



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Controlo das Emoções em Contexto Educativo: Adaptação de um Programa de Intervenção dirigido à Emoção de Cólera

Alzira Antunes Faustino Reis

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2.º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro

Covilhã, Outubro de 2011

Dedicatória

Ao meu marido pelo companheirismo e compreensão que tem para comigo, sem ele a vida perdia o sentido.

Aos meus queridos filhos, aos quais dedico a minha vida e lhes quero deixar esta mensagem:

“O sábio não se senta para lamentar-se, mas põe-se alegremente em sua tarefa de consertar o dano feito”.

William Shakespeare

Ao meu tesouro, a minha querida mãe, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza.

Ao meu irmão, cunhada e sobrinhos, que sempre dizem *“todos têm capacidades e têm obrigação de as desenvolver”*.

Ao meu avô pelas palavras sábias que sempre me profere.

“À memória da minha avó: O tempo não pára! Só a saudade é que faz as coisas pararem no tempo...”

Mário Quintana

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Manuel Loureiro, o meu reconhecimento pela forma dedicada, e sempre disponível, como orientou academicamente esta dissertação, através da sua competência e rigor profissional.

À Directora da Escola Secundária Nuno Álvares, Professora Maria Margarida Baptista, por toda a colaboração para a realização deste projecto.

À Directora de Turma, Ana Cravo, pela receptividade que demonstrou à implementação do programa de intervenção e pela forma prestável com que recebeu o projecto nas suas aulas.

Aos alunos, sujeitos deste estudo, pelo interesse demonstrado e colaboração na recolha de dados, bem como aos encarregados de educação que concederam a devida autorização.

De uma forma muito carinhosa, agradeço à minha Amiga Andreia, pela partilha de angústias, pelo companheirismo e por todo o seu apoio, sem a sua força eu não chegaria à meta final.

Aos meus amigos, pela sua compreensão e disponibilidade ao longo deste trabalho.

E por último, à minha família, por tudo a que possa agradecer.

Resumo

Ao longo dos tempos a importância atribuída às emoções tem aumentado nas sociedades, com várias ciências a debruçar-se sobre o tema.

Nem sempre, no quotidiano, a separação entre os termos emoções e sentimentos é efectuada, uma vez que os indivíduos se referem frequentemente a sentimentos como emoções. Por outro lado, a definição de emoções não é, ainda, muito clara, variando de acordo com a ciência que a estuda.

Para o trabalho efectuado foi utilizada a visão das emoções do modelo cognitivo-comportamentalista, onde as aptidões dos jovens são enfatizadas sob a forma de um programa didáctico.

A importância da aplicação de programas de intervenção na gestão de emoções, essencialmente da cólera, nas escolas é enorme, uma vez que os fenómenos de *bullying* têm aumentado por todo o país. Com este programa possibilita-se aos jovens que estes apreendam mecanismos de comportamento alternativos à cólera, mesmo em situações sociais de confronto ou conflito.

O programa de intervenção foi estruturado em 10 sessões, nas quais se aplicaram diversos instrumentos de avaliação das emoções dos jovens. Verificou-se uma grande disponibilidade dos jovens para aprender os conceitos e alternativas comportamentais apresentadas, levando à melhoria no comportamento dos jovens e aumento da compreensão do fenómeno de *bullying*.

Os objectivos a que nos propusemos no início do trabalho foram cumpridos e a importância desta terapia para a redução dos fenómenos de *bullying* nas escolas portuguesas é clara.

Palavras-chave

Emoções, cólera, *bullying*, programas de intervenção.

Abstract

Over time the importance that has been given to emotions has been increased in societies, with many sciences studying this subject.

Not always, in our everyday there is a separation made between the meanings emotions and feelings. On the other hand, the definition of emotions is, still, not very clear, and it varies according to the science which is studying it.

For the realized work it was used the vision of the emotions of the model cognitive-behaviourist, where the teenagers skills are emphasized under the form of a didactic program.

The importance of applications of programmes in interventions of managing emotions, mainly of anger, in schools is huge, since the bullying phenomenon has increased over all the country. With this program we can allow teenagers to learn mechanisms of alternative behaviour to anger, even in social situation of confrontation and conflict.

The intervention program was structured in ten sessions, in which were used different evaluation instruments of the teenagers' emotions. There was checked a great availability of the teenagers to learn the presented concepts and behavioural alternatives, that lead to an improvement of the teenagers' behaviour and increase the understanding of the bullying phenomenon.

The goals that we have proposed at the beginning of the work were fulfilled and the importance of this therapy to reduce the bullying phenomenon in Portuguese school is clear.

Keywords

Emotions, anger, bullying, intervention programs.

Índice

Lista de Figuras.....	xiii
Lista de Tabelas.....	xv
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.	3
2.1. Teorias das emoções.....	3
2.2. Agressividade versus <i>bullying</i>	5
2.3. Treino de gestão da cólera.	7
2.3.1. Modelo de treino de gestão da cólera.	9
2.3.2. Questões da intervenção de gestão da cólera.	10
3. MÉTODO.	13
3.1. Objectivos.	13
3.2. Sujeitos.	13
3.2.1. Caracterização contextual.	13
3.2.2. Escola Secundária Nuno Álvares.	15
3.2.3. Caracterização dos alunos.	16
3.3. Instrumentos.	18
3.3.1. Questionário com itens tipo Likert.....	19
3.3.2. Registo de manifestações de emoções e ACCs.....	19
3.3.3. Avaliação do programa no pós-teste.....	20
3.4. Procedimentos.	20
4. RESULTADOS.	23
4.1. Saberes dos alunos sobre emoções.....	23
4.2. O treino de competências sobre a emoção cólera.	26
4.2.1. Auto-avaliação.....	26
4.2.2. Técnicas de controlo das emoções.....	28
4.2.3. Resolução de problemas e prevenção de <i>Bullying</i>	28
4.3. Finalidade do programa de intervenção.	30
5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.	33
Bibliografia.....	37
Anexos	41
Lista de Anexos.....	43
[Anexo I]	61
[Anexo II]	79
[Anexo III]	83
[Anexo IV]	87

Lista de Figuras

Figura 1 - Representação geográfica do concelho de Castelo Branco.

30

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número de elementos do agregado família.	33
Tabela 2 - Principais indicadores de estatística descritiva dos 23 itens no Pré-Teste.	39
Tabela 3 - Principais indicadores de estatística descritiva dos 23 itens no Pós-Teste.	40
Tabela 4 - Comparação entre os resultados obtidos no pré-teste e pós-teste.	41
Tabela 5 - Exemplos de linguagem corporal, como resposta à emoção cólera.	43
Tabela 6 - Diferenças de médias relativos ao género no Pré-Teste e Pós-Teste.	44
Tabela 7 - Técnicas utilizadas para alcançar objectivos.	45
Tabela 8 - Sessão que mais gostaram.	46
Tabela 9 - Atitudes que mudaram após a intervenção do programa.	47

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género de indivíduos.	32
Gráfico 2 - Idade dos indivíduos.	32
Gráfico 3 - Habilitações literárias da mãe.	33
Gráfico 4 - Habilitações literárias do pai.	34
Gráfico 5 - Estímulos que provocam a emoção cólera.	43
Gráfico 6 - Técnicas utilizadas para controlar a cólera.	44
Gráfico 7 - Identificação de lembretes.	45
Gráfico 8 - Justificação da sessão que mais gostaram.	46
Gráfico 9 - Avaliação global do programa.	47

1. INTRODUÇÃO

As emoções são processos centrais do funcionamento humano que influenciam e sofrem influência de várias dimensões do desenvolvimento, ocupando um lugar de destaque como organizadoras do desenvolvimento cerebral, bem como no funcionamento psicológico e social. A complexificação dos sistemas emocionais e a criação de novas e mais ricas ligações com outros sistemas, como o sistema cognitivo e linguístico, ocorre ao longo do desenvolvimento. Por sua vez, o desenvolvimento encontra-se ligado a uma série de mecanismos neurológicos pré-programados que se vai envolvendo em novas experiências e interage com diferentes elementos que constituem o seu universo relacional.

Têm-se desenvolvido diversas investigações dedicadas ao estudo do papel das emoções e da regulação emocional no desenvolvimento e ajustamento da criança. Embora muitas questões permaneçam sem resposta, a importância da emocionalidade temperamental e a capacidade de regulação emocional assumem uma importância indiscutível em várias dimensões e facetas do comportamento da criança, inclusive no desenvolvimento de psicopatologias ou na competência social e emocional.

O *bullying*, isto é, o abuso verbal e físico nas escolas, é um fenómeno crescente entre alunos, que se tem agravado nas escolas portuguesas. Este problema tem-se vindo a estender também para os professores, não se restringindo apenas aos alunos. Ensinar mecanismos de avaliação e gestão de emoções aos alunos, essencialmente da agressividade, poderá ser um método eficaz para a diminuição destes fenómenos.

Com o presente trabalho pretende-se efectuar um enquadramento teórico referente à problemática da gestão de emoções no período escolar por parte das crianças, com explicitação de teorias das emoções e apresentação de uma teoria para o desenvolvimento do treino de gestão de cólera.

Posteriormente, irá ser apresentada a metodologia utilizada na aplicação de um programa para ensinar as crianças a gerir as suas emoções negativas, mais especificamente a agressividade, com caracterização da amostra, metodologia, resultados e discussão de resultados com base na teoria apresentada.

De forma a resumir o presente trabalho, irá ser escrita uma breve conclusão de todo o trabalho, bem como a bibliografia consultada para a sua elaboração.

Os fenómenos de *bullying* na escola têm sido reconhecidos como um problema de grandes dimensões em toda a Europa, inclusive em Portugal. Em Portugal estima-se que 22% dos estudantes, entre os 6 e os 16 anos, já foi vítima de *bullying* na escola.

O agressor apresenta um conjunto de características que, através do estudo do seu comportamento, pode ser diagnosticado e assim, encontrar uma solução para a sua agressividade.

O controlo de emoções, essencialmente da agressividade, é um mecanismo útil para a diminuição da ocorrência de *bullying* nas escolas portuguesas. Para tal deverão ser desenvolvidas actividades no sentido de ensinar os alunos a analisar provocações e alternativas, para além da agressividade, para gestão dos seus conflitos.

Por conseguinte, com o presente trabalho pretende-se:

1. Compreender o papel das emoções no comportamento de adolescentes em idade escolar;
2. Identificar algumas perspectivas para a gestão da agressividade;
3. Desenvolver um programa que ensine o adolescente a avaliar cada provocação e a implementar as respostas mais eficazes do seu repertório de competências de gestão de emoções.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

2.1. Teorias das emoções.

Ao longo das décadas as emoções têm sido alvo de um elevado interesse humano e científico em diversas áreas (Melo, 2005), tais como:

- Filosofia - interessa-se não só pelo estudo das emoções, como na definição da contribuição das emoções para o desenvolvimento do “eu” e mecanismos de construção do conhecimento;
- Antropologia - estuda a ligação entre as emoções e a dimensão cultural das sociedades;
- História - procura descrever o curso do interesse pelas emoções;
- Sociologia - tem-se preocupado em perceber qual a relação entre o funcionamento básico emocional e a pertença aos grupos sociais;
- Ciências da vida - estuda o papel básico e adaptativo das emoções no desenvolvimento humano. Esta evidência encontra-se descrita por Darwin, na formulação da sua teoria da evolução das espécies;
- Neurociência - interessa-se pelo contributo das emoções nos sistemas emocionais na caracterização do funcionamento humano.

Actualmente, de acordo com Davidson (2000) o cérebro é tido como o centro de comando fundamental das emoções, explicando a sua base fisiológica. No entanto, começa a ser consensual que este é afectado e alterado ao longo do desenvolvimento pelas diferentes experiências e acontecimentos da vida, bem como pelo desenvolvimento do indivíduo. Diferentes áreas do cérebro são responsáveis pelo controlo das emoções, como o lobo pré-frontal, mas as emoções também interferem com o desenvolvimento cerebral. Algumas teorias referem o desenvolvimento emocional e os circuitos cerebrais como os mecanismos que evidenciam a plasticidade e a capacidade de transformação do cérebro.

Importa portanto definir o que é afinal a emoção. Nas vivências do quotidiano é comum os indivíduos referenciam o que sentem, o que os emociona e como acham que os outros se estão a sentir. Já Fridja (2004) verifica que as emoções são uma temática central da vida humana e são uma constante no discurso dos indivíduos.

A definição da emoção nem sempre é clara e consensual, variando de acordo com a ênfase dada pelas diferentes teorias às suas funções específicas e componentes. Portanto, toda esta problemática é comum, nas vivências do dia-a-dia, haver alguma confusão entre os termos emoção e sentimento, utilizados de forma equivalente mesmo tendo definições distintas.

Numa perspectiva mais comportamental (Gray, 1987), as emoções podem ser definidas como estados internos provocados por acontecimentos externos ao indivíduo. Com base nesta teoria, Gross (1998) considera haver três componentes chave das emoções:

1. Expressão comportamental;
2. Experiência subjectiva;
3. Resposta fisiológica periférica.

A teoria das emoções diferenciais, desenvolvido por Carroll Izard, é dos modelos de emoções mais proeminentes no campo da investigação psicológica, das emoções, por se debruçar sobre o carácter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas e a relação de proximidade entre emoções e personalidade. Tal como outros modelos, esta teoria pressupõem três componentes básicos das emoções:

1. Dimensão neuronal;
2. Dimensão expressiva;
3. Dimensão experiencial.

As emoções, de acordo com a teoria das emoções diferenciais, são pré-programadas, ainda que sejam admitidas algumas influencias do ambiente circundante, formando um sistema independente de outros sistemas. Esta teoria considera haver várias emoções básicas, com características distintas, o que permite aos sistemas emocionais operar de forma independente do processo cortical cerebral e contribuindo para a organização da percepção, cognição e comportamento. As emoções básicas apresentadas por esta teoria são (Izard e Harris, 1995):

- Interesse;
- Satisfação;
- Surpresa;
- Tristeza;
- Agressividade;
- Aversão;
- Contentamento;
- Medo;
- Vergonha;
- Timidez.

Com o contributo de Saarni, Mumme e Campos (1998), Oatley e Jenkins (1996), Izard et al. (2002), Izard e Ackerman (2004), Lewis (2004) e Rozin et al. (2004), as emoções básicas podem ser agrupadas em emoções negativas e positivas. Para o trabalho apresentado importa o estudo das emoções negativas, mais especificamente a agressividade. A agressividade caracteriza-se por surgir em situações de conflito ou entrave para alcançar um objectivo,

surgindo fortemente associada a uma expressão física violenta ou pelo estabelecimento de uma posição de dominância.

O modelo cognitivo-comportamentalista centra-se nos processos cognitivos que apresentam um importante papel na gestão da cólera e nas respostas agressivas a provocações, mesmo que os problemas de comportamento anti-social e agressivo sejam teorizados atribuídos a um conjunto de vários factores directos e indirectos.

O modelo cognitivo-comportamentalista será o modelo de eleição deste trabalho na problemática da gestão da raiva. A conceptualização deste modelo da raiva e dos problemas funcionais na gestão desta emoção foi descrito por Feindler e seus colaboradores e baseia-se no modelo de inoculação do stress de Maichenbaum's (1975). Novaco (1975) identifica a raiva como uma reacção de stress com três componentes de reacção:

1. Cognitiva - caracteriza-se pela percepção dos estímulos sociais e exemplos de provocação no contexto social, pela interpretação destes estímulos, atribuições a respeito da casualidade e/ou responsabilidade e pela auto-avaliação da situação vivenciada. Esta é uma componente que poderá ser trabalhada em adolescentes agressivos, caso as suas percepções e atitudes sirvam para incitar respostas comportamentais à provocação;
2. Fisiológica;
3. Comportamental.

A investigação no processo social e cognitivo de jovens agressivos indica que interpretações distorcidas, preconceitos e deficiências na resolução de problemas, podem influenciar a selecção de respostas do comportamento agressivo. Por sua vez, os padrões do processamento cognitivo tornam-se mais estáveis ao longo do tempo e, por conseguinte, os comportamentos agressivos mal adaptados pelas cognições disfuncionais serão mantidos.

Para além dos défices e distorções cognitivas, as crianças/adolescentes agressivos apresentam elevados estados de estimulação emocional e fisiológica. O campo do tratamento cognitivo-comportamentalista foi melhorado pela terapia do comportamento dialéctico através da ênfase atribuída à desregulação da emoção e o seu impacto nos comportamentos impulsivos.

2.2. Agressividade versus *bullying*.

O fenómeno de *bullying* encontra-se intimamente relacionado com a expressão de agressividade em crianças e adolescentes (Pereira, 2002). Este fenómeno caracteriza-se pela expressão de um variado conjunto de comportamentos agressivos ou de intimidação que apresenta um conjunto de factores comuns, onde se evidenciam as estratégias de intimidação do outro, resultante de práticas violentas e agressivas de um indivíduo ou de um pequeno grupo.

