo, e com base nos dados recolhidos e tratados através da análise de conteúdo, proceder-se-á ao estudo da pertinência e adequabilidade do programa “Ativa-Te em Emoções”.

##### 1.2.2.1 | Análise da Pertinência do Programa “Ativa-Te em Emoções”

A pertinência do programa desenvolvido nesta investigação será perscrutada atendendo às verbalizações dos participantes e às observações das dinamizadoras presentes nas sessões realizadas. Contemplou-se, para o efeito, as informações das categorias emoções em geral, surpresa, nojo, tristeza, medo, raiva, alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão.

###### 1.2.2.1.1 | Emoções em Geral

A categoria emoções em geral foi analisada segundo duas subcategorias: os participantes possuem conhecimentos iniciais acerca da temática emoções e os participantes

não apresentam conhecimentos iniciais acerca das emoções. Os participantes que mencionaram possuir conhecimentos iniciais acerca da temática (50%), qualificaram as emoções como um estado “Emoção é um estado” (A, H); “É um estado mas não sei quando aparecem” (A); caracterizaram-nas como acontecimentos bons ou maus “Existem emoções boas e emoções más, podemos escondê-las e regulá-las” (C); e conseguiram perceber a presença de emoções no quotidiano “Estão sempre connosco mas não costumo pensar nelas” (B); “Estão no nosso dia-a-dia” (E). Constatou-se que 20% dos participantes referiram não ter por hábito pensar sobre as emoções (G,H).

- **Surpresa**

A avaliação da promoção da emoção surpresa foi concretizada através das subcategorias *Perceção Emocional da Surpresa*, *Integração Emocional da Surpresa*, *Compreensão Emocional da Surpresa*, *Regulação Emocional da Surpresa* e *Associação*. Em relação à *perceção emocional* analisaram-se as percepções corporais mencionadas por 50% dos participantes “Apanhei um susto, senti o coração alterado” (B); “Há uma abertura dos olhos, a zona aqui [referindo-se aos olhos e testa] sobe, a boca abre” (B); “Há expressão das sobrancelhas” (A); “O coração dispara e sentimos um arrepio” (A). Perante a ativação da surpresa um dos participantes (C) reagiu corporalmente (movimento involuntário), no entanto, quando questionada identificou o medo como emoção percebida ao invés da surpresa, tendo focado no estômago a sensação sentida “Senti o estômago” (C). O desenho foi outro elemento indicador da *perceção emocional da surpresa*, já que os participantes (F,J) esboçaram as características da emoção. A *integração emocional* foi nomeada por 10% dos participantes ao declararem “Ahhhh isto está aqui!” [referindo-se ao que estava a sentir face à emoção surpresa] (B), o que indica a presença da emoção para priorizar o pensamento. Por seu turno, a *compreensão emocional* foi reconhecida por 20% dos participantes através da unidade de registo consciência da emoção “Realmente aconteceu esta semana [referia-se a uma acidente de automóvel que ocorreu durante a semana, entre as sessões surpresa e medo] uma surpresa e depois medo” (E) e da unidade de registo alerta “A surpresa chama à atenção” (A). Dois dos participantes fizeram corresponder a *regulação emocional* com a unidade de registo avaliação, assumido que “Depois da surpresa vem uma avaliação” (A) e “Percebi as reações do meu corpo e ainda bem que a surpresa é rápida porque se não o meu corpo estava sempre ativo” (E). Saliente-se a criação de uma subcategoria denominada *associação*, explanada na declaração de 10% dos participantes “Não consigo associar a surpresa a coisas triste, eu pensava que uma surpresa era sempre agradável” (C).

- **Nojo**

O discurso dos participantes sobre o nojo foi enquadrado segundo as subcategorias *Percepção Emocional do Nojo*, *Integração Emocional do Nojo*, *Compreensão Emocional do Nojo*, *Regulação Emocional do Nojo*. Relativamente à primeira subcategoria refira-se que 60% dos participantes associaram à emoção supracitada - “Senti repulsa” (B,E) e “Senti nojo” (J) - as alterações corporais sentidas aquando da promoção de um cenário ativador de nojo, assim, 30% dos participantes centraram as sensações no estômago: “Tenho o estômago contraído” (C), “Mexo com o estômago” (G), “Mexo com o estômago e com a cabeça” (F); 10% na garganta: “Mexo com a garganta” (E); e 10% nas mãos e na coluna: “Senti arrepios na coluna. As mãos ficaram a tremer” (J). De referir que 20% dos presentes na sessão relataram que o vídeo mostrado lhe tinha provocado “Vontade de vomitar” (F,B). A *integração emocional* do nojo foi declarada por 10% das participantes que a remeteu para a unidade de registo afastar, ao verbalizar “Não queremos ter contacto” (A) e “... ai que nojo, fui-me embora nem quis ver mais” (A). A *compreensão emocional* foi declarada por 50% dos participantes através das verbalizações: “Para mim o nojo está relacionado com a repulsa, com coisas ásperas, aos comportamentos e sensações” (C), “Para mim o nojo pode estar relacionado com aquilo que nos dizem” (E), “Senti nojo de uma dentadura que o meu filho pôs na boca...” (A) e “Vi sangue, que nojo, até arrepia” (J). Por último, a subcategoria *regulação emocional* foi percebida através da necessidade de *afastamento* ou de *enfrentamento*. Verificou-se que, 20% dos participantes se enquadravam na primeira opção ao verbalizarem: “Afastar de coisas nocivas, prejudiciais à saúde” (C), “Sei que é difícil controlar por isso eu tendo a afastar-me” (B); e que 30% dos participantes (B, F,J) não conseguiram assistir a um filme, desviando sistematicamente o olhar do ecrã. Por sua vez, dois participantes (C,G), enquadrados na segunda opção, unidade de registo enfrentamento, referiram ter voltado a ver os filmes em casa e terem conseguido identificar alterações corporais, nomeadamente a contração do estômago no nojo. Segundo os mesmos estas aprendizagens permitem-lhes saber como lidar em situações futuras.

- **Medo**

A categoria Medo foi igualmente estruturada segundo as subcategorias: *Percepção Emocional do Medo*, *Integração Emocional do Medo*, *Compreensão Emocional do Medo* e *Regulação Emocional do Medo*. A *Percepção Emocional* do medo vislumbra-se através da análise das alterações corporais identificadas por 70% dos participantes: “Senti-me assustada, o meu corpo estava aos pulos” (J), “Fiquei tomada de nervos, fiquei parada” (H), “Senti frio, gelo, o meu corpo estava paralisado” (A), “Acelera o coração e as pernas ficam a tremer” (B), “O meu

ritmo cardíaco está acelerado” (C), “Estou a tremer” (F), “Senti-me toda a tremer” (J), “Fiquei sem travões, senti o corpo a tremer...” (B), “Sinto aflição, ansiedade e o ritmo cardíaco alterado” (A), “Senti medo, mas não sei do que será” (J); e pela observação das expressões de outros três participantes (A,F,G), realizada pelas dinamizadoras. Já a *integração emocional* do medo, enquanto uso da emoção na esfera cognitiva, foi manifestada por 30% dos participantes ao mencionarem: “Estava com tanto medo que não queria a caixa” (C), “Também tenho medo de andar de avião mas não sei o motivo” (A) e “... não sei como mas lembrei-me de puxar o travão de mão” (B). Por seu turno, a *compreensão emocional* foi reportada como a consciência da emoção por 50% dos participantes que referiram: “Fiquei muito ansiosa” (A), “Muitas vezes fico com medo quando estou a preparar algo, fico com medo se não está feito a tempo. Também tenho muito medo quando me mandam tocar em alguma coisa que eu não gosto” (J), “Tenho medo de andar de carro devido a um acidente que tive” (E), “Já andei tanto de avião mas continuo com muito medo, porque já vivi situações atribuladas e sinto que não tenho controlo sobre a situação” (C), “Tenho medo do fogo” (C), “Senti muito medo, só pensei na morte” (D), “Tenho medo de água porque não sei nadar, em criança fizeram brincadeiras na água e este é um dos meus medos”, (D) “Já aconteceu quando fui para o bloco [operatório], tenho medo de agulhas e de facas” (J) e “Realmente aconteceu esta semana [referia-se a uma acidente de automóvel que ocorreu durante a semana, entre as sessões surpresa e medo] uma surpresa e depois medo” (E). Por último, a *regulação da emoção do medo* foi associada por 40% dos participantes a formas de lidar com a emoção, explanadas segundo as verbalizações: “O meu filho superou o medo de perder” [referia-se aos benefícios do programa do Necas] (D), “Agora consigo perceber os sintomas e tomar consciência, isto desvanece o medo” [Assumiu sofrer de ataques de pânico] (A), “Já tive medos como se a minha vida estivesse em perigo, tinha ataques de pânico. Agora melhorei muito, estou muito melhor” [teve terapia para ajudar a superar os ataques], (A), “Embora um pouco ansioso, também estava curioso, queria a caixa, gosto de ultrapassar os meus medos” (I) e “Depois de acabar o filme acalmei-me” (J).

- **Tristeza**

A emoção tristeza foi analisada segundo as subcategorias *Percepção Emocional da Tristeza*, *Integração Emocional da Tristeza*, *Compreensão Emocional da Tristeza* e *Regulação Emocional da Tristeza*. A *percepção da emoção tristeza* foi analisada tendo em conta as observações dos dinamizadores e as verbalizações dos participantes. Verificou-se que 20% dos participantes (B,C) choraram ao visualizar o filme, enquanto outros 30% declararam que: “O corpo ficou em câmara lenta” (A), “Fiquei parada com as pernas trémulas” (D) e “Senti tristeza e alívio” (E). A ativação da subcategoria *integração emocional* foi observada pelas

verbalizações de 20% dos participantes “Isto emociona muito, sou fraca” (C), “Gostava de ser assim mais corajosa” [sente que gostaria de ser como a personagem presente no vídeo que serviu de suporte à sessão] e “Sou uma pessoa forte, já ultrapassei muitas coisas” (C). Relativamente à *compreensão da emoção* tristeza, 10% dos participantes mencionou: “Senti tristeza, tive pena” [refere sentir tristeza ao ver o sofrimento da criança presente no vídeo que serviu de suporte à sessão] (J) e “Sinto-me triste quando estou doente ou quando se passa alguma coisa com a minha família” (J), sendo que outros 20% alistem a compreensão como: “É uma dor que não tem fim. O meu maior medo é o que possa acontecer ao meu filho” (C) e “Não sei como reagir com a morte, como lhe vou dizer como lhe vou acalmar [refere-se ao filho]” (B). As formas de lidar com a tristeza e agir na morte foram identificadas como pertencentes à subcategoria *regulação emocional* da tristeza por 30% dos participantes. Assim, para 10% dos participantes lidar com a tristeza é uma “Breve forma de educar e agir sobre a mente” (A), enquanto 20% verbalizaram conseguir regular a tristeza pois aprenderam a lidar com a morte “Eu fui educada para agir na morte” (E), “Fui educada para a morte. Em pequena fazia funerais aos meus animais” (D) e “Temos que arranjar estratégias. É importante saber viver o luto” (E).

- **Raiva**

A Raiva foi analisada segundo as subcategorias *Percepção Emocional*, *Integração Emocional*, *Compreensão Emocional* e *Regulação Emocional*. No que concerne à *percepção emocional* da emoção raiva, saliente-se que foram identificadas alterações corporais, com maior incidência ao nível dos batimentos cardíacos, por 20% dos participantes: “Sentia-me revoltada, rangia os dentes, o coração batia sem parar, sentia um desconforto” (E) e “O coração bate com força e a respiração torna-se ofegante” (B). A *integração emocional* da raiva, mencionada por 30% dos participantes, foi associada ao termo *vontade*, expresso nas declarações de 20% dos participantes: “Tinha vontade de lhe bater [supervisora]” (E) e “Vontade de reagir de forma descontrolada mas exteriorizar de forma controlada” (I); e à palavra *falar* expressa através da verbalização de 10% dos participantes: “Falar de raiva é difícil. Costumo dizer perde-se por falar e por não falar. Por um lado é melhor não dizer nada que nos possamos arrepender num momento de grande exaltação, mas por outro se não falarmos guardamos para nós e a nossa raiva cresce e podemos sentimo-nos rancorosos” (D). As declarações de 50% dos participantes foram enquadradas na terceira subcategoria, *compreensão emocional* da raiva, pois remente-nos para as diferentes causas e situações em que ocorre a raiva: “Em Portugal as pessoas não sentem raiva, são muito pacíficas e isso dá-me raiva” (A), “Sentir raiva depende do *stress* emocional” (C), “Dei origem ao acidente e a pessoa

que estava ao meu lado faleceu. O que provocou em mim muita raiva, pois fui o responsável” (I), “Senti muita raiva esta semana e consegui identificá-la e pensar nisso” (G), “Na Grécia as pessoas são mais revoltadas, estão sempre em manifestações, lutam pelos seus direitos. Vemos todos os dias manifestações. Ainda há dias um rapaz suicidou-se porque se sentiu injustiçado” (A), “É um acumular de um sentimento de injustiça” (I) e “Sentia-me injustiçada, estávamos a dar o nosso melhor e ela queria sempre mais” (E). A *regulação da emoção* raiva foi projetada através da forma como os participantes lidam com a mesma, confirmada pelas verbalizações de 30% dos pais: “Exteriorizar de forma brusca algo que não se concorda” (I), “Ao jantar quando eles [filhos] estão sempre a brigar fico cheia de raiva e levanto-me da mesa. Eles têm que compreender que isto é inadmissível. O jantar é o único momento em que estamos todos juntos” (A) e “A supervisora estava sempre a brigar, tentei conter-me até certo ponto, mas mais não dava. Fui falar com o meu chefe, nem sei como tive coragem, expliquei-lhe a situação, sentia-me com raiva, defendi o meu ponto de vista, ele ouviu-me e deu-me razão” (E).

Verificou-se, ainda, que 30% dos participantes no estudo associavam a raiva à injustiça e à vingança “Quando penso em raiva, penso em injustiça” (E); “Para mim raiva é injustiça” (G) e “Associo a raiva à vingança” (D).

