



UC/FPCE\_2014

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Estudo sobre a eficácia de um programa de educação emocional no comportamento agressivo de alunos do 2º ciclo do ensino básico**

Cláudia Daniela Marcos de Brito (e-mail: [claudia.dmbrito@gmail.com](mailto:claudia.dmbrito@gmail.com))

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização de Psicologia da Educação, Aconselhamento e Desenvolvimento, sob a orientação de Ana Cristina Ferreira de Almeida

## **Estudo sobre a eficácia de um programa de educação emocional no comportamento agressivo de alunos do 2º ciclo do ensino básico**

### **Resumo**

Este estudo pretende avaliar o grau de eficácia de um programa de educação emocional no comportamento agressivo de alunos do 2º ciclo do ensino básico. Trata-se do PIELE – Programa Instrutivo de Educação e Libertação Emocional “Aprender a viver” (Hernández & Hernández, 1992), versão portuguesa (Barros & Rocha, 1999), que foi aplicado a um grupo de 16 participantes que frequentam o 5º ano de escolaridade de uma escola que requereu apoio na modificação dos seus comportamentos considerados desajustados. A investigação consiste na avaliação do programa, seguindo um plano quasi-experimental, com grupo de controlo (uma segunda turma de características idênticas), aplicado pré e pós-teste, e cujos instrumentos de medida utilizados foram duas escalas do Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes - YSR (Achenbach & Edelbrock, 1991), versão portuguesa do *Youth Self Report* (Fonseca & Monteiro, 1999), nomeadamente as correspondentes aos problemas de externalização – escalas do comportamento delinquente e do comportamento agressivo. Os resultados não evidenciam diferenças significativas entre os grupos e entre os momentos de avaliação. Porém, qualitativamente observam-se mudanças no comportamento, que os resultados na escala não revelam, não querendo significar que o programa não seja eficaz. Apenas que nas condições, tempos e método usados tais diferenças não se evidenciaram, conforme desejado. No entanto, a eventual necessidade de reformular o programa, no que concerne à duração do mesmo, bem como ao modelo de aplicação e de avaliação, dimensão e caracterização da amostra podem apresentar-se como possíveis explicações dos resultados encontrados, que deverão ser analisados em investigações futuras.

**Palavras-chave:** Inteligência Emocional, Regulação Emocional, Comportamento Agressivo, Programas Psicopedagógicos, Educação Emocional.

## **Study of the effectiveness of a program of Emotional Education in the aggressive behavior of students of the 2<sup>nd</sup> cycle of basic education**

### **Abstract**

This study aims to assess the degree of effectiveness of a program of emotional education in the aggressive behavior of students of the 2<sup>nd</sup> cycle of basic education. It is the PILELE – *Programa Instrutivo de Educação e Libertação Emocional “Aprender a viver”* (Hernández & Hernández, 1992), portuguese version (Barros & Rocha, 1999), which was applied to a group of 16 participants attending the 5<sup>th</sup> grade at a school that required support to modify their behaviors considered maladjusted. The research is the evaluation of the program, using a quasi-experimental design, with control group (a second class with identical characteristics), applying pre and post-test and the instruments to measure were scales of the *Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes - YSR* (Achenbach & Edelbrock, 1991), portuguese version of the Youth Self Report (Fonseca & Monteiro, 1999), specifically the scales corresponding to externalizing problems – scales of delinquent behavior and aggressive behavior. The results showed no significant differences between groups and between times of evaluation. However, qualitatively we observed changes in the behavior that weren't revealed by the scales, not meaning that the program is not effective. Just that in the conditions, times, methods used, those differences weren't found, as we wanted. However, the eventual necessity to redesign the program in terms of duration, as well as the model of application and evaluation, dimension and characteristics of the sample could be possible explanations of the results which should be analyzed in future investigations.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Emotional Regulation, Aggressive Behavior, Psychopedagogical Programs, Emotional Education.

## **Agradecimentos**

Gostaria de expressar o meu agradecimento a todos os que estiveram presentes e me apoiaram nesta fase tão importante da minha vida.

À professora Ana Cristina Almeida pela orientação, disponibilidade, compreensão e dedicação.

À minha orientadora de estágio pela grande ajuda dada ao longo do meu projeto de investigação.

Ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira, em Espinho, especialmente à diretora do referido agrupamento por tornar este estudo possível.

Aos meus pais e avós por me apoiarem sempre, por acreditarem em mim, por me ajudarem e darem esta oportunidade.

À minha irmã Ana, por tudo o que temos vindo a partilhar. Pela companhia e conselhos.

Às minhas amigas e colegas de curso, Catarina e Renata pelo carinho, amizade, partilha e força ao longo destes 5 anos.

À minha grande amiga Tânia, por estar sempre presente, mesmo quando a distância não ajuda. Pela amizade partilhada há tantos anos, pelo incentivo e coragem nesta fase do meu percurso académico.

Ao Mirko, pela enorme paciência, compreensão, dedicação e carinho. Por me apoiar sempre, por me dar força, por acreditar em mim.

À restante família e amigos, obrigada por tudo.

<b>Índice</b>	<b>Pág.</b>
<b>Introdução</b>	1
<b>I. Enquadramento Concetual</b>	3
1. A Inteligência Emocional	3
1.1. A Inteligência Emocional: definição do construto e modelos teóricos explicativos	3
1.2. A Inteligência Emocional em contexto escolar	6
2. A Regulação Emocional	9
2.1. A Regulação Emocional: definição e abordagens teóricas	9
2.2. A Regulação Emocional na infância e na adolescência	12
3. O comportamento agressivo	13
3.1. O comportamento agressivo: definição do conceito e concetualização teórica	13
3.2. O comportamento agressivo em contexto escolar	16
4. Os comportamentos agressivos, a regulação emocional e as interações sociais	17
<b>II. Objetivos</b>	19
<b>III. Metodologia</b>	20
1. Caracterização da amostra	20
2. Materiais	23
2.1. Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes – YSR (Achenbach & Edelbrock, 1991), versão portuguesa do <i>Youth Self Report</i> (Fonseca & Monteiro, 1999)	23
2.2. PILELE – Programa Instrutivo de Educação e Libertação Emocional “Aprender a viver” (Hernández & Hernández, 1992), versão portuguesa (Barros & Rocha, 1999)	25
3. Procedimentos	27
<b>IV. Resultados</b>	28
<b>V. Discussão</b>	35
<b>VI. Conclusões</b>	38
<b>Bibliografia</b>	39

## Introdução

Em contexto escolar, duas grandes áreas de intervenção psicológica surgem como prioritárias: aprendizagem e comportamento, nem sempre nesta ordem de preocupações manifestas. Diversas abordagens, estudos e programas têm visado diferentes domínios de desenvolvimento entendidos estarem na base do sucesso pessoal, académico ou social, sendo que, por análise de necessidades locais mas também por preferência pessoal foi sobre o domínio emocional que recaiu a nossa escolha, orientada para compreender e modificar a emergência de comportamentos desajustados, concretamente, comportamentos agressivos em contexto escolar.

Desde que Salovey e Mayer (1990) iniciaram o estudo da Inteligência Emocional no âmbito educativo, uma das linhas de investigação que mais interesse tem gerado tem sido a análise do papel das habilidades emocionais na aprendizagem e adaptação sócio-escolar. Entre os vários fatores que contribuíram para o desenvolvimento desta área de investigação, destaca-se a importância da adaptação escolar dos alunos, que passa inevitavelmente por considerar metas do tipo social. Numerosos estudos têm mostrado que a Inteligência Emocional desempenha um papel fulcral não só no estabelecimento, como também na manutenção e qualidade das relações interpessoais (Brackett & Katulak, 2006; Eisenberg & Fabes, 2006; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Gilar et al. 2008; Guil et al. 2006; Juntilla et al., 2006; Mestre, Palmero & Guil, 2004, cit in. Jimenez-Morales & Lopez-Zafra, 2013).

Ao longo dos últimos anos, a investigação tem vindo a destacar o papel que a competência emocional assume na competência social das crianças, assente na premissa que o conhecimento emocional está associado à competência social e ao ajustamento social a longo prazo (Block & Block, 1980; Caspi, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000, cit in. Alves, 2006).

Desta forma, é mais provável que alunos com baixa Inteligência Emocional possuam, não só uma pior saúde mental como também escassas habilidades interpessoais, levando-os a desenvolver comportamentos antissociais contribuindo para um ajustamento social pobre (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009). A educação emocional tem-se mostrado uma tarefa cada vez mais necessária no âmbito educativo. Em vários países começa a ser uma prioridade desenvolver nas crianças e adolescentes várias competências emocionais que contribuam para um funcionamento adaptado durante

a infância, adolescência e durante a vida adulta (Zeidner et al., 2009).

No entanto, são poucos os programas de intervenção na Inteligência Emocional existentes atualmente, implementados e avaliados, que possuam uma base teórico-conceitual sólida, com estudos rigorosos sobre a sua eficácia.

Tendo sido demonstrado o impacto que a regulação emocional tem nos domínios afetivo, cognitivo, social e do bem-estar, é fundamental, para além de compreender os mecanismos subjacentes a este processo, aprofundar o conhecimento acerca dos fatores que influenciam o desenvolvimento da qualidade da regulação emocional (Gross & John, 2003).

Neste sentido, surgiu a ideia de estudar o efeito de um programa psicopedagógico de educação emocional nos comportamentos agressivos de crianças do 2º ciclo de escolaridade.

Na primeira parte serão abordados teoricamente alguns pontos fulcrais relativos à temática central. Começamos por descrever o conceito de Inteligência Emocional e teorias a propósito, para a seguir introduzirmos o tópico da Regulação Emocional. No ponto seguinte iremos abordar o conceito de Comportamento Agressivo e, por fim, refletimos a entre Comportamentos Agressivos, Regulação Emocional e as Interações Sociais.

A segunda parte deste trabalho destina-se à apresentação da investigação efetuada no terreno. Começamos por definir os objetivos da investigação, seguindo-se a descrição dos aspetos metodológicos referentes: à amostra, aos instrumentos e ao procedimento. Os pontos seguintes referem-se à apresentação dos resultados, à discussão e síntese dos resultados encontrados. Concluímos com a reflexão final em torno dos objetivos deste trabalho, reequacionando o problema e os recursos que usamos, de modo a abstrair contribuições e limitações do presente estudo.

## I. Enquadramento concetual

### 1. A Inteligência Emocional

#### 1.1. A Inteligência Emocional: definição do construto e modelos teóricos explicativos

É na década de 1990 que surge o construto de Inteligência Emocional (IE), ficando a psicologia marcada pelo alargamento do construto de inteligência a áreas do conhecimento não académico e aos estudos acerca da cognição e dos afetos, através das descobertas nas neurociências relacionadas com as emoções e acerca da importância das emoções em processos cognitivos superiores (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004).

Assim, em 1990 surge formalmente o conceito de IE definido por Mayer e Salovey, como a capacidade de lidar com os próprios sentimentos e emoções, discriminá-los e posteriormente usar essa informação para guiar o pensamento e a ação (Mayer & Salovey, 1997). Isto é, para os autores, a IE é um conjunto de habilidades utilizadas na identificação, manejo e processamento de emoções (Mayer & Salovey, 1997), facilitando a resolução de problemas e, portanto, contribuindo para a adaptação eficaz do indivíduo ao meio (García-León & López-Zafra, 2009).

Anos mais tarde, Goleman (1996) define IE como a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma a persistir em detrimento das frustrações; de controlar os impulsos e adiar recompensas; regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o fracasso se sobreponha à capacidade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.