De acordo com Pereira (2002), no *bullying* o agressor manifesta uma tendência para desencadear ou agravar situações em que as vítimas estão numa situação indefesa. Este fenómeno diferencia-se de outras manifestações de agressividade pela intencionalidade e persistência da prática violenta, quer física como psicológica e mesmo através da segregação social, sendo que pode ser identificado através da observação de três factores:

1. Os danos causados à vítima não são de apenas um acto de violência, mas sim da acção continuada de provocações;
2. As intimidações e vitimizações de outros são regulares;
3. Os agressores são, geralmente, fisicamente mais fortes, podendo recorrer a armas brancas para a intimidação, ou apresentam um perfil violento e ameaçador. Por sua vez as vítimas não se encontram em posição de se defenderem ou procurarem auxílio.

A causa do *bullying* está a ser estudada, uma vez que apenas conhecendo a verdadeira causa é possível solucionar o problema. Na sua investigação, Pereira (2002) considera que a causa do *bullying* está associada às carências emocionais de cada agressor. No quadro familiar dos agressores verifica-se, na generalidade, um historial de violência, pelo que a criança/adolescente cresce num ambiente onde a resposta que encontra para solucionar conflitos e problemas é o recurso à violência por parte dos educadores, aqueles que vê como modelo comportamental a seguir.

Os agressores são indivíduos, por norma, arrogantes e antipáticos. O seu meio familiar é, na maioria dos casos, pouco estruturado, com muitas carências afectivas, pelo que com a insuficiência de supervisão dos pais ou o uso de um comportamento agressivo e violento para a resolução dos problemas do dia-a-dia, a criança/adolescente desenvolve comportamentos idênticos.

São identificados dois tipos de agressores:

- Impulsivo - tem dificuldade em compreender as emoções dos outros e, por conseguinte, a agressividade por si demonstrada é maior;
- Dissimulado - planeiam a situação de agressão, são manipuladores graças à sua excelente inteligência social e optam por este método para vitimizar os outros, uma vez que são mais subtis é mais difícil serem descobertos.

Na análise de um agressor, segundo Pereira (2002), é possível verificar que se trata de um indivíduo com instabilidade emocional, nervosismo e incapacidade para compreender as emoções dos outros.

O comportamento agressivo na infância/adolescência pode gerar adultos anti-sociais, agressivos e violentos, ou seja, adultos com comportamentos desviantes que facilmente optariam pelo caminho da criminalidade. Desta forma, é realçada a necessidade de intervir

nestas crianças/adolescentes o mais precocemente possível, ensinando mecanismos de gestão de cólera, bem como novas respostas perante situações de frustração e conflitos com os outros.

Alguns especialistas defendem a intervenção nas crianças que revelam problemas de gestão de cólera (www.psicologia.com.pt, consultado a 25/9/2011) através de uma intensa intervenção psicológica, com um acompanhamento e um estudo da situação específica.

Pereira (2002), afirma que muitos dos jovens presentes em tratamento de gestão da raiva sofrem vários aspectos da desregulação emocional. As crianças/adolescentes que possuem problemas de comportamento agressivo e impulsivo são incapazes, aparentemente, de lidar com baixos níveis de experiência afectiva de raiva, tanto no sentido pro-social como construtivo. Muitas vezes a raiva e fúria explosiva são intensificados pela irritabilidade e/ou aborrecimento resultante da incapacidade de atingir um objectivo ou de suavizar um conflito interpessoal.

Pela natureza altamente carregada e pelas dificuldades apresentadas no seu enquadramento comportamental, estes jovens apresentam uma necessidade de tratamento indiscutível. Não obstante, o formato do tratamento a ser aplicado, esse sim, é ainda muito discutido, sendo foco de alguma controvérsia. Recentemente, algumas preocupações relativas ao tratamento em grupo com estes jovens têm vindo a ser levantadas, dado que se pensa que poderá ter um efeito iatrogénico, aumentando a ocorrência de comportamentos anti-sociais e agressivos, nos membros do grupo, em vez da sua diminuição. Weiss e seus colaboradores (2004) dedicaram-se a estudar as investigações publicadas referentes ao aumento da incidência de comportamentos agressivos, concluindo que, nos estudos que apresentavam a variável de tratamento em grupo, tinham a hipótese de produzir um efeito negativo mais reduzida. Portanto, mais estudos são necessários, mas a evidência actual não garante a rejeição do tratamento em grupo para jovens com problemas comportamentais anti-sociais.

2.3. Treino de gestão da cólera.

De acordo com Pereira (2002), a taxa de criminalidade infantil tem vindo a diminuir, de forma geral, o que não significa que o comportamento anti-social e agressivo das crianças/adolescentes tenha diminuído. A prevalência da perturbação de conduta das crianças/adolescentes permanece alta, indicando que agressão neste grupo continua a ser um problema. Por outro lado, se estes comportamentos desviantes não forem tratados podem estabilizar ao longo do tempo.

No modelo adoptado, são adoptadas modelos de gestão de raiva preparadas para um grupo de adolescentes agressivos, enfatizando a importância da estimulação emocional, défices cognitivos e distorções identificadas, estratégias de tratamento que regulam directamente a atribuição e percepção incorrectas e a insuficiente competência de resolução de problemas (LeCroy, 2008).

Feindler e os seus colaboradores desenvolveram um programa para o desenvolvimento da gestão da raiva nas crianças/adolescentes, baseado na premissa de que estes perdem o controlo da cólera devido a défices nas competências cognitiva e comportamental.

Segundo La Cruz e Mazaira (2001), a intervenção para a gestão da raiva foi, actualmente, aumentada, centrando-se no controlo da reacção aos impulsos e emoções, assim como na expressão apropriada da raiva de um modo assertivo e racional, ensinando as competências de gestão estimulantes e estratégias cognitivas concebidas para promover a melhoria e a generalização das competências do auto-controlo. Com a melhoria na comunicação mais eficaz nos conflitos interpessoais e, conseqüentemente, com a diminuição das conseqüências do castigo e do isolamento resultante de respostas agressivas, a criança/adolescente constrói um repertório de habilidades e competências que começa a vivenciar com maior satisfação.

O programa de gestão da cólera apresentado baseia-se no modelo apresentado por LeCroy (2008) e trata-se de uma abordagem às habilidades de cópia auto-regulatórias direccionadas para as componentes cognitivas da cólera. É ensinado às crianças/adolescentes a reconhecer, moderar, regular e prevenir a cólera, bem como à sua componente agressiva e a implementar acções de resolução de conflitos em conseqüência às provocações interpessoais. De forma a melhorar a capacidade dos intervenientes para construir a sua própria consciência de estímulos emocionais e aumentar as suas opções de comportamento pro-social nos conflitos interpessoais, são integrados elementos da terapia de comportamento dialéctico, estratégias de regulação das emoções e competências de efectividade interpessoal (LeCroy, 2008 e Hawton e Kirk, 1997). Com o programa pretende-se que ocorra uma mudança no comportamento da criança/adolescente, essencialmente ao nível da estimulação fisiológica reduzida, da reacção agressiva e das atribuições negativas que sustentam o sentimento de cólera.

LeCroy (2008) considera que o modelo de intervenção tanto pode ser aplicado a jovens isolados como a grupos de crianças/adolescentes, uma vez que consiste no treino de estratégias interligadas e com o objectivo terapêutico de ajudar os jovens a alcançar as competências de auto-regulação. Os jovens são educados, essencialmente, em vários pontos estratégicos:

1. Interação entre as competências cognitiva, emocional, fisiológica e comportamental das suas experiências de cólera;

2. Função adaptativa e mal adaptativa da raiva;
3. Estímulos situacionais que provocam a raiva
4. Conceito de escolha e de auto-responsabilidade nas suas reacções e provocações;
5. Importância da expressão verbal apropriada do afecto.

2.3.1. Modelo de treino de gestão da cólera.

O programa de treino de gestão de cólera pelo modelo cognitivo-comportamental, baseado no modelo apresentado por LeCroy (2008) e Hawton e Kirk (1997), é maioritariamente apresentado sob a forma de um programa didáctico onde o desenvolvimento de competências por parte do jovem é enfatizado. Este assenta em três aspectos fundamentais que correspondem às suspeitas de deficiências e distorções no processamento de informação social e na regulação emocional:

1. Gestão da excitação;
2. Reestruturação cognitiva;
3. Competências pro-sociais.

Para cada um dos aspectos supra-citados existe um conjunto específico de competências ou estratégias educacionais, modeladas e ensaiadas através de cenas repetidas num papel provocatório e depois aplicadas ao ambiente natural como trabalho de casa (Hawton e Kirk, 1997). Em cada sessão pretende praticar novas estratégias adquiridas e aplicar uma exposição graduada para as explosões de cólera mais intensas.

Com este programa pretende-se que o adolescente aprenda a avaliar cada provocação à raiva individualmente e implementar as respostas mais eficazes do seu reportório de competências de gestão de raiva (LeCroy, 2008). Por conseguinte, com a resolução de problemas interpessoais e através da comunicação assertiva da estimulação da raiva é construído um mais variado leque de opções de resposta, prevenindo a resposta automática agressiva.

Inicialmente este programa prevê avaliações clínicas que permitem conceptualizar o distúrbio da raiva nos jovens, complementando-as de forma a determinar a conduta apropriada da terapia de comportamento cognitivo numa abordagem de gestão de raiva (LeCroy, 2008).

A análise da história comportamental e de um teste de perfil psicológico ao jovem agressivo indica que existem deficiências nos estímulos, no controlo de impulsos e nas respostas pro-sociais à provocação interpessoal. Outros factores devem ser considerados na entrevista e na triagem, tais como:

- Diagnóstico psiquiátrico;

- Nível de funcionamento cognitivo;
- Maturidade emocional;
- Prontidão do grupo e motivação para o tratamento.

Para a delimitação das dificuldades na gestão de cólera de crianças/adolescentes existem alguns métodos estruturados de avaliação que poderão ser considerados. Os inventários de auto-relatos devem ser administrados, auxiliando na avaliação da eficácia do tratamento, pela aplicação de pré-testes e pós-testes:

- Escala de Classificação da cólera Adolescente;
- Questionário de Agressão;
- Inventário de Cólera das Crianças;
- Questionário “Como eu Penso”;
- Escala de Crenças Normativas Sobre Agressão;
- Inventário da Cólera da Escola Multidimensional.

A utilização do método de observação directa é encorajada por parte dos investigadores clínicos, assim como a classificação dos pais, professores e auxiliares educativos, métodos análogos de dramatização e auto-monitorização.

2.3.2. Questões da intervenção de gestão da cólera.

A duração das sessões, intervalo entre estas, terapêuticas, características do grupo de participantes entre outras, são questões a ter em conta no planeamento da terapia de gestão de cólera em crianças/adolescentes (LeCroy, 2008).

Os jovens têm períodos de atenção curtos, pelo que as sessões não devem ter mais de 45 minutos, para que a máxima quantidade de material fornecido nas sessões possa ser digerida. No entanto, o tempo das sessões poderá ser adaptado de acordo com a maturidade dos jovens e da vinculação entre o grupo.

Para que os jovens tenham tempo de processar a informação adquirida e treinem as suas competências, as sessões devem ocorrer com um intervalo de, aproximadamente, uma semana. Em jovens mais imaturos e descoordenados o intervalo entre as sessões deve ser reduzido, passando a ocorrer mais de uma vez por semana (Hannoun, 1975).

De acordo com o modelo desenvolvido por LeCroy (2008), as sessões deve haver mais de um terapeuta a liderar o grupo. Com dois terapeutas é possível dramatizar, provocando incidentes para os alunos, avaliar melhor o feedback dos alunos e avaliar o processo e

possibilita a rotação dos terapeutas na introdução do conteúdo e nos trabalhos entre grupos, monitorizando o comportamento dos alunos. Os terapeutas deveriam ser de preferência de sexo oposto, visto que desta forma aumentaria a diversidade e os participantes podem assistir às sessões de modo controlado tanto de um homem como de uma mulher e assistem às diferenças de negociação entre eles.

Os grupos de adolescentes devem possuir uma média de oito adolescentes por grupo. Com este número de jovens por grupo, os adolescentes não se sentem demasiado intimidados e, por oposição, têm um sentimento de intimidade e abertura suficiente para estabelecer relações com os outros membros do grupo. Quanto maior for o grupo, maiores serão as possibilidades de distrações, em oposição algumas das actividades a desenvolver implicam competição entre duas equipas, pelo que o grupo deverá ser constituído, no mínimo por seis elementos.

O género dos grupos deve ser homogéneo quando se ensina a gestão da cólera e as distrações são menores sem a presença do sexo oposto. Não obstante, em casos de relações abusivas é importante, depois de integrados em grupos homogéneos, os elementos integrem grupos mistos.

O número de alunos presente nas sessões não deve ultrapassar o número de crianças/adolescentes. Num grupo de oito jovens, com dois terapeutas, não devem estar presentes mais de dois elementos de apoio. Os elementos de apoio são adultos que poderão continuar a trabalhar o programa de gestão da cólera em casa. Outra razão para a presença de dois membros de apoio é ajudar os membros do grupo a manter a consistência, sentando-se junto dos grupos. Por outro lado, se os membros de apoio estão a participar nas sessões para aprender como implementar este programa devem assistir a toda a sessão.

A gravação das sessões poderá ser útil se outros membros da equipa estiverem a aprender as técnicas de gestão da cólera. Quando a equipa visiona os vídeos, observa as competências a ser ensinadas e os jovens a implementá-las. No entanto, se os co-líderes do grupo determinarem que a gravação irá distrair os membros do grupo, esta não deverá ocorrer. A avaliação do programa é facilitada com a observação das gravações, aumentando a fidelidade dos tratamentos de dados.

Quando o grupo não efectua as tarefas propostas pelo líder, estes deve analisar as razões da desobediência e esclarecer interpretações erróneas a respeito dos pré-requisitos e da razão essencial para a execução da tarefa. De seguida, os jovens devem ser alertados para a eventualidade de estes participarem em situações de dramatização não recompensadas, caso optem pela desobediência. Se o jovem continua a não colaborar o líder pode manter a opção de o excluir do grupo (Maia, 2008).

O treino de gestão da cólera não é eficaz em todos os jovens, há jovens que, devido à situação depressiva e/ou pensamentos suicidas que vivenciam, não têm motivação para participar no tratamento. Jovens que abusam de substâncias como álcool e drogas não beneficiam do programa de tratamento, uma vez que o consumo de substâncias, diminui a sua motivação e o funcionamento cognitivo. Por último, jovens com perturbações da percepção da realidade ou desilusões não são capazes de beneficiar deste programa, devido às dificuldades de compreensão das componentes cognitivas de reestruturação. O tratamento de comportamentos desviantes deve ocorrer antes do envolvimento do jovem no treino de gestão da cólera para que este tenha sucesso e o jovem beneficie da sua participação.

Uma questão muito discutida é a terapia individual versus a terapia em grupo. O modelo apresentado é referente à terapia de grupo, mas jovem podem integrar, paralelamente, uma terapia individual, desde que com a consciência das expectativas do jovem em relação à terapia individual e as competências que lhe serão ensinadas no tratamento de gestão da cólera. Contudo, importa realçar o facto da orientação teórica ter de ser compatível entre as duas modalidades de tratamento.

LeCroy (2008), entende que a idade ideal de integração neste modelo terapêutico é entre os 13 e 18 anos, porém o ritmo e conteúdo do programa pode ser estendido a jovens com menos idade.

Os membros integrantes do grupo têm benefício em se conhecerem e partilharem o mesmo ambiente natural, uma vez que é possível que aos participante monitorizar o comportamento uns dos outros, consolidando o obtendo um feedback relativo ao uso das competências de gestão da cólera utilizadas. No entanto, é necessário ter especial atenção às dramatizações devido à susceptibilidade destas passarem para outras situações em ambiente natural.

O ambiente deve variar ao longo das sessões, aumentando a generalização e os alunos treinariam as suas competências em ambientes diferentes.

Os membros de apoio podem beneficiar na apresentação de competências de gestão da cólera, aprendendo eles mesmos. Os adultos envolvidos devem ter orientação pré-programada a respeito das competências que poderão ser ensinadas e devem ser convidados para a sessão de encerramento para conhecer como os jovens aprenderam a gerir a sua cólera e comportamento agressivo.

3. MÉTODO.

3.1.Objectivos.

A aplicação da metodologia apresentada pretende:

1. Ensinar a criança/jovem a avaliar cada provocação;
2. Fornecer mecanismos para que a criança/jovem implemente as respostas mais eficazes do seu reportório de competências de gestão de emoções;
3. Melhorar a comunicação assertiva dos participantes na estimulação da emoção da cólera;
4. Demonstrar aos participantes respostas opcionais na resolução de problemas interpessoais;
5. Prevenir respostas agressivas automáticas.

3.2.Sujeitos.

3.2.1.Caracterização contextual.

O estudo apresenta neste trabalho é efectuado na população de Castelo Branco. A cidade de Castelo Branco tem uma população de 30,640 habitantes, segundo os dados obtidos através do INE em 2005. Castelo Branco é sede de distrito de onze municípios e, por sua vez, sede de concelho de vinte e cinco freguesias, perfazendo uma área de 1,436 km².

