



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Ana Lúcia Martins Moniz

**Competências sociais e emocionais na infância: a raiva.
Estudo realizado em escolas do primeiro ciclo do ensino básico.**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Ramo de especialidade em Contextos Comunitários

Realizada sob orientação científica da
Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho

Ponta Delgada, 2015

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Ana Lúcia Martins Moniz

**Competências sociais e emocionais na infância: a raiva.
Estudo realizado em escolas do primeiro ciclo do ensino básico**

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 Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho

Ponta Delgada, 2015

Resumo

A literatura sobre a inteligência emocional suporta a importância do desenvolvimento de capacidades emocionais junto da população infantil, e da sua vantagem no ajustamento intra e interpessoal deste público.

O presente estudo ambicionou conhecer como 220 crianças do 3.º ano do ensino básico de escolas dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande, em S. Miguel (Açores), manifestam, em termos cognitivos e comportamentais, a “raiva”, e como se articula esta manifestação de acordo com aspetos sociais ou e demográficos. O estudo pretendeu compreender as implicações que tais competências assumem ao nível do desenvolvimento do indivíduo, projetando, ao mesmo tempo, um conjunto de estratégias que permitam lidar com esta emoção e possibilitar um maior ajustamento da criança ao seu meio, particularmente através de uma sessão sobre a raiva, integrada no programa mais vasto *Vamos sentir com o Necas*, a qual é também avaliada durante o presente trabalho. Pretendeu-se, igualmente, perceber a relação existente entre os índices de raiva e outras variáveis sócio-emocionais, tais como a vergonha, o auto-criticismo ou a agressividade.

Tendo em conta os referidos objetivos, foram usados como instrumentos um inquérito sócio-demográfico e uma bateria de testes com vista a perceber os níveis de raiva dos alunos e a sua relação com diversas variáveis. Foi também usada a sessão do referido programa, composta por uma história, uma atividade individual e quatro atividades de grupo, tendo sido o diário de bordo o instrumento privilegiado para a avaliação da sessão e das aquisições realizadas pelos alunos durante a mesma.

Através de uma metodologia mista, foi possível compreender que, embora, no que toca à análise quantitativa, não se tenha verificado uma diminuição dos níveis de raiva na amostra de alunos sujeita a intervenção, através de uma análise qualitativa, por intermédio da análise de conteúdo, foi possível observar que os alunos realizaram uma aprendizagem sobre esta emoção, suas causas e sinais, ficando mais despertos para a sua manifestação. Através desta mesma análise, foi possível avaliar a sessão realizada, por meio de indicadores de adesão e adequabilidade, tendo esta se mostrado adaptada e eficaz. Conclui-se que a amostra em apreço se caracterizou por uma raiva auto-dirigida, justificada pela relação desta variável com a variável auto-criticismo, e que a não diminuição dos níveis de raiva após a intervenção se pode ficar a dever ao facto do conhecimento proporcionado pela sessão se ter focado no campo das características da emoção em causa e não tanto na sua regulação.

Palavras-chave: Inteligência emocional, emoção, raiva, criança, desenvolvimento infantil.

Abstract

The literature on emotional intelligence supports the importance of developing emotional capacities in the child population, and its advantage in intra and interpersonal adjustment of this public.

This study aspired to know how 220 children of the 3rd year of primary schools from the municipalities of Ponta Delgada and Ribeira Grande, in S. Miguel (Azores), manifest in cognitive and behavioral terms, the "anger", and how this manifestation articulates according to social and demographic aspects. The study sought to understand the implications that such skills have upon the individual development level, projecting, at the same time, a set of strategies that will allow dealing with this emotion and enable further adjustment of the child to her environment, particularly through a session on anger, included in the larger program *Let's feel with Necas (Vamos sentir com o Necas)*, which is also evaluated during this study. It was also intended to understand the relationship between anger rates and other socio-emotional variables, such as shame, self-criticism or aggression.

Considering these objectives, a socio-demographic survey and a set of tests were used in order to understand the student's level of anger and its relationship with several variables. It was also used the session of the already mentioned program, which included a story, an individual activity and four group activities. The logbook was used as the privileged instrument for the assessment of the session and the acquisitions made by the students during it.

Through a mixed methodology, it was possible to understand that, although, in what regards to the quantitative analysis, there wasn't a decrease in levels of anger in the sample of students subjected to intervention. Through a qualitative analysis, by means of content analysis, it was possible to observe that the students performed a learning about this emotion, its causes and signs, becoming more aware of its manifestation. Through this same analysis it was possible to evaluate the session performed, by means of adhesion and suitability indicators, and it was proved to be suitable and effective. It was concluded that the sample in question was characterized by a self-directed anger, justified by the relationship of this variable with the self-criticism variable, and the fact that there was no decrease in levels of anger after the intervention can be due to the knowledge provided by the session being focused in the field of the characteristics of the emotion and not so much in its regulation.

Keywords: Emotional intelligence, emotion, anger, child, child development.

A realização do presente trabalho beneficiou do apoio de diversas pessoas,
dos contextos familiar, académico e social,
sendo apenas justo que lhes dedique estas primeiras linhas.
A todos o meu obrigada!

Abreviaturas

BarOnEq-i – BarOn Emotional Quotient Inventory

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

DRE – Direção Regional da Educação

ESCQ – Emotional Skills and Competence Questionnaire

FSCRS – The Forms of Self-Criticising/Attacking & Self-Reassuring Scale

IE – Inteligência Emocional

IS – Inteligência Social

MEIS – Multifactor Emotional Intelligence Scale

MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test

OAS - C – Escala de Vergonha Externa para Crianças

QCA – Questionário de Comportamentos Assertivos

QIEC – Questionário de Inteligência Emocional para Crianças

SEL – Social and Emotional Learning

SPSS – Statistical Packadge for Social Sciences

SRECC – Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura

Índice Geral

Resumo	2
Abstract	3
Agradecimentos	4
Abreviaturas	5
Índice Geral	6
Índice de Quadros	8
Introdução	9
Capítulo I - Emoção e inteligência emocional: problematização e operacionalização de construtos	12
1.1. Emoção: modelos e teorias	13
1.2. Inteligência emocional	21
1.2.1. Medição/avaliação da IE	25
1.2.2. Inteligência emocional na infância	28
1.3. Raiva	31
1.4. Desenvolvimento de competências emocionais e sociais junto da população infantil e sua relação com as práticas educativas	38
1.5. Contributos da Psicologia Comunitária para as teorias da emoção	44
Capítulo II - Desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças do primeiro ciclo do ensino básico – a “raiva”	47
2.1. Objetivos	48
2.1.1. Questão de investigação	48
2.1.2. Hipóteses de estudo	48
2.2. Abordagem metodológica	49
2.2.1. Tipo de estudo	49
2.2.2. Caracterização da amostra	50
2.3. Instrumentos	54
2.4. Procedimento de investigação	58
2.5. Procedimentos para o tratamento de dados	59
2.6. Apresentação dos resultados	60
2.6.1. Análise quantitativa	60
2.6.2. Análise qualitativa	64
2.7. Discussão dos resultados	71
Considerações finais	82
Referências bibliográficas	86
Anexos	94

- Anexo 1 – Pedido de autorização à SRECE para a realização do estudo
- Anexo 2 - Autorização da DRE para a realização do estudo
- Anexo 3 - Exposição aos conselhos executivos das escolas básicas da ilha de S. Miguel
- Anexo 4 - Consentimento informado para os encarregados de educação das crianças participantes no estudo como grupo experimental
- Anexo 5 - Consentimento informado para os encarregados de educação das crianças participantes no estudo como grupo de controlo
- Anexo 6 - Inquérito sócio-demográfico
- Anexo 7 - Questionário de Inteligência Emocional para Crianças
- Anexo 8 - Escala de Vergonha Externa para Crianças
- Anexo 9 - Escala de Formas de Auto-criticismo/Ataque e Auto-tranquilização
- Anexo 10 - Questionário de Comportamentos Assertivos
- Anexo 11 - Grau de Satisfação com a Escola e com a Família
- Anexo 12 - Escala do Envolvimento do Aluno na Escola
- Anexo 13 - Diário de bordo
- Anexo 14 - Registo de sessão
- Anexo 15 - Tabela de Análise de Conteúdo

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização da amostra (n=220)	52
Quadro 2 - Diferenças entre as médias de raiva no sexo masculino e no sexo feminino	52
Quadro 3 - Correlação entre a “raiva” e o “número de reprovações”	53
Quadro 4 - Diferenças entre as médias de raiva de acordo com o estatuto sócio-económico	53
Quadro 5 - Análise univariada da variância da raiva de acordo com o nível sócio-económico	54
Quadro 6 - Comparação da média da raiva de acordo com o estatuto sócio-económico, através do teste Tukey.....	54
Quadro 7 - Correlações entre a raiva (QIEC) e as variáveis de estudo	62
Quadro 8 - Comparação de médias para a variável “raiva” nos dois momentos de avaliação para os dois grupos.....	63
Quadro 9 - Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator “tempo” e sua interceção com o fator “grupo”.....	64
Quadro 10 - Sistema de categorização	64

Introdução

Introdução

A experiência emocional acompanha o ser humano desde muito cedo (Freitas-Magalhães, 2007). É a função adaptativa da emoção que permite ao indivíduo agir em diferentes momentos e fazer escolhas (Ekman, 2003). Reconhecer as emoções, compreendê-las e regulá-las em si e nos outros, bem como usá-las de forma a facilitar o pensamento são características da inteligência emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000), cujo papel nas relações sociais é considerado valioso (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

A bibliografia neste campo destaca o importante papel que as habilidades emocionais assumem no desempenho social e académico (Eisenberg *et al.*, 2000, e Schultz *et al.*, 2004, referenciados por Mayer, Roberts & Barsade, 2008; outros), situando a inteligência emocional como um investimento necessário a um bom desempenho, concretamente aos níveis escolar e laboral (Roberts *et al.*, 2002, referenciado por Silva & Duarte, 2012). Nesse sentido as práticas educativas rumo à socialização emocional assumem uma grande importância na relação que a criança estabelece com o seu ambiente (Cruz, 2011; Almeida, 2006; Melo, 2005) e esta visão ganha estatuto na viragem para o século XXI. Nesse contexto, emergem diversos programas com o intuito de trabalhar os campos emocional e social, e o nosso país não é alheio a este facto (Afonso, 2011).

O programa *Vamos sentir com o Necas* traz um contributo específico para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em crianças, estando enquadrado num programa mais geral que é o *Alinha com a Vida*, pretendendo esta educação de pequenos e adultos para as questões emocionais.

A presente dissertação representa o resultado de um estudo misto realizado em escolas do primeiro ciclo do ensino básico, através da aplicação de uma das sessões do programa já referido, focada no conhecimento e na gestão da raiva. Neste estudo, pretendeu-se caracterizar a raiva na população-alvo e realizar uma avaliação da sessão na qual foi explorada a emoção da raiva, percebendo o seu contributo para as crianças participantes no estudo.

Consideramos que a investigação ora apresentada alerta para a pertinência do tema na infância, em particular nos dois mais marcantes contextos em que esta se insere: a casa e a escola. Trata-se de uma visão enquadrada na disciplina de Psicologia Comunitária, uma perspectiva holística do indivíduo que, já que este se encontra em permanente interação com o outro em ambientes como a casa ou a escola. Dá-se particular atenção ao valor “bem-estar individual”, acreditando na necessária relação entre este e o melhor desempenho nas tarefas diárias. Igualmente, crê-se que o estabelecimento de relações sociais saudáveis permitirá o “fortalecimento

da comunidade” envolvente ao indivíduo, facilitando a “participação cívica” nas decisões que à comunidade dizem respeito (Ornelas, 2008; Menezes, 2007). Sarason, 1974, referenciado por Ornelas (2008), conceptualiza a comunidade como o contexto de redes relacionais como organizações, instituições ou indivíduos de uma mesma localidade. Gusfield (1975) e Heller (1975) (idem) distinguiram entre comunidade como território e comunidade como grupo relacional. Neste contexto, as escolas nas quais o projeto decorreu representaram, então, mais do que um território, também uma comunidade relacional.

O presente trabalho apresenta-se em dois capítulos, os quais, seguidamente, resumimos.

O Capítulo I – Emoção e inteligência emocional: problematização e operacionalização de construtos - aborda a emoção e a inteligência emocional de acordo com a bibliografia sobre a temática. Inclui-se neste ponto uma abordagem à emoção “raiva”, salientando a sua importância, as suas causas e as suas manifestações; teoriza-se sobre a relação da raiva com outras emoções e comportamentos. Também neste capítulo se pode contar com considerações sobre a importância do aperfeiçoamento da inteligência emocional para uma saudável adaptação do indivíduo, abordando-se alguns programas existentes neste sentido. Conclui-se o capítulo com a contribuição da Psicologia Comunitária para a temática da inteligência emocional.

O Capítulo II – Desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças do primeiro ciclo do ensino básico - apresenta, a partir da revisão teórica, os objetivos da investigação e a opção por uma metodologia mista para alcançar tais objetivos. Conformemente, são descritos todos os instrumentos e procedimentos efetuados para o tratamento de dados, e, posteriormente, apresentados e discutidos os resultados, numa interligação entre o tratamento estatístico e a análise de conteúdo.

Terminamos o documento com considerações finais sobre o todo o trabalho.

Capítulo I

Emoção e inteligência emocional: problematização e operacionalização de construtos

Capítulo I – Emoção e inteligência emocional: problematização e operacionalização de construtos

1.1. Emoção: modelos e teorias

A noção de emoção deriva do latim *emovere*, que por sua vez vem de *movi*, significando “por em movimento” (Freitas-Magalhães, 2007). De tal deriva o facto de esta ser um importante motivador do comportamento (Branco, 2004). Trata-se, segundo Freitas-Magalhães (2007, pp. 89-90), de “uma resposta reactiva e automática, ao nível do inconsciente, perante o perimundo”, já que resulta da interação do indivíduo com o seu ambiente. É uma “construção psicológica, na qual intervêm a componente cognitiva, a componente de activação fisiológica, a componente expressivo-motriz, a componente motivacional e a componente subjetiva” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 93). Damásio (2011, pp. 341-342) refere-se ao conceito de emoção como o “conjunto de alterações que ocorrem quer no corpo quer no cérebro e que normalmente é provocado por um determinado conteúdo mental.” Enquanto elemento psicofisiológico, trata-se, de acordo com Freitas-Magalhães (2007, p. 94) de “um estado complexo de sentimento que inclui experiências conscientes, respostas internas e explícitas, energia para motivar o organismo para a acção.” Ainda Frijda, 1986, referido por Oatley & Jenkins (2002), salienta como condição para uma emoção a prontidão para acção.

A emoção enquadra-se na tríade de operações mentais motivação-emoção-cognição (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Por vezes, os conceitos “emoção” e “sentimento” surgem sem diferenciação. Damásio (2011, p. 189) conclui que a emoção é:

a combinação de um *processo avaliatório mental*, simples ou complexo, com *respostas disposicionais a esse processo*, na sua maioria *dirigido ao corpo propriamente dito*, resultando num estado emocional do corpo, mas também *dirigidas ao próprio cérebro* (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais.

Já o sentimento é definido por Damásio (2011, p. 196) como “este processo de acompanhamento contínuo, esta experiência do que o corpo está a fazer *enquanto* os pensamentos sobre conteúdos específicos continuam a desenrolar-se (...)”; o sentimento é, para o autor, o processo de se ter consciência das emoções (Damásio, 2011).

Para Freitas-Magalhães (2007) o sentimento está presente no caso dos estados emocionais pré-conscientes ou conscientes, relacionando-se com processos

cognitivos; já a emoção traduz uma resposta rápida e a afetiva a um estímulo. Segundo Damásio (2011, p. 21) “a emoção e a sua vivência constituem a base daquilo que os seres humanos descrevem há milênios como sendo a alma ou o espírito humano.” Entretanto, os sentimentos são “a cognição do nosso estado visceral e musculoesquelético” (idem, p. 213).

Oatley e Jenkins (2002) referem que as emoções permitem ao indivíduo preparar-se para a sua relação com os outros. Os autores indicam alguns pontos presentes na definição de emoção (idem, p. 124):

- 1) uma emoção é normalmente causada por uma pessoa, consciente ou inconscientemente, ao avaliar um evento como relevante para um assunto (um objetivo) importante; a emoção é sentida como positiva quando um assunto é avançado e negativa quando um assunto é impedido;
- 2) o núcleo de uma emoção é a prontidão para agir e a sugestão de planos; uma emoção dá prioridade a um dos tipos de acção a que atribui um sentido de urgência – assim, pode interromper, ou competir com, processos ou acções mentais alternativos. Tipos diferentes de prontidão criam diferentes relações de contornos com os outros;
- 3) uma emoção é normalmente experimentada como um tipo distinto de estado mental, por vezes acompanhado ou seguido de mudanças corporais, expressões, acções.

Emoções e sentimentos são fulcrais na regulação biológica (Damásio, 2011). Mayer, Salovey & Caruso (2000) salientam que as emoções evoluíram em diversas espécies de mamíferos como resposta às demandas na relação indivíduo-ambiente.

Muitas vezes, a emoção é vista como um fenómeno social, dado que o estímulo que leva à emoção ocorre, muitas vezes, na companhia de outro. Do mesmo modo, as nossas emoções também proporcionam estímulos aos quais os outros respondem. Então, a emoção surge, muitas vezes, durante a interação social (Strongman, 2004). Esta ideia é corroborada por Oatley e Jenkins (2002, p. 155), já que estes autores afirmam que “as emoções proporcionam as infra-estruturas para a vida social. Os planos que estimulam são geralmente planos que envolvem outros.” Também Freitas-Magalhães (2007) refere que a emoção é o resultado da pessoa com o seu meio. As emoções são, segundo Oatley e Jenkins (2002, p. 115), “a linguagem da vida social humana – fornecem os padrões de contorno que relacionam as pessoas umas com as outras.”

A manifestação dos estados emocionais dá-se precocemente. A surpresa ocorre do 1.º ao 3.º mês de vida; a cólera do 2.º ao 4.º mês; a tristeza do 3.º ao 4.º mês; a

alegria do 3.º ao 5.º mês; o medo do 5.º ao 9.º mês; a vergonha do 12.º ao 15.º mês e o desprezo do 15.º ao 18.º mês (Freitas-Magalhães, 2007). Oatley e Jenkins (2002, p. 216) referem que “as crianças começam a falar sobre estados internos cerca dos 18 meses e a proporção de tempo que passam a falar acerca das emoções aumenta gradualmente com a idade.” Os autores dizem, também, que a experiência vivenciada pela criança demonstra o modo como está a decorrer uma interação (idem, 2002).

O papel das emoções no desenvolvimento humano tem sido estudado e, até aos dias de hoje, a sua função corrobora o defendido pela teoria da evolução das espécies (Melo, 2005). As emoções comportam vantagens para a sobrevivência, pois permitem uma resposta rápida, automática e não deliberada (Freitas-Magalhães, 2007; Ekman, 2003).

As emoções também desempenham um importante papel na comunicação entre a pessoa e o seu meio envolvente (Harris, 2008, referenciado por Nunes, 2012). Esta relevância das emoções no contexto da interação entre indivíduos não é uma referência caprichosa de investigadores. A importância que os indivíduos dão às experiências emocionais derivadas dos relacionamentos quotidianos é ressaltada por Oatley e Jenkins (2002, p. 121), referenciando um estudo de Rimé *et al.* (1991), entre outros, que conclui que “entre 88 e 96 por cento dos sujeitos em diferentes populações, independentemente do sexo ou da idade, falavam acerca destas experiências emocionais com outra pessoa.” Estas relações de que falamos não são unicamente reais; elas “podem também envolver a expectativa, a imaginação ou a recordação” (Kemper, 1991, 1993, referenciado por Strongman, 2004, p. 251). Tal visão enquadra-se num modelo sociológico que considera as emoções de um indivíduo como dependentes do seu poder e do seu estatuto. Neste contexto, o autor analisa emoções como a segurança, a ansiedade, a culpa ou a vergonha.

De acordo com o explanado por diversos autores referenciados por Nunes (2012, p. 3) (Saarni, Mumme & Campos, 1998; Oatley & Jenkins, 1996; Izard & colaboradores, 2002; Izard & Ackerman, 2004; Lewis, 2004; Rozin & colaboradores, 2004) torna-se possível concluir que “cada emoção desempenha determinadas funções e objetivos no tipo de ações que tendem a desencadear, na apreciação que o indivíduo faz do estímulo em relação ao seu self e na interação relacional.”

São diversas as teorias que dividem as emoções entre básicas ou “primárias/universais” e subordinadas ou “secundárias/sociais” (Freitas-Magalhães, 2007). Damásio (2000) refere que as primeiras são experimentadas na infância; elas relacionam-se com necessidades imediatas, fundamentais para a sobrevivência da espécie (por exemplo, raiva perante o inimigo); entretanto, as emoções secundárias relacionam-se com comportamentos mais complexos, quando “começamos a ter

sentimentos, a formar *ligações sistemáticas entre categorias de objetos e situações, por um lado, e emoções primárias, por outro*” (Damásio, 2000, p. 184), estando alicerçadas nas emoções iniciais.

Tanto as emoções básicas como as secundárias têm aspectos positivos e negativos. As duas permitem a adaptação do indivíduo ao contexto. Entretanto, as emoções chamadas positivas, como a alegria, permitem a uma maior abertura ao ambiente e às experiências que nele possam ser desenvolvidas, favorecendo a interação entre os indivíduos e a resolução de problemas (Melo, 2005).

Deste modo, cada emoção é singular na sua manifestação, comportando, igualmente, uma função especial. Em última análise todas representam uma função adaptativa.

O conhecimento do padrão de reação de cada emoção no corpo, no rosto e na voz permite ao indivíduo, à medida que surge determinada emoção, interferir ou não sobre esta. A consciência, desde o início, das sensações provocadas por uma emoção permite-nos agir, numa variedade de situações, a diferentes estímulos do meio, e com os mais diversos indivíduos, gerindo as nossas respostas emocionais (Ekman, 2003). Para Ekman (2003), as emoções classificam a nossa qualidade de vida; podem ser bastante benéficas, mas também causar grandes danos. Segundo Freitas-Magalhães (2007, p. 94) as emoções são “a fonte primária da motivação.” Tomkins ([s.d.]), citado por Ekman (2003), expõe que, na sua vivência, o homem age no sentido de maximizar as emoções positivas e minimizar as negativas; como tal, a emoção motiva as escolhas do ser humano, embora este possa, nem sempre, ser bem-sucedido. Campos *et al.* (1994), referenciados por Oatley e Jenkins (2002), alertam que as emoções constituem o centro da vida mental do homem, fazendo a ponte entre o que para ele é importante e o mundo. Mahoney e Almeida (2005) acrescentam que as emoções podem apresentar diversa intensidade de acordo com o contexto, mas que se encontram presentes, de alguma forma, nas atividades diárias do indivíduo. Entretanto, Ekman (2003) alerta: nós não somos constantemente emocionais. As emoções ocorrem quando acontece ou pode acontecer algo que afete o nosso bem-estar para melhor ou para pior. Elas preparam-nos para os eventos mais importantes das nossas vidas.

As emoções assumem, portanto, bastante importância para o indivíduo, tendo interferência destacada na sua qualidade de vida. O ser humano é estimulado a permitir ou interromper as emoções que regulam a sua existência, pese embora, vale ressaltar, este não se encontre constantemente sob influência emocional.

Ekman (2003) revela algumas características da emoção: cada uma reflete uma experiência emocional, é desencadeada por fatores comuns, tem padrões corporais

variados e distintos, tem uma duração limitada, pode ter vários graus de intensidade, e anuncia um protótipo de modificação dos Sistema Nervoso Autónomo e Sistema Nervoso Central.

Freitas-Magalhães (2007) resume as funções das emoções consensualizadas na literatura: uma preparação para a ação, uma preparação da conduta futura e a regulação da interação. Sobre a função das emoções, Damásio (2011, p. 17) refere:

as emoções indicam-nos uma direção, levam-nos ao local apropriado do espaço de tomada de decisões onde podemos tirar o melhor partido dos instrumentos da lógica (...). A emoção, bem como os mecanismos fisiológicos que lhe estão subjacentes, ajuda-nos na tarefa de prever um futuro incerto e planear os nossos atos em conformidade.

Lopes (1997), citado por Lopes e Matos (2000), exhibe que as emoções traduzem uma riqueza traduzida na sua expressividade verbal e não-verbal. Como tal, cada emoção, básica ou secundária, revela características próprias no que respeita à expressão facial, aos sintomas físicos e aos comportamentos.

Existem diferentes caminhos para chegar às emoções (Ekman, 2003): a memória de uma experiência emocional, a imaginação ou a empatia. Basicamente, as emoções encontram-se presentes quando estão em causa o bem-estar ou a sobrevivência do indivíduo e os eventos que despoletam emoções são influenciados pelas experiências individuais (a que o autor chama de “gatilhos”, isto é, situações ou contextos que provocam determinada emoção e que podem ser aprendidos), mas também por fatores biológicos associados à espécie (Ekman, 2003).

Boucher e Brandt (1981), e Scherer, Wallbott e Summerfield (1986), referenciados por Ekman (2003), encontraram, nos seus estudos, evidências de emoções universais. Em culturas diferentes, uma determinada situação provocava uma mesma emoção; por exemplo, uma perda, autoavaliada como tal, provocaria tristeza. Entretanto, os eventos associados a uma perda poderiam, estes sim, variar culturalmente. Já Darwin, em 1872, através da teoria da evolução, indicou a existência de expressões faciais universais (Ekman & Davidson, 1994). Darwin ([s.d]) destacou a utilidade adaptativa das emoções na sobrevivência e desenvolvimento do indivíduo, considerando-as inatas e universais (Nunes, 2012).

Já falamos, anteriormente, que as emoções podem dividir-se em básicas e secundárias. É, atualmente, reconhecido pela comunidade científica um grupo de emoções básicas e, por isto, universais (Damásio, 2011; Ekman, 2003; Ekman & Davidson, 1994; Freitas-Magalhães, 2007). A investigação que Ekman (2003) desenvolveu junto de indivíduos de diferentes culturas permitiu perceber que existem

emoções universais, as quais são manifestadas de modo semelhante independentemente da cultura. As emoções básicas e universais mantêm-se ao longo da vida (Freitas-Magalhães, 2007). A pesquisa de Ekman (2003), que tomou corpo na “teoria social da emoção”, levou ao estabelecimento de sete emoções distintas, de expressão universal: tristeza, raiva, surpresa, medo, nojo, desprezo e alegria. Cada uma destas emoções representa uma família de emoções relacionadas. Segundo a referida “teoria social da emoção” a emoção encontra-se intimamente associada à comunicação e às relações interpessoais.

As emoções primárias são definidas como inatas; elas permitem dar resposta a certos estímulos e têm uma importante vivência na infância. Estas emoções, onde se inserem a alegria, a tristeza, o medo, o nojo, a surpresa e a raiva são as primeiras a serem experienciadas e reconhecidas pelo sujeito (Nunes, 2012). As emoções primárias não são exclusivamente humanas; elas também se podem observar nos animais. As emoções primárias são consideradas universais por terem traços faciais idênticos nas diversas culturas. Já as emoções secundárias, como a inveja ou o ciúme, são aprendidas pelo homem por meio da socialização (Freitas-Magalhães, 2007).

Oatley e Jenkins (2002) alertam para a existência de termos de emoções apelidados de “complexos”, os que se reportam àquelas emoções que não se relacionam primeiramente com a sobrevivência, mas sim com a comparação social (por exemplo, a inveja e a vergonha). Damásio (2000) denomina a vergonha, o ciúme, a culpa e o orgulho como emoções secundárias ou sociais. Revela, ainda, o que chama de emoções de fundo, como o bem-estar, a calma e a tensão.

Ekman (2003) defende o modelo neuro-cultural da expressão emocional, sustentando que existem emoções inatas que vão sofrendo modificações de acordo com o contexto social e com códigos determinados culturalmente. Pelo facto, podemos dizer que a emoção é biologicamente determinada, mas igualmente um produto das experiências e do desenvolvimento do homem no seu contexto social e cultural (Smith & Lazarus, 1990, citados por Woyciekoski & Hutz, 2009). Damásio (2011) vai ao encontro de Ekman (2003) quando refere que as emoções são orientadas por sinais culturais. O autor defende que é através do processo de socialização que o indivíduo associa situações a estímulos; estes estímulos funcionam como avisos. Tendo por base a ligação entre o cognitivo e o emocional, Damásio formula a hipótese dos “marcadores somáticos.” Segundo esta, um estímulo provoca uma imagem mental, associando-se uma resposta e depois um feedback, fazendo surgir o sentimento e, por fim, a avaliação cognitiva. O autor exclui, portanto, a hipótese de divisão entre a mente e o corpo (Cruz & Júnior, 2011). Segundo Damásio (2011, p. 230) o marcador “faz

convergir a atenção para o resultado negativo a que a ação pode conduzir e atua como um sinal de alarme (...). O sinal automático protege-nos de prejuízos futuros, sem mais hesitações, e permite-nos escolher uma alternativa dentro de um lote mais pequeno de alternativas.” Os marcadores somáticos são, então, ligados a determinados cenários por via da aprendizagem, permitindo-nos antecipar as consequências das nossas ações. Observa-se, pois, uma similitude entre os conceitos “marcador somático”, de Damásio (2011), e “gatilho”, de Ekman (2003), já que ambos se reportam a situações contextuais que antecedem determinada emoção.

É notória a influência da educação e dos estereótipos sociais e culturais no comportamento emocional. Por exemplo, a expressão do sorriso, que é considerada inata no indivíduo, fruto da seleção natural, é também uma expressão que é fruto dos estímulos do ambiente, comportando uma função essencialmente social: permite a aproximação, a empatia e a conquista (Freitas-Magalhães, 2007). Segundo LaFrance ([sd.]), referenciado por Freitas-Magalhães (2007), o sorriso é moderado pelo contexto social; também Eibl-Eibesfeldt (1974), mencionado por Freitas-Magalhães (2007), refere que o sorriso tem carácter emocional e possui características sociais.

Na emoção têm intervenção três sistemas distintos: a cognição, a expressão facial e o sistema nervoso autónomo (Freitas-Magalhães, 2007). Ekman (1993) coloca em relevo a expressão facial. A sua teoria do “feedback facial” defende que os estados emocionais motivam determinadas expressões faciais e que, ao mesmo tempo, estas expressões produzem estados emocionais (Ekman, 1993; Freitas-Magalhães, 2007), ou seja, “o feedback ou cria a experiência ou a influencia” (Strongman, 2004, p. 193).

Freitas-Magalhães (2007) considera três componentes da emoção: a vivência consciente, a reação fisiológica e o comportamento expressivo. A vivência consciente relaciona-se com a vivência que o indivíduo tem da emoção; a reação fisiológica caracteriza as alterações em partes do corpo; o comportamento expressivo refere-se a sinais expressivos, os quais podem ser verbais e não-verbais. Segundo Serra (1999), em termos psicológicos, as emoções têm reflexos na atenção, ativam aspetos da memória e são decisivas na conduta do indivíduo; em termos fisiológicos, surgem respostas de diferentes sistemas biológicos, com reflexos no tónus muscular ou na voz, com vista a uma resposta eficiente. Parkinson, 1995, citado por Lopes e Matos (2000), refere que as emoções se revestem de grande intensidade e se manifestam num curto intervalo de tempo, tendo manifestação no comportamento do sujeito através de uma ação imediata.

A neurociência tem estudado e explicado as bases cerebrais da emoção. Ao longo do desenvolvimento emocional, o cérebro sofre afetação e alteração por parte do meio social que envolve os indivíduos (Melo, 2005). Damásio (2011, p. 164) refere

que “o sistema límbico (...) tem uma função especialmente importante nas emoções e nos sentimentos.” Segundo o autor um sistema neural permite que os sujeitos, desde o seu nascimento, possam experienciar emoções de acordo com estímulos particulares.

Freitas-Magalhães (2007, p. 36) adiciona que “o sistema límbico é responsável pelos processos emocionais e motivacionais e assegura papel decisivo nos processos de memória. Algumas zonas do hipotálamo exercem papel importante na assimilação e produção das emoções”. O autor explica a existência do envolvimento de vários processos cerebrais, desde a captação do estímulo, a formação cognitiva da situação, até à passagem da informação para o exterior.