Porém, estas definições foram consideradas vagas e incompletas uma vez que não referem o pensamento acerca das emoções, limitando-se a incluir nas suas definições a percepção das emoções. Desta forma, Mayer e Salovey (1997) reconsideraram a definição inicial de IE, sugerindo que esta envolve a capacidade de perceber com precisão, de avaliar e expressar emoções; a capacidade de aceder e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

A IE passa a assumir uma nova forma, onde se considera não só o processamento global da informação contida nas emoções, como também as habilidades envolvidas nesse processamento (Mayer, 2001



cit in. Franco, 2007).

À medida que foram surgindo várias definições acerca do que era a IE, foram também surgindo teorias que tentavam aglomerar todas estas ideias e descobertas acerca deste novo construto. Assim sendo, podemos assinalar dois tipos de modelos teóricos de IE: os modelos de capacidade mental e os modelos mistos (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Os primeiros focam-se nas competências mentais, ajudando o indivíduo a usar a informação proveniente das emoções para que este aprimore e desenvolva os processos cognitivos, centrando-se na capacidade para o processamento da informação afetiva (Goleman, 1996).

Aqui insere-se o modelo teórico elaborado por Mayer e Salovey (1997) – *Four Branch Ability Model* (O modelo dos quatro ramos) – que divide as habilidades e competências da IE em quatro domínios: (1) perceção, avaliação e expressão de emoções, (2) assimilação de emoções, (3) compreensão e análise das emoções e (4) gestão das emoções.

A gestão emocional é uma competência integradora das restantes habilidades dos sistemas psicológicos individuais da personalidade ou uma característica de personalidades mais desenvolvidas ou preparadas para maior, complexidade de aquisição de competências (Mayer et al., 2004).

O primeiro domínio – perceção, avaliação e expressão de emoções – diz respeito aos processos psicológicos mais "primitivos" da IE e consiste na capacidade do sujeito identificar de forma precisa as emoções e os seus conteúdos, inicialmente em si, e depois nos outros e, por fim em diferentes formas de expressão de emoções, por exemplo através de obras de arte, do comportamento, da linguagem... Para os autores, neste domínio é também onde se dão os processos que permitem ao indivíduo expressar o que sente e avaliar a expressão das emoções (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004).

O segundo domínio – assimilação de emoções – remete para o uso da emoção de forma a auxiliar o pensamento e a ação. Nesta etapa circunscreve-se a assimilação de experiências emocionais básicas na vida mental do ser humano, na medida em que a emoção pode ser fator facilitador dos processos cognitivos, alertando o indivíduo e dirigindo a sua atenção para a informação importante (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004).

O terceiro domínio – compreensão e análise das emoções – reporta à capacidade de nomear e reconhecer as relações entre as palavras e as próprias emoções e à compreensão de problemas emocionais, isto é, ao processamento de emoções. Diz respeito à

capacidade de compreender sentimentos complexos e de reconhecer prováveis transições entre emoções. A aquisição de competências inerentes a este domínio constitui um passo essencial para a resolução adequada de problemas sociais (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004).

O quarto e último domínio – gestão das emoções – refere-se à regulação da emoção em si próprio (autorregulação) e nos outros, e diz respeito ao nível mais elevado na hierarquia das competências da IE. Pressupõe a possibilidade de colocar em prática o conhecimento emocional na resolução de problemas, fazendo-o satisfatória e adequadamente, o que implica a compreensão da progressão das emoções em si, nos outros e na relação (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004). O indivíduo é capaz de monitorizar refletidamente as emoções em relação a si e aos outros, é capaz de gerir e moderar as emoções.

Como foi referido anteriormente, para além dos modelos teóricos de capacidade mental, existem os modelos teóricos mistos que, tal como o nome indica, fundem as competências mentais com aspetos da personalidade (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008), integrando disposições afetivas e fatores motivacionais (Goleman, 1996).

Este tipo de modelos surge pelo trabalho de Goleman (1996), apresentado nas obras *Emotional Intelligence* (1996) e *Working With Emotional Intelligence* (1998). Nestas publicações, o construto de IE evolui de tal forma que acaba por ser definido através de vinte e cinco competências dispostas por cinco habilidades sociais e emocionais básicas – a autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as habilidades sociais (Franco, 2007). O autor realça o meio envolvente do sujeito e a forma como este utiliza as suas habilidades emocionais para se inserir e adaptar nele, seja no campo pessoal ou profissional.

Não obstante o sucesso deste modelo – Modelo das Competências Emocionais de Goleman – a comunidade científica teceu-lhe algumas críticas que, segundo Franco (2007) resultam de falhas apontadas a nível concetual, metodológico e ético. Ao nível concetual, pela inconsistência do construto; ao nível metodológico, pelo facto de o autor não apresentar estudos empíricos no sentido de validar o construto de IE, através do instrumento desenvolvido pelo próprio autor e seus colaboradores, em 1999; ao nível ético, pela forma sensacionalista como tornou públicas as vantagens que o seu modelo poderia ter.

Contrariamente a Goleman, que desenvolveu o seu trabalho com

base numa reflexão teórica, à semelhança de Mayer e Salovey, Bar-On (1997) construiu o seu modelo com base em várias investigações empíricas, inserindo-se o seu trabalho nos modelos teóricos designados por mistos. Este autor enfatiza a co-dependência entre as capacidades associadas IE com traços de personalidade e a sua aplicabilidade ao bem-estar dos indivíduos (Stys & Brown, 2004).

Bar-On (1997) define a IE como uma matriz não-cognitiva de capacidades, competências e habilidades que influenciam a capacidade de ter sucesso e lidar com as demandas e pressões ambientais. Apresenta o Modelo Multifatorial de Bar-On, que assenta em cinco grandes dimensões nos quais se inscrevem três fatores, criando um total de quinze escalas ou fatores, medidos através do instrumento que ele próprio criou: *Emotional Quotient Inventory – EQ-i*. A primeira dimensão – percepção de si mesmo – engloba os fatores de autoconceito, autoconsciência emocional e autorrealização; a segunda dimensão – expressão de si mesmo – engloba os fatores de assertividade, expressão emocional e independência; a terceira dimensão – componente interpessoal – diz respeito aos fatores de empatia, relações interpessoais e responsabilidade social; a quarta dimensão – tomada de decisões – aglutina a resolução e problemas, sentido de realidade e controlo dos impulsos; por fim, a quinta e última dimensão – gestão do *stress* – engloba a flexibilidade, tolerância ao *stress* e otimismo.

Tal como Goleman, Bar-On também viu o seu modelo ser criticado pela comunidade científica: a nível concetual, uma vez que inclui um excesso de traços de personalidade para definir inteligência (Mayer, Salovey & Caruso, 2004) e porque utiliza um instrumento de autoavaliação (EQ-i) para medir a IE, sendo que estes instrumentos estão sujeitos à influência das expectativas sociais (Hedlung & Sternberg, 2000; cit. Franco, 2007).

## 1.2. A Inteligência Emocional em contexto escolar

O interesse pelas competências sociais e emocionais das crianças e dos adolescentes em contexto escolar e educativo só começou a ter mais destaque em meados do final século XX, uma vez que, até então, a sociedade sobrevalorizava as competências intelectuais e académicas.

Segundo Fernández-Berrocal e Ruiz (2008), na viragem para o século XXI, acentua-se uma nova perspetiva, mais diversa da realidade do funcionamento humano, crescendo também a

necessidade das pessoas e das organizações, designadamente das famílias, incluírem na educação o enunciado de aspetos sociais e emocionais. Também a escola que procurou chamar a atenção para a importância desses aspetos na formação dos indivíduos, valorizando uma perspectiva mais humanista, a par do destaque aos processos de memória, pensamento, raciocínio, percepção e linguagem (Oatley & Nundy, 2000).

Aos poucos têm sido desenvolvidos programas que defendem que a melhor forma de prevenir os problemas sociais e emocionais é através da implementação e desenvolvimento de competências práticas (sociais e emocionais) numa atmosfera estimulante e positiva, como é o caso da escola.

Aqui é importante referir os programas SEL (*Social and Emotional Learning*) naturais dos EUA (Estados Unidos da América). Estes programas inserem-se num conjunto de programas preventivos que visam combater problemas específicos como, por exemplo, o uso de drogas, a gravidez na adolescência, o insucesso escolar, o consumo de tabaco e drogas e a violência (Murta, 2006). Elaborados com base no conceito de IE de Mayer, Salovey e Caruso (2004) e de Goleman (1996), estes programas trabalham os domínios da percepção, compreensão e regulação de emoções; autoestima; assertividade; otimismo e perseverança (Weisberg et al., 2004; cit in Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Pesquisas elaboradas por Durlak e Wells (1997) e Hulin e colaboradores (2004, cit in. Murta, 2006) mostraram que programas de prevenção de problemas emocionais e sociais implementados no contexto escolar têm um efeito benéfico na diminuição de problemas sociais e emocionais, aumentando, conseqüentemente as competências emocionais em crianças e adolescentes. Normalmente estas intervenções são feitas em grupos psicoeducacionais ou de resolução de problemas interpessoais, com duração de três meses em sessões semanais, existindo um grupo experimental e um grupo de controlo, com amostras superiores a cem participantes.

Durlak e Weissberg (2005, cit in. Brackett & Katulak, 2006) afirmam que análises recentes verificaram que os programas construídos no sentido de aumentar a aprendizagem social e emocional dos estudantes promovem não só as suas competências sociais e emocionais como também o seu desempenho académico.

Neste contexto talvez seja pertinente mencionar o conceito de educação emocional, que pode ser entendido como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento do desenvolvimento

cognitivo sendo ambos essenciais para o desenvolvimento integral da personalidade (Viloria, 2005). Esta pressupõe que sejam desenvolvidas habilidades e competências sobre as emoções, procurando incentivar e ajudar o sujeito a lidar com as frustrações do cotidiano.

A educação emocional, como estratégia de promoção do bem-estar e de intervenção no âmbito escolar pretende mudar a longo prazo o pensamento e o comportamento dos alunos, não se centrando apenas nas crianças identificadas com problemas, mas como algo essencial para a educação de todas as crianças (Goleman, 1996).

É em Espanha que se têm desenvolvido muitos programas de IE para crianças e adolescentes, no contexto escolar e educativo, destacando-se o Programa Sentir e Pensar – Programa de Inteligência Emocional para crianças dos 3 aos 5 anos (Ybarrola, 2004); o Programa de Educação Emocional de Bisquerra e Cassá (2003) para crianças dos 3 aos 6 anos; o Programa de Inteligência Emocional de Vañó e colaboradores (2007) para adolescentes, focando-se na prevenção de comportamentos de violência; o Programa de Ensino de Habilidades de Interação Social – PEHIS da autoria de Casares (1999); o Programa de Reforço nas Habilidades Sociais, Autoestima e Resolução de Problemas (Arándiga, 1994) e, por fim o PIELLE - Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional “Aprender a Viver” de Hernández e colaboradores (1992) traduzido e adaptado por Barros e Rocha (1999), instrumento que será apresentado na segunda parte deste trabalho.

Em contexto português é ainda relativamente pouco o trabalho efetuados neste campo, podendo destacar-se o trabalho desenvolvido por Franco (2007) que procurou avaliar o impacto ao nível das capacidades de identificação, modificação, compreensão e utilidade das emoções na tomada de decisão de professores (e.g. mudança de atitudes na sala de aula e tomada de consciência das mesmas) e dos alunos (e.g. autoconceito e mudanças na representação que os alunos têm dos professores).

Os resultados mostraram que, em relação aos professores, houve mudanças efetivas nas suas atitudes no contexto de sala de aula, isto é, tornaram-se capazes de identificar um maior número de emoções ocorrentes na sala de aula, de reconhecer que as vivências na sala de aula são altamente influenciadas por acontecimentos exteriores e que são muito individualizadas assim como os valores de inteligência emocional se tornaram mais elevados. Já nos alunos verificou-se uma maior abertura da relação destes com os professores e entre estes, permitindo exporem as suas opiniões no decorrer das aulas.

