

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO
RECONSTRUINDO AS EMOÇÕES NA PARENTALIDADE

Daniela Mayr de Lima Carvalho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Ciências em Emoções

Orientadora:

Professora Doutora Cristina Camilo, Professora auxiliar convidada
ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Professora Doutora Sibila Marques, Professora auxiliar
ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2018

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço à Deus. Tudo o que vivi profissionalmente, academicamente e pessoalmente neste período em Portugal foi importante para o meu crescimento enquanto ser humano em eterna evolução que sou. Evidentemente, esta força suprema que rege o Universo usa as pessoas que nos cercam para nos auxiliar na nossa caminhada evolutiva. Portanto, aqui vai a minha gratidão àqueles que contribuíram para esta etapa de vida.

Às minhas orientadoras, Professoras Doutoras Cristina Camilo e Sibila Marques, por me aceitarem como orientanda e por colaborarem na conclusão deste árduo trabalho.

À minha querida família, pela força que me deram durante este meu percurso. Aos meus pais em especial, pelo amor incondicional, pelo orgulho que sentiram e que foi expressado diversas vezes no intuito de que eu não desistisse. Costumo dizer que consegui ser na vida tudo o que eles queriam ser e não puderam. Minha mãe queria ser aeromoça quando pequena para conhecer o mundo. Cresceu, quis ser psicóloga, mas por insegurança de não passar no vestibular optou por pedagogia. Depois de formada, trabalhou em escolas por um período curto e foi se dedicar ao casamento e aos filhos. Meu pai nunca chegou a ter uma licenciatura, penso eu, uma frustração da vida dele. Eu tenho 2 licenciaturas, uma delas em psicologia, conheço uma boa parte do mundo e o objeto de estudo desta dissertação é um projeto em escolas. Este mestrado é para eles, sempre foi, e meu desejo é que eles tenham mesmo, muito orgulho de mim porque sou quem sou porque eles são quem são.

Aos amigos que fiz em Leiria, a cidade que escolhi para viver no segundo ano do meu mestrado, e que me deu a paz e a tranquilidade que eu precisava para terminar a tarefa com êxito.

Aos participantes deste projeto de intervenção pela dedicação, pelo carinho e pela caminhada de aprendizados que ainda hoje estamos a construir juntos. São o motivo pelo qual me dedico aos estudos diariamente. São os PAIS DE LUZ MARAVILHOSOS, os quais muito me orgulho de terem cruzado o meu caminho.

Resumo

Estudos recentes têm evidenciado a importância dos programas de inteligência emocional para os pais nas escolas de Portugal e do mundo visando o desenvolvimento das competências emocionais na família. Através de um programa de inteligência emocional de 7 sessões semanais, cada uma delas abordando uma emoção positiva diferente (gratidão, amor, perdão, otimismo/esperança, criatividade, alegria/felicidade e empatia), pretendeu-se verificar a eficácia da partilha social das emoções, do *mindfulness* e das emoções positivas no desenvolvimento das competências emocionais dos pais e, consequentemente, na regulação emocional nas relações familiares. A amostra de conveniência foi recolhida presencialmente em resposta a 6 questionários, sendo composta por 62 participantes, 36 (58%) pertencentes ao grupo experimental e o restante, 26 (42%) pertencente ao grupo controlo. 100% dos participantes são Portugueses e residentes da região de Leiria. Os resultados revelam que após a aplicação do programa de intervenção, houve aumento das competências emocionais dos pais que participaram, particularmente na capacidade de lidar com as emoções. Relativamente à interação familiar, após a intervenção ocorreu um aumento do estilo parental autoritativo e uma maior coesão familiar. No que se refere às expectativas parentais, houve também um aumento desta variável com a aplicação do programa. Os benefícios retirados da partilha social das emoções apresentaram um valor maior no final do programa, o que demonstra que os participantes consideraram a partilha como algo positivo e benéfico para si.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Parentalidade, Partilha social das emoções, *Mindfulness*, Regulação emocional, Emoções Positivas.

Abstract

Recent studies have highlighted the importance of emotional intelligence programs for parents in schools in Portugal and in the world aiming the development of emotional competences in the family. Through an emotional intelligence program of 7 weekly sessions, each of them addressing a different positive emotion (gratitude, love, forgiveness, optimism / hope, creativity, joy / happiness and empathy), it was intended to verify the effectiveness of social sharing of emotions, mindfulness and positive emotions in the development of parents' emotional competences and, consequently, emotional regulation in family relationships. The convenience sample was collected in response to 6 questionnaires, consisting of 62 participants, 36 (58%) belonging to the experimental group and the remaining 26 (42%) belonging to the control group. 100% of the participants are Portuguese and residents at Leria's region. The results reveal that after the application of the intervention program, there was an increase in the emotional abilities of the parents who participated, particularly in the capacity to deal with the emotions. Regarding family interaction, after the intervention there was an increase in authoritative parental style and greater family cohesion. As regards parental expectations, there was also an increase in this variable with the application of the program. The benefits of social sharing of emotions were better at the end of the program, which shows that the participants considered the social sharing of emotions positive and beneficial to themselves.

Key-words: Emotional education, Social sharing of emotions, parents, Mindfulness, Emotional

regulation, Positive emotions.

Índice

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	01
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	03
1.1. Introdução.....	03
1.2. Regulação emocional	04
1.3. A importância dos programas de regulação emocional e treino parental	06
1.4. Definição de conceitos	07
1.4.1. Variáveis resultado individual.....	08
1.4.1.1. Competências emocionais	08
1.4.1.2. Competências familiares	09
1.4.1.2.1. Coesão familiar	10
1.4.1.2.2. Estilos parentais.....	11
1.4.2. Variáveis independentes.....	12
1.4.2.1. Competências emocionais	12
1.4.2.1.1. Emoções positivas	12
1.4.2.1.2. Mindfulness	14
1.4.2.1.3. Partilha social das emoções	15
1.4.2.2. Competências parentais	19
1.5. Modelo teórico de processo.....	21
1.6. Objetivos e hipóteses.....	22
II. DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES	23
2.1. Estudos de Psicologia Positiva realizados em escolas... ..	23
2.2. Estudos de programas de intervenção realizados com pais	24
III. MÉTODO.....	25
3.1. Desenho experimental... ..	25
3.2. Participantes	27
3.3. Material e medidas	28
3.4. Procedimento.....	32
IV. RESULTADOS	33
4.1. Análise descritiva das variáveis em estudo... ..	33
4.2. Análise dos objetivos do estudo	34
4.3. Correlações lineares entre as variáveis do estudo	43
V. DISCUSSÃO FINAL.....	44
5.1. Implicações práticas... ..	46

5.2. Limitações	47
5.3. Direções futuras.....	47
Referências	49
Anexos.....	60
Anexo A – Termo de consentimento informado.....	60
Anexo B – Exemplo de Questionário.....	62
Anexo C – Modelo lógico das atividades realizadas com os participantes.....	74
Anexo D – Slides apresentados na sessão	81

Índice de Quadros

Quadro 1. Médias e desvios padrão das variáveis dependentes	33
Quadro 2. Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nos estilos parentais.....	35
Quadro 3. Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção na satisfação e expectativas parentais	36
Quadro 4. Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nas competências emocionais.....	37
Quadro 5. Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nos benefícios da partilha social das emoções	39
Quadro 6. Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção na coesão familiar.....	40
Quadro 7. Correlações lineares entre as variáveis dependentes.....	43

Índice de Figuras

Figura 1.1. Modelo teórico de I.E. – Mayer e Salovey	08
Figura 1.2. Modelo teórico do processo	21
Figura 3.1. Desenho de investigação do programa “Reconstruindo as emoções na parentalidade”.....	25
Figura 3.2. Cronograma do programa “Reconstruindo as emoções na parentalidade”	26
Figura 4.1. Gráfico dos valores pré e pós teste do estilo parental autoritativo	36
Figura 4.2. Gráfico dos valores pré e pós teste para as expectativas parentais	37
Figura 4.3. Gráfico dos valores pré e pós teste para a capacidade de lidar com as emoções	39
Figura 4.4. Gráfico dos valores pré e pós teste para os benefícios da partilha social das emoções	40
Figura 9. Gráfico dos valores pré e pós teste para a coesão familiar	41

Glossário de Siglas

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CL – Capacidade de Lidar com as Emoções

EE – Expressão Emocional

ESCQ – Skills and Competence Questionnaire

FES – Family Environment Scale

I. E. – Inteligência Emocional

PE – Percepção Emocional

PSEN – Partilha Social das Emoções Negativas

QCE – Questionário de Competências Emocionais

QDEP – Questionário de Dimensões e Estilos Parentais

SEL - Aprendizagem Social e Emocional

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento infantil está intimamente ligado à qualidade dos cuidados parentais. Os sentimentos de afeto e segurança desenvolvidos especialmente no primeiro ano de vida, que Erikson classificou como confiança básica, são fundamentais porque garantem à criança uma estabilidade emocional suficiente para que esta seja capaz de lidar de forma competente com as frustrações e disciplinas impostas pelos pais e por todos aqueles que a rodeiam (Erikson, 1976). Neste sentido, a capacidade dos pais para prestar cuidados são o fator mais importante para o desenvolvimento saudável da criança ao longo dos primeiros anos de vida, merecendo uma atenção especial dos investigadores e das instituições que atuam na área da infância.

López, Quintana, Casimiro & Chaves (2009, p. 133) referem que "a análise e avaliação das competências parentais é uma tarefa central para os serviços sociais e especificamente para os serviços especializados de cuidados a famílias em situação de risco psicossocial". Assim sendo, a intervenção destas instituições ocorre quando os pais, o representante legal ou quem tem a guarda de facto da criança ou do jovem "põe em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo" (Lei 147/99, de 01 de Setembro). Desta forma, a legislação considera que as crianças se encontram em situação de perigo quando os pais não lhes asseguram os cuidados ou a afeição que lhes permitam apresentar um equilíbrio emocional condizente com a sua idade e situação pessoal (Lei 147/99, de 01 de setembro). Este aspeto chama, portanto, a atenção para a importância de os pais desenvolverem a capacidade de regular melhor as suas próprias emoções para que possam ajudar igualmente a criança a adotar boas estratégias de regulação emocional, promovendo um ambiente familiar adequado ao desenvolvimento saudável da mesma.

Na medida em que os pais assumem um papel crucial como agentes socializadores da criança, é também fundamental auxiliá-los no desenvolvimento das competências emocionais por meio da perceção das próprias emoções e das dos outros, para que consigam exercer a parentalidade de forma que a criança e as relações familiares sejam mais positivas. Pessoas que apresentam índices de inteligência emocional elevados possuem relações mais satisfatórias com a família (Howe, 2008; Mayer, Salovey e Caruso, 2004).

Dada a importância dos pais no desenvolvimento emocional dos filhos, é necessário que os programas de desenvolvimento de competências parentais contemplem também as competências emocionais adequadas, complementadas com técnicas de regulação emocional eficazes. Vista como uma estratégia para influenciar as emoções sentidas de forma a atingir

determinados objetivos (como reduzir emoções negativas; Gross, 1998), a regulação de emoções tanto pode ser abordada como um fenómeno intrapessoal quanto interpessoal podendo, desta forma, assumir-se que a relação entre pais e filhos serve como veículo para este efeito. Existem diversos processos de regulação emocional interdependentes no curso do desenvolvimento infantil que não desaparecem na fase adulta, como é o caso dos processos estudados na teoria da vinculação (Bowlby, 1982). Os contactos interpessoais e as construções sobre as experiências emocionais emergem na infância para fomentarem na vida adulta, as práticas interdependentes de regulação emocional.

Dito isto, para além do factores intrapessoais, a cultura, a escola, a vizinhança, os amigos, são todos eles contextos importantes para entender a regulação emocional. A presente investigação centra-se apenas no contexto familiar porque, embora a maioria dos psicólogos concorde que a família exerce um grande impacto no processo de regulação emocional, os mecanismos pelos quais ocorre este impacto ainda são pouco claros (Darling, & Steinberg, 1993).

A proposta do presente trabalho é verificar a eficácia de um programa de competências parentais, com especial enfoque no treino de estratégias eficazes para regular as emoções na relação com os outros, nas instalações de um Agrupamento de Escolas em Leira - PT, teoricamente elaborada à luz da psicologia positiva, técnicas de *coaching*, *mindfulness*, dos 14 fundamentos da felicidade definidos e apresentados por Seligman (2012) em seu livro *Florecer. Uma nova Compreensão da Felicidade e do Bem-estar*, bem como da partilha social das emoções, que entra nesta investigação como uma inovação nos programas de desenvolvimento de competências socioemocionais para famílias, já que a mesma consiste em falar sobre as circunstâncias de eventos que desencadeiam experiências emocionais visando a regulação emocional, o que ocorre com muito mais frequência com pessoas próximas ou íntimas (Lepore, Fernandez--Berrocal, Ragan, & Ramos, 2004).