Nesta fase, torna-se importante distinguir a emoção do humor. Emoções, sentimentos e afetos, são noções que, embora relacionadas, não devem ser confundidas (Vasconcelos, 2008).

Os sentimentos já foram abordados anteriormente. Em relação ao humor, de acordo com Ekman (2003), este ocorre num *continuum*; pode durar um ou mais dias; já as emoções podem demorar minutos ou até segundos. O humor representa o clima onde acontecem as emoções; de acordo com determinados eventos, são ativadas emoções (por exemplo, um clima de euforia envolve o prazer). O humor também pode representar uma consequência não intencional da nossa estrutura ou experiência emocional (Ekman, 2003). Oatley e Jenkins (2002, p. 157) acrescentam que “os episódios emotivos possuem habitualmente um objeto (são intencionais no sentido filosófico), os humores caracterizam-se frequentemente pela ausência de objecto, flutuando livremente.” Ekman (2003) acredita que o humor também pode ser provocado por experiências emocionais altamente densas.

Em termos de duração crescente, podemos ir desde a emoção, até aos humores, às perturbações emocionais, e aos traços de personalidade, os quais podem acompanhar o indivíduos durante toda a vida (Oatley & Jenkins, 2002). Candeias (2008) situa a emoção como um dos três elementos da personalidade; os restantes são a motivação e a cognição. Para a autora a emoção tem a função de revelar a relação entre o indivíduo e o contexto e permite o comportamento como resposta a esta relação.

Duração, objeto e estado diferenciam humor e temperamento. O temperamento revela ser o mais duradouro, podendo ir de meses a anos e tendo como objeto o contexto em que o sujeito se insere (Oatley & Jenkins, 2002). Oatley e Jenkins (2002, p. 260) explicam que “as pessoas formam esquemas emotivos, baseados em parte na experiência, em parte no temperamento, nos quais as propensões para estilos particulares de respostas emocionais nas relações são baseadas.”

Quanto aos afetos, Gray e Watson (2001), referenciados por Vasconcelos (2008), afirmam que o conceito envolve tanto as emoções como o humor. A emoção caracteriza-se pela sua curta duração (de segundos), representando um estado breve e tendo um objeto específico como foco. Diferentemente, os estados afetivos apresentam uma duração mais prolongada (de minutos e dias) e não se dirige a um objeto específico. Segundo Costa e Souza (2006), localizados por Silva e Schneider (2007, p. 83), o afeto representa “qualquer espécie de sentimento ou emoção associada a ideias ou a complexos de ideias.” Para Silva e Schneider (2007) é a qualidade dos estímulos do ambiente que se desenvolvem desde o nascimento da criança que proporciona o desenvolvimento afetivo, referindo-se a necessidades como a segurança ou a disciplina.

Assim, a emoção é muitas vezes conceptualizada por referência a outras entidades: a emoção é a mais breve, situa-se face a um objeto e pode ser contextualizada de acordo com uma situação específica. A ela seguem-se, em termos de alcance, o humor e depois o temperamento ou os afetos.

No presente ponto foi possível compreender qual a conceptualização da emoção e observar a forma como esta é caracterizada na ótica de diversos investigadores. Podemos concluir que é inegável a sua importância na experiência do ser humano; a emoção representa um benefício para a sobrevivência na medida em que permite uma rápida resposta à situação (Freitas-Magalhães, 2007; Ekman, 2003) e prepara o indivíduo para a ação, disciplinando a sua interação com o meio (Damásio, 2011; Freitas-Magalhães, 2007; Melo, 2005).

Falar sobre emoções permite-nos refletir sobre se as conseguimos identificar na sua diversidade e se as sabemos gerir quando elas ocorrem. A resposta a estas questões remete-nos para o conceito de “inteligência emocional”, o qual abordaremos no próximo ponto.

1.2. Inteligência emocional

A investigação no âmbito da inteligência emocional (IE) propõe ampliar o conceito de inteligência a aspetos relacionados com as emoções.

O conceito de inteligência não é consensual (Ângelo, 2007); no entanto, este conceito tem sido abordado por duas correntes teóricas principais: “há autores que a definiram como uma capacidade geral de compreensão e raciocínio, enquanto outros a descreveram como envolvendo diversas capacidades mentais relativamente independentes umas das outras” (Woyciekoski & Hutz, 2009, p. 2). Uma definição muito citada de inteligência é a de Wechsler, 1958, referido por Salovey e Mayer (1990, p. 186), que a define como: “a capacidade agregada ou total do indivíduo agir

intencionalmente, pensar racionalmente e lidar efetivamente com seu ambiente [tradução livre].”

A combinação entre emoção e inteligência surge pela ideia da “emoção tornar o pensamento mais inteligente e de se poder pensar inteligentemente acerca das emoções [tradução livre]” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5). Assim, a inteligência emocional “representa as habilidades que unem inteligência e emoção para melhorar o pensamento [tradução livre]” (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008, p. 511). O termo IE surge na literatura científica em 1990, por meio dos investigadores Peter Salovey e John Mayer. Os autores classificaram a assim chamada inteligência emocional como uma subclasse da inteligência social que abarca “a habilidade de monitorizar pensamentos e emoções do próprio e dos outros, discriminar entre estes e usar essa informação para guiar os nossos pensamentos e ações [tradução livre]” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

A partir de 1995 assiste-se à disseminação e popularização do termo, em virtude da abordagem de Daniel Goleman (1999) na obra “Inteligência Emocional”. Com base no conceito de inteligência emocional inicialmente proposto por Salovey e Mayer, o autor concebe uma perspectiva mais ampla, juntando às habilidades cognitivas qualidades da personalidade (Neta, García & Gargallo, 2008). Goleman (1999) envolve no seu construto conceitos como a autoconsciência, o autocontrole e a empatia, referindo que a IE determinaria grandemente o sucesso do indivíduo com o seu meio envolvente. Mas esta visão foi alvo de diversas críticas. Segundo Mestre, 2003 (mencionado por Neta, García & Gargallo, 2008), as habilidades propostas por Goleman são tantas e de tal abrangência que fariam do ser humano um indivíduo perfeito e com inequívoca garantia de sucesso. A visão de Goleman (1999), tendo sido alvo de diversas críticas, levou a que os autores que introduziram o conceito de IE, no ano de 1997, reformulassem a sua definição inicial. Segundo esta nova reformulação, a IE seria, então:

a habilidade de perceber emoções, aceder e gerar emoções quando elas auxiliam o pensamento, compreender a emoção e conhecimento emocional, e regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual [tradução livre] (Mayer & Salovey, 1997, p. 5).

A partir desta revisão, Mayer, Salovey e Caruso revelam não concordar com o termo IE quando este se refere a áreas amplas da personalidade, que vão além das emocional e cognitiva; também negam que a teoria de Goleman seja científica (Neta, García & Gargallo, 2008, p. 13) e explicaram o processamento das emoções através

de quatro habilidades mentais (Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Salovey & Grewal, 2005):

- a) a percepção emocional: habilidade mais básica da IE que respeita à aptidão para reconhecer as várias emoções em si próprio e nos outros, bem como a capacidade de as expressar em situações sociais;
- b) a emoção como facilitadora do pensamento, resolução de problemas e criatividade: habilidade do pensamento gerar emoções, assim como a mesmas influenciarem o processo cognitivo;
- c) a compreensão de emoções: habilidade relacionada com a capacidade de identificar e codificar emoções, entender os seus significados e a forma como se relacionam, bem como conhecer as suas causas e consequências;
- d) a gestão das emoções: habilidade de regular emoções em si próprio e nos outros, gerando emoções positivas e reduzindo as negativas.

Os autores estabeleceram uma diferenciação entre os modelos de IE centrados nas habilidades cognitivas (modelos de aptidões ou habilidades), mais restritos, e modelos centrados noutros fatores como os de personalidade ou motivacionais (modelos mistos), mais abrangentes por incluírem conceitos não intelectivos (Neta, García & Gargallo, 2008; Woyciekoski & Hutz, 2009).

Enquanto a abordagem de Mayer e colaboradores abarca aspetos cognitivos - percepção e compreensão de emoções - e aspetos sociais - gestão de emoções, a abordagem de Reuven BarOn caracteriza a IE como competência emocional. Trata-se de um modelo que, como o de Goleman possui campos de definição vastos que incluem motivação e dimensões persenológicas como sejam a persistência e o otimismo (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Para BarOn, 1997, referenciado por Ugarriza (2001, p. 131), a IE constitui-se como “um conjunto de habilidades pessoais, emocionais e sociais e de destrezas que influenciam a nossa habilidade para nos adaptarmos e enfrentarmos os desafios e pressões do meio [tradução livre]”. Chávez e Águila (2005) caracterizam este modelo como multifatorial na medida em que possui cinco componentes, cada uma delas com subcomponentes inter-relacionadas:

- a) componente intrapessoal: inclui a auto compreensão de si mesmo, a assertividade e o autoconceito;
- b) componente interpessoal: inclui a empatia, a responsabilidade social, a manutenção de relações interpessoais satisfatórias, através da escuta, compreensão e apreciação dos sentimentos alheios;

c) componente de adaptabilidade: inclui a capacidade para resolver os problemas quotidianos e realizar o teste da realidade, bem como a habilidade de ser flexível, realista e efetivo na gestão da mudança;

d) componente do manuseamento do stress: inclui a capacidade de tolerância ao stress e a gestão dos impulsos;

e) componente do estado de ânimo geral: inclui a felicidade e o otimismo.

De acordo com dito modelo, a inteligência geral é formada pela inteligência cognitiva, avaliada pelo quociente de inteligência (QI), e pela inteligência emocional, avaliada pelo quociente emocional (QE); ele caracteriza-se por considerar a IE combinada com outros componentes da habilidade, como características da personalidade ou a capacidade cognitiva, com vista à adaptação do organismo às demandas do meio (Chávez & Águila, 2005, p. 18).

Salovey e Mayer (1990) vêem a IE como respostas ordenadas dos subsistemas psicológicos, abrangendo os sistemas físico, cognitivo, motivacional e experiencial. Eles explicam que as emoções traduzem uma resposta a um evento (interno ou externo) com significado (positivo ou negativo) para o indivíduo, sendo esta resposta adaptativa e potenciadora de transformação pessoal e de interação social. Como já foi referido, os autores definem a IE como um subconstruto da inteligência social (IS). Igualmente enquadram a IE como parte da visão de Gardner (1983) sobre o que ele refere ser inteligências pessoais. Tal como a IS, as inteligências pessoais (divididas entre inter e intra pessoais) incluem o conhecimento sobre o próprio e os outros. Os autores consideram que um aspeto da inteligência pessoal respeita aos sentimentos e encontra-se bastante perto do que os autores chamam de inteligência emocional (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

Salovey e Mayer (1990) referem que os indivíduos emocionalmente inteligentes conseguem perceber mais rapidamente as suas emoções e expressá-las a outras pessoas, respondendo mais justamente aos seus sentimentos pela precisão com que os percebem. Estas habilidades permitirão um desenvolvimento emocional adequado. A habilidade de reconhecer as reações emocionais dos outros e as respostas empáticas para com eles é outra característica da IE. Esta relaciona-se com a capacidade de medir respostas afetivas nos outros e eleger comportamentos adaptativos em resposta. Os indivíduos com as habilidades referidas podem ser dotados de mais criatividade e flexibilidade na resolução de problemas e encontram-se mais aptos a ter a um comportamento atencioso e respeitoso da experiência interna de si e dos outros. Segundo Nunes (2012, p. 5), a compreensão das emoções nos outros é paralela à compreensão das emoções no próprio: “a compreensão dos estados

emocionais dos outros desenvolve-se em conjunto com a consciência das emoções pessoais, com a capacidade de empatizar e de conceptualizar as causas das emoções, o comportamento associado e as suas consequências” (Nunes, 2012, p. 5). A autora acrescenta que a compreensão emocional é um processo progressivo e com início nos primeiros meses de vida.

Salovey e Mayer (1990) expectam que as pesquisas na área da IE estudem o papel por ela desempenhado na compreensão de processos sociais complexos, como o desenvolvimento de amizades e de relacionamentos íntimos. Segundo os autores, através do reconhecimento da IE para uma personalidade saudável, será possível almejar as qualidades necessárias nas instituições sociais e nas práticas culturais.

Segundo Mestre, referenciado por Neta, García e Gargallo (2008, pp. 13-14), o modelo de aptidões revela-se uma referência pelo seu rigor nos campos teórico (conceptualização), e empírico (instrumentos utilizados).

Na investigação desenvolvida privilegamos o modelo de Mayer, Salovey e Caruso (2000) já que a nossa intervenção objetivou o desenvolvimento junto de crianças de capacidades ligada à percepção e compreensão emocional, o uso da emoção como facilitadora do pensamento e a gestão emocional. Suportamo-nos, ainda, no modelo neocultural de Ekman (2003), já que pressupomos a existência de emoções inatas e outras moduladas contextualmente, na relação que o indivíduo estabelece com o meio.

Vejamos, agora, que medidas são utilizadas para avaliar a IE.

1.2.1. Medição/avaliação da IE

Abordados os diferentes modelos da IE, importa, agora, perceber como é avaliada a inteligência emocional, para que se alcance qual o impacto da intervenção neste campo.

Segundo Bracket e Mayer (2003), referenciados por Woyciekoski e Hutz (2009), a investigação em IE expandiu-se na última década e, atualmente, conta com inúmeros instrumentos de avaliação. Todavia a sua mensuração tem apresentado dificuldades relacionadas com problemas teóricos de delimitação do construto e com os tipos de instrumentos utilizados para a sua medição.

Em geral, as medidas de IE agrupam-se em dois conjuntos: medidas baseadas no desempenho e medidas baseadas no autorrelato.

As medidas baseadas no desempenho medem a performance do sujeito em tarefas específicas (Woyciekoski & Hutz, 2009), apelando para que este solucione tarefas relacionadas ao reconhecimento das suas emoções e das emoções das outras pessoas e que identifique respostas socialmente adequadas (Bueno & Primi, 2003).

O primeiro instrumento baseado em desempenho lançado comercialmente foi a *Multifactor Emotional Intelligence Scale* – MEIS (Mayer & Salovey, 1997). Trata-se de um instrumento composto por 12 tarefas que permitem investigar quatro ramificações da IE: identificação das emoções, utilização das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções. A percepção de emoções inclui tarefas em que os participantes têm de avaliar a presença de determinadas emoções em quatro tipos de estímulos: faces, músicas, quadros e histórias. As subescalas faces e quadros representam os estímulos visuais, a de histórias representa o estímulo verbal e a de música o estímulo auditivo. A utilização das emoções permite perceber como o pensamento é facilitado pelas emoções. A compreensão das emoções permite aferir a compreensão e análise das emoções. A gestão das emoções possibilita entender como são reguladas e geridas as emoções no sentido da adaptação e promoção do crescimento/desenvolvimento intelectual e emocional (Bueno & Primi, 2003).

Atualmente um dos instrumentos de medida mais utilizado é o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligent Test* – MSCEIT (Mayer, Salovey e Caruso, 2002, referidos por Woyciekoski & Hutz, 2009), surgido em 2000 com o intuito de refinar questões ligadas à precisão do MEIS (Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002).

O MSCEIT (Monteiro, 2009) é composto por um questionário sócio-demográfico e o teste MSCEIT composto por oito secções, totalizando 141 itens, que se organizam em duas escalas denominadas inteligência emocional experiencial e inteligência emocional estratégica.

A inteligência emocional experiencial é formada por duas subescalas que se denominam “perceber emoções” e “facilitar pensamento”. A inteligência emocional estratégica também se subdivide em duas subescalas: “entender emoções” e “gerir as emoções” (Monteiro, 2009).

A inteligência emocional experiencial envolve a capacidade do indivíduo perceber e utilizar emoções. Indica a capacidade do indivíduo perceber informação emocional e relacioná-la com outras sensações como a cor, o sabor e a temperatura e, por outro lado, a forma como é usada a dita capacidade. Esta situa-se num nível básico de processamento emocional, ou seja, avalia a capacidade de um indivíduo perceber, responder e utilizar informação emocional sem necessariamente a entender. Fornece informação sobre a forma como o indivíduo “lê” e expressa emoções e como compara essa informação emocional com outros tipos de sensações (idem).

A inteligência emocional estratégica envolve um nível superior de processamento, o processamento emocional consciente. Indica a capacidade do indivíduo para entender informação emocional e para a manipular ou usar estrategicamente, como forma de planeamento e autogestão. Reflete de que forma o

individuo compreende o significado das emoções e com que grau de eficácia é capaz de gerir as próprias emoções e as dos outros (ibidem).

O MSCEIT foi validado para indivíduos a partir dos 17 anos (Mayer, Salovey & Caruso, 2002, referidos por Woyciekoski & Hutz, 2009). Monteiro (2009) validou o construto do MSCEIT a uma amostra portuguesa de alunos da Academia Militar.

Os instrumentos baseados no desempenho requerem que, para cada item apresentado, se identifique a resposta considerada como correta, tendo em conta, principalmente, padrões de consenso ou de concordância com especialistas. Esta é a principal diferença em relação aos instrumentos baseados no autorrelato, os quais não procuram respostas corretas, mas respostas características (Bueno & Primi, 2003).

Diferentemente, as medidas de autorrelato possibilitam a descrição por parte do sujeito das suas emoções, bem como a sua opinião sobre as habilidades que acredita possuir na área da IE através da apresentação de situações hipotéticas (Woyciekoski & Hutz, 2009). Pretende-se, assim, aferir a IE apresentando ao sujeito frases contendo sintomas, pensamentos e comportamentos característicos para que este classifique se e/ou quanto cada item se aplica ao seu caso.

A maioria das escalas construídas para avaliação da inteligência emocional tem-se baseado em auto-relato, como o *BarOn Emotional Quotient Inventory - BarOnEq-i* (Bueno & Primi, 2003).

A medição proposta por BarOn “avalia, entre outras coisas, responsabilidade social, tolerância ao estresse, controlo dos impulsos (aspectos mais relacionados com a personalidade).” (Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002, p. 88). O *BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOnEq-i)* é composto por sub-escalas tradicionalmente associadas a outros construtos que não a inteligência, como traços de personalidade e habilidades sociais (Bueno & Primi, 2003). As cinco componentes da inteligência sócioemocional compõem, respectivamente, cinco escalas, as quais se dividem em subescalas (Ugarriza, 2001). A escala da *componente intrapessoal* (CIA) inclui cinco subescalas: compreensão emocional de si mesmo (CM), assertividade (AS), auto-conceito (AC), auto-realização (AR) e independência (IN). A escala da *componente interpessoal* (CIE) abrange três subescalas: empatia (EM), relações interpessoais (RI) e responsabilidade social (RS). A escala da *componente de adaptabilidade* (CAD) abarca três subescalas: solução de problemas (SP), teste da realidade (PR) e flexibilidade (FL). A escala da *componente do manuseamento do stress* (CME) inclui duas subescalas: tolerância ao stress (TE) e controlo dos impulsos (CI). A Componente do estado de ânimo geral (CAG) inclui duas componentes: felicidade (FE) e otimismo (OP).

O BarOnEq-i foi validado por Bar-On (1996, 1997, citado por Bueno & Primi, 2003) para a população adulta.

No âmbito da avaliação da IE para a população portuguesa encontramos o Questionário de Inteligência Emocional para a população adulta (Rego & Fernandes, 2005), adaptado para a população infantil portuguesa por C. Barreto Carvalho e S. N. Caldeira, numa versão em validação usada no presente estudo.

Também o Emotional Skills and Competence Questionnaire – ESCQ, originalmente desenvolvido para o contexto croata por Vladimir Takšic (Takšic, 2000, referenciado por Faria & Santos, 2001) se encontra validado para a população portuguesa com idade igual ou superior a 15 anos. Tendo como objetivo avaliar a competência emocional, o instrumento suporta-se no modelo conceptual de Mayer e Salovey (1997) e caracteriza-se por ser uma medida de auto-relato usualmente utilizada em contexto académico e laboral. A adaptação ao contexto português foi realizada por Faria e Santos (2001), passando a sua designação a Questionário de Competência Emocional (QCE) (Faria, Costa & Costa, 2008).

No que respeita à inteligência emocional em crianças, do nosso conhecimento não existem escalas de avaliação para este público.

De seguida passamos a abordar a inteligência emocional no universo infantil, já que o presente estudo teve como população-alvo crianças a frequentarem o primeiro ciclo do ensino básico.

1.2.2. Inteligência emocional na infância

A abordagem à inteligência emocional leva a que as atenções se dirijam para o papel que as emoções desempenham nas relações sociais em casa, nas escolas ou nos locais de trabalho (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

À medida que a criança experimenta o mundo, experimenta também as emoções que este lhe proporciona. Estas emoções dão sabor às suas experiências, permitindo-lhe entender melhor o que esperar de determinadas situações ou experiências (Almeida, 2006). As conceções infantis representam uma construção da relação entre a criança, o seu meio familiar e cultural, e suas respetivas experiências; assim, deve ser permitida à criança uma experiência emocional que potencie o seu crescimento e que não assuma contornos invasores e limitativos da sua ação sobre o mundo. Torna-se importante que a criança possua uma regulação emocional, regulação esta permitida através de fatores intrínsecos e extrínsecos; deste modo, a regulação emocional poderá funcionar de modo adaptativo. Encontram-se, pois, envolvidas, neste campo, questões relacionadas com a compreensão das emoções do próprio e dos outros e questões relacionadas com a expressão apropriada das emoções, ao que

a autora se refere como a competência emocional, permitindo à criança a expressão do afeto positivo e uma maior competência social, e evitando-se perturbações de internalização e externalização (idem).

Lidar com a emoção de forma competente ou inteligente implica conhecê-la. Revendo o conceito, e segundo Pinto (citado por Silva, 2010, p. 11), a emoção “é uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reacção observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjectiva”.

A IE está envolvida nos variados contextos relacionais como a família, a escola ou o trabalho, pelo que o seu desenvolvimento contribui para a manifestação de comportamentos mais adaptativos e eficazes (Faria & Santos, 2001). Smith e Lazarus (1990), citados por Woyciekoski e Hutz (2009), referem a importância das emoções no bem-estar subjetivo, na saúde física e mental, na relação com os outros e na resolução de problemas.

Schwarz (1990), referenciado por Woyciekoski e Hutz (2009), refere que os indivíduos capazes de interligar emoção e pensamento, aproveitam as emoções positivas para processar a informação de modo totalitário e incrementar a criatividade; deste modo, também despendem menor esforço no processamento de informação, assim como na resolução de problemas do foro emocional. Campos, Campos e Barret (1989), referidos por Garber e Dodge (1991) corroboram o já referido, apontando para o importante papel que as emoções desempenham na relação do indivíduo com o meio ambiente. A emoção possui uma característica fundamental que é a coordenação de diferentes processos; ela envolve inteligência, motivação, impulso para ação, aspetos sociais e da personalidade, os quais, juntamente com mudanças fisiológicas, influenciaria significativamente o bem-estar subjetivo do sujeito na sua relação com o ambiente (Campos, Campos & Barret, 1989, referidos por Garber & Dodge, 1991). Nas crianças, a emoção é um regulador vital com comportamento intra e interpessoal (Denham *et al.*, 1994, referenciados por Cardoso, 2011). Investigações diversas destacam que a compreensão emocional influencia positivamente um bom funcionamento social (Southam-Gerow & Kendall, 2000, referenciados por Cardoso, 2011), sucesso académico (Trentacosta *et al.*, 2006, referenciado por Cardoso, 2011) e aceitação dos pares (Arsenio & Cooperman, 2000, referenciado por Cardoso, 2011).

Pons e colaboradores (2004), referenciados por Cardoso (2011), apontam diversos componentes da compreensão emocional que vão surgindo a partir dos três anos de idade. Aos chegarem aos oito anos de idade as crianças compreendem a possibilidade de existência de emoções mistas em relação a uma mesma situação. Igualmente compreendem que, tendencialmente, as emoções negativas surgem em

situações moralmente reprováveis. Também na faixa etária dos seis aos onze anos de idade as crianças conseguem atribuir uma emoção a sinalizadores internos, abandonando os sinalizadores contextuais (Thompson, 1987, referido por Cardoso, 2011).

As crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade situam-se, na generalidade, no terceiro estágio de desenvolvimento de Piaget – operações concretas. Para o autor (Piaget, 1999) é nesta fase que o pensamento sofre uma grande reorganização, pelo que a criança encara o mundo com maior realismo. É realizada a aquisição de valores e regras morais, o que proporciona que a criança se descentralize e deixe espaço para valores como a amizade, a partilha e a cooperação. Começa, então, a ter, também, capacidade de se colocar “no lugar” do outro - “descentração cognitiva e social” - o que motiva o respeito mútuo; a afetividade é motivadora da ação da criança e o desenvolvimento desta área dá-se de forma paralela ao desenvolvimento moral (idem). Na perspetiva de Erikson (1976), a faixa etária dos 6 aos 12 anos representa a terceira crise de desenvolvimento da personalidade; esta é representada pelo conflito iniciativa versus culpa, emergindo por parte da criança a necessidade de planear e realizar novas atividades, ao mesmo tempo que receia que as novas atitudes não sejam aprovadas socialmente. Esta etapa caracteriza-se por um grande desenvolvimento de competências (físicas, sociais, intelectuais e académicas), o que permite diversas aprendizagens. Nesta idade, as crianças encontram um contexto favorecedor e permeável a nova informação (idem).

Com a transição para a escola, surgem oportunidades para a aquisição de competências; a criança começa a ter contacto com outro contexto que passa a ocupar um lugar no que para ela é significativo (Gottman & Declaire, 1999). Torna-se importante para a criança o desenvolvimento de diversas aptidões para que seja bem-sucedida nas suas tarefas (Afonso, 2011). Para além do que aprende na escola, a criança está aberta a novos saberes, motivando-se e empenhando-se com vista ao desempenho competente (Erikson, 1976).

No nosso entender, a conjugação do período desenvolvimental referido, em que a criança se encontra apta a desenvolver diversas capacidades, entre elas as ligadas à interação social, com os ensinamentos relativos à inteligência emocional, produz um contexto favorecedor para a criança realizar as suas aquisições e adaptar-se mais facilmente ao meio que lhe é apresentado.

Será, portanto, importante, encorajar a criança a responder à tendência natural que caracteriza essa fase, de modo a proporcionar um desenvolvimento saudável com o meio social envolvente (Almeida, 2006).

Uma vez que o presente estudo objetivou compreender, das emoções básicas, a manifestação da raiva em crianças do primeiro ciclo do ensino básico, no próximo ponto abordamos esta emoção, aportando aspetos como as causas, sintomas físicos ou expressão facial, bem como o seu papel na regulação emocional.

1.3. Raiva

A raiva, emoção tratada no presente estudo, enquadra-se no que a comunidade científica identifica como emoções básicas (Damásio, 2011; Ekman, 2003; Ekman & Davidson, 1994; Freitas-Magalhães, 2007). Juntamente com a tristeza, a surpresa, o medo, o nojo e a alegria, a raiva é uma emoção universal, na medida em que se manifesta de forma inata, isto é, independentemente da cultura vigente (Ekman, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Costa e Frizzo (2012, p. 25) definem raiva como “um sentimento de protesto, insegurança, timidez ou frustração, contra alguém ou alguma coisa, que se exterioriza quando o ego sente-se ferido ou ameaçado.” A causa da frustração pode ser uma pessoa ou um evento natural; o indivíduo pode, inclusive, sentir raiva para consigo próprio. Pode tratar-se de uma ameaça física, verbal ou relativa aos valores preconizados pelo indivíduo (Ekman & Friesen, 2003), mas se este souber lidar com tal emoção estará em condições de evitar situações prejudiciais ao seu bem-estar e às suas relações afetivas e sociais (Novaes, 2005).

Falsetti e Lipp (2011, p.1) acrescentam que “é um sentimento universal de proteção em caso de perda de poder real ou imaginário.” A raiva representa, ainda, segundo Oatley e Jenkins (2002, p. 309), “a emoção da frustração com alguma coisa que estamos a tentar fazer ou com alguém que nos impede ou mostra falta de consideração.” Emerge de diversas situações do dia-a-dia do indivíduo (Ekman & Friesen, 2003) e surge, segundo Mayer, Salovey, e Caruso (2000), como resposta à ameaça ou injustiça percebida pelo indivíduo.

De acordo com Berkowitz (1993), parafraseado por Oatley e Jenkins (2002, p. 309) “a ira pode ser induzida sujeitando as pessoas a limitações ou à dor e instiga a agressão quer em relação à pessoa que está a frustrar, quer a outra pessoa que seja um alvo conveniente.” A tentativa de remover um obstáculo, uma ameaça física, um insulto ou uma rejeição e a violação de valores são normalmente as situações que precedem a raiva (Ekman & Friesen, 2003).

A emoção de que falamos tem uma expressão facial reconhecida universalmente, mas pode ser difícil de ser reconhecida devido ao facto de se assemelhar a outras (Ekman, 2003). A raiva é considerada uma emoção básica que pode variar entre uma ligeira irritação ou aborrecimento até uma fúria extrema (Freitas-

Magalhães, 2007; Ekman & Friesen, 2003) e pode ocorrer concomitantemente com outras emoções (Ekman & Friesen, 2003) ou estar associada a emoções como medo, aversão, culpa e vergonha (Freitas-Magalhães, 2007). Características como o contexto e a postura podem ajudar a perceber se a emoção sentida pelo indivíduo é ou não a raiva (Ekman & Friesen, 2003).

As sensações associadas à raiva podem ser: aumento da pressão sanguínea; ruborização da face; evidência das veias da testa e do pescoço; tensão muscular; alterações da respiração e, ainda, ação de desprezo em relação ao alvo da raiva (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007). Ao nível dos movimentos faciais, a raiva caracteriza-se por: sobrancelhas juntas e descaídas; maxilar apertado; lábios mais finos, com a margem vermelha a ficar mais castanha (Ekman, 2003; Ekman & Friesen, 2003); enrugamento da testa; contração das têmporas; cerrar de olhos, contração da raiz do nariz; dilatação das narinas; cerrar da boca e contração do queixo (Freitas-Magalhães, 2007). As reações físicas provocadas destinam-se a libertar energia, predispondo o corpo para a luta (*idem*).

Nunes (2012, p. 3) refere que “a raiva facilita a persecução de objetivos, através da mobilização do esforço para anular ou ultrapassar os obstáculos, principalmente os percecionados como ilegítimos.” A raiva tem um carácter adaptativo, na medida em que permite mobilizar “a energia ergotrópica, activando os músculos para a acção intensa, desencadeando, simultaneamente, um sentimento de coragem, poder e autoconfiança, canalizando este poder energético para a autodefesa, para a contestação e até para impulsos destruidores” (Branco, 2004, p. 39, com recurso a Rodrigues *et al.*, 1989, e Filliozat, 1998). Dita energia pode ser conduzida com vista a um comportamento assertivo e eficaz (Branco, 2004).

A raiva pode manifestar-se na forma de traço ou estado, sendo o primeiro mais estável, por se ligar a características persenológicas, e o segundo transitório (Biaggio, 2005, explanado por Costa & Frizzo, 2012). Indivíduos nos quais encontra mais presente o traço de raiva percebem mais frequentemente situações diárias como provocatórias de raiva, manifestando mais frequentemente esta emoção (Spielberger & Biaggio, 1992, referenciados por Costa & Frizzo, 2012).

Falsetti e Lipp (2011), referenciando Spielberger (1992), indicam igualmente a existência de dois padrões de raiva: a raiva-traço e a raiva enquanto temperamento. Na raiva enquanto estado existe a percepção de um motivo; a raiva é experimentada quando se é alvo de uma crítica injusta ou de uma avaliação negativa por outrem; assim, dá-se uma alteração metabólica com vista a lidar com o motivo da raiva. Na raiva enquanto temperamento existe uma disposição geral para expressar a raiva sem que haja motivo particular.