- **Alegria**

A última emoção comentada foi a alegria. A subcategoria *percepção emocional* foi analisada pelas alterações corporais verbalizadas por 70% dos participantes: “Os olhos estavam alegres, a brilhar e abertos, as bochechas vão para trás e ela sorri” (J), “Sorriso aberto e descontraído, olhos abertos e brilhantes e bochechas subidas” (A), “Foi a cara dela, os olhos parece que cresceram” (H), “Na cara da noiva havia uma expressão de querer sorrir e ter que se conter” (E), “Os olhos estavam bem abertos e a brilhar e a boca estava igualmente aberta de lado a lado. Foi um sorriso de longa duração” (D), “As expressões faciais foram o abrir dos olhos, a boca abre-se num sorriso, as bochechas contraem-se e as expressões corporais são os movimentos do corpo e das mãos de uma forma desenfreada” (C), “O meu coração pula” (J) e “Relaxamento corporal, riso, olhos bem abertos e rosto aberto” (B). A *integração emocional* da alegria relaciona-se com a característica contagiante desta emoção, tendo sido referida por 60% dos participantes: “Contagia” (C), “A noiva ao rir fez sorrir o noivo. A alegria contagia as pessoas” (F,G), “Quando nos rimos fazemos os outros rir” (H), “A expressão do meu marido só me fez rir” (D), “No vídeo vimos um sorriso contagiante, também eu comecei a rir” (D) e “A situação dos dois vídeos fez com que me risse” (D). A *compreensão emocional* da alegria foi associada a situações que promovem alegria, tendo-se verificado que para 90% dos

participantes estas remetem-nos para a família e para os filhos: “Bem-estar da família, saber se estão de saúde” (C), “A minha família, o meu trabalho e os meus amigos” (D), “Senti-me alegre ao ver o encontro da mãe e do filho” (J), “Sinto-me feliz quando estou bem e quando a minha família está feliz também” (J), “Sinto alegria quando os meus filhos amanhecem a sorrir” (E), “Acordar com os meus filhos a fazerem-me festinhas. Prepararem-me o pequeno-almoço e dizerem amo-te mãe” (A) e “O bem-estar dos meus filhos e família, ter trabalho e ir para o trabalho e desempenhar a função de que gosto” (A). No que respeita à *regulação emocional*, refira-se que para a emoção alegria 50% dos participantes a relacionam com a procura de situações prazerosas: “Procuro estar sempre bem-disposta” (H), “Procuro fazer atividades prazerosas” (B), “Procuro a felicidade no convívio com todos e lidar com as pessoas diariamente” (J), “Praticar desporto, estar com a minha família e amigos, jantar fora, etc.” (C) e “Brincar com os meus filhos e realizar pequenos convívios com familiares e amigos” (A).

#### 1.2.2.1.2 | Competências Socioemocionais

- **A Assertividade**

A categoria assertividade foi analisada segundo as subcategorias *autoafirmação*, *respeito pelo outro* e *articulação dos pensamentos, sentimentos e ações*. Relativamente à primeira, saliente-se que esta foi dividida na unidade de registo *atitude afirmativa* e na unidade de registo *atitude não afirmativa*, sendo que 30% dos participantes se situaram na *atitude afirmativa*, ao referirem que, numa situação de conflito, o primeiro passo é conversar com o outro e explicar-lhe o motivo do descontentamento: “Eu falaria com o meu marido e explicava-lhe que nem temos casa nem vida para receber os convidados” (C), “Devemos expressar as situações das vivências diárias” (C), “Chamei-o à parte e disse-lhe que não podia” (E) e “Há alturas em que temos que parar para conversar e esclarecer as coisas” (A). Paralelamente, 20% mencionaram ter *atitudes não afirmativas*, ou seja, terem dificuldades em demonstrar uma atitude assertiva: “Eu não sei por cá para fora o que sinto, quando chego à hora faltam-me as palavras e fico cheia de raiva [refere-se a um conflito que mantém com familiares]” (G) e “Às vezes quero falar mas não sei” (J).

A segunda subcategoria, *respeito pelo outro*, foi repartida em *ouvir e conversar* e *não ter respeito*. Observou-se que 40% dos participantes valorizam o fato de ouvir o outro e conversar: “Saber ouvir” (A, B, D), “As mensagens-eu são um diálogo, não podem ser só um monólogo” (C), “Compreendo que era uma situação melindrosa para ele” (C) e “Cuidado isto é uma situação melindrosa, envolve partilhas e eles também têm direito” (A). Para além disso, 10% revelou, numa dada situação, não ter tido respeito pelo outro: “Eu sei que é a família dele mas eu não quero saber” (G) e “Não consegui ter respeito por eles” (G). A última subcategoria

foi enquadrada em *atitudes assertivas* e *atitudes não assertivas*. Segundo a análise efetuada, 40% dos participantes declararam ter *atitudes assertivas*, mostradas através das verbalizações: “Numa situação conflituosa chamei-o (referindo-se ao marido) e disse-lhe: Vamos conversar porque isto está muito complicado. Expliquei-lhe que estava muito cansada pelo trabalho que estava a ter, disse-lhe mesmo - faço o melhor que posso mas agora não dá” (C), “Estou muito triste com esta situação, não eras assim, nunca fizeste isso, espero que se consiga mudar” (E), “É bom que manifestes as tuas opiniões mas não e podes esquecer de ter calma e respeitar os outros” (D) e “Eu sou muito faladora e digo sempre, não devemos criticar os outros mas sim apontar as situações que se pode mudar” (D). Por outro lado, 10% das participantes socorreu-se de *atitudes não assertivas*: “Eu amuei e nem sei como vou reagir este fim-de-semana ou fecho-me no quarto ou parto tudo” (G).

- **Empatia**

A Empatia foi analisada segundo as subcategorias *cognitiva*, *afetiva* e *comportamental*.

Aferiu-se que na subcategoria *cognitiva* da categoria *empatia*, 40% dos participantes declararam: “Colocar-se no lugar do outro” (B), “Pôr-se no lugar das outras pessoas” (A), “Eu pus-me na pele dele e ajudei-o” (G) e “ O meu marido teve uma acumulação de *stress* e isso mexeu muito comigo. Eu tentei meter-me no papel dele” (E) como forma de ser empático. Verificou-se, ainda, que 20% dos participantes centram na expressão facial uma forma de perceber a empatia: “A expressão dele é diferente” (E), “No fim [do filme] ele tem expressão” (G) e “Percebi que ele não estava bem pela voz” (E). Refira-se que 70% dos participantes perceberam empatia como um fator promotor de relações: “Constrói relações. É ter pontos em comum” (A), “Saber identificar-se e relacionar-se com o outro” (C), “É um mecanismo que promove o relacionamento” (B), “Ser correcta com os outros” (C), “Saber compreender o lado do outro” (B), “É uma relação entre duas ou mais pessoas. Implica uma relação de retoma” (I) e “A empatia serve para compreender” (D, E). Relativamente à subcategoria *afetiva*, constata-se que seis participantes relacionam o que sentem com empatia: “Partilhar os sentimentos com o outro” (F), “ É impossível ver alguém de quem gostamos chorar e não nos sentirmos tristes também” (B), “Não percebiam o que ela estava a sentir, eu percebo porque já o senti” (A) e “Ah eu já senti isso” (C). Por último, refira-se que a questão *comportamental* das atitudes empáticas foi apontada por 60% dos participantes: “Implica benevolência e mudança de comportamento” (C), “ Senti-me apoiada se não, não conseguia” (C), “Socializar” (A), “É um sensor de equilíbrio, regula relações” (A), “Lembro-me quando a minha mãe faleceu, eu não conseguia entrar na cozinha porque sentia a presença dela, então o meu irmão ia comigo e ficava lá comigo, até eu ter ultrapassado” (D), “Tinha uma tia esquizofrénica, ela ouvia vozes,

ninguém a compreendia mas eu sabia que ela não tinha culpa, estava doente” (H) e “A minha amiga veio ter comigo e disse-me, vamos começar por aqui. O resto dos problemas depois veremos” (A).

- **Tomada de Decisão**

A categoria tomada de decisão foi analisada segundo as subcategorias *identificação do problema, estabelecimento de possíveis alternativas, análise das soluções e implementação*. Em relação à *identificação do problema* verificou-se que 60% dos participantes associa a tomada de decisão aos problemas: “Associo a tomada de decisão aos problemas” (F,G,H), “São dilemas difíceis de resolver” (A, E) e “Quando penso em tomada de decisão, penso no dilema que tive em decidir se vinha ou não viver para os Açores” (C). A subcategoria *estabelecimento de possíveis alternativas* foi repartida na unidade de registo *pensar/refletir* verbalizada por 40% dos participantes: “Tomar uma decisão exige pensar muito no assunto” (D), “Às vezes não consigo tomar a decisão certa, por isso, prefiro não responder na altura, vou pensar primeiro” (refere-se ao filho) (E), “Tomar decisões exige reflexão” (A) e “Às vezes é muito difícil saber se devemos dizer que sim ou dizer que não” [refere-se ao filho] (B); na unidade de registo *avaliar/comparar alternativas*, mencionada por 20% dos participantes: “Tomar uma decisão exige analisar os prós e os contras” (I) e “Foi uma decisão difícil. Por um lado sabia que o meu marido estava feliz, por outro sentia-me triste porque tinha que sair da minha terra. Contudo vir para os Açores possibilitava-me trabalhar em casa, cuidar do meu filho. Tive que ponderar e pensar muito” (C) e na unidade de registo *recolher informações necessárias*, declarada por 20% dos participantes: “Muitas vezes não consigo decidir sozinha, tenho que falar com o meu marido, saber o que ele pensa” (J), “Existem situações em vez de ser eu a decidir tento fazer com que ele [filho] reflita e faça a sua escolha” (C). Por seu turno, a fase da *análise das soluções* foi identificada por 80% dos participantes como uma fase de fazer escolhas e tomar decisões: “Fazer escolhas” (G,H), “Ter que escolher entre várias opções” (I, E), “Na educação dos nossos filhos temos que fazer escolhas diariamente e muitas delas são difíceis” (A), “Ter que decidir o que fazer na altura certa, mas é muito difícil” (B), “Muitas vezes não existem boas opções, mas temos que optar por uma, acho que estas são as escolhas mais difíceis” (D) e “A minha decisão foi viver para cá” (C). Em relação à última subcategoria, a *implementação*, verificou-se que 20% dos participantes mencionaram a importância de avaliar as decisões: “Enquanto mães, as nossas decisões vão influenciar muito a vida dos nossos filhos” (B) e “Dizer não é uma escolha muito difícil mas muitas vezes é a mais correta” (E); sendo que outros 20% dos participantes destacaram a importância da avaliação dos resultados: “Existem situações em que não podemos voltar atrás, temos que nos manter firmes por mais difícil que seja” (A) e

“Agora, olhando para traz vejo que fiz a melhor escolha. Estamos todos bem, mesmo com muitas saudades e consigo conciliar a minha atividade profissional com o facto de ser mãe” (C).

#### 1.2.2.1.3 | Avaliação do Programa

- **Expetativas**

A categoria *expetativas* foi estudada segundo a subcategoria *expetativas iniciais face à formação*. Verificou-se que 10% dos participantes manifestou ter expectativas: “Tenho muitas expectativas. Não sei bem ao que venho mas o meu filho está a adorar as sessões com as psicólogas do Necas. Vim experimentar” (C). Por seu turno, 30% dos participantes referiram *não ter expectativas*: “Não tenho expectativas vim porque estava relacionado com a educação da minha filha” (E), “Não tenho. Vim pelo meu filho” (H) e “Não sei. Vim porque tinha a ver com a escola” (J).

- **Resultados**

Os *resultados* foram aferidos segundo a subcategoria *autoavaliação dos conhecimentos iniciais*. Nesta subcategoria, 20% dos participantes entenderam possuir sobre os temas emoções em geral, surpresa e nojo, bons conhecimentos iniciais (A,G) e 60% classificaram os seus conhecimentos iniciais como médios (B,C,E,F,H,J); para os temas medo, tristeza e raiva, 40% consideraram ter bons conhecimentos iniciais (C,D,G,I), 30% possuem conhecimentos médios (A,B,F) e 10% dos participantes detêm conhecimentos insuficientes (E); e para os temas alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão 30% dos participantes situaram os seus níveis de conhecimentos iniciais em bom (C,E,F), 50% em médios (A,B,D,H,I) e 20% em insuficiente (G,J).

Ainda nesta categoria, avaliou-se a subcategoria *pertinência das temáticas*, sendo que as percentagens dos participantes que declararam considerá-los pertinentes e úteis para os temas emoções geral, surpresa, nojo foram de 30%: “Os temas foram pertinentes, no sentido de alertarmo-nos para a importância das emoções em nossas vidas. Eles são muito importantes no dia-a-dia e não são valorizadas porque não estamos sensibilizados pra saber lidar com elas e com as suas consequências” (A), “Os temas abordados são pertinentes e úteis pois ajuda-nos a compreender a nós próprios, os outros, as relações” (B) e “Ajuda-nos a lidar melhor com as nossas emoções e os nossos sentimentos no dia-a-dia” (C). Para os temas medo, tristeza, raiva de 50%: “Os temas são importantes (medo, raiva e tristeza) no dia-a-dia, desde que se saiba lidar com estas emoções. Estas emoções estão sempre presentes nas nossas vidas. É necessário que se saiba identificar estas emoções e regulá-las” (A), “São temas

que nos ajudam a melhor compreender e lidar com os outros. Ajudam-nos a reconhecermos em nós as nossas atitudes e sentimentos perante diversas situações do nosso quotidiano” (B), “Qualquer pessoa ao longo do dia experimenta um grande número de variações emocionais e em muitos casos não conseguimos perceber o que está causando essas emoções. Estes encontros ajudaram-me a perceber essas sensações e a lidar melhor com os meus sentimentos” (C), “Eu acho que são úteis na medida em que referi principalmente ao medo, conhecer qual o medo exatamente para poder combatê-lo em vez de adiá-lo. Na tristeza pouco há a fazer é encará-la e pensar que a vida é composta por bons e maus momentos e que nenhum deles dura sempre, sendo o tempo um dos melhores “remédios”” (D) e “Ao serem abordados temas do meu interesse, nomeadamente no que diz respeito ao meu dia a dia, reforço e aprofundo conhecimentos e conceitos importantes que nem sempre damos a devida importância” (I). Finalmente, para os temas alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão foram contabilizadas percentagens de 50%: “São temas inerentes ao ser humano, pelo que é necessário entender, conhecer, (re)pensar as capacidades do mesmo na forma como interage e age mediante diferentes situações” (B), “Foram muito pertinentes na medida em que me fez tomar consciência das nossas atitudes perante certas situações nas nossas vidas” (C), “Todos eles têm uma regra emocional que é ser, decidir os objectivos e tomar a decisão mais adequada em conjunto o racional e o emocional que estão sempre ligados. Todos são úteis para a vida” (D), “Foi muito bom as coisas que aprendemos” (H) e “Foram pertinentes na medida em que permitiram reavivar conceitos tratados em trabalhos de outra índole” (I).

- **Competências adquiridas**

A categoria competências adquiridas foi aferida através das subcategorias *Percepção Emocional*, *Integração Emocional*, *Compreensão Emocional* e *Regulação Emocional*.