É de referir que no programa como um todo, pretendeu-se: i) Fomentar o conhecimento de 7 emoções positivas (Inteligência Emocional); ii) Promover a capacidade de identificar as emoções em si e nos outros (Inteligência Emocional); iii) Verificar a relevância da partilha social das emoções no processo de regulação das mesmas; v) Treinar a aplicação de competências socioemocionais na educação dos filhos.

Este trabalho não se propõe a ser definitivo, mas uma proposta inicial, uma semente que deseja crescer e contribuir para a formação de uma sociedade com menos problemas emocionais, mas ciente de si mesma e do meio em que vive, portanto, mais feliz.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Introdução

Como se referiu anteriormente, a capacidade dos pais para regular as suas emoções de forma eficaz e para ajudar os filhos a fazê-lo parece ser fundamental para o desenvolvimento saudável e ajustado. No entanto, antes de se partir para a questão da regulação emocional, é importante compreender que a resposta emocional não é disfuncional, e que, pelo contrário, tem uma função essencial na vida das pessoas, ajudando-as a responder de forma adequada e rápida a um conjunto de situações que lhes são colocadas pelo seu ambiente externo ou interno. Este aspeto adaptativo surge em muitas das definições de emoções, apesar da definição de resposta emocional ser consensual. Kleinginna e Kleinginna (1981, p. 335), baseando-se em 92 definições do construto, definiram as emoções como “...um conjunto complexo de interações entre fatores subjetivos e objetivos, mediado por sistemas neuronais/hormonais, que podem:

- a) originar experiências afetivas, tais como sentimentos de ativação, prazer/desprazer;
- b) gerar processos cognitivos, como efeitos perceptivos emocionalmente relevantes, avaliações (*appraisals*), categorizações;
- c) produzir ajustamentos fisiológicos abrangentes perante condições ativadoras;
- d) conduzir ao comportamento que é com frequência, mas nem sempre, expressivo, dirigido a objetivos, e adaptativo.”

As emoções não só são compostas por múltiplos componentes como desempenham diversas funções. Por exemplo, Paul Ekman salienta o carácter universal e o valor adaptativo das emoções, dando a entender que estas respostas não são disfuncionais, mas antes uma resposta essencial e adaptativa do nosso organismo a situações prementes que surgem no nosso ambiente externo ou interno. Para ele, “as emoções evoluíram para nos preparar para lidar rapidamente com os eventos mais importantes das nossas vidas” (p. 36; 2003). O processo emocional então depende da apreciação que os mecanismos avaliadores (olfacto, tacto, paladar, visão e audição) fazem do que nos cerca, visando a garantia do nosso bem-estar.

Outras teorias demonstram esta função de adaptação ao ambiente. Damásio (2011) refere que, raciocinar e decidir “implicam habitualmente que o decisor tenha conhecimento (a) da situação que requer uma decisão, (b) das diferentes opções de ação (respostas) e (c) das consequências de cada uma dessas opções (resultados), imediatamente ou no futuro” (p. 222). Na teoria dos marcadores somáticos, Damásio (2011) defende que as inúmeras experiências pelas quais vamos passando ao longo da vida levaram o nosso cérebro a ligar o estímulo à

melhor resposta. Isto, com o decorrer do tempo, faz com que a resposta se torne automática e rápida, sem esforço, embora tenhamos sempre a opção de suprimi-la, se assim quisermos. Evidentemente, os marcadores somáticos não tomam decisões por nós, mas ajudam no processo, funcionando mais como um sistema de classificação de previsões que atua independente da nossa vontade.

Para além da sua função adaptativa, as emoções desempenham igualmente um papel nas relações sociais. Vaz Serra (2007) ressalta que as emoções desempenham um papel muito significativo sob o ponto de vista social e motivacional, porque podem influenciar a personalidade, as relações sociais, o maior ou menor empenho num curso profissional, na vida sexual e na própria maneira de viver. A vergonha, o desprezo e a gratidão são bons exemplos de como uma resposta emocional pode servir para regular a relação entre as pessoas. Por exemplo, a vergonha serve para prevenir a punição dos outros, enquanto o desprezo pune uma violação e garante o respeito das convenções e regras sociais e a gratidão reforça a tendência para a cooperação (Damásio, 2003). Damásio (2003) refere que as emoções sociais tais como a pena, a vergonha, o orgulho, desprezo, culpa, simpatia e compaixão, surgem ao longo do processo de desenvolvimento e são um regulador da interação e do comportamento social, sendo essenciais para a vivência em sociedade.

Apesar de as emoções nos impelirem a nos comportarmos de determinada forma, nem sempre é desejável que o comportamento associado à emoção se expresse abertamente. Por exemplo, se estamos muito zangados, não é obrigatório que essa emoção resulte numa agressão (Gross, 2002). É por esse motivo que é importante compreender o processo de regulação emocional e de que forma este processo pode contribuir para o bem-estar do próprio e de quem está à sua volta.

1.2. Regulação emocional

A regulação emocional refere-se aos processos a que os indivíduos recorrem para influenciar as suas emoções, quando as sentem e como as experienciam e expressam (Gross, 1998a; Gross & Thompson, 2007). Este processo pode ser consciente e deliberado ou inconsciente e automático e pode ter efeitos no processo geral em que ocorrem as emoções (Gross, 1998a). A regulação emocional consciente exige a identificação dos próprios estados afetivos desejáveis e o envolvimento em algum tipo de ação, pensamento ou comportamento para lidar, de forma adaptativa, com a experiência emocional momentânea (Carver, 2004). Ela envolve, portanto, processos internos e externos para modular a ocorrência, intensidade e

expressão das emoções.

Gross (1998a) defende a existência de cinco estratégias de regulação emocional: a seleção da situação, a modificação da situação, a modificação do foco atencional, a modificação cognitiva e a modelação da resposta. No entanto, como algumas estratégias são difíceis de operacionalizar, a maioria dos estudos concentra-se em duas estratégias específicas no processo de regulação emocional: a reavaliação cognitiva e a supressão expressiva (Gross e John 2003).

A reavaliação cognitiva é um tipo de regulação emocional cujo foco antecede a resposta emocional e consiste na tentativa de modificar cognitivamente a forma de avaliar o evento, de modo a alterar a resposta emocional. Já a supressão emocional, que é focada na resposta e, portanto, posterior ao impacto emocional, consiste na tentativa de alterar o comportamento/expressão emocional (Gross, 2002; Webb, Miles, & Sheeran, 2012). Ainda que não altere o significado da ativação da emoção (e.g. tristeza), pode inibir um comportamento associado à mesma (Gross, 2001; Gross & John, 2003).

As duas estratégias são usualmente associadas a diferentes níveis de eficácia. Os estudos mostram que a estratégia de supressão se associa à diminuição das experiências emocionais agradáveis (Gross, 1998a) e ao aumento das experiências emocionais desagradáveis (Gross & John, 2003). Esta estratégia também promove o aumento da resposta fisiológica devido ao esforço necessário para a inibição do impacto emocional em andamento (Gross, 2002). Na reavaliação cognitiva vê-se o oposto: um aumento das experiências emocionais favoráveis (Gross & John, 2003) e uma diminuição das experiências emocionais desfavoráveis (Gross, 1998a).

No âmbito cognitivo, os estudos demonstram que a supressão emocional consome recursos cognitivos que seriam utilizados no processamento dos acontecimentos externos, contribuindo, portanto, para o comprometimento do desempenho em tarefas de memória verbal nos indivíduos que utilizam essa estratégia, em detrimento dos que não utilizam nenhuma estratégia, ou mesmo dos indivíduos que utilizam a reavaliação cognitiva, que ao que tudo indica, não implica em consequências cognitivas (Gross, 2002).

Ao nível do funcionamento social, os estudos demonstram que os indivíduos que preferem a supressão emocional têm tendência a evitar relações emocionalmente próximas e positivas. Em contrapartida, os indivíduos que utilizam mais a reavaliação cognitiva têm tendência a partilhar as suas emoções, estabelecendo relações emocionais mais próximas com os seus pares (Gross & John, 2003).

Tendo em conta que o objeto deste estudo é implementar um programa de intervenção que amplie as competências emocionais dos pais para regular as emoções no âmbito familiar,

duas estratégias serão abordadas neste trabalho: o treino da partilha social das emoções enquanto estratégia de regulação emocional interpessoal e o *mindfulness* entra como estratégia de regulação emocional intrapessoal.

1.3. A importância dos programas de regulação emocional e treino parental

Toda intervenção feita junto às famílias assume um carácter prioritário para a sociedade por ser a família a célula mater da mesma, portanto importantíssima no desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, implementar programas de promoção de competências parentais, além de auxiliar nos desafios inerentes à parentalidade, é uma estratégia promotora de vivências mais satisfatórias e adaptativas, portanto, que promove regulação emocional (Melo, 2005). Nos últimos anos vem crescendo a preocupação com tudo o que se refere à educação parental, em virtude das conclusões retiradas dos projetos e investigações realizados (Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, Brandão, Cruz, Gaspar & Ribeiro dos Santos, 2010).

Os modelos de intervenção centrados na família tiram a criança do foco para concentrarem esforços no fortalecimento das relações familiares e na promoção de competências e responsabilidades que afetarão o desenvolvimento dos filhos (Abreu-Lima, et al., 2010). Permitem, portanto, a reflexão e a construção de práticas parentais mais flexíveis e emancipadoras, que promovam adultos mais bem ajustados e capacitados para regularem as emoções (Dadam, 2011).

Enfatize-se, ainda, que eles promovem a otimização de informação, a capacidade de expressão e regulação das emoções, o fortalecimento do sentimento de competência parental, a melhoria na qualidade da relação entre pais e filhos, a otimização das redes sociais de apoio, o suporte emocional, o reforço dos comportamentos de aprendizagem e de responsabilidade adequada às necessidades da criança, o respeito pela individualidade da criança e os comportamentos mais ajustados nas mesmas (Xavier, Antunes & Almeida, 2013). Para além disso, promovem a prevenção às respostas de acolhimento institucional, além de permitir delinear ações futuras mais eficazes (Camilo e Garrido, 2013)

Objetivando alguns dos benefícios citados acima, o Relatório de Avaliação de Intervenções de Educação Parental feito entre 2007 e 2010, apresenta-nos as intervenções realizadas no âmbito da educação parental em Portugal, a saber: Programa “Anos Incríveis e Clube de Pais”; Programa “Construir Famílias”; Programa “Em Busca do Tesouro das Famílias”; Programa “Escola de Pais”; Programa “Formação Pessoal e Social”; Programa “Mais Família – Mais Criança”; Programas “Trampolim e Tear”; Programa RIA; Programa

“Parentalidades”; Programa “Educação Parental”; Programa “Ativa-Te em Emoções” – aqui os pais são convidados a, primeiramente, “olharem” para si e só depois para o seu papel de pai/mãe.

E de referir que os programas acima mencionados, com exceção do Ativa-te em Emoções, não priorizam ou dão quase ou nenhum enfoque às emoções como papel central de intervenção e, mesmo este, não dá enfoque à uma das principais estratégias reguladoras de emoções interpessoais, nomeadamente, a partilha social das emoções. Além disso, normalmente estes programas destinam-se somente aos pais beneficiários de Rendimento Social de Inserção e/ou pais com filhos com medida de promoção e proteção.

De acordo com o modelo teórico do CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), a aprendizagem social e emocional (SEL) se dá pelo desenvolvimento de competências sociais e emocionais, integrando a cognição, a emoção e o comportamento no alcance e na execução de tarefas sociais importantes (Coelho, Sousa & Marchante, 2014) e na concretização de objetivos relevantes para o desenvolvimento individual e social (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, 2003; Zins et al., 2001, referenciado por Costa & Faria, 2013).

Isto posto, é importante, ao se elaborar um programa de educação parental para os pais, que os benefícios da aprendizagem socioemocional, da autoconsciência, do autocontrolo, da consciência social, das competências de relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável (Belfield, et al., 2015; Cacheiro & Martins, 2012), sejam levados em conta para que promovam regulação emocional, comportamentos sociais mais adaptativos, diminuição do stress emocional, promoção de empatia e promoção de cidadãos ativos e participativos na sociedade, o que conseqüentemente leva à redução de custos para a sociedade (Costa & Faria, 2013).

1.4. Definição de Conceitos

Nos tópicos seguintes serão aprofundados os conceitos que estão na base da intervenção que propomos. Assim, iremos primeiramente debruçar-nos na descrição das variáveis-resultado deste programa, sendo as competências emocionais as variáveis de resultado consideradas ao nível individual e a coesão familiar e os estilos parentais as variáveis de resultado de nível familiar. Na sequência, explicaremos as variáveis independentes que compõem a intervenção: competências emocionais; emoções positivas; *mindfulness*; partilha social das emoções; e competências parentais.