Falsetti e Lipp (2011), referenciando Lipp (2005) e Lipp e Malagris (2010), explicam que o processo de raiva tem seis etapas: 1) evento desencadeador; 2) avaliação subjetiva do evento; 3) stress emocional; 4) resposta comportamental de raiva; 5) reavaliação das condições sob a influência da presença da raiva; 6) escalonamento da raiva (evolução ou regressão, tendo em conta o feedback recebido).

A raiva pode estar associada ao comportamento agressivo (Furlong & Smith, 1994, referenciados por Ramírez & Andreu, 2008) e violência (Eckhardt, Jamison & Watts, 2002, referidos por Ramírez & Andreu, 2008). No entanto, urge distinguir entre raiva e agressão, já que a primeira é necessariamente carregada de emoção e não é destinada a prejudicar os outros (Bushman & Thomaes, 2007, e Hubbard *et al.*, 2002, referidos por Thomaes *et al.*, 2011). Costa e Frizzo (2012, p. 26), reportando-se às ideias de Biaggio (2005), declaram que a raiva “é uma condição necessária, mas não suficiente, para desenvolvimento de posturas hostis e para a manifestação de comportamento agressivo.” A raiva pode assumir-se em respostas construtivas e respostas destrutivas. A resposta destrutiva é a tendência de suprimir a raiva, permitindo a continuação do conflito (Tangney *et al.*, 1996). Tal pode acontecer na raiva interna, na qual pode ser guardado rancor. Diferentemente, na raiva externa pode haver, por exemplo, uma resposta verbal ou física de agressividade (Averill, 1982, e Funkenstein, King, & Drolette, 1954, referenciados por Stongman, 2004; Spielberger, 1988).

A questão da raiva auto-centrada permite-nos falar do auto-criticismo. O auto-criticismo é uma forma de auto-avaliação negativa orientada para atributos físicos, comportamentais, emocionais, cognitivos e persenológicos (Gilbert, 2000, 2007, referido por Castilho & Gouveia, 2011). Embora se trate de uma condição inerente ao ser humano, ela pode estar associada à psicopatologia e dificuldades interpessoais (Gilbert, 2000, 2007, Zuroff *et al.*, 1994, e Zuroff, Moskowitz & Cote, 1999, referidos por Castilho & Gouveia, 2011).

De acordo com Gilbert (2000, 2004), referido por Amaral, Castilho e Gouveia (2010), o auto-criticismo pode apresentar diferentes formas: o “Eu Inadequado”, associado a uma sensação de inadequação em situações fracasso, o “Eu Tranquilizador”, associado à auto-capacidade de tranquilização ou conforto em momentos de fracasso, e o “Eu Detestado”, ligado a uma agressividade para com Eu e a um sentimento de ódio.

Segundo Castilho e Gouveia (2011, p. 65) é a mentalidade de ranking social a mais ligada ao auto-criticismo, “com as suas raízes na preocupação com o poder dos

outros, competição, comparação social, medo da rejeição, vergonha”, sendo eficazmente usada aquando de ameaças sociais.

Ainda quanto à relação da raiva com a agressividade, Spielberger ([s.d.]), referenciado por Biaggio (1999), situa a raiva como uma emoção primitiva, em contraste com a hostilidade, que possui um carácter mais cognitivo, e em contraste com a agressão, representada por um comportamento. Os comportamentos agressivos mostram ser influenciados pela posição social (Sapolsky, 1989, 1990a, 1990b, Ray & Sapolsky, 1992, e Scott, 1990, autores referenciados por Allan & Gilbert, 2002). Assim, estes comportamentos são mais comuns da parte do indivíduo dominador para com o dominado (Toates, 1995, referenciado por Allan & Gilbert, 2002), pois o primeiro encontra-se livre de expressar a sua raiva com vista a declarar a sua posição (Scott, 1990, referenciado por Allan & Gilbert, 2002). No que toca à relação entre a posição que um indivíduo ocupa no rank social e a expressão de raiva ou agressividade, Carvalho (2009) indica que os indivíduos com rank social mais baixo inibem manifestações de raiva e agressividade, tendendo, assim, a manifestar comportamentos de submissão.

De acordo com Gilbert *et al.* (2006) uma das razões que pode levar à raiva é a perda de relações de proximidade. Os autores alertam para postulados como a relação entre a raiva e o poder social, a associação da raiva à externalização e a maior frequência da raiva em indivíduos do sexo masculino (Cochran & Rabinowitz, 2000, referenciados por Gilbert *et al.*, 2006).

Sobre a manifestação emocional de acordo com o sexo, diversos estudos concluíram que as mulheres são mais expressivas que os homens (Brody & Hall, 2000, Fischer & Manstead, 2000, Kring, 2000, e Kring & Gordon, 1998, referenciados por Zimprich & Mascherek, 2012). No entanto, ainda que as mulheres aprendam a mostrar mais abertamente as suas emoções, a raiva é ainda vista como menos indicada para o seu sexo, tal como provam os estudos de Deffenbacher, Oetting, Lynch e Morris, 1996 (referenciados por Zimprich & Mascherek, 2012). Evers, Fischer, Rodriguez Mosquera e Manstead, 2005 (referenciados por Zimprich & Mascherek, 2012) concluíram que na presença de informação situacional, as mulheres expressam menos a raiva que os homens; segundo Zimprich & Mascherek (2012) tal pode espelhar o efeito da socialização, e não necessariamente a presença de níveis mais baixos de raiva nas mulheres.

Diversas psicopatologias, em particular a depressão, têm sido associadas a comportamento submisso (Allan e Gilbert, 2002). Num estudo efetuado por Spielberger ([s.d]), referenciado por Biaggio (1999), resultante do desenvolvimento de um inventário de expressão de raiva traço-estado, são encontradas correlações entre

os estados de ansiedade e a raiva, os traços de ansiedade e a raiva e, ainda, o traço de raiva e o estado de ansiedade. Num ensaio com indivíduos deprimidos sobre a sensibilidade percebida em relação a críticas ou rejeição por parte de outros, Gilbert *et al.* (2006) sugerem a existência de influências da ansiedade e da depressão sobre comportamentos de externalização como a raiva. Os autores verificaram a existência de relações positivas entre humor e comportamentos de externalização, mas apenas no sexo masculino. A nível psicológico, Cautin, Overholser e Goetz (2001), referenciados por Ramírez e Andreu (2008), relatam que adolescentes com raiva interiorizada revelam maior probabilidade de ter sentimentos depressivos e de desesperança.

A nível físico, a expressão de raiva tem sido relacionada com diversas patologias (Bongard & Al'Absi, 2003, Gerhards, 1992, McKenna, Zevon, Milho & Rodadas, 1999, Fassino, Abbate-Daga, Pierò, e Leombruni & Rovera, 2003, referenciados por Ramírez & Andreu, 2008). A inibição na sua expressão tem sido aliada a elevada pressão sanguínea (Goldstein *et al.*, 1988, referenciados por Allan & Gilbert, 2002) e a doenças do coração (Dembroski *et al.*, 1985, situados por Allan & Gilbert, 2002). Entretanto, a dificuldade em responder às críticas de um superior, juntamente com o ressentimento, foi associada ao aumento da hipertensão (Kahn *et al.*, 1972, referenciados por Allan & Gilbert, 2002).

Hess e Kirouac (2000), situados por Ramírez e Andreu (2008), mencionam a existência de consequências da raiva também a nível social, isto é do relacionamento do indivíduo com os demais.

Em suma, a expressão da raiva, ou a incapacidade de a expressar, pode estar relacionada com algumas formas de patologia física ou psicossocial.

Tal como já foi referido, a raiva pode manifestar-se de forma interna ou externa. Segundo Falsetti e Lipp (2011) a raiva interna revela-se por sentimentos negativos e a externa por uma projeção verbal e/ou física para o exterior. Segundo estes autores, “a raiva afeta cognição, campo afetivo e comportamento individual” (Falsetti & Lipp, 2011, p.1). No entanto, a sua disfuncionalidade “depende da frequência, duração, intensidade e consequências” (idem, p. 2).

A forma como a raiva é manifesta tende a variar com o facto de o contexto em que é eliciada ser privado ou público; neste último, existem alterações de acordo com o que se pretende transmitir a um público (Baumeister, 1982, e Leary, 1995, autores referenciados por Allan & Gilbert, 2002) e com as crenças sobre a aceitação deste comportamento por esse mesmo público (Huesmann & Guerra, 1997, situados por Allan & Gilbert, 2002)

Averill (1982), segundo Stongman (2004), refere que a sociedade se encontra organizada por meio de regras e que, como tal, existe uma tendência biológica para a formulação e cumprimento das mesmas; neste seguimento, existe uma preocupação quando essas regras não são cumpridas. Neste sentido, a raiva apoia-se em avaliações, empenhando-se na correção de um erro que é percebido e surgindo quando está em perigo um comportamento comumente aceite. Lemerise e Dodge, 1993 (referenciados por Stongman, 2004, p. 148) salientam que a raiva tem um significado funcional; ela assume um importante papel na “organização e regulação de processos fisiológicos e psicológicos relacionados com a autodefesa e com o domínio, além da regulação dos comportamentos sociais e interpessoais”.

Verifica-se que os fatores económicos e as condições sociais influenciam a raiva (Strongman, 2004). A investigação histórica coloca as emoções como situadas num processo social, falando em “causalidade nas reações emocionais” (Stearns, por exemplo 1986, referenciado por Stongman, 2004) e situando o conceito de “cultura emocional” (Stearns, por exemplo, 1993, referenciado por Stongman, 2004) para ilustrar as mudanças ocorridas neste campo. No âmbito desta perspectiva, as mudanças económicas têm contribuído para representar a raiva. Os alvos da raiva no contexto habitacional e de trabalho têm sofrido alterações e, assim, juntamente com as transformações sociais, também o conteúdo emocional e a sua manifestação têm sofrido alterações (Strongman, 2004).

Portanto, a raiva pode, também, variar com a sociedade, sendo que em contextos onde as pessoas são interdependentes entre si e vivem em proximidade a raiva e a agressão revelam ser menores; por outro lado, nas culturas individualistas a raiva-desempenha um papel preponderante na afirmação do eu. Pode ainda ocorrer que as relações no interior de uma sociedade sejam pacíficas, mas que entre esta e outra as expressões de raiva aumentem (Oatley & Jenkins, 2002).

Muitas pessoas gostariam de deixar de sentir raiva. No entanto, ela revela-se útil para o indivíduo, advertindo-o sobre quando algo o está a frustrar e o que isso lhe pode trazer. Ela motiva a mudar algo, fazer justiça ou lutar pelos direitos humanos. Pode variar em força - desde um incómodo a raiva - e no tipo (mau-humor, ressentimento, indignação, raiva fria...). É provável que a raiva seja mais forte e duradoura quando o indivíduo se encontra com um humor irritável (Ekman, 2003).

Ela pode ser a mais perigosa das emoções, pelo risco de se perder o controlo (Ekman & Friesen, 2003). Normalmente, é uma emoção considerada negativa e isto acontece porque “ela constitui parte integrante da agressão, da hostilidade e da violência, que são tão negativas para a sociedade” (Stongman, 2004, p 146).

A raiva pode ser usada de diversas formas: alguns usam-na de modo construtivo, ajudando a criar pontes de comunicação ou resolvendo conflitos, outros tentam ignorar ou guardam para si a emoção, outros, ainda, usam-na de modo destrutivo, usando da agressividade (Tangney *et al.*, 1996).

No que respeita à relação da raiva com outras emoções, estudos realizados indicaram existir uma correlação positiva entre a vergonha e a raiva, o ressentimento e a irritabilidade (Tangney *et al.*, 1996, 2011), dado que as pessoas podem sentir vergonha de estar com raiva ou a experiência de vergonha pode levar a sentimentos de raiva e hostilidade. O estudo de Tangney *et al.* (1996) conclui que os indivíduos mais propensos a sentir vergonha se envolvem mais em situações de danos diretos, indiretos e agressão que os seus pares menos propensos a sentir vergonha. Thomaes *et al.* (2011) referem o termo “fúria humilhada”, como aquele que representa a raiva que um indivíduo pode experimentar quando se sente envergonhado (Lansky, 1987, Lewis, 1971, Lewis, 1992, e Scheff & Retzinger, 1991, referidos por Thomaes *et al.*, 2011). Num estudo desenvolvido por Thomaes *et al.* (2011), com o propósito de testar a fúria humilhada entre os 10 e os 13 anos, período caracterizado por vulnerabilidade à vergonha (Ferguson *et al.*, 1991, Nishina & Juvonen, 2005, e Reimer, 1996, referidos por Thomaes *et al.*, 2011), os autores concluíram que os participantes em situação de vergonha experimentaram maior raiva em relação àqueles que não se encontravam em situação de vergonha e também que as crianças narcisistas são mais propensas à irritação perante situações de vergonha. Igualmente verificaram que, em situação de vergonha, há uma relação positiva entre o narcisismo e a raiva. Thomaes *et al.* (2011) verificaram que entre os rapazes narcisistas se deu uma relação positiva entre vergonha e raiva externa, o mesmo não se verificando no caso das raparigas. Isto pode acontecer porque as raparigas podem expressar menos a sua raiva, devido a estereótipos culturais.

A raiva surge, assim, como forma de regular a vergonha e uma frágil auto-estima (Lewis, 1971, Robins, Tracy, & Shaver, 2001, e Tangney & Dearing, 2002, referenciados por Thomaes *et al.*, 2011), sendo usada como forma de sair da submissão e ganhar controlo sobre a situação. De acordo com Miller (1985), referido por Lutwak *et al.* (2001), as emoções vergonha e raiva encontram-se relacionadas porque esta última pode não ser aceite pelo self, tornando-se o indivíduo envergonhado da raiva que sente. De acordo com Mills (2005) raiva e desprezo surgem como estratégias defensivas ao sentimento de imperfeição ou rejeição gerados pela vergonha. Os ciclos de vergonha e raiva entre indivíduos podem ser geradores de conflitos interpessoais, e, sendo recorrentes, poderão provocar

cognições hostis, agressividade e diminuição da empatia (Hastings *et al.*, 2000, referidos por Mills, 2005).

Lutwak *et al.* (2001), num estudo sobre vergonha e culpa e sua relação com a raiva, concluíram que a propensão para a vergonha se encontrava positivamente relacionada com a expressão de raiva para o interior. Neste estudo, os autores concluíram, também, que a propensão à culpa se encontrava negativamente relacionada com a raiva para fora tanto em homens como mulheres. Os dados recolhidos apontam para a possibilidade da raiva ser menos aceitável nas mulheres, já que se encontra positivamente ligada à culpa.

Tangney *et al.* (1996) indicam que indivíduos com propensão à vergonha têm maiores probabilidades, em relação aos indivíduos propensos a culpa, para se envolverem em agressões diretas e indiretas; tal acontecerá, provavelmente, porque a culpa está relacionada com uma menor propensão de ameaças para o ego.

De resto, os psicólogos já identificaram a vergonha e a culpa como emoções sociais-fundamentais na regulação da expressão de hostilidade e agressão (Tangney *et al.*, 1996).

No próximo ponto falaremos da importância do desenvolvimento de competências nos campos emocional e social junto de crianças, e do trabalho que tem sido realizado nesta área com suporte em diversos programas.

1.4. Desenvolvimento de competências emocionais e sociais junto da população infantil e sua relação com as práticas educativas

Segundo Pajares e Olaz (2008) as propriedades de conhecer, compreender e gerir as emoções incluem-se na auto-regulação emocional; ela influencia grandemente a atenção, o pensamento e a motivação, pelo que uma melhor auto-regulação emocional leva a uma melhor adaptação emocional e social. Diversas investigações apontam para o risco de desadaptações ligadas ao não desenvolvimento de competências sociais mínimas (Katz & McClellan, 1996, referenciados por Afonso, 2011).

Segundo Casares *et al.* (2004), as habilidades sociais têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil, êxito social e adaptação ao meio social. Estas competências podem ser desenvolvidas, sendo importante, para tal, o contexto em que a criança se desenvolve (família, meios de comunicação, etc.). Deste modo, a autora defende que são necessários programas de educação que promovam competências pessoais e sociais.

O nível de inteligência emocional prevê resultados sociais e académicos positivos em crianças (Eisenberg *et al.* 2000, e Schultz *et al.*, 2004, referenciados por

Mayer, Roberts & Barsade, 2008) e a melhoria das habilidades como a afirmação, a cooperação, o auto-controle (Izard *et al.*, 2001, referenciados por Mayer, Roberts & Barsade, 2008), e o relacionamento (Brackett *et al.*, referenciados por Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Para Mayer e Geher (1996), localizados por Woyciekoski e Hutz (2009) revela-se fundamental a aprendizagem de habilidades emocionais no contexto escolar, sendo estas competências centrais para o sucesso acadêmico. Do mesmo modo, Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998), referenciados por Woyciekoski e Hutz (2009), acreditam que a inteligência emocional, enquanto desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, se revela essencial para o ajustamento acadêmico, sendo possível educar os indivíduos neste sentido.

Os fatores envolvidos no sucesso escolar são diversos, “como os relacionados com a instituição de ensino, com o professor e os métodos de ensino, os currículos e a articulação das atividades, o contexto socioeconômico e familiar, os fatores cognitivos e não cognitivos (variáveis psicossociais) ligados ao estudante” (Silva & Duarte, 2012, p. 12). Diferentes investigações destacadas por Silva e Duarte (2012) relacionam a competência emocional com o sucesso tanto social (reportando-se a Machado *et al.*, 2008, e Martin & Boeck, 1999) como escolar (remetendo a Machado *et al.*, 2008). Silva e Duarte (2012), concluem:

Impõe-se uma nova realidade que requer, para além da capacidade de abstração, da lógica formal, da compreensão de implicações complexas e do tratamento de amplos conhecimentos de carácter geral, o envolvimento de aspetos como a criatividade, o talento para organizar, o entusiasmo, a destreza psicológica e as atitudes humanitárias. Estamos então perante qualidades emocionais e sociais. É imprescindível consolidar a inteligência racional e o mundo das emoções com vista a poder compreender e interpretar o que nos rodeia.

Em pouco tempo, a IE começou a ser vista como necessária a diferentes segmentos da sociedade e, atualmente, começa-se a apostar nela como meio de se vingar nessa mesma sociedade, particularmente nos sectores da educação e do emprego (Roberts *et al.*, 2002, referenciado por Silva & Duarte, 2012).

As práticas educativas de pais e adultos significativos em geral contribuem para que a criança desenvolva a capacidade de percepção/apreciação dos eventos de vida e de postura perante tais eventos, sendo desejáveis formas ajustadas de atuação (Vulic´-Prtoric´ & Macuka, 2006; Delgado-Martins, 2008).

As práticas educativas são definidas por Cruz (2011, p. 33) como: “um conjunto de práticas parentais que envolvem atenção e os conhecimentos que os pais têm

sobre os filhos. São comportamentos de monitorização positiva, demonstração de afeto e carinho dos pais, criação de um ambiente que propicia o desenvolvimento infantil.” Melo (2005), reportando-se a Izard e Harris (1995), reforça que a presença de um clima familiar positivo, com expressão emocional aberta, contribui para que as crianças se munam de ferramentas que facilitem o seu relacionamento com os outros. Também de acordo com Melo (2005), quando os pais da criança validam as suas emoções e ajudam com vista ao manuseamento adaptativo das mesmas, proporcionam sentimentos de competência e crescimento por parte da criança.

Estas questões relacionam-se com a socialização emocional dos pais; no entanto, nas relações que a criança estabelece com os diferentes contextos estão também presentes outros aspetos como a relação com pares e outros adultos ou a cultura vigente (Almeida, 2006; Melo, 2005). Neste contexto, salienta-se o importante papel que o agente educativo possui no desenvolvimento psicológico e social da criança (Almeida, 2006). Segundo Melo (2005) o comportamento parental é apenas um dos contributos a concorrer com o temperamento da criança, a história de desenvolvimento dos pais, a relação conjugal, os sistemas de suporte, bem como as condições culturais ou sócio-económicas.

Lopes *et al.* (2004) realçam a importância da emoção na comunicação e relação, integrando ainda a perceção e o manuseamento da informação de modo inteligente. Similarmente, para Woyciekoski e Hutz (2009), a ideia de que a competência emocional desempenha um importante papel na adaptação do indivíduo, faz evidenciar a importância de estudar a inteligência emocional e realizar programas de desenvolvimento de aptidões sociais e emocionais, nomeadamente em escolas, local onde as crianças passam grande parte do seu tempo.

É com a viragem para o século XXI que se assume a importância do trabalho de questões sociais e emocionais no desenvolvimento humano (Férrandez-Bérrocal & Ruiz, 2008, referenciados por Afonso, 2011). De facto, têm surgido diversos resultados que apontam que uma correta implementação de programas como os que se tem vindo a falar tem alto impacto no resultado escolar, social e de saúde do indivíduo (Grennberg *et al.*, 2003, referenciados por Afonso, 2011).

O crescente interesse suscitado pela aprendizagem social e emocional levou à criação da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), em 1994. Esta entidade suporta que a aprendizagem sócioemocional (SEL) deve ser inculcada desde cedo no indivíduo, permitindo a facilitação de um bom desempenho escolar e social.

O termo “aprendizagem sócio-emocional” refere-se à “capacidade de reconhecer e gerir emoções, resolver problemas de forma eficaz, e estabelecer relações positivas

com os outros [tradução livre]” (Zins & Elias, 2007, p. 234). A referida aprendizagem comporta benefícios ao nível de um mais adequado ajustamento social e melhor rendimento académico (Greenberg *et al.*, 2003, referido por Costa & Faria, 2013), permitindo ao indivíduo a sua participação ativa na sociedade (Zins *et al.*, 2001, referenciado por Costa & Faria, 2013).

A CASEL defende que os programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais deverão desenvolver cinco competências cognitivas, sociais e emocionais correlacionadas: a auto-consciência, a consciência social, a auto-regulação, as competências relacionais, e a tomada de decisão responsável (Zins *et al.*, 2004, referenciados por Coelho, Sousa & Marchante, 2014). O foco dos programas de aprendizagem sócio-emocional situa-se ao nível da promoção e da prevenção (Zins & Elias, 2007).

A par do crescimento de tais programas, também em Portugal foram desenvolvidos programas junto de crianças do 1.º ciclo do ensino básico, visando a promoção de competências sociais e emocionais, dos quais passamos a abordar todos os que se tornaram do nosso conhecimento após revisão bibliográfica exaustiva.

O *Programa de Promoção de Competências Sociais* (Silva *et al.*, 1997, referidos por Dias, 2014) foi concebido para crianças nas faixas etárias dos 8-10 anos e dos 13-15 anos, com medidas no âmbito do Tribunal de Menores. Este programa propõe desenvolver competências de comunicação, cooperação, e relação com os outros, com vista à inserção, sendo que a sua aplicação permitiu verificar uma diminuição da agressividade e da impulsividade e um aumento na capacidade autocontrolo dos participantes (Matos, 1997, referenciado por Afonso, 2011). Uma vez que se destina a crianças sinalizadas pelos Tribunais, consideramos que este programa tem uma ação ao nível da prevenção secundária.

O programa *Crescer a Brincar* (Moreira, 2001, situado por Afonso, 2011), programa longitudinal para os quatro anos do 1.º ciclo do ensino básico, visa promover o ajustamento psicológico e a resiliência. A sua aplicação permitiu observar melhorias em diversas competências: comportamento, sucesso académico, aceitação pelos pares, controlo da agressividade, coping e regulação emocional (Afonso, 2011). Consideramos tratar-se de um programa ao nível da prevenção primária, já que se dirige a todas as crianças que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico.

Se acrescentarmos aos resultados obtidos pelos programas anteriormente mencionados as exigências da atualidade, que solicitam cada vez mais o ser humano nas suas competências (Bandeira *et al.*, 2000), podemos perceber a importância que programas desta natureza assumem.

Como já foi referido, a entrada da criança para o contexto escolar abre novos horizontes à relação com os outros pares e adultos, ficando a criança aberta a todo o conhecimento; este é o mote para a intervenção do programa *Vamos sentir com o Necas*, desenvolvido para este estudo. O programa enquadra-se numa perspetiva positiva no sentido da procura de potencialidades ao invés das vulnerabilidades (Ribeiro, 2007), prosseguindo os seus objetivos através do lúdico.

Arriaga e Almeida (2010) referem que um dos modos mais eficaz para a indução de emoções são a leitura e o apelo à imaginação, através de, por exemplo, histórias (referenciando Garcia-Marques, 2005, Kuykendall & Keating, 1990, e Schaefer & Philippot, 2000). O comportamento expressivo, como a postura corporal ou o tom de voz, é outro dos procedimentos revelados eficazes (Laird & Strout, 2007, referidos por Arriaga & Almeida, 2010). É a partir destas premissas que surge a inclusão das histórias no programa suprarreferido como forma de levar às crianças as emoções.

Torna-se importante que o indivíduo esteja munido de fatores protetores, na pessoa, família, escola ou qualquer outro contexto. Tais fatores agem na presença de fatores de risco, constituindo, portanto, uma mais-valia face a estes (Freitas, Simões & Martins, 2011). Mayer, Salovey, e Caruso (2000) referem que a inteligência emocional permite uma melhor resolução dos problemas emocionais com que o indivíduo se depara, pelo que se pode considerar que esta inteligência atua como fator protetor para que, mesmo na existência de fatores de risco, o indivíduo saiba lidar com eles.

Como em qualquer temática, o conhecimento dos fatores que se assumem como podendo ser potenciadores ou protetores não se esgota, devido à multiplicidade de fatores que interferem neste fenómeno. Como nos diz Freitas, Simões e Martins (2011, p. 649), referindo-se aos resultados obtidos por Matos e Spence (2008) “os factores protetores atuam de uma forma aditiva, ou seja, o surgimento de um destes factores pode desencadear outros, num qualquer momento da vida da criança e minimizam o impacto do risco, desenvolvendo alternativas para a resolução de problemas.” Risco e proteção não são momentos estanques.

Deste modo, o programa *Vamos sentir com o Necas* objetivou o desenvolvimento de fatores protetores, os quais, em presença, contribuirão para minorar os fatores de risco.

Simões (2008), referido por Freitas, Simões e Martins (2011), identifica três fatores protetores: individuais, comunitários e familiares. Nos fatores individuais são incluídos o temperamento, a capacidade reflexiva, as competências cognitivas; Werner e Smith (2001), referidos por Freitas, Simões e Martins (2011), acrescentam fatores como a autonomia, a autoconfiança, a maturidade no relacionamento interpessoal e as competências escolares. Os fatores comunitários (Garmezy, 1993, situado por Freitas,

Simões & Martins, 2011) compreendem o apoio de adultos ligados a instituições (como professores ou assistentes sociais) e os fatores familiares abrangem o afeto e a coesão familiar. De acordo com Maten *et al.* (1999), abordado por Freitas, Simões e Martins (2011,) os fatores de proteção estão relacionados com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, estas já explanadas anteriormente.

O programa *Vamos sentir com o Necas* visou atuar ao nível dos fatores protetores individuais, sendo que, ao envolver mais amplamente pais e professores, no programa mais amplo *Alinha com a vida*, permitiu chegar aos fatores familiares e comunitários.

Janosz e colaboradores (1997), referenciados por Campino (2012), expõem a importância do reforço de competências sociais para a prevenção do abandono escolar, resultante da concussão de diversos estudos. A aquisição de competências sociais e emocionais permitem às crianças melhorar as suas relações interpessoais e a capacidade de resolver problemas, proporcionando um saudável desenvolvimento pessoal (Elias *et al.*, 1997, referidos por Campino, 2012).

Nos últimos anos tem sido detetado nas escolas um aumento de problemas de comportamento que se pensa estar relacionado com questões emocionais que não são trabalhadas na família: divórcio, pobreza e negligência. Desta forma, é pedido à escola que tenha recursos face aos problemas apresentados (Gottman & Declare, 1999). Deste modo, os programas de promoção de competências pessoais e sociais assentam em competências afetivas e relacionais; o seu objetivo é diminuir a vulnerabilidade a fatores de risco (Freitas, Simões & Martins, 2011).

Dada a multiplicidade de fatores de risco associados à ocorrência de um fenómeno, Ribeiro (2007, p. 135) refere que “para o que está dependente do comportamento, parece mais adequado implementar programas de promoção da saúde visando o desenvolvimento de um estilo de vida saudável ao invés de prevenir as doenças.” Deste modo, considerou-se útil utilizar no projeto *Vamos sentir com o Necas* meios para desenvolver habilidades e comportamentos ao invés de identificar os aspetos negativos detetados. O programa é amplamente desenvolvido no ponto 2.3. deste documento – instrumentos.

De seguida, abordaremos de que forma as questões ligadas às teorias da emoção se articulam com a Psicologia Comunitária, disciplina em foco no presente trabalho.

1.5. Contributos da Psicologia Comunitária para as teorias da emoção

A Psicologia Comunitária surgiu nos Estados Unidos, nos anos 60 do século XX, emergindo, essencialmente, como um movimento de mudança sobre a conceção e a resposta social e profissional aos problemas de saúde mental existentes nas comunidades (Vidal, 2007). Em Portugal, é na década de 80 que decorre a primeira iniciativa pública que junta diversos profissionais da intervenção comunitária – O Congresso Internacional de Saúde Mental Comunitária (Ornelas, 2008).

Esta disciplina reveste primordial preocupação com o bem-estar das pessoas no contexto comunitário em que estão inseridas, num sentido comunitário mais amplo (Rappaport, 1977). Menezes (2007) refere que a Psicologia Comunitária é utilizada na análise e no levantamento de soluções face à tipologia dos problemas sociais, na sua relação com a saúde mental, com as condições de trabalho e em situações de discriminação, exclusão social e preconceito. Ela não compreende apenas uma ação instrumental com vista ao desenvolvimento pessoal, mas sim a interação existente entre as pessoas e o seu contexto de vida (Campos, 1988, referenciado por Menezes, 2007).

A atuação desta disciplina centra-se na promoção das potencialidades do sujeito no meio em que se insere, estimulando a sua organização, participação e emancipação (Paiva & Yamamoto, 2010). Tal intervenção sustenta-se em aspetos preventivos, educativos e promocionais, visando “reduzir ou prevenir situações de vulnerabilidade, melhorando condições humanas” (idem, p. 155).

Os objetivos da Psicologia Comunitária são concretizados com atenção aos valores de bem-estar individual, sentimento de comunidade, justiça social, participação cívica, colaboração e fortalecimento comunitário, e fundamentação empírica (Ornelas, 2008). Tais valores interligam-se com o que Vidal (2007) refere ser “a essência” ou “o espírito” da Psicologia Comunitária. Desde já que a comunidade é fonte de recursos que podem ser colocados ao dispor para promover o desenvolvimento individual e social, e que o poder psicológico fomenta o desenvolvimento e a capacitação individual e coletiva, assumindo um importante papel preventivo no que aos problemas sociais diz respeito. Vale também ressaltar que, segundo o autor, na maioria das vezes, os interesses sociais e as necessidades individuais são compatíveis, pelo que o desenvolvimento num dos campos reflete-se no outro.

No projeto desenvolvido, *Vamos sentir com o Necas*, foi dada ênfase “bem-estar individual”, valor fortemente ligado à Psicologia Comunitária. Este valor refere-se à saúde, bem como competências sociais e emocionais, desenvolvimento da identidade e concretização de objetivos pessoais. Na prática da Psicologia Comunitária trata-se de um valor levado a cabo por programas de prevenção na saúde e promoção de

competências, de fortalecimento social entre outros em entidades como, por exemplo, escolas. O programa *Vamos sentir com o Necas*, e em especial a sessão sobre a raiva, objetivou o desenvolvimento de capacidades emocionais e sociais como vista a uma competência na gestão das emoções do próprio e na relação com os outros. De um modo mais amplo pretendeu-se chegar ao valor “colaboração e fortalecimento comunitário”, referente à relação de colaboração entre os membros de uma comunidade e o fortalecimento da mesma, e ao valor “participação cívica”, relativa ao envolvimento significativo dos membros da comunidade nos processos de decisão que os visam direta ou indiretamente (Ornelas, 2008).

O estudo realizado no presente trabalho situou-se como integrante de uma abordagem holística, a qual teve a participação ativa de crianças e agentes educativos, pais e professores, envolvidos numa real abordagem comunitária. A competência emocional abarca diferentes esferas da vida, pelo que a sua abordagem será mais integradora se compreendidos todos os intervenientes na sua indeclinável relação: criança, família e comunidade.