A *percepção emocional* foi mencionada por 50% dos participantes através das verbalizações: “Saber quando estamos com medo e com raiva” (F), “Saber identificar as nossas emoções” (A, E) e “Saber diferenciar as diferentes emoções” (B,C). A *integração emocional* foi associada por 20% dos participantes ao pensamento: “Aprendi a pensar sobre as emoções” (J), “Não imaginava que pensar sobre emoções era tão importante” (B); enquanto, 10% dos participante destacou a presença das emoções: “As emoções são mesmo muito presentes” (E). A *compreensão emocional* foi contextualizada segundo as verbalizações de 20% dos participantes: “Hoje estou muito mais “desperta” para as minhas emoções e fazer a respetiva “ligação” e importância na minha vida quotidiana” (A) e “Saber encarar a realidade” (F) “[...]encarar as coisas positivas e negativas “ (F). Por último, indagou-se acerca das

competências adquiridas sobre a *regulação emocional*, a qual, com base nas verbalizações de 20% dos participantes, se relaciona com: “Aprender a lidar com as emoções” (A), “Aprendi a desenvolver estratégias para o dia-a-dia. Aprendi a identificar o que sinto e a responder melhor aos outros” (A), “Aprendi acima de tudo, o quanto é importante valorizar as nossas emoções e treinar estratégias para “regulá-las” (A) e “[...] aprendi que o que foi abordado ajuda e contribuiu para melhorar o apoio no ensino e sobretudo na forma como se deve abordar e olhar para os nossos educandos e de forma geral para a sociedade” (I).

- **Pertinência para a vida pessoal e para a parentalidade**

Avaliaram-se as verbalizações dos participantes sobre a pertinência através das subcategorias *pertinência dos temas para a vida pessoal e consciência da importância da temática para a promoção da parentalidade*. Relativamente à primeira, 60% dos participantes declararam “Estive a rever os vídeos e a partilhar, porque acho-os importantes nos mais variados contextos” (C), “Gostei muito mesmo da semana passada quis vir porque pensei muito nisto durante a semana e identifiquei muita coisa que estava a sentir” (A), “Foi muito gratificante este 1º dia” (C), “Fiquei a aprender que esses temas têm muito mais importância do que parece” (F), “Compreender as outras pessoas” (G), “Alargar a formação aos outros pais seria muito importante. Saber acerca das nossas emoções é muito importante no nosso dia-a-dia” (A), “Gostei muito e fiquei surpreendida como é importante saber tudo o que explicaram” (E), “Sinto-me alegre e satisfeita por vir para aqui e vim por ai a fora” (J), “A situação de estar cá e de sorrir quando cá venho”(J), “As sessões excederam as minhas expectativas, porque além de ter dado o meu contributo aprendi muito” (A) e “Confrontada com a realidade, vi de que não era nada do que estava a imaginar, o que para mim seria a continuação do programa, mas sempre direcionada para os nossos filhos, deparo-me com uma experiência completamente diferente ...era virada única e exclusivamente para “nós”, coisa que nós mães não estamos habituadas a ter “atenção virada para nós. Adorei participar, poder falar de mim e das minhas emoções, foi além do imaginário. Penso que o programa ajudou-me de alguma maneira, a compreender e a lidar com algumas delas” (C). Em relação à segunda subcategoria, 60% dos participantes associam a pertinência do programa à relação com os filhos: “Se é bom para nós, também, é bom para os nossos filhos” (H), “Percebi que quanto mais aprendi melhor vai ser o meu papel de mãe. Percebi melhor a minha filha” (J), “Saber identificar e resolver as minhas emoções é muito importante para mim mas também para a minha relação com os meus filhos” (E), “É pertinente na medida em que sabendo analisar o que sinto poderei exprimir em casa, no trabalho e principalmente ajudar o meu filho nas suas dificuldades” (A), “Acima de tudo aprendi a valorizar e elogiar o meu filho. Dei conta que nunca o fazia e nem

tinha consciência da importância do elogio” (B), “Foi muito útil para mim e para os meus filhos, saber como compreendê-los melhor” (E), “Quando acedi participar foi pensando que poderia estar a contribuir e de certa maneira poderia apreender mais alguma coisa, sobre como lidar com os medos do meu filho. Como todas as crianças o X tinha e tem muitos medos, penso que de alguma maneira este programa ajudou muito o X a lidar e a ultrapassar alguns deles. Outra razão que me fez participar, foi por achar que estaria a ajudar um projeto pioneiro nos Açores, e dar o meu contributo seria muito importante, atendendo que a turma do meu filho foi escolhida para este fim” (C).

#### 1.2.2.2 | Análise da Adequabilidade do Programa “Ativa-Te em Emoções”

A adequabilidade do “Ativa-Te em Emoções” será explorada segundo a satisfação dos participantes, os pontos fortes e os pontos fracos da metodologia aplicada.

- **Satisfação**

A satisfação dos participantes foi aferida, de acordo com as subcategorias *utilidade das temáticas, clareza dos objetivos, conteúdo, estruturação das sessões, documentação de apoio, duração e desempenho das moderadoras*.

Relativamente à subcategoria *utilidade das temáticas*, saliente-se que os temas emoções geral, surpresa e nojo foram avaliados nos níveis Excelente (A,B,C,E,H,J) por 60% dos participantes e bom (F,G) por 20% dos participantes. Para os temas medo, tristeza e raiva, as avaliações foram de excelente (B,C,D,E,F,G) para 60% dos participantes e bom (A,I) para 20% e, por último, a alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão foram avaliadas em excelente (A,B,C,D,E,F,G,H,J) por 90% dos participantes, sendo que apenas 10% as classificou como bom (I).

A *clareza dos objetivos*, para os temas emoções geral, surpresa e nojo, foi classificada como excelente (A,B,C,E,F,G,H,J) por todos os participantes (100%). Para as temáticas medo, tristeza e raiva, como excelente (A,B,C,D,E,F,G) para 70% dos participantes e bom (I) para 10% dos participantes e para a alegria, a assertividade, a empatia e a tomada de decisão como excelente (A,B,C,D,E,F,G,H,J) para 90% dos participantes e bom (I) para 10% dos participantes.

Em termos de *conteúdo*, 60% dos participantes classificaram as temáticas emoções geral, surpresa e nojo como excelente (B,C,E,G,H,J) e 20% como bom (A,F), 60% classificaram como excelente (B,C,D,E,G,I) os temas Medo, Tristeza, Raiva e 20% como bom (A,F) e, por fim, as temáticas alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão foram percecionadas como excelente (A,B,C,D,E,G,H,J) para 80% participantes e bom (F,I) para 20%.

No que respeita à *estruturação das sessões*, saliente-se que para as emoções em geral, surpresa e nojo a totalidade dos participantes (100%) atribuíram uma classificação excelente (A,B,C,E,F,G,H,J) à sessão, enquanto para as temáticas medo, tristeza e raiva a classificação variou entre o excelente (A,B,C,D,E,F,G) para 70% dos participantes e o bom (I) para 10% dos mesmos. Já para os temas alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão foram avaliados por 90% dos participantes como Excelentes (A,B,C,D,E,F,G,H,J) e por 10% como Bom (I).

A *documentação de apoio* cedida pelas dinamizadoras foi ponderada como excelente por 50% dos participantes (C,D,G,H,J) e como boa para 30% (A,B,F) para as temáticas emoções em geral, surpresa e nojo. Como excelente para 60% dos participantes (A,B,C,D,E,G) e bom para 20% dos participantes (F,I) nas temáticas medo, tristeza e raiva. Já para os temas alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão como excelente para 80% dos participantes (A,B,C,D,E,G,H,J) e bom para 20% dos participantes (F,I).

A análise da subcategoria *duração* indica que para as sessões emoções em geral, surpresa e nojo 50% dos participantes entenderam que esta foram excelente (C,E,G,H,J) e 30% entenderam que foi bom (A,B,F). Para as sessões medo, tristeza e raiva, 60% classificaram-nas como excelente (B,C,D,E,F,G) e 20% como bom (A,I), sendo que os temas alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão foram qualificados como excelente em termos temporais (A,C,D,E,F,G,H,J) para 80% dos participantes e como bom (B,I) para 20%. Ainda nesta dimensão, regista-se que a subdimensão *desempenho das moderadoras* foi ponderada como excelente (A,B,C,E,F,G,H,J) por todos os participantes (100%) para as temáticas emoções em geral, surpresa e nojo; como excelente (A,B,C,D,E,F,G) para 70% dos participantes e bom (I) para 10% nas temáticas medo, tristeza, raiva; e como excelente (A,B,C,D,E,G,H,J) para 80% dos participantes e bom (F,I) para 20%, nos temas alegria, assertividade, empatia e tomada de decisão.

No cômputo geral, saliente-se que, todos os participantes (100%) atribuíram às sessões uma classificação de Excelente (A,B, C, D, E, F,G, H,I,J).

- **Pontos fortes da metodologia aplicada**

Os pontos fortes da metodologia aplicada foram analisados segundo as subcategorias *sessões*, *conteúdos* e *participantes*. Aferiu-se acerca das declarações dos participantes em relação à subcategoria *sessões*, destacando-se a importância que 20% dos participantes atribuíram aos vídeos e filmes utilizados na dinamização das sessões: “Os vídeos” (J), “Fazer-nos sentir os “sentimentos” mediante os filmes apresentados e ajudar-nos a repensar o que sentimos mediante diferentes situações” (B) e “A apresentação dos temas” (B). Outro dos pontos fortes, referido por 20% dos participantes foram as atividades desenvolvidas: “A

explicação foi muito clara, acho que o tempo foi bom para cada tema, tenho a certeza que foi muito importante para eu ter uma vida melhor” (E), “Brainstorming” (B) e “Resolução de dilemas de tomada de decisão” (B). Foi possível perceber, através das menções de 70% dos participantes, a relevância dos *conteúdos*: “Consciencializar para a importância das emoções” (A), “Valorizar as emoções e o seu reflexo no dia-a-dia (A), “Saber coisas que não sabia-as definir” (E), “A aprendizagem” (J), “Estes encontros ajudaram-me a perceber e ter uma percepção mais clara das emoções” (C), “Conhecemos os nossos medos para podermos enfrentá-los, bem como ter coragem para enfrentar a tristeza e tentar soltar a nossa raiva de forma a nos sentirmos bem mas sem causar danos” (D), “Temas abordados” (I), “Refletir sobre as temáticas” (A), “Empatia muito bem exemplificada. Alegria muito completa. Assertividade e Tomada de Decisão bem esclarecido” (D), “Foram muito claras e consegui perceber tudo” (E) e “Temas abordados e clareza com que foram explicados” (I), “Foi muito importante porque aprendi coisas que não sabia” (J), “O trabalho apresentado foi delineado de forma acessível a todos os participantes e muito bem conduzido pelas responsáveis. Gostei Muito! Parabéns!” (A) e “Foi muito bom gostei muito” (H). Saliente-se que a subcategoria *participantes* foi analisada segundo a partilha e o convívio, mencionados por 60% dos participantes como pontos fortes do programa: “Poder partilhar as nossas experiências com os outros” (C), “O convívio que se gerou” (E), “O convívio” (H, J), “A troca de experiências” (A) e “Gostei de conviver com as pessoas que não conhecia. Este convívio foi muito bom para nós” (F).

- **Pontos fracos da metodologia aplicada**

Esta categoria foi executada segundo a subcategoria *limitações*. Verificou-se que 20% dos participantes destacaram como limitações do programa a duração: “Duração (podiam alargar para mais tempo)” (A) e “O tempo (pouco tempo)” (B); 10% dos participantes referiu que “Não facultaram literatura sobre o conteúdo” (B) e 10% dos participante mencionou ter sentido dificuldade em “Demonstrar aos outros as nossas fraquezas” (C).

## **2| DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **2.1. Estudo 1 - Caracterização da amostra segundo as relação entre as variáveis crenças parentais de aceitação da punição física como estratégia educativa, desregulação emocional e inteligência emocional, através da análise dos resultados quantitativos**

Os dados apresentados aquando da análise do Estudo 1, confirmam a existência de relação entre as crenças parentais acerca da legitimação da punição física como estratégia

educativa e o autocontrolo emocional, referido por Rego e Fernandes (2005), como a capacidade de usar a emoção. Nesta relação, de direção oposta, está patente que o aumento de uma variável pressupõe a diminuição da outra. Esta relação pode ser corroborada pela revisão de literatura, já que, segundo esta, os pais que adotam práticas educativas inadequadas, caracterizadas pela punição física ou pela permissividade excessiva, tendem a educar sem validarem a presença dos afetos (APAV, 2011). Refira-se, ainda, que um baixo nível de inteligência emocional conduz a diversas consequências negativas, entre as quais se encontram as condutas agressivas, ou seja, baixos níveis de inteligência emocional influenciam a frequência de comportamentos agressivos (Linares *et al.*, 2012). As dificuldades de autorregulação dos pais podem, segundo Camilo e Garrido (2013), repercutir-se na sua relação com os filhos, tornando-a mais negativa e potenciadora de práticas parentais abusivas.

A legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai constitui outra crença parental que acredita a legitimação da punição física. No presente estudo, esta variável quando relacionada com a dimensão da compreensão das emoções nos outros indicou uma correlação de sentido oposto. Deste modo, Linares *et al.*, 2012, baseados nos estudos de Liau *et al.* (2003) e Zimmerman (2005), vão ao encontro da relação identificada nesta investigação, ao afirmarem que os autores de práticas agressivas tendem a prestar menos atenção às suas emoções e às emoções dos outros. Esta afirmação pode, ainda, ser reforçada pelos estudos de Cruz (2005), que advoga que a falta de competência social e empática, essencial para a compreensão das emoções dos outros, proporciona a aquisição de padrões relacionais agressivos. Baumrind (1966), sustenta os pais autoritários, caracterizando-os como diretivos e controladores, e realça que o não cumprimento das regras intransigentes pode acarretar punições e castigos austeros.

A análise dos dados obtidos com a presente investigação, conduz-nos a um resultado discutível. Por um lado, apurou-se a existência de uma relação positiva entre as variáveis autoencorajamento emocional e da legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai, ou seja, à medida que aumentam as crenças acerca da legitimidade do pai para punir fisicamente, aumenta a capacidade deste para fazer uso da sua emoção. Por outro lado, verifica-se que à medida que aumentam as crenças sobre a legitimação da punição física pela autoridade parental diminuiu o autoencorajamento emocional. Parece-nos que o facto de 90% da amostra ser do sexo feminino possa ter determinado esta oposição, embora as diferenças de género não tivessem sido contempladas nesta investigação. Não obstante, os estudos de Machado, Gonçalves e Matos (2003), indicam que os progenitores do sexo masculino, quando comparados com os progenitores do sexo feminino, apresentam mais crenças acerca da punição física como uma estratégia educativa necessária e normal e

centram-na na autoridade da figura parental. Observou-se, através da análise da variável legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai a existência de uma correlação em sentido inverso com a variável desregulação emocional, indicativa de que o aumento de uma variável implica o decréscimo da outra. Assim, e à luz da literatura, é possível estabelecer uma relação entre a utilização de estratégias punitivas como medidas educativas e a desregulação emocional. Enfatize-se que os pais que se socorrem de práticas parentais pouco construtivas e privadas de emoções não conseguem estabelecer relações interpessoais (Del Prette *et al.*, 2006), sendo que esta dificuldade relacional está inerente à desregulação emocional (Salovey & Mayer 1990; Salovey & Mayer 1995). Para Linares e colaboradores (2012), o autocontrolo emocional é uma das dimensões da inteligência emocional que se apresenta mais diminuída quando falamos de autores de práticas punitivas.