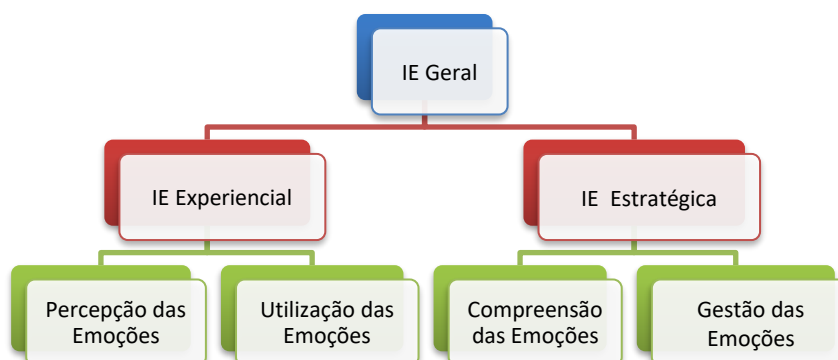
Os conceitos mencionados resultam de uma revisão da literatura realizada relativamente aos fatores que têm um maior impacto no desenvolvimento das variáveis de resultado propostas, ou seja, nas competências emocionais, estilos parentais e coesão familiar. Estes serão explicados e justificados seguidamente, apresentando-se finalmente o modelo teórico do processo que resume a dinâmica entre as variáveis que propomos trabalhar para atingir os nossos objetivos.

1.4.1. Variáveis de resultado individual

1.4.1.1. Competências emocionais. Neste estudo as competências emocionais são enquadradas no modelo da Inteligência Emocional, enquanto capacidade para reconhecer e de lidar com as emoções (Mayer, & Salovey, 1990). Mayer (2001) divide o histórico de estudos da Inteligência Emocional (I.E.), também chamada de Competência Emocional, em algumas etapas. A primeira, que vai de 1900 até 1969, é marcada pela ideia de que inteligência e emoção são constructos independentes. Entretanto, entre 1970 e 1989, os psicólogos começaram a estudar a influência do pensamento nas emoções e em 1990 Mayer e Salovey criam o primeiro modelo científico acerca do tema. De 1994 a 1997, houve então a popularização da definição de I.E. através do livro “Emotional Intelligence” da autoria de Daniel Goleman (1995).

A inteligência emocional foi definida por Mayer e Salovey (1990, p. 189) como “... uma subcategoria da inteligência social que envolve a capacidade de monitorar os sentimentos e as emoções, tanto em si próprio como nos outros, a capacidade de estabelecer distinções entre eles e a capacidade para utilizar esta informação na condução das suas próprias ações e pensamentos”.

Figura 1.1. Modelo teórico de I.E. – Mayer e Salovey



O modelo de Salovey e Mayer (1997) foi o escolhido para esta investigação, justamente porque estes autores consideram a I.E. como um conjunto de aptidões, com características semelhantes às aptidões cognitivas, nomeadamente a sua relação com o desempenho e a sua trajetória de desenvolvimento (i.e., desenvolvimento gradual e cristalização na idade adulta, logo difícil de mudar) (Murphy & Sideman, 2006).

Neste modelo a perceção das emoções diz respeito a capacidade de detetar e decifrar emoções em rostos, fotografias, vozes e artefactos culturais e a de identificar as próprias emoções. Já a utilização das emoções refere-se à capacidade de usar as emoções para facilitar as tarefas cognitivas, tais como pensar e resolver problemas. A compreensão das emoções refere-se à capacidade para compreender a linguagem emocional e as relações complexas entre as emoções (e.g., diferenças subtis e variações ao longo do tempo). Finalmente, a gestão das emoções refere-se à capacidade de gerir emoções em si próprio e nos outros para atingir objetivos específicos.

O questionário utilizado para medir as competências emocionais (Questionário de Competência Emocional – QCE - versão portuguesa do ESCQ - Skills and Competence Questionnaire) funda-se no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997) e divide-se em três dimensões: a perceção emocional, a expressão emocional e a capacidade de lidar com as emoções.

1.4.1.2. Competências familiares. A família é um sistema que procura a homeostasia e a estabilidade funcional. Nela convergem os papéis que cada um exerce, ou seja, primeiramente somos filhos e, posteriormente, como pais, transportaremos as influências recebidas de uma fase para a outra (Pires, 2008). A promoção de regulação emocional entre pais e filhos depende de diversos fatores. Nomeadamente, o carácter emocional dos pais, a perceção que estes possuem das emoções dos filhos, as respostas verbais e não-verbais que pautam esta interação e as estratégias de restrição e/ou castigo utilizadas pelos pais. Sabendo-se que as crianças utilizam o exemplo dos pais para se firmarem e interagirem com a sociedade, bem como das orientações que recebem deles, é seguro afirmar que quanto melhor for a interação entre pais e filhos, melhor será a interação da criança com os outros e mais preparada estará para a resolução de conflitos do dia-a-dia (Zuzarte, & Calheiros 2010).

É de referir que a maioria das pesquisas sobre regulação emocional em contexto familiar tem-se concentrado principalmente na relação mãe e filho. No entanto, a própria relação entre os pais e até mesmo entre os irmãos são relevantes no desenvolvimento

emocional humano (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

Morris, et al. (2007) defendem um modelo que explica três principais fatores no contexto familiar que afetam a regulação emocional: a observação, as práticas e comportamentos parentais relacionados com a socialização e o clima emocional da família refletido na qualidade da relação de apego, nos estilos parentais, na expressividade da família e na qualidade emocional do relacionamento conjugal.

Relativamente ao fator “observação”, a modelagem tem sido demonstrada como uma importante ferramenta de aprendizado de comportamentos específicos (Bandura, 1977). As pesquisas sobre modelagem, contágio de emoções e referência social fornecem evidências da aprendizagem observacional nos processos de regulação emocional. A hipótese de modelagem sugere que os perfis emocionais e as interações dos pais implicitamente ensinam as crianças quais emoções são aceitáveis e esperadas no ambiente familiar, e como gerenciar a experiência dessas emoções. As crianças aprendem que certas situações provocam determinadas emoções e, observando as reações dos outros, aprendem como "deveriam" reagir em situações semelhantes (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997).

1.4.1.2.1. Coesão familiar. A família vem sofrendo várias modificações em vários níveis. Adquiriu novas formas, estruturas e responsabilidades para se adaptar às exigências da sociedade contemporânea. (Abreu-Lima & Pratinha, 2012). Evidentemente, a criança é afetada neste contexto social e emocional, tendo em conta que é parte integrante e ativa do mesmo (Potes, Bandola, Real & Ferreira, 2006).

O papel das emoções no desenvolvimento humano e na díade pais e filhos é, portanto, inquestionável. Paula (2012), citando Barry e Kochanska (2010) refere que “a resposta emocional dos pais às emoções expressas pelos filhos tem importantes consequências ao nível do desenvolvimento social e emocional, regulação psicofisiológica, coping, compreensão emocional e a qualidade das amizades que os filhos estabelecem” (p.158). Segundo ele, filhos de pais negligentes ou autoritários ou mesmo os que não valorizam e estimulem a comunicação possuem menos capacidade de resposta aos problemas, tanto interna quanto exteriormente, o que conduz a pouca adaptação e a uma disponibilidade emocional pobre.

Relativamente a coesão familiar, esta influencia o relacionamento

interpessoal, avaliando o grau de ajuda e suporte mútuo na família. Refere-se, portanto, à manutenção do sistema e avalia sua existência clara e estruturada, que permita o planejamento das atividades familiares.

Olson (1999) define coesão familiar como a ligação emocional presente entre os membros de uma família. Segundo este autor, existem quatro níveis de coesão: desmembrado (coesão muito baixa), desligado (coesão baixa a moderada) enredado (coesão moderada a alta) e por fim, muito enredado (coesão muito alta) (Rolim, Rodrigues, Coelho, & Lopes, 2006). Para que a coesão familiar seja avaliada é necessário, portanto, ter em conta a ligação emocional, os limites, o envolvimento afectivo, a conexão ou separação entre os membros, o tempo e o espaço, os interesses e, finalmente, as actividades familiares.

1.4.1.2.2. Estilos parentais. Na proposta de Baumrind (1971), existem três tipos de estilos parentais: o autoritativo, o autoritário e o permissivo.

Os pais com estilo autoritário possuem valores reduzidos de afetividade e elevados níveis de controlo e restrição, o que acaba por desencorajar a independência e a individualidade da criança, bem como as trocas verbais nesta relação.

Já no estilo autoritativo, o ideal para Baumrind, os pais exercem controlo, mas são também afetuosos, calorosos e responsivos às necessidades dos filhos. A comunicação é mais aberta e promovem a autonomia e a individualidade deles. Baumrind defende que este estilo aumenta a eficácia da parentalidade, altera o comportamento das crianças que, por sua vez, fortalecem as capacidades dos pais como agentes socializadores (Darling & Steinberg, 1993).

Os pais com um estilo permissivo têm uma atitude tolerante, evitam tomar posições de autoridade e impor controlo ou restrições aos seus filhos. São pais pouco punitivos, permitem que as crianças regulem o seu próprio comportamento e que tomem as suas próprias decisões, exigindo poucas regras de rotina (Baumrind, 1967, 1971).

Maccoby e Martin (1983) distinguiram os estilos parentais em função das dimensões exigência e responsividade, subdividindo o estilo permissivo em dois: os pais do tipo indulgente são responsivos, mas pouco exigentes e os pais do tipo negligente apresentam valores reduzidos nas duas dimensões (Maccoby & Martin, 1983).

As crianças sob o estilo autoritário tendem a ter um autoconceito pouco desenvolvido, a serem mais medrosas, inseguras, agressivas, dependentes, tímidas, com dificuldades na regulação das emoções e insatisfação. Tendem também a ter níveis reduzidos de responsabilidade social. (Baumrind 1967, 1971, 1989).

Já o estilo permissivo pode comprometer o desenvolvimento acadêmico e social das crianças, pois estas demonstram dificuldades na autonomia, regulação das emoções, baixos níveis de autocontrole, autoconfiança, autoestima, persistência, imaturidade, dependência, impulsividade e agressividade, bem como outros comportamentos disruptivos (Baumrind, 1967, 1971, 1989; Cole & Cole, 2001). O estilo permissivo parece também estar relacionado com o afecto negativo, já que estas crianças revelam níveis reduzidos de autonomia, autoestima, autocontrole e capacidade de exploração. (Lagacé-Séguin & d'Entremont, 2004).

Os filhos de pais autoritativos apresentam melhor desempenho acadêmico, são mais competentes e pró-sociais e com menos problemas de internalização e externalização de sintomas (Williams et al., 2009).

1.4.2. Variáveis independentes

1.4.2.1. Competências emocionais. Neste estudo consideramos as competências emocionais individuais, que detalhamos nas variáveis de resultado individual (percepção das emoções, expressão das emoções e capacidade de lidar com as emoções) e as competências emocionais independentes que descreveremos abaixo (emoções positivas, o Mindfulness e a partilha social das emoções).

1.4.2.1.1. Emoções positivas. As respostas emocionais podem, por vezes, tornar-se disfuncionais. Talvez por este motivo, a psicologia tradicionalmente foca mais as emoções negativas no trabalho com pessoas que se encontram em sofrimento do que nas emoções positivas. Entretanto, Hayes, Villatte, Levin, e Hildebrandt (2011) apontam que o relacionamento terapêutico pode ser curativo quando estimula emoções positivas no cliente, auxiliando no desenvolvimento de recursos pessoais para a superação dos desafios.

Estas experiências vêm ao encontro de uma corrente da Psicologia

conhecida como Psicologia Positiva. Este movimento teve início em 1998, quando o psicólogo Martin Seligman assumiu a presidência da American Psychological Association (APA) e por meio de uma simples pesquisa na base de dados da PsycInfo constatou que a ciência psicológica vinha negligenciando as virtudes da natureza humana. Ao utilizar a palavra-chave “depressão” encontrou 110.382 artigos entre os anos de 1970 e 2006. Ao fazer o mesmo procedimento para a palavra-chave “felicidade” encontrou apenas 4.711 artigos publicados no mesmo período. A partir daí, houve uma enorme expansão do estudo das emoções positivas. Conforme mostra a literatura (Aspinwall & Staudinger, 2003; Keyes & Haidt, 2003; Lopez & Snyder, 2000; Peterson & Seligman, 2004; Schmuck & Sheldon, 2001; Snyder & Lopez, 2002), os inúmeros cursos, financiamentos, conferências, constatamos que a Psicologia Positiva está em plena expansão na comunidade científica.

Tal como nas emoções negativas, existe uma tendência para acção associada às emoções positivas (Gross, 2008; Lang, 1978; Leventhal, 1982). É conhecido o reportório comportamental associado às emoções negativas. Por exemplo, se queremos fugir de uma situação, a emoção que se relaciona com esta acção é o medo ou a ira. No entanto, no âmbito das emoções negativas, há um leque mais restrito de opções de acção, a saber: fugir, atacar, esquivar-se ou recolher-se. Estas acções, quando se tornam padrões de comportamento frequentes, podem levar o indivíduo a respostas fisiológicas também frequentes e altamente prejudiciais a saúde, como por exemplo as palpitações, distúrbios hormonais, entre tantas outras. (Melzak, 1997; Gross, 2008).