Leite (1991), descreve esta cidade como uma zona planáltica com fortes contraste geográficos, orográficos e climatéricos, caracterizando-se por se tratar de uma zona de planuras e serras áridas, bem como por solos graníticos e clima rigoroso.

Geograficamente, Castelo Branco situa-se na região interior centro de Portugal, sub-região da Beira Interior Sul, estando rodeada pelos concelhos de Vila velha de Ródão, Proença-a-Nova, Oleiros, Fundão, Penamacor e Idanha-a-Nova.

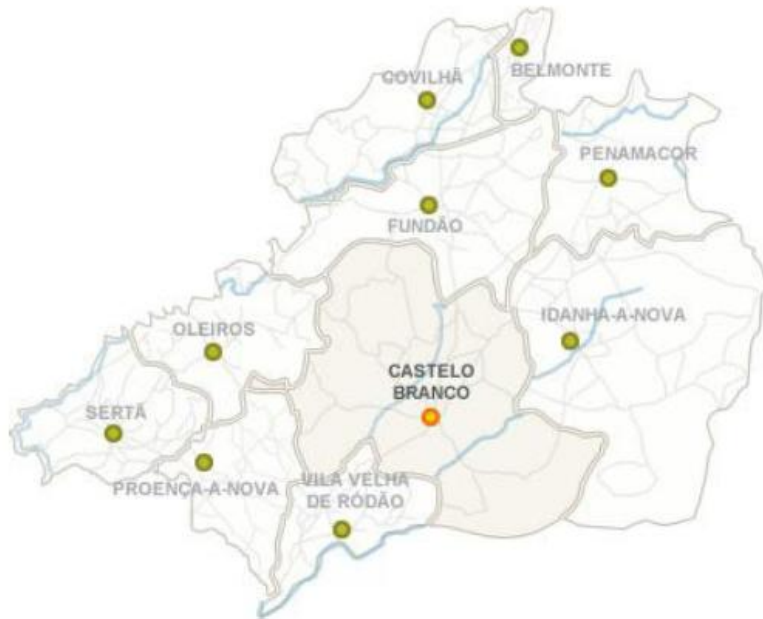


Figura 1 - Representação geográfica do concelho de Castelo Branco.

Acredita-se que a cidade nasce nos tempos romanos a partir do Castelo construído após 1214. Castelo Branco nasce como uma urbe templária medieval, expandindo-se.

O crescimento da cidade foi lento a partir de 1771, com a elevação a cidade por D. José I, devido à devastação provocada pela guerra, isolamento geográfico, economia agrária fechada, problemas de abastecimento de água e baixo crescimento populacional.

De acordo com os dados estatísticos da região centro, em 2007, a população residente no conselho de Castelo Branco é de 54,254 habitantes, dos quais 26,059 são homens e 28,195 são mulheres. Verifica-se ainda um envelhecimento da população acentuado, em que o grupo etário acima dos 65 anos é o dobro da representação do grupo etário inferior aos 14 anos.

Relativamente à actividade económica desenvolvida pelos seus habitantes, a taxa de desemprego é relativamente baixa, quando comparando com outros concelhos (INE, 2007) e a maioria dos seus habitantes são trabalhadores por conta de outrem.

Ao longo dos anos o município tem demonstrado a sua preocupação no desenvolvimento da cultura e lazer na cidade, com o surgimento de associações de apoio a idosos, a crianças e jovens e saúde.

3.2.2. Escola Secundária Nuno Álvares.

Em 17 de Novembro de 1836, por decreto do então ministro Manuel da Silva Passos, foi criado o liceu de Castelo Branco. Inicialmente, o liceu passou por algumas dificuldades no seu funcionamento por completo devido à complexidade das áreas curriculares ministradas, para a época, e pela inexistência de professores com as competências académicas, científicas e pedagógicas, adequadas para leccionar as 10 disciplinas obrigatórias. Apenas em 1848 o liceu começou a funcionar em pleno, com a redução para 6 disciplinas e conseqüente redução de professores.

Segundo a documentação existente, consta que as aulas, devido à falta de instalações apropriadas, inicialmente ocorreram em casa dos professores e, posteriormente, no Coro da Capela da Misericórdia Velha e nas dependências anexas. Em 1858 o liceu já se encontrava publicamente instalado no Largo da Sé.

Os liceus sempre representaram uma estrutura intelectual à sua volta, nascendo movimentos culturais na comunidade onde se instalam. É possível afirmar que o Liceu de Castelo Branco marcou a comunidade albicastrense com o incremento cultural, desportivo e associativo, uma vez que a comunidade tinha entrada em actividades culturais do Liceu, essencialmente no teatro e música.

Em 1911, o Liceu mudou de instalações, passando para o Pátio Episcopal, e passa a designar-se Liceu Nun' Álvares. Actualmente, e desde 1946, o liceu situa-se na avenida com o seu nome.

A Escola Secundária Nuno Álvares acolhe 900 alunos, porém este número ascende aos 1,200 quando contabilizados os alunos que frequentam os cursos nocturnos e o Centro Novas Oportunidades.

3.2.3. Caracterização dos alunos.

A amostra é constituída por 22 indivíduos, sendo 54,5% para o género feminino e 45,5% elementos do género masculino.

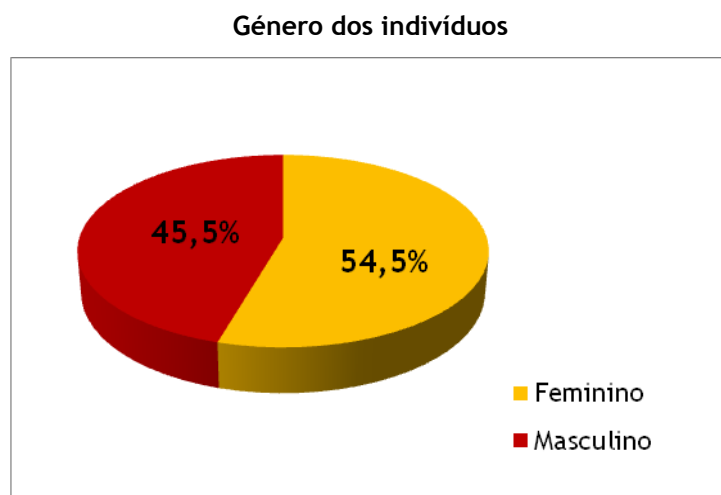


Gráfico 1 - Género de indivíduos.

As idades dos 22 alunos participantes, estão compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo a média de idade de 12 anos (desvio padrão [dp] = 0,816 anos). No que respeita à idade média das mães, esta é de 40,27 anos (dp=5,905 anos) e dos pais de 43,07 anos (dp=5,151 anos).

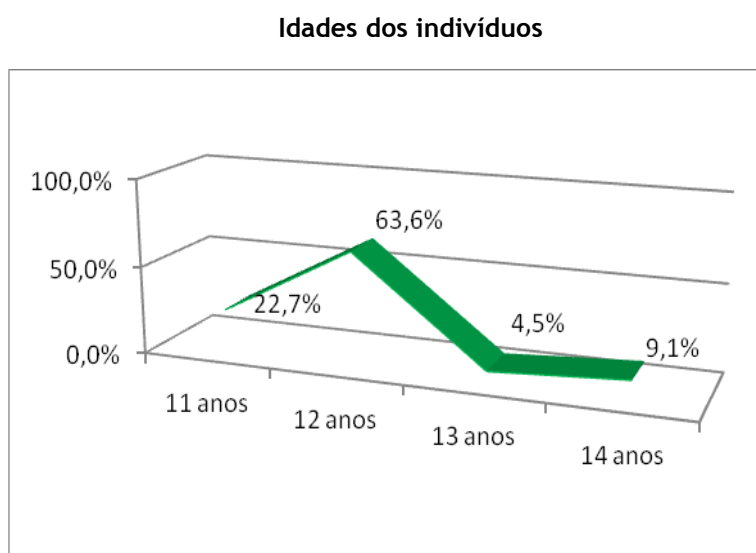


Gráfico 2 - Idade dos indivíduos.

Através do gráfico 2, podemos verificar que 63,6% dos inquiridos tem 12 anos e 22,7% tem 11 anos, de onde se conclui que 86,3% têm entre 11 e 12 anos.

Tabela 1 - Número de elementos do agregado família.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	2	4	18,2	18,2	18,2
	3	8	36,4	36,4	54,5
	4	8	36,4	36,4	90,9
	5	1	4,5	4,5	95,5
	6	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Na tabela 1 está reflectido o número de elementos do agregado familiar dos 22 elementos da nossa amostra, tendo-se constatado que 72,8% destes têm 3 e 4 elementos no seu seio familiar. De salientar que apenas 9% referiram ter 5 ou 6 elementos na sua composição familiar.

Analisando os gráficos 3 e 4, referentes às habilitações literárias das mães e pais dos 22 elementos inquiridos, verifica-se que do lado das mães 36,36% detêm o 12º ano, enquanto apenas 9,1% completaram a licenciatura ou o mestrado. Relativamente à figura paterna, 37,5% completaram o 9º ano, sendo que 50% destes estão divididos entre o 6º ano e o 12º ano. Existem 6,25% de pais que obtiveram o grau de mestre.

Habilitações Literárias da mãe

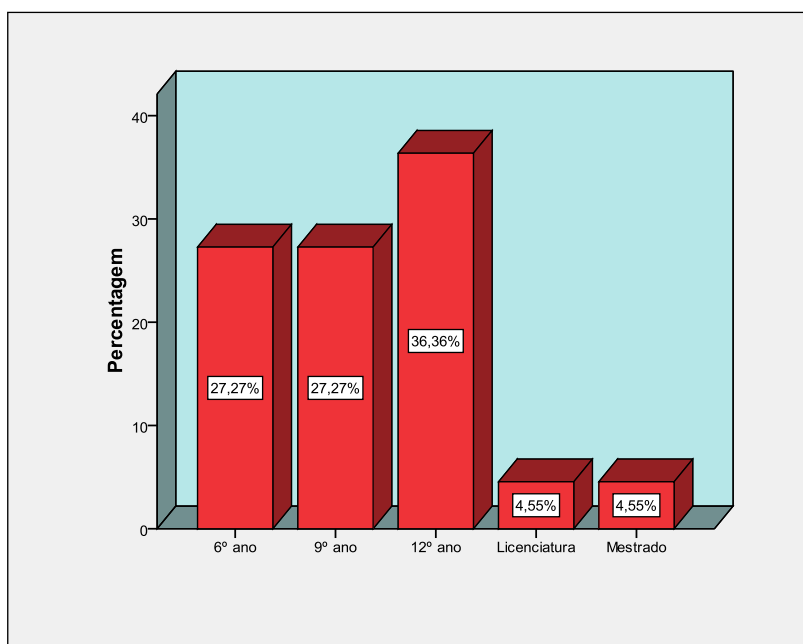


Gráfico 3 - Habilitações literárias da mãe.

Habilitações Literárias do pai

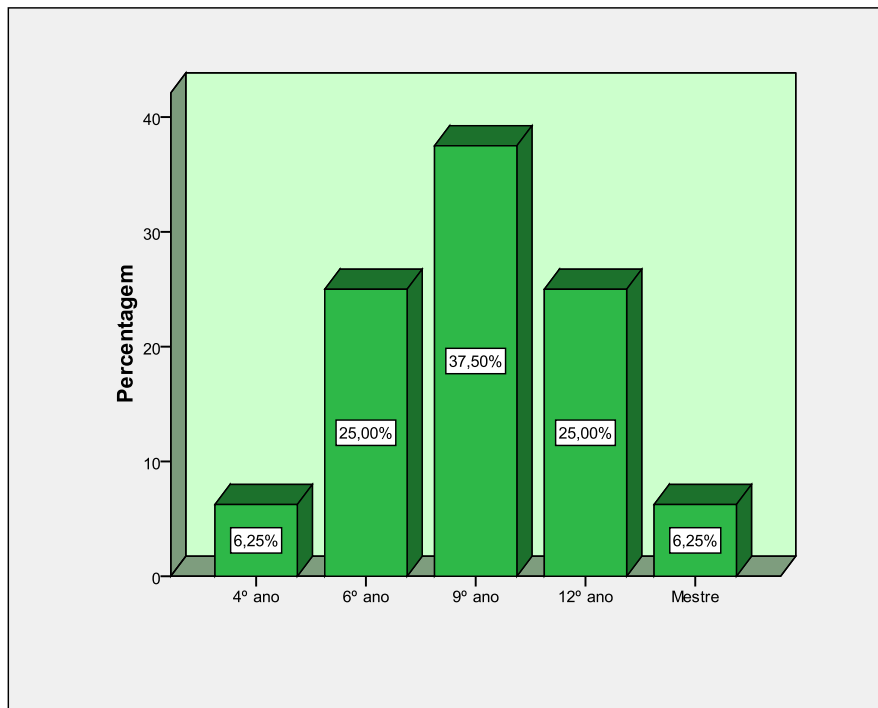


Gráfico 4 - Habilitações literárias do pai.

3.3. Instrumentos.

Um aspecto importante na investigação, quando está em causa uma apreciação de efeitos, de mudanças ou de ganhos, é a existência de dois ou mais momentos de avaliação (Almeida e Freire, 2003). No presente estudo, foram utilizados três instrumentos diferentes de avaliação:

1. Questionários com itens tipo Likert;
2. Registo de manifestações de emoções e ACCs;
3. Avaliação do programa no pós-teste.

Os dados codificados foram introduzidos na base de dados do programa estatístico SPSS - Statistical Package for Social Sciences, versão 18.0, tendo sido posteriormente processados, permitindo a extracção das principais medidas de estatística descritiva (média e desvio padrão) e tabelas de frequências. Para todas estas análises, foi aplicado um nível de significância de 0,05.

3.3.1. Questionário com itens tipo Likert.

O questionário é composto por algumas questões sócio demográficas, como a idade, género, habilitações, entre outros e 23 questões fechadas para o pré-teste, com escala de *Likert* de 1 a 5, para avaliar o grau de concordância, sendo 1 - não descreve a minha maneira de pensar ou agir, 2 - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir, 3 - Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir e 4 - Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir; e 26 questões fechadas com a mesma escala para o pós-teste.

Os momentos de avaliação do pré-teste e pós-teste permitem verificar se alguma coisa mudou com a intervenção (Almeida e Freire, 2003). Tanto no instrumento do pré-teste como o pós-teste foi utilizado um questionário com itens tipo Likert, uma vez que se trata da escala mais conhecida para medir atitudes.

A escala do tipo Likert foi desenvolvida por Rensis Likert no início dos anos 30 e trata-se de um método muito actual e popularizado apesar de ter já mais de 80 anos. Esta escala serve para verificar o grau de concordância ou discordância com determinada afirmação. Desta forma é possível ao investigador basear-se num modelo psicométrico, onde é a própria resposta do indivíduo que a localiza em termos de atitude.

Ambos os questionários foram construídos a pensar nas atitudes dos jovens perante determinados estímulos. O questionário está organizado em cinco grupos de questões e cada grupo mede a atitude dos alunos relativamente a determinada afirmação. O facto de cada questão possuir quatro itens de resposta, deve-se á intencionalidade de que os alunos tomassem uma posição, positiva ou negativa, perante as afirmações, acautelando deste modo, uma resposta de hesitação que poderia ocorrer caso o número de respostas possíveis fosse impar (Tuckamn, 2000).

3.3.2. Registo de manifestações de emoções e ACCs.

Na análise dos diários de manifestações das emoções, foi anotado:

- Se os alunos reconheciam que tiveram um aborrecimento;
- O local do aborrecimento;
- A causa do aborrecimento;
- Como reagiu ao aborrecimento.

Por sua vez, as fichas de ACCs foram utilizadas para ajudar os alunos a identificar alguns aspectos importantes na percepção da emoção cólera, tal como:

- Provocador directo ou indirecto;
- Tipo de reacção;
- Pistas fisiológicas;
- Pistas cognitivas;
- Consequências positivas e/ou negativas.

Estes instrumentos foram utilizados para melhor compreender se os alunos conseguem controlar as suas emoções.

3.3.3. Avaliação do programa no pós-teste.

No final da implementação do programa de intervenção, foi aplicado aos alunos um pós-teste com questões abertas, onde eles teriam que identificar que sessões mais gostaram e porquê assim como se o comportamento mudou e por fim teriam que fazer uma avaliação do programa. Segundo, Almeida e Pinto (1995) a arte de bem perguntar reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas.

Ao elaborar o questionário para avaliação das sessões foi necessário primariamente avaliar se as questões seriam abertas ou fechadas. As questões fechadas facilitam a avaliação dos resultados e comparação com outros parâmetros. Em contrapartida, as questões abertas os participantes podem responder aquilo que se adivinha mais fácil de enunciar (Silva e Pinto, 1986).

3.4. Procedimentos.

Para a obtenção de resultados foram estruturadas 10 sessões, com a seguinte estrutura:

1. Grito de alerta;
2. Revisão da aplicação prática;
3. Dinâmica de grupo;
4. Desenvolvimento do tema - descoberta guiada;
5. Síntese;
6. Aplicação prática.