No entanto, convém referir que a aplicação de um programa de intervenção em competências emocionais não garante a aquisição das mesmas, muito menos a transferência dessas mesmas habilidades para outros contextos e/ou situações da vida do indivíduo. Como tal, sendo que se trata de uma linha de investigação relativamente recente, o esforço dos investigadores tem-se centrado, até agora, em adequar os conteúdos dos programas em função das diferentes aproximações teóricas existente.

## 2. A Regulação Emocional

### 2.1. A Regulação Emocional: definição e abordagens teóricas

Influenciando vários aspetos do funcionamento biológico, psicológico e social, podemos dizer que o processo de regulação emocional reflete, de alguma forma, a complexidade humana oferecendo uma grelha teórica fundamental para a compreensão do desenvolvimento adaptativo e psicopatológico (Reverendo, 2011).

Muitas teorias defendem que a aptidão na regulação emocional é a maior tarefa desenvolvimental (Cole, Michel & Teti, 1994), servindo esta como pré-requisito para muitas outras tarefas do desenvolvimento (Diamond & Aspinwall, 2003). Visto que as emoções têm um papel fundamental em múltiplos processos psicológicos, a sua modulação e expressão têm sido consideradas centrais na exploração comportamental, na competência social e no processamento cognitivo (Diamond & Aspinwall, 2003).

Sendo o conceito de regulação emocional muito vasto e complexo é também sujeito a várias abordagens teóricas. Como tal, parece-nos lógico começar por defini-lo e enquadrá-lo historicamente. Como disse Gross (1998) o estudo da regulação emocional é transversal a múltiplas disciplinas da psicologia, tais como a psicofisiologia, a psicologia cognitiva, desenvolvimental, social, clínica e da saúde, sendo que cada uma das perspetivas de investigação contribuiu para a compreensão da regulação emocional.

Inicialmente, o estudo da regulação emocional surgiu no seio das teorias psicodinâmicas, onde eram enfatizados dois tipos de regulação de ansiedade: a regulação da ansiedade que resulta dos impulsos libidinais, sendo a sua expressão negada e a regulação da ansiedade baseada no *id* e no *super-ego*, que surge quando os impulsos pressionam para a ação. Aqui, os mecanismos de defesas são considerados como processos de regulação da ansiedade. Entenda-se

que o conceito de regulação da ansiedade, nas teorias psicodinâmicas, era visto como o pressuposto central deste modelo teórico.

Afastando-se das abordagens psicanalíticas, Gross (1999) enfatiza os processos de *coping* adaptativos e conscientes, focando-se mais nas variáveis situacionais do que nas individuais. Esta abordagem centrada no *coping* distingue dois tipos de *coping*: aquele que se foca no problema (na resolução de problemas) e aquele que se foca na emoção, procurando reduzir a experiência emocional negativa (Folkman & Lazarus, 1985).

Desde então têm sido feitas várias tentativas para definir o conceito de regulação emocional, não se mostrando uma tarefa fácil, uma vez que muitas vezes se confundem diferentes conceitos e processos psicológicos. Como tal, Bridges e colaboradores (2004) afirmam que há abordagens teóricas acerca da regulação emocional que enfatizam o controlo da experiência e da expressão emocional, assim como há outras que defendem a natureza funcional das emoções (i.e., os objetivos numa determinada situação).

Esta conceitualização acerca da regulação emocional, diferenciada de controlo emocional é, também, defendida por Saarni, Mumme e Campos (1998), uma vez que para estes autores o controlo emocional implica restrição ou inibição de emoções, ao passo que a regulação emocional é determinada pela modulação.

Segundo Thompson (1994), a regulação emocional envolve processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais, especialmente a sua intensidade e temporalidade, de forma a realizar os objetivos pessoais. Neste sentido, a regulação emocional adaptativa não se refere à eliminação de certas emoções, mas à modulação da experiência emocional.

Ainda, Saarni, Mumme e Campos (1998) vinculam a importância do papel dos processos relacionais e contextuais na regulação emocional, reforçando a funcionalidade da regulação como uma condição para um funcionamento social adequado, assim como potencial regulador de emoções.

Para Bridges e colaboradores (2004) o ponto fulcral da regulação emocional reside também na flexibilidade e capacidade que o ser humano tem de se ajustar às circunstâncias da experiência pela modulação das suas emoções; a regulação emocional envolve a iniciação ou manutenção de estados emocionais positivos e diminuição dos estados negativos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, os autores Cole, Martin e Dennis (2004) afirmam que a regulação emocional está associada a

mudanças na própria emoção (e.g. natureza, intensidade, duração) ou a processos psicológicos como a interação social, propondo a existência de dois tipos de regulação emocional: a que diz respeito à própria emoção e que está a ser alvo de mudança (emoções reguladas) e aquela a que a emoção regula os processos cognitivos, relacionais e comportamentais (emoções reguladoras); os fenómenos de regulação emocional podem ocorrer dentro do sujeito – intrapessoal – ou entre sujeitos – interpessoal – contribuindo para regulação das emoções no geral.

Já Gratz e Roemer (2004) propõem uma definição multidimensional, onde o fenómeno de regulação emocional envolve, não só a modulação da ativação emocional, a consciência, a compreensão e a aceitação das emoções, mas também, a capacidade no controlo dos comportamentos impulsivos e no uso de estratégias de regulação emocional apropriadas e adaptativas, com o propósito de alcançar os objetivos pessoais e as exigências situacionais. Segundo estes autores, na ausência de algumas destas capacidades (ou até mesmo de todas), poderá inferir-se que o sujeito terá dificuldades na regulação emocional.

Numa tentativa de clarificar o conceito de regulação emocional, Gross (1998) apontou cinco pressupostos, sistematizando um conjunto de conceções teóricas: (1) o ser humano aumenta, mantém e diminui as suas emoções negativas, assim como as positivas; (2) os processos envolvidos na regulação emocional podem ser diferenciados, dependendo das emoções vividas; (3) a regulação emocional diz respeito à forma como o sujeito regula as suas próprias emoções, não incluindo a tentativa de influenciar as emoções dos outros; (4) a regulação emocional deve ser concetualizada como um *continuum* de processos que vão desde processos conscientes e controlados até aos inconscientes e automáticos; (5) por fim, não é a resposta emocional por si só que é adaptativa/desadaptativas, mas sim a resposta que é dada numa determinada situação.

Desta forma, a regulação emocional é um processo através do qual os indivíduos influenciam quais as emoções que têm, quando é que as têm e como é que as experienciam e expressam (Gross, 1998).

Independentemente do reconhecimento, cada vez maior, dado à regulação emocional, ainda há muito a percorrer, uma vez que ainda não há consenso quanto à sua definição (Weinberg & Klonsky, 2009).

Não obstante, é possível encontrar concetualizações teóricas com alguns pontos em comum; na sua maioria, as definições consideram a implementação de estratégias para modificar o curso e a expressão das vivências emocionais como fulcral na regulação



emocional, assim como a natureza dos fenômenos regulatórios (consciente e inconsciente) na compreensão do ajustamento emocional positivo e da desregulação emocional.

Tal como dizem Bridges e colaboradores (2004), os estudos acerca da regulação emocional defendem que este fenômeno psicológico se apoia num processo comportamental, cognitivo e fisiológico, que capacita o sujeito a modular a experiência e a expressão das emoções negativas e/ou positivas.

## 2.2. A Regulação Emocional na infância e na adolescência

Apesar da literatura sobre a regulação emocional em períodos desenvolvimentais mais tardios da infância e na adolescência ser bastante limitada (Zeman, Cassano, Perry- Parrish, & Stegall, 2006, cit. in MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010), reconhece-se que estes períodos marcam um ponto de viragem crítico na aquisição de aptidões cognitivas, sociais e emocionais, bem como, no desenvolvimento da autonomia (Cole, Michel & Teti, 1994).

Para Zeman, Cassano, Perry-Parrish e Stegal, 2006 (cit. in Neumann, Lier, Gratz & Koot, 2009) uma das possíveis razões que contribui para a escassez de investigação nesta fase do desenvolvimento poderá ser devido ao limitado número de medidas disponíveis para avaliar a regulação emocional na adolescência. Os desafios vivenciados durante a adolescência são de uma complexidade e intensidade crescentes, despoletando novas experiências emocionais. Estes têm sido encarados como determinantes para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e a forma como são enfrentados depende fundamentalmente do desenvolvimento da regulação emocional e das estratégias adquiridas.

No final da infância e início da adolescência começam a surgir novas formas de regulação emocional (Gross & Munoz, 1995), uma vez que se verifica um aumento da complexidade cognitiva que permite aos adolescentes refletirem sobre certos aspetos da sua própria regulação emocional (Phillips & Power, 2007); a autocompreensão emocional contribui e simultaneamente é moldada por outros aspetos da consciência que se vão consolidando durante este período desenvolvimental (Thompson, 1991). Esta consciência mais elaborada das emoções resulta numa maior capacidade em responder de forma emocionalmente estratégica, por exemplo, através do desenvolvimento de esforços no controlo da expressão das emoções (Southam-Gerow & Kendall, 2002, cit. in MacDermott, Gullone,

Allen, King & Tonge, 2010).

Paralelamente observa-se na adolescência uma maturação dos sistemas neuronais, hormonais e cognitivos que possibilitam a regulação emocional (Silk et al., 2003). Desta forma, os adolescentes atingem uma maturação cognitiva que lhes confere uma maior capacidade de recorrer a diversas atividades com maior consciência dos seus objetivos regulatórios e das estratégias envolvidas.

De forma consistente, os estudos têm vindo a sugerir que os adolescentes experienciam as emoções de uma forma mais frequente e intensa relativamente às crianças ou aos adultos (Larson, Csikszentmihalyi & Graef, 1980; Larson & Lampman-Petratis, 1989, cit in. Reverendo, 2011). Estes estudos sugerem que talvez os adolescentes não sejam “mais emocionais” do que as crianças ou os adultos, no entanto, nesta fase do desenvolvimento podem ter mais experiências que ativem e exacerbem as respostas emocionais.

Segundo Silk et al. (2003) a prevalência de distúrbios psicopatológicos aumenta significativamente durante esta fase de desenvolvimento. Neste sentido, a investigação desenvolvida em amostras clínicas de adolescentes tem reconhecido a importância da regulação emocional como precursor do desenvolvimento da psicopatologia (e.g., Weems & Pina, 2010) em problemas de externalização e internalização (Garnefski, Kraaij & Van Etten, 2005) e na depressão (Silk et al., 2003).

### 3. O comportamento agressivo

#### 3.1. O comportamento agressivo: definição do conceito e concetualização teórica

Apesar da complexidade na definição de comportamento agressivo, devido ao seu significado cultural, a maior parte dos pesquisadores concorda em definir o comportamento antissocial, tal como o agressivo, como aquele com intenção de produzir dano a outra pessoa (Bandura, 1977; 1986; Caprara, Barbaranelli, Incatasciato, Pastorelli, & Rabasca, 1997; Del Prette & Del Prette, 2002; Marinho, 2003; Patterson, Reid & Dishion, 1992, cit in. Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Para Abreu (1998), a agressividade humana surge associada à capacidade ou potencialidade de alguém provocar malefícios, ofensas, prejuízos ou destruições, materiais ou morais, a outra pessoa ou a si mesmo.

No entanto, o interesse pelo conceito de agressividade remonta ao século XIX, onde William James o definiu como um instinto e, mais tarde, Freud o considerou como um impulso inato (Ramirez, 2001). Porém, no século XX esta ideia foi rejeitada por alguns investigadores (e.g. Bandura), considerando que este fenómeno era fruto da aprendizagem.