Numa perspectiva oposta, Frederickson (1998) pesquisou as tendências de acção das emoções positivas e identificou que o interesse promove exploração e envolvimento; o contentamento leva a integração de vivências; o amor amplia os repertórios de satisfação e interação; a alegria leva a participação em atividades físicas, sociais ou intelectuais. Isso nos mostra que as tendências de acção ligadas as emoções positivas são mais amplas e difusas, enquanto as ligadas às emoções negativas são bastante específicas. Continuando suas pesquisas, Frederickson (2001) concluiu que as emoções positivas promovem o envolvimento em atividades com outras pessoas, o que aprofunda as relações interpessoais. Assim, a pessoa acumula novas aprendizagens e constrói redes sociais. Estes recursos ajudarão a superar momentos difíceis e a crescer no

futuro. Por exemplo, em um estudo longitudinal, conteúdos de contentamento, felicidade, interesse, amor e esperança foram identificados em autobiografias escritas por 180 freiras quando tinham em torno de 22 anos. As freiras que manifestaram mais emoções positivas viveram, em média, 10 anos mais do que as outras (Danner et al., 2001).

1.4.2.1.2. Mindfulness. Uma das estratégias intrapessoais de regulação emocional que também vem sendo aplicada em vários programas de desenvolvimento de competências emocionais, e o programa em questão também a utilizou, é o *Mindfulness*, em português traduzido como “atenção plena”.

De acordo com Germer (2004), a palavra *Mindfulness* associa-se a três perspectivas diferentes: a um constructo teórico, a um processo psicológico (estar com atenção plena - *being mindful*) e a uma prática que permite desenvolver a atenção plena (a meditação). Wu e Zhang (2014) definem *Mindfulness* como um estado mental que tem como características predominantes o foco no momento presente, a consciência (*awareness*) e a atenção. Numa mesma perspectiva de investigação, Niemiec et al (2010, p. 345) descrevem o *mindfulness* como um “estado mental recetivo, em que a atenção (*attention*), informada pela consciência (*awareness*) do momento presente, simplesmente observa o que está a ocorrer.”

Como característica comum a todas as definições de *mindfulness* temos o estado de consciência em que o sujeito foca a atenção nos eventos do momento presente (Sutcliffe, Vogus e Dane, 2016), o facto destes eventos poderem ser externos (do meio ambiente) ou internos (sensações, emoções ou pensamentos) e a qualidade da atenção dada a esses momentos apresentar o não julgamento, a não reatividade, a aceitação e a abertura.

No livro “Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental” de Leahy (2013), o autor refere que é precisamente o distanciamento de si mesmo a fim de permitir a observação das emoções sem julgamento, o que vai eliciar a regulação emocional. Como técnicas de *Mindfulness* destinadas a autorregulação emocional o autor cita o escaneamento corporal, a atenção sobre a respiração, a aceitação consciente, dentre outras.

Um estudo de Bacas, Martí e Pastor (2015) teve como objetivo principal explorar a relação entre *Mindfulness* como traço e as estratégias de regulação emocional. Participaram 60 estudantes da universidade (Jaume I) em Castellón na Espanha. Todos os participantes receberam uma indução emocional de tristeza por meio de realidade virtual antes de uma tarefa de memória autobiográfica. Os resultados demonstraram que, perante a tarefa, os participantes que tinham altos níveis de *mindfulness* como traço apresentaram mais estratégias de regulação emocional comparados com os participantes que tinham baixos níveis de *mindfulness* como traço. Além disso, o grupo com altos níveis em *mindfulness* como traço demoraram menos em aceder as estratégias de regulação emocional. Os resultados deste estudo demonstram a relação positiva da regulação emocional com o treino de capacidades de *mindfulness*.

Os estudos mostram a relevância do *mindfulness* como técnica de regulação emocional intrapessoal e, por este motivo, nos 20 minutos finais de todas as sete sessões do programa, os participantes foram submetidos a meditações guiadas de variadas formas.

1.4.2.1.3. Partilha social das emoções. No que se refere as estratégias de regulação emocional interpessoais, os contactos entre as pessoas e as construções sobre as experiências emocionais emergem na infância para fomentarem na vida adulta práticas interdependentes de regulação emocional (Rimé, 2009).

Embora as estratégias de regulação emocional defendidas por Gross (1998a) sejam boas para explicar os mecanismos regulatórios que permitem a homeostasia ao nível comportamental e fisiológico, Rimé, Mesquita, Philippot e Boca (1991) propuseram a partilha social das emoções como um mecanismo de regulação emocional que se distingue por ocorrer no contexto das relações interpessoais (Rimé, 2007; 2009).

A partilha social de emoções implica a descrição do evento emocional pela pessoa que o experienciou a uma outra pessoa, numa linguagem comum a ambas. Por meio dela, o interlocutor fala sobre as circunstâncias do evento, os sentimentos e as reações emocionais que desencadearam uma determinada experiência emocional. Geralmente ocorre de forma direta, através da fala, mas algumas vezes pode ocorrer de forma indireta, por exemplo, através de cartas,

diários ou poemas (Rimé, Pennebaker & Zech, 2001). Pressupõe não só a lembrança do episódio, mas também a sua re-experimentação. Relativamente as emoções positivas, pelo princípio da capitalização, que consiste em falar acerca do acontecimento para encontrar benefícios através da existência de ligações que partilhem as experiências emocionais (Rimé, 2009), o indivíduo tenta aumentar o nível de afeto positivo recontando o acontecimento emocional positivo. Já nas emoções negativas, que também podem ser partilhadas, é importante reconsiderar a memória do acontecimento emocional. Por definição temos a partilha social das emoções negativas como uma troca intencional de comunicação de emoções negativas e eventos que provocam emoções entre dois ou mais participantes (Yang, & Kelly, 2015) Esta definição: 1) enfoca o intencional uso da PSEN, 2) engloba uma ampla gama de emoções para além das emoções negativas (cf. Frijda, 1986; Lazarus, 1991), sendo, portanto, comparável com a pesquisa de partilha social das emoções positivas (ou seja, capitalização), e 3) especifica envolvimentos ativos entre os participantes.

A partilha social das emoções apresenta também funções de natureza sócia-afetiva, já que promove o aumento da empatia nas relações, além de estreitar os laços afetivos e sociais quando, por exemplo, a partilha das emoções é negativa. Espera-se, partilhando, a existência de ajuda, apoio, conforto, consolo, validação, conselhos e procura de soluções (Rimé, 2009), bem como à diminuição da duração da emoção negativa vivida (Brans, Mechelen, Rimé & Verduyn, 2013).

A importância da partilha social das emoções também passa pelo âmbito cognitivo porque por meio da linguagem, o indivíduo descodifica o material emocional, categoriza e organiza-o em sequências, criando relações entre o ocorrido e a emoção (Rimé, 2009).

A extinção da experiência emocional é atribuída ao tempo porque a memória do facto vai ficando menos frequente e novas experiências passam a mobilizar a atenção do indivíduo (Curci & Rimé, 2012). Além disto, a articulação cognitiva do episódio contribui para um distanciamento progressivo da experiência e a adoção de um ponto de vista descentrado do material emocional (Nils & Rimé, 2012; Rimé, 2009).

A partilha de emoções negativas como a raiva é salutar no sentido de auxiliar no alívio imediato desta emoção. No caso da tristeza também conduz a

efeitos positivos, embora ocorram mais tardiamente (Brans, Mechelen, Rimé & Verduyn, 2014). Entretanto, a ruminação mental persistente das emoções negativas esgota os recursos cognitivos da memória disponíveis para as demais tarefas (Curci, Lanciano, Soletti & Rimé, 2013).

Para eliminar o efeito negativo do acontecimento emocional e promover a recuperação emocional, a regulação emocional é de suma importância e exige a realização de tarefas cognitivas tais como o abandono dos objetivos fracassados, a reorganização da hierarquia dos motivos, a reconstrução de modelos e esquemas, a reestruturação do significado e a assimilação do acontecimento (Rimé, 2009).

Neste sentido, a partilha social das emoções entra como um importante meio de regulação das emoções porque depois de um acontecimento, as pessoas falam de forma recorrente de 90 a 96% das vezes sobre ele. Além disso, essa partilha visa principalmente as pessoas mais próximas (Lepore, Fernandez-Berrocal, Ragan, & Ramos, 2004), o que justifica, portanto, a inclusão dessa técnica de regulação emocional no programa de inteligência emocional para os pais.

A teoria bimodal da partilha social das emoções defende que o modo como as pessoas partilham as emoções deve ser levado em conta. Segundo Rimé (2007, 2009), a partilha socio afetiva das emoções promove um alívio temporário e a partilha cognitiva das emoções promove a recuperação emocional.

Baseando-se nessa teoria, Brans, Mechelen, Rimé e Verduyyn (2013), estudaram a influência da partilha social de três emoções negativas (medo, raiva e tristeza) e perceberam que esta reduz o tempo de duração das emoções em questão e que, quando é feita com a reestruturação cognitiva, promove uma redução ainda maior no tempo de duração das mesmas.

Isto posto, na sessão que envolvia a empatia, a última do programa de intervenção, optou-se por incluir a partilha social das emoções negativas porque, primeiramente, ainda não se tem conhecimento desta técnica em programas de inteligência emocional para os pais e, em segundo lugar porque, embora os estudos mostrem que as emoções positivas estimulam a integração social (cf. Fischer & Manstead, 2008), os efeitos positivos da partilha social das emoções negativas têm sido consideravelmente menos estudados. Por exemplo, a noção

de capitalização (Langston, 1994) expõem bem os benefícios da partilha social das emoções positivas, mas os efeitos de emoções negativas compartilhadas entre os interagentes não são tão claros.

Esta técnica foi incluída na última sessão do programa de intervenção que envolvia a emoção empatia porque existem muitas evidências sobre a relação entre empatia e comportamento pró-social (Eisenberg, & Miller, 1987). Vários estudos analisaram a empatia e o comportamento pró-social correlacionados com situações que eliciam emoções negativas (e.g., Dovidio, Allen e Schroeder, 1990; Maner et al., 2002; Stürmer, Snyder, Kropp e Siem, 2006). A empatia refere-se à uma resposta universal, considerada por alguns evolutivamente inata, em que uma pessoa reage a outros necessitados ou que são observados sofrendo um desconforto (Duan & Hill, 1996). Assim, é uma resposta comum de um ouvinte para aqueles que expressam emoções negativas após eventos perturbadores (Weick, 1995).

Relativamente a escuta ativa, ouvir é o que fazemos todos os dias em situações que não envolvem registos de memória. Escutar requer um outro nível de atenção mais acentuado, onde o que se diz é registado, já que o teor da resposta é crucial para o seguimento da conversa” (João, 2018, pp. 91).

João (2018) refere que existem 3 níveis de escuta: escuta interna (diálogo interno que mantemos connosco próprios); escuta focada (centrada na pessoa que fala, possibilita perceber a expressão facial, as emoções, a linguagem corporal, energia, negatividade); escuta global (versão melhorada da escuta focada porque envolve a intuição. Nela é possível obter informações que não são verbalizadas, nem observadas ou escutadas).

Na escuta ativa os níveis 2 e 3, ou seja, a escuta focada e a global, são os utilizados no processo. O contacto visual, a atenção focada em quem fala, a repetição do que se escutou como forma de se certificar de que percebeu o que ouviu, bem como a observação da fisionomia e linguagem corporal são importantes (João, 2018).

Quando um participante é ouvido através da escuta ativa, ele / ela se sente validado e aliviado. Tal validação é central para o desenvolvimento da intimidade (Reis & Shaver, 1988) além de minimizar a necessidade de autoproteção (Murray, Holmes, & Collins, 2006).

A proposta da sessão foi primeiramente levar o participante a

experimentar um alívio pela partilha socio afetiva de um evento que gerou uma emoção negativa qualquer no âmbito familiar e, num segundo momento, foi pedido que, por meio de perguntas, o participante fosse estimulado a re-significar o acontecimento, ou seja, reorganizá-lo cognitivamente, visando então a recuperação emocional.

1.4.2.2. Competências parentais. No que se refere às práticas parentais, especialmente as relacionadas com as emoções, é facto que o desenvolvimento infantil está intimamente ligado à qualidade dos cuidados parentais. Várias pesquisas em Psicologia comprovam a importância das práticas educativas parentais no desenvolvimento emocional e sócio cognitivo do ser (Baumrind, 1967, 1989; Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983).

As funções parentais parecem ser uma tarefa bastante complexa e para que seja feita de forma positiva, os pais precisam de competências específicas que promovam o ótimo desenvolvimento dos seus filhos e a sua proteção (Doménech & Cabero, 2011; López, Quintana, Casimiro & Chaves, 2009).