A comunidade escolar é indispensável na preparação de indivíduos para a realidade psicossocial, com respostas adequadas às questões colocadas pela sociedade. Para a formação de indivíduos empoderados, emancipados, conhecedores das suas particularidades e com estratégias para responder às suas vulnerabilidades, o meio escolar revela-se fundamental, já que “tem o papel social e educativo de proporcionar a vivência dessas emoções e superações, por tudo que guarda de experiências vivazes à consolidação da cidadania” (Amaro, 2011, p. 99).

É de realçar que o desenvolvimento comunitário pressupõe diversos princípios, entre eles o princípio das necessidades sentidas e o princípio da participação. O princípio das necessidades sentidas defende que as carências apontadas pela sociedade, assim como aquelas percebidas pelos técnicos, são o ponto de partida para qualquer projeto de desenvolvimento comunitário. O princípio da participação associa-se à estratégia de participação comunitária, ambos defendendo que a população deve ser envolvida no processo de desenvolvimento comunitário (Carmo, 2001). Segundo Menezes (2007) o desenvolvimento comunitário relaciona-se inegavelmente com a participação comunitária, tendo em conta que os elementos de uma colectividade desempenham um papel essencial na mudança e no desenvolvimento do seu contexto (idem). A participação associa-se à capacidade da comunidade identificar e definir os problemas que a afetam e tomar uma *posição* em relação a estes [empowerment] (Ornelas, 2008).

O empowerment (caracterizado como controlo, consciência crítica e participação) surge como transversal à atuação da Psicologia Comunitária.

Corresponde a um processo de mudança individual e coletiva, através do qual os indivíduos, organizações e comunidades desenvolvem uma maior consciência e reflexão crítica sobre o seu meio envolvente, adquirem o controlo sobre as suas vidas, sobre o funcionamento das suas organizações e sobre a sua qualidade de vida (Rappaport, 1987). Este processo corresponde a um processo de interação para a aquisição de poder e controlo sobre a vida pessoal, institucional e comunitária (Vidal, 2007). O empowerment centra-se na identificação de capacidades e não na identificação das deficiências. Em termos práticos traduz-se no apoio e desenvolvimento de contextos sociais que promovam a participação dos cidadãos, nomeadamente em grupos de ajuda mútua, organizações de bairro ou coligações comunitárias, bem como na identificação e facilitação dos mecanismos e processos que possibilitem aos participantes definirem os seus papéis e opiniões, influenciando de forma mais significativa o sistema social envolvente e permitindo a eficácia organizacional (Ornelas, 2008).

As emoções acompanham o indivíduo em diferentes contextos como a casa, a escola ou o trabalho (Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Como já foi referido, a aquisição ou desenvolvimento de competências pessoais, sociais, e, mais especificamente, emocionais, permitirá à criança uma melhor adaptação ao meio, uma mais favorável relação com os outros e um melhor desempenho, portanto uma maior competência em compreender e gerir as situações com as quais, em sociedade, se depara (Almeida, 2006; Faria & Santos, 2001; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Silva & Duarte, 2012; Salovey & Mayer, 1990). Indivíduos mais capacitados para enfrentar os desafios correntes são indivíduos munidos de maior bem-estar, porque mais empoderados e seguros para decidirem sobre as situações que os envolvem, sendo atores em todo o processo (Ornelas, 2008; Vidal, 2007).

Segundo Erra (2005, p. 18), reportando-se a Marques (1997):

As crianças precisam de desenvolver competências de participação social. Uma vez que vivem num mundo de interações, têm de aprender a saber lidar com os outros, ser sensíveis aos seus interesses e objectivos e saber relacionar-se dentro do grupo e com os outros.

Neste sentido, encaramos o projeto desenvolvido neste estudo como uma estratégia de Desenvolvimento Comunitário, na medida em que se enquadra no fomento da cidadania e na promoção do empowerment de indivíduos e comunidades, facilitando a mobilização de recursos para resolver problemas, aumentando, assim, o bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos nela envolvidos (Menezes, 2007).

Capítulo II

Desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças do primeiro ciclo do ensino básico – a “raiva”

Capítulo II – Desenvolvimento de habilidades sociais em crianças do primeiro ciclo do ensino básico – a “raiva”

2.1. Objetivos

Para Sampieri, Collado e Lucio (2006) a formulação clara dos objetivos é essencial para que o estudo não se afaste daquilo que se entende ser o problema de pesquisa: o que se pretende estudar.

Deste modo, e para o presente estudo, foi delineado como objetivo caracterizar a raiva manifestada pela população-alvo, correlacionando esta emoção com diversas variáveis sociais e demográficas.

Outro dos objetivos deste estudo foi realizar a avaliação da sessão sobre a raiva, tendo em conta os contornos que esta emoção toma antes e após a intervenção, através da comparação entre um grupo experimental e um grupo de controlo; esta avaliação é complementada pela análise dos conhecimentos que a crianças-alvo da intervenção mostraram ter adquirido acerca da emoção “raiva”, pela adesão do público-alvo às atividades desenvolvidas, bem como pela adequabilidade destas mesmas atividades.

2.1.1. Questão de investigação

Tendo em conta a exploração da literatura sobre a temática e os objetivos já enunciados, foi colocada a seguinte questão de investigação (Fortin, 1999):

A aplicação de uma sessão sobre a raiva, incorporada no programa de competências sociais e emocionais em crianças do primeiro ciclo do ensino básico Vamos sentir com o Necas, teve um impacto positivo no conhecimento e regulação da raiva destas crianças?”

2.1.2. Hipóteses de estudo

Formular o problema a estudar por meio de diversas questões tem a vantagem de minorar possíveis distorções (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

São vários os fatores que devem ser estudados com vista a contribuir para o conhecimento da temática em questão. Assim, considerando os objetivos já delineados, bem como a questão de investigação, foi possível apontar questões-chave de pesquisa em forma de hipóteses, hipóteses estas que, corroboradas, darão a pergunta de partida como certa: as hipóteses darão uma explicação provável para o problema (Bardin, 2013):

H0₁: Os níveis de raiva não estão relacionados com a vergonha externa;

H0₂: Os níveis de raiva não estão relacionados com a agressividade;

H0₃: Os níveis de raiva não estão relacionados com o auto-criticismo;

H0₄: Os níveis de raiva não estão relacionados com a satisfação com a escola e com a família;

H0₅: Os níveis de raiva não estão relacionados com o envolvimento do aluno na escola.

H0₆: Os níveis de raiva não diminuíram com a intervenção;

2.2. Abordagem metodológica

Com vista a atingir o objectivo delineado e responder à questão de investigação procedemos à explicação da metodologia utilizada, contexto de estudo e participantes.

2.2.1. Tipo de estudo

Conscientes de que a utilização dos métodos quantitativo e qualitativo é igualmente legítima, mas que existem benefícios na utilização de ambas as abordagens (Olabuénaga, 1998), privilegiaremos, na nossa investigação, uma combinação dos design quantitativo e qualitativo. Consideramos a conjugação de ambos, no que é designado por estudo misto, contemplando as vantagens de cada um dos enfoques (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Segundo Mitchell (1986), referenciado por Fortin (1999), um estudo desse tipo comporta uma maior riqueza no tratamento dos dados, já que as forças e as fraquezas de cada método se revelam complementares.

No que respeita à abordagem quantitativa, é de referir que esta tem em conta a frequência com que surgem certos componentes do conteúdo em causa, enquanto a não quantitativa recorre a indicadores que possibilitem perceber características do discurso e realizar inferências (Bardin, 2013; Almeida & Freire, 2008).

Segundo Fortin (1999, p. 322), o método quantitativo “constitui um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos no que concerne à variável em estudo.” Nesta abordagem, os instrumentos e a análise estatística permitem tornar os dados válidos e com possibilidade de generalização (Fortin, 1999).

A técnica de análise, para a análise quantitativa, foi o tratamento estatístico por SPSS. Como variável independente - a característica manipulada deliberadamente - identificamos a raiva. Como variável dependente - a característica que muda na presença, eliminação ou modificação da variável independente - identificamos a sessão sobre a raiva, o sexo, a idade, as reprovações de ano, o nível sócioeconómico, a vergonha externa, a agressividade, o auto-criticismo, a satisfação com a escola e com a família e o envolvimento do aluno na escola (Almeida & Freire, 2008).

No que toca à abordagem qualitativa, segundo Olabuénaga (1998, p. 44) esta “ênfatisa o estudo dos fenómenos sociais no próprio contexto natural em que estes ocorrem, dando primazia aos aspetos subjetivos da conduta humana sobre as características objetivas, explorando, sobretudo, o significado do ator humano.” Nesta lógica, objetivou-se estudar um fenómeno através da compreensão, como indicam Bogdan e Biklen (1994, p. 50) de como os sujeitos (as crianças) “dão sentido à sua vida ou a um fenómeno.” Foi através da consulta de registos fotográficos e escritos (Giddens, 1997), da criança e do observador, que se efetuou o estudo em causa.

No âmbito da metodologia qualitativa, foi utilizada como técnica a análise de conteúdo. Esta é, segundo Bardin (2013, p. 40), “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. O tratamento das mensagens permite inferir algo sobre o indivíduo que a produziu ou sobre a sua realidade através do recurso a indicadores. Os aspetos recolhidos pelos contributos dados pelas fichas de sessão foram confrontados com outros dados advindos da observação e da pesquisa, bem como da consulta de documentos/teorias avançadas pela bibliografia (Olabuénaga, 1998). Assim, foram criadas categorias, de forma a classificar os elementos de uma comunicação, de acordo com o preconizado por Bardin (2013). Segundo esta autora (idem, p. 129) a codificação é “uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão (...)”

O estudo em questão é de tipo exploratório-descritivo, já que se pretende clarificar uma questão ainda pouco explorada na bibliografia (Fortin, 1999). Trata-se também de um estudo correlacional (Almeida & Freire, 2008).

2.2.2. Caracterização da amostra

O estudo foi efetuado em escolas do primeiro ciclo do ensino básico dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande da ilha de São Miguel – Açores.

Foi tida em conta uma amostra não aleatória (Gauthier, 2003; Sampieri, Collado & Lucio, 2006) de alunos a frequentar o terceiro ano do primeiro ciclo. A escolha relativa às turmas do terceiro ano deu-se porque, nessa fase, os alunos já teriam competências linguísticas, de leitura e de escrita, para realizarem as tarefas inerentes ao programa. Igualmente considerou-se estarem bem enturmados no grupo e terem familiaridade com o/a professor(a) para se poderem exprimir sobre os assuntos tratados.

Foram selecionadas oito turmas do concelho de Ponta Delgada e oito turmas do concelho de Ribeira Grande. Em cada concelho optou-se por quatro turmas de controlo e quatro turmas experimentais, sendo que cada turma experimental teria uma congénere no que ao controlo respeita, tendo em conta características de idade, sexo, e reprovações. Durante a apresentação das sessões foi excluída uma das turmas do concelho de Ribeira Grande, pelo facto dos seus alunos não terem aderido ao conteúdo exposto; foi também excluída a sua congénere. Assim, foram estudados os dados referentes a oito turmas do concelho de Ponta Delgada (sendo quatro do grupo de controlo e quatro do grupo experimental) e seis turmas do concelho de Ribeira Grande (três do grupo de controlo e três do grupo experimental).

Foram obtidos dados junto de 220 crianças. A caracterização da amostra pode ser observada no Quadro 1.

As crianças inquiridas tinham em média 8 anos de idade, com um desvio padrão de 0,677, sendo o mínimo de idade 8 anos e o máximo 11 anos. A mediana e moda nesta variável situou-se nos 8 anos.

A amostra foi constituída por 103 indivíduos do sexo masculino (46,8%) e 117 do sexo feminino (53,2%).

Os alunos distribuíram-se de forma quase equitativa entre concelhos, sendo 119 de escolas de Ponta Delgada e 111 do concelho de Ribeira Grande, numa percentagem de 54,1 e 45,9 respectivamente.

No que respeita à distribuição entre os grupos experimental e controlo, verificou-se que 118 indivíduos pertenciam ao primeiro grupo, numa percentagem de 53,6, e que 102 pertenciam ao segundo grupo, numa percentagem de 46,4.

Relativamente ao número de reprovações, a larga maioria dos participantes (186 crianças, respeitante a 84,5%) nunca reprovou; 31 crianças reprovaram uma vez (14,1%) e apenas 3 crianças (1,4%) reprovaram duas vezes.

No que concerne ao nível sócio económico, os alunos foram caracterizados, de acordo com a situação dos pais, em três níveis. No nível baixo foram incluídos trabalhadores assalariados, por conta de outrem e não especializados, tendo como escolaridade até ao ciclo preparatório. No nível médio situaram-se trabalhadores especializados no campo da indústria, pequenos patrões de comércio, professores e empregados de escritório, com escolaridade entre o 4.º ano e cursos médios e superiores. No nível alto enquadraram-se grandes empresários, quadros superiores da administração pública, comércio e indústria e profissões liberais, com o quarto ano de escolaridade até ao doutoramento. A referida categorização foi realizada de acordo com o protagonizado por Almeida (1988). No total da amostra, a maioria situou-se no

nível baixo, isto é, 122 crianças (num total de 55,5%). Seguiu-se o nível médio com 91 crianças (41,4%) e o nível alto com uma minoria de 7 crianças (3,2%).

Quadro 1

Caracterização da amostra (n=220)

Variável		Média	Desvio Padrão
Idade		8,44	0,677
		N	%
Sexo	Masculino	103	46,8
	Feminino	117	53,2
Concelho	Ponta Delgada	119	54,1
	Ribeira Grande	111	45,9
Turma	Experimental	118	53,6
	Controlo	102	46,4
Reprovações	Nenhuma	186	84,5
	Uma	31	14,1
	Duas	3	1,4
Nível sócio-económico	Baixo	122	55,5
	Médio	91	41,4
	Alto	7	3,2

Continuamos com uma caracterização da amostra, desta feita considerando a manifestação da “raiva” do Questionário de Inteligência Emocional para Crianças - QIEC (itens 9 – “a minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras”, 22 - “quando estou com raiva brigo com todos”, e 46 - “quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento”) de acordo com variáveis sócio-demográficas. Esta análise foi realizada tendo em conta os dados do pré-teste. Lembramos que o Alpha de Cronbach dos três itens da raiva para a amostra em apreço foi de 0,59 no pré-teste, valor considerado fraco, ainda que admissível (Pestana & Gageiro, 2008).

A análise das médias de raiva apresentadas no sexo masculino e sexo feminino permite-nos observar que a média da raiva nos rapazes (M=8.65) é superior à das raparigas (M=7.7); esta diferença revela ser estatisticamente significativa ($t(218)=2.68$; $p=0.008<0.05$) – Quadro 2.

Quadro 2

Diferenças entre as médias de raiva no sexo masculino e no sexo feminino

	Sexo Masculino (N= 103)	Sexo feminino (N=117)		
	M (DP)	M (DP)	t	p
Raiva	8.65 (3.39)	7.47 (3.16)	2.68	0.008

No que concerne à relação entre a raiva e o número de reprovações do aluno, verifica-se uma média de raiva superior nas crianças que reprovaram duas vezes ($M=11.67$), seguida das que nunca reprovaram ($M=8.03$) e das que reprovaram uma vez ($M=7.65$). Observa-se uma relação positiva muito fraca entre as variáveis “raiva” e “número de reprovações” ($r=0,034$) que não é estatisticamente significativa ($p=0.614>0,05$) – Quadro 3.

Quadro 3

Correlação entre a “raiva” e o “número de reprovações”

	Não reprovou	Reprovou uma vez	Reprovou duas vezes		
Raiva	M (DP) 8.03 (3.23)	M (DP) 7.65 (3.36)	M (DP) 11.67 (1.15)	<i>r</i> 0.034	<i>p</i> 0.614

Para verificar como se apresenta a raiva de acordo com o nível sócio-económico, foi realizada a análise das médias, a qual permitiu concluir que a média de raiva no estatuto sócio-económico mais alto ($M=9.00$) é superior à média de raiva do estatuto sócio-económico médio ($M=7.37$) e à média de raiva do estatuto sócio-económico baixo ($M=8,45$). Este último grupo é o que revela a segunda média mais alta (Quadro 4).

Quadro 4

Diferenças entre as médias de raiva de acordo com o estatuto sócio-económico

	Baixo (N=122)		Médio (N=91)		Alto (N=7)		Total (N=220)	
Raiva	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
	8.45	3.47	7.37	2.97	9.00	3.65	8.02	3.31

Para verificar se as diferenças apresentadas eram estatisticamente significativas, e para a realização da ANOVA de variância simples, foi testada a homogeneidade das variâncias. Sendo $p=0.19>0.05$ foi assumida a homogeneidade, podendo realizar-se a análise da variância. Da observação da análise verificou-se que $F(2.217)=3,13$; $p=0,046<0.05$. O valor da significância permite concluir que existem pelo menos duas médias de raiva que diferem entre pelo menos dois grupos (Quadro 5).

Quadro 5

Análise univariada da variância da raiva de acordo com o nível sócio-económico

	Baixo	Médio	Alto		
Raiva	M (DP)	M (DP)	M (DP)	F	p
	8.45 (3.47)	7.37 (2.97)	9.00 (3.65)	3.13	0.046

O modo como se dão as diferenças detetadas foi analisado pelo teste Tukey, teste Post Hoc mais usado e eficaz no caso da análise de variância simples (Marôco, 2007). A análise permite-nos concluir que existem diferenças significativas entre a raiva dos estatutos sócio-económicos baixo e médio ($p=0.049$), não tendo sido observada diferença significativa dos valores de raiva entre os estatutos sócio-económicos alto e médio e alto e baixo, dado que $p>0.05$ para os referidos casos(Quadro 6).

Quadro 6

Comparação da média da raiva de acordo com o estatuto sócio-económico, através do teste Tukey

(I) Nível sócio-econ.	(J) Nível sócio-econ.	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Baixo	Médio	1.07719*	.45422	.049	.0053	2.1491
	Alto	-.54918	1.27450	.903	-3.5569	2.4585
Médio	Baixo	-1.07719*	.45422	.049	-2.1491	-.0053
	Alto	-1.62637	1.28623	.417	-4.6618	1.4090
Alto	Baixo	.54918	1.27450	.903	-2.4585	3.5569
	Médio	1.62637	1.28623	.417	-1.4090	4.6618

* Correlação significativa ao nível 0.05

2.3. Instrumentos

Ao grupos experimental e de controlo, nos momentos pré e pós-intervenção, foi solicitado o preenchimento de um inquérito sócio-demográfico (Anexo 6), tendo sido, igualmente, aplicada uma bateria de testes de auto-relato. Os testes de auto-relato têm a vantagem de trazer resultados mensuráveis; no entanto, têm a desvantagem do investigador apenas ter acesso ao material que o indivíduo pretender ceder (Fortin, 1999).

Passamos a explicar os testes em questão.

O *Questionário de Inteligência Emocional para Crianças* (Anexo 7) - QIEC, versão para investigação, em desenvolvimento, de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira, contém 47 itens com afirmações que respeitam às emoções básicas, sendo o participante convidado a responder com que frequência tal afirmação se aplica a si,

numa escala de Likert que varia entre 1 (“nunca”) e 5 (“sempre”). As afirmações diretamente relacionadas com a raiva são: 9 – “a minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras”, 22 - “quando estou com raiva brigo com todos”, e 46 - “quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento.” O Alpha de Cronbach para este conjunto de itens foi de 0,59 no pré-teste.

A *Escala de Vergonha Externa* – OAS (Anexo 8), de Goss, Gilbert e Allan (1994, 1994b), traduzida e adaptada para a população infantil portuguesa por C. Barreto Carvalho, S. N. Caldeira e C. Motta, numa versão para investigação, em desenvolvimento, contém oito itens com afirmações relacionadas com “aquilo que eu acho que os outros pensam de mim”, sendo a criança chamada a responder sobre a frequência com que cada afirmação se aplica a si, numa escala de likert que vai de 1 (“nunca”) a 5 (“sempre”). No estudo original foi obtido um Alpha de Cronbach de 0,93. Neste estudo, foi encontrado um Alpha de Cronbach de 0,83 para o pré-teste.

O *Questionário de Comportamentos Assertivos* – QCA (adaptado de Children’s Assertive Behavior Scale de Michelson & Wood, 1982, por C. Barreto Carvalho, S. N. Caldeira & M. Martins, numa versão para investigação, em desenvolvimento - Anexo 10) é composto por onze situações em que o participante tem de escolher agir de acordo com três opções, cada uma representando um estilo: assertivo, passivo e agressivo. Neste estudo foi encontrado um Alpha de Cronbach na sub-escalas “assertivo”, 0,72, passivo, 0,39, e agressivo, 0,74.

A *Escala de Formas de Auto-criticismo/Ataque e Auto-tranquilização* - FSCRS (versão infantil traduzida e adaptada de Forms of Self-criticizing/Attacking and Self-reassuring Scale de Gilbert *et al.*, 2004, por C. Barreto Carvalho, S. N. Caldeira & P. Castilho, numa versão para investigação, em desenvolvimento - Anexo 9) é composta por 22 itens que permitem perceber como é que o indivíduo se ataca/critica e tranquiliza perante o fracasso ou o erro. É solicitado ao inquirido que responda como considera que se aplica a si cada afirmação, numa escala de likert que vai de 1 (“nunca”) a 5 (“sempre”). A escala é composta por três subescalas: Eu Inadequado, Eu Tranquilizador e Eu Detestado. Na escala original foram encontrados, os seguintes Alphas de Cronbach: 0.90 para a subescala “Eu Inadequado”, 0.86 para a subescala “Eu Tranquilizador” e 0.86 para a subescala “Eu Detestado.” Na presente investigação os Alphas encontrados foram de 0,78 para a subescala “Eu Inadequado”, 0,71 para a subescala “Eu Tranquilizador” e 0,6 para a sub-escala “Eu detestado.”

O *Grau de Satisfação com a Escola e com a Família* (Anexo 11), de C. Barreto Carvalho e S. N. Caldeira, é um questionário composto por 10 itens que representam entidades que rodeiam a criança (escola, colegas da turma, colegas da escola de outras turmas, amigos da escola, amigos sem ser da escola, professores,

funcionários, pais, irmãos e restante família), sendo que o participante deve classificar o seu grau de satisfação para com os ditos itens, numa escala de Likert que varia entre 1 (“muito insatisfeito”) e 5 (“muito satisfeito”). Para o presente estudo foi encontrado um Alpha de Cronbach total de 0,89, sendo que para a “satisfação com a escola” o Alpha foi de 0,88 e para a “satisfação com a família” o Alpha foi de 0,841.

A *Escala do Envolvimento do Aluno na Escola* (Anexo 12), versão para investigação, em desenvolvimento, de S. N. Caldeira, C. Barreto Carvalho, C. da Motta, J. Cabral & M. Sousa, contém 16 situações sobre o modo com a criança pensa que se empenha na sua aprendizagem escolar, devendo responder numa escala de likert que vai do 1 (“não concordo nada”) ao 5 (“concordo muito”). O Alpha de Cronbach encontrado para a presente amostra foi de 0,89.

Para a intervenção com o grupo experimental foi desenvolvido e implementado o programa *Vamos sentir com o Necas*, enquadrado num programa mais vasto, *Alinha com a vida*, que pretende o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças, adolescentes e adultos.

O programa *Vamos sentir com o Necas* é a versão do programa para crianças e visa: a) fomentar o conhecimento das emoções básicas nas crianças; b) promover a capacidade para identificar emoções básicas em si e no outro; c) ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; d) promover a auto motivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador no sucesso escolar e na adaptação à vida; e) treinar a aplicação de competências sócio emocionais enquanto ferramentas importantes da resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

O programa foi concebido para trabalhar, especificamente, o desenvolvimento emocional e social em contexto escolar, em dez sessões, numa lógica preventiva que promove os fatores protetores, em detrimento dos fatores de risco. Dirige-se a crianças com desenvolvimento regular, sem problemas de comportamento detetados, dado que atua numa perspetiva preventiva, ao mesmo tempo que tem uma duração breve, permitindo, assim, que os conteúdos programáticos escolares sejam lecionados conforme o previsto. Tem como principais recursos, em cada sessão, uma história, um trabalho individual e diversos trabalhos de grupo em forma de jogos ou dramatizações.

O programa é composto por dez sessões, de noventa minutos cada, com os seguintes temas: 1) apresentação; 2) o que são as emoções; 3) medo; 4) alegria; 5) tristeza; 6) surpresa e nojo; 7) raiva; 8) assertividade; 9) tomada de decisão; 10) ansiedade de desempenho.

A sessão em ênfase nesta investigação foi a número sete – raiva. Esta sessão teve como objetivos gerais desenvolver a aprendizagem emocional, estimular a

consciência emocional, desenvolver formas adequadas de regulação emocional, e promover o reconhecimento da emoção básica “raiva.”

A sessão teve a duração de noventa minutos, distribuídos pelas dinâmicas que se descrevem em seguida:

1 – Entrega e avaliação do trabalho de casa da sessão anterior sobre as emoções “surpresa e nojo”;

2 – Leitura da história “Os amigos enfrentam a raiva”, utilizada como instrumento de suporte para o estudo da emoção “raiva”;

3 – Realização de atividades individuais, usando como recurso uma ficha de trabalho sobre a emoção “raiva”;

4 – Realização de atividades em grupo sobre a emoção “raiva”;

5 – Distribuição e explicação do trabalho de casa.

Como resultado da sessão, pretendia-se que os participantes se sentissem capazes de reconhecer a emoção “raiva” em si e nos outros, identificando os sinais relativos à expressão facial, sintomas físicos, cognições e comportamentos associados à emoção, bem como formas adaptativas de resposta à mesma.

Com a história pretendeu-se promover a discussão e a exploração e fomentar o conhecimento da emoção “raiva”. A dinamizadora leu a história “Os amigos enfrentam a raiva”, salientando os aspetos fisiológicos, cognitivos e comportamentais da emoção “raiva” nela mencionados. Seguiu-se um tempo de debate e exploração da história.

Na atividade individual, protagonizada por uma ficha individual, pretendeu-se promover a compreensão da história e dos conteúdos emocionais referidos, fomentar o reconhecimento dos aspetos psicofisiológicos associados à emoção “raiva”, analisar situações associadas à emoção “raiva”, e estimular o conhecimento de estratégias de regulação emocional. Após a leitura da história, a dinamizadora entregou aos participantes a ficha de atividades individual, a qual leu em voz alta. Os participantes acompanharam o conteúdo e esclareciam algumas dúvidas.

Passado o tempo para a realização da atividade, foram recolhidas as fichas e dado início às atividades de grupo.

A primeira dinâmica teve como objetivo o reconhecimento da emoção “raiva”. Em grupo, cada criança contou aos restantes membros a experiência de raiva que descreveu na ficha individual. Após ouvir todas as experiências, o grupo escolheu uma das situações para dramatizar. Foi promovida a discussão sobre a situação.

A segunda dinâmica teve como objetivo rever os conteúdos dados anteriormente, com especial incidência na emoção “raiva”. Foram formados 6 grupos. Cada um deles teve a tarefa de montar um puzzle e responder às questões: O que se vê na figura? Qual a emoção demonstrada pelas personagens? - O que poderá ter

acontecido para que se sintam assim? O que acontece no corpo das personagens? - Que pensamentos têm as personagens?

A terceira dinâmica teve como objetivo rever os conteúdos dados anteriormente. Em grande grupo, foram ouvidos sons que representam emoções. Os alunos nomearam a emoção representada e, em conjunto, reproduziram o som.

A quarta dinâmica teve como objetivo dar a conhecer o relaxamento como forma de lidar com a raiva. Com música de fundo, a dinamizadora contou de forma calma uma pequena fábula sobre a amizade e a forma como os amigos se relacionam.

O trabalho de casa teve como objetivo consolidar os conteúdos sobre a emoção “raiva”, com iniciação à temática seguinte “a assertividade”. No final da sessão a dinamizadora distribuiu por todos os participantes uma folha com indicações para a tarefa de casa, leu em voz alta e esclareceu eventuais dúvidas.

Em cada sessão encontraram-se presentes a responsável pela dinamização dos conteúdos, uma observadora, encarregue de preencher um diário de bordo (Anexo 13), e o professor da turma, que assistiu às intervenções e preencheu, no final de cada uma delas, um registo de sessão (Anexo 14). Os documentos referidos enquadram-se no processo de observação, o qual permite a contemplação da vida social tal como ela se desenrola. A observação pode constituir-se como técnica científica de recolha de informação, ainda que se deva ter em conta possíveis problemas de validade e fiabilidade (Olabuénaga 1998).

2.4. Procedimento de investigação

Inicialmente foi solicitada à Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura (SRECC) autorização para a realização do estudo nas escolas da Região (Anexo 1), tendo sido obtida resposta positiva por parte da Direção Regional da Educação (DRE) - Anexo 2.

Posteriormente, foram contactados os conselhos executivos das escolas básicas da ilha de S. Miguel a fim de obter o número de alunos em cada turma do terceiro ano, idade e número de reprovações. Foi igualmente realizada uma exposição aos conselhos executivos das escolas sobre o estudo (Anexo 3).

Depois de selecionadas as escolas e respetivas turmas (oito turmas de escolas de Ponta Delgada e oito turmas de escolas da Ribeira Grande) e autorizado o estudo, foram enviados aos conselhos executivos das escolas em questão documentos de consentimento informado a serem entregues aos encarregados de educação das crianças, com a explicação dos objetivos do estudo e dos seus procedimentos, com vista à autorização da participação anónima dos seus educandos na investigação (anexos 4 e 5). Após a receção dos consentimentos informados, foi agendado com o

professor de cada turma o dia e hora da semana a que seriam apresentados o programa e as sessões; o tempo foi aproveitado, também, para o esclarecimento de dúvidas.

Para cada turma, experimental e controlo, foi realizado um pré-teste e um pós-teste, como referido nos instrumentos, composto por um inquérito sócio-demográfico e uma bateria de testes.

O programa desenvolvido com o grupo experimental decorreu durante dez semanas, sendo que em cada semana, foi trabalhada uma sessão.

O estudo foi realizado considerando as obrigações e responsabilidades do investigador: para com a sociedade - analisar fenómenos importantes, cujos resultados sejam benéficos à sociedade; para com a comunidade científica – informar dos procedimentos realizados até aos resultados relatados; e para com os participantes - não limitar os direitos ou o bem-estar dos indivíduos (Gauthier, 2003). Especialmente em relação aos participantes, foi tomado o cuidado de explicar a todos os envolvidos a finalidade e as características do estudo, bem como o modo como este seria desenvolvido, tendo sido solicitado aos encarregados de educação das crianças o consentimento informado para a participação das mesmas (Fortin, 1999).

2.5. Procedimentos para o tratamento de dados

A análise estatística dos dados foi realizada por recurso ao programa do SPSS, versão 22.00.

A caracterização da amostra foi efectuada por meio de medidas de tendência central (média, mediana e moda), medidas de dispersão (desvio padrão) e análise descritiva (frequências e percentagens) (Marôco, 2007; Pestana & Gageiro, 2008).

Para todas as escalas aplicadas foi calculado o Alpha de Cronbach, com vista a analisar a sua consistência interna, ou seja, avaliar de que forma os itens analisados medem o que se pretende para a amostra em questão. De referir que, de acordo com a bibliografia da especialidade (Pestana & Gageiro, 2008), o valor do Alpha de Cronbach pode variar entre 0 e 1, sendo que, quando inferior a 0,6, se trata de uma consistência inadmissível, entre 0,6 e 0,7 fraca, entre 0,7 e 0,8 razoável, entre 0,8 e 0,9 boa e superior a 0,9 muito boa (idem).

Através do teste Kolmogorof Smirnov, verificou-se não haver uma distribuição normal da variável “raiva”. No entanto, invocando o Teorema do Limite Central, podemos pressupor a normalidade da variável “raiva” na amostra, dado que $N > 30$ (Marôco, 2007; Pestana & Gageiro, 2008).