Para uma melhor compreensão de toda a metodologia aplicada nas sessões, consultar [Anexo I].

Os questionários pré-teste [Anexo II] e pós-teste [Anexo III] foram utilizados como medida de avaliação da metodologia, ou seja, possibilitam a avaliação dos resultados obtidos.

De modo a analisar os resultados de forma quantitativa, os dados obtidos pela metodologia acima descrita foram tratados por análise estatística no programa SPSS.

4. RESULTADOS.

4.1. Saberes dos alunos sobre emoções.

Da observação das tabelas 2 e 3, podemos verificar que existem 5 questões que foram colocadas aos inquiridos, com índice mais elevados relacionado com a média. São eles, os itens 8 - “Conhecer técnicas para alcançar os meus objectivos”, 15 - “Compreender o conceito de bullying”, 16 - “Saber o que faz um Bom Amigo”, 17 - “Saber quais as minhas responsabilidades, como amigo(a)” e item 18 - “Ser capaz de pedir desculpa”.

No questionário Pré-Teste, obtiveram-se valores da média para estes 5 itens entre 3,18 e 3,64, com valores de desvio padrão de, respectivamente, 0,907 e 0,727.

No que respeita ao questionário Pós-Teste, observaram-se valores para a média (também para estes 5 itens), entre 3,41 e 3,64, com valores de desvio padrão, entre 0,734 e 0,492, respectivamente. Quer isto dizer que, para a maior parte das respostas dos inquiridos, estes 5 itens descrevem em parte ou não descrevem a maneira de pensar ou agir, dos mesmos.

Tabela 2 - Principais indicadores de estatística descritiva dos 23 itens no Pré-Teste.

Item	Descrição	Média	Desvio-Padrão
16	Saber o que faz um Bom Amigo	3,64	,727
17	Saber quais as minhas responsabilidades, como Amigo(a)	3,55	,800
18	Ser capaz de pedir desculpa	3,45	,671
8	Conhecer técnicas para alcançar os meus objectivos	3,27	,703
12	Ser capaz de reconhecer que estou zangado(a)	3,18	,907
15	Compreender o conceito de <i>bullying</i>	3,18	1,006
20	Identificar palavras poderosas	3,05	1,046
1	Ser capaz de explicar uma emoção	2,95	,722
19	Conhecer o poder da agressão verbal	2,91	,971
7	Reconhecer, numa determinada situação, um provocador indirecto	2,86	,889
3	Interpretar a linguagem corporal como resposta à emoção cólera	2,73	1,032
14	Ser capaz de avaliar as consequências das minhas	2,73	,985

atitudes			
4	Reconhecer a comunicação verbal das emoções	2,68	,894
9	Ser capaz de expor factos sem ser crítico	2,64	,727
22	Não fazer aos outros o que não gosto que me façam	2,64	,902
11	Reconhecer que se actuar de forma antecipada, na resolução de problemas pode evitar consequências negativas	2,55	1,101
2	Reconhecer estímulos que provocam a emoção cólera	2,36	,848
5	Recorrer a técnicas de relaxamento, como respirar fundo, quando me zango	2,32	1,086
13	Ser capaz de parar e pensar, quando estou zangado(a)	2,32	,894
21	Mudar o meu comportamento quando tenho medo de ser rotulado(a) com uma palavra poderosa	2,27	1,120
6	Quando me chateio reajo com agressão	2,23	1,110
10	Utilizar lembretes para aliviar a pressão?	2,23	1,066
23	Identificar o medo como um ponto fraco	2,23	1,110

Tabela 3 - Principais indicadores de estatística descritiva dos 23 itens no Pós-Teste.

Item	Descrição	Média	Desvio-Padrão
15	Compreender o conceito de bullying	3,64	,492
16	Saber o que faz um Bom Amigo	3,64	,581
17	Saber quais as minhas responsabilidades, como Amigo(a)	3,59	,503
18	Ser capaz de pedir desculpa	3,50	,740
8	Conhecer técnicas para alcançar os meus objectivos	3,41	,734
14	Ser capaz de avaliar as consequências das minhas atitudes	3,41	,666
22	Não fazer aos outros o que não gosto que me façam	3,36	,902
5	Recorrer a técnicas de relaxamento, como respirar fundo, quando me zango	3,23	1,020
19	Conhecer o poder da agressão verbal	3,18	,853
20	Identificar palavras poderosas	3,18	1,006
4	Reconhecer a comunicação verbal das emoções	3,14	,774
1	Ser capaz de explicar uma emoção	3,09	,684
9	Ser capaz de expor factos sem ser crítico	3,09	,750

12	Ser capaz de reconhecer que estou zangado(a)	3,05	,950
3	Interpretar a linguagem corporal como resposta à emoção raiva	3,00	,926
10	Utilizar lembretes para aliviar a pressão?	2,91	1,151
2	Reconhecer estímulos que provocam a emoção raiva	2,86	,889
7	Reconhecer, numa determinada situação, um provocador indirecto	2,82	1,006
11	Reconhecer que se actuar de forma antecipada, na resolução de problemas pode evitar consequências negativas	2,82	,958
23	Identificar o medo como um ponto fraco	2,77	1,152
21	Mudar o meu comportamento quando tenho medo de ser rotulado(a) com uma palavra poderosa	2,73	,935
13	Ser capaz de parar e pensar, quando estou zangado(a)	2,68	,894
6	Quando me chateio reajo com agressão	2,36	,953

Através da tabela 4, podemos verificar que os valores das médias dos Itens no pós-teste, são superiores aos do pré-teste, à excepção dos itens 7 e 12, em que os valores diminuíram, depois de aplicado o teste.

Tabela 4 - Comparação entre os resultados obtidos no pré-teste e pós-teste.

Item	Descrição	Média	
		Pré-Teste	Pós-Teste
1	Ser capaz de explicar uma emoção	2,95	3,09
2	Reconhecer estímulos que provocam a emoção cólera	2,36	2,86
3	Interpretar a linguagem corporal como resposta à emoção cólera	2,73	3
4	Reconhecer a comunicação verbal das emoções	2,68	3,14
5	Recorrer a técnicas de relaxamento, como respirar fundo, quando me zango	2,32	3,23
6	Quando me chateio reajo com agressão	2,23	2,36
7	Reconhecer, numa determinada situação, um provocador indirecto	2,86	2,82

8	Conhecer técnicas para alcançar os meus objectivos	3,27	3,41
9	Ser capaz de expor factos sem ser crítico	2,64	3,09
10	Utilizar lembretes para aliviar a pressão?	2,23	2,91
11	Reconhecer que se actuar de forma antecipada, na resolução de problemas pode evitar consequências negativas	2,55	2,82
12	Ser capaz de reconhecer que estou zangado(a)	3,18	3,05
13	Ser capaz de parar e pensar, quando estou zangado(a)	2,32	2,68
14	Ser capaz de avaliar as consequências das minhas atitudes	2,73	3,41
15	Compreender o conceito de <i>bullying</i>	3,18	3,64
16	Saber o que faz um Bom Amigo	3,64	3,64
17	Saber quais as minhas responsabilidades, como Amigo(a)	3,55	3,59
18	Ser capaz de pedir desculpa	3,45	3,5
19	Conhecer o poder da agressão verbal	2,91	3,18
20	Identificar palavras poderosas	3,05	3,18
21	Mudar o meu comportamento quando tenho medo de ser rotulado(a) com uma palavra poderosa	2,27	2,73
22	Não fazer aos outros o que não gosto que me façam	2,64	3,36
23	Identificar o medo como um ponto fraco	2,23	2,77

4.2. O treino de competências sobre a emoção cólera.

4.2.1. Auto-avaliação

Ainda no que diz respeito ao Pós-Teste, foram ainda solicitados mais algumas respostas, como por exemplo (gráfico 5) para identificarem um estímulo que provocasse a emoção cólera, tendo 40,9% dos inquiridos respondido “Gozar ou chamar nomes”. A “Culpabilidade” e a “Provocação” tiveram 22,7% das opiniões, cada.

Outra questão levantada foi a linguagem corporal da emoção cólera, para a qual foram solicitados exemplos. De entre os mais mencionados (tabela 5) estão “Gozar ou agredir”, com 23,8% das respostas, “Mover o pé” e “Apertar as mãos”, com 19% cada, de respostas. Apenas 4,8% dos inquiridos preferem o isolamento como forma de linguagem corporal da emoção cólera.

Estímulos que provocam a emoção cólera

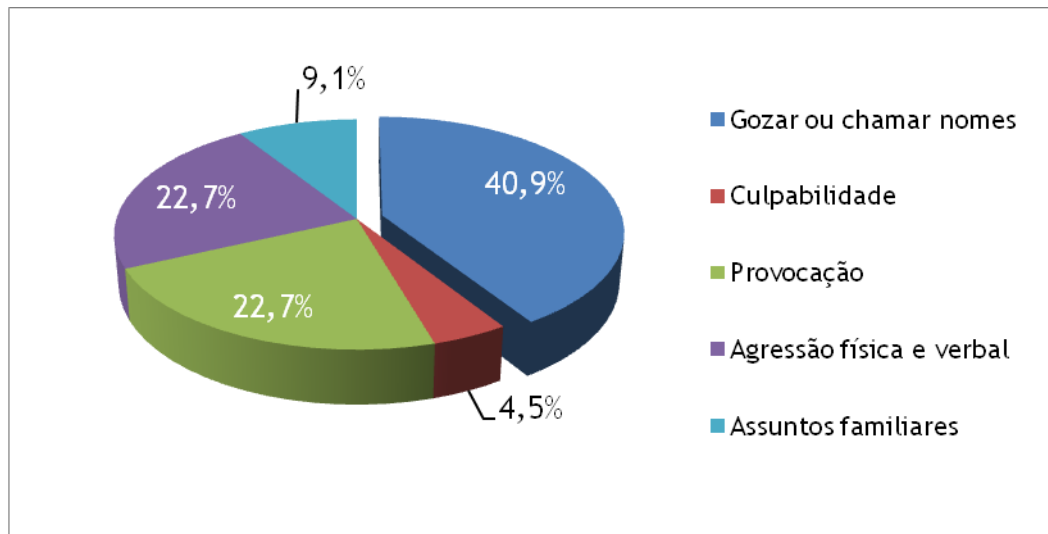


Gráfico 5 - Estímulos que provocam a emoção cólera.

Tabela 5 - Exemplos de linguagem corporal, como resposta à emoção cólera.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
Válido	Ranger os dentes	2	9,1	9,5	9,5
	Mover o pé	4	18,2	19,0	28,6
	Tristeza	2	9,1	9,5	38,1
	Apertar as mãos	4	18,2	19,0	57,1
	Isolamento	1	4,5	4,8	61,9
	Tremer e gaguejar	3	13,6	14,3	76,2
	Gozar ou Agredir	5	22,7	23,8	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
	NS/NR	1	4,5		
Total		22	100,0		

Ao observar as diferentes respostas obtidas por rapazes e raparigas, verifica-se que não existem diferenças significativas entre elas, excepto no item 2 ($MW = 43,000$, $p < 0,01$) e no item 11 ($MW = 24,000$; $p < 0,01$), tal como se observa na tabela 6.

Tabela 6 - Diferenças de médias relativos ao género no Pré-Teste e Pós-Teste.

Item	Descrição	Valor p	
		Pré-Teste	Pós-Teste
2	Reconhecer estímulos que provocam a emoção cólera	0,346	0,009
11	Reconhecer que se actuar de forma antecipada, na resolução de problemas pode evitar consequências negativas	0,539	0,017

4.2.2. Técnicas de controlo das emoções

No gráfico 6, constata-se que a forma mais comum de controlar a emoção cólera é a de “respirar 3 vezes”, uma vez que foi a opinião de 59,1% dos inquiridos. Em seguida, diversas técnicas tiveram a percentagem de 9,1%, entre elas “Ignorar”, “Pensamento positivo” e “Isolamento”.

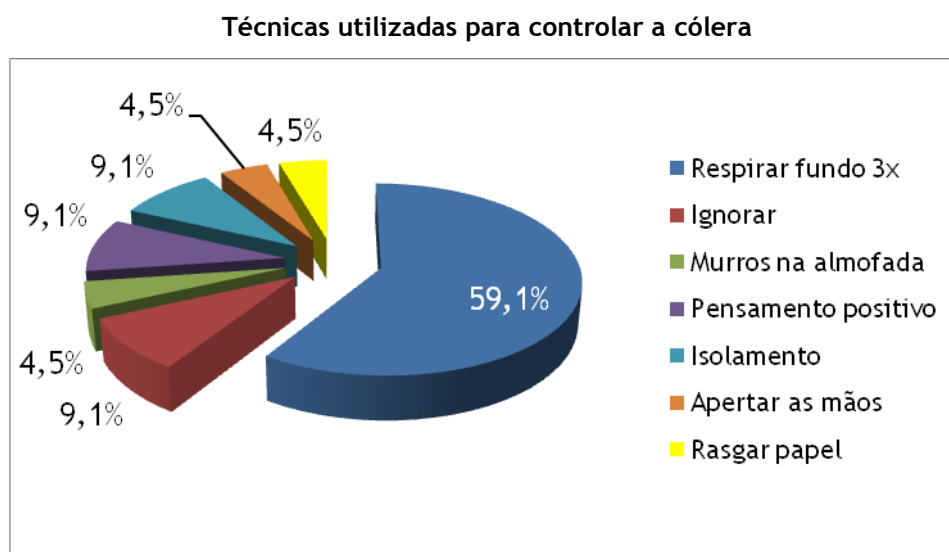


Gráfico 6 - Técnicas utilizadas para controlar a cólera.

4.2.3. Resolução de problemas e prevenção de *Bullying*

Quando questionados acerca das técnicas que utilizavam para alcançar os seus objectivos, 28,6% dos inquiridos referiram que “Expressar e fazer bem” era a principal técnica. Outras como “não desistir” e “negociar”, tiveram pontuações de 23,8% e 19%, respectivamente. Tais resultados podem observar-se na tabela 7.

Tabela 7 - Técnicas utilizadas para alcançar objectivos.

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Expressar e fazer bem	6	27,3	28,6	28,6
	Não desistir	5	22,7	23,8	52,4
	Ouvir os outros	3	13,6	14,3	66,7
	Um só objectivo	3	13,6	14,3	81,0
	Negociar	4	18,2	19,0	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
	NS/NR	1	4,5		
Total		22	100,0		

No gráfico 7, são identificados os lembretes mais referidos pelos 22 inquiridos. São eles o “Sinal de STOP”, com 52,4% de concordância, “Pensamento positivo” com 19%, e “respirar fundo”, com 14,3% das opiniões.

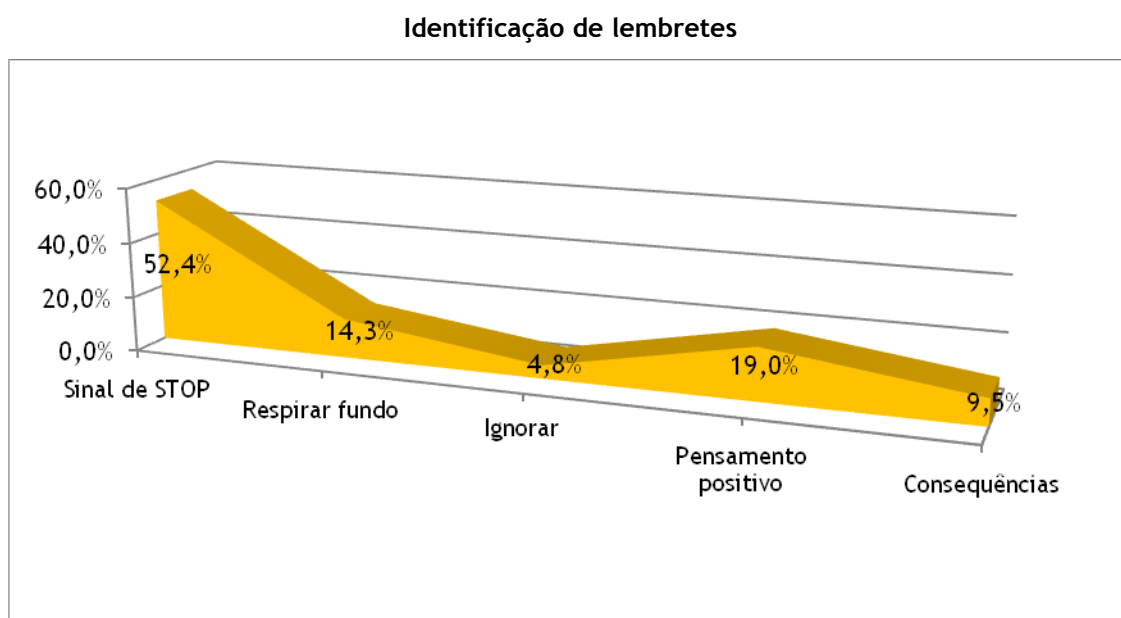


Gráfico 7 - Identificação de lembretes.