Bertão (2004) refere que a agressividade é essencial na sobrevivência, desenvolvimento, defesa e adaptação dos indivíduos. Considera-a como um elemento protetor que possibilita a construção de um espaço interno, promovendo a diferenciação entre o Eu e o Outro, bem como a criação de vínculos. As pulsões, ao longo do processo de desenvolvimento, vão assumindo formas socialmente aceitáveis de se expressar, pelo que o modo como o indivíduo gere os mecanismos agressivos será fundamental na posterior estruturação das relações interpessoais.

Sendo o conceito de comportamento agressivo muito vasto, não designando apenas agressão física ou verbal, Costa e Vale (1998) referem que esta designação está presente ou implícita em qualquer designação adotada, sendo simultaneamente simples e complexa, podendo ser considerados agressivos uma imensa panóplia de comportamentos.

Tais comportamentos podem manifestar-se muito cedo na infância, com várias características que apresentam consequências negativas para o desenvolvimento do indivíduo, mesmo quando não se mantém ao longo do ciclo vital; a presença de comportamentos agressivos na infância e adolescência está associada a diversos problemas (e.g. dificuldades de aprendizagem e/ou dificuldade de adaptação no contexto escolar), podendo ser um fator preditor para problemas futuros, tais como, condutas desadaptativas, evasão escolar, comportamentos delinquentes, rejeição e dificuldade de ajustamento com pares, sintomas de depressão e de ansiedade, solidão e impulsividade (Chen, Chen, Wang, & Liu, 2002; Ladd & Burgess, 1999, cit in. Borsa & Bandeira, 2011).

Os comportamentos agressivos podem variar segundo a sua motivação, intencionalidade e forma de manifestação. Considerando a motivação, os comportamentos agressivos podem ser pró-ativos – a agressão é direcionada para um objetivo – ou reativos – quando a agressão funciona como uma resposta a um acontecimento provocatório.

Relativamente à intencionalidade, alguns autores (e.g. Bee e Corsini, 1986; Feshback, 1971, cit in. Soares, 2004) referem dois tipos: agressão instrumental, onde o objetivo consiste na obtenção de

uma recompensa e não no sofrimento de outrem e a agressão hostil/emocional, onde a principal intenção é ferir o outro.

Quanto às formas de manifestação, normalmente é feita a distinção entre os comportamentos agressivos verbais – quando a agressão é dirigida a um indivíduo e se desenvolve por recurso a palavras ou expressões verbais – ou comportamentos agressivos físicos – quando a agressão é feita através de um ataque físico (Corsini, 1996 cit. in Soares, 2004). Mais recentemente, fala-se de outro tipo/manifestação de comportamento agressivo – comportamentos agressivos sociais – que se caracterizam pela exclusão do grupo de pares, por ser alvo de rumores desagradáveis, ou pelo facto de o sujeito ser ignorado (Costa & Vale, 1998).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) resumiu quatro grupos de comportamentos agressivos na infância e na adolescência, nomeadamente os comportamentos agressivos que causam danos físicos e/ou ameaças a pessoas ou animais; comportamento agressivo que causa destruição da propriedade de outros ou animais; comportamento fraudulento ou roubo e violações graves das normas (1994, cit in. Ramirez, 2001).

No entanto, a agressividade pode exprimir um pedido de ajuda quando é entendida como uma tentativa mal sucedida de adaptação: a criança ou adolescente, na tentativa de se adaptar ao mundo em que vive, escolhe, muitas vezes de forma ineficaz, os recursos que tem como disponíveis, perturbando o ambiente, o que traz consequências negativas ao seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgess, 1999; Loeber & Hay, 1997, cit in. Lisboa & Koller, 2001).

Estudos demonstram que características cognitivas como distorções nas habilidades de solução de problemas, predisposição a atribuir intenções hostis aos demais, ressentimento e suspeita), assim como outros fatores de risco (e.g. baixa inteligência, violência familiar, isolamento social, rejeição da criança, abusos, fracasso escolar, dificuldades socioeconómicas, discriminação social e/ou cultural) e ainda problemas de atenção, hiperatividade e dificuldades académicas poderão estar envolvidos na aquisição e manutenção de comportamentos agressivos. Além disso, observa-se manifestação de relacionamento interpessoal empobrecido e comprometimento do desenvolvimento sócio-emocional consequentes da frequente rejeição por pares e dos défices nas habilidades sociais (Bjoerkqvist & Oesterman, 2000; Ciccarone, 1997; Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette & Del Prette, 2002; Garcia, 2001; Kazdin, 1993; Marinho,

2003; Nowicki & Duke, 1989; Roscoe, 1980; Walker & Severson, 2002, cit in. Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

Segundo autores (Saavedra, 2004; Eslea & Rees, 2001; Dawkins, 1995, cit in. Neto, 2005), há algumas condições familiares adversas que parecem favorecer o desenvolvimento da agressividade nas crianças, nomeadamente a desestruturação familiar, o relacionamento afetivo pobre, o excesso de tolerância ou de permissividade e a prática de maus-tratos físicos ou explosões emocionais como forma de afirmação de poder dos pais.

É possível avaliar os comportamentos agressivos e como tal, há inúmeros instrumentos têm sido utilizados na literatura internacional, entre eles: a *Teacher - Report Scale* (Dodge & Coie, 1987 e a *Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive* (C-SHARP – Farmer & Aman, 2010).

O Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes - YSR (Achenbach & Edelbrock, 1991), versão portuguesa do *Youth Self Report* (Fonseca & Monteiro, 1999) pode ser utilizado, principalmente se tivermos em conta a escala dos problemas de externalização, que engloba os comportamentos delinquentes e o comportamento agressivo. Este instrumento será descrito neste trabalho, mais adiante, uma vez que foi utilizado como medida de pré-teste e pós-teste neste estudo.

### 3.2. O comportamento agressivo no contexto escolar

Os comportamentos agressivos são um tema cada vez mais recorrente e que muito tem preocupado a sociedade, principalmente pelas proporções que tem atingido.

“A escola surge, pois, como uma peça fulcral neste puzzle, constituindo-se como um palco vital de tensões, conflitos e agressões. A preocupação é redobrada quando pensamos na escola como um local de aprendizagem e de aquisição de valores e normas, onde os alunos constroem a sua personalidade e uma identidade própria” (Sousa, 2011, p.2).

A escola é um exemplo de microsistema ecológico no qual a agressividade prejudica o desempenho académico e o estabelecimento de relações saudáveis e próximas. Crianças que, sistematicamente, confrontam e vitimizam os seus colegas e professores, são identificados como crianças problemáticas e isoladas; as suas atitudes exigem atenção constante da escola para se evitar conflitos e para se manter o respeito pelas regras, provocando a diminuição do

investimento na sua formação escolar e intelectual. Crianças teimosas que se opõem à realização das tarefas académicas como uma forma hostil de reação ao que é esperado delas, são identificadas como "difíceis" e recebem menor investimento afetivo e académico dos(as) professores(as) e colegas (Pelegriani & Brooks, 1999, cit in. Lisboa & Koller, 2001 ).

A escola é um contexto central e fundamental no desenvolvimento das crianças e adolescentes, e os que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenhos insatisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento académico estabelecem uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizagem (Ravens-Sieberer et al., 2004). Assim, a aceitação dos colegas é crucial para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes, aprimorando as suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações de tensão (Samdal et al. 2004).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os programas que enfatizam as capacidades sociais e a aquisição de competências parecem estar entre as estratégias mais eficazes para a prevenção da violência juvenil, sendo mais efetivos em escolas de educação infantil e ensino básico.

#### 4. Os comportamentos agressivos, a regulação emocional e as interações sociais

Há autores que defendem que o conhecimento emocional está na base da comunicação emocional nas relações sociais entre sujeitos (Bandura, 1986; Hobson, 1993; Izard, 1971, cit in. Alves, 2013). Um bom conhecimento emocional permite a captação dos sinais sociais facilitadores que promovem os comportamentos sociais adaptados e a aceitação pelos pares, permitindo ao sujeito reconhecer e interpretar correctamente os outros, adequando o seu comportamento (Izard, 1991, 1993).

“Algumas das facetas do conhecimento emocional, como a leitura adequada das pistas emocionais em situações de conflito, a habilidade para reconhecer e lidar com as expressões emocionais e a capacidade para identificar as causas e as consequências lógicas das emoções, predizem a aceitação pelos pares” (Arsénio, Cooperman &

Lover, 2000; Cassidy, Parke, Butkoysky & Braungart, 1992; Denham, Mickinley, Couchoud & Holt, 1990, cit in. Alves, Cruz, Duarte & Martins, 2008, p. 1797).

As diferenças emocionais individuais assumem um papel importante na predição e compreensão da qualidade do funcionamento social, especificamente na relação entre a capacidade de reconhecimento e nomeação de expressões emocionais, a competência social e o ajustamento social em crianças de idade escolar foi evidenciada em diversos estudos (Denham, Blair, DeMuller, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003, Izard, 1971, cit in. Alves, 2013). O conhecimento emocional parece assumir um papel de mediador entre os sentimentos e as respetivas expressões comportamentais (Ackerman & Izard, 2004).

Investigações demonstram que uma capacidade de regulação emocional eficaz está associada ao desenvolvimento da capacidade de empatia, assim com se correlaciona negativamente com problemas de externalização (Zhou & cols. 2002). Mais, a associação entre uma capacidade de regulação pobre e uma elevada impulsividade ou emocionalidade, tende a estar, do mesmo modo, associada a mais problemas de comportamento (Eisenberg, Smith e col. 2004; Rydall, Berlin & Bohlin, 2003, cit in. Melo, 2005).

“Crianças agressivas expressam as suas dificuldades de interação e adaptação através dos seus comportamentos. Os comportamentos agressivos são identificados no contato com o contexto no qual a criança se desenvolve e pode ser apontada como fator de risco para o seu ajustamento. Em casos extremos, o comportamento agressivo na infância e adolescência pode resultar em casos de delinquência, criminalidade, doença mental, evasão escolar e desempenho académico pobre” (Ladd & Burgees, 1999; Ladd & Profilet, 1996; Price & Ladd, 1986; Rubin e cols., 1999, cit in. Lisboa & Koller, 2001, p. 60).

A regulação emocional e comportamental é um forte preditor de múltiplas áreas de desempenho e de competências sociais (Ducan et al., 2007) e está fortemente associado aos comportamentos disruptivos, comportamentos esses que se caracterizam pela agressividade (física e/ou verbal), oposição, desrespeito por figuras de autoridade, provocações e manifestações antissociais na sua generalidade.

Assim, associadas às estratégias para controlo de comportamentos antissociais, podem-se verificar propostas de desenvolvimento socioemocional visando ampliar os fatores protetores dos problemas de agressividade. Destaca-se, aqui, a

importância atribuída ao desenvolvimento de valores e comportamentos pró-sociais, especialmente de empatia (Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005).

## II. Objetivos

O presente estudo tem como principal objetivo explorar o desenvolvimento de competências sociais e a percepção do uso de estratégias de regulação do comportamento (que pressupomos decorrer do conhecimento e gestão comportamental) após a participação num programa de instrução e educação emocional implementado junto de alunos do 5º ano de escolaridade. Sendo adjacente a intenção de estudar o seu impacto no comportamento dos participantes, designadamente na não adoção e/ou redução de comportamentos agressivos (sinalizados e que estiveram na origem da introdução do programa) foi avaliada a sua eficácia.

O objetivo geral desta investigação consiste em verificar em que medida há mudanças nos comportamentos. Especificamente, esta investigação pretende observar a que níveis de agressividade se situam os alunos, em termos de auto percepção, antes e depois de participarem no programa de educação emocional, e comparativamente a pares que não frequentaram o programa.