Ainda em relação à análise da variável legitimação da punição física pelo papel punitivo e autoridade do pai quando associada à variável inteligência emocional geral os resultados evidenciados preveem que quanto mais crenças os progenitores apresentam menores serão os níveis de inteligência emocional. A relação entre a inteligência emocional e a autoridade parental foi comentada por Paula (2012) ao considerar que os pais mais autoritários demonstram pouco envolvimento emocional. Baumrind (1966) considera que os pais que não centram na punição física as estratégias educativas perpetuam a envolvimento emocional com os seus filhos e apoiam a expressão das suas emoções. Por outras palavras, Mayer, Salovey e Caruso (2000), defendem que os indivíduos socialmente inteligentes crescem em famílias mais adaptadas e com maior sensibilidade emocional.

No primeiro estudo contemplou-se a associação entre compreensão das emoções nos outros e o autoencorajamento emocional. A análise da relação entre estas variáveis permite aferir que crescem no mesmo sentido, assim, quanto maiores os níveis de compreensão de emoções nos outros maiores serão os níveis de autoencorajamento emocional, ambas dimensões inseridas no constructo de inteligência emocional. Esta relação pode ser sustentada pelo significativo contributo que a inteligência emocional tem nas relações interpessoais (Salovey, Mayer & Caruso, 2004). O autoencorajamento emocional pressupõe a utilização das emoções como auxiliares de atividades cognitivas como, por exemplo, a resolução de problemas, a comunicação ou a tomada de decisão (Mayer, Salovey & Caruso 2006), que por sua vez, nos remetem para a relação com o outro (Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Assim, é possível concluir que, quanto maiores os índices de inteligência emocional mais elevados serão as relações com o contexto social e familiar (Salovey, Mayer & Caruso, 2004). Ainda a este propósito, a literatura põe em evidência o papel da empatia, condição inerente à inteligência

emocional, como facilitadora da compreensão das emoções dos outros (Salovey & Mayer, 1990).

O presente estudo confirmou a associação oposta existente entre as variáveis inteligência emocional e a desregulação emocional, já presente nas investigações desenvolvidas por Salovey e Mayer (1990), Salovey e Mayer (1995) e Salovey e Grewal (2005). A regulação emocional figura o último dos quatro ramos do conceito de inteligência emocional e, por isso, a relação patente entre inteligência emocional e (des)regulação emocional é inquestionável. A regulação é emocional descrita por Salovey e Mayer (1990) e Salovey e Mayer (1995), promove que os indivíduos percebam com precisão as suas emoções e recorram a abordagens ricas e integradas para alcançar os seus objetivos. Ainda de acordo com estes investigadores, a dificuldade em regular emoções, ou seja, a desregulação emocional acarreta dificuldades para os indivíduos na sua relação com os outros. Refira-se que, as investigações de Salovey e Mayer (1990) e Salovey e Grewal (2005) evidenciam a importância dos indivíduos avaliarem não só as suas emoções, mas também, as emoções dos outros como fator protetor do relacionamento interpessoal, pelo que, a desregulação emocional surge como um fator comprometedor destas relações, nomeadamente, no seio familiar.

Por último, observou-se a ocorrência de uma associação negativa presente nas variáveis desregulação emocional e autocontrolo perante as críticas. Esta relação está patente nos estudos de Mayer e Salovey (1990) que indicam que as pessoas com mais dificuldades em lidar com as críticas apresentam mais dificuldades em regular as suas emoções.

## **2.2| Estudo 2 – Eficácia, Pertinência e Adequabilidade do Programa “Ativa-Te em Emoções”**

Os resultados obtidos na análise da eficácia do programa “Ativa-Te em Emoções” indicam que a média de níveis de Inteligência Emocional nos pais que integraram o grupo experimental são superiores às médias dos níveis de Inteligência Emocional dos pais incluídos no grupo de controlo, tanto no momento do pré-teste como no momento do pós-teste. Outra das conclusões verificadas prende-se com facto de, no grupo de controlo, no momento do pós-teste, também se ter verificado um ligeiro aumento dos níveis de inteligência emocional, embora inferior ao aumento verificado no grupo experimental. Esta conclusão invalida que a atribuição do aumento das médias, no grupo experimental, seja fruto da participação no Programa “Ativa-Te em Emoções”, contudo, também é possível inferir a existência de uma tendência para tal, que nos remeterá para a análise da pertinência deste programa. Pressupõe-se que as dificuldades em inferir o impacto do programa se devam, em primeiro lugar, ao facto do espaço temporal entre as sessões ser reduzido, já que em cada dia eram

trabalhadas mais do que uma temática e, de uma sessão para outra, haver apenas o intervalo de uma semana. Podemos também contemplar que o tempo reduzido de aplicação do programa, que terá originado o facto da aplicação do pós-teste ter sido muito próxima da aplicação do pré-teste, poderá ter comprometido a apreensão dos resultados esperados, já que pode ter sido um impeditivo do fomento das aprendizagens pretendidas. Na realidade, sabemos ser necessário algum tempo para o ser humano adquirir novas aprendizagens. Realce-se que avaliar o programa logo após o seu término poderá condicionar a análise afincada do programa. Outra questão que suscita algum questionamento prende-se com a evidência de, no grupo de controlo, no momento do pré-teste termos despertado a consciência das pessoas para estes temas e a capacidade de identificar os constructos, o que poderá ter conduzido aos resultados mais altos observados no pós-teste. Julga-se que a desajustabilidade social possa, também, ter interferido nas respostas dos sujeitos. Por último, saliente-se que o efeito do programa poderá não ter sido detetado pelo teste estatístico, dado ao número reduzido da amostra (Marôco, 2008; Maroco & Bispo, 2005; Pestana & Gageiro, 2005).

Após análise das verbalizações dos participantes e observações dos dinamizadores é possível apurar algumas considerações indicativas da pertinência do programa. A primeira respeita ao facto dos pais terem conseguido identificar e enquadrar as emoções básicas (surpresa, nojo, medo, tristeza, raiva e alegria), definidas por Ekman (2003), nos quatro ramos (percepção emocional, integração emocional, compreensão emocional e Gestão emocional) do modelo de Inteligência Emocional proposto por Mayer & Salovey (1997).

Dada à extensão dos dados que compõem esta análise serão evidenciadas as considerações mais relevantes.

Relativamente à emoção surpresa, verifica-se que esta não foi das emoções alvo de mais considerações por parte dos participantes, talvez pelo facto de ser a mais sumária das emoções (Ekman, 2003). Embora as suas reações psicofisiológicas tenham uma durabilidade reduzida (Ekman, 2003) verifica-se que 50% dos participantes conseguiram identificá-las. Refira-se que os participantes (20%) atribuíram especial destaque ao papel avaliador que a surpresa detém (Ekman, 2003).

No que concerne ao nojo, apraz referir que 60% dos participantes identificam as reações psicofisiológicas descritas na literatura (Ekman, 2003; Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007). As declarações dos pais presentes nas sessões vão ao encontro do descrito na literatura que relaciona o nojo com a manifestação de “livrar-se de” ou “ficar longe de” algo que cause repugnância (Freitas-Magalhães, 2007). Os participantes destacaram, também, o papel dos órgãos sensoriais nesta emoção (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

A categoria medo despertou diversas reflexões por parte dos participantes. Verifica-se que 70% dos participantes identificaram as reações psicofisiológicas inerentes a esta emoção, a integração emocional foi comentada por 30%, a compreensão emocional foi reportada por 50% dos participantes e, por último, a regulação da emoção foi mencionada por 40% dos participantes. Estes valores vão ao encontro do disposto na literatura que atribui ao medo uma importância significativa já que possibilita a reação e constitui uma forma de enfrentar os perigos (Freitas-Magalhães, 2007).

No que respeita à tristeza, verificou-se a maioria dos participantes remete para a família os seus principais medos. Tal coincide com a investigação, que identifica como acontecimentos potenciadores de tristeza a perda de um amigo ou familiar, a rejeição por parte de alguém que nos seja querido, uma doença, entre outros (Ekman, 2003; Ekman & Friesen, 2003). Atribui-se à desejabilidade social o facto de nesta sessão os participantes não se demonstrarem muito participativos, já que, consideravam o facto de nos sentirmos triste como um acontecimento negativo.

Os participantes deste programa consideraram diversas situações do dia-a-dia como acontecimentos promotores de raiva, nomeadamente acontecimentos relacionados com a família ou com o trabalho. Estes acontecimentos foram descritos segundo a sensação de injustiça, ofensa ou desilusão, que Ekman (2003) encara como acontecimentos promotores de *stress* e, conseqüentemente, de raiva. As descrições apresentadas pelos participantes reiteram as investigações de Strongman (2004) que considerou que sentir e expressar raiva reforça as relações humanas e promove a regulação dos comportamentos sociais.

Constatou-se que a alegria foi a emoção mais debatida pelos participantes. De entre as alterações corporais da alegria descritas por Ekman (2003), os participantes (70%) destacaram o sorriso e a sua função. Esta importância é, também, mencionada na literatura, por Freitas-Magalhães (2007) e por Strongman (2004), que destacam a importância do sorriso no desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano, já que, reforça a interação entre as pessoas e, por conseguinte, as relações sociais. As descrições dos participantes indicam que estes tendem a desenvolver diariamente atividades prazerosas, tal como descrito por Ekman (2003). Para 90% dos pais a felicidade está relacionada com o bem-estar da família em geral e dos filhos em particular.

A pertinência do programa foi igualmente apreciada segundo as competências sociais (empatia, assertividade e tomada de decisão) trabalhadas aquando da aplicação do programa. Relativamente à assertividade, 30% dos pais afirmam ter atitudes assertivas, por oposição, 20% referiram não ter atitudes assertivas. As declarações dos pais acerca da assertividade remetem-nos para situações ocorridas no local de trabalho, ou com o marido/companheiro, os

pais não mencionaram a comunicação assertiva como parte inerente à sua função parental. Embora, estudos realizados acerca da temática reforcem a importância da comunicação estar, desde cedo, presente na relação entre pais e filhos (Gotman & Declaire, 1999). Constata-se, ainda, que 50% dos participantes desconhecia o constructo de assertividade. Verifica-se que 40% dos participantes caracterizam as atitudes assertivas como a capacidade de ouvir o outro e conversar. Esta tendência conduz-nos à importância da comunicação presente na literatura (Castanyer, 2002; Gotman & Declaire, 1999).

Certifica-se que a empatia foi considerada por 70% dos participantes como um foco promotor de relações. Esta consideração está expressa nos estudos de Justo, Carvalho & Kristensen (2014). Para (40%) dos participantes a empatia é a capacidade de se pôr no lugar do outro e 20% afirma que a expressão facial é um indicador de empatia. Esta capacidade de observar os sinais emocionais do outro, através da expressão facial ou da postura vai ao encontro do proposto por Rodrigues e Silva (2012). Para 60% dos pais a questão comportamental da empatia está presente no fomento das relações interpessoais e da vida social (Neto & Marujo, 2010). De forma sintética, as declarações dos pais acerca da empatia vão ao encontro do presente na revisão de literatura.

A tomada de decisão foi associada aos problemas por 60% dos pais. Os participantes conseguiram transpor a importância de pensar/refletir (40%), avaliar e comparar alternativas (20%), fazer escolhas e tomar decisões (80%). Para a maioria dos participantes, a tomada de decisão caracterizava-se apenas pela ação de decidir e não contemplava os sinais emocionais. Contudo a literatura remete-nos para a importância dos sinais emocionais que auxiliam o raciocínio, sustentando que estes desempenham um papel importante na eficiência do processo de tomada de decisão (Branco, 2004; Damásio, 2003). Apenas 20% dos participantes mencionaram a importância de avaliar as decisões inerentes à sua função parental. Contudo, a literatura mostra-nos a importância do apoio parental em todo o processo de tomada de decisão dos filhos, até porque, os pais são as figuras parentais que estabelecem as mais estreitas relações afetivas com os filhos (Carvalho & Taveira, 2010).

A pertinência do Programa foi, por último, avaliada segundo as expectativas dos participantes, as competências adquiridas, a pertinência para a vida pessoal e para a parentalidade. Aferiu-se que apenas 10% dos participantes tinha expectativas ao participar no programa. Os restantes mencionaram não ter expectativas, mas aderiram por estar “relacionado” com a escola. Recorde-se que os professores surgiram neste processo como mediadores da relação entre as dinamizadoras e os pais.

Relativamente às competências adquiridas durante o programa, procedeu-se ao enquadramento destas com os quatro ramos do processo de inteligência emocional (Mayer &

Salovey, 1995). Verificou-se que, no cômputo geral, os participantes adquiriram conhecimentos acerca das características psicofisiológicas que caracterizam cada emoção, da utilidade que cada emoção desempenha, da compreensão e, por fim, das estratégias que permitem a regulação e gestão das emoções. Através das verbalizações de 60% dos pais, verificou-se que estes consideraram o programa pertinente por alertar para importância das emoções próprias e dos outros na construção das relações sociais, promover aprendizagens acerca da compreensão e a das formas de lidar com as emoções. Os participantes referem que o programa excedeu as suas expectativas porque não se centrava nos filhos mas sim nos próprios progenitores. Em relação à parentalidade, 60% dos participantes associam a pertinência do programa à relação com os filhos. Realçam o facto de terem adquirido conhecimentos indispensáveis ao desempenhar da sua parentalidade, já que desenvolveram conhecimentos que permitem a compreender as emoções dos filhos, aprenderam a comunicar com eles, a valorizá-los e a elogiá-los. Os participantes manifestaram considerar este projeto pioneiro e salientaram que devia ser estendido a outros pais. Refira-se que o sentido de responsabilidade dos indivíduos aumenta quando lhe é inculcida a possibilidade de desenvolver competências (Menezes, 2007). Estas relações simbolizam a importância de educar para as emoções, para inteligência emocional e para as competências sociais no fomento das relações interpessoais e, em particular, como mais-valia na relação entre pais e filhos. A literatura vai ao encontro das considerações acima apresentadas e reforça que um clima emocional baseado na educação e expressão das emoções facilita a compreensão das emoções próprias e das emoções dos outros, estimula aprendizagens, incentiva o assumir das consequências dos processos de tomada de decisão, promove autoestima, o bem-estar e permitem que os indivíduos se adaptem às exigências dos contextos sociais e do viver em comunidade (Melo, 2005; Vale, 2009). Por seu turno esta vivência em comunidade, baseado no suporte social, facilita os processos de ajustamento do indivíduo ao meio (Ornelas, 1997).

Os participantes atestaram a adequabilidade do programa considerando a utilidade das temáticas e a estruturação das sessões, classificando-as em excelente e bom. Ainda no que concerne à adequabilidade do programa, os participantes elegeram como pontos fortes os vídeos e filmes apresentados (20%), as atividades desenvolvidas (20%), a relevância dos conteúdos (70%) e a partilha e o convívio (60%). Por oposição, 20% dos participantes consideraram como pontos fracos a duração do programa (pouco tempo), 10% apontou o facto de não ter sido facultada literatura de suporte e outros 10% mencionaram a dificuldade em demonstrar as suas emoções. Relativamente à partilha e ao convívio, saliente-se que a literatura fundamenta que este género de programas promove sentimentos de apoio e ativam as redes de suporte social (Camilo & Garrido, 2013), o que, por sua vez, conduz a sentimentos

de autoestima e adaptação (Ornelas, 1997). Destaque-se, ainda, que os grupos heterogêneos, como é o caso do grupo de participantes do programa em estudo em termos de profissão e níveis de escolaridade, beneficiam as investigações, já que esta heterogeneidade favorece a dinâmica, o debate, a partilha de perspetivas distintas e o confronto de pontos de vista (Flick, 2005).