4.3. Finalidade do programa de intervenção.

Os 22 elementos da amostra foram questionados relativamente à sessão que mais tinham gostado, tendo 40,9% referido que tinham gostado de “todas”. Isoladamente, destacou-se a 2ª sessão com 18,2% de concordância. As restantes sessões, como poderá ser observado na tabela 6, obtiveram percentagem inferior. Quando solicitada uma justificação para a escolha, 61,9% referiu que “aprendi técnicas” de emoções, de dramatização e outros sentimentos [Gráfico 8].

Tabela 8 - Sessão que mais gostaram.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1ª sessão	2	9,1	9,1	9,1
	2ª sessão	4	18,2	18,2	27,3
	3ª sessão	3	13,6	13,6	40,9
	8ª sessão	1	4,5	4,5	45,5
	1ª e última sessão	1	4,5	4,5	50,0
	Última sessão	2	9,1	9,1	59,1
	Todas	9	40,9	40,9	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Justificação da sessão que mais gostaram

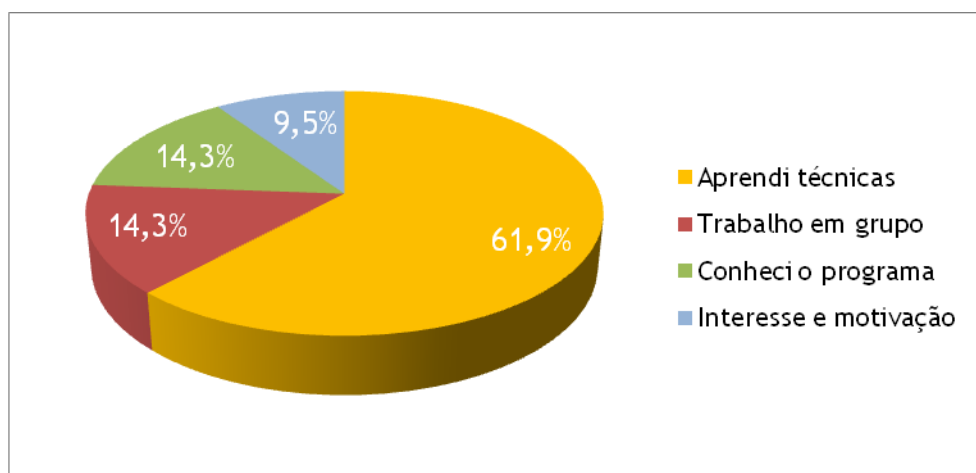


Gráfico 8 - Justificação da sessão que mais gostaram.

As atitudes que sofreram alterações, segundo os intervenientes, após a intervenção dos inquiridos no programa, foram o “aprendi a controlar-me”, com 40,9% e alterações no “comportamento”, com 36,4%. De salientar, que 13,6% afirmou que “nenhuma” alteração tinha ocorrido.

Tabela 9 - Atitudes que mudaram após a intervenção do programa.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Aprendi a controlar-me	9	40,9	40,9	40,9
	Saber pedir desculpa	2	9,1	9,1	50,0
	Comportamento	8	36,4	36,4	86,4
	Nenhuma	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Aos 22 elementos da amostra foi solicitada uma avaliação global ao programa, tendo-se registado que 40,9% classificou o programa de “Bom”, 31,8% de “Excelente” e 27,3% de “Muito bom”, como se observa no gráfico 9.

Avaliação global do programa

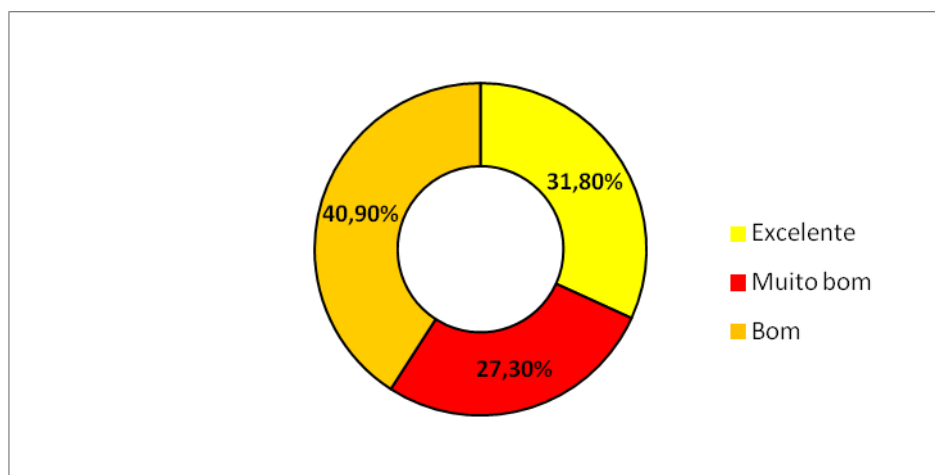


Gráfico 9 - Avaliação global do programa.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.

Numa primeira análise foi solicitado aos alunos que demonstrassem quais os saberes de emoções que conheciam, através da aplicação do pré-teste. Pela análise deste instrumento verifica-se que o saber que os alunos mais parecem conhecer é “saber o que faz um bom amigo”, seguido de “saber quais as minhas responsabilidades como amigo”, “ser capaz de pedir desculpa” e “conhecer as técnicas para alcançar os meus objectivos”. Pelo inverso, os saberes que os alunos reconhecem não conhecer tão bem são “identificar o medo como um ponto fraco”, “utilizar lembretes para aliviar a pressão”, “mudar o meu comportamento quando tenho medo de ser rotulado com uma palavra muito forte” e “ser capaz de parar e pensar quando estou zangado”. As respostas obtidas com este questionário são importantes na planificação das sessões de treino de gestão de cólera, possibilitando ao terapeuta compreender quais as carências afectivas do jovem/adolescente e qual o grau de maturidade do grupo. No caso do grupo da amostra verifica-se que os indivíduos parecem conhecer o significado de amizade, tendo conhecimento da importância de pedir desculpa quando erram. Por outro lado, existe a necessidade de trabalhar com o grupo formas de aliviar a pressão e controlar a agressividade e fornecer mecanismos para reconhecer o medo e controlá-lo.

O facto de a amostra ser maioritariamente constituída por jovens de 12 anos parece influenciar o forte sentido de amizade para os indivíduos, uma vez que é nesta fase que a importância atribuída aos pares aumenta. Não obstante, os comportamentos agressivos continuam presentes, apesar de o ambiente familiar ser aparentemente estruturado com agregados familiares de tamanho médio, 3 a 4 membros, e escolaridade parental média (mães com 12º ano e pais com 9º ano).

A intervenção para a gestão da cólera da amostra utilizada centrou-se no controlo da reacção dos impulsos agressivos e emoções, bem como no fornecimento de ferramentas estimulantes para a melhoria das competências de auto-controlo.

Os estímulos que provocam reacções agressivas identificados pelos indivíduos são “gozar e chamar nomes”, “culpabilidade” e “provocação”. Na maioria, tratam-se de estímulos externos ao indivíduo, associados às vivências pelos outros, pelo que mais importante que a reestruturação cognitiva do indivíduo quanto a si mesmo é o fornecimento de mecanismos de controlo sobre si mesmo quando submetido a estes estímulos.

A amostra demonstra responder aos estímulos dos outros maioritariamente com agressividade “gozar ou agredir”, mas alguns indivíduos também demonstram a sua cólera movendo os pés e apertando as mãos. Apenas uma minoria, 4,8% se isola como manifestação de um comportamento de cólera.

Ao longo das sessões foram demonstradas aos jovens/adolescentes, vários mecanismos de gestão da agressividade, sendo que cabia a cada um deles aplica-los no seu quotidiano e verificar quais o que melhor de adequavam a si, tais como:

- Respirar fundo três vezes;
- Ignorar;
- Murros na almofada;
- Pensamento positivo;
- Isolamento;
- Apertar as mãos;
- Rasgar papel.

Após a sua aplicação, os indivíduos foram questionados relativamente a quais melhor se adequam às suas vivências, sendo que o que parece resultar melhor na maioria dos alunos é respirar fundo três vezes (59,1%), seguido de ignorar, pensamento positivo e isolamento (9,1% cada).

A técnica dos lembretes para que os participantes não esqueçam a importância de reflectirem antes de proceder de forma agressiva ao sentimento de cólera também é muito utilizada pelos alunos, essencialmente o lembrete STOP, com uma utilização de 52,4%, seguido do pensamento positivo com uma representação de 19%. A constante lembrança da importância de parar antes de agir intempestivamente a uma provocação, bem como de manter o pensamento positivo face às adversidades que provocam sentimentos negativos ao grupo é importante para que a metodologia de controlo das emoções tenha sucesso, pelo menos numa fase inicial quando o individuo ainda mantém os seus velhos comportamentos mecanizados.

Por outro lado, trata-se de uma metodologia simples que, mesmo sem que o jovem se aperceba, obtém resultados positivos num curto período de tempo, uma vez que incute ao jovem a necessidade de controlo das emoções que, de outra forma, ele poderia esquecer.

Uma das causas do fenómeno de bullying é os jovens não saberem lidar com frustrações que surgem ao longo do seu percurso social. Na sua maioria, os agressores são indivíduos que não sabem controlar a sua agressividade perante situações sociais de conflito e, por vezes, quando não consegue atingir um objectivo “descarrega” a sua cólera no par que o consegue.

Por todas as razões acima expostas, é importante que os jovens aprendam técnicas para alcançar os seus objectivos. As técnicas mais utilizadas pelos jovens são “Expressar e fazer bem” com uma percentagem de 27,3% e “Não desistir”, com uma representatividade de 22,7%, pelo oposto apenas 13,6% referem centrar-se apenas num único objectivo e ouvir os outros. Estes resultados demonstram que os participantes do estudo dão mais importância à expressão das suas vontades e à persistência, do que ter alternativas caso um dos objectivos falhe e trabalhar em grupo, ouvindo a opinião dos outros. Caso os parâmetros com menor

percentagem fossem mais trabalhados por parte dos participantes as suas frustrações poderiam ser diminuídas através do aumento do número de objectivos em que o jovem se focalize e pela partilha de experiências com os pares.

Pela análise do pós-teste é possível verificar que os itens que os participantes melhor apreenderam foi “compreender o conceito de bullying”, “Saber o que faz um bom amigo” e “Saber quais as suas responsabilidades como amigo”, com uma média de 3.64, 3.64 e 3.59, respectivamente. Por comparação com o pré-teste, verifica-se os valores atribuídos aos indicadores pelos alunos se mantém, com excepção da compreensão do conceito de bullying, que passou para primeiro lugar. O indicador com média mais baixa passou a ser “Quando me chateio reajo com agressão”, com uma média de 2,36. O facto de este indicador passar para último lugar poderá ser encarado como um indicador do sucesso da intervenção com os alunos.

A tabela 4 demonstra a evolução positiva dos participantes, uma vez que a média no pós-teste é superior à obtida no pré-teste para todos os itens, excepto para o item 7 e 12, cuja média do pós-teste é inferior. Se por um lado, a descida da média para o item 7 é positiva, uma vez que demonstra que os alunos não reagem com agressão às provocações, para o item 12 não é tão positiva a descida da média, visto que os alunos demonstram perder capacidade de reconhecer que está zangado.

A percepção da evolução das médias demonstra que os participantes conseguem avaliar melhor cada provocação, comunicando de forma mais eficiente, sendo capazes de desenvolver respostas alternativas à cólera e demonstrando uma elevada adesão a mecanismos de prevenção das respostas agressivas, tais como os lembretes.

Uma questão significativa, seria avaliar a resposta ao programa pelos diferentes géneros, masculino e feminino, visto que os rapazes são, empiricamente, mais agressivos. Não obstante, a comparação entre as respostas obtidas pelos rapazes e raparigas demonstram que não existem diferenças significativas entre os géneros, isto é, os mecanismos de gestão da cólera podem ser aplicados a rapazes e raparigas indiscriminadamente, dado que ambos os géneros responderam positivamente ao programa.

Para avaliação do programa, os alunos foram questionados relativamente à sessão que mais tinham gostado e razão pela qual tinham gostado, sendo que 40,9% responderem “Todas”, justificando com o facto de terem aprendido técnicas, indicando o sucesso da estruturação do programa de intervenção e sua importância como um todo. O facto da maioria dos participantes afirmar ter aprendido a controlar-se (40,9%) e que mudaram o seu comportamento (36,4%) corrobora o sucesso do programa.

De forma global a avaliação do programa é, maioritariamente, Boa (40,9%).

Todos os objectivos apresentados no inicio do trabalho apresentado foram cumpridos, dado que pela avaliação efectuado pelos próprios participantes, estes passaram a avaliar as provocações de que eram alvo, apreenderam novos mecanismos de resposta mais eficazes à gestão de emoções, melhoraram a sua comunicação com os outros e resolução de problemas e as respostas agressivas automáticas diminuíram.

O sucesso do programa apresentado realça a importância da sua extrapolação para outras escolas, com vista à diminuição dos fenómenos de *bullying* nas escolas portuguesas.

Bibliografia

- Almeida, L. S. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3a ed). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, J. S. e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology and resilience brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, 55(11), 1196-1212.
- Davidson, R. J., Jackson, D. C. e Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context and regulation: perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126(6), 890-909.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. e Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behaviour problems from early to middle childhood: the role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Feindler, E. L. e Gerber, M. (2008). Teen Anger Management Education. In C. Winston LeCroy, *Handbook of Evidence-Based Treatment Manuals for Children and Adolescents* (pp. 139-169). Oxford: Oxford University Press.
- Freitas, E. B. (2006). A otimização do relacionamento interpessoal como estratégia para o alcance da eficácia profissional. *Imbrapê*. Londrina.
- Fridja, N. H. (2004). The psychologists point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of Emotions*. (2nd. ed., pp. 59-74). New York: The Guilford Press.
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gross, J. J. (1998). Sharpening the focus: emotion regulation, arousal and social competence. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 287-290.
- Hannoun, H. (1975). *Os Conflitos da Educação*. Lisboa: Socicultur.
- Hawton, K. & Kirk, J. (1997). Resolução de problemas. In: K. Hawton; P. M. Salkovskis; J. Kirk & D. M. Clark (Orgs.). *Terapia cognitivo-comportamental para problemas psiquiátricos: um guia prático* (pp. 575-604). São Paulo: M. Fontes.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. & Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & V. Carlson. *Child maltreatment: theory and*

- research on the causes and consequences of child abuse and neglect. (pp.467-503) Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, C. E., Ackerman, B. P. (2004). Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones. Handbook of emotions. (2nd. ed.; pp.253-264). New York: The Guilford Press.
- Izard, C.E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128 (5), 796-824.
- Kemper, T. D. (2004). Social models in the explanations of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of Emotions*. (2nd. ed., pp. 45-58). New York: The Guilford Press.
- La Cruz, M. V., & Mazaira, M. C., (2001). Programa de Desenvolvimento Sócio-Afectivo. Lisboa: CEGOC-TEA.
- LeCroy, C. W. (2008). Social Skills Training: A Treatment Manual. Handbook of Evidence-Based Treatment Manuals for Children and Adolescents (LeCroy Ed.; pp. 99-135). Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (2004). Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones. Handbook of emotions (2nd. ed.; pp.623-636) New York: The Guilford Press.
- Maia, A. (2008). Saúde e Adolescência - Hábitos e Comportamentos dos adolescentes que frequentam clínica privada no concelho do Barreiro. Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Matos, A. P. (1989). Factores de Stress, *Coping* e Personalidade em Doentes com Perturbações Emocionais. Coimbra.
- Melo, A. I. (2005). Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização externalização da criança. *Tese de mestrado*: Universidade do Minho.
- Nezu, A. M. e Nezu, C. M. (1996). Técnicas Cognitivas e de Auto-controle: Treinamento em Solução de Problemas. In: Livraria Santos Editora Com. Imp. Ltda. Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento. São Paulo.
- Oatley, K. e Jenkins, J. M. (1996). Understanding emotions. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Pereira, B. (2002). Para uma escola sem violência - estudo e prevenção das praticas agressivas entre crianças. Lisboa: *Fundação Caloute Gulbenkian*.

- Rozin, P., Haidt, J. e McCauley, C. R. (2004). Disgust. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones. Handbook of emotions (2nd. ed.; pp.637-653) New York: The Guilford Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L. e Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg. Handbook of child psychology, vol. 3. Social, emotional and personality development. (5th ed.; pp. 237-309). New York: Wiley.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., e Lucio, P. B. (2006). Metodologia de Pesquisa. (3a ed). São Paulo: McGraw-Hill.
- Silva, A. S. e Pinto, J. M. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, M. C. R. (2007). Comportamentos de Risco na Adolescência. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Tuckman, B.W. (2000), Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weiss, S. Indurkha, N., Zhang, T. e Damerou, F. (2004). Text Mining: Predictive Methods for Analyzing Unstructured Information. Springer.