Antes de avançar para a descrição da metodologia do estudo, refira-se que as intenções subjacentes à implementação do programa foram no sentido de:

1. Desenvolver a tolerância, o respeito e espírito de entreatajuda, através da partilha de emoções, vivências, experiências e opiniões;
2. Reorganizar padrões cognitivos e mecanismos de defesa inadequados (a partir da modificação de crenças e atitudes não-reativas);
3. Refletir ativamente e procurar soluções na resolução de problemas/conflitos;
4. Adquirir hábitos e treinar estratégias eficazes no trabalho escolar;
5. Fomentar uma atitude positiva face à aprendizagem;
6. Promover a qualidade nas relações entre pares e família, trabalhando atitudes de compreensão, autonomia e ajuda;
7. Envolver ativamente todos os participantes, por imersão em análise de situações familiares.



Supostamente, as aprendizagens no âmbito do programa refletem-se no modo como os alunos se perspetivam nas escalas de comportamento, designadamente, nas dimensões de “agressividade” e de “delinquência” (cf. YSR, Fonseca & Monteiro, 1999).

### III. Metodologia

#### 1. Caracterização da amostra

O presente estudo surgiu da observação da existência de situações de alunos, cujo comportamento perturbador ou atitudes agressivas encerravam alguma preocupação, ao mesmo tempo que se consideravam radicar na base de dificuldades de aprendizagem e de gestão de sala de aula. Assim, na escola onde desenvolvemos a experiência de estágio curricular confrontámo-nos com a necessidade de conhecer e intervir, pelo que realizamos uma investigação quasi-experimental, cuja amostra é de conveniência e circunscreve-se a alunos de 5º ano de escolaridade da Escola EB 2,3 Sá Couto. Os alunos integram uma de duas turmas sinalizadas com o mesmo tipo de “queixas”, tendo, em função da acessibilidade e conveniência, uma delas sido considerada o grupo experimental e a outra o grupo de controlo. O grupo experimental é representado por uma turma constituída por 16 alunos, sendo que o grupo de controlo é constituído por 11 alunos que frequentam também o 5º ano de escolaridade na mesma escola, numa outra turma com características supostamente idênticas, conforme os professores. Com origens socioeconómicas e culturais semelhantes, as turmas caracterizam-se pelo facto dos respetivos alunos apresentarem comportamentos sociais indicados como comuns a ambas as turmas visadas, e genericamente descritos como sendo agressivos.

Relativamente às características sociodemográficas<sup>1</sup> da amostra total, esta é constituída por 27 sujeitos, dos quais 16 são do género masculino (59.3%) e 11 (40.7%) do género feminino. A média de idade dos sujeitos corresponde a 10.4 anos, sendo a idade mínima 10 e a máxima 12 anos (D.P=.63). Quanto ao meio familiar e socioeconómico da amostra, 24 (88.9%) participantes vivem com os

---

<sup>1</sup> O contexto familiar e os aspetos socioculturais são alguns dos fatores que apresentam forte relação com problemas de comportamento em geral (Maldonado & Williams, 2005; Olson, Bates, Sandy & Lanthier, 2000), assim como a idade e o género.

pais e/ou com outros familiares diretos (e.g. irmãos, avós, tios), sendo que 3 (11.1%) vivem apenas com um dos progenitores e/ou com outros familiares diretos. A nível socioeconómico, a maioria dos participantes da amostra (N=16, 59.3%) caracteriza-se por um nível socioeconómico baixo e 11 participantes (40.7%) por um nível médio, segundo a Caracterização do Nível Socioeconómico (Simões, 1994) (cf. Tabela 1).

**Tabela 1. Características sociodemográficas da amostra: género, idade, meio familiar e nível socioeconómico.**

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	16	59.3
Feminino	11	40.7
Total	27	100
<b>Idade</b>		
10	19	70.4
11	6	22.2
12	2	7.4
Média Idade (Desvio-Padrão)	10.37 (.63)	
<b>Meio familiar</b>		
Família Intacta	24	88.9
Monoparentalidade	3	11.1
<b>Nível Socioeconómico</b>		
Baixo	16	59.3
Médio	11	40.7

Quanto ao grupo experimental, este é constituído por 16 sujeitos, 10 (62.5%) são do género masculino e 6 (37.5%) do género feminino; as idades estão compreendidas entre os 10 e os 11 anos, sendo a média de 10.19 anos (D.P=.40); 13 (81.3%) participantes têm 10 anos e os restantes 3 (18.8%) 11 anos de idade. Quanto ao meio familiar, 14 participantes (87.5%) vivem com os pais e/ou outros familiares e 2 (12.5%) com um dos pais e/ou outros familiares. O nível socioeconómico divide-se entre médio e baixo, onde 11 participantes (68.8%) se caracterizam por um nível socioeconómico baixo e 5 participantes (31.3%) por um nível médio (Tabela 2).

**Tabela 2. Características sociodemográficas do grupo experimental: género, idade, meio familiar e nível socioeconómico.**

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	10	62.5
Feminino	6	37.5
Total	16	100
<b>Idade</b>		
10	13	81.3
11	3	18.8
12	0	
Média Idade (Desvio-Padrão)	10.19 (.40)	
<b>Meio familiar</b>		
Família Intacta	14	87.5
Monoparentalidade	2	12.5
<b>Nível Socioeconómico</b>		
Baixo	11	68.8
Médio	5	31.3

Por fim, o grupo de controlo é constituído por 11 sujeitos onde 6 (54.5%) são do género masculino e 5 (45.5%) do género feminino. Quanto às idades, estas situam-se entre os 10 e os 12 anos de idade, sendo a média de 10.64 anos (D.P=.81); 6 participantes (54.5%) têm 10 anos, 3 (27.3%) 11 anos de idade e os restantes 2 (18.2%) 12 anos de idade. Quanto ao meio familiar, 10 participantes (90.9%) vivem com os pais e/ou outros familiares e apenas 1 (9.1%) com um dos pais e/ou outros familiares. O nível socioeconómico divide-se entre médio e baixo, onde 5 participantes (45.5%) se caracterizam por um nível socioeconómico baixo e 6 participantes (54.5%) por um nível médio (Tabela 3).

**Tabela 3. Características sociodemográficas do grupo de controlo: género, idade, meio familiar e nível socioeconómico.**

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	6	54.5
Feminino	5	45.5
Total	11	100
<b>Idade</b>		
10	6	54.5
11	3	27.3
12	2	18.2
Média Idade (Desvio-Padrão)	10.64 (.81)	
<b>Meio familiar</b>		
Família Intacta	10	90.9
Monoparentalidade	1	9.1
<b>Nível Socioeconómico</b>		
Baixo	5	45.5
Médio	6	54.5

## 2. Materiais

Para esta investigação foram utilizados dois recursos: O Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes – YSR (Achenbach & Edelbrock, 1991), versão portuguesa do *Youth Self Report* (Fonseca & Monteiro, 1999), considerando apenas as escalas correspondentes aos problemas de externalização – comportamento delinquente e comportamento agressivo, como critério e medida de avaliação antes e depois de implementado o PIELÉ – Programa Instrutivo de Educação e Libertação Emocional “Aprender a viver” (Hernández & Hernández, 1992), versão portuguesa (Barros & Rocha, 1999).

Segue-se agora uma breve apresentação dos referidos instrumentos, sendo que iremos dar mais destaque ao PIELÉ, uma vez que foi o programa aplicado aos alunos neste estudo.

### 2.1. Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes – YSR (Achenbach & Edelbrock, 1991), versão portuguesa do *Youth Self Report* (Fonseca & Monteiro, 1999)

Este inventário pretende descrever e avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento de crianças e adolescentes, dos 11 aos 18 anos de idade, tal como são percebidos pelos próprios. É constituído por duas partes distintas, sendo a primeira parte constituída por 17 itens relativos às competências, atividades e interesses sociais do indivíduo. A segunda parte é composta por comportamentos socialmente desejáveis. Os itens estão agrupados por 8 fatores, sendo eles: Comportamento Agressivo, Comportamento Delinquente, Ansiedade/Depressão, Problemas de Pensamento, Problemas de Atenção, Queixas Somáticas, Isolamento e Problemas Sociais, constituindo um total de 112 itens respondidos numa escala de *Likert* de 3 pontos, sendo que 0 pontos correspondem a “nunca verdadeira/raramente verdadeira”, 1 ponto corresponde a “algumas vezes verdadeira” e 2 pontos a “muito verdadeira/frequentemente verdadeira”.

Os resultados podem ser interpretados através do resultado global, da análise por fatores ou de uma avaliação qualitativa. Existem normas para a população portuguesa por género e por níveis etários (até aos 12 anos, dos 12 aos 14 anos, dos 14 aos 16 anos e acima dos 16 anos). A versão portuguesa do YSR tem qualidades psicométricas aceitáveis apresentando, também, boas correlações entre cada item e o total de cada escala, constituindo-se um instrumento útil de

investigação no domínio da psicopatologia infantil e juvenil. Para além do score global de psicopatologia fornece também indicações úteis sobre diversos tipos mais específicos de distúrbios, o que pode alargar o seu campo de aplicação (Fonseca & Monteiro, 1999).

Relativamente à fidelidade do instrumento original, os valores de alfa de Cronbach do YSR variam entre .70 e .80 (Achenbach, 1991), sendo que na população portuguesa, os valores de alfa para as dimensões antissocial e problemas de atenção/hiperatividade é de .80; para a dimensão ansiedade/depressão é de .79 e para as dimensões isolamento, queixas somáticas e problemas de comportamento é de .70 (Fonseca & Monteiro, 1999). No presente estudo, a consistência interna<sup>2</sup> da escala do comportamento agressivo é razoável (*alpha de Cronbach* de .799) sendo que a escala do comportamento delinvente apresenta uma consistência interna inadmissível (*alpha de Cronbach* de .510). Por fim, a consistência interna entre as duas escalas referentes aos problemas de externalização, nomeadamente as escalas do comportamento delinvente e do comportamento agressivo apresentam uma boa consistência interna (*alpha de Cronbach* de .835)

Quanto à correlação<sup>34</sup> entre as escalas utilizadas – escala do comportamento delinvente e escala do comportamento agressivo – verificamos que existe uma associação moderada entre ambas, mas estatisticamente não significativa ( $r = .584$ ;  $p < .001$ ).

O instrumento em questão foi redigido, alterando-se a informação referente ao período de tempo, isto é, na versão original o período de tempo corresponde ao presente e últimos 6 meses, neste estudo pediu-se aos alunos que respondessem pensando no presente e nos 2 últimos meses. Tal alteração deveu-se ao facto de o período de tempo contemplado no original ser superior ao tempo necessário para a aplicação do PIELÉ, procurando-se situar a análise no tempo atual.

---

<sup>2</sup> Neste estudo, consideramos como valores de referência, os índices de consistência interna apresentados por Pestana e Gageiro (2003), que sugerem que um *alpha de Cronbach* de valor inferior a .60 é inadmissível, entre .60 e .70 é fraco, entre .70 e .80 é razoável, entre .80 e .90 é bom e entre .90 e 1 é muito bom.

<sup>3</sup> Na avaliação da correlação entre as escalas foi usado o coeficiente de correlação de Spearman.

<sup>4</sup> Neste estudo, consideramos como valores de referência, os valores apontados por Pestana e Gageiro (2003), que sugerem que um coeficiente de correlação inferior a .20 revela uma associação muito baixa, um valor entre .21 e .39 uma associação baixa, entre .40 e .69 moderada, entre .70 e .89 elevada e, superior a .90 uma associação muito elevada.