### 3 | LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FUTURAS

Finda esta etapa, serve o presente momento para considerar algumas limitações do estudo, bem como, conjecturar propostas potencialmente pertinentes em estudos futuros. A primeira limitação identificada diz respeito ao reduzido número da amostra. Embora cada sessão tenha contado com o número favorável de participantes, considera-se que novas aplicações do programa possam trazer mais resultados. Saliente-se que esta reduzida amostra pode condicionar o efeito detetado pelos testes estatísticos e não permitir a análise quantitativa de algumas variáveis.

Enfatiza-se que o espaço temporal decorrido entre as sessões é outra limitação do estudo. Por indisponibilidade de agenda dos participantes, optou-se por trabalhar mais do que uma temática em cada dia. Esta situação poderá ter influenciado os resultados apresentados, já que os pais não tiveram muito tempo para consolidar as aprendizagens desenvolvidas. Julga-se que uma estratégia para consolidar as aprendizagens adquiridas pelos pais aquando das sessões e explorar os resultados encontrados seria o desenvolvimento do *follow up* do programa (Almeida & Freire, 2000). Esta estratégia revela-se deveras pertinente, já que, estamos perante um estudo piloto.

Refira-se, como outra das limitações identificadas, o facto de o pós-teste ter sido aplicado num momento temporal próximo do pré-teste. Esta situação pode não ter permitido uma análise afincada do programa, se os participantes tiverem apresentado dificuldades em consolidar os conteúdos desenvolvidos.

Outra limitação presente nesta investigação prende-se com a evidência de, no grupo de controlo e no momento do pré-teste, termos despertado a consciências dos pais para as questões trabalhadas no grupo experimental. Saliente, por último, como limitação, o facto de não ser possível ao investigador controlar todas as variáveis externas que possam interferir na recolha dos dados.

Como proposta de intervenção futura, considera-se pertinente que o programa fosse alargado a outros cuidadores, como, por exemplo, os avós. Pode ser igualmente interessante, integrar no mesmo programa diferentes gerações da família e/ou pessoas significantes presentes na rede de suporte da família. A literatura estrangeira indica que os programas mais eficazes são aqueles que incluem diversos elementos da família (Samuelson, 2010). Os contributos da psicologia comunitária remetem-nos para o valor que as redes sociais e familiares apresentam para os indivíduos, no sentido da promoção de apoio, na facilitação de acesso a serviços ou na partilha de informações, experiências ou estratégias de ajustamento das vivências pessoais e sociais.

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu-Lima, I. & Pratinha, I. (2012). Avaliação de Intervenções de Formação Parental: uma abordagem qualitativa. *Revista AMAzônica*, 1 (VIII), 208- 243.
- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). Avaliação de intervenções de educação parental – Relatório 2007-2010. FMH, Universidade Técnica de Lisboa, FPCE, Universidade do Porto, FPCE, Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, ESE, Instituto Politécnico do Porto.
- Almeida, L. (1988). O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimentos e Diferenciação. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L., S, & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2006). *Socialização parental das emoções e a competência social da criança*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Amaro, S. (2011). *Serviço Social na Educação. Bases para o Trabalho Profissional*. Florianópolis: UFSC.
- APAV, (2011). *Manual Crianças e Jovens vítimas de violência: compreender, intervir e prevenir*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Arriaga, P., & Almeida, G. (2010). Fábrica de Emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções [Versão eletrónica]. *Laboratório de Psicologia*, 8 (1), 63-80.
- Balentrin, A. (2002). Uma análise da Contribuição de Herbert Simon para as teorias organizacionais. *REAd – Edição*, 28 (4), 2-17.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence. Canada: Multi-Health Systems.
- Barreiros, J. & Cruz, O. (2012). Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grandeparentalidade. [Versão eletrónica]. *Revista Amazônica*, 5 (1), 338-369.
- Barroso, R. (2007). Práticas Educativas Parentais: Variáveis predictoras e moderadoras da punição física e do abuso físico. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga
- Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. *Child Development*, 37 (4), 887-907.

- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. Acedido em 21/03/2015, de <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/54f9f134e4b0996d3a84ae60/1425666356072/Belfield+et+al+-+The+Economics+of+SEL+-+Feb+2015.pdf>.
- Bolsoni-Silva, A., Salina-Brandão, A., Versuti-Stoque, F. & Rosin-Pinola, A. (2008). Avaliação de um Programa de Intervenção de Habilidades Sociais Educativas Parentais: Um Estudo-Piloto. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 28 (1), 18-33.
- Branco, A., V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. [Versão eletrónica]. *America Psychologist*, 32 (7), 513-531.
- Cacheiro, C., M. & Martins, M., J. (2012). Promotion of socio-emotional competences in children at primary school. *REVISTA GALEGO PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN*, 20 (1), 155-169
- Camilo, C. & Garrido, M. V. (2012). Negligência parental: Uma abordagem experimental a problemas comunitários. *In-Mind\_Português*, 3 (1-4), 1-14.
- Camilo, C. & Garrido, M. V. (2013). Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão. *Análise Psicológica*, 2 (XXXI), 1-24.
- Carvalho, M. & Taveira, M. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 333-341.
- Castanyer, O. (2002). *A Assertividade expressão de uma auto-estima saudável*. Coimbra: Tenacitas.
- Cecconello, A., Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Coelho, A. & Belo, S. (2010). *Family Coaching – 36 Desafios para Pais Extraordinários*. Alfragide: Academia do Livro.
- Coelho, V., Sousa, V. & Marchante, M. (2014). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. *International Journal of Development and Educational Psychology INFAD Revista de Psicologia*, 2 (1), 17-22.
- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica* 4 (XXXI), 407-424.
- Coutinho, I., Seabra-Santos, M. & Gaspar, M., F. (2012). Educação parental com famílias maltratantes: Que potencialidades?. *Análise Psicológica*, 4 (XXX), 405-420

- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R. & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Rev Psiq Clín.* 37 (4), 145-51.
- Cretê, J. (2003). A ética em investigação social. In. B. Gauthier (Ed.), *Investigação Social da Problemática à Colheita de Dados* (pp. 233-254). Loures: Lusociência.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cunha, S. (2004). *A adoção pela voz das crianças: Representações e expectativas sobre a adoção e a família, em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Lisboa.
- Dadam, S. (2011). *Programa de Orientação para a Parentalidade - Avaliação da sua importância e momento adequado de aplicação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Damáσιο, A. (1999). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa América
- Damáσιο, A. (2003). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damáσιο, A. (2011). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Del Prette, A., Del Prette, Z., Pereira, C. & Cia, F. (2006). Habilidades Sociais Parentais e o Relacionamento entre Pais e Filho. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 73-81.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 61-73.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 221-231
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed - Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the Face – A guide to recognizing emotions from facial clues*. Cambridge: Malor Books.
- Elvas, S. & Moniz, M. J. V. (2010). Sentimento de Comunidade, qualidade e satisfação de vida. *Análise Psicológica*, XXVIII(3), 451-464.
- Fernandes, F. (2011). *Educação parental: Aplicação de um programa*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Gottman, J. & Declaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho
- Guerra, I., C. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso. Parede: Principia.
- Howe, D. (2008). *The Emotionally Intelligent Social Worker*. New York: Palgrave Macmillan
- Jablonski, B., Dantas, C. & Féres-Carneiro, T. (2004). Paternidade: Considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. *Paidéia*, 14 (29), 347-357
- Justo, A., R., Carvalho, J., Kristensen, C., H., (2014). Desenvolvimento da Empatia em Crianças: A Influência dos Estilos Parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 510-523.
- Lamela, D., Figueiredo, B. & Bastos, A. (2009). Adaptação ao Divórcio e Relações Coparentais: Contributos da Teoria da Vinculação [Versão eletrónica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 562-574.
- Landry, R. (2003). A análise do conteúdo. In. B. Gauthier (Ed.), *Investigação Social da Problemática à Colheita de Dados* (pp. 345-372). Loures: Lusociência.
- Lima, J., Á. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47 (I), 7-29.
- Linares, J., J., G., Pérez-Fuentes, M., C., Molero, M. M. & Tomillero, B., R. (2012). *Análisis de la inteligencia emocional y conductas violentas en el aula: El agresor*. Comunicação apresentada ao II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Braga.
- Machado, C., Gonçalves, M. & Matos, M. (2003). Práticas educativas parentais e violência: Um estudo na região Norte. Comunicação apresentada ao Vº Congresso Português de Sociologia *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, 37-43
- Marôco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: CLIMEPSI.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística: Com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Marques, A. (2010). Crenças parentais sobre a punição física e a identificação dos problemas comportamentais e de adaptação psicossocial das crianças em idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Marujo, H., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (2004). *Educar para o Optimismo - Guia para Professores e Pais*. Barcarena: Editorial Presença.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507–536.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. Sternberg. *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). A Further Consideration of the Issues of Emotional Intelligence, *Psychological Inquiry*, 15 (3), 249-255.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Melo, A. (2004). *Em Busca do Tesouro das Famílias*. (2ª ed.). Mediadesign.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Livpsic
- Neto, L. M. & Marujo, H. (2010). *Optimismo e Inteligência Emocional – Guia para Educadores e Líderes*. Barcarena: Editorial Presença.
- Oatley, K., & Jenkins, J. (2002). *Compreender as Emoções*. Lisboa: Instituto Piaget
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3 (XV), 375-388.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século
- Patias, N., Siqueira, A. & Dias, A. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 21 (1), 29-40.
- Paula, J., M. (2012). Estilos parentais, inteligência emocional e o *enfant terrible* – relações, implicações e reflexões. *Revista de Enfermagem Referência*, 8 (III), 155-16.
- Pereira, D. & Alarcão, M. (2010). Avaliação da parentalidade no quadro da protecção à infância. *Temas de Psicologia*, 18 (2), 499-517.
- Pestana, M., H. & Gageiro, J., N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A comlemetaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pires, A. S. (2008). Estudo da conjugalidade e da parentalidade através da satisfação conjugal e da aliança parental. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa
- Potes, A., Bandola, C., Real, F., & Ferreira, L. (2006). *Tempo da Adopção vs Tempo Útil da Criança: Complexidade e questões do processo*. Lisboa: ISCTE
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 20 (6), 121-148.
- Rego, A. & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia* [online], 19 (1-2), 139-167.
- Rodrigues, M., C. & Silva, R. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12 (1), 59-75.
- Salgado, A., Bolela R, Dinis, T. (2010). O Processo de Tomada de Decisão com intuito de expansão [Versão eletrónica]. *Portal de Periódicos*, 2 (1), 145-158.
- Salovey e Grewal (2005). The Science of Emotional Intelligence. *American Psychological Society*, 14 (6), 281-285
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. Baywood Publishing Co, 9, 185-211.
- Sampieri, R., H., Collado, C., F. & Lucio, P., B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Samuelson, A. (2010). Best practices for present education and support programs. *What Works, Wisconsin Research to Practice Series*, 10, 1-8.
- Silva, D. M. & Duarte J. C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42, 67-84
- Strongman, K. T. (2004). *A Psicologia da Emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Teixeira, M. & Gomes, W. (2000). Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 465-473.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146
- Veloso, M., Gouveia, J., P. & Dinis, A. (2011). Estudos de validação com a versão portuguesa da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE). *PSYCHOLOGICA*, 54, 87-110.
- Weber, L., Selig, G., Bernardi, M. & Salvador, A., P. (2006). Continuidade dos Estilos Parentais através das gerações – transmissão intergeracional dos estilos parentais. *Paidéia*, 16 (35), 407-414.

- Xavier, J., Antunes, A. Almeida, A. (2013). *Educação para a Parentalidade Positiva em Contextos Inclusivos: O Grupo Laços de Inclusão*. Comunicação apresentada ao XII Congresso Interneacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Zins, J., E. & Elias, M., J. (2007) Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3),233-255.
- Zuzarte, M. & Calheiros, M. (2010). Programa de intervenção nas interacções pais-filhos “Desenvolver a Sorrir” – Estudo exploratório. *Análise Psicológica*, 3 (XXVIII), 491-504.

## **ANEXOS**

## **ANEXOS**

- I. Ficha de registo
- II. Ficha de avaliação da sessão
- III. Protocolo de Instrumentos
- IV. Convite
- V. Consentimento informado
- VI. Tabela de análise de conteúdo

**I. FICHA DE REGISTO**

<b>Participantes</b>	TEMA _____			
	<b>Percepção Emocional</b>	<b>Integração Emocional</b>	<b>Compreensão Emocional</b>	<b>Regulação Emocional</b>
<b>Dificuldades apresentadas (ponto de vista do observador)</b>				





**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

6. Na sua opinião, quais os principais “pontos fortes” e “pontos fracos” deste encontro?

Pontos fortes	Pontos fracos

7. Em que medida considera os temas abordados pertinentes e/ou uteis para a sua vida?

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Que sugestões de melhoria gostaria de fazer?

---

---

---

---

Data de preenchimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua colaboração!

### III. PROTOCOLO DE INSTRUMENTOS



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - CONTEXTOS COMUNITÁRIOS**

Caros Pais/Encarregados de Educação, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, na vertente Contextos Comunitários encontro-me a realizar uma Dissertação de Mestrado que consiste numa investigação assente na temática das emoções e a sua relação com questões inerentes à parentalidade. Na prática, pretende-se aplicar e avaliar um programa de educação sócio emocional a pais e/ou encarregados de educação de alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de algumas Escolas dos Concelhos de Ponta Delgada e de Ribeira Grande, designado “Activa-te em Emoções”. Saliente-se que estes alunos, também se encontram a beneficiar de actividades de um programa de educação sócio emocional denominado “Vamos sentir com o Necas”.

Estes dois programas referenciados encontram-se incluídos no Programa “Alinha com a Vida”. Este último, tem por objectivo primordial ajudar a desenvolver competências sociais e emocionais, já que, a aquisição destas competências permite aos indivíduos aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua qualidade. A fim de conseguirmos garantir a eficácia deste programa, necessitamos de conhecer e caracterizar alguns aspectos psicológicos, emocionais e comportamentais dos indivíduos que neles participam, pelo que, se condensou no seguinte caderno alguns instrumentos indispensáveis à concretização da finalidade acima identificada.

Deste modo, solicitamos a vossa colaboração no preenchimento deste caderno de instrumentos concebido com o intuito de proceder à recolha de dados em dois momentos distintos. O primeiro compreende o pré-teste e pressupõe uma análise dos elementos antes dos pais e/ou encarregados de educação iniciarem o programa e o segundo momento diz respeito ao pós-teste, ou seja, os dados serão recolhidos após a finalização do programa.