Como o âmbito desta investigação passa pela regulação emocional na parentalidade, é importante mencionar que as pesquisas vêm demonstrando que, com a finalidade de desenvolver nas crianças a sua própria autorregulação emocional, os pais precisam permitir uma autonomia apropriada nas situações que envolvem a regulação emocional interagindo e exteriorizando uma atitude de suporte compreensiva e de diálogo com os filhos, o que irá permitir que estes expressem as suas emoções de forma autónoma experimentando, deste modo, estratégias de regulação emocional frente as situações quotidianas (Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Pelo contrário, os pais que inibem a expressão de emoções nos filhos e que exercem demasiado controlo, que manifestam comportamentos superprotetores ou negligentes, inibem nas crianças a experiência de estratégias de regulação emocional que lhes permitam um ajustamento emocional às várias situações quotidianas (Fox & Calkins, 2003).

Posto isto, um dos principais fatores que contribui para o desenvolvimento da competência emocional nas crianças é a socialização emocional parental e suas crenças sobre as próprias emoções e as emoções dos seus filhos (Duncombe, Havighurst, Holland, & Frankling, 2012).

É através do treino de comportamentos emocionais (validação parental, empatia

parental) que as crianças desenvolvem as capacidades necessárias para compreender as emoções e aprendem métodos de autorregulação das emoções negativas.

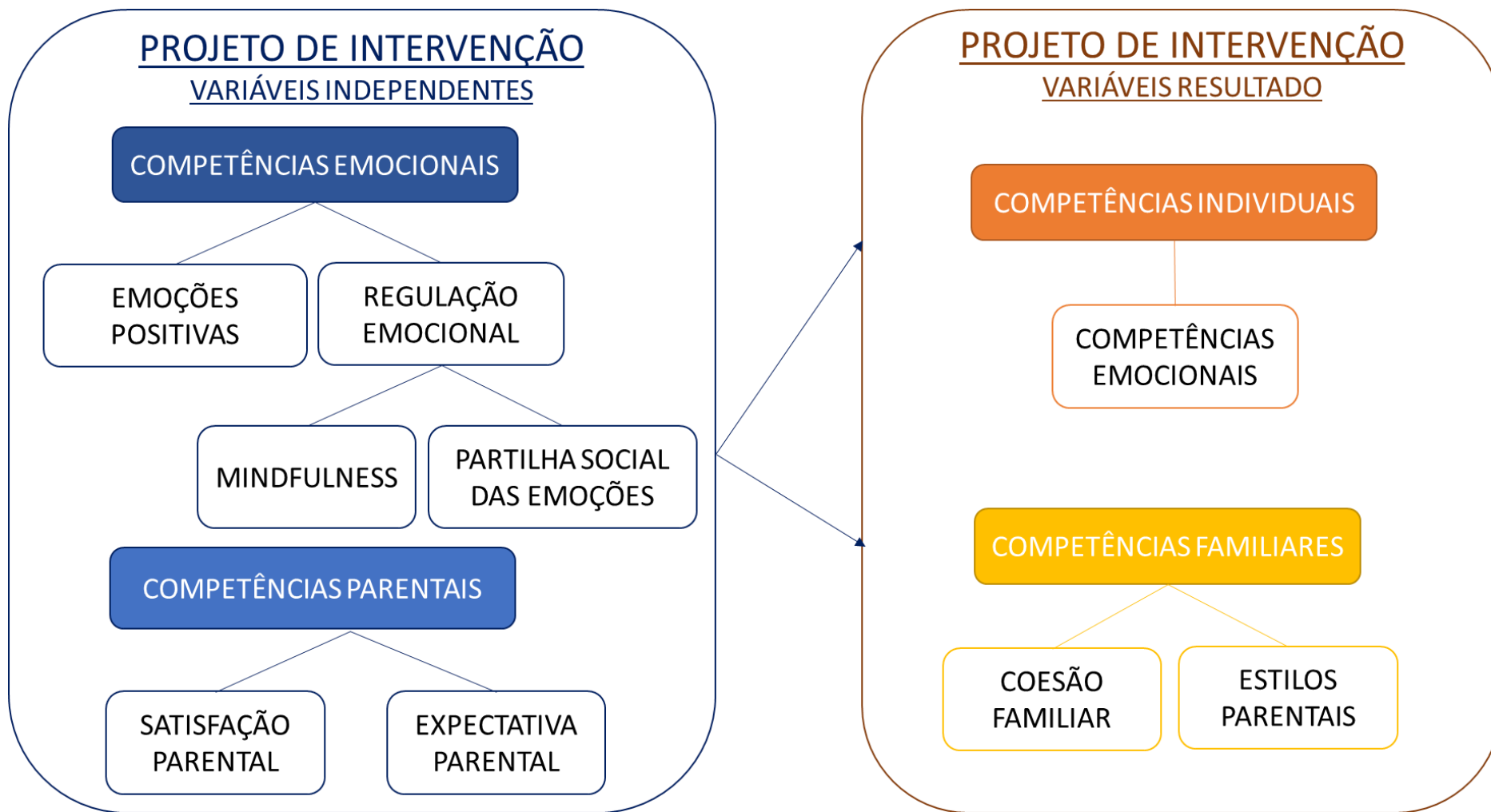
As emoções parentais ditam a qualidade do ambiente familiar. Portanto, o afeto parental positivo produz um desenvolvimento emocional mais saudável que a hostilidade parental e isto é independente da idade ou gênero (Dix, 1991). Entretanto, as emoções parentais negativas não são obrigatoriamente desadaptativas porque podem mobilizar o indivíduo a uma meta adaptativa (Bungental & Goodnow, 1998). O que de facto é desadaptativo é a emoção negativa intensa e intermitente porque denota a existência de uma família disfuncional.

Finalmente, referindo-se ao terceiro fator do modelo tripartido do impacto da família na regulação emocional, o clima emocional vivido em família é refletido na qualidade do relacionamento (e.g. apego, relações conjugais e estilos parentais) e na quantidade de emoção positiva e negativa expressa pelos membros da família (Darling & Steinberg, 1993). Quando o clima emocional é negativo, coercivo ou imprevisível, as crianças correm o risco de se tornar altamente reativas emocionalmente. Por outro lado, quando as crianças vivem em um ambiente responsivo e consistente em que se sentem aceitas, elas se sentem emocionalmente seguras e livres para expressar emoções porque as suas necessidades emocionais serão atendidas (Eisenberg et al., 1987).

Dito isso, torna-se imperativo que os pais desenvolvam as competências socioemocionais para que seja possível reconhecer e gerir as emoções, bem como, promover a regulação emocional no lar, tornando-se então um bom exemplo para os filhos neste processo.

1.5. Modelo teórico do processo

Figura 1.2. Modelo teórico do processo



1.6. Objetivos e hipóteses

A presente investigação tem como objetivo testar a eficácia de um programa de intervenção na parentalidade cujo objectivo é a melhoria das competências na regulação emocional e estilos parentais ajustados das famílias, assim como a promoção de um ambiente familiar positivo. Em particular, pretende-se trabalhar três variáveis teóricas fundamentais que foram identificadas como preditores importantes de uma parentalidade mais positiva: as emoções positivas, o *mindfulness* e a partilha social das emoções. Com base nos estudos e literatura referida ao longo do enquadramento teórico foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: Espera-se que, comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, ocorra aumento das competências emocionais por parte dos pais que participaram do programa.

H1a: Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, deverá ocorrer aumento da perceção emocional, da expressão emocional e da capacidade de lidar com as emoções no contexto da parentalidade.

H1b: Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, deverá ocorrer aumento das competências emocionais de regulação emocional através da partilha social das emoções.

H2: Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, deverá ocorrer aumento da interação dentro da família, em particular espera-se que:

H2a: Após a intervenção, ocorra um aumento do estilo parental autoritativo e diminuição dos estilos parentais permissivo e autoritário.

H2b: Após a intervenção, ocorra um aumento da coesão familiar.

H3: Deverá existir um aumento na satisfação e expectativas parentais comparando os resultados pré e pós teste.

II. DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES

2.1. Estudos de Psicologia Positiva realizados em escolas

Os autores (Caetano et.al., 2007) defendem que as escolas são ambientes naturalmente convidativos para intervenção da Psicologia Positiva, porque são frequentados por pessoas (alunos, professores, assistentes operacionais, pais) capazes de ser elementos transformadores e atores de mudança, desde que se reconheça, valorize e encoraja o melhor de cada um.

Este foi um dos motivos para a escolha da escola como espaço de aplicação do programa em questão. Para além disso, a escola apresenta todas as condições e ferramentas necessárias para a aplicação do programa: salas condizentes com o número de participantes, vídeo projetor, aparelhos de som e microfone, sendo então o cenário ideal para a intervenção.

Os pais, frequentadores das reuniões de Associação dos pais e demais assembleias convocadas pela direção das escolas, acabam por ter um acesso maior a divulgação deste tipo de programa do que se fossemos fazer por meio de rede sociais e outros meios de comunicação.

Os autores Rey, Valero, Paniello & Monge (2012, p. 42) acreditam que os programas de Educação Positiva deveriam reunir os seguintes pontos essenciais:

1. A justificação da relevância dos temas as serem abordados nas sessões, com base em modelos teóricos bem fundamentados e comprovados de bem-estar, de emoções positivas e de forças de caráter;
2. Ter como base uma perspectiva multidimensional que abrange várias áreas de intervenção como também ações pontuais sobre questões bastante específicas (empatia, inteligência emocional, humor, entre outras);
3. Incluir múltiplas experiências tais como: as atividades que poderiam ser trabalhadas de acordo com os objetivos e conteúdos presentes nos programas;
4. Ter a sustentação de um conjunto de valores éticos que saliente o respeito pelos indivíduos, que potencie o desenvolvimento saudável e solidário de todos os participantes.

No que se refere aos pontos 1, 2 e 3 o programa foi baseado nos estudos de Seligman (2011) que, após vários testes, chegou a um conjunto de 14 temas com tarefas a cumprir, todas elas contempladas no programa objeto deste estudo.

Os 14 Fundamentos da Felicidade, base teórica dos estudos de Seligman (2002), por sua vez, também foram testados repetidamente, em sete estudos, de vários modos e com durações que variavam de 2 semanas a 1 ano, o que permite concluir que a ferramenta é eficaz e pode ser aplicada em outros programas de intervenção que visem o bem-estar (Baptista, 2012, p. 140)

É de referir que, para além destas tarefas, ferramentas de coaching parental também foram inseridas no programa como forma de suprir a perspetiva multidimensional e as várias áreas de intervenção que os autores citam como importantes nos programas de intervenção.

2.2. Estudos de programas de intervenção realizados com pais

Um estudo sobre os programas de Educação Parental (Fine & Brownstein, 1983, citado por Fine & Henry, 1989) referiu que as seguintes áreas são as comumente abordadas: partilha de informação; ensino de estratégias; promoção de autoconhecimento e resolução de problemas. As sessões normalmente são elaboradas de acordo com a ênfase na área que se quer abordar, podendo coexistir em um mesmo programa, diferentes áreas e objetivos. Segundo estes autores, a partilha de informação não é por si só suficiente para a aquisição de competências, sendo necessária outras técnicas que no programa em questão fizemos uso, como por exemplo os estudos de caso, as tarefas de casa, a representação, entre outros.

Já a promoção do autoconhecimento dos pais, no que se refere às emoções, imprescindivelmente se faz necessária e por isso, optamos por utilizar não só técnicas de coaching parental, mas também de desenvolvimento pessoal, como por exemplo “A Janela de Joahri” e a “Roda da Vida” neste programa de inteligência emocional.

Relativamente a resolução de problemas, os participantes eram estimulados a darem soluções para os estudos de caso expostos durante as sessões e, somente depois da partilha de opiniões é que se mostrava a solução.

Baseando-se, portanto, nas análises dos investigadores de programas de intervenção com pais, em escolas, é possível verificar a intenção em atender os fatores mais relevantes que este tipo de iniciativa pede.

Na sequência, será explicado o método adotado para este diagnóstico, bem como os resultados do programa que pretenderam responder às perguntas referentes às hipóteses e objetivos mencionados no item 1.6. deste documento.