**2.2. PIELÉ – Programa Instrutivo de Educação e Libertação Emocional “Aprender a viver” (Hernández & Hernández, 1992), versão portuguesa (Barros & Rocha, 1999)**

O *Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva “Aprendiendo a Vivir”* desenvolvido em 1992 por P. Hernández Hernández e M. Dolores García Hernández (Universidad de La Laguna), adaptado à população portuguesa por Alexandra Figueiredo de Barros e António Menezes Rocha em 1999 (Edição CEGOC-TEA), com o nome de PIELÉ – Programa Instrutivo de Educação e Libertação Emocional.

Pode ser aplicado a crianças a partir dos 10 anos de idade e a sua aplicação pode ser individual ou em grupo.

O PIELÉ tem como principal objetivo o desenvolvimento afetivo das crianças e jovens, pretendendo, portanto, potenciar e promover a socialização pessoal e o ajustamento através da valorização do conceito positivo de si próprio, a superação de problemas e capacidade de tolerância, tal como o desenvolvimento social através da compreensão, comunicação e colaboração com os outros.

Concretamente, propõe fomentar o autoconceito, reduzir os medos, superar a tristeza, desenvolver a capacidade para tolerar a frustração e tolerar os problemas, compreender e reduzir os sentimentos de culpabilidade geradores de inadaptação, promover e desenvolver competências que promovam a eficácia na ação, desenvolver atitudes positivas face à aprendizagem assim como a sua concretização em hábitos e técnicas para o estudo eficaz, analisar a amizade e as suas relações com outras pessoas e por fim a analisar as relações familiares e o desenvolvimento de atitudes de compreensão, autonomia e ajuda à família. Os objetivos enumerados anteriormente coincidem com as unidades instrutivas que constituem o programa e que se encontram abaixo, na tabela 4.

Cada unidade está apoiada em princípios e estratégias psicoeducativas que ajudam a comunicação didática, a aprendizagem construtivista e cooperativa, a implicação motivacional e a autorregulação da mudança. No entanto, é importante referir que o programa é uma referência importante, sendo que deve ser flexibilizado e adaptado às circunstâncias em que se aplica.

A elaboração deste programa instrutivo fundamentou-se com base em três dimensões: a cognitiva, afetiva e comportamental.

Relativamente à dimensão cognitiva, os processos de apresentação, estruturação e elaboração informativa são os meios mais

usados no programa, para modificar e melhorar o comportamento dos sujeitos, uma vez que se considera que os critérios explicativos da inadaptação humana se baseiam, principalmente, na forma inadequada da mente para interpretar e valorizar a realidade – “padrões cognitivos”.

Na dimensão afetiva procura-se, como procedimento, que a instrução seja vivida emocionalmente e de forma participada, convertendo a informação em alavanca motivacional que conduza à ação ou à mudança do comportamento, uma vez que se considera que a inadaptação deve-se também a modos de canalizar inadequadamente as emoções, criando desajustes afetivos.

Finalmente, a dimensão comportamental utilizam-se como procedimento, diferentes atividades de elaboração escrita, trabalhos de grupo, dramatizações e identificação de compromissos de mudança, uma vez que se considera que a inadaptação é devida a hábitos inadequados aprendidos, em função dos antecedentes e dos consequentes que levam ao desenvolvimento de diversas condutas.

Com a utilização deste programa pretende-se desenvolver os aspetos afetivos e sociais da personalidade de maneira fundamentada e sistemática, em contexto escolar, centrando-se a três níveis: o pessoal, uma vez que pretende potenciar o autoconceito e corrigir as formas de ver a realidade, derivadas dos padrões cognitivos próprios assim como ajustar as nossas reações emocionais de forma satisfatória e eficaz e desenvolver a capacidade para tolerar e superar o fracasso; social, potenciando o nosso conceito positivo dos outros e fomentando a nossa comunicação e cooperação; escolar, desenvolvendo hábitos e estratégias de trabalho eficaz e por fim, a nível familiar, promovendo atitudes de compreensão, autonomia e ajuda à família.

Cada unidade é constituída por secções distintas que devem focar aspetos como ideias principais, narração, elaboração por escrito e discussão/partilha de ideias.

Tabela 4. Unidades do PIELE

Unidades	Nome
0	À procura do tesouro
I	Os medos
II	O autoconceito
III	O que nos põe tristes
IV	Tolerância à frustração
V	Resolução de Problemas
VI	A culpabilidade
VII	Como fazer melhor
VIII	Atitude positiva face à aprendizagem
IX	Como tirar proveito do estudo
X	A amizade e as relações com as outras pessoas
XI	A Família: A relação com os meus pais
XII	Revisão do trabalho feito e plano para o futuro

### 3. Procedimentos

Num primeiro momento, fez-se a seleção das turmas em questão, entrando previamente em contacto com os diretores de turma e, inclusivamente, com a diretora do agrupamento de escolas, com o intuito de obter autorização para a realização deste projeto, esclarecendo todos os objetivos e procedimentos da investigação. Os encarregados de educação dos alunos participantes foram apenas informados acerca da aplicação do PIELE, uma vez que o referido programa integrou os objetivos a cumprir na disciplina de Educação para a Cidadania, uma vez que, no que concerne aos temas abordados, vai ao encontro a algumas temáticas propostas pelo Ministério da Ciência e Educação para a unidade curricular de Estudo para a Cidadania, onde teve lugar este estudo.

O segundo momento refere-se à aplicação, em ambos os grupos, de um breve inquérito confidencial para a caracterização da amostra seguido do questionário pré-teste (YSR). O preenchimento destes questionários demorou em média 20 minutos.

O terceiro momento corresponde à intervenção psicopedagógica com a turma experimental, utilizando o PIELE: Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional “Aprender a Viver”. Este trabalho foi feito ao longo de três meses, uma vez por semana (excluindo interrupções letivas) e com duração de 45 minutos.

O quarto momento diz respeito à aplicação do questionário pós-teste e aos relatos da diretora relativamente a algumas dimensões trabalhadas no programa (e.g. comportamento dos alunos, classificações dos alunos, postura na sala de aula, conflitos entre os



membros da turma). Aos alunos foi pedido também um parecer quanto ao trabalho desenvolvido. Estes depoimentos foram considerados relevantes para os resultados e conclusões da investigação.

#### IV. Resultados

O tratamento de dados foi feito a partir das respostas do pré-teste e pós-teste, utilizando o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS - versão 20.0) para Windows. Devido ao número reduzido da amostra optou-se por analisar os resultados recorrendo a métodos não paramétricos, nomeadamente o teste de U Mann-Whitney (t-student não-paramétrico). Foram também tidos em conta, também, os depoimentos da diretora de turma e as observações feitas pelo investigador. Durante a aplicação do programa, os participantes responderam a uma série de questões contempladas em todas as unidades do PIELLE, sendo feita uma breve análise com o intuito de identificar e compreender não só as respostas dadas pelos alunos mas também, as atitudes e valores por estes demonstrados.

Observando a tabela 5. podemos ver que o grupo experimental em média, valores mais baixos no momento do pré-teste (M= 5.75; DP=3.70) comparativamente ao resultado dos sujeitos do grupo de controlo (M=6.64; DP=5.45), não sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $U= 83,500$ ;  $p=.823$ ). No entanto, a situação inverte-se quando olhamos para o momento do pós-teste, onde o grupo experimental apresenta valores mais elevados (M= 6.31; D=3.99) e o grupo de controlo mostra valores mais baixos (M=5.45; DP=4.13), sendo que estas diferenças também não são estatisticamente significativas ( $U= 79,000$ ;  $p=.655$ ).

**Tabela 5. Comparação dos resultados do pré-teste e pós-teste por grupo (teste de U Mann-Whitney)**

	Grupo	M (D.P)	U	p
Pré-teste	Experimental	5.75 (3.70)	83.500	.823
	Controlo	6.64 (5.45)		
Pós-teste	Experimental	6.31 (3.99)	79.000	.655
	Controlo	5.45 (4.13)		

**Tabela 6. Comparação dos resultados do pré-teste e pós-teste por género (teste de U Mann-Whitney)**

	Grupo	Feminino M (D.P)	Masculino M (D.P)	<i>U</i>	<i>p</i>
Pré-teste	Experimental	3.67 (3.45)	7.00 (3.40)	46.000	<b>.037</b>
	Controlo	5.50 (3.87)	8.17 (6.49)		
Pós-teste	Experimental	6.83(4.58)	6.00 (3.71)	54.000	.091
	Controlo	2.75(1.71)	8.00 (3.85)		

Relativamente ao género, a tabela 6. mostra-nos que no grupo experimental, as raparigas apresentam um resultado inferior no pré-teste ( $M=3.67$ ;  $DP=3.45$ ) comparativamente às raparigas do grupo de controlo ( $M=5.50$ ;  $DP=3.87$ ) e o inverso no pós-teste, com as raparigas do grupo experimental a apresentarem valores mais elevados ( $M=6.83$ ;  $DP=4.58$ ) quando comparadas com as raparigas do grupo de controlo ( $M=2.75$ ;  $DP=1.71$ ). Quanto ao género masculino, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo houve uma diminuição dos valores no pós-teste, sendo que no momento do pré-teste o grupo experimental apresentava valores mais baixos quando comparado com o grupo de controlo. No pré-teste, verificam-se diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género ( $U= 46.000$ ;  $p=.037$ ), não acontecendo o mesmo no momento do pós-teste ( $U= 54.000$ ;  $p=.091$ ).

Quanto às idades, na faixa etária dos 10 anos, tanto num grupo como noutro os resultados do pós-teste foram mais elevados; no entanto, verifica-se uma maior discrepância entre os resultados do grupo de controlo nos diferentes momentos. Quanto à faixa etária dos 11 anos, os resultados no pós-teste foram inferiores, tanto num grupo como noutro. Porém, verifica-se uma diferença mais elevada entre os resultados no grupo experimental. Por fim, na faixa etária dos 12 anos (só existente no grupo de controlo) verifica-se uma diferença enorme entre o primeiro momento e o segundo momento. No entanto, nem no momento do pré-teste, nem no momento do pós-teste essas diferenças são significativas ( $p>.05$ ) (Tabela 7.).

**Tabela 7. Comparação dos resultados do pré-teste e pós-teste por idade (teste de Kruskal Wallis)**

Grupo		10 anos M (D.P)	11 anos M (D.P)	12 anos M (D.P)	$\chi^2$	<i>p</i>
Pré-teste	Experimental	5.23 (3.66)	8.00 (3.61)			
	Controlo	3.83 (1.60)	8.67 (5.86)	12.00(9.90)	4.242	.119
Pós-teste	Experimental	5.92 (3.86)	4.58 (2.65)			
	Controlo	5.00 (3.23)	7.00 (7.21)	4.50(2.12)	.458	.795

Começámos por analisar a distribuição de frequências de resposta, item a item, conforme os respondentes assinalaram a intensidade de frequência percebida dos respetivos comportamentos, na escala de três pontos: Nunca ou Raramente; Algumas vezes; e Muitas vezes ou Frequentemente. Na tabela 8 apresentam-se as frequências absolutas das observações nos pré e pós-testes. Tal permite-nos analisar com algum pormenor as categorias de resposta mais frequentes, de forma a percebermos em que medida as respostas aos itens poderão ser “alarmantes”, e a sua distribuição nos dois momentos de avaliação. Então, podemos notar que, desde o primeiro momento de avaliação (no pré-teste), os alunos não se percebiam como agressivos, uma vez que, olhando para a coluna “muito/frequentemente”, os valores são muito baixos (quando comparados com as restantes colunas), sendo o item 15. “Falo demasiado” aquele que apresenta o valor mais elevado (6).

No segundo momento de avaliação (pós-teste) repete-se a mesma situação, não se observando valores de elevada frequência. Curiosamente, o valor mais elevado foi no mesmo item (15. “Falo demasiado”).