Anexos

Lista de Anexos

[Anexo I]	61
[Anexo II]	79
[Anexo III]	83
[Anexo IV]	87

"Manual para a Intervenção no Controlo da Emoção de Cólera em Contexto Escolar"

Sessão 1: Orientação do Grupo

A. Apresentações

1. Discutir a confidencialidade e os seus limites.

O animador propõe ao grupo um desafio que consiste na criação de um lema. Este, tem como objectivo fomentar a identidade do grupo e a identificação dos seus elementos como grupo.

Assim, é sugerida aos jovens que na próxima sessão apresentem um slogan/lema/grito de alerta, para que se proceda à eleição daquele que mais agrada ao grupo, uma vez que este irá ser utilizado no início e fim de cada sessão como ritual que limite o espaço/tempo das actividades do programa.

2. Apresentar a razão fundamental do programa

- a. Ensinar novas competências que possibilitarão aos alunos controlar as suas emoções em situações de provocação e diminuir a agressão visível e invisível.

- b. Aumentar o poder pessoal dos alunos, aprendendo as competências necessárias para comunicar de forma eficaz as suas necessidades e desejos.

3. Rever as regras do programa.

- a. Descrever as dramatizações e referir a sua importância no programa.

- b. Realçar a participação nas discussões de grupo.

- c. Se aplicável, discutir o uso de um sistema de pontos onde será entregue um prémio especial aos alunos com mais pontos pelos comportamentos mais adequados nos encontros.

B. Apresentar as emoções

1. Explicar a informação básica sobre a natureza das emoções e dos estados de espírito.

2. Discutir que quando as pessoas são capazes de descrever e nomear uma emoção, é sinal que a compreendem e que são mais capazes de a gerir.

3. Explicar os passos na nomeação das emoções.

- a. Reconhecer quando sentes uma emoção.

- b. Descrever a emoção, considerando:

- o estímulo ou situação que a provoca
- a interpretação da situação (ex. pensamentos e crenças)
- sensações fisiológicas
- linguagem corporal (ex. rosto e postura)
- comunicação verbal da emoção
- acções e comportamento tomados como resposta à emoção

4. Apresentar a emoção da cólera como o foco principal do grupo. Gerar um debate sobre a definição de cólera. Conversar acerca das suas variações de frequência e de intensidade.

5. Exercícios.

a. Pensar sobre situações de cólera e tentar descrever o que acontece. Escrever no quadro as interpretações físicas e outras feitas pelos alunos quando eles se zangam.

b. Pedir aos alunos que refiram as variações de intensidade de cólera (ex. ódio, frustração) e localizá-las num termómetro contínuo de quente a fervente.

c. Apresentar uma breve técnica de relaxamento “Tomar três”. Inspirar e expirar três vezes de forma lenta e profunda pode ajudar os alunos a manter uma resposta controlada face às provocações. Dar aos alunos os exemplos dos atletas (ex. patinadores, ginastas, jogadores de basebol) que, visivelmente, fazem algumas respirações profundas antes de qualquer prova. Relembrar os alunos das suas pistas fisiológicas, por exemplo, tensão muscular no pescoço, na parte inferior das costas, ou ombros, ou coração e até palpitações. Outras pistas incluem o cerramento dos punhos, o bruxismo¹ e o ranger dos dentes. Explicar que a respiração profunda ajudará a reduzir a tensão fisiológica, a abstrair-se das provocações externas e a providenciar algum tempo de atraso antes de optar por uma resposta.

d. Levar os alunos a pensar acerca de uma situação em que tenham estado muito zangados. Os alunos devem estar preparados para perguntas como “Pensem por um momento sobre a última vez em que alguém vos deixou a deitar fumo” ou “Lembram-se da última vez em que estiveram numa situação em que queriam bater em alguém que vos tivesse arreliado?” Levar os alunos a enumerar que sinais fisiológicos, ou outros, eles sentiram. Escrever estes sinais no quadro.

e. Exemplificar aos alunos como, quando eles sentiram que estavam a ficar zangados, eles deviam ter parado e lembrá-los que devem relaxar e respirar profundamente.

f. Levar os alunos a provocarem-se uns aos outros. Por exemplo, um aluno poderá dizer a outro “Sai de frente da minha cara”. Pedir-lhes para dizer “relaxa” em voz alta e respirar profundamente. Desta forma, o líder pode analisar se os alunos entenderam o procedimento.

g. Levar os alunos a praticar a respiração diafragmática. Dizer-lhes para imaginarem que têm um balão no estômago e que têm que o rebentar sem mover outras partes do corpo. Verificar para se assegurar que eles não levantam nem enrijecem os ombros.

C. Apresentar o Registo de episódios de (manifestação) de cólera.² (ver quadro 1.1)

1. Distribuir o registo de episódios pelos alunos e pedir a alguns para ler os itens em voz alta.

2. Passar os olhos por um exemplo de um conflito hipotético para demonstrar aos alunos como se preenche o referido diário de bordo.

¹ Chama-se bruxismo ao ranger ou ao cerrar involuntário dos dentes. Acontece com maior probabilidade durante o sono, mas pode ainda ser um hábito diurno causado pelo stress. in <http://www.medipedia.pt>

² Hassle Log no original

3. Dar a razão fundamental para o uso deste instrumento. Trata-se de um esquema de auto-monitorização que fornece a cada aluno uma imagem precisa de como se devem manipular as situações conflituosas durante a semana. É um esquema para os alunos detectarem o que os “faz explodir”. Este esquema providencia uma oportunidade para relatar situações que foram diferentes e que foram bem geridas. Finalmente, fornece guiões para as sessões de dramatização. Explicar a cada aluno as eventualidades: se eles completarem o diário de forma adequada, este será posteriormente usado como guião de dramatização.

1. Explicar os requerimentos do Registo de episódios de (manifestação) de cólera. Rever os modos de preenchimento. Os alunos devem ser capazes de ganhar pontos que podem ser trocados por reforçadores e também podem participar nas dramatizações como actores.

Quadro 1.1 - Registo de episódios de (manifestação) de cólera

<u>Registo de episódios de (manifestação) de cólera</u>	
Nome: _____	Data: _____ Hora: _____
Onde estiveste? _____ Casa _____ Escola _____ Rua _____ Carro/Autocarro _____ Outro _____	
O que aconteceu? _____ provocado _____ foi-me dito para fazer algo _____ alguém me roubou _____ alguém começou uma bulha comigo _____ fiz algo errado _____ outro _____	
Quem foi esse alguém? _____ amigo _____ irmã(o) _____ outro aluno _____ pai/mãe _____ professor _____ outro adulto _____ terapeuta/conselheiro _____ outro _____	
O que fizeste: _____ também bati _____ fugi _____ gritei _____ chorei _____ ignorei _____ parti algo _____ contive-me _____ contei a um adulto _____ fui embora calmamente _____ conversei sobre isso _____ contei a um amigo _____	
Como lidaste contigo mesmo: _____ mal _____ não muito bem _____ OK _____ Bem _____ ótimo _____	
Quão zangado ficaste : _____ a arder de raiva _____ muito zangado _____ moderadamente zangado _____ ligeiramente zangado _____ não fiquei zangado _____	
Notas: _____	

Sessão 2: Auto-avaliação da Cólera e os ACCs³ do Comportamento

- A. Recolher e rever as tarefas de trabalho de casa e o Registo de episódios de (manifestação) de cólera. Os alunos que não cumprirem não receberão pontos e não poderão ser actores nas dramatizações. Além disso, explicar ao aluno não cumpridor que ele/a é um membro do grupo e que para aprender as competências tem que completar e realizar as tarefas de casa.
- B. Apresentar a auto-avaliação da cólera e o conceito de ACCs (isto é, Antecedentes, Comportamento real; Consequências). Distribuir a ficha dos ACCs (ver quadro seguinte, 1.2) para que os alunos possam visualizar o que é discutido.

Quadro 1.2 - Ficha dos ACCs

<u>Ficha dos ACCs</u>		
Instruções: Escreve uma frase sobre uma situação que viveste ou observaste recentemente. Escreve um breve resumo.		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
No seguinte quadro escreve o máximo de ACCs sobre o incidente ocorrido.		
Acção ou Situação de Aborrecimento	Comportamento/Crença	Consequências
Provocador indirecto:	Cognição/Pensamento:	Positivo:
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Provocador directo:	Fisiológico/Corpo:	Negativo:
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

1. Provocar estímulos. Começar com “O que te deixa irritado?” Discutir variáveis situacionais e preparar situações acerca do que se passa no ambiente (claro [na rua] situações activadoras) e estados fisiológicos de fadiga, fome, etc. (oculto [interior] situações activadoras).

2. Apresentar a ideia de gatilho (situações que provocam e activam a cólera).

Nesta discussão, centrar-se no início da sequência da cólera/agressão.

a. Provocadores directos. São provocações aversivas directas feitas por outra pessoa e podem ser verbais (ser-lhe dito o que fazer) ou não verbais (um pontapé, um murro, gestos obscenos, ou semelhantes).

b. provocadores indirectos. Estes estímulos aversivos incluem a impressão equivocada ou a atribuição errada de situações como sentir-se culpado ou sentir que alguém o desaprova. A maioria destas situações envolvem uma apreciação errada do que se passa, como “ele pôs-me de lado porque não gosta de mim”. Ajudar os alunos a identificar diferentes modos de interpretar os incidentes de provocação.

3. Comportamento/reacção real. Perguntar “Como sabes quando estás com cólera?” Centrar-se nas pistas cognitivas ou fisiológicas ocultas ou visíveis.

a. Declarações negativas para o Eu. (ex. “Eu sou idiota” ou dirigidas aos outros “Quero esmurrá-lo na cara”).

b. Pistas fisiológicas (ex. tensão muscular, postura rígida, olhar zangado, borboletas no estômago, músculos faciais tensos, etc.).

c. Consequências. Perguntar “O que te aconteceu como resultado de não teres controlado a cólera? Arranjaste sarilhos” Também poderão haver consequências positivas da perda de temperamento, na medida em que o indivíduo pode sentir satisfação pessoal ou atingir alguns objectivos desejados.

D. Exercícios:

1. O dedo no gatilho. Dividir o grupo em duas equipas com o mesmo número de membros. Pedir aos alunos para ver que equipa consegue elaborar a lista mais extensa de situações de activação, ou provocações que tipicamente resultam em reacções de cólera. Cada equipa tem cinco minutos.

2. Exemplificar como as provocações directas e indirectas (atribuição errada ou equivocada) podem avivar um conflito. Depois, fazer com que os alunos se provoquem uns aos outros. O aluno provocado deve relatar as auto-declarações cognitivas que ele gerou em resposta às situações provocadoras.

3. Andamento para a cabeça. Formar duas equipas. A equipa A exprime uma pista fisiológica e a equipa B tem de identificar uma pista verbal evidente (externa) e uma pista cognitiva oculta (interna). Se ambos os membros dão pistas plausíveis, um membro da equipa B deve

surgir com uma pista cognitiva e um membro da equipa A com uma pista fisiológica. Se um membro da equipa não consegue reagir ou responder, a outra equipa tem a possibilidade de roubar um ponto, surgindo com uma pista. Por exemplo, um membro da equipa A declara que uma pista fisiológica é “aquecer” e um membro da equipa B diz que a pista cognitiva é “Você matá-lo”. Estas são ambas respostas correctas. Agora, um membro da equipa A deve declarar uma pista cognitiva, tal como “É melhor ela nem se aproximar de mim”. E um membro da equipa B deve declarar uma pista fisiológica, por exemplo “Palpitações cardíacas”. De novo, ambas as equipas estão correctas. A equipa A continua, declarando uma pista fisiológica e a equipa B oferece uma cognitiva. Desta vez a equipa A identifica a pista fisiológica incorrectamente como “Você esmagá-lo”, portanto, a equipa B tem a oportunidade de roubar um ponto. A equipa B fá-lo, indicando tanto uma pista cognitiva correcta, uma vez que a equipa A errou, e uma pista fisiológica, aquilo que era suposto eles terem identificado.

4. Trabalhando de novo como equipas, os alunos agora competem para desenvolver a lista mais extensa de consequências positivas e negativas para o provocador. O líder pede um esboço de uma situação provocadora.

a. Os formadores demonstram uma dramatização de uma situação provocadora (ex. pensar que um colega ou um adulto está a mentir em relação a algo que tinha prometido ao adolescente). Demonstrar a identificação das situações causadoras, comportamentos e consequências.

b. Pedir a dois membros para dramatizar uma situação provocadora à sua escolha, ou uma solicitada pelos líderes. Fazer com que os actores e os outros membros do grupo identifiquem as situações causadoras, comportamentos e consequências.

E. Resumo e conclusão

1. Rever os ACCs.

2. Distribuir as fichas de ACCs e pedir a análise de dois incidentes. Do mesmo modo, distribuir Registo de episódios de (manifestação) de cólera adicionais para completar. Estes serão usados como guiões de dramatização.

Sessão 3: Técnicas de Afirmação e de Relações

A. Recolher e rever os Registo de episódios de (manifestação) de cólera e as tarefas de trabalho de casa.

B. Introduzir a eficácia dos objectivos

1. Explicar que ser eficaz numa relação significa obter o que queres ou precisas da outra pessoa, isto é, alcançar um objectivo no decorrer da interacção com a outra pessoa. Isto inclui ter a certeza de que os teus direitos são respeitados, pedir a alguém que faça algo de um modo que aumenta a hipótese de essa pessoa o fazer e resolver conflitos de modo a eles não piorarem ou continuarem.

C. Introduzir competências para enaltecer a eficácia dos objectivos.

1. Descrever. Expor os factos sobre uma situação sem ser crítico. Por exemplo, pode ser objectivo, dizendo “Esta é a terceira vez esta semana que me pediste o leitor de MP3 emprestado”, ao invés de “És um parasita! Tens que arranjar o teu próprio leitor de MP3”.

2. Expressar. Comunica os teus sentimentos, pensamentos e opiniões sobre a situação. Não assumas que uma pessoa qualquer sabe o que sentes e no que acreditas. O facto de te expressares claramente pode impedir que os outros não te compreendam. Por exemplo, podes dizer “Adoraria partilhar os meus reбуçados contigo, mas já tenho poucos e prometi-os à Ana, por isso não te posso dar nenhum”. Isto impede os outros de assumir que tu não estás a partilhar porque não gostas dele/a, ou porque és egoísta.

3. Afirmar. Diz claramente o que queres e o que não queres. Mais uma vez, não assumas que as pessoas sabem o que queres sem o clarificares. Lembra-te de dizer o que queres ou precisas, mas não o que os outros devem fazer. Ao dizer “Podes emprestar-me o teu leitor de MP3” é muito mais eficaz do que dizer “Estás a usar agora o teu leitor de MP3?” “Não.” “Pois, eu só queria saber”, e depois ficar zangado só porque a outra pessoa não to emprestou.

4. Reforçar. Quando alguém te dá o que pediste ou te responde de forma positiva, é importante recompensá-lo/a. A recompensa significa dizer aspectos positivos sobre a pessoa, ou descrever os efeitos positivos que as suas acções têm em ti. Por vezes podes reforçar os outros antes de te responderem e inclui esse reforço no teu pedido. Por exemplo “Eu conseguiria fazer o meu trabalho mais rápido se me deixasses ouvir o teu MP3 e depois seria capaz de te ajudar a estudar para o teste” ou “Eu gostaria imenso se me ajudasses a pôr este material afastado”.

5. (ficar) Consciente. Trata-se de manter a tua atenção nos objectivos para a interacção e não te permitires desviar ou distrair com qualquer outra coisa. As técnicas para ficar focado no teu objectivo serão apresentadas e incluem o relatório interrompido e a afirmação ignorada e agravada.

6. Surgir confiante. Apresenta-te de tal forma que comunicar contigo demonstre a tua eficácia, assertividade e que os teus pedidos mereçam respeito. Pensa sobre postura, contacto dos olhos e como poderás usar a voz. Como poderiam estes aspectos ser diferentes de alguém que parece ser arrogante? Quão eficaz é alguém que se mostra sempre tímido/a?

7. Negociar. Trata-se de ajustar o teu pedido ou ofereceres-te para fazer algo em troca a fim de resolver um problema ou um conflito. Também poderás dar a volta e incluir a outra pessoa perguntando-lhe como criar uma solução “Como devemos resolver este problema?”