A sua colaboração será fundamental para entendermos melhor as emoções e comportamentos. Para isso responda com sinceridade a todas as perguntas das escalas constantes deste caderno. Não existem respostas certas ou erradas.

Realce-se que os dados constantes no caderno que se segue serão tratados de forma a garantir uma total confidencialidade.

Agradecendo, desde já, a colaboração e a atenção dispensada.

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA

Nome			
1.	Data de Nascimento		
2.	Freguesia de Residência		
3.	Habilitações Literárias		

Assinale com o X a opção que se adequa à sua situação:

4.	Estado Civil/Situação Relacional atual:							
4.1.	Solteiro (a)		4.2.	União de Facto				
4.3.	Casado (a)		4.4.	Divorciado (a)/ Separado (a)/ Viúvo (a)				
5.	Tipologia da Família:							
5.1.	Nuclear		5.2.	Alargada		5.3.	Reconstituída	
5.4.	Monoparental Feminina			5.5.	Monoparental Masculina			

Obrigado pela atenção dispensada!

## DERS

(Gratz, K. & Roemer, L., 2004)

(Trad. e adap. para a população portuguesa: Castilho, P.; Barreto Carvalho, C.; Pinto Gouveia, J. 2012)

### Instruções:

Este instrumento procura compreender a forma como as pessoas lidam com as dificuldades que sentem quando tentam regular as suas emoções. As pessoas distinguem-se na forma como regulam as emoções que sentem, por isso não existem respostas correctas ou erradas. Procure responder de forma sincera acerca das dificuldades que tem em lidar com as suas emoções. Por favor, leia cuidadosamente cada afirmação e assinale para cada uma delas, usando a escala indicada, o modo como lidou com os seus sentimentos e emoções durante o último mês.

<b>Quase nunca (0-10%)</b>	<b>Algumas vezes (11-35%)</b>	<b>Cerca de metade do tempo (36-65%)</b>	<b>A maior parte do tempo (66-90%)</b>	<b>Quase sempre (91-100%)</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### Q.I.E.

Rego e Fernandes (2005)

De seguida encontrará uma série de afirmações que descrevem a forma como lidamos com as nossas emoções. Para cada afirmação escolha a opção (de 1 a 7) que considera ser mais verdadeira para o seu caso, ou seja, que considera ser mais típica de si. Para o efeito utilize a seguinte tabela:

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

1	Raramente penso acerca do que estou a sentir	
2	Compreendo os meus sentimentos e emoções	
3	Não lido bem com as críticas que me fazem	
4	Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele	
5	Reajo com calma quando estou sob tensão	

**E.C.P.F.**

(C. Machado, M. Gonçalves & M. Matos, 2000; Universidade do Minho)

Vai encontrar de seguida um conjunto de afirmações em relação à forma como os pais devem educar os seus filhos. Pede-se que leia atentamente essas frases e exprima a sua opinião em relação a cada uma delas.

Não existem respostas certas ou erradas. A sua opinião é o mais importante. Por favor, tente responder de acordo com a sua forma de pensar e sentir e não como acha que deveria ser.

Avalie cada afirmação, colocando um (X) na opção que melhor traduza o seu modo de pensar. Assegure-se de que respondeu a todas as questões, devendo optar apenas por uma das hipóteses apresentadas.

Obrigada pela sua colaboração!

**DADOS PESSOAIS**

Por favor responda às questões abaixo efetuadas, sem indicar o seu nome.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Estado Civil: Solteiro(a) \_\_\_ Casado(a) / União de facto \_\_\_ Divorciado(a) / Separado(a) \_\_\_ Viúvo(a) \_\_\_

Profissão (se for estudante, indicar profissão dos pais): \_\_\_\_\_

Tem filhos? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Idades dos filhos: \_\_\_\_\_

Para além dos filhos, tem atualmente outras crianças a seu cargo? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Para além dos filhos, já teve outras crianças a seu cargo? Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Por favor, leia atentamente cada afirmação e responda:

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Não concordo nem discordo 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente
---

1. Uma criança “não tem querer”; tem a obrigação de obedecer sempre aos seus pais.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_

2. As crianças devem comportar-se sempre bem.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_

3. Se uma criança se comporta mal, isso é razão para que os seus pais se sintam envergonhados.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_

4. Se uma criança é demasiado batida pelos pais ninguém tem nada com isso.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_

5. Há crianças que só é possível educar batendo-lhes.

1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_ 4 \_\_\_ 5 \_\_\_

#### IV. CONVITE



#### Convite

Vimos, por este meio, convidar todos os pais e/ou encarregados de educação das crianças que se encontram a beneficiar das actividades do programa “Alinha com a Vida” para uma sessão de apresentação do programa. Como tal, contamos com a sua presença e com os seus imprescindíveis contributos, no dia de Fevereiro às horas na sala do seu educando.

Agradecemos desde já a atenção dispensada.

A equipa do programa

## V. CONSENTIMENTO INFORMADO



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

**Consentimento informado para a participação no Programa**  
**“Alinha com a Vida”**

O programa “Alinha com a vida” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objectivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, adolescentes e dos agentes educativos, ou seja, desenvolver competências que permitam 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, aproximadamente nove temas, a serem desenvolvidos ao longo de três tardes, perfazendo um total de 12 horas. Neste programa pretendem-se alcançar alguns objectivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas; promover a capacidade para identificar emoções básicas e secundárias em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio emocionais, enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convidam-se os professores 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 para si ou para seu filho/aluno sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a uma avaliação individual, o que significa que não obterá resultados individualizados.

- 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 sua participação no programa.

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 participar neste programa** preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que aceito participar no programa “*Ativa-Te Em Emoções*” subprograma do programa “*Alinha Com A Vida*” e autorizo/ não autorizo\* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a minha participação neste estudo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

\*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contactos para esclarecimentos:

Cristina Reis – 918353981 - cristinamendreis@gmail.com

Sara Tavares - 967190247 - saracpontestavares@gmail.com

VI. TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO		
I   Emoções Básicas	Emoções em geral	Conhecimentos iniciais	“Estado” (A,H)	“Emoção é um estado” (A, H) “É um estado mas não sei quando aparecem” (A)		
			“Emoções boas e emoções más” (C)	“Existem emoções boas e emoções más, podemos escondê-las e regulá-las (C)		
			Presença de emoções (B, E)	“Estão sempre connosco mas não costumo pensar nelas” (B) “Estão no nosso dia-a-dia” (E)		
		Sem conhecimentos	Sem pensamentos (G,H)	Referem não ter o hábito de pensar sobre as suas emoções (G,H)		
	Surpresa	Perceção da Surpresa	Alterações corporais (A,B,C,F)		“Apanhei um susto, senti o coração alterado” (B) Há uma abertura dos olhos, a zona aqui [referindo-se aos olhos e testa] sobe, a boca abre” (B) “Há expressão das sobrancelhas” (A) “O coração dispara e senti-mos um arrepio” (A) Perante a activação da surpresa (C) reagiu corporalmente (movimento involuntário), no entanto, quando questionada identificou o medo como emoção percebida ao invés da surpresa. “Senti o estômago” (C) (J) identificou através de uma esboço emoções faciais da surpresa, nomeadamente, olhos abertos e boca aberta. “Fiquei surpresa com tanta gente dentro do carro” (F) (F) Expressou a emoção surpresa socorrendo-se das expressões faciais: olhos abertos, boca aberta.	
				Integração da Surpresa	Presença (B)	“Ahhhh isto está aqui!” [referindo ao que estava a sentir face à emoção surpresa] (B)
				Compreensão da Surpresa	Consciência da emoção (E)	“Realmente aconteceu esta semana [referia-se a uma acidente de automóvel que ocorreu durante a semana, entre as sessões surpresa e medo] uma surpresa e depois medo” (E)
					Alerta (A)	“ A surpresa chama à atenção” (A)
	Regulação da Surpresa	Avaliar (A, E)	“Depois da surpresa vem uma avaliação” (A) “Percebi as reacções do meu corpo e ainda bem que a surpresa é rápida porque se não o meu corpo estava sempre activo” (E)			

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Associação da Surpresa	“Associar” (c)	“Não consigo associar a surpresa a coisas triste, eu pensava que uma surpresa era sempre agradável” (C)
I   Emoções Básicas	Nojo	Perceção do Nojo	Alterações corporais (B,C,E,F,G,J)	<p>“Tenho o estômago contraído” (C)</p> <p>“Mexo com o estomago” (G)</p> <p>“Mexo com a garganta” (E)</p> <p>“Vontade de vomitar” (F,B)</p> <p>“Mexo com o estômago e com a cabeça” (F)</p> <p>“Senti arrepios na coluna” (J)</p> <p>“As mãos ficaram a tremer” (J)</p> <p>“Senti repulsa” (B, E)</p> <p>“Senti nojo” (J)</p>
		Integração do Nojo	Afastar (A)	<p>“Não queremos ter contacto” (A)</p> <p>“... ai que nojo, fui-me embora nem quis ver mais” (A)</p>
		Compreensão do Nojo	Relação com (A, C, D, E, J)	<p>“Para mim o nojo está relacionado com a repulsa, com coisas ásperas, aos comportamentos e sensações” (C)</p> <p>“Para mim o nojo pode estar relacionado com aquilo que nos dizem” (E)</p> <p>“Senti nojo de uma dentadura que o meu filho pôs na boca...” (A)</p> <p>“Vi sangue, que nojo, até arrepia” (J)</p>
		Regulação do Nojo	“Afastar” (B,C,F,J)	<p>“Afastar de coisas nocivas, prejudiciais à saúde” (C)</p> <p>“Sei que é difícil controlar por isso eu tendo a afastar-me” (B)</p> <p>Verificou-se que (B, F, J) não conseguiram assistir ao filme, desviaram o olhar do ecrã sistematicamente</p>
	Enfrentar (C,G)		Na semana seguinte (C, G) referiram ter voltado a ver os filmes em casa e terem conseguido identificar alterações corporais nomeadamente a contracção do estômago no nojo. Segundo as mesmas estas aprendizagens permitem-lhes saber como lidar em situações futuras	
	Medo	Perceção do Medo	Alterações corporais (A,B,C,E,F,H,J)	<p>“Senti-me assustada, o meu corpo estava aos pulos” (J)</p> <p>“Fiquei tomada de nervos, fiquei parada” (H)</p> <p>“Senti frio, gelo, o meu corpo estava paralisado” (A)</p> <p>“Acelera o coração e as pernas ficam a tremer” (B)</p> <p>“O meu ritmo cardíaco está acelerado” (C)</p> <p>“Estou a tremer” (F)</p> <p>Visualizou-se expressão de medo no rosto (A, E, F)</p> <p>“Senti-me toda a tremer” (J)</p> <p>“Fiquei sem travões, senti o corpo a tremer...” (B)</p> <p>“Sinto aflição, ansiedade e o ritmo cardíaco alterado” (A)</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
				"Senti medo, mas não sei do que será" (J)
I   Emoções Básicas	Medo	Integração do Medo	Uso da emoção na esfera cognitiva (A,B,C)	"Estava com tanto medo que não queria a caixa" (C) "Também tenho medo de andar de avião mas não sei o motivo" (A) "... não sei como mas lembrei-me de puxar o travão de mão" (B)
		Compreensão do Medo	Consciência da emoção (A,C,D,E,J)	"Fiquei muito ansiosa" (A) "Muitas vezes fico com medo quando estou a preparar algo, fico com medo se não está feito a tempo. Também tenho muito medo quando me mandam tocar em alguma coisa que eu não gosto" (J) "Tenho medo de andar de carro devido a um acidente que tive" (E) "Já andei tanto de avião mas continuo com muito medo, porque já vivi situações atribuladas e sinto que não tenho controlo sobre a situação" (C) "Tenho medo do fogo" (C) "Senti muito medo, só pensei na morte" (D) "Tenho medo de água porque não sei nadar, em criança fizeram brincadeiras na água e este é um dos meus medos" (D) "Já aconteceu quando fui para o bloco [operatório], tenho medo de agulhas e de facas" (J) "Realmente aconteceu esta semana [referia-se a uma acidente de automóvel que ocorreu durante a semana, entre as sessões surpresa e medo] uma surpresa e depois medo (E)
		Regulação do Medo	Lidar com a emoção (A,D,I,J)	"O meu filho superou o medo de perder" [referia-se aos benefícios do programa do Necas] (D) "Agora consigo perceber os sintomas e tomar consciência, isto desvanece o medo" (A) [Assumi sofrer de ataques de pânico] "Já tive medos como se a minha vida estivesse em perigo, tinha ataques de pânico. Agora melhorei muito, estou muito melhor" (A) [teve terapia para ajudar a superar os ataques] "Embora um pouco ansioso, também estava curioso, queria a caixa, gosto de ultrapassar os meus medos" (I) "Depois de acabar o filme acalmei-me" (J)
I   Emoções	Tristeza	Perceção da	Alterações corporais	Perante a visualização de um filme (B,C) choraram "O corpo ficou em câmara lenta" (A)

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
Básicas		Tristeza	(A,B,C,D,E)	“Fiquei parada com as pernas trémulas” (D) “Senti tristeza e alívio” (E)
		Integração da Tristeza	Ser (C,G)	“Isto emociona muito, sou fraca” (C) “Gostava de ser assim mais corajosa” [sente que gostaria de ser como a personagem presente no vídeo que serviu de suporte à sessão] (C) “Sou uma pessoa forte, já ultrapassei muitas coisas” (G)
		Compreensão da Tristeza	“Sentir tristeza” (J)	“Senti tristeza, tive pena” [refere sentir tristeza ao ver o sofrimento da criança presente no vídeo que serviu de suporte à sessão] (J) “Sinto-me triste quando estou doente ou quando se passa alguma coisa com a minha família” (J)
			“Dor/Morte” (B,C)	“É uma dor que não tem fim. O meu maior medo é o que possa acontecer ao meu filho” (C) “Não sei como reagir com a morte, como lhe vou dizer como lhe vou acalmar [refere-se ao filho] ” (B)
		Regulação da Tristeza	Lidar com a tristeza (A,C,G)	“Breve forma de educar e agir sobre a mente” (A) Na semana seguinte (C, G) referiu ter voltado a ver os filmes em casa e ter conseguido identificar a tristeza, nomeadamente através do choro”. Manifestam o desejo se desenvolver estratégias para lidar com situações promotoras de tristeza
	“Agir na morte/luto” (D,E)		“Eu fui educada para agir na morte” (E) Fui educada para a morte. Em pequena fazia funerais aos meus animais” (D) “Temos que arranjar estratégias. É importante saber viver o luto” (E)	
	Raiva	Perceção da Raiva	Alterações corporais (B,E)	“Sentia-me revoltada, rangia os dentes, o coração batia sem parar, sentia um desconforto” (E) “O coração bate com força e a respiração torna-se ofegante” (B)
I  Emoções Básicas	Raiva	Integração da Raiva	“Vontade” (E,I)	“Tinha vontade de lhe bater [supervisora]” (E) “Vontade de reagir de forma descontrolada mas exteriorizar de forma controlada” (I)