Comparando os valores no pré-teste e no pós-teste, podemos ver que há até, em alguns itens, um aumento que, cremos, até, poder ser interpretável a favor do efeito do programa em literacia emocional.

**Tabela 8. Frequência de respostas no pré-teste e no pós-teste na amostra total**

Itens	Pré Pós	Frequência percebida		
		Nunca / Raram.	Algumas vezes	Muito / Frequentem.
1. Discuto muito.	Pré	13	14	0
	Pós	16	11	0
2. Gabo-me, sou vaidoso.	Pré	19	7	1
	Pós	17	8	2
3. Sou mau para as outras pessoas.	Pré	21	6	0
	Pós	23	4	0
4. Tento que me deem muita atenção.	Pré	16	8	3
	Pós	16	9	2
5. Destruo as minhas próprias coisas.	Pré	27	0	0
	Pós	25	2	0
6. Destruo objetos de outras pessoas.	Pré	26	1	0
	Pós	27	0	0
7. Sou desobediente na escola.	Pré	24	3	0
	Pós	24	3	0
8. Tenho ciúmes dos outros.	Pré	25	2	0
	Pós	24	3	0
9. Meto-me em muitas brigas.	Pré	21	6	0
	Pós	21	6	0
10. Agrido fisicamente outras pessoas.	Pré	25	2	0
	Pós	26	1	0
11. Grito muito.	Pré	21	6	0
	Pós	24	3	0
12. Exibo-me ou faço palhaçadas.	Pré	17	9	1
	Pós	16	9	0
13. Sou teimoso, mal-humorado ou irritável.	Pré	21	6	0
	Pós	20	5	2
14. Tenho mudanças repentinas de disposição ou sentimentos.	Pré	17	8	2
	Pós	15	11	1
15. Falo demasiado.	Pré	6	15	6
	Pós	14	9	4
16. Falo mais alto que a maioria dos rapazes ou raparigas.	Pré	23	4	0
	Pós	22	5	0
17. Arrelío muito os outros.	Pré	22	5	0
	Pós	24	3	0
18. Tenho um temperamento exaltado.	Pré	24	3	0
	Pós	23	4	0
19. Ameaço as pessoas.	Pré	26	1	0
	Pós	26	1	0
20. Não me sinto culpado depois de fazer alguma coisa que não devia.	Pré	16	10	1
	Pós	15	10	2
21. Ando com rapazes ou raparigas que se metem em sarilhos.	Pré	24	3	0
	Pós	22	5	0
22. Minto ou faço batota.	Pré	25	2	0
	Pós	25	2	0
23. Prefiro estar com rapazes ou raparigas mais velhos do que eu.	Pré	22	4	1
	Pós	21	6	0
24. Já fugi de casa.	Pré	27	0	0
	Pós	26	1	0
25. Já provoqueei fogos.	Pré	27	0	0
	Pós	27	0	0
26. Roubo coisas em casa.	Pré	27	0	0
	Pós	27	0	0
27. Roubo coisas em lugares que não são a minha casa.	Pré	27	0	0
	Pós	27	0	0
28. Uso palavrões ou linguagem obscena.	Pré	21	6	0
	Pós	14	13	0
29. Falto às aulas ou não vou à escola.	Pré	24	3	0
	Pós	27	0	0
30. Consumo álcool ou drogas.	Pré	27	0	0
	Pós	27	0	0

Para analisarmos a relação entre os itens, usamos o coeficiente de correlação de Spearman. Na tabela 9 encontram-se os coeficientes de correlação entre os itens do pré-teste do grupo experimental, sendo apenas apresentados aqueles cuja correlação, para além de estatisticamente significativa, é mais forte<sup>5</sup>.

**Tabela 9. Coeficientes de correlação entre os itens do pré-teste do grupo experimental**

	YSR8	YSR19	YSR20	YSR18
YSR6	1.000*			
YSR7		1.000*		
YSR9			.745*	
YSR11				.787*

\*p>.01

Como podemos verificar, uma associação positiva e muito elevada entre os itens 6. “Destruo objetos de outras pessoas” e 8. “Tenho ciúmes dos outros” assim como nos itens 7. “Sou desobediente na escola” e 19. “Ameaço as pessoas”. Já os itens 9. “Meto-me em muitas brigas” e 20. “Não me sinto culpado depois de fazer alguma coisa que não devia”, 11. “Grito muito” e 18. “Tenho um temperamento exaltado” apresentam uma associação elevada positiva.

**Tabela 10. Coeficientes de correlação entre os itens do pós-teste do grupo experimental**

	YSR4	YSR16
YSR1	.748*	
YSR9	.726*	
YSR7		.787*

\*p>.01

Também no momento do pós-teste do grupo experimental, quando comparados os itens, verificamos a existência de correlações estatisticamente significativas e elevadas, nomeadamente entre os 4. “Tento que me deem muita atenção” e os itens 1. “Discuto muito” e 9. “Meto-me em muitas brigas”. Já o item 7. “Sou desobediente na escola” correlaciona-se com o item 16. “Falo mais alto que a maioria dos rapazes ou raparigas”.

<sup>5</sup> Na avaliação da magnitude das correlações são considerados como valores de referência, ao longo deste estudo, os valores apontados por Pestana e Gageiro (2003), que sugerem que um coeficiente de correlação inferior a .20 revela uma associação muito baixa, um valor entre .21 e .39 uma associação baixa, entre .40 e .69 moderada, entre .70 e .89 elevada e, superior a .90 uma associação muito elevada.

**Tabela 11. Coeficientes de correlação entre os itens do pré-teste do grupo de controlo**

	YSR3	YSR7	YSR9	YSR11	YSR12	YSR13	YSR15	YSR23
YSR7	.770**		1.000*					
YSR13		.770**	.770**					
YSR15		.724*			.747**			.711*
YSR16				.770**				
YSR17	.810**					.810**	.709*	
YSR20				.724*				
YSR23		.809**	.809**					
YSR28	.770**	1.000**	1.000**		.724*	.770**		.809**

\*p&gt;.05 \*\*p&gt;.01

Relativamente ao grupo de controlo, no momento do pré-teste, verificamos um maior número de associações entre os itens. Quase todos os itens constantes na tabela 11. apresentam associações elevadas, sendo que entre o item 9. “Meto-me em muitas brigas” e os itens 7. “Sou desobediente na escola” e 28. “Uso palavrões ou linguagem obscena” existe uma correlação muito elevada.

**Tabela 12. Coeficientes de correlação entre os itens do pós-teste do grupo de controlo**

	YSR3	YSR7	YSR9	YSR11	YSR14	YSR16	YSR18
YSR13		1.000*					
YSR14			1.000*				
YSR16	.770*		1.000*		.770*		
YSR17		1.000*					
YSR18	.770*						
YSR22				1.000*			
YSR23	1.000*					.770*	.770*

\*p&gt;.01

Como podemos ver na tabela 12., há muitos itens do pós-teste do grupo de controlo que se correlacionam de forma muito elevada, nomeadamente o item 9. “Meto-me em muitas brigas” e os itens 14. “Tenho mudanças repentinas de disposição ou sentimentos” e 16. “Falo mais alto do que a maioria dos rapazes e raparigas”, assim como o item 7. “Sou desobediente na escola” e os itens 13. “Sou teimoso, mal-humorado ou irritável” e 17. “Arrelio muito os outros”. Por fim, os itens 3. “Sou mau para as outras pessoas.” e 23. “Prefiro estar com rapazes ou raparigas mais velhos do que eu” também apresentam uma correlação muito elevada, tal como os itens 11. “Grito muito” 22. “Minto ou faço batota”.

Em termos globais, comparando os resultados de pré e pós-teste, respetivamente nos grupos experimental e de controlo, constatamos não existirem diferenças significativas. Analisando com mais detalhe, item a item, verificamos que apenas no grupo experimental se

verificou uma diferença estatisticamente significativa nos itens 12 “Exibo-me ou faço palhaçadas” e 15 “Falo demasiado” ( $p > .05$ ).

Não obstante a análise quantitativa, tal como já foi referido, também é necessário valorizar o testemunho da diretora de turma e dos alunos, assim como as informações obtidas pelo investigador no decorrer da aplicação do programa. Aliás, de acordo com Afonso (2005) a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos. Isto para dizer que, embora não sejam visíveis no instrumento utilizado com pré-teste e pós-teste, foi visível a mudança de comportamento na turma.

Inicialmente, o grupo (turma) experimental mostrava-se uma turma desorganizada, barulhenta, desobediente, pouco envolvida nos trabalhos, havendo alguns dos seus elementos com sérios problemas em relacionar-se eficazmente com os outros, isto é, dirigiam-se ao outro gritando, insultando, ameaçando e com figuras de autoridade mostravam-se desafiadores e inconvenientes. No entanto, ao longo do programa, a turma mostrou-se mais organizada, mais participativa e respeitadora. Aos poucos os alunos foram expressando as suas opiniões de forma ordenada e correta, não havendo, normalmente, espaço para discussões e conflitos entre os alunos. Entre os eles, não obstante as brincadeiras normais nesta faixa etária, os alunos mostraram-se ser capazes de se relacionar de forma eficaz, sem faltarem ao respeito uns aos outros. Relativamente às questões formuladas durante a aplicação do programa, os alunos revelaram, uma notória evolução na aquisição de novos conceitos e temáticas abordadas em cada unidade, mostrando interesse pelo trabalho que estava a ser desenvolvido. Ainda, no final da aplicação do programa os alunos tinham que preencher a última unidade do programa (XII – revisão do trabalho feito e planos para o futuro), e na grande maioria, os alunos afirmaram que o programa lhes tinha sido útil na medida em que os tinha ajudado a conhecerem-se melhor, a expressarem-se melhor e a relacionarem-se melhor. Apontaram as unidades II. O autoconceito e X. A amizade e as relações com as outras pessoas como aquelas em que a temática foi mais interessante.

Quanto à diretora de turma, esta afirmou que os alunos mostravam-se mais participativos e quando o faziam, faziam-no de forma ordeira, mais interessados e com uma postura correta na sala de aula. Relativamente aos conflitos entre os membros da turma, este diminuíram, não havendo tantas queixas por parte dos restantes

professores e, conseqüentemente, não havendo tantas participações disciplinares. Outro aspeto importante é o facto de os alunos terem, na sua grande maioria, aumentado as classificações nas disciplinas.

## V. Discussão

Embora já tenham sido tecidos alguns comentários no capítulo anterior, é neste capítulo que será feita uma discussão mais pormenorizada acerca do estudo desenvolvido e dos conseqüentes resultados.

Com este estudo pretendemos conhecer a eficácia de um programa de educação emocional nos comportamentos agressivos de alunos do 2º ciclo de escolaridade. Os resultados apresentados serão agora comentados, tomando como referencial o objetivo da investigação estabelecidos, bem como a literatura consultada.

Os resultados obtidos neste estudo não vão ao encontro de estudos anteriormente feitos (e.g. Hernández & García, 1983; García, 1987; Hernández, Mendonza & García, 1991), que demonstraram a eficácia deste programa, especificamente no ajustamento pessoal e social.

Segue-se, então, a este estudo exploratório, uma série de hipóteses que servem para tentar compreender os resultados obtidos e que devem ser levados em consideração em investigações posteriores.

Em primeiro lugar, começamos por referir que desde o primeiro momento (pré-teste) não há registo nas escalas de comportamentos agressivos e/ou delinquentes. Esse facto verifica-se também no segundo momento da avaliação, mesmo havendo um aumento dos resultados.

Sendo o comportamento agressivo um fenómeno sujeito a muitas interpretações, podemos pensar que desde o início, os alunos não se perceberam como agressivos e/ou delinquentes. O facto de os valores serem superiores no pós-teste, comparativamente ao pré-teste, no grupo experimental, pode ter a ver com o facto de os alunos, ao terem um maior contacto com as temáticas abordadas (e.g. a amizade e as relações com os outros, a família: a relação com os meus pais, o autoconceito, tolerância à frustração) poderá ter influenciado os resultados, na medida em que os participantes estão mais conscientes da problemática em questão, mostrando-se mais atentos e conseqüentemente, mais autocríticos.