8. Outras técnicas para alcançar os objectivos:

a. Relato interrompido. Esta resposta implica expressar calmamente, mais e mais. Esta técnica é eficaz quando os alunos podem evitar que a conversa se torna agressiva, focando-se na repetição e na persistência.

b. Ignorar. Esta técnica é útil para manter a atenção no objectivo e não deixar que a outra pessoa determine a direcção da interacção. Quando a outra pessoa está a atacar ou a ameaçar, ignorar manterá o aluno no caminho, enquanto que responder só dará à outra pessoa o controlo da conversa. Usar o relatório interrompido e ignorar ao mesmo tempo pode ser eficaz por não permitir que o próprio se desvie do seu objectivo.

c. Afirmação empática. Este é um tipo de afirmação que implica uma audição sensível da parte do aluno para com o estado de espírito da outra pessoa. Este método é particularmente útil quando lidamos com figuras da autoridade que estão zangadas. Por exemplo, se um membro da equipa de apoio se queixa “Esta sala está uma confusão. Não acredito que vocês são tão mal-educados! Comecem a limpar imediatamente” o aluno que aprende a usar a afirmação empática poderá responder “Eu sei que estás desiludido/a com a confusão, mas acabámos de regressar da sala do recreio e ainda não tivemos tempo de arrumar”. Discutir como se poderá ter sentido o membro da equipa de apoio por ter feito ouvir os seus sentimentos.

d. Expandir a afirmação. Trata-se de uma sequência de respostas que aumentam a assertividade a fim de obter um resultado desejado. Começar com uma resposta afirmativa mínima e expandir até à opção final na qual uma ameaça para a outra pessoa, por discordância da ordem inicial, é apresentada. Por exemplo: (1) “Devolve-me o leitor de MP3 se faz favor”; (2) “Eu pedi-te para me devolveres o leitor de MP3”; (3) “ Quero o meu leitor de MP3 agora”; (4) “Se não me devolveres agora o leitor de MP3, vou queixar-me à equipa de apoio e vão eles tratar do assunto por mim”.

e. Nebulosidade. Trata-se de uma técnica usada para encurtar o circuito de agressão verbal confundindo o provocador. O indivíduo provocado deve parecer concordar com o provocador, mas não concorda na realidade. Por exemplo, o provocador poderá dizer “Tu és estúpido”, e o aluno alvo poderá responder “Eu sei que tu achas que sou estúpido”. Explicar aos membros do grupo que a concordância não significa a verdade, mas sim um modo de levar as coisas para a brincadeira. Os alunos também poderão usar as suas competências descritivas para afirmar claramente (não criticamente) o que está a acontecer, ao invés de responder à agressão. Por exemplo, um aluno poderá responder a ataques verbais repetidos dizendo “Continuas a insultar-me e eu continuo a ignorar-te.”

E. Exercício

1. Solicitar voluntários para dramatizar as seguintes situações, usando as técnicas enumeradas.

a. Descrever a um membro de apoio porque mereces o passe para ir à casa de banho primeiro, porque tens estado à espera à mais tempo e não pudeste usar a casa de banho o resto do dia.

b. Uma pessoa quer fechar a janela na sala porque está frio, mas tu tens calor; expressando os teus sentimentos ou opiniões claramente, pede à pessoa que deixe a janela aberta.

c. Afirmar directamente o teu desejo de comer uma maçã que o teu amigo não quer.

d. Insistir para alguém (teu colega) te emprestar o leitor de MP3.

e. Ser cuidadoso quando pedes a alguém para te deixar sozinho, ignorando-o quando te arrelia sobre o teu cabelo, depois os teus sapatos, depois a tua camisa.

f. Ser cuidadoso quando pedes a alguém para parar de falar de um amigo teu usando o discurso/relato interrompido quando ele não pára de dizer coisas más sobre o teu amigo.

g. Mostrar-se confiante quando diz a alguém que não o deixará copiar no teste.

h. Negociar com alguém para obter a sua ajuda no estudo para o exame.

f. Introduzir a eficácia das relações. Uma parte de ser eficaz significa manter e aperfeiçoar uma relação, enquanto tentas obter o que queres ou precisas. A eficácia das relações também requer que os alunos contrastem e pesem os objectivos imediatos com os objectivos a longo prazo. Pode ser perguntado aos alunos “É possível que ambos obtenham o que precisam de alguém e esse alguém sentir-se bem com o que te dá?”

g. Introduzir as competências da eficácia das relações usadas na terapia de comportamento dialéctico representado pelo acrónimo DIVM⁴ (Linehan, 1993b). Explicar que o DIVM suporta:

1. (ser) Delicado. Expor a questão, “Respondes melhor aos outros quando te atacam, maltratam e te julgam, ou quando te abordam de forma educada?” Esta competência não serve apenas para evitar notoriamente as tácticas severas, mas também evitar o julgamento implícito sobre o que os outros devem fazer.

2. (agir) Interessado. As pessoas respondem-te de forma mais positiva se acreditarem que estás interessado de onde elas vêm. Dar à outra pessoa a oportunidade de falar sobre a sua opinião e ouvir o que ela tem para dizer.

3. Validar. Referir que reconheces a posição da outra pessoa, a diferença na opinião ou sentimentos sobre a situação. Isto pode ser tão simples como dizer “Eu sei que tens que estudar para o teste de amanhã, por isso serei rápido...”

4. (usar) Modo simples. Esta competência é sobre a tentativa de ser optimista ou alegre para levar uma pessoa a trabalhar contigo no teu pedido. Usar um modo acessível pode ser contrastado com o pôr alguém numa posição difícil, empurrando-o ou usando golpes para se sentir culpado.

H. Resumo e conclusão.

1. Discutir com os alunos quando usar respostas assertivas ao invés de agressivas. A afirmação é óptima quando ao adolescente tem a certeza dos seus direitos numa situação e

⁴ GIVE no original (Gentle Interested Validade Easy manner).

quando há uma probabilidade elevada de um resultado não agressivo de sucesso na situação problemática.

Não é boa ideia usar uma resposta assertiva quando o indivíduo não é claro acerca dos seus direitos (ex. o adolescente não tem a certeza se o leitor de MP3 que o outro tem é seu, ou não). Uma técnica de afirmação também não deve ser usada se há uma grande possibilidade de levar a agressão.

2. Confiar mais Diários para trabalho de casa. Além disto, pedir aos alunos para escrever, pelo menos, duas situações onde eles usem uma ou mais técnicas de afirmação, DEAR MAN ou DIVM.

Sessão 4: Treino da Auto-instrução.

A. Recolher e rever os Diários e as tarefas de trabalho de casa.

B. Introduzir o treino de auto-instrução.

1. Definir as lembranças como coisas que dizemos a nós próprios guiarmos o nosso comportamento ou para nos levar a lembrar de certos aspectos. Pedir aos membros do grupo para se lembrarem de levar alguns exemplos para a aula.

2. Dar exemplos de situações onde os lembretes podem ser usados em situações de pressão, tal como a linha de falta durante um jogo de basquetebol.

3. Descrever como os alunos podem implementar os lembretes, ao reconhecer que se estão a zangar e que podem travar esse sentimento, fazendo uma pausa, atirar para trás das costas, olhar no vazio por um momento e dizer a eles próprios “Calma”. As componentes - chave para esta sequência são: Parar, carrega no botão da pausa, atira para trás das costas e lembra-te.

4. Descrever como os lembretes também podem ser úteis em situações nas quais o aluno tem de tentar ficar calmo. As lembranças de afirmações de auto-controlo interno são ingredientes - chave para aumentar o poder pessoal. Pensar antes de agir dá aos alunos o controlo da sua cólera e ajuda-os a escolher a melhor opção na resposta à provocação.

C. Aplicação para o procedimento dos lembretes: transição dos lembretes externos para os internos.

1. Exemplificar o uso dos lembretes externos e dramatizar uma situação em que cada aluno pragueja o outro, que está a emitir lembretes audíveis para ignorar aquele comportamento. Sugerir o uso de lembretes ao invés de reagir directamente à provocação.

2. Descrever inteiramente o procedimento de substituição, através do qual o jovem tem a opção de reconhecer o que lhe desencadeia a cólera. Ele/a pode reagir de forma raivosa ou agressiva, o que pode levar a arcar com consequências negativas, ou ele/a pode emitir lembranças internas para permanecer calma e não se envolver na situação de conflito. Enfatizar o poder pessoal inerente no facto de não responder à provocação de raiva.

a. Demonstrar o uso de lembretes internos e rever a conservação racional deste nível de auto-controlo.

b. Enfatizar a ideia que o tempo dos lembretes é crítico. Fornecer exemplos de alguém que usa lembretes antes de qualquer provocação (demasiado cedo) e depois de receber um castigo pelo comportamento explosivo (demasiado tarde).

c. Discutir claramente com os alunos situações nas quais eles seriam indispostos e pouco susceptíveis de ignorar uma provocação directa.

E. Exercícios

1. Levar os alunos a criar uma lista de lembretes que usariam em situações de acusação. Escrevê-los no quadro. Os exemplos incluem: acalmar, abrandar, respirar fundo e ignorar.

2. Está calor no meio. Levar os alunos a escolher os melhores lembretes e escrevê-los em cartões. Baralhar os cartões e sentar os alunos em círculo com um deles no meio. Fazer com que os alunos provoquem o que está no meio e fazer com que este diga em voz alta a lembrança no cartão e outras das quais se poderá recordar e criar.

F. Resumo e conclusão

1. Rever o conceito de lembretes e a eficácia dos mesmos.

2. Fornecer mais Diários. Pedir aos alunos para escreverem dois incidentes nos quais pratiquem o uso de lembretes.

Sessão 5: Antecipação

A. Recolher e rever os Diários e os trabalhos de casa. Levar os alunos a dar um *feedback* uns aos outros acerca da forma como os Diários foram trabalhados. Isto irá exemplificar o uso do reforço social directo para melhorar o controlo da cólera fora da sala de terapia.

B. Introduzir o procedimento “Antecipação” como outra técnica de auto-controlo para usar no controlo de situações provocadoras de cólera.

1. Definir a “antecipação” como resolução de problemas e auto-instruções para prever futuras consequências negativas para possíveis respostas agressivas a uma situação conflituosa. Por exemplo “Vou dar-lhe um estalo, fico de castigo e não vou a casa no fim de semana” ou “Dou-lhe um estalo, fico suspenso e vou para a escola de verão”, ou “Se começar um rumor sobre ela, ela começará um sobre mim e vai envergonhar-me”.

2. Explicar que o procedimento da antecipação, salientando a importância de usar futuras consequências negativas como lembretes para não se envolverem em comportamentos de expressão e discutir a relevância do tempo adequado quando se usa o procedimento de antecipação.

3. Definir consequências ocultas (internas) e visíveis (externas) do comportamento agressivo.

a. Exemplos de ocultas (internas): pessoas que não gostam de ti, que não confiam em ti, perder os amigos, ser responsabilizado pela reputação de se expressar de modo a que todos assumam que estiveste envolvido num conflito.

b. Exemplos de visíveis (externas): retirarem-te os privilégios ou seres posto num ambiente mais restritivo.

4. Explicar aos alunos que se devem lembrar das consequências negativas, parar um possível mau comportamento e substituir por outro alternativo como a respiração profunda, técnicas de afirmação ou lembretes. Este processo sublinha o princípio do *pensar antes de agir*.

C. Exercícios:

1. Dividir os alunos em equipas e desenvolver uma lista de consequências ocultas e visíveis, a curto e a longo prazo, consequências punitivas para o comportamento agressivo (ex. bater num colega, responder mal a um professor). Levá-los a ordenar a lista hierarquicamente da consequência menos punitiva para a mais punitiva.

2. Sentar o grupo em círculo e fazer com que se provoquem uns aos outros. Durante as provocações, levá-los a usar o procedimento de antecipação, dizendo em voz alta a frase “Se eu (me comporto mal) agora, então eu irei (consequências futuras) ”.

3. Levar dois alunos a dramatizar uma situação de provocação dos seus Diários. Durante a dramatização, levá-los a identificar o curso de acção que, normalmente, eles teriam levado para a audiência. Depois, fazer com que se recordem em voz alta das consequências negativas da referida acção. Levá-los a substituir um comportamento alternativo (ex. afirmação, lembretes) e levá-los a identificar qual deles usariam. Levar o actor e o grupo a discutir as consequências positivas do comportamento alternativo.

E. Resumo e conclusão

1. Rever o procedimento de antecipação. Levar os alunos a identificar as consequências negativas que poderão ocorrer no futuro, para que eles poderão usar o controlo do comportamento presente. Discutir, também, as consequências positivas futuras por alcançar um melhor controlo da cólera (ex. mais privilégios).

2. Distribuir mais Diários. Pedir, ainda, aos alunos para implementar o procedimento da antecipação e escrever sobre a sua eficácia.

Sessão 6: Treino de Resolução de Problemas

A. Recolher e rever os Diários e os trabalhos de casa.

B. Introduzir o “Treino de resolução de problemas”. Este é o processo usado para fazer uma escolha entre as alternativas de controlo de cólera. Enfatizar que as seguintes questões não podem ser criadas a não ser que o aluno seja capaz de reconhecer que estão zangados, parar, fazer uma pausa e pensar. Apresentar as seguintes sequências no quadro e rever cada passo, dando exemplos dos diários de bordo que os grupos apresentaram durante a sessão.

1. Definição do problema. *Qual é o aborrecimento?* Identificar o estímulo causador, incluindo os estímulos provocadores, variáveis situacionais e pistas de cólera interna. Combinar todas estas componentes numa definição clara. Por exemplo, se alguém é acusado de roubar dinheiro, a definição do problema é que o inocente fica zangado (palpitações cardíacas, bochechas a arder) porque foi acusado injustamente de roubar.

2. Criação de soluções alternativas. *Quais são as minhas opções?* (“O que posso fazer?”) Esta frase requer que os indivíduos pensem em todas as respostas possíveis para o problema. Este processo impede a avaliação ou a crítica de quaisquer respostas criadas depois do tempo.

3. Avaliação da consequência. *Qual é a minha penalização?* (“O que vai acontecer se...?”) Usar métodos semelhantes àqueles incorporados no procedimento de antecipação, identificar as consequências negativas e positivas para cada resposta. Estas consequências devem ser visíveis e ocultas, a longo e a curto prazo.

4. Escolher uma solução. *Que medidas vou tomar?* (“O que vou fazer?”) Esta fase envolve uma ordenação hierárquica de todas as soluções criadas de acordo com a desejabilidade/ indesejabilidade da severidade das consequências anteriormente enumeradas. A solução que otimiza as consequências positivas, minimiza as consequências negativas e resolve o problema apresentado é aquela a implementar em primeiro lugar.

5. Definir a auto-avaliação como um método de se auto-fornecer com *feedback* a forma como lidou com a situação de conflito. As respostas de auto-avaliação são lembretes que ocorrem depois de um conflito para dar ao indivíduo um *feedback* imediato acerca do seu comportamento e sentimentos durante aquele. Por conseguinte, podem ser pós-lembretes. Discutir como os pós-lembretes positivos e negativos podem afectar o comportamento que os precederam. (Esta é uma aula sobre o processo de auto-reforço)

6. Feedback. *Como resultou?* O passo final no procedimento da resolução de problemas inclui a avaliação da solução baseada na eficácia da resolução do problema. O uso de pós-lembretes também deve ser solicitado neste estágio. Se uma solução escolhida não é eficaz, então uma segunda escolha deve ser implementada.

D. Exercícios

1. Onde há vontade há um caminho. Levar os alunos a criar soluções para um problema onde há poucas ou nenhuma soluções. O esboço não deve ter uma componente interpessoal. Por exemplo, O que deve fazer a Susana se for abandonada numa estrada sozinha, a 20 milhas da civilização e sem telemóvel? Através deste exercício os alunos serão

capazes de diferenciar entre os problemas que têm poucas soluções e os que têm sempre alternativas.

2. Usar exemplos dos diários dos alunos e levá-los a:

- a. Identificar o problema enquanto grupo.
- b. Dividirem-se em equipas e criar soluções alternativas.
- c. Regressar ao grupo e discutir as consequências positivas e negativas de todas as soluções possíveis criadas por ambos os grupos.
- d. Escolher uma solução por maioria de votos.
- e. Ajudar os alunos a determinar a sua eficácia.

E. Resumo e conclusão

1. Rever a sequência da resolução de problemas.

2. Distribuir diários e pedir aos alunos que escrevam alguns incidentes nos quais eles tenham usado esta sequência para resolver um problema.

Sessão 7: Prevenção do *Bullying*: Técnicas Específicas de Resolução de Problemas

A. Recolher e rever os Diários e os trabalhos de casa.

B. Introduzir a prevenção do *bullying*. Explicar que muitos dos problemas que serão abordados nesta sessão têm que ver menos com o tipo de agressão abordado nas sessões anteriores. Este diferente tipo de agressão é muitas vezes expressado do modo que as raparigas contam umas às outras. Pode ser pedido aos alunos que pensem por uns momentos “Os alunos da tua escola pertencem a grupos? Há líderes e seguidores nos grupos? Como é que alguém entra para o grupo e como é expulso? Ser popular significa ser porreiro?”

1. Exercício

a. Pedir aos alunos para criar uma lista de aspectos positivos da amizade entre raparigas. Depois, criar uma lista de aspectos que os alunos tenham reparado que as raparigas fazem umas às outras e que são más e desrespeitosas.

b. Perguntar aos alunos se eles se conseguem lembrar de razões pelas quais as raparigas têm amizades fortes e, mesmo assim, conseguem fazer mal às pessoas que consideram suas amigas. Porque é que algumas pessoas são relutantes face ao tratamento?