Com vista a realizar a caracterização da raiva na população-alvo, bem como estudar a relação entre esta emoção e as restantes varáveis, recorreu-se a diferentes

testes. O teste Kolmogorov-Smirnov foi utilizado para testar a normalidade da distribuição. O teste r-Pearson permitiu verificar a correlação entre duas variáveis quantitativas, bem como a intensidade e direcionalidade dessa mesma relação. O teste t-Student para amostras independentes aplicou-se com vista à comparação de médias de uma variável quantitativa em dois grupos distintos (experimental e controlo). Por fim, recorreu-se à ANOVA one way (análise de variância simples) com vista a comparar três médias populacionais em duas amostras independentes e à ANOVA de medições repetidas (análise multivariada da variância) com vista a comparar médias de duas populações ao longo de uma variável (Marôco, 2007; Pestana & Gageiro, 2008). No caso em que a ANOVA revelou existir diferenças significativas entre as médias, foi realizado o teste Tukey (Post-Hoc considerado mais adequado pela literatura (idem)).

No que respeita à análise qualitativa, a informação dos documentos analisados (fichas do alunos, grelha de observação do investigador e avaliação da sessão por parte do/a professor(a)) foi codificada em categorias, as quais foram redefinidas até se constituírem as unidades de registo, as quais traduziram unidades de contexto (Bardin, 2013).

Para a análise qualitativa foram constituídas duas grandes temáticas.

A primeira temática, constituída como categoria, respeitou ao conhecimento da emoção “raiva”, tendo sido redefinida nas dimensões: (1) motivo que gerou a raiva e (2) características da raiva e (3) funções da raiva.

A segunda temática, objectivada numa categoria, foi a avaliação da forma como decorreu a sessão, tendo sido redefinida nas dimensões (1) adesão e (2) adequabilidade.

2.6. Apresentação dos resultados

Tendo em conta os procedimentos para a análise de resultados, procederemos à apresentação dos dados quantitativos e qualitativos, separada por subtítulos com vista a facilitar a sua leitura.

2.6.1. Análise quantitativa

A análise de dados por via do SPSS (versão 22) permitiu caracterizar a população-alvo do estudo, caracterização abordada no ponto 2.2.2. deste trabalho.

Para além do referido, a análise quantitativa possibilitou responder às hipóteses formuladas, hipóteses relacionadas com a relação da raiva com outras variáveis e com o estudo da eficácia da sessão desenvolvida.

Analiseemos, assim, de que forma a variável “raiva” se relacionou com as variáveis “vergonha” (Escala de Vergonha Externa – OAS), “agressividade” (sub-

escala do *Questionário de Comportamentos Assertivos – QCA*), “Eu inadequado”, “Eu detestado” e “Eu tranquilizador” (sub-escalas da *Escala de Formas de Auto-criticismo/Ataque e Auto-tranquilização*), “satisfação com a escola e com a família” (*Escala do Grau de Satisfação com a Escola e com a Família*) e “envolvimento do aluno na escola” (*Escala do Envolvimento do Aluno na Escola*).

Assim, realizado o teste r-Pearson, foi verificada a correlação entre a raiva e as restantes variáveis (Quadro 7).

No que se refere à correlação entre a raiva e a vergonha extrema, foi possível verificar a existência de uma relação positiva moderada entre os dois fatores ($r=0.417$), sendo esta estatisticamente significativa ($p=0.000<0.001$). Deste modo podemos dizer que a raiva e a vergonha variam no mesmo sentido.

Relativamente à sub-escala “agressivo” do QCA foi observada uma relação positiva muito fraca entre esta variável e a raiva, levando-nos a concluir que a variação da raiva se acompanha por uma ligeira variação da agressividade no mesmo sentido. A correlação em causa apresentou-se estatisticamente significativa ($p=0.045<0.05$).

Ao nível das sub-escalas da FSCRS verificou-se uma relação moderada entre as variáveis “raiva” e “Eu inadequado” ($r=0.494$) e uma relação fraca entre a “raiva” e o “Eu detestado” ($r=0.315$), sendo ambas as correlações estatisticamente significativas ($p=0.000<0.001$). Para estas duas sub-escalas observou-se, então, uma correlação positiva; Assim, entende-se que à variação de uma corresponde a variação da outra no mesmo sentido. Relativamente ao “Eu Tranquilizador” verificou-se uma correlação muito fraca entre este fator e a raiva ($r=-.138$) que não é estatisticamente significativa ($p=0.646>0,05$).

No que respeita à análise da correlação entre a raiva e a satisfação com a família e com a escola, bem como o envolvimento do aluno na escola, observou-se uma correlação negativa muito fraca entre estas variáveis e a raiva ($r=-0.138$; $r=-0.066$). A observação da significância permite verificar uma correlação estatisticamente significativa entre a raiva e a satisfação com a escola e com a família ($p=0,042<0.05$), bem como entre a raiva e a satisfação com a escola ($p=0.017<0.05$). Com as restantes variáveis não foi verificada correlação estatisticamente significativa ($p>0.05$).

Quadro 7

Correlações entre a raiva (QIEC) e as variáveis de estudo

		OAS	QCA	FSCRS			Satisfação família e escola			Envolvimento escola
		Vergonha	Agressivo	Eu Inadequado	Eu Detestado	Eu Tranquilizador	Satisfação Escola e Família	Satisfação Escola	Satisfação Família	Envolvimento do aluno na Escola
QIEC Raiva	<i>r</i>	.417**	.160*	.494**	.315**	-.031	-.138*	-.161*	-.066	-.066
	<i>p</i>	.000	.045	.000	.000	.646	.042	.017	.330	.341
	N	220	220	220	220	220	220	220	220	220

** Correlação significativa ao nível 0.01

* Correlação significativa ao nível 0.05

Para perceber as possíveis diferenças provocadas pela intervenção, foi realizada a comparação da média dos valores de raiva entre os dois momentos de avaliação (pré e pós-teste) para ambos os grupos (experimental e controlo). Neste sentido, observou-se um aumento, apesar de pouco acentuado, dos níveis de raiva entre o pré e o pós-teste no grupo experimental; entretanto, no grupo de controlo o aumento revelou-se mais acentuado (Quadro 8).

Quadro 8

Comparação de médias para a variável “raiva” nos dois momentos de avaliação para os dois grupos

		Experimental (N=118)		Controlo (N=102)		Total (N=220)	
Momentos		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Raiva	Pré-teste	8.31	3.35	7.70	3.25	8.02	3.31
	Pós-teste	8.33	2.97	8.17	3.44	8.25	3.19

Para perceber se as diferenças apresentadas tinham significância estatística, e para a realização da ANOVA de medidas repetidas, foi testada a homogeneidade das variâncias com o teste M de Box ($M=3.650$; $F(3, 26836826.21)=1.204$; $p=0.306$). Sendo $p=0,306>0,05$ foi assumida a homogeneidade, verificando-se os pressupostos para realização do teste.

Foram observados os efeitos do fator tempo (pré-teste/pós-teste), bem como a sua interceção com o fator grupo (experimental/controlo). Os dados obtidos pela análise quantitativa permitiram concluir que a intervenção no conjunto de variáveis dependentes sob o efeito do fator tempo não foi significativa ($F(1,218)=1.30$, $p=0.256$). No que se refere à interceção dos dois fatores (tempo e grupo), observou-se não existir um efeito significativo da intervenção no conjunto de variáveis dependentes ($F(1,218)=0.31$, $p=0.308$) – Quadro 9.

Quadro 9

Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator “tempo” e sua interceção com o fator “grupo”

Efeito	Valor	F*	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	0.006	1.30	1	218	0.256	0.006
Tempo x Grupo	0.005	0.31	1	218	0.308	0.005

* Estatística traço de Pillai

A análise sobre a eficácia da sessão é retomada no próximo ponto – análise qualitativa.

2.6.2. Análise qualitativa

A análise qualitativa, que pretendeu complementar a análise quantitativa no que respeita à eficácia da sessão, foi suportada pelo constante numa tabela de especificações, a qual foi constituída por categorias redefinidas sucessivamente. No Quadro 10 é apresentado o sistema de categorização.

Quadro 10

Sistema de categorização

Categorias	Dimensões	Sub-dimensões
1) Conhecimento da emoção “raiva”	1.1) Motivo que gerou a raiva	---- Expressão facial Sintomas físicos
	1.2) Características da raiva	Cognições Comportamentos
	1.3) Funções da raiva	---- À história
2) Avaliação da forma como decorreu a sessão	2.1) Adesão	Ao trabalho individual Ao trabalho de grupo À sessão em geral
	2.2) Adequabilidade	Da história Do trabalho individual Do trabalho de grupo Da sessão em geral

Através da tabela de especificações (Anexo 15), foi possível perceber de que forma foram assimilados os conteúdos da sessão, referente ao conhecimento da emoção “raiva”, bem como avaliação da forma como decorreu a sessão. A primeira

categoria foi elaborada de acordo com frases das crianças participantes no estudo e a segunda categoria teve em conta frases do observador e do professor da turma, referentes aos comportamentos e conversas dos alunos.

Categoria 1 – Conhecimento da emoção “raiva”

Para a primeira categoria – 1) conhecimento da emoção “raiva” – as informações registadas pela observação direta e pelos registos dos alunos enquadraram-se em três dimensões: 1.1) motivo que gerou a raiva, 1.2) características da raiva e 1.3) funções da raiva.

No que respeita à dimensão 1.1) motivo que gerou a raiva, dimensão não redefinida em sub-dimensões, foram identificados cinco unidades de registo para as situações que precedem a raiva, no próprio (experiências de vida da criança) e/ou no outro (personagens da história): injustiça, desconsideração, impedimento, zanga e perda.

A unidade de registo zanga é a mais mencionada no que ao próprio respeita (35% das respostas), com unidades de contexto como: “quando o meu primo parte as minhas coisas” e “quando não consegui encontrar um brinquedo.” Esta unidade de registo não foi identificada no outro. A unidade de registo desconsideração é a segunda mais identificada pelos participantes como motivo para a raiva no próprio (24%); nesta unidade foram registadas frases como “foi quando gozaram comigo” e quando eu estava a andar, um carro passou e molhou-me.” No que toca ao motivo da raiva no outro, esta unidade de registo foi identificada quando assinalada a resposta “porque [as crianças] tiveram que apanhar o lixo” (91%) e “porque não foram ouvidos” (23%). A unidade de registo impedimento é referida por 17% das crianças com expressões como “quando a minha irmã não me deixa brincar com ela” e “eu queria ir jogar à bola e o meu pai não deixou-me.” No que respeita ao outro, esta unidade não foi identificada. A unidade de registo injustiça é apontada como razão para a raiva por 5% das crianças, através de frases como “quando a professora disse que era eu que estava a rir e era o Leandro” e “quando a pessoa bate sem eu fazer nada.” Nesta mesma unidade de registo 40% das crianças apontaram a injustiça como motivo para as personagens da história terem sentido raiva; tal é perceptível através das citações “[e porque é que eles ficaram com raiva?] Porque aquele lixo não era deles” e “os meninos ficaram zangados por causa que o vigilante disse que eles tinham sujado.” A unidade de registo perda é identificada por 5% dos participantes com expressões do tipo “quando a minha cadelinha morreu” e “quando tive de mudar-me da escola, senti raiva porque tinha de deixar os meus amigos e não conhecia ninguém aqui”. O motivo “perda” não é identificado no contexto da história.

No que toca à dimensão 1.2) características da raiva, esta foi redefinida em quatro sub-dimensões identificadas no próprio e/ou no outro: expressão facial, sintomas físicos, cognições e comportamentos.

A sub-dimensão “expressão facial” foi expressa em quatro unidades de registo: dentes cerrados, testa enrugada, sobrancelhas juntas e descaídas e olhos cerrados. Este conjunto de unidades de registo foram identificadas por 86% das crianças, ao terem selecionado uma de diversas expressões faciais relatando como ficou a sua face quando ficaram com raiva. A ideia foi corroborada com expressões como “fiquei com os dentes a aparecer”, “a testa franzida” e “os olhos cerrados.”

Para a sub-dimensão “sintomas físicos” foram estabelecidas oito unidades de registo: sensação de calor, corpo inquieto, boca seca, tensão, corpo relaxado, corpo gelado, aceleração do batimento cardíaco e aumento da respiração. No que toca aos sintomas no próprio, a sensação de calor foi identificada por 50% dos participantes, característica corroborada com frases como “a cara ficou vermelha” e “quando sinto raiva o corpo fica quente”; o corpo inquieto foi apontado por 39% das crianças; a boca seca foi aludida por 37% dos participantes; a tensão foi identificada por 68% das respostas, tendo sido consolidada através de expressões como “os músculos estão duros” e “fiquei com as mãos fechadas”; o corpo relaxado foi selecionado por 7% dos participantes. No que respeita à identificação de sintomas físicos no outro, as características identificadas foram aceleração do batimento cardíaco, a mais apontada (com 82% das respostas), seguida de aumento da respiração (com 73% das respostas), e de corpo gelado (com 3% das respostas).

No que respeita à sub-dimensão “cognições”, esta foi redefinida em nove unidades de registo: gozo, desacreditação, mágoa, inadequação, auto-culpabilização, injustiça, mudança, vingança, desistência. O pensamento relativo á necessidade de mudança foi o mais apontado (com 51% das respostas), traduzido pela frase “tenho de fazer alguma coisa para resolver a situação”; esta cognição também foi apontada por 68% das crianças ao classificarem o pensamento do outro (personagens) com a frase “[as crianças] tinham de fazer algo para resolver a (54%).” A auto-culpabilização é o segundo pensamento mais frequente aquando da raiva no próprio (49% das respostas), caracterizada pela frase “eu não me expliquei bem” (26%) e “a culpa é minha” (23%). A unidade de registo inadequação é identificada por 14% dos participantes que elegeram a frase “os outros estão ocupados” (com 14% das respostas) e “escolhi um mau momento” (com 33% das respostas). O gozo foi referido por 43% das crianças a identificarem como certa a frase “estão a gozar comigo.” A cognição relativa a mágoa foi identificada no próprio por com 42% das respostas que indicaram a frase “querem magoar-me.” A desacreditação é anotada por 39% das

crianças com a frase “não acreditam em mim.” Seguidamente é apresentada a vingança que conta com 34% das respostas das crianças, com o assinalar da frase “vou vingar-me.” No que respeita às cognições do outro, a injustiça é referida em 26% dos casos, através do dito “foram injustos com eles” e a desistência é identificada em 10% dos casos com a frase “nada havia a fazer.”

A sub-dimensão “comportamentos” foi expressa através de nove unidades de registo: afastamento, distração, desabafo, relaxamento, inação, agressividade, reflexão, compreensão e pedido de ajuda. O relaxamento foi a unidade de registo mais referida, com 54% das respostas, através da frase “tentei acalmar-me e relaxar o corpo.” O desabafo foi apontado como resposta em 47% dos casos, através da frase “falei com um amigo ou com um familiar.” Seguiu-se o comportamento distração com 43% das respostas, através da frase “fiz algo de que gosto.” A unidade de registo afastamento é identificada 38% das vezes, suportada em frases como “fui para outro local” ou “vou brincar com outra pessoa.” Com 17% das respostas são apresentados os comportamentos agressividade e inação, através de expressões como “quando batem no meu primo eu fico com raiva e bato neles” e “[o que é que fizeste?] Nada”, respetivamente. A “inação” também foi identificada como comportamento do outro em 37% das respostas dos participantes através da frase “apanharam o lixo sem questionar e continuaram a sentir raiva.” As unidades de registo pedido de ajuda e compreensão são respondidas 11% das vezes como sendo um comportamento do próprio, por intermédio das frases “quando o meu irmão não me deixou jogar na PlayStation. [E o que é que tu fizeste?] Fui dizer à minha mãe” e “[a raiva] ajuda-nos a compreender”, respetivamente. A “compreensão” também é um comportamento identificado no outro 79% das vezes, através de frases como “falaram com o Vigilante de forma calma e educada.” A reflexão é o comportamento menos identificado, com 7% das repostas no que ao próprio respeita, por intermédio de frases como “devemos parar para pensar.” No que toca ao outro, esta resposta foi dada 32% das vezes, no apontar da frase “tentaram usar a sua energia de uma forma positiva e pensar numa solução.”

A dimensão 1.3. – funções da raiva, não redefinida em sub-dimensões, permitiu a identificação de quatro unidades de registo: defesa, controle, compreensão, resolução.

A unidade de registo defesa foi a mais referenciada, com 44% das respostas, por intermédio de citações como: “a raiva é boa porque serve para a gente se defender” e “a raiva é uma emoção que nos prepara para defendermos.” De seguida é apresentada a resolução, respondida em 17% das vezes, de acordo com frases do tipo: “a raiva serve para compreendermos o que é que devemos fazer” e “podemos

usar a raiva para resolver o problema.” A compreensão é identificada por 9% das crianças, com frases como “ajuda-nos a compreender melhor a situação” e “a gente poupa energia e porque poupamos tempo para pensar.” A unidade de registo menos identificada é o controle, com 3% das respostas, concretizada por expressões como “porque nos ajuda a controlar o corpo” e “ajuda-nos a controlar.” Todas as unidades referidas foram identificadas tendo em conta a experiência própria de raiva, mas também de acordo com o que havia sido falado na história e na discussão desta em contexto de sala de aula.

Realizemos um breve resumo dos principais resultados obtidos na categoria 1 - *Conhecimento da emoção “raiva”*.

Os alunos indicaram a zanga como principal motivo para a sua raiva (35%) e identificam a injustiça como principal motivo de raiva por parte das personagens da história (40%).

Nas características da raiva, e no que toca à expressão facial, as unidades “dentes cerrados”, “testa enrugada”, “sobranceiras juntas e descaídas” e “olhos cerrados” são identificadas por 86% das crianças; nos sintomas físicos no próprio, a “sensação de calor” e “corpo inquieto” foram os mais apontados (com 50% e 30%, respetivamente), sendo a aceleração do batimento cardíaco (82%) e o aumento da respiração (73%) os sintomas mais identificados nas personagens da história. Nas cognições próprias, a necessidade de mudança é a mais apontada pelos participantes (51%), seguindo-se a auto-culpabilização (49%). Nos comportamentos, a necessidade de relaxar é a mais apontada pelas crianças (51%), seguida da necessidade de falar com alguém (47%).

As crianças participantes no estudo identificam que a principal função da raiva é a defesa (44%)

Categoria 2 – Avaliação da forma como decorreu a sessão

Para a segunda categoria – 2) avaliação da sessão – os registos da observação direta e da avaliação dos professores foi subdividida em duas dimensões: 2.1) adesão e 2.2) adequabilidade.

Relativamente à dimensão 2.1) adesão, esta foi delimitada nas seguintes sub-dimensões: à história, ao trabalho individual, ao trabalho de grupo, à sessão em geral.

Para a sub-dimensão “à história” foi delineada uma única unidade de registo – o interesse, identificada por 71% dos observadores. Nesta unidade de registo encontramos frases do observador como: “os participantes mostraram-se interessados na história (e.g. leram em conjunto com a dinamizadora o título da história; ficaram calados e com o olhar preso na apresentação da história e quando surgiam as

fotografias da lagoa das Sete Cidades no PowerPoint era possível ouvir baixinho indicadores positivos de surpresa e interesse como: “Olha... Vê, vê... Tão giro”; “Wauuu”; “É a lagoa!”) e “os participantes seguiram a história com interesse, estiveram sossegados, de olhos fixos nas imagens, alternando com o olhar para a dinamizadora que estava a contar a história.”

No que respeita à sub-dimensão “ao trabalho individual” foi identificado como unidade singular de registo o interesse, apontada por 27% das observações, por com frases como: “os participantes mostraram-se interessados na atividade (e.g. como na sessão anterior, os participantes preencheram a ficha sozinhos e em silêncio, levantando o dedo quando tinha alguma dúvida a colocar à dinamizadora e preencheram a ficha individual no tempo estabelecido)” e “os participantes manifestaram interesse e motivação para fazer a ficha (e.g. “Querem fazer a nossa fichinha? - “SIMMMM”), no decurso das respostas estiveram em silêncio.”

Para a sub-dimensão “ao trabalho de grupo” foram identificadas como unidades de registo: o interesse, a adequação dos materiais, e a promoção da aprendizagem. O interesse foi a unidade de registo mais referida pelos observadores, com uma percentagem de 100%, que incluíram as citações: “os participantes mostraram interesse em montar um puzzle (riram, batiam palmas e davam pulos de contentamento)” e “todos queriam participar na dramatização e queriam trabalhar a sua situação de raiva (levantavam o dedo, “eu quero”, “pode ser a minha!”, “eu posso fazer?”, “podemos fazer mais uma?”).” A promoção da aprendizagem foi a segunda unidade de registo com mais percentagem, 57%, comportando expressões como: “foram identificadas as imagens corretas, sendo justificada com as seguintes expressões: ... raiva - “estão ruins”, “com os dentes de fora”, “os dentes cerrados”, “os olhos cerrados”” e “- no fim da apresentação dos sons foi solicitado que fizessem cada som, em coro, à medida que a dinamizadora ia solicitando. Os participantes fizeram os sons corretamente e de acordo com que tinham ouvido nas gravações (e.g. ... raiva – gritaram como se estivessem a fazer uma birra ...). A adequação dos materiais foi mencionada por 29% dos observadores e traduz-se pelas frases: - “Os jogos foram interessantes e adequados” e “os participantes não apresentaram dificuldades na realização da atividade; os seis grupos souberam identificar as emoções associadas às imagens dos seis puzzles e aos respetivos sons: som da raiva e puzzle – (e.g. “o nosso puzzle é sobre a raiva; tão com cara de quem quer lutar, tão com raiva”, “tá fazendo birra”).”

Relativamente à sub-dimensão “à sessão em geral” esta foi sub-dividida em quatro unidades de registo: adesão, promoção da aprendizagem, participação e empenho. A promoção da aprendizagem foi referida por 29% dos observadores,

através de ditos como “os participantes revelaram ter feito aprendizagens: “[aprendemos que] não devemos bater nos nossos amigos.” As restantes unidades de registo registaram uma votação de 14%. A adesão pode ser observada pela frase “os alunos aderiram bem a todas as atividades”, a participação pela frase “a sessão decorreu de forma muito participativa” e o empenho pela citação “a sessão decorreu com empenho do grupo.”

No que se refere à dimensão 2.2) adequabilidade, foram definidas como sub dimensões: da história, do trabalho individual e do trabalho de grupo.

A sub-dimensão “da história” foi redefinida nas unidades de registo: divertida, promoção da aprendizagem, elementos significativos da história e identificação da emoção. No que respeita à identificação da emoção, esta foi conseguida por parte de 100% das crianças, tendo estas respondido que a história tratou da emoção “raiva.” No que respeita à promoção da aprendizagem 96% das crianças assinalaram “gostei de aprender com o Necas uma emoção nova”, 84% apontam a frase “aprendi como é importante estar atento às nossas emoções” e 83% identificaram com resposta a opção “ajudou a compreender como me sinto”; a referida unidade foi mencionada por 71% dos observadores, através de citações como “os participantes compreenderam os conteúdos explorados na história (e.g. “aprendemos coisas novas”; “a raiva é um sentimento”, “os amigos ficaram surpreendidos quando viram os diplomas”)” e “no fim da história fizeram o resumo, recordando alguns momentos (e.g. o “os amigos foram fazer um pic-nic”, “apareceu um senhor que disse para limparem o chão”, “e não foram eles que fizeram”, “o Necas explicou que o que estavam a sentir era raiva”).” A unidade divertida conta com 87% das respostas dos participantes, que assinalaram a frase “achei a história divertida.” No que respeita à unidade de registo elementos significativos da história, 3% das respostas das crianças situaram-se neste campo com observações como “adorei a Lagoa das Sete Cidades” e “gostei das personagens.”

A sub-dimensão “do trabalho individual” foi redefinida em duas unidades de registo: autonomia e adequação. A autonomia foi apontada por 71% dos observadores, percebendo-se através de frases como “os participantes realizaram a tarefa autonomamente.” A adequação foi apontada por 14% dos observadores através da frase “a ficha foi adequada.”

Na sub-dimensão “do trabalho de grupo” encontramos uma unidade de registo promoção da aprendizagem com 86% das anotações dos observadores. Tal pode-se perceber por frases como “os alunos identificaram corretamente situações de raiva” ou “na dramatização conseguiram usar expressões verbais e corporais relativas à situação de raiva o que denota compreensão dos conteúdos; exemplo: “dá-me uma

coisa tua”, “não dou”, “porquê?”, “porque elas são minhas” [bate, faz cara de raiva], “tu deste-me porrada”, “dá”, “não dou”, “eu vou chamar a minha mamã” [cara de raiva].”

Para a sub-dimensão “da sessão em geral” foram delimitadas duas unidades de registo: promoção da aprendizagem e adequação. A promoção da aprendizagem foi apontada por 71% dos participantes, tendo sido denotada a partir de frases como “a sessão contribuiu para o desenvolvimento do projeto, visto que este pretende trabalhar as emoções e como resolver as situações” e “foram atingidos os objectivos, identificaram correctamente a emoção e a forma como esta se manifesta através dos comportamentos; reconhecem estratégias para ultrapassar a raiva.” A adequação foi sugerida por 51% dos observadores, como apontamentos como “a sessão permitiu saber lidar com a raiva” e “boa exploração do tema.”

No que respeita à categoria 2 – *Avaliação da forma como decorreu a sessão*, podemos concluir que os registos efetuados pelos professores e pelos observadores permitiram inferir que os alunos aderiram às dinâmicas efetuadas, salientando-se o interesse pela história (71%) e pelo trabalho de grupo (100%), e que estas mesmas dinâmicas se revelaram adequadas ao público-alvo da intervenção, tendo sido realçado que a sessão em geral promoveu a aprendizagem sobre a temática da raiva (71%).

2.7. Discussão dos resultados

Tendo em conta os dados apresentados, pretende-se, agora, discuti-los, tentando integrar elementos de ambas as análises em articulação com a bibliografia explorada e indo ao encontro dos objetivos formulados.

Um dos objetivos do estudo, recordamos, foi a caracterização da forma como a raiva se manifesta na população-alvo, considerando diversas variáveis sócio-demográficas.

O estudo sobre o cumprimento deste objetivo foi conseguido através da análise quantitativa dos dados recolhidos pela aplicação da bateria de testes aos alunos que colaboraram com a investigação.

A observação dos dados permite verificar que os valores mais altos de raiva se registam nos indivíduos do sexo masculino. Estes dados vão ao encontro do relatado pela bibliografia (Cochran & Rabinowitz, 2000, referenciados por Gilbert *et al.*, 2006), pois, embora as mulheres sejam incentivadas a demonstrar as suas emoções, a manifestação da raiva é considerada socialmente mais indicada no sexo masculino (Deffenbacher, Oetting, Lynch & Morris, 1996, referenciados por Zimprich & Mascherek, 2012). Estudos realizados concluem que as mulheres expressam menos a raiva que os homens (Evers, Fischer, Rodriguez Mosquera & Manstead, 2005,

referenciados por Zimprich & Mascherek, 2012), sendo que tal pode relacionar-se apenas com questões de socialização (Zimprich & Mascherek, 2012).

Relativamente à variável “reprovações”, não foi identificada relação entre este factor e a variável “raiva”, podendo-se depreender que o sucesso escolar não interfere diretamente na manifestação da raiva das crianças da amostra.

Relativamente ao estatuto sócio-económico, verifica-se a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre a manifestação da raiva dos estatutos sócio-económicos baixo e médio, sendo a raiva superior no primeiro grupo. De facto, segundo Strongman (2004) as condições económicas e sociais influenciam a manifestação da raiva (Strongman, 2004), observando-se a existência de uma “causalidade nas reações emocionais” no processo social (Stearns, por exemplo 1986, referenciado por Strongman, 2004).

A análise da correlação entre as variáveis “raiva” e “vergonha externa”, na amostra em estudo, permitiram observar a interdependência entre estes dois fatores, sendo que à alteração de um corresponde a alteração do outro no mesmo sentido. A relação entre a raiva e outras emoções é identificada pela bibliografia sobre a temática (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007). Estudos realizados concluem que os participantes em situação de vergonha experimentam maior raiva em comparação com aqueles que não se encontram em situação de vergonha (Tangney *et al.*, 1996), reportando-se o termo “fúria humilhada” à expressão da raiva quando esta ocorre num indivíduo que sente vergonha (Lansky, 1987, Lewis, 1971, Lewis, 1992, e Scheff & Retzinger, 1991, referidos por Thomaes *et al.*, 2011). A raiva é, então, uma forma de regular a vergonha (Lewis, 1971, Robins, Tracy, & Shaver, 2001, e Tangney & Dearing, 2002, referenciados por Thomaes *et al.*, 2011), escapar da submissão e recuperar o controlo. Segundo Miller (1985), referido por Lutwak *et al.* (2001), a relação entre a raiva e a vergonha liga-se com o facto da primeira não ser aceite pelo self, tornando-se o indivíduo envergonhado. Mills (2005) relata, também, que a raiva surge como uma forma de defesa ao sentimento gerado pela vergonha.

Assim, rejeita-se a $H0_1$ “os níveis de raiva não estão relacionados com a vergonha externa” e aceita-se a $H1_1$, uma vez que se verificou uma relação positiva entre as duas variáveis.

Através da análise entre a raiva e a agressividade, concluiu-se existir uma correlação entre as duas variáveis, variando estas no mesmo sentido. Neste campo, podemos referir que a raiva se poderá relacionar com o comportamento agressivo (Furlong & Smith, 1994, referenciados por Ramírez & Andreu, 2008) e com a violência (Eckhardt, Jamison, & Watts, 2002, referenciados por Ramírez & Andreu, 2008). Averill (1982), e Funkenstein, King e Drolette (1954), referenciados por Strongman (2004),

bem como Spielberger (1988), salientam que a resposta verbal ou física de agressividade se pode encontrar presente na raiva externa. No entanto, Costa e Frizzo (2012, p. 26), reportando-se às ideias de Biaggio (2005), salientam que a raiva, sendo necessária, nem sempre é o bastante para a exteriorização da agressividade.

Os dados obtidos permitem rejeitar a H_{02} , “os níveis da raiva não estão relacionados com a agressividade” e aceitar H_{12} , já que se verificou uma relação estatisticamente significativa entre os dois fatores.

O estudo da relação entre a raiva e a forma como o indivíduo se ataca/critica e tranquiliza permitiu concluir que a raiva se relaciona positivamente com o “Eu inadequado” e com o “Eu detestado.” Como já foi referido na revisão de bibliografia, a raiva pode manifestar-se de modo interno ou externo, sendo que a raiva interna se pode caracterizar por uma resposta destrutiva, numa tentativa de suprimir a emoção sentida (Tangney *et al.*, 1996). A internalização pode relacionar-se com os níveis de auto-criticismo, forma de auto-avaliação perante o fracasso e o erro. Este fator, embora inerente ao indivíduo, associa-se, muitas vezes, a dificuldades diversas (Gilbert, 2000, 2007, Zuroff *et al.*, 1994, e Zuroff, Moskowitz & Cote, 1999, referidos por Castilho & Gouveia, 2011), já que se encontra relacionado com modos de avaliação negativa em relação a atributos físicos, comportamentais, emocionais, cognitivos e psicológicos (Gilbert, 2000, 2007, referido por Castilho & Gouveia, 2011).

Pelo exposto, rejeita-se a H_{03} “os níveis de raiva não estão relacionados com o auto-criticismo” e aceita-se H_{13} , pois verificou-se uma relação positiva entre as duas variáveis em questão.

Quanto à variável “satisfação com a escola e com a família”, foi verificada a sua correlação negativa com a raiva, concluindo-se que os fatores de satisfação com a escola e com família interferem na manifestação desta emoção. De ressaltar que a variável “família”, por si só, não se correlacionou com a raiva, depreendendo-se que a correlação entre a raiva e a satisfação com a escola e com a família foi influenciada pela relação entre a raiva e a satisfação com a escola. Deste modo, é possível que a raiva manifestada se relacione com situações vivenciadas no contexto escolar, onde as crianças passam grande parte do seu dia.

Deste modo, rejeita-se a H_{04} “os níveis de raiva não estão relacionados com a satisfação com a escola e com a família” e aceita-se H_{04} , dado verificar-se uma correlação entre as duas variáveis.