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
			“Falar” (D)	“Falar de raiva é difícil. Costumo dizer perde-se por falar e por não falar. Por um lado é melhor não dizer nada que nos possamos arrepender num momento de grande exaltação mas por outro se não falarmos guardamos para nós e a nossa raiva cresce e podemos sentimo-nos rancorosos” (D)
		Compreensão da Raiva	“Sentir raiva” (A,C,G,I)	“Em Portugal as pessoas não sentem raiva, são muito pacíficas e isso dá-me raiva” (A) “Sentir raiva depende do stress emocional” (C) “Dei origem ao acidente e a pessoa que estava ao meu lado faleceu. O que provocou em mim muita raiva, pois fui o responsável” (I) “Senti muita raiva esta semana e consegui identificá-la e pensar nisso” (G)
			“Sentir injustiça” (C,E,I)	“Na Grécia as pessoas são mais revoltadas, estão sempre em manifestações, lutam pelos seus direitos. Vemos todos os dias manifestações. Ainda há dias um rapaz suicidou-se porque se sentiu injustiçado ” (C) “É um acumular de um sentimento de injustiça” (I) “Sentia-me injustiçada, estávamos a dar o nosso melhor e ela queria sempre mais” (E)
		Regulação da Raiva	Lidar com a emoção (A,E,I)	“Exteriorizar de forma brusca algo que não se concorda” (I) “Ao jantar quando eles [filhos] estão sempre a brigar fico cheia de raiva e levanto-me da mesa. Eles têm que compreender que isto é inadmissível. O jantar é o único momento em que estamos todos juntos” (A) A supervisora estava sempre a brigar, tentei conter-me até certo ponto, mas mais não dava. Fui falar com o meu chefe, nem sei como tive coragem, expliquei-lhe a situação, sentia-me com raiva, defendi o meu ponto de vista, ele ouviu-me e deu-me razão” (E)
I   Emoções Básicas		Associação da Raiva	“Injustiça/vingança” (D,E,G)	“Quando penso em raiva, penso em injustiça” (E) “Para mim raiva é injustiça” (G) “Associo a raiva à vingança” (D)
	Alegria	Perceção da Alegria	Alterações corporais	“Os olhos estavam alegres, a brilhar e abertos, as bochechas vão para trás e ela sorri” (J)

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
			(A,B,C,D,E,H,J)	<p>“Sorriso aberto e descontraído, olhos abertos e brilhantes e bochechas subidas” (A)</p> <p>“Foi a cara dela, os olhos parece que cresceram” (H)</p> <p>“Na cara da noiva havia uma expressão de querer sorrir e ter que se conter” (E)</p> <p>“Os olhos estavam bem abertos e a brilhar e a boca estava igualmente aberta de lado a lado. Foi um sorriso de longa duração” (D)</p> <p>“As expressões faciais foram o abrir dos olhos, a boca abre-se num sorriso, as bochechas contraem-se e as expressões corporais são os movimentos do corpo e das mãos de uma forma desenfreada” (C)</p> <p>“O meu coração pula” (J)</p> <p>“Relaxamento corporal, riso, olhos bem abertos e rosto aberto” (B)</p>
		Integração da Alegria	Contagiar (C,D,E,F,G,H)	<p>“Contagia” (C)</p> <p>“A noiva ao rir fez sorrir o noivo. A alegria contagia as pessoas” (F,G)</p> <p>“Quando nos rimos fazemos os outros rir” (H)</p> <p>“A expressão do meu marido só me fez rir” (E)</p> <p>“No vídeo vimos um sorriso contagiante, também eu comecei a rir” (D)</p> <p>“ A situação dos dois vídeos fez com que me risse” (D)</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
I   Emoções Básicas	Alegria	Compreensão da Alegria	O que me faz feliz? (A,B,C,D,E,F,G,H,J)	<p>“O acordar do meu filho” (B)</p> <p>Bem-estar da família, saber se estão de saúde” (C)</p> <p>“A minha família, o meu trabalho e os meus amigos” (D)</p> <p>“Senti-me alegre ao ver o encontro da mãe e do filho” (J)</p> <p>“Sinto-me feliz quando estou bem e quando a minha família está feliz também” (J)</p> <p>“Sinto alegria quando os meus filhos amanhecem a sorrir” (E)</p> <p>“Ver os filhos a crescer com saúde dá-nos alegria” (G)</p> <p>“Fico alegre quando os meus filhos vão a minha casa” (J)</p> <p>“As coisas que a minha filha faz. Diz-me muitas coisas que faz na escola, pega num livro e põe-se à minha frente a inventar histórias” (F)</p> <p>“Ver que o meu filho está a crescer bem dá-me alegria” (H)</p> <p>“As frases da minha filha, situações no trabalho, o meu filho mais velho diz cada coisa que só me faz rir. Todos em casa termos saúde é um motivo de alegria” (E)</p> <p>“As brincadeiras do meu filho e do meu marido logo pela manhã. Saber que a minha família está com saúde e com boa disposição” (C)</p> <p>“Dá-me alegria receber algo como por exemplo roupa para a minha filha” (J)</p> <p>“Acordar com os meus filhos e a fazerem-me festinhas. Prepararem-me o pequeno-almoço e dizerem amo-te mãe” (A)</p> <p>“O bem-estar dos meus filhos e família, ter trabalho e ir para o trabalho e desempenhar a função de que gosto. Ver os meus amigos e ter os meus pais com saúde” (A)</p> <p>“O que me dá alegria diariamente, as pessoas que me rodeiam, família e amigos, principalmente quando estes estão alegres” (B)</p> <p>“Temos mais energia quando estamos alegres” (A)</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
I   Emoções Básicas	Alegria	Regulação da Alegria	Procurar alegria (B,H,J)	<p>“Procuro estar sempre bem-disposta” (H)</p> <p>“Procuro fazer actividades prazerosas” (B)</p> <p>“Procuro a felicidade no convívio com todos e lidar com as pessoas diariamente” (J)</p> <p>“Gosto muito de trabalhar, brincar com a filha e ir à Igreja também me dá muita alegria, venho muito mais feliz de lá” (E)</p> <p>“Praticar desporto, estra com a minha família e amigos, jantar fora, etc.” (C)</p> <p>“A minha filha diz-me - Mãe vamos brincar às mães e filhas, eu sou a mãe Inês e tu és a filha” (H)</p> <p>“Brincar com os meus filhos e realizar pequenos convívios com familiares e amigos” (A)</p>
			Alegria espontânea (D)	<p>“Não procuro acções que me satisfaçam emocionalmente, elas acontecem naturalmente... rio-me com facilidade” (D)</p>
II   Competências Socio-emocionais	Assertividade	Auto-afirmação	Atitude afirmativa (C,E,G)	<p>(c) Refere que numa situação de conflito o primeiro passo é conversar com o outro e explicar-lhe o motivo pelo descontentamento “Eu falaria com o meu marido e explicava-lhe que nem temos casa nem vida para receber os convidados”</p> <p>“Devemos expressar as situações das vivências diárias” (C)</p> <p>“Chamei-o à parte e disse-lhe que não podia” (E)</p> <p>“Há alturas em que temos parar para conversar e esclarecer as coisas” (G)</p>
			Atitude não afirmativa (G,J)	<p>(G) afirma não conseguir ser assertiva “Eu não sei por cá para fora o que sinto, quando chego à hora faltam-me as palavras e fico cheia de raiva [refere-se a um conflito que mantém com familiares]” (G)</p> <p>“Às vezes quero falar mas não sei” (J)</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
II   Competências Socio-emocionais	Assertividade	Respeito pelo outro	Ouvir e conversar (A,B,C,D)	<p>“Saber ouvir” (A, B, D)</p> <p>“As mensagens-eu são um diálogo, não podem ser só um monólogo” (C)</p> <p>“Compreendo que era uma situação melindrosa para ele” (C)</p> <p>“Cuidado isto é uma situação melindrosa, envolve partilhas e eles também têm direito” (A)</p>
			Não ter “respeito” (G)	<p>“Eu sei que é a família dele mas eu não quero saber” (G)</p> <p>“Não consegui ter respeito por eles” (G)</p>
		Articulação dos pensamentos, sentimentos e acções	Situações assertivas (A,C,D,E)	<p>“Numa situação conflituosa chamei-o (referindo ao marido) e disse-lhe: Vamos conversar porque isto está muito complicado. Expliquei-lhe que estava muito cansada pelo trabalho que estava a ter, disse-lhe mesmo - faço o melhor que posso mas agora não dá” (C)</p> <p>“Estou muito triste com esta situação, não eras assim, nunca fizeste isso, espero que se consiga mudar” (E)</p> <p>Perante a exposição de um problema que (G) apresentou (A, C, D) manifestaram uma atitude assertiva, lembrando-lhe que ela deverá manifestar a sua opinião e articular os seus desejos com os direitos dos outros. “É bom que manifestes as tuas opiniões mas não e podes esquecer de ter calma e respeitar os outros” (D)</p> <p>“Eu sou muito faladora e digo sempre, não devemos criticar os outros mas sim apontar as situações que se pode mudar” (D)</p>
			“Situações não assertivas” (G)	<p>“Eu amuei e nem sei como vou reagir este fim-de-semana. Ou fecho-me no quarto ou parto tudo” (G)</p>
	Empatia	Cognitiva	“Pôr-se no lugar” (A, B,E,G)	<p>“Colocar-se no lugar do outro” (B)</p> <p>“Pôr-se no lugar das outras pessoas” (A)</p> <p>“Eu pus-me na pele dele e ajudei-o” (G)</p> <p>“O meu marido teve uma acumulação de stress e isso mexeu muito comigo. Eu tentei meter-me no papel dele” (E)</p>
II   Competências Socio-emocionais	Empatia	Cognitiva	“Expressão” (E,G)	<p>“A expressão dele é diferente” (E)</p> <p>“No fim [do filme] ele tem expressão” (G)</p> <p>“Percebi que ele não estava bem pela voz” (E)</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
			Relação (A,B,C,D,E,F,I)	<p>“Constrói relações. É ter pontos em comum” (A)</p> <p>“Saber identificar-se e relacionar-se com o outro” (C)</p> <p>“É um mecanismo que promove o relacionamento” (B)</p> <p>“Ser correcta com os outros” (C)</p> <p>“Saber compreender o lado do outro” (B)</p> <p>“É uma relação entre duas ou mais pessoas. Implica uma relação de retoma” (I)</p> <p>“É muito mais fácil ser simpático do que empático” (A)</p> <p>“A empatia serve para compreender” (D, E)</p> <p>“É ser amigo” (F)</p>
		Afetiva	Sentir (A,B,C,F)	<p>“Partilhar os sentimentos com o outro” (F)</p> <p>“ É impossível ver alguém de quem gostamos chorar e não nos sentirmos tristes também” (B)</p> <p>“Não percebiam o que ela estava a sentir, eu percebo porque já o senti” (A)</p> <p>“Ah eu já senti isso” (C)</p>
		Comportamental	Atitudes empáticas (A,B,C,D,E,F)	<p>“Implica benevolência e mudança de comportamento” (C)</p> <p>“Ouvir o outro” (C)</p> <p>“Senti-me apoiada se não não conseguia” (C)</p> <p>“Socializar” (A)</p> <p>“É um sensor de equilíbrio, regula relações” (A)</p> <p>“Lembro-me quando a minha mãe faleceu, eu não conseguia entrar na cozinha porque sentia a presença dela, então o meu irmão ia comigo e ficava lá comigo, até eu ter ultrapassado” (D)</p> <p>“Tinha uma tia esquizofrénica, ela ouvia vozes, ninguém a compreendia mas eu sabia que ela não tinha culpa, estava doente” (H)</p> <p>“Conversar e perceber porque a pessoa agiu assim” (A, B, C)</p> <p>“Ajudar e pedir ajudar, conversar e perceber os sentimentos” (D, E, F)</p> <p>“A minha amiga veio ter comigo e disse-me, vamos começar por aqui. O resto dos problemas depois veremos” (A)</p>
<b>II   Competências Socio-emocionais</b>	<b>Tomada de Decisão</b>	Identificação do problema	“Dilemas/problemas” (A,C,E,F,G,H)	<p>“Associo a tomada de decisão aos problemas” (F,G,H)</p> <p>“São dilemas difíceis de resolver” (A, E)</p> <p>“Quando penso em tomada de decisão, penso no dilema que tive em decidir se vinha ou não viver para os Açores” (C)</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Estabelecimento de possíveis alternativas	"Pensar/Reflectir" (A,B,C,E)	"Tomar uma decisão exige pensar muito no assunto" (D) "Às vezes não consigo tomar a decisão certa, por isso, prefiro não responder na altura, vou pensar primeiro" (refere-se ao filho) (E) "Tomar decisões exige reflexão" (A) "Às vezes é muito difícil saber se devemos dizer que sim ou dizer que não" [refere-se ao filho] (B)
			Avaliar/Comparar alternativas (C,I)	"Tomar uma decisão exige analisar os prós e os contras" (I) "Foi uma decisão difícil. Por um lado sabia que o meu marido estava feliz, por outro sentia-me triste porque tinha que sair da minha terra. Contudo vir para os Açores possibilitava-me trabalhar em casa, cuidar do meu filho. Tive que ponderar e pensar muito" (C)
			Recolher informações necessárias (C,J)	"Muitas vezes não consigo decidir sozinha, tenho que falar com o meu marido, saber o que ele pensa" (J) "Existem situações em vez de ser eu a decidir tento fazer com que ele [filho] reflecta e faça a sua escolha" (C)
		Análise das soluções	"Escolhas/Decisões" (A,B,C,D,E,G,H,I)	"Fazer escolhas" (G,H) "Ter que escolher entre várias opções" (I, E) "Na educação dos nossos filhos temos que fazer escolhas diariamente e muitas delas são difíceis" (A) "Ter que decidir o que fazer na altura certa, mas é muito difícil" (B) "Muitas vezes não existem boas opções, mas temos que optar por uma, acho que estas são as escolhas mais difíceis" (D) "Em algumas situações é necessário pensar muito antes de decidir mas noutras temos que ser espontâneos" (I) "A minha decisão foi viver para cá" (C)
<b>II   Competências Socio-emocionais</b>	<b>Tomada de Decisão</b>	Implementação	Avaliar as decisões (B,E)	"Enquanto mães, as nossas decisões vão influenciar muito a vida dos nossos filhos" (B) "Dizer não é uma escolha muito difícil mas muitas vezes é a mais correcta" (E)