III. MÉTODO

3.1. Desenho experimental

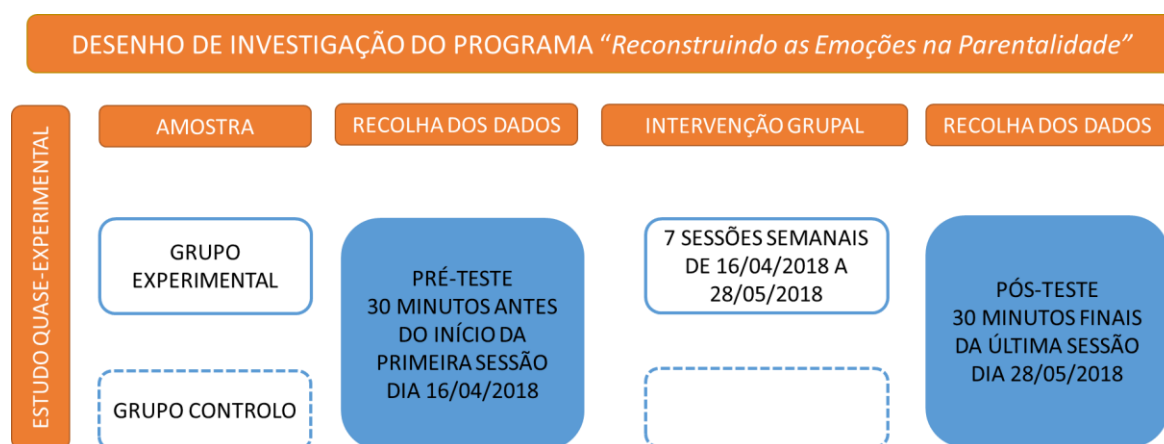
O Programa *Reconstruindo as Emoções na Parentalidade* utilizou a metodologia de investigação quase-experimental, em função da não aleatorização da amostra. A seleção dos participantes baseou-se numa metodologia por conveniência (Marôco, 2010), tendo como critérios apenas o facto de ser pai ou mãe de alunos que frequentam um agrupamento de escolas em Leiria - PT.

A amostra foi constituída por um grupo experimental e um grupo controle. Procurou-se manter a equivalência entre os grupos, nomeadamente no sexo, na idade e estatuto socioeconómico dos participantes.

Os dois grupos amostrais foram submetidos a dois momentos de avaliação (pré e pós teste). Entretanto, apenas o grupo experimental participou das 7 sessões do programa.

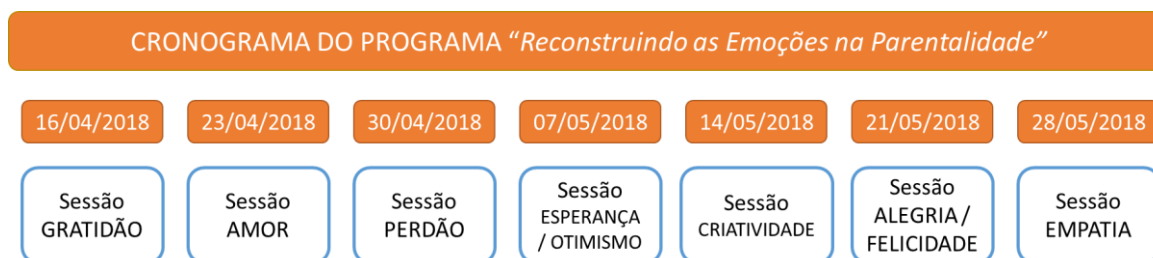
Abaixo, será apresentado o desenho de investigação do programa *Reconstruindo as Emoções na Parentalidade* (Figura 3) e respectiva metodologia utilizada para os participantes.

Figura 3.1. Desenho de investigação do Programa “Reconstruindo as Emoções na Parentalidade”



No programa, 7 emoções positivas são apresentadas, 1 em cada sessão de aproximadamente 1 hora e meia, discutidas e re-significadas semanalmente aos participantes, daí o seu nome: Reconstruindo as Emoções na Parentalidade. Na figura abaixo apresentamos o cronograma das sessões:

Figura 3.2. Cronograma do Programa “Reconstruindo as Emoções na Parentalidade”



A descrição detalhada de cada sessão encontra-se no Anexo C deste documento. Entretanto, vale dizer que os 5 primeiros minutos de cada sessão eram destinados à recapitulação da sessão anterior, com exceção da primeira, como é obvio. No decorrer das sessões eram apresentadas informações teóricas sobre a emoção em questão com embasamento científico, logo após apresentava-se as atividades pertinentes àquela emoção e os 15 a 20 minutos finais de cada sessão eram dedicados ao *mindfulness*.

Na sessão de gratidão, por exemplo, como atividades pertinentes ao tema, solicitamos que os participantes fizessem o Diário da Gratidão durante a semana, onde deveriam colocar 3 vezes na semana, 3 eventos que suscitassem a emoção gratidão. Além disso, foi pedido que escolhessem alguém da família para fazerem uma carta agradecendo aquela pessoa por existir e justificando o agradecimento.

Na sessão de amor, os participantes analisaram um estudo de caso de um casal para decifram as linguagens do amor, por exemplo, e lhes foi pedido que durante a semana executassem atos de bondade com os membros da família e que fizessem afirmações positivas sobre si mesmos em frente ao espelho.

Na sessão do perdão, os participantes, após perceberem todas as etapas do perdão, deveriam escrever uma carta de perdão a alguém da família. Nesta atividade não foi obrigatória a entrega da carta.

Na sessão de esperança foi-lhes pedido que fixassem objetivos com os filhos para o ano e na sessão de *mindfulness* utilizamos a técnica de visualização de metas, pedindo aos participantes que mantivessem a visualização toda noite no decorrer da semana.

Na sessão da criatividade foi pedido aos participantes que construíssem uma caixinha que levaria o nome de Caixinha da Família Criativa. Uma vez por semana, o participante deveria abrir a caixinha junto com a família para pegar um papel contendo alguma atividade diferente do comum para fazerem em família. As atividades foram elaboradas pelos participantes e havia também papéis em branco para que todos os membros da família pudessem sugerir quando chegassem à casa.

Na sessão alegria, os participantes dançaram em vários momentos da sessão músicas alegres e tiveram que fazerem uma apresentação positiva sobre eles mesmos. A técnica de coaching de nome “A Roda da Vida” foi aplicada com o intuito de promover reflexões sobre as áreas da nossa vida que merecem maior atenção visando a promoção da felicidade.

Na sétima e última sessão, onde foi trabalhada a empatia, os participantes aprenderam sobre escuta ativa e treinaram em pares através da partilha social de emoções negativas relatando um evento negativo ocorrido na família para o seu par que, num primeiro momento deveria apenas ouvir com atenção e, só depois é que poderia aconselhar, se o outro lhe desse abertura para tal.

3.2. Participantes

A amostra de conveniência foi recolhida presencialmente em resposta a seis questionários, sendo composta por 62 participantes, 36 (58%) pertencentes ao grupo experimental e o restante, 26 (42%) pertencente ao grupo controlo. 100% dos participantes são Portugueses e residentes da região de Leiria.

No grupo experimental, a média de idade foi de 40 anos ($M = 40.36$; $DP = 3.94$). Já o grupo controlo apresentou uma média de 43 anos ($M = 42.69$; $DP = 3.06$), um pouco mais velha que o grupo experimental, permitindo, portanto, a constatação de uma diferença significativa no que se refere a idade ($p = .015$).

Relativamente ao género, no grupo experimental 31 (86%) eram mulheres e 5 (14%) eram homens. Já no grupo controlo, dos 26, 20 (77%) eram mulheres e 6 (23%) eram homens. Os números mostram que não houve diferença significativa entre os grupos no que se refere ao género ($p = .50$).

Quanto ao estado civil do grupo experimental, a maioria é casado ou vive em regime de união de facto ($n = 33$; 92%). No grupo controlo, verificou-se a mesma situação ($n = 24$; 92%). Entretanto há 3 (8.33%) solteiros no grupo experimental e 2 (7.69%) divorciados no grupo controlo, o que acabou por conferir uma diferença significativa entre os grupos ($p = .005$).

No que se refere à escolaridade, no grupo experimental 3 (8.3%) participantes possuem escolaridade até o terceiro ciclo (sétimo-nono ano), 21 (58.3%) até o ensino secundário (décimo – décimo segundo ano) e 12 (33.3%) possuem ensino superior. No grupo controlo, temos 2 (7.7%) participantes com escola primária, 2 (7.7%) com ciclo preparatório, 6 (23%) participantes possuem escolaridade até o terceiro ciclo (sétimo-nono ano), 11 (42,3%) até o ensino secundário (décimo – décimo segundo ano) e 5 (19.2%) possuem ensino superior. A amostra permite concluir que há uma diferença significativa entre os grupos ($p = .047$).

Em relação ao estatuto profissional, o grupo experimental apresentou 10 (32.26%) participantes em cargos de chefia superior, 10 (32.26%) em cargos de chefia intermediária e 11 (35.48%) em cargos operacionais. Já o grupo controlo apresentou 4 (16.67%) participantes em cargos de chefia superior, 5 (20.83%) em cargos de chefia intermediária e 15 (62.5%) em cargos operacionais. Foram identificados 5 *missing-values* no grupo experimental e 2 *missing-values* no grupo controlo. Os *missing-values* correspondem a menos de 20% do total dos dados recolhidos e foram tratados pelo método de *listwise deletion*. Os números finais mostram que não houve diferença significativa entre os grupos em termos de estatuto profissional ($p = .133$).

Quanto a situação laboral, o grupo experimental apresentou 30 (90.9%) empregados em tempo integral e 3 (9.1%) em tempo parcial. No grupo controlo foi encontrado 22 (88%) empregados em tempo integral e 3 (12%) em tempo parcial, o que demonstra que não há diferença significativa entre os grupos ($p = .523$).

3.3. Material e medidas

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

Na primeira sessão aplicou-se um questionário sociodemográfico com um conjunto de questões para aceder a informações sobre características sociodemográficas dos participantes (e.g., sexo, idade, estado civil, escolaridade dos pais).

Estilos Parentais. Esta variável foi avaliada através do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais – QDEP – que pretende avaliar os estilos parentais dos progenitores de acordo com as tipologias estabelecidas por Baumrind (1989). A versão portuguesa do Questionário de Dimensões e Estilos Parentais mantém-se fiel ao texto original e preserva o sentido original dos itens, sendo esta composta por duas partes de 32 itens cada (pai/mãe). A primeira parte refere-se ao modo como o próprio respondente age em relação ao seu filho(a) (estilo parental do próprio) e a segunda ao modo como o respondente percebe as práticas parentais da mãe/pai do seu filho(a) (estilo parental do outro). Neste estudo apenas foi considerada a primeira parte do questionário.

Na conceptualização de Baumrind (1967), há três tipologias principais de estilos

parentais. O estilo autoritativo inclui 3 subescalas, a de apoio e afeto (itens 1; 7; 12; 14; 27), com afirmações do tipo “Dou resposta aos sentimentos e necessidades do(a) meu/minha filho(a)”, a subescala de regulação (itens 5; 11; 25; 29; 31) com afirmações tais como “Explico ao(à) meu/minha filho(a) como me sinto quando se porta bem e quando se porta mal” e a subescala de autonomia (itens 3; 9; 18; 21; 22) com afirmações do tipo “Tomo em conta o que o(a) meu/minha filho(a) quer ou deseja antes de lhe pedir para fazer algo”. O estilo autoritário inclui 3 subescalas a coerção física (itens 2; 6; 19; 32) cujas afirmações são, por exemplo, “Castigo fisicamente o(a) meu/minha filho(a) como forma de o(a) disciplinar”, a subescala de hostilidade verbal (itens 13; 16; 23; 30) com afirmações do tipo “Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal” e a subescala de punição (itens 4; 10; 26; 28) com afirmações tais como Quando o(a) meu/minha filho(a) pergunta por que razão tem que obedecer, respondo: “Porque eu digo” ou “Porque sou teu/tua pai/mãe e quero que o faças”. O estilo permissivo é constituído por uma única dimensão indulgência (itens 8; 15; 17; 20; 24) cujas afirmações são, por exemplo, “Acho difícil disciplinar o(a) meu/minha filho(a)”. As respostas compreendem-se numa escala Likert de cinco pontos, na qual o 1 corresponde a “Nunca” e o 5 a “Sempre”, de acordo com a frequência com que ocorrem as situações descritas nas afirmações.

Os resultados das três dimensões primárias e das sete subescalas secundárias são obtidos através da soma dos itens de cada dimensão, classificando-se assim os pais de acordo com cada um dos três estilos parentais: a medida do estilo parental autoritativo é obtida pela média dos resultados dos 15 itens; a medida do estilo parental autoritário é obtida pela média dos valores dos 12 itens; e a medida do estilo parental permissivo obtém-se através da média dos valores dos 5. Não é necessário proceder à inversão na cotação de itens.

A versão portuguesa do QDEP, versão reduzida, apresenta os seguintes valores de consistência interna: a dimensão democrática apresenta um alfa de Cronbach de .82, a dimensão “autoritário” um alfa de Cronbach de .80 e a dimensão permissivo com um alfa de Cronbach de .63.

Os resultados elevados em cada uma das escalas refletem um uso mais frequente de práticas parentais associadas a um estilo parental autoritativo, autoritário ou permissivo (Miguel et al., 2009).