Finalmente, no que respeita ao “envolvimento do aluno na escola”, não se verifica relação entre esta variável e a raiva, concluindo-se uma não ingerência deste fator na emoção em estudo. Uma possível explicação para este resultado pode ser o

facto de, na amostra em estudo, a raiva se relacionar mais com as interações do aluno no contexto escolar e não tanto com o seu empenho escolar.

Aceita-se, portanto, a $H0_5$ “os níveis de raiva não estão relacionados com o envolvimento do aluno na escola.”

Cumpre-se, desta forma, o primeiro objetivo desta investigação, no que respeita ao modo de manifestação da raiva na população do estudo.

Relembramos que outro dos objetivos do estudo foi a avaliação da sessão sobre a raiva, compreendendo de que forma esta proporcionou o aumento do conhecimento do público-alvo, observando como aderiram as crianças ao conteúdo da sessão e se este mesmo conteúdo se encontrava adequado às mesmas.

Para verificar possíveis diferenças na manifestação da raiva antes e após a intervenção, foram comparadas as médias dos valores desta emoção nos dois momentos de avaliação. No grupo experimental, observou-se um aumento, apesar de pouco acentuado, dos níveis de raiva entre o pré e o pós-teste; no grupo de controlo verificou-se um aumento dos valores de raiva, desta feita mais acentuado. A análise da significância estatística permitiu concluir não existirem diferenças significativas entre os grupos, tendo em conta a intervenção realizada. Neste campo, não excluímos a possibilidade da interação entre os grupos experimental e de controlo, inevitável, uma vez que as turmas tinham aulas em salas próximas e se relacionavam frequentemente no recreio, se ter assumido como variável parasita.

Desde modo, aceita-se a $H0_6$, uma vez que “os níveis de raiva não diminuíram com a intervenção”.

A análise da eficácia da sessão, tendo sido realizada pela análise quantitativa dos dados, foi, também, conseguida através da análise qualitativa dos registos de crianças e observadores. Assim, e como já foi explanado anteriormente, foi por via da análise do conteúdo obtido no decorrer das sessões, que foram criadas duas categorias: conhecimento da emoção “raiva” e avaliação da forma como decorreu a sessão.

Ao nível do *conhecimento da emoção “raiva”*, e tendo em consideração as etapas do processo de raiva referidos por Falsetti e Lipp (2011), referenciando Lipp (2005), e Lipp e Malagris (2010), ao nível do conhecimento da emoção “raiva” foi possível realizar a análise nos aspetos: motivo que gerou a raiva e características da referida emoção, acrescentando a função da emoção trabalhada durante a sessão.

Relativamente ao motivo, as crianças recordam uma variedade de situações causadoras de raiva, o que consubstancia que esta emoção decorre de situações diárias (Ekman & Friesen, 2003). Verificou-se que o público-alvo recordou mais facilmente experiências próprias de raiva ligadas à zanga (35%), situação que se pode

observar pelas citações “quando fui enganada pela minha mãe. Ela pôs papéis dentro da caixa do Tablet e não estava lá o Tablet, só estava os papéis” ou “quando não consegui encontrar um brinquedo”. Estes exemplos refletem frustração em relação a algo que não aconteceu como esperado, o que vai ao encontro da definição de raiva preconizada por Costa e Frizzo (2012, p. 25) “frustração, contra algo ou alguma coisa” ou ainda, da referida por Oatley e Jenkins (2002, p. 309), “frustração com alguma coisa que estamos a tentar fazer ou com alguém que nos impede ou mostra falta de consideração.” Ditas situações também se podem enquadrar no que Ekman (2003) refere ser um tipo de raiva: a indignação. No que respeita à história que foi contada, as crianças indicaram como principal motivo da raiva das personagens uma situação de injustiça, como se pode comprovar pelas citações: “apareceu um Sr. que disse para eles limparem o chão que estava todo sujo. Eles ficaram com raiva porque não foram eles” e “o guarda do parque foi injusto, porque não foram os meninos a pôr o lixo no chão”. De facto, a injustiça representava o motivo da presença da emoção nas personagens, tendo sido tido em conta na elaboração da história o facto de, segundo Mayer, Salovey e Caruso (2000), a raiva ser uma resposta a uma ameaça ou a uma injustiça percebida por parte do indivíduo.

Relativamente às características da raiva, foi possível dividi-las em expressão facial, sintomas físicos, cognições e comportamentos.

A expressão facial da raiva foi identificada por 86% das crianças e reforçada pelas expressões: “dentes de fora”, “testa franzida”, “as sobrancelhas para baixo”, “os olhos cerrados”. Verifica-se, assim, que a população-alvo reteve os principais movimentos faciais que caracterizam a raiva, como sobranceiras juntas e descaídas (Ekman, 2003; Ekman & Friesen, 2003), enrugamento da testa, cerrar de olhos e cerrar da boca (Freitas-Magalhães, 2007).

No que toca aos sintomas físicos, foram referidos pelas crianças: sensação de calor (50% das respostas), corpo inquieto (39%), boca seca (37%), tensão (68%), aceleração do batimento cardíaco (82%) e aumento da respiração (73%), o que vai ao encontro do mencionado na literatura (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007). Alguns sintomas anotados foram reforçados pelas crianças com expressões como “quando sinto raiva o corpo fica quente”, “os músculos estão duros”, “o coração começou a bater muito depressa” e “respiramos mais rápido”.

Relativamente às cognições, os alunos escolheram como certa a opção “tenho de fazer alguma coisa para resolver a situação”, com 51% das respostas, sendo esta tida como exemplificativa do que pensam quando experienciam uma situação de raiva. Também no que toca à história trabalhada na sessão, 68% dos alunos apontou a opção “tinham de fazer algo para resolver a situação” como correta; esta necessidade

de mudança ou alteração da situação enquadra-se no que Nunes (2012, p. 3) descreve como “a persecução de objetivos, através da mobilização do esforço para anular ou ultrapassar os obstáculos” que a raiva propicia; no mesmo sentido, Ekman (2003) reforça que a raiva proporciona que o indivíduo pretenda mudar ou fazer justiça. Ainda no que toca às cognições, 42% das crianças escolheram a opção “querem magoar-me” como aquela que melhor descreve a cognição que acompanha a emoção, ideia que se ajusta ao que Berkowitz (1993), referido por Oatley e Jenkins (2002, p. 309), descreve como a sujeição do indivíduo “a limitações ou à dor”, característica da raiva. Concretamente no que toca à história, é apontada por 40% das crianças a cognição “foram injustos”, o que se relaciona, mais uma vez, com o facto da raiva representar a resposta a uma situação de injustiça (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

No que respeita aos comportamentos relacionados com a raiva, os mais apontados são “tentei acalmar-me e relaxar o corpo” (com 54%), “falei com um amigo ou com um familiar” (com 47%) e “fiz algo de que gosto” (com 43%). Estes fatores enquadram-se no que Tangney *et al.*, 1996 referem ser o uso construtivo da raiva. Entretanto, 17% das crianças, refere como correta a frase “deixei a situação como estava” (17%), numa tentativa de ignorar ou guardar a emoção (Tangney *et al.*, 1996). Ainda no campo dos comportamentos, a agressão é referenciada por 17% dos alunos, através da seleção da frase “parti para a agressão”; esta escolha foi justificada com frases por parte das crianças como “apetecia-me bater” ou “respondi mal”, usando, nesse caso, a raiva de modo destrutivo (*idem*). Esta resposta comportamental encontra-se associada à agressividade à qual a raiva pode estar ligada (Furlong & Smith, 1994, referenciados por Ramírez & Andreu, 2008), sendo que, desta forma, é permitida a perpetuação do conflito (Tangney *et al.*, 1996, referenciado por Costa & Frizzo, 2012). De notar que Branco (2004) realça que a energia produzida durante o processo pode ser canalizada para comportamentos mais profícuos, como os que anteriormente foram apresentados. Estas últimas características são as da raiva dirigida para algo ou alguém (raiva externa), sendo as primeiras relacionadas com a raiva interna (Averill, 1982, e Funkenstein, King, & Drolette, 1954, referenciados por Stongman, 2004; Spielberg, 1988; Falsetti e Lipp, 2011). Ekman & Friesen (2003) salientam que a possibilidade de perder o controlo é uma faceta da raiva que a pode tornar uma emoção perigosa. No que toca à experiência própria de raiva a reflexão é o comportamento menos apontado (com 7% das respostas), verificado pelas expressões “se estou com raiva, não posso partir aquilo tudo, tenho de parar e pensar” e “devemos parar para pensar”. Diferentemente, ao nível da história usada na dinamização da sessão, as crianças identificaram facilmente como correta a hipótese

“tentaram usar a sua energia de uma forma positiva e pensar numa solução” (32%), o que foi muito reforçado pela história, indo ao encontro do protagonizado por Branco (2004) no que respeita à canalização da energia produzida para comportamentos proveitosos.

No que toca à função da raiva, a mais referenciada, 44% dos casos, foi a função de defesa, justificada com expressões “a raiva é importante para proteger” e “ajuda-nos a ter energia para lutar, para nos defendermos. Deste modo, fica claro que a principal função da raiva foi assimilada pelos participantes, já que a energia produzida por esta emoção se canaliza para a autodefesa (Branco, 2004, recorrendo a Rodrigues *et al.*, 1989, e Filliozat, 1998). Saliente-se o significado funcional relacionado com a autodefesa e domínio, focado por Lemerise & Dodge (1993), situados por Stongman (2004). A segunda função mais referenciada por parte dos alunos é a resolução, com 17% das respostas; de facto, de acordo com a literatura da área o motivo subjacente à raiva é a tentativa de remover determinado obstáculo (Ekman & Friesen, 2003; Nunes, 2012).

Os resultados obtidos permitem concluir que houve, por parte dos participantes, uma boa assimilação dos conhecimentos transmitidos durante a sessão, particularmente no respeitante às principais causas, características e funções da raiva.

No que toca à *avaliação da forma como decorreu a sessão*, foi possível realizar esta análise através de dois itens: adesão a adequabilidade.

Relativamente à adesão foi possível analisá-la através do interesse demonstrado pelos alunos no decorrer das atividades dinamizadas.

Na atividade relativa à história é possível ter em conta os registos de interesse dos alunos por parte das observadoras (71%), tais como “antes de iniciar (...) a dinamizadora perguntou se queriam ouvir uma nova história dos nossos amigos, os participantes responderam em coro “simmmm” e “os alunos contaram pormenores da história, pressupondo-se que estiveram interessados e atentos” e ainda “era possível ouvir baixinho indicadores positivos de surpresa e interesse como: “Olha... Vê, vê... Tão giro”; “Wauuu”; “É a lagoa!””

Ao nível da adesão ao trabalho individual regista-se o interesse, com 29% das observações, através de frases como “os participantes mostraram-se interessados na atividade (e.g. como na sessão anterior, os participantes preencheram a ficha sozinhos e em silêncio, levantando o dedo quando tinha alguma dúvida a colocar à dinamizadora).”

No que toca ao trabalho de grupo, o interesse (registado em 100%) encontra-se inerente a observações como “os alunos gostaram de montar os puzzles com as diferentes emoções e ouvir os sons” e “todos queriam participar na dramatização e

queriam trabalhar a sua situação de raiva (levantavam o dedo, “eu quero”, “pode ser a minha!”, “eu posso fazer?”, “podemos fazer mais uma?”. Na sub-dimensão “ao trabalho de grupo”, para além do interesse, foi possível criar uma unidade de registo para a adequação dos materiais e outra para a promoção da aprendizagem. Relativamente à adequação dos materiais (registada em 29% dos casos) pode assinalar-se “os jogos foram interessantes e adequados” e “os participantes não apresentaram dificuldades na realização da atividade; os seis grupos souberam identificar as emoções associadas às imagens dos seis puzzles e aos respetivos sons.” No que concerne à promoção da aprendizagem, com uma ocorrência de 57%, pode-se ter em conta “os participantes identificaram as emoções nos puzzles” ou “no fim da apresentação dos sons foi solicitado que fizessem cada som, em coro, à medida que a dinamizadora ia solicitando. Os participantes fizeram os sons corretamente e de acordo com que tinham ouvido nas gravações”

Na sub-dimensão “[adesão] à sessão em geral” foram criadas quatro unidades de registo: adesão, promoção da aprendizagem, participação e empenho. A adesão (com 14% dos registos) pode ser compreendida pela expressão “- os alunos aderiram bem a todas as atividades”, a promoção da aprendizagem (com 29%) pela frase “[nesta aula] nós podemos saber o que é a raiva”, a participação (com 14%) por “a sessão decorreu de forma muito participativa” e o empenho (com 14%) por “a sessão decorreu com empenho do grupo.”

É possível concluir, então, através dos indícios recolhidos, que, em todas as atividades, houve bons níveis de adesão por parte dos alunos que participaram na sessão: o interesse na história (71%), no trabalho individual (29%) e no trabalho de grupo (100%), bem como a adequação dos materiais (29%) e a promoção da aprendizagem (57%) no trabalho de grupo.

No que concerne à adequabilidade, indicativa da forma como decorreu a sessão, esta foi analisada em quatro itens: “da história”, “do trabalho individual”, “do trabalho de grupo” e “da sessão em geral”.

A adequabilidade da história foi assinalada pelos itens: divertida, promotora da aprendizagem, elementos significativos da história e identificação da emoção. Verificou-se que 87% dos alunos consideraram a história divertida e 71% consideraram-na promotora da aprendizagem (por exemplo, “ajudou a compreender como me sinto” e “aprendi como é importante estar atento às nossas emoções”); 3% os alunos também identificaram elementos significativos da história, com frases como “gostei do vigilante” e “gostei das personagens.” Todos os alunos (100%) realizaram a identificação da emoção que havia sido retratada.

No que se refere ao trabalho individual, foi possível registar a adequabilidade do mesmo através da autonomia revelada pelos alunos (71%), com observações como “preencheram a ficha de forma autónoma”; bem como através da adequação da dinâmica (14%), por meio da frase “a ficha foi adequada”.

Relativamente ao trabalho de grupo identificou-se a promoção da aprendizagem como única unidade de registo conducente à adequabilidade (86%), com citações como “os alunos identificaram corretamente situações de raiva” e “na dramatização conseguiram usar expressões verbais e corporais relativas à situação de raiva.”

Por último, relativamente à sessão em geral foram localizadas as unidades de registo “promoção da aprendizagem” e “adequação”. A primeira (com 71%) foi justificada com expressões como “identificaram correctamente a emoção e a forma como esta se manifesta através dos comportamentos” e “reconhecem estratégias para ultrapassar a raiva”. A segunda (com 57%) foi fundamentada por “prepara/educa os alunos para situações que surjam” e “a sessão contribuiu para reconhecer que a raiva é uma emoção normal ao ser humano.”

No que se refere à avaliação da sessão sobre a raiva, as observações registadas permitem reconhecer a adequabilidade dos conteúdos e das atividades desenvolvidas para a sessão, tendo sido salientada a eficácia da história e do trabalho de grupo na promoção da aprendizagem (com 71% e 86%, respetivamente), bem como a autonomia proporcionada pelo trabalho de grupo (71%).

Não obstante a inexistente alteração dos valores da raiva na sequência da intervenção realizada, visualizada pela análise quantitativa dos dados, verificou-se, através da análise de conteúdo, que os participantes e os observadores valorizam a intervenção realizada e os conhecimentos que esta proporcionou; tal pode ser expresso por frases como “ele [o Necas] explica que a raiva é uma boa emoção” ou “[a sessão] ensinou que a raiva também é boa para nos podermos defender e mostrou como lidar com esta emoção.”

É possível verificar que a sessão realizada permitiu um ganho de conhecimentos aos seus participantes, relacionado com as características da raiva, seus motivos, manifestações e funções.

Desde modo, é possível tornar afirmativa a nossa questão de investigação, apenas no que respeita ao conhecimento da emoção em apreço. Podemos concluir que a aplicação de uma sessão sobre a raiva, incorporada no programa de competências sociais e emocionais em crianças do primeiro ciclo do ensino básico *Vamos sentir com o Necas*, teve um impacto positivo no conhecimento acerca da raiva.

Tendo sido a regulação emocional da raiva o aspeto menos explorado nesta sessão, não é de estranhar que a participação na mesma não tenha induzido alterações nos itens da raiva do Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (QIEC) analisados (9 - “a minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras”, 22 - “quando estou com raiva brigo com todos”, e 46 - “quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento.”), itens exclusivamente relacionados com a regulação da raiva e que não permitem analisar os aspetos relativos às restantes características desta emoção.

Consideramos que a sessão realizada, incorporada no programa *Vamos sentir com Necas*, propondo-se a amplificar o conhecimento sobre a raiva, contribuiu para o desenvolvimento de competências por parte de das crianças e, conseqüentemente, para o aumento de fatores protetores e para a diminuição de factores risco, no contexto pessoal (compreendendo a autoconfiança, a maturidade e competência) e no contexto social (compreendendo o apoio de adultos). É na medida em que o sujeito transforma a sua trajetória de risco em resultados socialmente válidos, superando-a, que os mecanismos protetores atuam (Coie *et al.*, 1993, referenciado por Freitas, Simões & Martins, 2011). Os fatores de proteção, caracterizados segundo categorias similares aos fatores de risco, deverão estar presentes e aumentar no caso de também os fatores de risco aumentarem (Freitas, Simões & Martins, 2011). Torna-se pertinente, portanto, que os contextos frequentados pela criança sejam facilitadores da adaptação do indivíduo, uma vez que é constante a interação entre esta e os referidos ambientes, estes indispensáveis na preparação do indivíduo para as particularidades e vulnerabilidades do dia-a-dia.

Apesar de não terem sido cumpridos todos os pressupostos da Psicologia Comunitária, como ser a população em foco a reportar as suas necessidades, consideramos que a presente investigação andou a par com esta disciplina, envolvendo toda uma comunidade escolar: crianças e agentes educativos, e reunindo os seus contributos para a prossecução dos seus objetivos, numa abordagem holística preconizada pela Psicologia Comunitária.

Na realização deste estudo, atendeu-se de forma peculiar ao “bem-estar individual”, um dos valores da Psicologia Comunitária, na perspetiva que a melhoria deste se relacionasse com maiores níveis de competência emocional e social, e que se traduzisse num maior bem-estar subjetivo, numa gestão das emoções e relação com o outros mais eficaz e, conseqüentemente, num bem-estar mais geral (Rappaport, 1977) e numa comunidade mais fortalecida e mais participativa nas questões que a ela respeitam (Ornelas, 2008; Menezes, 2007). A escola, para além de um território, representa uma comunidade relacional (Gusfield, 1975, e Heller, 1975,

referenciados por Ornelas, 2008), e cremos que a atuação neste campo se repercute, como já mencionámos, num processo de empoderamento pessoal, institucional e comunitário (Vidal, 2007).

Considerações finais

Considerações finais

Indivíduos inteligentes emocionalmente são capazes de perceber e expressar as suas emoções e, conseqüentemente, reconhecer a atividade emocional nos outros. Sujeitos com tais características respondem mais empaticamente e resolvem problemas com maior flexibilidade, tendo, assim, respostas mais ajustadas aos estímulos percebidos (Salovey & Mayer, 1990).

Particularmente na infância, a emoção proporciona um salutar funcionamento social (Southam-Gerow & Kendall, 2000, referenciados por Cardoso, 2011) e facilita o sucesso acadêmico (Trentacosta *et al.*, 2006, referenciado por Cardoso, 2011). Deste modo, dada a repercussão das competências emocionais ao nível do sucesso acadêmico, o contexto escolar revela ser um ambiente privilegiado para a aprendizagem emocional (Mayer & Geher, 1996, referenciados por Woyciekoski & Hutz, 2009).

É de acordo com os pressupostos explanados que surge o programa *Vamos sentir com o Necas*, ambicionando inculcar nas crianças do primeiro ciclo do ensino básico conhecimentos sobre as emoções básicas e formas de lidar com estas, proporcionando um maior ajuste social aos que dele beneficiem. O estudo efetuado focou-se numa das sessões do programa, tendo como temática “a raiva.”

O referido programa foi elaborado na linha do que a CASEL defende ser a aprendizagem sócio-emocional, pretendendo gerar comportamentos positivos, diminuir comportamentos de risco e promover o salutar desenvolvimento da criança.

O trabalho apresentado teve dois objetivos primordiais. O primeiro, referente à caracterização da raiva na população-alvo do estudo. O segundo, relativo ao impacto da sessão, concretizado pela análise dos dados de uma bateria de testes, bem como dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, da sua adesão aos conteúdos e da adequabilidade das atividades desenvolvidas.

Relativamente à caracterização da raiva na amostra, salientam-se valores mais altos de raiva no sexo masculino; a literatura sobre o assunto justifica que tal pode relacionar-se com a diferente socialização emocional de homens e mulheres (Zimprich & Mascherek, 2012).

Verifica-se, igualmente que os valores de raiva são superiores em crianças enquadradas nos estatutos sócio-económicos mais baixos, o que vai ao encontro da bibliografia sobre a temática (Stongman, 2004).

Através do estudo da associação entre a raiva e a vergonha externa, foram encontradas correlações positivas entre as duas variáveis, fator justificado pelo facto da raiva ser um regulador da vergonha (Lewis, 1971, Robins, Tracy, & Shaver, 2001, e Tangney & Dearing, 2002, referenciados por Thomaes *et al.*, 2011) e meio de defesa

ao sentimento de vergonha (Mills, 2005).

No que se refere à relação entre a agressividade e a raiva, verificou-se uma correlação positiva entre ambas as variáveis, levando-nos a concluir que a raiva sentida pela população-alvo se encontra relacionada com o comportamento agressivo (Furlong & Smith, 1994, referenciados por Ramírez & Andreu, 2008).

O estudo da relação entre a raiva e as sub-escalas da Escala de Formas de Auto-criticismo/Ataque e Auto-tranquilização revelou a existência de uma ligação positiva entre a variável em estudo e as sub-escalas “Eu inadequado” e “Eu detestado”, situação que poderá estar relacionada com o facto da raiva em questão ser do tipo interno, com uma resposta destrutiva (Tangney *et al.*, 1996) associado a uma avaliação negativa do próprio (Gilbert, 2000, 2007, referido por Castilho & Gouveia, 2011).

Foi também detetada uma correlação negativa da raiva com a “satisfação com a escola e com a família”, e com a “satisfação da escola”, concluindo-se que os fatores de satisfação com a escola têm interferência na manifestação desta emoção.

Relativamente ao impacto causado pela sessão, a comparação quantitativa dos dados, entre o grupo experimental e o grupo de controlo, nos momentos pré e pós intervenção, revelou não existirem diferenças significativas nos valores de raiva apresentados. Não obstante, e como já foi referido, registam-se indicadores positivos de valorização da intervenção por parte dos participantes sujeitos ao programa, depreendendo-se que a sessão sobre a raiva proporcionou novos conhecimentos às crianças, capacitando-as para situações futuras nas diferentes comunidades onde interagem.

Foi possível concluir que as crianças apreenderam os motivos que levam à raiva, suas características (expressão facial, sintomas físicos, cognições e comportamentos) e funções, tanto no recordar de experiências próprias como na compreensão das vivências das personagens criadas para a dinamização da sessão.

Foram recolhidos indicadores positivos da adesão por parte dos alunos e da adequabilidade das atividades desenvolvidas (história, trabalho individual, trabalho de grupo e sessão em geral).

Deste modo, realizamos uma análise favorável no que respeita aos conteúdos tratados na sessão, bem como às dinâmicas e aos materiais desenvolvidos. A eficácia da sessão pôde ser apreendida pelas análises quantitativa e qualitativa, as quais se revelaram complementares na informação que proporcionaram. Enquanto a primeira permitiu obter dados estatísticos sobre as diferenças entre os valores nos dois momentos de avaliação, nos dois grupos, a segunda possibilitou verificar as aprendizagens valorizadas pelas crianças, e a adequação das dinâmicas e materiais,

traduzidas pelo interesse suscitado.

Ainda que a análise quantitativa tenha revelado dados pouco claro quanto aos conhecimentos proporcionados pela sessão, foram elaborados e testados materiais pedagógicos com vista ao ensinamento de questões ligadas à emoção “raiva” com resultados positivos, tendo em conta as manifestações dos participantes.

Como limitações da intervenção é possível apontar a extensão da bateria de testes utilizada, que se traduziu num demorado preenchimento (em média, um tempo letivo), com possibilidade de impacto na atenção dos alunos e, respetivamente, nas respostas apontadas. Como tal, com vista à minimização deste facto, a aplicação foi efetuada por duas pessoas que observaram a conduta dos alunos durante o preenchimento dos testes e esclareceram as dúvidas existentes, algumas vezes, quando justificadas, através da leitura e interpretação das questões.

Saliente-se a necessidade de, futuramente, os conteúdos sobre a temática serem mais abrangentes, com dados como a gestão/regulação da raiva e com uma duração que permita uma melhor apreensão dos conteúdos, bem como uma aplicação prática dos mesmos, assumindo-se o programa como longitudinal.

Do mesmo modo, seria benéfico alargar as atividades do projeto a mais crianças, recolhendo os seus contributos e observando o seu desempenho (com instrumentos avaliadores do padrão da raiva) para uma melhoria constante do material desenvolvido.

Acresce-se, ainda, a necessidade de, no seguimento desta investigação, serem realizados estudos follow-up com vista a perceber efeitos provocados a médio e longo prazo pelo trabalho desenvolvido.

Os poucos conhecimentos revelados pelas crianças-alvo do estudo antes da intervenção traduzem a necessidade de ser realizado um investimento nesta área, já que se encontram determinados os benefícios da inteligência emocional aos níveis intra e inter-relacional. A prevenção primária neste campo potenciará um maior bem-estar individual, um desenvolvimento das capacidades da criança na sua interação e na sua intervenção nos diferentes domínios, em comunidades como a escola e a família. Em termos globais, proporcionará comunidades escolares mais fortalecidas e interventivas nos desafios do dia-a-dia.

Apesar de conscientes das limitações do presente estudo, salientamos a nossa intenção de contribuir para a investigação sobre a temática da inteligência emocional infantil, dada a insuficiência de estudos na área, acreditando na relevância e adequabilidade da sessão elaborada, bem como na importância de todo o programa em que esta se encontra integrada, considerando este ser uma mais-valia para intervenções futuras na área da inteligência emocional na infância.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

- Afonso, S. (2011). *O efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais em crianças institucionalizadas*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.
- Allan, S., & Gilbert, P. (2002). Anger and anger expression in relation to perceptions of social rank, entrapment and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 32, 551–565.
- Almeida, L. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimentos e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, M. (2006). *Socialização parental das emoções e a competência social da criança*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Amaral, V., Castilho, P., & Gouveia, J. (2010). A contribuição do auto-criticismo e da ruminação para o afecto negativo. *Psychologica*, 52(II), 271-292.
- Amaro, S. (2011). *Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional*. Florianópolis: UFSC.
- Ângelo, I. (2007). *Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Arriaga, P., & Almeida, G. (2010). Fábrica de emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções. *Laboratório de Psicologia*, 8(1), 63-80.
- Bandeira, M., Costa, M., Prette, Z., Prette, A., & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 401-419.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biaggio, A. (1999). Ansiedade, raiva e depressão na concepção de C. D. Spielberger. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(6), 1-5.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Bueno, J., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291.

- Campino, S. (2012). *Avaliação do processo de implementação de um programa de promoção de competências sócio-emocionais na transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Candeias, A. (2008). *Inteligência Social – O que é e como avaliar?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, M. (2011). *Compreensão emocional. A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Carmo, H. (2001). A Actualidade do Desenvolvimento Comunitário como estratégia de Intervenção. *Actas da 1ª conferência sobre desenvolvimento e saúde mental*, Lisboa, Portugal.
- Carvalho, C. (2009). *Psicose Esquizofrénica. Crenças Paranóides: exploração da sua Etiologia na população normal e em doentes com esquizofrenia*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Casares, M., Larrauri, B., Simón, J., Conde, M., & Pascual, M. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescência. Consultado a 12 de setembro de 2013 em <http://www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes.pdf>.
- Castilho, P., & Gouveia, J. (2011). Auto-Criticismo: estudo de validação da versão portuguesa da Escala das Formas do Auto-Criticismo e Auto-Tranquilização (FSCRS) e da Escala das Funções do Auto-Criticismo e Auto-Ataque (FSCS). *Psychologica*, 54(II), 63-86.
- Chávez, N., & Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventário de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Coelho, V., Sousa, V., & Marchante, M. (2014). Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais: versão professores. *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.
- Costa, Z., & Frizzo, T. (2012). A expressão de raiva no contexto escolar. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 11(1), 25-34.
- Cruz, M. (2011). *Relação de vinculação, práticas educativas e ajustamento emocional na idade pais-filhos*. Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

- Cruz, M., & Júnior, A. (2011). Corpo, mente e emoções: referenciais teóricos da Psicossomática. *Rev. Simbio-Logias*, 4(6), 46-66.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Europa América.
- Damásio, A. (2011). *O erro de Descartes*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Delgado-Martins, E. (2008). *Um programa de educação parental*. Dissertação de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Dias, M. (2014). Promover competências em contexto educativo: estudo de três propostas de intervenção. *Educação por Escrito*, 5(1), 80-97.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384–392.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed. Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books.
- Ekman, P., & Davidson, R. (1994). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press.
- Ekman, P., & Friesen, W. (2003). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial clues*. Cambridge: MalorBooks.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erra, M. (2005). *Introdução de um programa de orientação sócio-afetiva em crianças de idade pré-escolar: modificação das relações interpessoais*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Falsetti, M., & Lipp, M. (2011, setembro). Avaliação das relações entre os sintomas de stress, o controle da raiva e a aquisição de novos hábitos de vida. *Anais do XVI encontro de iniciação científica e I encontro de iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação da puc-campinas*, Campinas, Brasil. Consultado a 14 de Agosto de 2014 em https://www.puc-campinas.edu.br/websist/porta/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011825_143331_710614604_reseu.pdf.
- Faria, L., & Santos N. (2001). *Inteligência emocional: adaptação do “EmotionalSkillsandCompetenceQuestionnaire” (ESCQ) ao contexto português*. Consultado a 12 de setembro de 2013 em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/668/1/275-289FCHS2005.pdf>.
- Faria, L., Costa, A., & Costa, M. (2008). Validação do Questionário de Competência Emocional (QCE): estudo em contexto hospitalar com enfermeiros. *XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 923-930.

- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, E., Simões, M., & Martins, A. (2011, setembro). Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco. *Ata do XI congresso internacional galego-português de psicopedagogía*, Coruña, Espanha, 9.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Garber, J., & Dodge, K. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gauthier, B. (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 31–50.
- Gilbert, P., Irons, C., Olsen, K., Gilbert, J., & McEwan, K. (2006). Interpersonal sensitivities: Their links to mood, anger and gender. *Psychology and Psychotherapy*, 79, 37-51.
- Goleman, D. (1999). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goss, K., Gilbert, P., & Allan, S. (1994). An exploration of shame measures: I: The 'other as shamer' scale. *Personality and Individual Differences*, 17, 713-717.
- Goss, K., Gilbert, P., & Allan, S. (1994b). An exploration of shame measures: II: Psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 17, 719-722.
- Gottman, J., & Declare, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Lopes, I., & Matos, J. (2000). *As disposições afectivo-emocionais na aprendizagem da matemática*. Consultado a 12 de setembro de 2013 em http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1998/1998_05_ICLopes.pdf.
- Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schütz, A., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lutwak, N., Panish, J., Ferrari, J., & Razzino, B. (2001). Shame and guilt and their relationship to positive expectations and anger expressiveness. *Adolescence*, 36(144), 641-653.
- Mahoney, A., & Almeida, L. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psic. Da Ed.*, 20, pp.11-30.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). 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. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- 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, Minho, Portugal.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- Michelson, L., & Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14.
- Michelson, L., & Wood, R. (1982). Development and Psychometric Properties of the Children's Assertive Behavior Scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 3-13.
- Mills, R. (2005). Taking stock of the developmental literature on shame. *Developmental Review*, 25, 26–63.
- Monteiro, N. (2009). *Inteligência emocional: validação de construto do MSCEIT numa amostra portuguesa*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Neta, N., García, E., & Gargallo, I. (2008). A inteligência emocional no âmbito académico: uma aproximação teórica e empírica. *Psicol. Argum.*, 26(52), 11-22.
- Novaes, M. (2005). *O stress e o turbilhão da raiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nunes, J. (2012). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos: Estudo da adaptação portuguesa ao TEC*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Oatley, K., & Jenkins, J. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Piaget.
- Olabuénaga, J. (1998). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.