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
			Avaliar os resultados (A,C)	<p>“Existem situações em que não podemos voltar atrás, temos que nos manter firmes por mais difícil que seja” (A)</p> <p>“Agora, olhando para traz vejo que fiz a melhor escolha. Estamos todos bem, mesmo com muitas saudades e consigo conciliar a minha actividade profissional com o facto de ser mãe” (C)</p>
III   Avaliação do Programa	Expectativas	Expectativas iniciais face à formação	“Com expectativas” (C)	“Tenho muitas expectativas. Não sei bem ao que venho mas o meu filho está a adorar as sessões com as psicólogas do Necas. Vim experimentar” (C)
			“Sem expectativas” (E,H,J)	<p>“Não tenho expectativas vim porque estava relacionado com a educação da minha filha” (E)</p> <p>“Não tenho. Vim pelo meu filho” (H)</p> <p>“Não sei. Vim porque tinha a ver com a escola” (J)</p>
	Satisfação	Utilidade das Temáticas (Emoções geral, Surpresa, Nojo)	Excelente (A,B,C,E,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,E,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (F,G)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (F,G) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Utilidade das Temáticas (Medo, Tristeza e Raiva)	Excelente (B,C,D,E,F,G)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (A,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,I) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
III   Avaliação do Programa	Satisfação	Utilidade das Temáticas (Alegria, Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão)	Excelente (A,B,C,D,E,F,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,F,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (I) classificou em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Clareza dos	Excelente (A,B,C,E,F,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>UNIDADE DE REGISTO</b>	<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>
		objetivos (Emoções geral, Surpresa, Nojo)		(A,B,C,E,F,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Clareza dos objetivos (Medo, Tristeza, Raiva)	Excelente (A,B,C,D,E,F,G)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (I) classificou em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Clareza dos objetivos (Alegria, Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão)	Excelente (A,B,C,D,E,F,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,F,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (I) classificou em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Conteúdo adequado à função (Emoções geral, Surpresa, Nojo)	Excelente (B,C,E,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (B,C,E,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (A,F)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,F) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
<b>III   Avaliação do Programa</b>	<b>Satisfação</b>	Conteúdo adequado à função (Medo, Tristeza, Raiva)	Excelente (B,C,D,E,G,I,)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (B,C,D,E,G,I) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (A,F)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,F) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Conteúdo adequado à função (Alegria,	Excelente (A,B,C,D,E,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão)	Bom (F,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (F,I) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Estruturação das sessões (Emoções geral, Surpresa, Nojo)	Excelente (A,B,C,E,F,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,E,F,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Estruturação das sessões (Medo, Tristeza, Raiva)	Excelente (A,B,C,D,E,F,G)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (I) classificou em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Estruturação das sessões (Alegria, Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão)	Excelente (A,B,C,D,E,F,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,F,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (I) classificou em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
III   Avaliação do Programa	Satisfação	Documentação de Apoio (Emoções geral, Surpresa, Nojo)	Excelente (C,D,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (C,D,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (A,B,F)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,F) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Documentação de Apoio (Medo, Tristeza, Raiva)	Excelente (A,B,C,D,E,G)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (C,D,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (F,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (F,I) classificou em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO		
		Documentação de Apoio (Alegria, Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão)	Excelente (A,B,C,D,E,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).		
			Bom (F,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (F,I) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).		
		Duração (Emoções geral, Surpresa, Nojo)	Excelente (C,E,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (C,E,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).		
			Bom (A,B,F)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,F) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).		
		Duração (Medo, Tristeza, Raiva)	Excelente (B,C,D,E,F,G)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).		
			Bom (A,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,I) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).		
		III   Avaliação do Programa	Satisfação	Duração (Alegria, Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão)	Excelente (A,C,D,E,F,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,C,D,E,F,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
					Bom (B,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (B,I) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
Desempenho das moderadoras (Emoções geral, Surpresa, Nojo)	Excelente (A,B,C,E,F,G,H,J)			Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,E,F,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).		
	Desempenho das moderadoras (Medo, Tristeza, Raiva)			Excelente (A,B,C,D,E,F,G)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,F,G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).	
Bom (I)				Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (I) classificou em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).		

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		Desempenho das moderadoras (Alegria, Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão)	Excelente (A,B,C,D,E,G,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,C,D,E,G,H,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Bom (F,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (F,I) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
III   Avaliação do Programa	Resultados	Auto avaliação relativa aos conhecimentos iniciais (Emoções geral, Surpresa, Nojo)	Bom (A,G)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A, G) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Médio (B,C,E,F,H,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (B,C,E,F,H,J) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
III   Avaliação do Programa	Resultados	Auto avaliação relativa aos conhecimentos iniciais (Medo, Tristeza, Raiva)	Bom (C,D,G,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (C,D,G,I) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Médio (A,B,F)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,F) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
			Insuficiente (E)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (E) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Auto avaliação relativa aos conhecimentos iniciais (Alegria, Assertividade, Empatia e Tomada)	Bom (C,E,F)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (C,E,F) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Médio (A,B,D,H,I)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (A,B,D,H,I) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).	

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		de Decisão)	Insuficiente (G,J)	Quando questionadas sobre o nível de satisfação acerca das temáticas (G,J) classificaram em 3- bom (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde insuficiente e 4 excelente).
		Pertinência das temáticas (Emoções geral, Surpresa, Nojo)	“Pertinentes e úteis” (A,B,C)	<p>“Os temas foram pertinentes, no sentido de alertarmo-nos para a importância das emoções em nossas vidas. Eles são muito importantes no dia-a-dia e não são valorizadas porque não estamos sensibilizados pra saber lidar com elas e com as suas consequências” (A)</p> <p>“Os temas abordados são pertinentes e úteis pois ajuda-nos a compreender a nós próprios, os outros, as relações” (B)</p> <p>“Ajuda-nos a lidar melhor com as nossas emoções e os nossos sentimentos no dia-a-dia” (C)</p>
III   Avaliação do Programa	Resultados	Pertinência das temáticas (Medo, Tristeza, Raiva)	“Pertinentes e úteis” (A,B,C,D,I)	<p>“Os temas são importantes (medo, raiva e tristeza) no dia-a-dia, desde que se saiba lidar com estas emoções. Estas emoções estão sempre presentes nas nossas vidas. É necessário que se saiba identificar estas emoções e regulá-las” (A)</p> <p>“São temas que nos ajudam a melhor compreender e lidar com os outros. Ajudam-nos a reconhecermos em nós as nossas atitudes e sentimentos perante diversas situações do nosso quotidiano” (B)</p> <p>“Qualquer pessoa ao longo do dia experimenta um grande número de variações emocionais e em muitos casos não conseguimos perceber o que está causando essas emoções. Estes encontros ajudaram-me a perceber essas sensações e a lidar melhor com os meus sentimentos” (C)</p> <p>“Eu acho que são úteis na medida em que referi principalmente ao medo, conhecer qual o medo exactamente para poder combatê-lo em vez de adiá-lo. Na tristeza pouco há a fazer é encará-la e pensar que a vida é composta por bons e maus momentos e que nenhum deles dura sempre, sendo o tempo um dos melhores “remédios”” (D)</p> <p>Ao serem abordados temas do meu interesse, nomeadamente no que diz respeito ao meu dia a dia, reforço e aprofundo conhecimentos e conceitos importantes que nem sempre damos a devida importância” (I)</p>
		Pertinência das	“Pertinentes” (B,C,D,H,I)	“São temas inerentes ao ser humano, pelo que é necessário entender, conhecer, (re)pensar as capacidades do mesmo na forma como interage

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
		temáticas (Alegria, Assertividade, Empatia e Tomada de Decisão)		e age mediante diferentes situações” (B) “Foram muito pertinentes na medida em que me fez tomar consciência das nossas atitudes perante certas situações nas nossas vidas” (C) “Todos eles têm uma regra emocional que é ser, decidir os objectivos e tomar a decisão mais adequada em conjunto o racional e o emocional que estão sempre ligados. Todos são úteis para a vida” (D) “Foi muito bom as coisas que aprendemos” (H) “Foram pertinentes na medida em que permitiram reavivar conceitos tratados conceitos em trabalhos de outra índole” (I)
III   Avaliação do Programa	Competências adquiridas	Percepção Emocional	“Saber” (A,B,C,E,F)	“Saber quando estamos com medo e com raiva” (F) “Saber identificar as nossas emoções” (A, E) “Saber diferenciar as diferentes emoções” (B,C)
		Integração Emocional	“Pensar” (B,J)	“Aprendi a pensar sobre as emoções” (J) “Não imaginavas que pensar sobre emoções era tão importante” (B)
			“Presentes” (E)	“As emoções são mesmo muito presentes” (E)
		Compreensão Emocional	“Desperta” (A)	“Hoje estou muito mais “desperta” para as minhas emoções e fazer a respectiva “ligação” e importância na minha vida quotidiana” (A)
			“Encarar” (F)	“Saber encarar a realidade” (F) “[...]encarar as coisas positivas e negativas “ (F)
	Regulação Emocional	“Aprender” (A,I)	“Aprender a lidar com as emoções” (A) “Aprendi a desenvolver estratégias para o dia-a-dia. Aprendi a identificar o que sinto e a responder melhor aos outros” (A) “Aprendi acima de tudo, o quanto é importante valorizar as nossas emoções e treinar estratégias para “regulá-las” (A) “[...] aprendi que o que foi abordado ajuda e contribuiu para melhorar o apoio no ensino e sobretudo na forma como se deve abordar e olhar para os nossos educandos e de forma geral para a sociedade” (I)	
	Pontos fortes da metodologia aplicada	Sessões	“Vídeos/filmes” (B,J)	“Os vídeos” (J) “Fazer-nos sentir os “sentimentos” mediante os filmes apresentados e ajudar-nos a repensar o que sentimos mediante diferentes situações” (B) “A apresentação dos temas” (B)

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
			Actividades (B,E)	<p>“A explicação foi muito clara, acho que o tempo foi bom para cada tema, tenho a certeza que foi muito importante para eu ter uma vida melhor” (E)</p> <p>“Brainstorming” (B)</p> <p>“Resolução de dilemas de tomada de decisão” (B)</p>
III   Avaliação do Programa	Pontos fortes da metodologia aplicada	Conteúdos	Temas/conteúdos (A,C,D,E,H,I,J)	<p>“Continuação do trabalho na mesma linha” (A)</p> <p>“Consciencializar para a importância das emoções” (A)</p> <p>“Valorizar as emoções e o seu reflexo no dia-a-dia (A)</p> <p>“Saber coisas que não sabia-as definir” (E)</p> <p>“A aprendizagem” (J)</p> <p>“Estes encontros ajudaram-me a perceber e ter uma percepção mais clara das emoções” (C)</p> <p>“Conhecemos os nossos medos para podermos enfrentá-los, bem como ter coragem para enfrentar a tristeza e tentar soltar a nossa raiva de forma a nos sentirmos bem mas sem causar danos” (D)</p> <p>“Temas abordados” (I)</p> <p>“Reflectir sobre as temáticas” (A)</p> <p>“Empatia muito bem exemplificada. Alegria muito completa. Assertividade e Tomada de Decisão bem esclarecido” (D)</p> <p>“Foram muito claras e consegui perceber tudo” (E)</p> <p>“Temas abordados e clareza com que foram explicados” (I)</p> <p>“Foi muito importante porque aprendi coisas que não sabia” (J)</p> <p>“O trabalho apresentado foi delineado de forma acessível a todos os participantes e muito bem conduzido pelas responsáveis. Gostei Muito! Parabéns!” (A)</p> <p>“Foi muito bom gostei muito” (H)</p>
		Participantes	“Partilha/convívio” (A,C,E,F,H,J)	<p>“Poder partilhar as nossas experiências com os outros” (C)</p> <p>“O convívio que se gerou” (E)</p> <p>“O convívio” (H, J)</p> <p>“A troca de experiências” (A)</p> <p>“Gostei de conviver com as pessoas que não conhecia. Este convívio foi muito bom para nós” (F)</p>
	Pontos fracos da	Limitações	“Duração” (A,B)	<p>“Duração (podiam alargar para mais tempo)” (A)</p> <p>“O tempo (pouco tempo)” (B)</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
	metodologia aplicada		“Literatura” (B)	“Não facultaram literatura sobre o conteúdo” (B)
			“Fraquezas” (C)	“Demonstrar aos outros as nossas fraquezas” (C)
III   Avaliação do Programa	Pertinência	Pertinência dos temas para a vida pessoal	Aprender/compreender (A,C,E,F,G,J)	<p>“Estive a rever os vídeos e a partilhar, porque acho-os importantes nos mais variados contextos” (C)</p> <p>“Gostei muito mesmo da semana passada quis vir porque pensei muito nisto durante a semana e identifiquei muita coisa que estava a sentir” (A)</p> <p>“Foi muito gratificante este 1º dia” (C)</p> <p>“Fiquei a aprender que esses temas têm muito mais importância do que parece” (F)</p> <p>“Compreender as outras pessoas” (G)</p> <p>“Alargar a formação aos outros pais seria muito importante. Saber acerca das nossas emoções é muito importante no nosso dia-a-dia” (A)</p> <p>“Gostei muito e fiquei surpreendida como é importante saber tudo o que explicaram” (E)</p> <p>“Sinto-me alegre e satisfeita por vir para aqui e vim por ai a fora” (J)</p> <p>“A situação de estar cá e de sorrir quando cá venho”(J)</p> <p>“As sessões excederam as minhas expectativas, porque além de ter dado o meu contributo aprendi muito” (A)</p> <p>“Confrontada com a realidade, vi de que não era nada do que estava a imaginar, o que para mim seria a continuação do programa, mas sempre direccionada para os nossos filhos, deparo-me com uma experiência completamente diferente ...era virada única e exclusivamente para “nós”, coisa que nós mães não estamos habituadas a ter “atenção virada para nós. Adorei participar, poder falar de mim e das minhas emoções, foi além do imaginário. Penso que o programa ajudou-me de alguma maneira, a compreender e a lidar com algumas delas” (C)</p>

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
III   Avaliação do Programa	Pertinência	Consciência da importância da temática para a promoção da parentalidade saudável	"Filhos" (A,B,C,E,H,J)	<p>"Se é bom para nós, também, é bom para os nossos filhos" (H)</p> <p>"Percebi que quanto mais aprendi melhor vai ser o meu papel de mãe. Percebi melhor a minha filha" (J)</p> <p>"Saber identificar e resolver as minhas emoções é muito importante para mim mas também para a minha relação com os meus filhos" (E)</p> <p>"É pertinente na medida em que sabendo analisar o que sinto poderei exprimir em casa, no trabalho e principalmente ajudar o meu filho nas suas dificuldades" (A)</p> <p>"Acima de tudo aprendi a valorizar e elogiar o meu filho. Dei conta que nunca o fazia e nem tinha consciência da importância do elogio" (B)</p> <p>"Foi muito útil para mim e para os meus filhos, saber como compreendê-los melhor" (E)</p> <p>"Quando acedi participar foi pensando que poderia estar a contribuir e de certa maneira poderia apreender mais alguma coisa, sobre como lidar com os medos do meu filho. Como todas as crianças o X tinha e tem muitos medos, penso que de alguma maneira este programa ajudou muito o X a lidar e a ultrapassar alguns deles. Outra razão que me fez participar, foi por achar que estaria a ajudar um projecto pioneiro nos Açores, e dar o meu contributo seria muito importante, atendendo que a turma do meu filho foi escolhida para este fim" (C)</p>
III   Avaliação do Programa	Classificação Final	Classificação geral dos encontros	Excelente (A,B, C, D, E, F,G, H,I,J)	No que se refere à classificação geral dos encontros todos os participantes (A,B, C, D, E, F,G,H,I,J) classificaram em 4- excelente (escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a insuficiente e 4 excelente).