C. Distinguir entre provocações más e boas.

1. Rumores. Ler o seguinte exemplo:

A Regina e a Graciela são boas amigas e fazem parte do mesmo grupo de amigos na sua turma de 7ºano. Todos acham que a Graciela é uma das mais bonitas da escola. Mais tarde, ela começa a chamar a atenção do Ricardo, um rapaz muito popular do 8ºano. A Regina gosta do Ricardo e começa a espalhar rumores sobre a Graciela. A Regina diz às

peçoas que a Graciela pensa que é melhor que toda a gente e até diz que há uma relação sexual entre o Ricardo e a Graciela.

a. Criar uma discussão com os alunos expondo as seguintes questões e escrevendo as respostas no quadro.

- i. Quais são os factos?
- ii. O que poderá sentir a Graciela nesta situação?
- iii. Como achas que se sentirá a Regina?
- iv. Porque é que a Regina se está a comportar deste modo?
- v. Se a Regina e a Graciela não resolvem o problema, o que pode esta aprender com a experiência?

D. Inventário da amizade. Explicar que todas amizades têm altos e baixos, mas pode ser difícil decidir se vale a pena salvá-las. Um inventário da amizade é uma série de questões que os alunos podem fazer uns aos outros para clarificar situações difíceis.

1. O que precisas de uma amizade? O que faz um bom amigo?
2. Quais são as tuas responsabilidades na amizade? Quais são as responsabilidades do teu amigo?
3. O que tem que fazer um amigo teu para terminares com a amizade? O que tens que fazer tu para ele terminar a amizade?
4. Quais são os prós e os contras do fim de uma amizade?

Sessão08: Técnicas Específicas de Resolução de Problemas(continuação)

A. Recapitular. Rever sempre o que foi abordado na sessão anterior

B. Deitar cá para fora. Perguntar aos alunos se acham possível que as coisas entre a Regina e a Graciela funcionem de novo. Explicar que a maioria das vezes decidimos não tentar e deitar “cá para fora” porque temos medo de perder a amizade, ou temos medo que a outra pessoa vire todos os amigos contra nós. Muitas vezes, estas situações envolvem sentimentos como o ciúme, a dor e a falta de confiança, que podem ser difíceis de admitir. Porém, decidir não resolver a situação impede-nos de ter uma relação honesta. Introduzir os passos para conversar acerca de um conflito e utilizar o caso anterior para ilustrar.

1. Passo um: Preparação

a. Escrever os factos da situação com todos os detalhes (quando aconteceu, quem disse o quê, etc.). Depois, escrever como te sentiste durante o incidente, como te sentes agora e o que querias que acontecesse.

b. Escrever o que querias dizer à outra pessoa e praticar em frente a um espelho. Relembrar as competências e os objectivos da eficácia das relações (DEAR MAN e DIVM) quando decidir o que dizer. Presta atenção à postura corporal, tom de voz e contacto dos olhos. Também podes praticar com um adulto de confiança e pede um *feedback*.

2. Passo dois: Confrontação

a. Não te aproximes da outra pessoa em frente aos seus amigos. Escolhe um lugar e uma hora em que te sintas seguro para falar. Pede uma conversa privada ou convida um adulto a estar presente.

F. Exercício

1. Levar os alunos a praticar, criando ideias sobre como a Graciela se pode ir preparando para confrontar a Regina. Escrever as respostas no quadro.

2. Dramatizar o confronto. Levar os alunos observadores a dar um feedback.

G. Desculpar-se

1. Explicar que o pedido de desculpas pode ser uma competência difícil para dominar, mas é muito importante manter e melhorar relações. O pedido de desculpas é um gesto de maturidade que requer o reconhecimento que tiveste um impacto negativo em alguém e deves ser responsabilizado pelos teus actos.

a. Como pedes desculpa? Descrever como um pedido de desculpa só é eficaz quando:

- É genuíno, significando que é um entendimento geral da dor causada e que a pessoa que pede desculpa é sincera. As desculpas forçadas não são eficazes.
- A pessoa que pede desculpa só fala sobre as suas acções, sem acrescentar insultos ou desculpas.

C. Exercício

1. Levar os alunos a dramatizar o pedido de desculpa da Regina à Graciela e fazer com que os observadores ofereçam um feedback.

I. O poder das palavras. Agressão verbal

1. Perguntar aos alunos porque acham que algumas palavras têm tanto poder, como as palavras “puta ou cadela”. Quem é que é ofendido com estas palavras e porquê?

2. Perguntar aos alunos se eles monitorizam ou mudam o seu comportamento com medo de serem rotulados com uma palavra poderosa. Que comportamentos fomentam nos outros a vontade de nos chamar estes nomes?

J. Introduzir a eficácia do auto-respeito (Linehan, 1993b). Explicar que se trata de manter o respeito por ti próprio e nas tuas interações com os outros. Isto inclui o respeito pelas tuas crenças e valores. As competências para o auto-respeito incluem:

1. Ser justo contigo e com os outros. O auto-respeito não é apenas ver-se a si mesmo, é sim ser e agir como alguém digno do teu respeito. Não ser justo e tirar vantagem dos outros faz com que seja mais difícil o respeito por ti próprio.

2. Lembrar os teus valores e agir de acordo com eles. Não fazer nada que vá contra os teus princípios só para obter um objectivo a curto prazo, como levar alguém a gostar de ti. Manter a integridade, nunca descurando o teu próprio código moral.

3. Ser honesto com os outros. Isto significa evitar mentiras e exageros. Até pode parecer que mentir ocasionalmente não é grande coisa, mas com o tempo ver-te-ás como desonesto e o teu objectivo é ser a pessoa que queres respeitar.

Estas competências promovem o auto-respeito, mas é bom recordar que o respeito dos outros vem naturalmente quando te respeitas a ti próprio.

D. Resumo e conclusão

1. Fornecer mais diários. Pedir aos alunos para escreverem alguns incidentes nos quais realizaram um inventário, usando técnicas para conversar sobre o problema, pedindo desculpa ou usando competências de eficácia do auto-respeito.

Sessão09: Sessão Alegria/tristeza

Sessão10: Sessão de acompanhamento/Reforço

A. Recolher e rever alguns diários completados desde o final do programa formal.

B. Revisão do programa. Antes da sessão, escrever no quadro o nome de cada competência ensinada no programa. Quando a sessão começa, pedir a cada aluno para escolher uma competência e (1) descrever/definir a estratégia, (2) demonstrar a estratégia e (3) discutir quando é a melhor hora/situação para implementar a estratégia.

As competências ensinadas incluem:

1. Respirações profundas
2. Conceito de ACCs
 - a. Antecedentes
 - b. Causadores
 - c. Lembretes com defeito
 - d. Comportamento
 - e. Consequências
3. Técnicas de afirmação e DEAR MAN e DIVM
4. Lembretes
5. Antecipação
6. Afirmações de auto-avaliação
7. Resolução de problemas
 - a. Qual é o problema?
 - b. O que posso fazer?
 - c. O que acontecerá se...?

- d. O que vou fazer?
- e. Como é que funcionou?

8. Pedir aos alunos para descrever, pormenorizadamente, várias situações conflituosas que tenham ocorrido. Pedir-lhes para descrever as várias técnicas de controlo de cólera usadas durante as provocações.

D. No encerramento:

1. Dar aos alunos um feedback de:

- a. A sua colaboração durante o programa.
- b. A sua performance durante os exercícios e as dramatizações.
- c. O seu entusiasmo e/ou interesse nas várias componentes do programa.
- d. A sua motivação para a mudança; chegar a tempo, fazer o trabalho de casa e preencher os diários, etc.
- e. Mudanças observáveis no comportamento, incluindo observações anedóticas de outra pessoa em contacto com os alunos.

2. Pedir aos alunos para dar uns aos outros um feedback em termos de mudança positiva.

3. Pedir a cada membro do grupo para rever a sua participação. Levar cada um deles a emitir elogios em relação à sua participação e aperfeiçoamento na gestão da cólera. Incitar os alunos a fortalecer mudanças observáveis em cada um.

4. Generalização e manutenção. Através de discussão de grupo rever situações nas quais a gestão das emoções produziu um resultado positivo. Rever, ainda, situações nas quais as suas recentemente aprendidas competências não os tenham levado a resultados positivos. Pensar em respostas alternativas.

6. Encerrar. Agradecer aos alunos a participação e pedir-lhes para serem os orientadores de um amigo que possa beneficiar da aprendizagem das competências de gestão de emoção.

CONTROLO DAS EMOÇÕES- PROGRAMA E INTERVENÇÃO

QUESTIONÁRIOS

Idade_____

Sexo : F__ M__

- 1- Ser capaz de explicar uma emoção.
 Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

- 2- Reconhecer estímulos que provocam a emoção cólera.
 Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

- 3- Interpretar a linguagem corporal como resposta à emoção cólera.
 Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

- 4- Reconhecer a comunicação verbal das emoções.
 Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

- 5- Recorrer a técnicas de relaxamento, como respirar fundo, quando me zango.
 Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

- 6- Quando me chateio reajo com agressão.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 7- Reconhecer, numa determinada situação, um provocador indirecto.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 8- Conhecer técnicas para alcançar os meus objectivos.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 9- Ser capaz de expor factos sem ser crítico.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 10- Utilizar lembretes para aliviar a pressão?
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 11- Reconhecer que se actuar de forma antecipada, na resolução de problemas pode evitar consequências negativas.
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 12- Ser capaz de reconhecer que estou zangado(a).
- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

13- Ser capaz de parar e pensar , quando estou zangado(a).

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

14- Ser capaz de avaliar as conseqüências das minhas atitudes.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

15- Compreender o conceito de *bullying*.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

16- Saber o que faz um Bom Amigo.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

17- Saber quais as minhas responsabilidades, como Amigo(a).

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

18- Ser capaz de pedir desculpa.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

19- Conhecer o poder da agressão verbal.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

20- Identificar palavras poderosas.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

21- Mudar o meu comportamento quando tenho medo de ser rotulado(a) com uma palavra poderosa.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

22- Não fazer aos outros o que não gosto que me façam.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

23- Identificar o medo como um ponto fraco.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

CONTROLO DAS EMOÇÕES- PROGRAMA E INTERVENÇÃO

QUESTIONÁRIOS

Idade_____

Sexo : F__ M__

- 24- Ser capaz de explicar uma emoção.
- () Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 25- Reconhecer estímulos que provocam a emoção cólera.
- () Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 2.1- Identifica um estímulo que provocam a emoção cólera.
- 26- Interpretar a linguagem corporal como resposta à emoção cólera.
- () Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 3.1- Dá um exemplo de linguagem corporal, como resposta á emoção cólera.
- 27- Reconhecer a comunicação verbal das emoções.
- () Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.
- 28- Recorrer a técnicas de relaxamento, como respirar fundo, quando me zango.
- () Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
 - () Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

5.1- Menciona a técnica que normalmente utilizas quando queres controlar a tua cólera.

29- Quando me chateio reajo com agressão.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

30- Reconhecer, numa determinada situação, um provocador indirecto.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

31- Conhecer técnicas para alcançar os meus objectivos.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

8.1- Menciona uma técnica que utilizas para alcançar os teus objectivos

32- Ser capaz de expor factos sem ser crítico.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

33- Utilizar lembretes para aliviar a pressão?

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

10.1 Identifica um lembrete

34- Reconhecer que se actuar de forma antecipada, na resolução de problemas pode evitar consequências negativas.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

35- Ser capaz de reconhecer que estou zangado(a).

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

36- Ser capaz de parar e pensar , quando estou zangado(a).

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

37- Ser capaz de avaliar as consequências das minhas atitudes.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

38- Compreender o conceito de *bullying*.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

39- Saber o que faz um Bom Amigo.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

40- Saber quais as minhas responsabilidades, como Amigo(a).

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.

Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.

Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

41- Ser capaz de pedir desculpa.

Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.

- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

42- Conhecer o poder da agressão verbal.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

43- Identificar palavras poderosas.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

44- Mudar o meu comportamento quando tenho medo de ser rotulado(a) com uma palavra poderosa.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

45- Não fazer aos outros o que não gosto que me façam.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

46- Identificar o medo como um ponto fraco.

- Descreve muitíssimo bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve bem a minha maneira de pensar ou agir.
- Descreve em parte a minha maneira de pensar ou agir.
- Não descreve a minha maneira de pensar ou agir.

47- Qual foi a sessão que mais gostaste?

24.1- Justifica a tua resposta

48- Que atitudes mudaste após a tua intervenção no programa?

49- Faz uma avaliação do programa.

Autorização do Director de Turma



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação
Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ano lectivo 2010/2011

Pedido de Autorização

Nome do Mestrando: Alzira Reis

Orientador da Tese: Professor Doutor Manuel Loureiro

Título da Tese

Controlo das Emoções

Programa de intervenção

Ex.^a **Directora de Turma**

Eu, Alzira Antunes Faustino Reis, professora do Q:N:D da Escola Secundária Nuno Álvares, pretendo desenvolver, no âmbito da tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, um plano de intervenção com a turma C do 7º ano de Escolaridade da qual V.^a Ex.^a é Directora de Turma.

Este projecto de investigação tem como principal objectivo ajudar os alunos a saber controlar as suas emoções nas mais diversas situações.

Pretende-se, em dez sessões de 45 minutos, distribuídas pelas disciplinas de Formação Cívica, Área Projecto e Estudo Acompanhado, realizar um estudo qualitativo, em que o principal objectivo é mostrar aos alunos as mais diversas situações e ensiná-los e contornar a situação da forma mais positiva.

Solicito por conseguinte a V.^a Ex.^a para a realização do referido projecto de investigação, que apenas será realizada após consentimento da Directora da Escola, dos Encarregados de Educação e dos alunos.

Agradeço desde já toda a colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

Castelo Branco, 26 de Abril de 2011

A professora

(Alzira Reis)

Autorização do Encarregado de Educação



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação
Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ano lectivo 2010/2011

Autorização do Encarregado de Educação

(A Entregar ao Director de Turma)

Eu, _____, Encarregada/o de Educação do /da
aluno/a _____ n.º_

Do 7º ano da turma C, declaro que autorizo , não autorizo , o meu /minha
educando /educanda a participar no programa de intervenção de que me foi dado
conhecimento , assegurando-se a confidencialidade da sua identidade, sendo posteriormente
informado do dia da realização das várias sessões.

Castelo Branco, ____ de Abril de 2011

O/A Encarregado/a de Educação.

Autorização da Directora da Escola



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação
Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ano lectivo 2010/2011

Pedido de Autorização

Nome do Mestrando: Alzira Reis

Orientador da Tese: Professor Doutor Manuel Loureiro

Título da Tese

Controlo das Emoções: Programa de intervenção

Ex.^a

Directora Da Escola Secundária Nuno Álvares

Eu, Alzira Antunes Faustino Reis, professora do Q:N:D da Escola Secundária Nuno Álvares, pretendo desenvolver, no âmbito da tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, um plano de intervenção com a turma F do 10º ano de Escolaridade.

Este projecto de investigação tem como principal objectivo ajudar os alunos a saber controlar as suas emoções nas mais diversas situações.

Pretende-se, em dez sessões de 45 minutos, distribuídas pelas disciplinas de Formação Cívica, Área Projecto e Estudo Acompanhado, realizar um estudo qualitativo, em que o principal objectivo é mostrar os alunos as mais diversas situações e ensiná-los e contorna-las da forma mais positiva.

Solicito por conseguinte a V.^a Ex.^a para a realização do referido projecto de investigação, que apenas será realizada após consentimento do Director de Turma, dos Encarregados de Educação e dos alunos.

Agradeço desde já toda a colaboração. Com os melhores cumprimentos.

Castelo Branco, 11 de Novembro de 2010

A professora

(Alzira Reis)



Consentimento do Encarregado de Educação

Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação
Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ano lectivo 2010/2011

Consentimento Informado

Ex.^a(º) Sr.^a(º)

Encarregada/o de Educação

Eu, Alzira Antunes Faustino Reis, professora do Q.N.D da Escola Secundária Nuno Álvares, pretendo desenvolver, no âmbito da tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, um plano de intervenção com a turma C do 7º ano de Escolaridade.

Este projecto de investigação tem como principal objectivo ajudar os alunos a saber controlar as suas emoções nas mais diversas situações.

Pretende-se, em dez sessões de 45 minutos, distribuídas pelas disciplinas de Formação Cívica, Área Projecto e Estudo Acompanhado, realizar um estudo qualitativo, em que o principal objectivo é mostrar os alunos as mais diversas situações e ansiná-los e contornar a situação da forma mais positiva.

Após a devida autorização da Directora da Escola, a disponibilidade da directora de turma, que servirá de elo de ligação para esta investigação, e a devida autorização dos Encarregados de Educação, serão marcadas sessões do programa a desenvolver, num espaço da escola e numa das tardes em que os alunos não tenham actividades lectivas, sendo novamente os Encarregados de educação informados do dia e hora da sua realização.

Solicito a V/ colaboração, autorizando o seu educando a participar neste estudo, na folha em anexo, e desde já garanto a confidencialidade da identidade dos alunos participantes.

Muito Obrigada.

Castelo Branco, 26 de Abril de 2011

A Professora

(Alzira Antunes Faustino Reis)