Competências parentais. Para medir esta variável aplicou-se o Questionário de Satisfação e Expectativas Parentais (Narciso & Santos, 2011) que avalia a satisfação e as expectativas dos pais na relação com os filhos. O instrumento inclui seis itens distribuídos em duas dimensões: Satisfação Parental (avalia a satisfação da figura parental relativamente à relação com o(a) filho(a), ao seu comportamento, e ao desempenho do papel parental) com

perguntas do tipo “Relativamente à relação com o(a) meu (minha) filho(a), sinto-me...” e Expectativas Parentais (avalia a relação entre a expectativa e a realidade percebida pelos pais relativamente à relação com o(a) filho(a), ao seu comportamento, e ao desempenho do papel parental) com perguntas do tipo “Relativamente ao desempenho do meu papel de pai(mãe), sinto-me...”. Os itens são respondidos com base numa escala Likert de cinco pontos onde 1 é “Muito insatisfeito(a)” e 5 é “Muito Satisfeito(a)” e na subescala de Expectativas Parentais 1 é “Muito pior do que esperava” e 5 é “Muito melhor do que esperava”. Relativamente à consistência interna, os coeficientes de alfa para as subescalas de Satisfação Parental e Expectativas Parentais são, respectivamente, .89 e .78 no G1, e .82 e .92 no G2.

Competências familiares. Esta variável foi avaliada pelo Family Environment Scale – FES. Este instrumento de Rudolf H. Moos & Bernice S. Moos (1986) com adaptação portuguesa feita por Matos & Fontaine (1992) permite avaliar as características do ambiente social, organizacional e relacional das famílias. A versão utilizada neste estudo é a retrospectiva da Subescala *Qualidade das Relações* da FES, adaptada por P. Pascoal & I. Narciso, e foca-se na qualidade do clima relacional da família, contemplando um conjunto de 27 itens. As respostas aos itens são obtidas por meio de uma escala cotação que varia de 1 a 6 pontos onde 1 significa “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”.

A escala pode ser utilizada em 3 formas: para avaliação do ambiente real (forma R), do ambiente ideal (forma I) ou do ambiente esperado (forma E; Vianna et al., 2007). Neste estudo a avaliação foi feita com base no ambiente real (forma R).

No estudo de Marques (2008) sobre as características psicométricas desta versão para a população portuguesa, após uma análise descritiva e factorial, obteve-se um factor único denominado *Clima Relacional Familiar* ($\alpha = .91$).

Competências emocionais individuais. Esta variável foi avaliada por meio do Questionário de Competências Emocionais. Para avaliar as competências emocionais foi usado o Questionário de Competência Emocional (QCE; Taksic, 2000), já adaptado para Portugal por Faria e Lima Santos (2005) e construído por Taksic para avaliar a competência emocional de acordo com a perspectiva teórica de Mayer e Salovey (1997).

O QCE é composto por 45 itens e três subescalas: CL – Capacidade para Lidar com a emoção. (Exemplo: “Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas”); EE – Expressão Emocional. (Exemplo: “O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos”); e PE – Perceção Emocional. (Exemplo: “Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos”).

É composto por 45 itens que são respondidos numa escala de valores que vai desde A

(Nunca) a F (Sempre). As pontuações mais elevadas revelam maior inteligência ou competência emocional.

A análise de precisão revelou resultados aceitáveis de alfa de Cronbach para a escala completa ($\alpha = .92$) e para as subescalas CL ($\alpha = .79$), EE ($\alpha = .89$) e PE ($\alpha = .86$).

Partilha Social das Emoções. Esta variável foi avaliada pelo Questionário de Partilha Social das Emoções que foi traduzido e adaptado, a partir da Adaptação Espanhola do Questionário de Crenças sobre os Efeitos da Partilha Social das Emoções (Martínez-Sánchez, Zech & Rovira, 2004). A versão espanhola avalia os efeitos intra e interpessoais percebidos da partilha social das emoções, assim como a expressão emocional das mesmas. A escala espanhola é formada por 31 itens, respondidos em uma escala do tipo Likert, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”.

Para este estudo, foram selecionados os itens 4, 5, 7, 8, 13, 17, 18, 20, 22, 24, 27 e 28 da Adaptação Espanhola do Questionário de Crenças sobre os Efeitos da Partilha Social das Emoções (Martínez-Sánchez, Zech & Rovira, 2004). Os itens foram selecionados a partir das questões que evidenciavam a partilha social das emoções, como por exemplo a forma como se sente após a partilha de um acontecimento emocional. A escala utilizada para este estudo é composta por 12 itens, com resposta em escala do tipo Likert, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”.

Para esta investigação foi realizada a *Principal Axis Factoring*, com rotação *varimax* e extraíram-se três fatores. O primeiro fator diz respeito a manter em sigilo o acontecimento emocional, sendo denominado de Segredo e é constituído pelos itens 1, 2, 6, 9, 10 (e.g. “Revelar aos outros as suas próprias emoções é um sinal de debilidade”). O segundo fator é relativo à promoção da confiança nas interações sociais entre sujeitos e é designado por Relações Sociais, sendo composto pelos itens 7, 11 e 12 (e.g. “Falar sobre um acontecimento emocional permite sentir-se compreendido pelos outros”). Por fim, o terceiro fator é nomeado de Ventilação e é constituído pelos itens 3 e 5 (e.g. “Falar sobre as suas próprias emoções faz com que se sinta melhor”). Foram retirados os itens 4 e 8, uma vez que saturavam em dois fatores.

Relativamente à consistência interna, esta apresenta valores de alfa de Cronbach de .80 para a dimensão Segredo, .78 para as Relações Sociais e .78 para a dimensão Ventilação. O teste de esfericidade de Bartlett teve como resultado $\chi^2 (45) = 1076.63$; $p = .000$, tal como um valor adequado (.806).

3.4. Procedimento

Os questionários em papel foram aplicados presencialmente aos participantes voluntários de um agrupamento de escolas em Leiria - PT.

Os participantes receberam um comunicado feito pela escola uma semana antes do evento onde era pedido aos pais que comparecessem no dia 06/04/2018 às 21 horas, no auditório da escola, para uma palestra sobre inteligência emocional.

Nesta palestra lhes foi apresentado o programa de 7 encontros e definida a data de início para o dia 16 de abril de 2018. Foram obtidas 75 inscrições. Os pais que frequentaram uma ou duas sessões foram utilizados posteriormente para o grupo controlo. Os que compareceram a todas as sessões compuseram o grupo experimental. Os que desistiram foram descartados da amostra.

Na data combinada para a primeira sessão, às 21 horas, foram encaminhados para uma sala onde foram garantidas todas as condições no que se refere à ausência de estímulos distratores, quer a nível auditivo quer visual, como forma de reduzir variáveis parasitas. Neste sentido, foi utilizada uma sala básica, composta por mesas e cadeiras, um data show e um amplificador de som para que pudessem assistir aos vídeos das apresentações. Para cada participante, foram distribuídas canetas, um termo de consentimento informado e os seis questionários que foram preenchidos durante os primeiros 30 minutos da primeira sessão de exposição da emoção gratidão. O consentimento informado contemplou o objetivo geral do estudo; as condições do estudo e benefícios da participação; as questões de voluntariado, ou seja, deixar claro que o participante tem a possibilidade de negar a participação ou de se retirar do estudo a qualquer momento; e a confidencialidade, privacidade e anonimato.

As sessões ocorriam então, sempre às segundas-feiras, começando às 21 horas e acabando uma hora e meia a duas horas depois.

Após a terceira sessão, os participantes foram convidados a darem um feedback do trabalho até aquele presente momento, para possíveis e pertinentes alterações.

No final das 7 sessões aplicadas semanalmente, os participantes foram convidados a preencherem novamente os questionários que haviam sido preenchidos no início.

Foi ainda agradecida a colaboração e cedido o contacto de e-mail para eventuais esclarecimentos de dúvidas acerca do estudo.

A recolha teve início em Abril de 2018 terminando no final de Maio de 2018, conforme cronograma já informado na sessão de métodos.

I.V. RESULTADOS

Foram efetuadas análises estatísticas para a verificação dos resultados em função dos objetivos de investigação formulados. Após a aplicação do protocolo de investigação e da consequente recolha de dados, estes foram inseridos numa base de dados única e analisados através do programa de tratamento de dados estatísticos *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 25. Os *missing-values*, correspondentes a menos de 20% do total dos dados recolhidos, foram tratados pelo método de *listwise deletion*. Todas as análises estatísticas foram efetuadas a um intervalo de confiança de 95%.

4.1. Análise descritiva das variáveis em estudo

Em primeiro lugar, apresenta-se a análise descritiva dos dados, nomeadamente os valores médios e de desvio-padrão das variáveis relacionadas com os estilos parentais, a satisfação parental, as expectativas parentais, as competências emocionais, os benefícios da partilha social das emoções e a coesão familiar.

Tabela 1

Médias e desvios padrão das variáveis dependentes

	<i>Grupo de intervenção (N = 36)</i>		<i>Grupo de controle (N = 26)</i>	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Estilos parentais				
Estilo Autoritativo	3.96 (0.41)	4.10 (0.36)	3.92 (0.40)	3.86 (0.38)
Estilo Autoritário	2.31 (0.46)	2.15 (0.43)	2.28 (0.40)	2.28 (0.39)
Estilo Permissivo	2.47 (0.63)	2.33 (0.62)	2.62 (0.61)	2.62 (0.61)
Satisfação Parental				
Satisfação Parental	4.11 (0.50)	4.20 (0.55)	4.06 (0.78)	3.97 (0.72)
Expectativas Parentais				
Expectativa Parental	3.53 (0.76)	3.81 (0.70)	3.40 (0.65)	3.38 (0.68)
Competências Emocionais				
Perceção Emocional	4.09 (0.44)	4.22 (0.61)	4.15 (0.51)	4.15 (0.50)
Expressão Emocional	4.23 (0.66)	4.39 (0.59)	4.42 (0.53)	4.39 (0.53)

Cap. Lidar Emoções	4.35 (0.44)	4.54 (0.48)	4.47 (0.51)	4.47 (0.50)
Benefícios da Partilha Social das Emoções				
Benefícios PSE	5.39 (1.00)	5.63 (0.82)	5.77 (1.13)	5.71 (1.17)
Necessidade de partilha	5.08 (1.54)	5.31 (1.12)	5.08 (1.41)	5.04 (1.40)
Comportamento de partilha	4.92 (1.40)	5.17 (1.54)	5.23 (1.27)	5.12 (1.24)
Intensidade de partilha (número de pessoas)	3.22 (4.15)	3.14 (2.06)	2.78 (2.16)	2.85 (1.59)
Coesão Familiar				
Coesão Familiar	4.79 (0.68)	5.04 (0.53)	4.69 (0.67)	4.69 (0.67)

Como se pode observar na Tabela 1, relativamente aos estilos parentais, os estilos autoritário e permissivo diminuíram com o programa. Já o estilo autoritativo apresentou uma diferença positiva no período em que o programa foi medido.

A satisfação parental apresentou valores positivos, assim como a variável “expectativas parentais” quando comparadas nos dois tempos em que mediu-se o programa.

Ao nível das competências emocionais, as variáveis “perceção emocional”, “expressão emocional” e “capacidade de lidar com as emoções” apresentaram aumento.

Os benefícios retirados da partilha apresentaram um valor maior no final do programa, o que demonstra que os participantes consideraram a partilha como algo positivo e benéfico para si.

No que se refere a coesão familiar, os resultados mostram que houve um aumento com a intervenção feita no intervalo de tempo em que o programa foi medido.

4.2. Análise dos objetivos do estudo

Em segundo lugar, passou-se à análise inferencial dos dados. Para facilitar a sua interpretação, os resultados foram compilados em uma tabela e serão detalhados posteriormente.