Este facto poderá também estar associado ao aumento da



perceção acerca dos próprios comportamentos, facto este promovido pelas sessões do programa. A reforçar a presente ideia encontra-se também informação obtida pelas questões respondidas ao longo do programa, mais concretamente, na unidade XII – Revisão do trabalho e plano para o futuro, onde o *feedback* dado pelos alunos parece evidenciar esse aumento de perceção acerca dos próprios comportamentos. Tendo o programa trabalhado, entre outras dimensões, o autoconceito, e sendo que este permite ao sujeito descrever-se e avaliar-se nas diferentes situações que vive e através dos sentimentos que experimenta, permitindo um tipo de *feedback* particular que consiste na autoavaliação e que torna possível ao indivíduo efetuar uma retrospectiva dos seus comportamentos numa determinada situação (Shavelson et al. 1976; cit in. Shavelson & Bolus, 1982), explicando, portanto, os resultados obtidos.

Em segundo lugar, o facto de os resultados terem apontado para a não eficácia (em termos gerais) do programa no comportamento agressivo pode dever-se ao facto de o referido programa não atuar especificamente sobre as questões comportamentais. Efetivamente, o PIELE pretende desenvolver os aspetos afetivos e sociais da personalidade, centrando-se a nível pessoal no autoconceito e na reestruturação dos padrões cognitivos próprios, no ajuste das reações emocionais de forma satisfatória e eficaz e no desenvolvimento da capacidade para tolerar e superar dificuldades.

Seguindo a mesma linha de pensamento, podemos pensar numa terceira hipótese, refletindo acerca da não adequação do Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes - YSR (Achenbach & Edelbrock, 1991), versão portuguesa do *Youth Self Report* (Fonseca & Monteiro, 1999) como instrumento de avaliação do pré-teste e pós-teste. O facto de os participantes não apresentarem problemas de comportamento muito graves faz com que o referido instrumento não tenha sensibilidade para revelar a melhoria no comportamento, observável no decorrer do programa.

Em quarto lugar, podemos pensar acerca dos itens que se destacaram mais neste estudo, apercebemo-nos que de forma isolada, estes não são graves e tampouco predizem ou caracterizam os comportamentos agressivos (e.g. “Falo muito”, “Falo mais alto que a maioria dos rapazes e raparigas”, “Tenho ciúmes dos outros”, “Tento que me deem muita atenção”), indo ao encontro, mais uma vez, da perceção que os alunos têm de si próprio como possuindo comportamentos indicados como agressivos.

Também é importante referir que, na análise das correlações entre os itens, todas as associações encontradas fazem sentido, uma

vez que se referem a situações (comportamentais e/ou atitudinais) que se interrelacionam, que se completam. Tal facto também leva a crer que os participantes responderam aos inquéritos com seriedade.

Em quinto lugar, e mais uma vez, tendo em conta que os comportamentos agressivos são um fenómeno muito subjetivo e portanto sujeito a diferentes leituras, podemos referir o facto de os professores percecionarem o referido fenómeno de forma distinta. Isto é, para um professor há determinadas atitudes e comportamentos que são permitidos, enquanto que para outros não. Neste ponto, seria até interessante que se trabalhasse não só com os alunos, mas também com os professores a questão da perceção, de forma a uniformizar aquilo que poderá ser (ou não) permitido na sala de aula.

Em sexto lugar, podemos referir as características da nossa investigação, assim como do próprio programa como outra hipótese explicativa. De acordo com Clarke (2010), as mudanças a nível da inteligência emocional (considerando que o construto de inteligência emocional se insere no fenómeno da regulação emocional), verificam-se seis meses após a exposição a um programa de intervenção, podendo as mudanças ocorrer não no imediato mas sim posteriormente. Deste modo, seria importante que se realizassem estudos de *follow-up* de forma a esclarecer esta questão. Efetivamente, no estudo feito por García (1987) com o PIELLE verificaram-se melhorias no pós-teste, passados 8 meses. Assim, verifica-se a necessidade de estudos temporalmente mais consistentes e abrangentes.

Ainda, referimos o facto de o PIELLE se tratar de um programa breve, com um reduzido número de sessões, com um período de duração curto (45 minutos) e com interrupções durante a implementação do programa, nomeadamente as pausas/interrupções letivas e feriados. Tal como refere Hulic e colaboradores (2004; cit in Murta 2006) grande percentagem dos programas preventivos, implementados no contexto escolar têm uma duração de três meses de sessões semanais. Se pensarmos que o programa implementado teve a duração de três meses, mas de forma descontinuada, torna-se mais difícil o alcance dos objetivos pretendidos.

Quanto ao género e à faixa etária não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, o que poderá ser explicado pelo facto de ser uma amostra de tamanho reduzido.

Porém, é igualmente importante referir que houve progressos feitos por parte dos alunos ao longo da administração do programa, que não são visíveis através do instrumento aplicado como pré/pós-teste e que vão de encontro aos objetivos enumerados anteriormente,

especificamente no que concerne à tolerância, respeito por normas e trabalho de entreajuda entre a turma, diminuindo também as reações impulsivas e agressivas de alguns elementos da turma; a reflexão e procura de soluções, assim como as atitudes face à aprendizagem, tendo os alunos, efetivamente obtido melhores resultados durante e após a aplicação do programa quando comparados com os resultados anteriores, referentes ao primeiro período de aulas.

Tal como diz Bisquerra (1989) num estudo de campo, o investigador observa a situação real e logo examina relações entre variáveis. As variáveis podem ser atitudes, valores, perceções, condutas, etc. Efetivamente, houve uma mudança de comportamentos e atitudes, visíveis não só no decorrer do programa mas também extensíveis às aulas das diferentes disciplinas.

Por fim, não podemos deixar de apontar que, para tornar este estudo mais generalizável, rigoroso e robusto, seria preciso ultrapassar algumas limitações metodológicas. Desta forma, uma das limitações prende-se com o método não probabilístico utilizado na recolha da amostra, selecionando um grupo de acordo com a sua disponibilidade e conveniência do investigador, não permitindo uma extrapolação dos resultados para o universo com confiança. Outra limitação diz respeito à dimensão reduzida da amostra, pois tendo em conta que tratamos de uma amostra de população em geral, o seu número reduzido impossibilita a generalização para a população portuguesa. Deste modo, seria relevante futuras investigações que integrassem um maior número de sujeitos e também, que o número de elementos do grupo experimental e de controlo fosse mais aproximado.

## **VI. Conclusões**

Apesar das limitações acima mencionadas e com os devidos cuidados, o presente estudo permitiu chegar a considerações e conclusões importantes.

O recurso a diferentes formas de avaliação como forma complementares de informação, permitiu não só a recolha de informação proveniente do instrumento utilizado como medida pré-teste e pós-teste, mas também a análise da perspectivas da diretora de turma, do investigador e dos alunos sobre os seus próprios comportamentos. No entanto, este aspeto poderá ser considerado uma limitação se pensarmos que se baseia numa abordagem qualitativa, abordagem essa que se caracteriza essencialmente por ser subjetiva e

indutiva.

Relativamente aos programas de educação emocional, é crucial que se conheça a forma como os processos intervêm na modificação de atitudes e comportamentos, de forma a melhorar os programas de intervenção já existentes, servindo de ferramenta para a mudança de atitudes negativas e desadaptativas.

Seria também interessante que futuras investigações tentassem ir para além da avaliação dos efeitos do ensino do conhecimento emocional, comprovando ou não a sua eficácia, mas que procurassem, também, através de que mecanismos este se produz.

Outra sugestão poderá ser a aplicação de programas de educação emocional a um maior número de níveis escolares, especialmente à educação pré-escolar e ao 1º ciclo, uma vez que investigações recentes apontam para alguns resultados que indicam que a inteligência emocional se correlaciona positiva e significativamente com o nível de competência social, desempenhando a inteligência emocional um importante papel nas relações sociais em etapas muito precoces do desenvolvimento.

## Bibliografia

- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Youth Self-Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alves, D. (2013). *Aceitação pelos pares na idade escolar: antecedentes, processos e resultados desenvolvimentais*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de avaliação do conhecimento emocional (EACE). *Avaliação psicológica: formas e contextos*.
- American Psychiatric Association (Eds.) (1994). *DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> Ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Arándiga, A. (1994). *Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*. Madrid: EOS.

- Barros, A. & Rocha, A. (1999). *PIELE – Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional “Aprender a Viver”*. Lisboa: Cegoc.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. *Psicologica*, 36, 149-162.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bisquerra, R., Cassá, E. L. (2003). *La Educación Emocional: Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Borsa, J. C., & Bandeira, D. R. (2011). Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: Análise da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, 10 (2), 193-203.
- Brackett, M. & Katulak, N. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill Based Training for Teachers and Students. *Improving Emotional Intelligence*, 1, 2-27.
- Bridges, L. J., & cols. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75 (2), 340-345.
- Casares, M. I. (2009). *Cómo Promover la Convivencia: Program de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (2ª Ed.)*. Madrid: Narcea.
- Clarke, N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28 (5), 461-468.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75 (2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell-Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (73–100, Serial No. 240), 250–283.
- Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha: Instituto de Inovação Educacional.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27 (2), 125-156.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality*, 53, 1146-1158.
- Durlak, J. A., Wells, A. M. (1997). Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: a meta-analytic review. *Am J Community Psychol.*, 25 (2), 115-152.
- Farmer, C. & Aman, M. (2010). Psychometric properties of the Children's Scale of Hostility and Aggression (C-SHARP). *Research in Developmental Disabilities*, 31, 270-280.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 421-436.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fonseca, A. C & Monteiro, C. M. (1999). Um Inventário de problemas para crianças e adolescentes: o Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 76-96.
- Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula – Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- García, D. (1987). *Programas Instruccionales Escritos en la mejora del ajuste y la adaptación: Multiánálisis y seguimiento*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Laguna.
- García-León, A. & López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional. In J. M. Augusto (Coord.). *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619-631.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-54.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Jimenez-Morales, M. I., & Lopez-Zafra, E. (2013). The impact of students' perceived emotional intelligence, social attitudes and teacher expectations on academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75-98.
- Lisboa, C. S. D. M., & Koller, S. H. (2001). Construção e validação de conteúdo de

- uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicol. estud.*, 6(1), 59-69.
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A Psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 301-314.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basicbooks.
- Mayer, J. D., et al. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172.
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2009). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 20 (10), 1-12.
- Oatley, K. & Nundy, S. (2000). Repensando o papel das emoções na educação. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pavarino, M. G, Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. (2005). Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 215-225.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Ramirez, F. C. (2001). *Conduitas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- Reverendo, I. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação - rejeição parental. Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index For Children And Adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in

- daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74 (6), 1869 – 1880.
- Soares, M. R. (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, 36, 163-174.
- Stys, Y. & Brown, S. L. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. *Correlational Service Canada*.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3 (4), 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2 3, Serial No. 240), 25-52.
- Vañó, A. C. & colaboradores (2007). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia. Primer Ciclo de ESO*. Alicante: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Viloria, C. (2005). La Educación Emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de Educación Emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 109-123.
- Weems, C. F., & Pina, A. A. (2010). The assessment of emotion regulation: Improving construct validity in research on psychopathology in youth - an Introduction to the Special Section. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 1-7.
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, 21 (4), 616-621.
- Ybarrola, B. (2004). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. Madrid: SM.
- Zeidner, M. et al. (2009). *What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationship, and our Mental Health*. Londres: MIT Press.