- Paiva, I., & Yamamoto, O. (2010). Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do “terceiro setor”. *Estudos de Psicologia*, 15(2), 153-160.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral, In A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro (Eds.). *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia* (24.^a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ramírez, J., & Andreu, J. (2008). The Main Symptoms of the AHA-Syndrome: Relationships Between Anger, Hostility and Aggression in a Normal Population. *The AHA-Syndrome and Cardiovascular Diseases*, 16-29.
- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: values, research and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory of Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Desarrollo y validacion de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(1), 23-38.
- Ribeiro, J. (2007). Introdução à psicologia da saúde (2.^a ed.). Coimbra: Quarteto.
- Roberts, R., Flores-Mendoza, C., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: um construto científico? *Paidéia*, 12(23), 77-92.
- Salovey, P., & Grewal, J. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Emotional Intelligence*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Serra (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Silva, D., & Duarte, J. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42, 67-84.
- Silva, J., & Schneider, E. (2007). Aspetos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3(11), 83-87.
- Silva, M. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Spielberger, C. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory*. Odessa: Psychological Assessment Resources.

- Strongman, K. (2004). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi.
- Tangney, J., Wagner, P., Hill-Barlow, D., Marschall, D., & Gramzow, R. (1996). Relation of Shame and Guilt to Constructive Versus Destructive Responses to Anger Across the Lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 797-809.
- Thomaes, S., Stegge, H., Olthof, T., Bushman, B., & Nezlek, J. (2011). Turning Shame Inside-Out: "Humiliated Fury" in Young Adolescents. *Emotion*, 11(4), 786–793.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Vasconcelos, C. (2008). *Emoções e aprendizagem em um curso para o desenvolvimento de competências empreendedoras*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Vidal, A. (2007) *Manual de Psicología Comunitaria: Un enfoque integrado*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Vulic´-Prtoric´, A., & Macuka, I. (2006). Family and coping factors in the differentiation of childhood anxiety and depression. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79, 199-214.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 1-11.
- Zimprich, D., Mascherek, A. (2012). Anger expression in Swiss adolescents: Establishing measurement invariance across gender in the AX scales. *Journal of Adolescence*, 35, 1013–1022.
- Zins, J., & Elias, M. (2007) Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.

Anexos

Anexo 1

Pedido de autorização à SRECE para a realização do estudo



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Um desses estudos, realizados na Ilha de S. Miguel, no ano de 2012, caracterizou a ideiação paranoide, caracterizada pela presença de sentimentos de medo de rejeição, exclusão, humilhação ou inferiorização em relação aos outros (Gilbert, Boxall, Cheung & Irons, 2005), numa amostra de 1762 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Os resultados permitem-nos concluir que, na adolescência, a

ideação paranóide ($M=49.14$) é semelhante à encontrada em estudos realizados com adultos portugueses ($M=43.42$, Barreto Carvalho, 2009; $M=44.14$ Lopes, 2010), sendo também semelhantes as variáveis preditivas desta ideação, designadamente a vergonha externa e os estilos parentais. Este resultado vem reforçar a importância do papel de apoio dos progenitores, fortalecendo a necessidade de intervir ao nível da educação parental (Barreto Carvalho, Pereira, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

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

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

Esta última ideia parece encontrar eco num outro estudo, também realizado em São Miguel, onde se analisou o envolvimento do aluno na escola, uma vez que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,
Célia Barreto Carvalho
Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 25 de Novembro de 2013

Anexo 2

Autorização da DRE para a realização do estudo



Correio Eletrónico

Sua Referência.	Sua Comunicação de	Nossa Referência
		Nº. MAIL-S-DRE/2013/5733
		Proc. DAI/1529

Assunto: Pedido de autorização para contacto com escolas de São Miguel

Em resposta ao vosso pedido de autorização para o contacto com as escolas da ilha de São Miguel, com vista à aplicação dos programas desenvolvidos no âmbito do mestrado em Psicologia da Educação, informamos que está autorizado o contacto com as escolas, desde que a apresentação do projeto seja realizada junto dos diretores de turma ou docentes de Cidadania e, nas escolas que decidirem implementar o programa, os encargos materiais associados sejam assegurados exclusivamente por V. Exas.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora Regional
Maria da Graça Lopes Teixeira

Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura

Direção Regional da Educação

Paços da Junta Geral - Carrisra dos Cavalos | Apartado 46

9700-167 Angra do Heroísmo

Telefone: 295401100 | E-mail: dy.info@azores.gov.pt <mail@dre.info@azores.gov.pt>



Anexo 3

Exposição aos conselhos executivos das escolas básicas da ilha de S. Miguel



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao Conselho Executivo

Ponta Delgada, 9 de Dezembro de 2013

As estudantes, Ana Moniz, Sandra Amaral, Lénia Dias e Gorete Cordeiro, do Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade dos Açores, encontram-se a realizar, sob orientação das signatárias, as suas Dissertações. Estas Dissertações, que se encontram agrupadas num programa de intervenção, integram-se num trabalho amplo que visa a promoção de competências socioemocionais nos alunos dos ensinos básico e secundário, as quais são facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Neste contexto, vimos convidar a V/a Escola a aderir ao conjunto de estabelecimentos de ensino que vão beneficiar do programa *Alinha com a Vida* – versão para crianças, destinado a alunos do 3.º ano de escolaridade e, nesse sentido, solicitar a V/a Excia a cedência de um espaço e tempo lectivo para a concretização do mesmo.

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

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,

Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Anexo 4

Consentimento informado para os encarregados de educação das crianças participantes no estudo como grupo experimental



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

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

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

Este programa é constituído por dez sessões, a serem desenvolvidas semanalmente nas aulas de cidadania, durante o segundo período lectivo. Nestas sessões pretendem-se alcançar alguns objectivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas nas crianças; promover a capacidade para identificar emoções básicas em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia 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, convida-se as crianças a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.

- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

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

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

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

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

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

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

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos: Sandra Amaral 911501763 sandrita.amaral@gmail.com;
Gorete Cordeiro 969974884 goretecordeiro@sapo.pt; Ana Moniz 919811343
anamartinsmoniz@hotmail.com.

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

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

Anexo 5

Consentimento informado para os encarregados de educação
das crianças participantes no estudo como grupo de controlo



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

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

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

Para a implementação do programa em questão, torna-se necessário conhecer e avaliar algumas das capacidades de gestão emocional das crianças do 3º ano de escolaridade. Neste sentido vimos convidar o seu educando a preencher alguns questionários, especialmente elaborados para crianças, que nos permitirão aprofundar o conhecimento acerca das capacidades de regulação emocional das crianças desta faixa etária.

Importa ainda salientar:

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

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

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

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

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

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

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

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

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

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

Anexo 6

Inquérito sócio-demográfico



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Dados Sócio-Demográficos

Atenção: As 2 páginas seguintes devem ser preenchidas pela dinamizadora do programa, com base nos dados pessoais do aluno.

1. Nome _____

2. Morada _____

3. Nacionalidade _____

4. Idade _____

5. Sexo Masculino Feminino

6. Ano de escolaridade _____ Escola _____

7. Com quem vive o aluno?

Ambos os pais

Só com o pai

Só com a mãe

Com irmãos

Numa Instituição

Com outras pessoas: Diga com quem, por favor _____

Anexo 7

Questionário de Inteligência Emocional para Crianças

Questionário de Inteligência Emocional para Crianças - QIEC

(versão para investigação, em desenvolvimento, de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira)

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

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Nunca	Quase Nunca	As vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Já me senti triste.					
2. Quando estou alegre divirto-me com tudo.					
3. Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender alguma coisa com o que aconteceu.					
4. Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar.					
5. Já me senti surpreendido, ou seja, já tive muitas surpresas					
6. Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém.					
7. As surpresas atrapalham-me porque não estou à espera delas.					
8. Quando tenho medo, enfrento-o e resolvo o problema.					
9. A minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras.					
10. Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
11. As surpresas ajudam-me a ficar com muita atenção ao que está a acontecer.					
12. Quando estou com raiva penso em coisas boas para me distrair.					
13. Tenho explosões de raiva.					
14. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.					
15. É fácil perceber quando um menino está triste pela maneira como se comporta.					
16. Quando tenho medo procuro ajuda.					
17. Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para a resolver.					
18. Quando estou com medo tudo me parece perigoso.					
19. Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor.					
20. Quando estou com raiva tento resolver o problema.					
21. Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente					
22. Quando estou com raiva brigo com todos.					
23. Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado					
24. Quando estou alegre só me apetece rir.					
25. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
26. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.					
27. Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável.					

	Nunca	Quase Nunca	As vezes	Muitas vezes	Sempre
28. Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste.					
29. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira.					
30. Quando vejo alguém vomitar sinto nojo e faço uma cara esquisita.					
31. Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					
32. Fico com raiva quando as coisas não correm como quero.					
33. Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.					
34. Quando fico alegre não quero que ninguém saiba.					
35. Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber.					
36. Quando um amigo meu está zangado eu consigo saber mesmo que ele não me diga.					
37. Já tive medo.					
38. Consigo entender o que os meus amigos sentem, mesmo quando não concordam comigo.					
39. Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir.					
40. Quando algum menino me enoja por ser diferente afasto-me dele.					
41. Fico feliz quando um amigo meu é elogiado.					
42. Se alguma coisa me enoja, sei que me vou afastar dela.					
43. Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso "não gosto disso".					
44. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.					
45. Quando um amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.					
46. Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento					
47. Já me senti alegre.					

Anexo 8

Escala de Vergonha Externa para Crianças

Escala de Vergonha Externa para Crianças

OAS - C

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

(tradução e adaptação para a população Infantil Portuguesa de C. Barreto Carvalho, S. N. Caldeira & C. Motta, versão para investigação, em desenvolvimento)

Instruções:

De seguida é apresentada uma lista de frases com sentimentos ou experiências relacionadas com aquilo que achas que os outros pensam de ti (visão que os outros têm de ti).

Peço-te que leias com atenção cada uma das frases e que marques com uma cruz (X) a posição que achas mais verdadeira para ti.

Não há respostas certas ou erradas, responde da maneira como te costumavas sentir.

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Penso que os outros meninos me desprezam ou ignoram, ou seja, penso que não querem saber de mim.					
2. Os outros meninos olham-me como se eu não estivesse à altura deles(as), como se eu não fosse tão bom(boa) como eles(as).					
3. Os outros meninos vêem-me como se eu fosse pequeno(a) e insignificante.					
4. Os outros meninos vêem-me como se eu fosse uma pessoa defeituosa.					
5. Os outros meninos vêem-me se eu fosse menos importante do que os outros.					
6. Os outros meninos afastam-se de mim quando eu cometo erros.					
7. Os outros meninos vêem-me como sendo vazio(a) e insatisfeito(a).					
8. Os outros meninos pensam que há qualquer coisa que falta em mim.					

Anexo 9

Escala de Formas de Auto-criticismo/Ataque e Auto-tranquilização

**ESCALA DE FORMAS DE AUTO-CRITICISMO/ATAQUE E AUTO-TRANQUILIZAÇÃO
(FSCRS) – versão infantil** (Gilbert *et al.*, 2004; tradução e adaptação de C. Barreto Carvalho,
S. N. Caldeira & P. Castilho, versão para investigação, em desenvolvimento)

Quando nas nossas vidas as coisas não correm bem, como nós esperávamos, e sentimos que poderíamos ter feito melhor, às vezes temos pensamentos e sentimentos negativos e de autocrítica, ou seja, situações onde nos criticamos a nós próprios. No entanto, as pessoas também podem tentar ser amigas de si próprias. Abaixo estão uma série de pensamentos e sentimentos que nós temos acerca de nós próprios, da maneira como pensamos sobre nós mesmos.

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

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Fico facilmente desapontado comigo mesmo(a).					
2. Há uma parte de mim que me põe em baixo.					
3. Eu sou capaz de me lembrar de coisas positivas acerca de mim.					
4. Sinto dificuldade em controlar a raiva e frustração que sinto comigo mesmo.					
5. Perdooo-me facilmente.					
6. Há uma parte de mim que pensa que não sou suficientemente bom(boa).					
7. Sinto-me derrotado pelas críticas que faço a mim mesmo(a).					
8. Continuo a gostar de mim.					
9. Eu fico tão zangado(a) comigo mesmo (a) que me apetece magoar-me ou ferir-me.					
10.Tenho um sentimento de nojo por mim mesmo (a).					
11.Continuo a sentir que mereço que os outros gostem de mim e me aceitem.					
12.Eu deixei de me preocupar comigo e de cuidar de mim.					
13.Acho fácil gostar de mim mesmo.					
14.Lembro-me e penso muito sobre os meus fracassos, ou seja, sobre o que não consegui fazer.					
15.Eu chamo nomes a mim mesmo(a).					
16.Eu sou carinhoso(a) comigo e cuido de mim mesmo(a).					
17.Eu não consigo aceitar que não consigo fazer as coisas sem me sentir diferente dos outros, pior do que os outros.					
18.Penso que mereço quando digo mal de mim mesmo.					
19.Eu sou capaz de me cuidar e de me preocupar comigo mesmo(a).					
20.Há uma parte de mim que se quer libertar dos aspetos de que não gosto em mim próprio(a).					
21.Eu dou força a mim próprio(a) para pensar que o futuro será bom.					
22. Eu não gosto de ser como sou.					

Anexo 10

Questionário de Comportamentos Assertivos

Questionário de Comportamentos Assertivos - QCA

(Adaptado de Children's Assertive Behavior Scale - CABS - de Michelson & Wood, 1982, por C. Barreto Carvalho, S. N. Caldeira & M. Martins, versão para investigação, em desenvolvimento)

Neste questionário vais encontrar onze conjuntos de frases em grupos de três. Lê as três frases de cada grupo e escolhe a frase que achas mais verdadeira para ti.

Coloca uma cruz (X) no quadrado respeitante a essa frase. Não há respostas certas ou erradas, responde da maneira como tu costumavas agir.

Escolhe só uma frase de cada grupo.

1.

- Quando dizem que sou simpático digo “não sou nada”.
- Quando dizem que sou simpático digo “obrigado, também acho”.
- Quando dizem que sou simpático não digo nada.

2.

- Quando um colega faz uma coisa boa digo “sou capaz de fazer melhor do que tu”.
- Quando um colega faz uma coisa boa digo “está mesmo bom”.
- Quando um colega faz uma coisa boa não digo nada.

3.

- Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar” e eu digo “és um parvo”.
- Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar”. Fico magoado e não digo nada.
- Estou a jogar um jogo muito bem, mas um amigo diz “não sabes jogar” e eu digo “eu acho que está bom”.

4.

- Vejo que um colega está triste, mas não digo nada.
- Vejo que um colega está triste e digo-lhe “pareces triste, posso ajudar?”
- Vejo que um colega está triste por isso gozo com ele e digo “és um bebé”.

5.

- Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo “Não tens nada com isso, deixa-me”.
- Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo “Não é nada”.
- Estou preocupado com uma coisa e um colega diz-me “pareces preocupado” e eu respondo “sim estou preocupado, obrigado por perguntares”.

6.

- Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu paro logo de falar.
- Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu respondo “desculpa, vou falar mais baixo” e começo a falar mais baixo.
- Estou a falar muito alto com um amigo e outro colega diz-me para falar mais baixo porque estou a incomodar e eu respondo “se não te agrada, vai-te embora” e continuo a falar alto.

7.

- Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu e eu grito-lhe “és um parvo, detesto-te”.
- Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu, mas não digo nada.
- Um colega meu que é muito irritante fez uma coisa que me aborreceu e eu respondo “estou zangado, não gostei nada do que fizeste”.

8.

- Um colega tem um jogo que eu gostava de usar e digo “Dá-me já o jogo”.
- Um colega tem um jogo que eu gostava de usar, mas não lhe peço emprestado.
- Um colega tem um jogo que eu gostava de usar e digo que gosto muito do jogo que ele tem e se ele me pode emprestar.

9.

- No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto de que gosto muito, gostava de participar, mas fico calado.
- No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto de que gosto muito chego ao pé deles e digo “vocês não percebem nada disto, quem percebe sou eu”.
- No meu grupo de amigos estão a falar sobre um assunto que gosto muito, gostava de participar então espero uma oportunidade para poder dar a minha opinião.

10.

- No recreio vejo alguém a cair, rio-me e digo “olha por onde andas”.
- No recreio vejo alguém a cair vou ter com ele e pergunto “estás bem? Precisas de ajuda?”
- No recreio vejo alguém a cair, mas não faço nada.

11.

- Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega, mas não eu digo nada.
- Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega mesmo assim digo que fui eu.
- Rompi um livro e puseram as culpas no meu colega, mas não quero saber “eles é que estão a errar ao culpá-lo a ele”.

Anexo 11

Grau de Satisfação com a Escola e com a Família

Grau de satisfação com a Escola e com a Família

(C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira)

Gostaríamos de saber como te sentes em relação à tua escola e á tua família.

Assinala com uma cruz (x) o teu grau de satisfação com:

	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	Muito Satisfeito
Escola					
Colegas da turma					
Colegas da escola de outras turmas					
Amigos da escola					
Amigos sem ser da escola					
Professores					
Funcionários					
Pais					
Irmãos					
Restante família					

Anexo 12

Escala do Envolvimento do Aluno na Escola

Escala do Envolvimento do Aluno na Escola
Versão para Crianças

(versão para investigação, em desenvolvimento,
de S. N. Caldeira, C. Barreto Carvalho, C. da Motta, J. Cabral & M. Sousa)

Pensa em ti na escola. Lê com atenção cada frase e escolhe a resposta que melhor te descreve como aluno(a). Não há respostas certas ou erradas, sê o mais verdadeiro possível.

1. Sou um aluno muito interessado em aprender.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

2. Esforço-me por fazer corretamente e acertar as coisas na escola.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

3. Quando estou a estudar, tento perceber a matéria associando-a com as coisas que já sei.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

4. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

5. Nas aulas, faço o melhor que consigo.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

6. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as coisas que acontecem na minha vida\no meu dia a dia.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

7. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

8. Nas aulas, estou com atenção.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

9. Quando estou a estudar, tento ligar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

10. Gosto de aprender coisas novas na escola.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

11. Sou um aluno(a) empenhado(a), mesmo quando tenho dúvidas na matéria.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

12. Quando aprendo uma matéria nova tento encontrar as diferenças e as semelhanças (igual) com o que já aprendi.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

13. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

14. Quando estou a estudar, tento usar de outras formas aquilo que já sei.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

15. Sou um aluno(a) empenhado, mesmo quando encontro uma dificuldade nos trabalhos de casa.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

16. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola estão ligadas umas com as outras.

Não concordo nada	Concordo pouco	Concordo mais ou menos	Concordo	Concordo muito

Anexo 13

Diário de bordo



Diário de Bordo

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

Observadora:

Anexo 14

Registo de sessão



Registo de Sessão

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

Obs:

Anexo 15

Tabela de Análise de Conteúdo

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
1) Conhecimento da emoção "raiva"	1.1) Motivo que gerou a raiva	----	Injustiça	<ul style="list-style-type: none"> - "Quando a professora disse que era eu que estava a rir e era o Leandro" (A1) - "Se a pessoa bate sem eu fazer nada eu fico com raiva" (C3) - "Foi quando o meu irmão culpou-me mim porque ele disse que eu lhe bati" (D1) - "Quando a Maria disse que eu tinha batido nela de propósito, mas foi sem querer" (D1) - "Quando a minha irmã caiu e culpou as culpas para mim" (E1) - "Estava a passear com a minha mãe e um homem passou e disse não se atira o papel para o chão e não fui eu que atirei" (F1) - "O Sr. Guarda apareceu e disse para eles limparem o lixo" Como é que eles ficaram? R: "Com raiva" P: E porque é que eles ficaram com raiva? R: "Porque aquele lixo não era deles" (B3) - "O chefe do parque disse para eles arrumarem tudo e eles ficaram com raiva porque não foram eles que fizeram aquilo" (C1) - "Os meninos ficaram zangados por causa que o vigilante disse que eles tinham sujado" (D3) - "Sentiram raiva porque não foram eles que meteram o lixo no chão" (E3) - O guarda do parque foi injusto, porque não foram os meninos a pôr o lixo no chão" (E3) - "Foram fazer um piquenique... E apareceu um Sr. que disse para eles limparem o chão que estava todo sujo. Eles ficaram com raiva porque não foram eles" (G3) 	5 %	40 %
			Desconsideração	<ul style="list-style-type: none"> - "Quando me gozaram" (A1) - "Quando o meu irmão goza comigo" (A1) - "Foi quando gozaram comigo" (A1) - "Quando um menino me bateu" (A1) - Quando não são meus amigos e quando brigam comigo" (A1) - "O meu sobrinho deu-me uma chapada" (A1) - "Quando não me deixam brincar" (A1) - "Porque estava a andar e depois o Ruben me empurrou" (A1) - "Quando o meu primo tirou-me a minha bola" (A1) - "Quando a minha gata não parava" (A1) 	24%	

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - “Quando o meu amigo bateu-me” (B1) - “Quando não pude brincar com a melhor amiga de uma amiga” (B1) - “Foi quando a minha prima me bateu” (B1) - “Quando não acreditam em mim” (B1) - “Quando me bateram” (B1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Quando o meu primo deu-me um soco na boca e ficou a sangrar” (C1) - “Sento raiva quando não me chamam para brincar” (C1) - “Quando não me deixam brincar” (C1) - “Quando as minhas amigas falam alto comigo” (C1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Eu senti raiva quando não me deixaram jogar à bola e deram-me” (D1) - “Quando levei de um rapaz” (D1) - “Estava numa passeira e uma senhora ia-me atropelando e ao meu pai” (D1) - “Quando eu estava a andar, um carro passou e molhou-me” (D1) - “Quando pegam a dizer que me dão e quando me dão eu fico com raiva” (D1) - “Quando alguém bate em mim” (D1) - “Eu fiquei com raiva quando gozaram comigo” (D1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Eu tinha acabado de arrumar o quarto e o meu primo desarrumou o quarto e fiquei com raiva” (E1) - Quando um menino bateu-me” (E1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - Porque tiveram que apanhar o lixo 	-----	91 %
				<ul style="list-style-type: none"> - Porque não foram ouvidos 	-----	23 %
			Impedimento	<ul style="list-style-type: none"> - “Quando queria ir para um sítio e não podia” (A1) - “Não brincarem comigo” (F1) 	17%	
				<ul style="list-style-type: none"> - “Foi porque não fui ao cinema” (B1) - “Eu fico com raiva quando a minha irmã está muito tempo no computador e eu não posso ir” (B1) - “Quando a minha irmã e a minha prima mais nova não me deixam jogar no meu Tablet que vale muito para mim” (B1) - “Quando a minha irmã não me deixa brincar com ela” (B1) 		

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - “Quando a minha mãe não me deixa andar de bicicleta” (C1) - “Quando o meu pai não me deixou andar no carrossel” (C1) - “Quando o meu irmão não me deixa brincar” (C1) - “Quando o meu irmão não me deu o computador e eu fiquei com raiva” (C1) - “Quando eu não fui ao cinema com a minha prima porque a minha mãe não me deixou” (C1) - “Eu queria comer um gelado e a minha mãe não deixou” (C1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Senti raiva quando o meu irmão diz que os meus brinquedos são dele” (D1) - “Quando a minha mãe não me deixou trazer as luvas de futebol para a escola” (D1) - “Quando tive que ir para a cama e não podia ficar na festa” (D1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Porque a minha irmã tinha a minha caneta e eu fiquei com raiva” (E1) - “Eu queria uma coisa e não me deram a coisa que eu queria. E depois eu senti raiva” (E1) - “Eu queria ir jogar à bola e o meu pai não deixou-me. E eu senti raiva” (E1) - “Eu senti raiva quando a minha prima não queria dar-me o brinquedo” (E1) - “O amigo não me deu o cão emprestado” (E1) 		
				- Porque queriam ficar mais tempo a brincar junto da Lagoa	-----	9 %
			Zanga	<ul style="list-style-type: none"> - “Quando atropelaram a minha cadela” (A1) - O Sr. também ficou irritado, porquê? R: Porque as pessoas ponham o lixo e não cuidavam bem da natureza (B3) - “Quando lutei porque estavam a gozar de mim” (B1) - “Quando o meu irmão me bateu na cabeça” (B1) - “Quando os outros troçam de mim” (B1) - Quando um amigo queria levar o meu carro de recordação” (B1) - “Quando não consegui encontrar um brinquedo” (B1) - “Quando o meu cão salta para mim” (B1) - Quando eu tive que apanhar o lixo” (B1) 	35%	-----

Tabela de Análise de Conteúdo

Categorias	Dimensões	Sub-dimensões	Unidades de registo	Unidades de contexto	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - “Foi quando eu estava com o meu namorado e uma rapariga pediu-lhe para dançar e eu fiquei com raiva” (C1) - “Porque a Mariana não nos deixava em paz porque queria brincar com a gente” (C1) - “Quando o meu cão caiu do muro comigo” (C1) - “Quando a minha irmã fez confusão com as minhas brincadeiras” (C1) - “Foi quando eu levei uma dentada de um cão” (C1) - “Quando me chateiam e me chamam nomes” (D1) - “Quando me bateram” (D1) - “Foi quando o meu amigo me deu um pontapé aqui na escola” (E1) - “Me bateram e eu fiquei com raiva” (E1) - “Briguei com a minha irmã por causa da barbie” (E1) - “Eu senti raiva quando a Luana me arrastou e eu magoei-me” (F1) - “Quando me bateram eu fiquei com raiva e bati também” (F1) - “Quando o meu amigo sem querer me deu um soco na cara” (F1) - “Quando fui enganada pela minha mãe. Ela pôs papéis dentro da caixa do Tablet e não estava lá o Tablet, só estava os papéis” (F1) - “Quando me bateram-me” (F1) - “Quando ninguém lá em casa é meu amigo” (F1) - “Quando eu uma vez pisei-me e chorei e os meus amigos riram-se” (F1) - “Eu senti raiva quando o meu primo parte as minhas coisas” (F1) - “Quando o meu irmão me enerva. Mexe nas minhas coisas e eu não gosto” (F1) - “Foi quando parti um prato” (F1) 		

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
1.2) Características da raiva				<ul style="list-style-type: none"> - "Eu sinto raiva quando a minha amiga fica mal comigo por causa da prima" (G1) - "Quando o meu primo me bate" (G1) - "Senti raiva quando a minha mãe me bateu" (G1) - "Quando bateram em mim" (G1) - "Senti raiva quando o meu primo não brincou direito" (G1) - "Quando me batem sinto-me com raiva" (G1) - "Quando o meu irmão me bate-me" - "Quando batem-me" (G1) - "Eu estava na catequese, fiz um desenho e um menino rompeu" (G1) - "Quando batem no meu primo eu fico com raiva e bato em quem lhe bateu" (G1) - "Eu senti raiva do Sr. [guarda]" (G1) 		
			Perda	<ul style="list-style-type: none"> - "Quando a minha cadelinha morreu" (D1) - "Quando perdi a minha bicicleta" (D1) - "Quando tive de mudar-me da escola, senti raiva porque tinha de deixar os meus amigos e não conhecia ninguém aqui" (F1) - "Quando o meu irmão partiu o meu brinquedo e eu fiquei com raiva e eu bati nele" (G1) - "Eu senti raiva porque o meu irmão parte os meus carros" (G1) 	4%	
		Expressão facial	Dentes cerrados	<ul style="list-style-type: none"> - "Dentes de fora" (B3) - "Dentes de fora" (E3) - "Boca fechada (E3) - "Dentes cerrados" (E3) - "Dentes cerrados" (F1) - "Fiquei com os dentes a aparecer" (G1) 	86%	-----
			Testa enrugada	- "Testa franzida" (E3)		
			Sobrancelhas juntas e descaídas			
			Olhos cerrados	<ul style="list-style-type: none"> - "Os olhos cerrados" (D3) - "Olhos cerrados" (E3) - P: Qual é a emoção? R: "A raiva" P: Como é que vocês sabem que é a raiva? R: "Pela cara deles [imitam]" P: "Mas como é que é a cara deles?" R: "Os dentes a aparecer", "Os olhos cerrados", "Os olhos um bocadinho vermelhos" (G3) 		
	Sintomas físicos	Sensação de	- "A cara ficou vermelha" (D3)	50 %	-----	

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
			calor	- "Ficamos vermelhos" (F3) - "Quando o meu irmão não me deixou jogar na PlayStation" P: O teu corpo como é que ficou? R: - "Ficou mais quente, com as mãos a suar" (G3) - "Quando sinto raiva o corpo fica quente" (G3) - O meu irmão não deixou jogar, o meu corpo ficou mais quente, mãos a suar" (G3) - "As mãos do Li... O saco ficou quase a escorregar das mãos dele" (F3)		1 %
			Corpo inquieto	-----	39 %	-----
			Boca seca	-----	37 %	-----
			Tensão	- P: E aqui em cima como é que fica o nosso corpo? R: "Mais duro" (B3) - "Os músculos estão duros" (C1) - "O corpo fica com muita energia" (C1) - "Ficaram com as mãos a suar" (D3) - "Fiquei duro" (G1) - "As minhas mãos estavam fechadas" (C1) - "Fiquei com as mãos fechadas" (B1)	68 %	-----
			Corpo relaxado		7 %	-----
			Corpo gelado		-----	3 %
			Aceleração do batimento cardíaco	- P: Como é que fica o nosso corpo quando a gente sente raiva? "Com o coração acelerado" (B3) - "O sangue vai mais rápido" (D3) - "O coração bate muito rápido" (D3) - "O coração começou a bater muito depressa" (F3)	-----	82 %
			Aumento da respiração	- "Respiramos mais rápido" (D3) - "Quando troçaram de mim" P: Como ficou o teu corpo? R: "Quase que desmaiei, começa-me a faltar o ar, fiquei muito zozzo" (B3) - "Respiração forte" (E3) - "A respiração estava rápida" (C1)	-----	73 %
		Cognições	Gozo	- Estão a gozar comigo	43 %	-----
			Desacreditação	- Não acreditam em mim	39 %	-----
			Mágoa	- Querem magoar-me	42 %	-----
			Inadequação	- Os outros estão ocupados	14 %	-----
				- Escolhi um mau momento	33 %	-----
			Auto-Culpabilização	- Eu não me expliquei bem - A culpa é minha	26 % 23 %	-----

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)	
			Injustiça	- "Eles foram fazer um piquenique na Lagoa das sete Cidades e quando eles acabaram de brincar chegou o Sr. agente que disse que eles tinham que juntar o lixo que eles tinham feito, mas só que eles já tinham posto o lixo no contentor. Depois acho que foi o Li, ou foi o António, ficaram com raiva porque não foram eles..." (F3) - Foram injustos com eles	-----		
			Mudança	- Tenho de fazer alguma coisa para resolver a situação - Tinham de fazer algo para resolver a situação	51 %	40 %	
			Vingança	- Vou vingar-me	34 %	-----	
			Desistência	- Nada havia a fazer	-----	10 %	
		Comportamentos	Afastamento	- Fui para outro local - "Quando duvidaram de mim" P: Como é que tentaste resolver a situação? R: Fui-me embora para outro sítio (B3) - "Um amigo meu queria o um carrinho que ainda por cima era de recordação. P: E tu? R: Eu fui-me embora. (B3)	38 %	-----	
							- "Quando me bateram" P: O que é que sentiste? R: "Raiva" P: O que é que fizeste? R: "Fui para outro sítio" (D3) - "Vou brincar com outra pessoa" (F3)
							- Quando a minha mãe me bate P: "O que é que te apetece fazer nessa alturas?" R: "Apetece-me fugir e fechar" (G3)
							- Fiz algo de que gosto
				Distração	- Fiz algo de que gosto	43 %	-----
				Desabafo	- Falei com um amigo ou com um familiar	47 %	-----
				Relaxamento	- Tentei acalmar-me e relaxar o corpo	54 %	-----
				Inação	- Deixei a situação como estava - "Quando o meu irmão me bateu. Ele era pequenino" E tu? "Fiquei com raiva e com vontade de lhe bater" P: E o que é que fizeste? R: "Nada" (B3)	17 %	
					- "Quando a minha mãe não me deixou trazer as luvas de futebol para a escola" P: E que é que tu fizeste? R: "Nada" (D3)		
					- "Eu estava na catequese, fiz um desenho e um menino rompeu" P: O que é que tu fizeste? R: "Não consegui falar com ele" (G3)		
				- Apanharam o lixo sem questionar e continuaram a sentir raiva		37 %	

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
			Agressividade	<ul style="list-style-type: none"> - Parti para a agressão (B3) - “Apetecia-me bater” (B1) - “Quando o meu cão saiu do canil e atirou-se para cima de mim” P: E tu? R: [faz gesto de bater] e saltei para cima dele (B3) - “A minha irmã não queria brincar comigo e então eu disse a ela “senta-te aqui” e empurrei-a” (B3) - “Foi quando a minha prima bateu-me porque eu tinha uma barbie e ela queria aquela barbie; eu não dei” P: E de pois vocês começaram à briga? “Não. Eu pus fechada no quarto e ela começou a gritar” (B3) - “Quando me dão eu fico com raiva” P: E o que é que tu fazes? Como é que resolves? R: “É batendo. As vezes eu bato” (D3) - “Quase bati nela” (E1) - “Querida dar um soco” (F1) - “Querida bater” (F1) - “As vezes também a gente fica com raiva e também apetece bater naquela pessoa” (F3) - “Dei também” (F3) - Respondi mal” (F3) - “Foi quando e estava brincando com os meus carros e a minha irmã partiu-me o carro” P: Como é que tu ficaste? R: “Foi uma raiva para dar porrada nela” (G3) - “Quando o meu irmão partiu o meu carro, brinquedo, eu fiquei chateado e dei nele” (G3) - “Quando batem no meu primo eu fico com raiva e bato neles” (G3) 	7 %	-----
			Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - “Devemos pensar [e acalmar-nos] quando sentimos raiva” (A3 – antes da história) - “Parar para pensar [e falar]” (C3) - “Devemos parar para pensar” (D3) - “Se estou com raiva, não posso partir aquilo tudo, tenho de parar e pensar (porque os outros não tem culpa)” (D3) - “Quando tivermos raiva devemos ter calma” (E3) - R: O que foi que o Necas disse que era importante nós fazermos quando sentimos raiva? R “Parar, pensar... E aproveitar a nossa energia e depois é que agente resolve” (F3) 	8/115=7 %	

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - P: E o que é que ele aconselha que a gente faça quando a gente está com raiva? R: “Pensar nas coisas”, “usar a energia como o menino do jogo, foi procurar o jogo” (G3) - “Devemos parar para pensar” (G3) 		
				- Tentaram usar a sua energia de uma forma positiva e pensar numa solução	-----	32%
			Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - “Já me chatee com o meu irmão, mas não ralho, falo com ele” (A3) - “Uma vez vi um menino a brigar com outro e fui lá dizer que não estava certo” (A3) - “Devemos [pensar e] acalmar-nos quando sentimos raiva” (A3 – antes da história) 	11 %	
				<ul style="list-style-type: none"> - P: E o que é que o Necas nos aconselha a fazer quando a gente sentir raiva? “Ir falar com a pessoa...” (B3) - P: Como é que achas que podias ter resolvido a situação de outra maneira? R: Falar com ela... (B3) - Eu disse às minhas irmãs “diz-me onde é que está a coisa” e elas “e não vais brigar comigo?”; “Não vou; diz-me onde és que está a coisa”, “está na gaveta” (B3) - P: Como é que havia de ser então? R: “Falar, falar, falar...” (B3) 		
				- A dinamizadora pediu que esse participante pensasse numa forma de resolver o problema ao qual ele respondeu “Digo usa um computador que eu uso o outro” [Briga por causa do computador]” (C3)		
				- “Parar [para pensar] e falar” (C3)		
				- “Os amigos limparam o parque e depois foram explicar ao guarda que não tinham sido eles a deixar o lixo” (E3)		
				- “Também me apetecia dar... Falamos um bocadinho e depois pedimos desculpa” (F3)		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Eu estava a brincar com ele e ele empurrou-me” P: O que é que tu fizeste? R: “Fui falar com ele” (G3) - “Quando eu me sinto com raiva por causa que a minha amiga, a prima, faz sempre coisas para ela estar mal comigo e eu senti raiva” P: E o que é que fizeste? R: Falei com ela” P: Correu bem? R: “Mais ou menos” (G3) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - Falaram com o Vigilante de forma calma e educada e ficaram mais tranquilos - “Conversaram com o senhor guarda com a voz calma e normal” (A3) 		79 %

Tabela de Análise de Conteúdo

Categorias	Dimensões	Sub-dimensões	Unidades de registo	Unidades de contexto	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				- R: E o que é que os meninos todos pensaram fazer quando fossem levar o lixo ao Sr. Vigante? R: "Falar com ele com calma" (F3)		
			Pedido de ajuda	- "A minha irmã e estava mexendo no computador e eu também queria jogar" P: O que foi que tu fizeste? R: "Chamei a minha mãe e ela disse para ela sair do computador" (B3)	11 %	-----
				- "Fiquei zangado com um amigo porque ele bateu noutra" P: E como é que tu resolveste a situação? R: "Eu fui dizer à contínua e a contínua pediu para eles pararem" (G1)		
				- "O meu irmão pegou nos meus brinquedos" P: O que é que tu fizeste? R: "Chamei a minha mãe" (G3)		
				- "Quando bateram no meu primo" P: Como é que resolveste essa raiva? R: "Chamei a contínua" (G3)		
				- "Quando o meu irmão me bateu, fui chamar o meu pai" (G3)		
				- "Quando o meu irmão não me deixou jogar na PlayStation" P: E o que é que tu fizeste? R: "Fui dizer à minha mãe" (G3)		
				- "A gente estava a brincar e depois ela disse que eu não podia brincar" P: Como é que resolveste a situação R: "Disse à contínua que ele não me deixava brincar" (G3)		
				- "Foi quando e estava brincando com os meus carros e a minha irmã partiu-me o carro" P: Como é que tu ficaste? R: "Foi uma raiva para dar porrada nela" P: E se fosse hoje como é que tu fazias? "Ia chamar a minha mãe" (G3)		
				- "Quando a minha irmã estava mexendo nas minhas coisas e eu chamei a minha prima para brincar com ela" (G3)		
				- "Juntaram o lixo, o Necas apareceu, e explicou o que estavam a sentir" (A3)		
				- "Quando a minha irmã tinha as minhas coisas e eu chamei a minha prima para brincar com ela" (G1)		
				- Ontem, penso que foi ontem, a gente estava a brincar, ele estava sempre a rir, sempre a rir, e eu disse "para, se não eu vou-me embora" e ele pegou a chorar" (G3)		
				- Quando a minha mãe me bate P: "O que é que te apetece fazer nessas alturas?" R: "Apetece-me fugir e fechar" E como é que tu podes evitar essas situações? "Dizendo a ela que nunca mais vou fazer mais asneiras" (G3)		

Tabela de Análise de Conteúdo

Categorias	Dimensões	Sub-dimensões	Unidades de registo	Unidades de contexto	No próprio (Experiência)	No outro (História)
	1.3) Funções da raiva	----	Defesa	<ul style="list-style-type: none"> - “Porque ajuda-nos a defender” (A1) - “A raiva também nos ajuda a defender” (A1) - “A raiva é importante para proteger” (A1) - “É para nos defendermos” (A1) - “A raiva é boa para nos defendermos (quando alguém nos bate), mas é má porque podemos magoar as pessoas” (A3 – antes da história) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - “A raiva é boa porque serve para a gente se defender” (C3) - “Ajuda-nos a defender, como na história que o senhor não percebeu que não tinham sido os amigos e brigou logo com eles” (C3) - “É importante porque dá-nos energia” (C1) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - “Porque ajuda-nos a combater o problema” (E1) - “Porque nos ajuda a enfrentar” (E1) - “É bom sentir raiva para nos ajudar a defender” (E3) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - “Ajuda-nos a defender” (F3) - “Ajuda-nos a ter energia para lutar, para nos defendermos” (F3) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - “Ajuda a defendermo-nos” (G3) - “O Necas explicou que a raiva é uma boa emoção, ajuda a defender-nos” (G3) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - “Sem ela não lutávamos” (B1) - “Porque se não tivéssemos raiva não nos defendíamos” (B1) - “Porque a raiva é uma emoção que nos prepara para defendermos” (RC1) - “Porque ajuda a defender-nos” (B1) - “Porque nos defendemos” (B1) - “Para nos defendermos” (B1) - “Porque ajuda-nos a defender-nos” (B1) - “É importante porque a gente defende-se” (B1) - “Porque sem a raiva nós não lutávamos” (B1) - “Porque sem ela não nos defendíamos” (B1) 	44 %	-----

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - "Ajuda-nos a defender [e pensar]" (C1) - "Ajuda-nos a proteger-nos [e temos de] pensar um pouco para ter uma solução para resolver o problema]" (C1) - "Porque nos ajuda a defender" (C1) - "É importante para defendermos e aprender" (C1) - "Porque nos ajuda a defender [e a energia que nós temos ajuda-nos a pensar]" (C1) - "Porque nos ajuda a defender-nos" (C1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - "Porque nos ajuda a defender" (D1) - "Para nos proteger" (D1) - "É boa para defender" (D1) - "Porque nos ajuda a defender" (D1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - "Porque nos defende dos nossos direitos" (E1) - "Porque a raiva nos defende" (E1-2) - "Porque nos protege" (E1) - "Porque ajuda-nos a defender-nos e a passar as coisas más" (E1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - "Porque ajuda-nos a ter forças" (F1) - "Porque nos ajuda a defender" (F1) - "Porque ajuda-nos a defender as nossas coisas" (F1) - "Porque ela ajuda-nos a ter energia para defendermo-nos" (F1) - "Porque ajuda-nos a defender das pessoas que nos magoam" (F1) - "Porque podemos defender-nos senão levávamos sempre" (F1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - "A raiva ajuda a combater" (G1) - "A raiva é importante porque protege a nós" (G1) - "Porque é a raiva que nos ajuda a defender-nos" (G1) - "A raiva é importante porque quando não param comigo eu bato neles" (G1) - "Porque ajuda-nos a defender-nos" (G1) - "Porque ajuda a ter energia" (G1) 		
			Controle	<ul style="list-style-type: none"> - "Ajuda-nos a controlar" (A1) - "Porque ficamos relaxados" (A1) - "Porque nos ajuda a acalmar e relaxar " (A1) - "Porque nos ajuda a controlar o corpo" (A1) 	3 %	-----
			Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - "Porque ela nos ajuda a parar e a pensar" (A1) 	9 %	-----

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - “Ajuda-nos a [defender e] pensar” (C1) - A raiva é uma emoção importante porque ajuda a perceber [ou a resolver] a situação” (C1) - “Porque [nos ajuda a defender e] a energia que nós temos ajuda-nos a pensar” (C1) - “A raiva é uma emoção boa porque nos ajuda a pensar nas diferenças dos outros” (C3) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Porque ajuda-nos a compreender” (D1) - “Ajudou-me a perceber” (D1) - “Porque ajuda a compreender como me sinto” (D1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Porque ajuda-nos a compreender melhor a situação” (E1) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Porque a gente poupa energia e porque poupamos tempo para pensar” (F1) 		
			Resolução	<ul style="list-style-type: none"> - “Porque nos ajuda a resolver situações” (A1) - “Porque nos ajuda a resolver os problemas” (A1) 	17 %	-----
				<ul style="list-style-type: none"> - A raiva é uma emoção importante porque ajuda a [perceber ou a] resolver a situação” (C1) - “Ajuda-nos a [proteger-nos e temos de pensar um pouco para] ter uma solução para resolver o problema” (C1) - “Porque nos ajuda a pensar para resolver o problema” (C1) - “A raiva serve para compreendermos o que é que devemos fazer” (C3) - “ A raiva é um sentimento bom porque a raiva ajuda-nos a pensar e a ter mais energia para fazer a solução” (C3) - “A gente vai tentar relaxar para pensar na solução” (C3) - “Temos que resolver o problema” (C3) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Porque ajuda a resolver problemas” (D1) - “Porque podemos usar a raiva para resolver o problema” (D1) - “Há aí uma coisa que eu nunca pensei que eu pudesse usar a raiva para... Resolver o problema” (D1) - “O Necas explicou que deviam usar a energia para resolver o problema” (D3) - “Devemos usar a energia da raiva para resolver o problema” (D3) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Porque ela ajuda-nos a ter força e dá-nos vontade de procurar as coisas que a gente perdeu” (E1) - “ A emoção da raiva é importante para resolver o problema” (E1) - “Devemos parar para pensar para resolver o problema” (E3) 		

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - “Porque dá-nos tempo para parar, pensar e resolver” (F1) - “Porque a raiva ensina-nos coisas que temos de fazer e ficamos com energia” (G1) - “Porque a raiva [é importante e] ensina-nos coisas que têm de ser feitas” (G1) - “Porque resolve as situações” (G1) - “Porque nós podemos resolver o problema” (G1) 		
2) Avaliação da forma como decorreu a sessão	2.1) Adesão	À história	Interesse	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes mostraram-se interessados na história (e.g. leram em conjunto com a dinamizadora o título da história; ficaram calados e com o olhar preso na apresentação da história e quando surgiam as fotografias da lagoa das Sete Cidades no <i>PowerPoint</i> era possível ouvir baixinho indicadores positivos de surpresa e interesse como: “Olha... Vê, vê... Tão giro”; “Wauuu”; “É a lagoa!” (C3) - Os alunos contaram pormenores da história, pressupondo-se que estiveram interessados e atentos (“Os meninos ficaram zangados por causa que o vigilante disse que eles tinham sujado”) (D3) - No fim conseguiram fazer a síntese da história o que revelou atenção e interesse (E3) - Os participantes seguiram a história com interesse, estiveram sossegados, de olhos fixos nas imagens, alternando com o olhar para a dinamizadora que estava a contar a história (E3) - Sabiam os pormenores da história que contaram na discussão: “Eles foram fazer um piquenique na Lagoa das sete Cidades...” (F3) - “A sessão iniciou-se com uma história; isto motiva os alunos” (G2) - Antes de iniciar a história, a dinamizadora perguntou se queriam ouvir uma nova história dos nossos amigos, os participantes responderam em coro “simmm”. Depois leram o título em conjunto e seguiram a história (G3) - No fim da história conseguiram fazer a síntese da história o que revelou atenção e interesse (G3) - Os participantes seguiram a história com atenção às imagens e à dinamizadora (G3) 	71%	
		Ao trabalho individual	Interesse	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes mostraram-se interessados na atividade (e.g. como na sessão anterior, os participantes preencheram a ficha sozinhos e em silêncio, levantando o dedo quando tinha alguma dúvida a colocar à dinamizadora e preencheram a ficha individual no tempo estabelecido) (C3) 	29%	

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensões	Sub-dimensões	Unidades de registo	Unidades de contexto	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				- Os participantes manifestaram interesse e motivação para fazer a ficha (e.g. "Querem fazer a nossa fichinha? - "SIMMMM"), no decurso das respostas estiveram em silêncio (E3)		
		Ao trabalho de grupo	Interesse	- "Os alunos gostaram de montar os puzzles com as diferentes emoções e ouvir os sons" (A2) - Participaram na actividade do puzzle e dos sons com entusiasmo (A3)	100%	
				- Os alunos participaram nos jogos do puzzle e dos sons com entusiasmo [e identificaram todas as emoções] (B3) - Interesse na dramatização: Situação da Mariana... Não és mais nossa amiga! Pois não! [Mariana faz cara de raiva] Então, vocês querem brincar comigo ou não? Não [os amigos afinal disseram que queriam brincar com a Mariana e ficaram amigos] (B3)		
				- Os participantes mostraram-se interessados na atividade (e.g. completaram os puzzles das emoções concentrados) (C3) - Quando a dinamizadora disse que hoje tínhamos 3 atividades todos os participantes responderam animados e em coro "Ieeeeiiiiii", o que pressupõe interesse em participar nas atividades (C3)		
				- Todos queriam participar na dramatização e queriam trabalhar a sua situação de raiva (levantavam o dedo, "eu quero", "pode ser a minha!", "eu posso fazer?", "podemos fazer mais uma?" (D3)		
				- Os participantes ficaram contentes porque iam montar um puzzle (e.g. "gostamos de montar puzzles") (E3) - Tiveram curiosidade em ver quais as imagens que os outros grupos tinham (E3) - Os participantes estiveram atentos aos sons, e queriam logo repetir o som que estavam a ouvir e responder de que emoção se tratava (E3) - No fim da apresentação dos sons foi solicitado que fizessem cada som, em coro, à medida que a dinamizadora ia solicitando. Os participantes mostraram-se interessados e fizeram os sons corretamente e de acordo com que tinham ouvido nas gravações (e.g. ... raiva – gritaram como se estivessem a fazer uma birra ...) (E3) - Os participantes estiveram atentos e fizeram bastante silêncio para conseguirem ouvir a gravação, que devido à dimensão da sala não se conseguia ouvir com a clareza desejada (E3) - No relaxamento, os participantes estiveram sossegados e atentos (E3) - Os participantes eleitos para dramatizarem a situação [roleplay] empenharam-se para que parecesse o mais real possível (E3)		

Tabela de Análise de Conteúdo

Categorias	Dimensões	Sub-dimensões	Unidades de registo	Unidades de contexto	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - Nos sons todos querem dizer, tapam a boca para se conterem, repetem os sons (F3) - Todos queriam participar na dramatização e queriam experimentar várias histórias (F3) - Muito entusiasmo a montar o puzzle o mais rápido possível e descobrir a emoção do seu grupo e dos outros (F3) - Houve agitação na altura de escolher a história da dramatização, queria realizar várias e estavam entusiasmados (Levantavam o dedo, queriam uma história e depois outra...) (F3) - Os participantes mostraram interesse em montar um puzzle (riram, batiam palmas e davam pulos de contentamento) (G3) - Queriam montar depressa o puzzle para verem de que emoção se tratava (G3) - Tomaram muita atenção aos sons e queriam reproduzi-los e responder às perguntas da dinamizadora (G3) 		
			Adequação dos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - “A última atividade permitiu que os alunos relaxassem” (A2) - “Os jogos foram interessantes e adequados” (C1) - Os participantes não apresentaram dificuldades na realização da atividade; os seis grupos souberam identificar as emoções associadas às imagens dos seis puzzles e aos respetivos sons: som da raiva e puzzle – (e.g. “o nosso puzzle é sobre a raiva; tão com cara de quem quer lutar, tão com raiva”, “tá fazendo birra”) (C3) 	29%	
			Promoção da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes identificaram as emoções nos puzzles (B3) - Os participantes decidiram fazer a dramatização da situação em que os irmãos não deixam brincar. No início do roleplay disseram todos em conjunto “Ação!”, representou-se a situação e quando a dinamizadora perguntou como o participante que dramatizava a emoção “raiva” se estava a sentir, ele respondeu “Estou-me a sentir com raiva, o meu corpo está com raiva, os músculos estão duros” (C3) – tal revela aprendizagem sobre a temática 	57%	

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)	
				<p>- Foram identificadas as imagens corretas, sendo justificada com as seguintes expressões: ... raiva - “estão ruins”, “com os dentes de fora”, “os dentes cerrados”, “os olhos cerrados”] (E3)</p> <p>- A dinamizadora apresentou vários sons referentes às emoções de forma que identificassem do que se tratava, obtendo-se as seguintes respostas: ... raiva - (e.g. “está a gritar”, “parece estar a fazer uma birra”, “está com raiva”) (E3) – as emoções fora corretamente identificadas</p> <p>- No fim da apresentação dos sons foi solicitado que fizessem cada som, em coro, à medida que a dinamizadora ia solicitando. Os participantes fizeram os sons corretamente e de acordo com que tinham ouvido nas gravações (e.g. ... raiva – gritaram como se estivessem a fazer uma birra ...) (E3)</p> <p>- P: O que temos aqui? R: “O rei leão e o tigre a guerrear”, “Eles estão a guerrear” P: O que é que eles estão a fazer? R: “Estão a brigar”, P: Qual é a emoção? R: “A raiva” P: Como é que vocês sabem que é a raiva? R: “Pela cara deles [imitam]” P: “Mas como é que é a cara deles?” R: “Os dentes a aparecer”, “Os olhos abertos”, “Os olhos um bocadinho vermelhos” (G3)</p>			
			À sessão em geral	Adesão	- Os alunos aderiram bem a todas as atividades (G3)	14%	
			Promoção da aprendizagem	- “[Nesta aula] nós podemos saber o que é a raiva” (A1) - Os participantes revelaram ter feito aprendizagens: “[Aprendemos que] não devemos bater nos nossos amigos” (F1)	29%		
			Participação	- “A sessão decorreu de forma muito participativa” (E2)	14%		
			Empenho	- “A sessão decorreu com empenho do grupo” (F2)	14%		
		2.2) Adequabilidade	Da história	Divertida	- Achei a história divertida		87 %
				Promotora da aprendizagem	- Gostei de aprender com o Necas uma emoção nova	71%	96 %
					- “História e PowerPoint adequados” (C2)		
					- Os participantes compreenderam os conteúdos explorados na história (e.g. “Aprendemos coisas novas”; “A raiva é um sentimento”, “os amigos ficaram surpreendidos quando viram os diplomas” ...) (C3)		
			- P: Qual foi a emoção? “A raiva” (D3)				
		- No fim a dinamizadora perguntou de que emoção tratava a história. Os participantes responderam em coro “a raiva” (E3)					
		- Os meninos sentiram raiva (E3)					

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)		
				- P: De que é que falava a nossa estória de hoje? R: "Da raiva" (F3) - P: E o que foi que o Necas ensinou aos meninos? R: "Que eles estavam a sentir raiva" (F3) - P: Como ficamos quando estamos com raiva? R: "Ficamos chateados" (F3)				
				- No fim da história conseguiram fazer a síntese da história (...) (G3) - No fim da história fizeram o resumo, recordando alguns momentos (e.g. o "os amigos foram fazer um pic-nic", "apareceu um senhor que disse para limparem o chão", "e não foram eles que fizeram", "o Necas explicou que o que estavam a sentir era raiva" (G3)				
				- Aprendi como é importante estar atento às nossas emoções				84 %
				- Ajudou a compreender como me sinto				83 %
			Elementos significativos da história	- "Gostei do vigilante" (C1) - "Adorei a Lagoa das Sete Cidades" (C1)	3%			
				- "Gostei das personagens" (D1)				
				- "Gostei das personagens" (G1-2)				
			Identificação da emoção			100 %		
			Do trabalho individual	Autonomia	- Preencheram a ficha de forma autónoma (A3) - Os alunos preencheram a ficha de forma autónoma (B3) - Os participantes preencheram autonomamente a ficha individual (C3) - Realizaram a ficha sozinhos e sempre que tinham dúvidas ponham o braço no ar para esclarecer (E3)	71%		
					- Os participantes realizaram a tarefa autonomamente, sendo que, quando tinham dúvidas, levantava o dedo" (F3)			
		- Os participantes fizeram a parte inicial sozinhos, no decurso das respostas estiveram em silêncio, sempre que tinham dúvidas ponham o braço no ar para esclarecer (G3) - No decurso das respostas [das fichas] estiveram em silêncio; sempre que tinham dúvidas ponham o braço no ar para esclarecer (G3)						
		Adequação			- "A ficha foi adequada" (C1)			14%
		Do trabalho de			Promoção da			- Identificaram todas as emoções: ...[raiva] "Estava a gritar, a fazer uma birra" (A3)

Tabela de Análise de Conteúdo

Categorias	Dimensões	Sub-dimensões	Unidades de registo	Unidades de contexto	No próprio (Experiência)	No outro (História)
		grupo	aprendizagem	<p>- Participaram na actividade do puzzle e dos sons [com entusiasmo] e identificaram todas as emoções (B3) - leão: raiva, porque estão a lutar, dentes de fora o som indicam que o menino esta a fazer birra (B3)</p> <p>- Souberam as características da raiva para a dramatização: Situação da Mariana... Não és mais nossa amiga! Pois não! [Mariana faz cara de raiva] Então, vocês querem brincar comigo ou não? Não [os amigos afinal disseram que queriam brincar com a Mariana e ficaram amigos] (B3)</p> <p>- Identificaram as emoções dos puzzles: Raiva Porquê? Porque estão a lutar e têm os dentes cerrados (B3)</p> <p>- Identificaram corretamente o som da raiva: Raiva... Porque ele está gritando (D3)</p> <p>- Os alunos identificaram corretamente situações de raiva. Ex: Situação da Mafalda... - Bateste-me de propósito - Não bati nada - Bateste sim - Não bati nada; Filipa... - Eu estava a andar na passadeira e um carro ia atropelando a mim e á minha mãe Eu fiquei zangada e fui a correr para o passeio E depois o meu pai bateu no carro Depois a Sra. abriu o vidro e o meu pai começou a falar... Zangado (D3)</p> <p>- “[Aprendemos que] a emoção da raiva é importante porque nos ajuda” (E1)</p> <p>- Conseguiram montar os puzzles rapidamente e associar as imagens às emoções que estas representavam (E3)</p> <p>- Os participantes [estiveram atentos aos sons e] queriam logo [repetir o som que estavam a ouvir e] responder de que emoção se tratava (E3)</p> <p>- Identificam corretamente os sons, ligando-os às emoções. raiva - (e.g. “está a gritar”, “está com raiva”) (E3)</p> <p>- Na dramatização conseguiram usar expressões verbais e corporais relativas à situação de raiva o que denota compreensão dos conteúdos; exemplo: “dá-me uma coisa tua”, “não dou”, “porquê?”, “porque elas são minhas” [bate, faz cara de raiva], “tu deste-me porrada”, “dá”, “não dou”, “eu vou chamar a minha mamã” [cara de raiva] (F3)</p> <p>- Identificam corretamente as imagens do puzzle Ex. “É a raiva, têm os dentes cerrados, olhos cerrados e boca cerrada (imitam)”, “é tristeza porque estão a chorar” ... (F3)</p> <p>- Identificam corretamente os sons: “Estão gritando de medo, estão felizes, a rir” (F3)</p>		

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensions	Sub-dimensions	Units of record	Units of context	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - “[Apremos que] a raiva ajuda-nos” (G1) - Foram identificadas as imagens corretas, sendo justificada com as seguintes expressões: raiva - “estão ruins”, “dentes de fora”, “olhos cerrados” (G3) - Identificam corretamente todos os sons e repetem-nos de acordo com a solicitação do dinamizador (G3) - Na dramatização colocar-se corretamente numa situação de raiva: Estória do Rodrigo. “Fazes de conta que está a bater nele...”, “Vais bater no meu primo?”, “Eh, estou cheio de medo de ti!”, “Eh continua, ele não para”, “Oh meninos, o que é que se passa aqui. Vocês estão brigando, é?”, “É ele”, “Vão fazer as pazes” (G3) 		
		Da sessão em geral	Promoção da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Reconheceram estratégias para ultrapassar a raiva (A3) - Foram atingidos os objectivos, identificaram correctamente a emoção e a forma como esta se manifesta através dos comportamentos (A3) - “Apremos a não bater [nesta sessão]” (B1) - Foram atingidos os objectivos, identificaram correctamente a emoção e a forma como esta se manifesta através dos comportamentos; reconhecem estratégias para ultrapassar a raiva (B3) - “Partindo a história contada, os alunos contaram situações em que sentiram raiva e como resolveram. A dinamizadora intervinha advertendo da forma mais adequada para resolver a situação” (B1) - “A sessão contribuiu para o desenvolvimento do projeto, visto que este pretende trabalhar as emoções e como resolver as situações” (B2) - “Foi inculcado nos alunos formas adequadas de lidar com as emoções, nomeadamente a raiva” (B2) - Professora diz que o que aprendem “aqui” é importante para a vida dos alunos (B3) 	71%	

Tabela de Análise de Conteúdo

Categorias	Dimensões	Sub-dimensões	Unidades de registo	Unidades de contexto	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - “Ensinou que a raiva também é boa para nos podermos defender e mostrou como lidar com esta emoção” (C1) - Os participantes foram capazes de reconhecer a emoção “raiva” em si e nos outros (C3) - Souberam dar exemplos de situações em que já sentiram a emoção “raiva” (C3) - Quanto aos sinais relativos à expressão facial, sintomas físicos, cognições e comportamentos associados à emoção, os participantes foram capazes de identificar alguns desses aspetos com incidência nos sintomas físicos associados a essa emoção (C3) - As formas adaptativas de resposta à emoção foram identificadas positivamente (e.g. “A gente vai tentar relaxar para pensar na solução”; “Digo - usa um computador que eu uso o outro”) (C3) 		
				<ul style="list-style-type: none"> - “Aprendi o que é a raiva” (E1) - “A emoção da raiva é importante de vez em quando” (E1) - “A emoção da raiva é quando estamos zangados” (E1) - Os participantes conseguiram identificar a emoção “raiva” nos personagens da história e o que a motivou (e.g. o “guardado parque foi injusto, porque não foram os meninos a por o lixo no chão”, os meninos sentiram raiva, “o Necas explicou que o que estavam a sentir era raiva” ...) (E3) - Nas atividades de grupo identificaram com facilidade as emoções apresentadas e descreveram quais as principais características associadas a cada emoção; no caso do rolplay identificaram (e.g. “respiração forte” ...) (E3) - No caso dos puzzles e dos sons referentes à raiva referiram como características da imagem (e.g. “estão ruins”, “dentes de fora” ...) e como características dos sons (e.g. “está a gritar” ...) (E3) 		

Tabela de Análise de Conteúdo

Categories	Dimensões	Sub-dimensões	Unidades de registo	Unidades de contexto	No próprio (Experiência)	No outro (História)
				<ul style="list-style-type: none"> - “A raiva é importante porque nos ajuda a ter energia” (G1) - “Ele [o Necas] explica que a raiva é uma boa emoção” (G3) - Identificaram corretamente as imagens e os sons (G3) - Conseguiu-se atingir os objetivos desejados para esta sessão. Os participantes conseguiram identificar a emoção da raiva nas personagens, bem como as suas características (ex.: olhos abertos e vermelhos”) (G3) - Nas atividades de grupo identificaram com facilidade as emoções apresentadas e descrever quais as principais características associadas a cada emoção (G3) - “Nas atividades de grupo identificaram com facilidade as emoções apresentadas e descrever quais as principais características associadas a cada emoção” (G3) - “A sessão contribuiu para o reconhecimento das consequências positivas que a raiva trás – ajuda a defender” (G3) - “A sessão ensinou os alunos a canalizar a energia para encontrar a solução adequado” (G3) 		
			Adequação	<ul style="list-style-type: none"> - “A sessão decorreu de forma positiva” (A2) - “Boa exploração do tema” (C1) - “A sessão decorreu de forma harmoniosa” (E2) - “O seu contributo foi fundamental, pois a raiva faz parte das emoções da vida” (E2) - Prepara/ educa os alunos para situações que surjam (E2) - “A sessão decorreu com normalidade” (F2) - “A sessão contribuiu para reconhecer que a raiva é uma emoção normal ao ser humano” (F2) - “A sessão permitiu saber lidar com a raiva” (F2) 	57%	

PONTA DELGADA

- A – Escola A** (A1 – Alunos; A2 – Professores; A3 - Observação)
- B – Escola B** (B1 – Alunos; B2 – Professores; B3 - Observação)
- C – Escola C** (C1 – Alunos; C2 – Professores; C3 - Observação)
- D – Escola D** (D1 – Alunos; D2 – Professores; D3 - Observação)

RIBEIRA GRANDE

- E – Escola E** (E1 – Alunos; E2 – Professores; E3 - Observação)
- F – Escola F** (F1 – Alunos; F2 – Professores; F3 - Observação)
- G – Escola G** (G1 – Alunos; G2 – Professores; G3 - Observação)