Tabela 2

Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nos estilos parentais

Efeito	<i>MQ</i>	<i>Gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_{part}
Estilo Autoritativo					
Tempo (T)	0.05	1	1.86	.177	.03
Grupo (G)	0.55	1	1.99	.164	.03
T x G	0.29	1	10.45	.002	.15
Erro	0.28	60			
Estilo Autoritário					
Tempo (T)	0.17	1	3.34	.073	.03
Grupo (G)	0.08	1	0.27	.607	.00
T x G	0.19	1	3.63	.062	.06
Erro	0.30	60			
Estilo Permissivo					
Tempo (T)	0.13	1	1.65	.204	.03
Grupo (G)	1.41	1	2.04	.159	.03
T x G	0.13	1	1.65	.204	.03
Erro	0.69	60			

Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, esperava-se o aumento da interação dentro da família, em particular espera-se que após a intervenção, ocorresse um aumento do estilo parental autoritativo e diminuição dos estilos parentais permissivo e autoritário. As três expectativas ocorreram, porém apenas o aumento do estilo parental autoritativo apresentou valores significativos. Abaixo é possível ver o gráfico, relativo a Tabela 3, que demonstra este aumento:

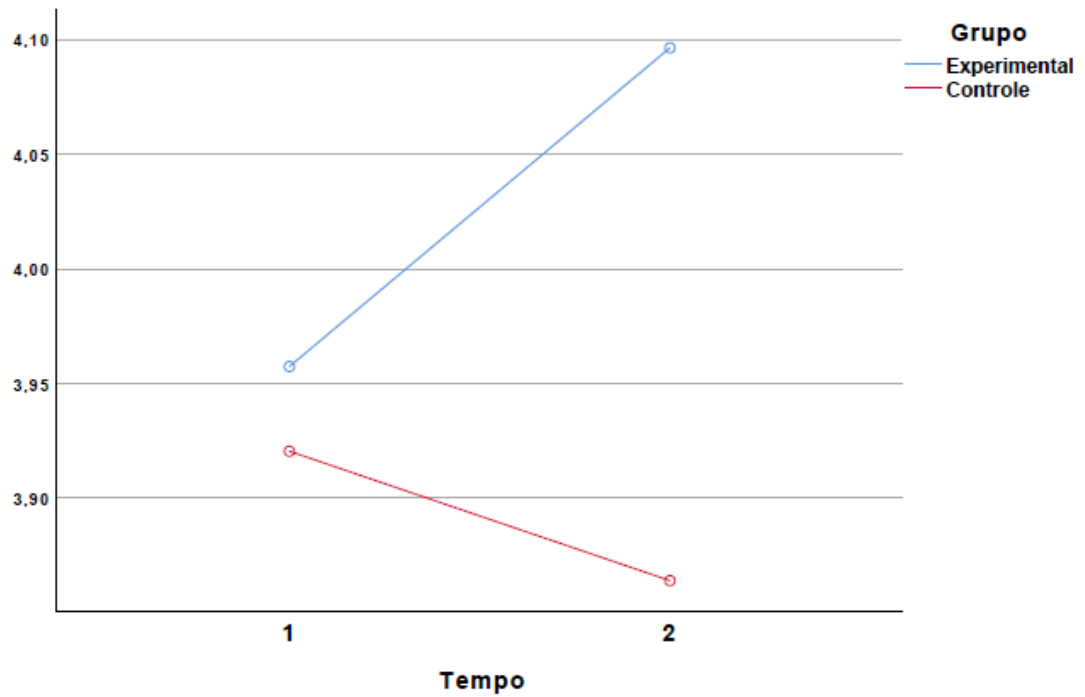


Figura 4.1. Gráfico dos valores Pré e Pós teste do estilo parental autoritativo

Tabela 3

Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção na satisfação e expectativa parentais

Efeito	<i>MQ</i>	<i>Gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_{part}
Satisfação Parental					
Tempo (T)	0.00	1	0.00	.978	.00
Grupo (G)	0.58	1	0.82	.370	.01
T x G	0.25	1	3.00	.088	.05
Erro	0.71	60			
Expectativas Parentais					
Tempo (T)	0.57	1	5.05	.028	.08
Grupo (G)	2.37	1	2.70	.106	.04
T x G	0.68	1	6.04	.017	.09

Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, esperava-se um aumento nas expectativas parentais comparando os resultados pré e pós teste, o que de facto ocorreu, conforme mostra a Tabela 4 e o gráfico abaixo relativo a ela:

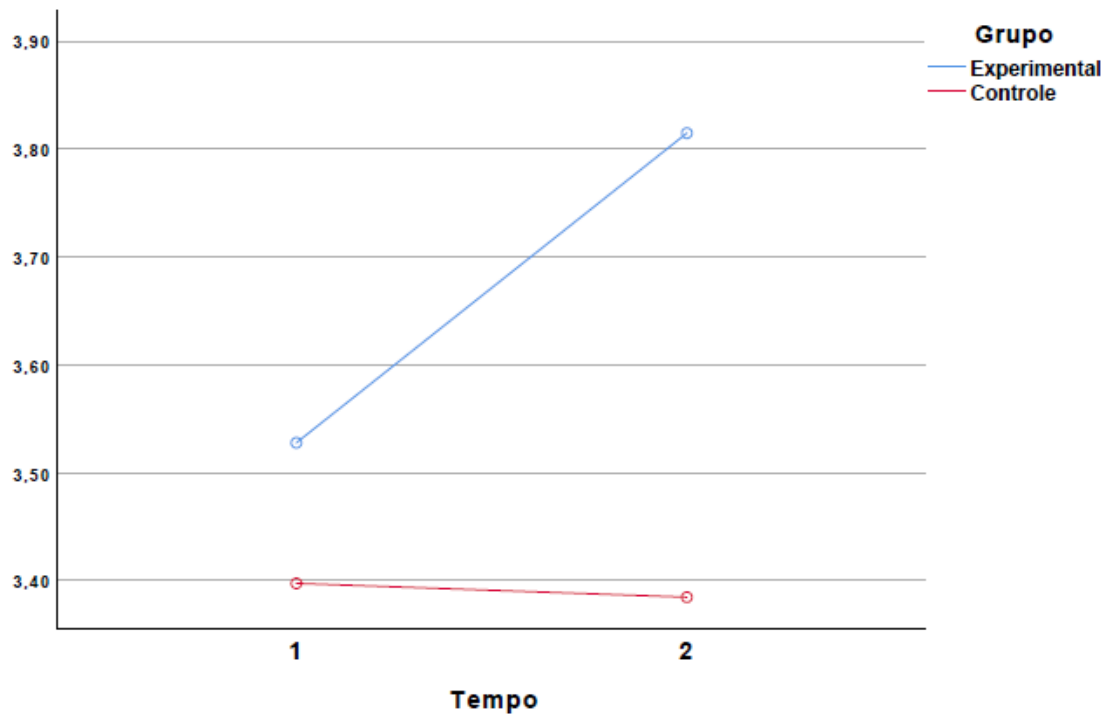


Figura 4.2. Gráfico dos valores Pré e Pós teste para expectativas parentais

Tabela 4

Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nas competências emocionais

Efeito	<i>MQ</i>	<i>Gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_{part}
Perceção Emocional					
Tempo (T)	0.13	1	2.72	.104	.04
Grupo (G)	0.00	1	0.00	.969	.00
T x G	0.15	1	3.15	.081	.05

Erro	0.50	60			
Expressão Emocional					
Tempo (T)	0.14	1	1.45	.234	.02
Grupo (G)	0.28	1	0.46	.499	.01
T x G	0.30	1	3.17	.080	.05
Erro	0.60	60			
Capacidade de Lidar com as Emoções					
Tempo (T)	0.24	1	5.33	.024	.08
Grupo (G)	0.02	1	0.04	.838	.00
T x G	0.27	1	5.90	.018	.09
Erro	0.42	60			

Comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, esperava-se o aumento da percepção emocional, da expressão emocional e da capacidade de lidar com as emoções no contexto da parentalidade. Nas 3 variáveis houve aumento das competências emocionais. No entanto, somente na capacidade de lidar com as emoções é que os valores foram significativos. Abaixo, o gráfico referente a Tabela 5, mostra o aumento desta variável, bem como a diferença entre os grupos experimental e controle.

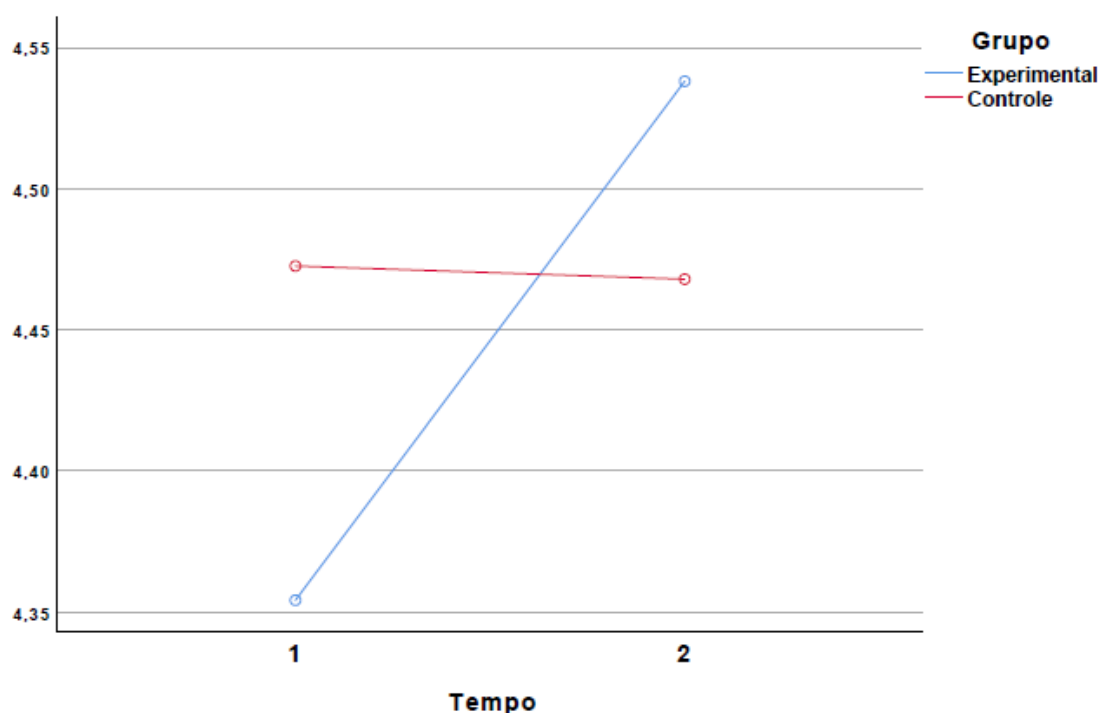


Figura 4.3. Gráfico dos valores Pré e Pós teste da capacidade de lidar com as emoções

Tabela 5

Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nos benefícios da partilha social das emoções

Efeito	<i>MQ</i>	<i>Gl</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2_{part}
Benefícios da Partilha Social das Emoções					
Tempo (T)	0.24	1	1.09	.301	.02
Grupo (G)	1.64	1	0.88	.000	.01
T x G	0.65	1	2.95	.091	.05
Erro	1.86	60			

Ainda no âmbito das competências emocionais, esperava-se que, comparativamente aos resultados anteriores ao projeto de intervenção, após o mesmo, ocorresse aumento das competências emocionais de regulação emocional através da partilha social das emoções. Os números abaixo demonstram os benefícios da partilha social das emoções:

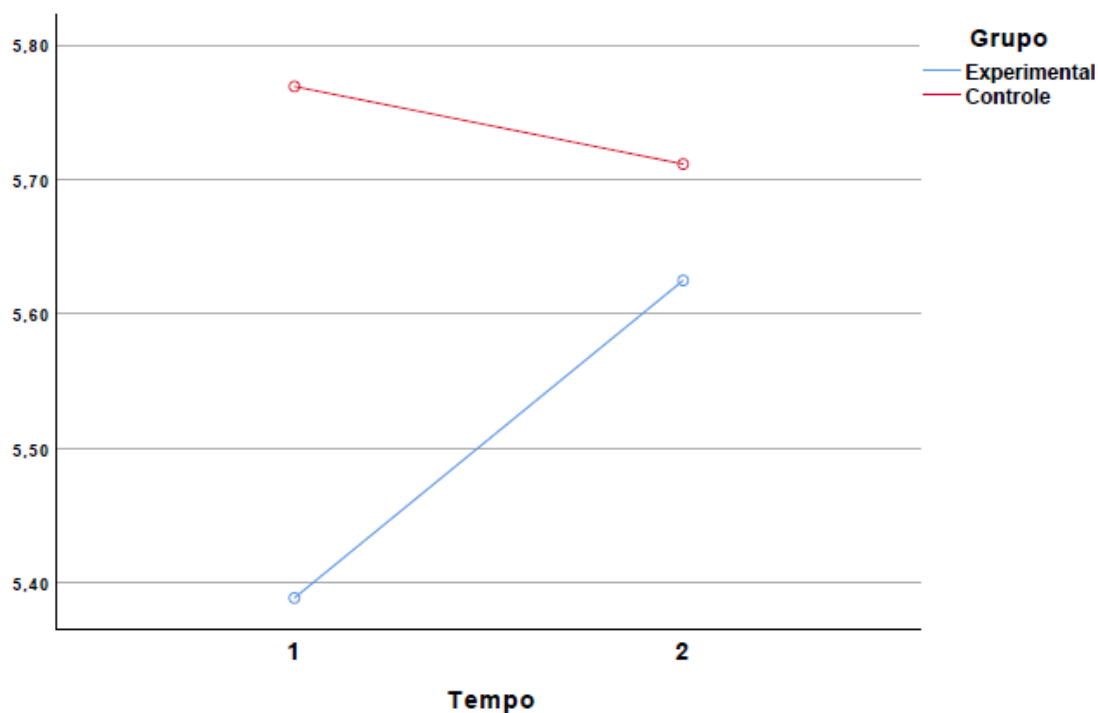


Figura 4.4. Gráfico dos valores Pré e Pós teste dos benefícios da partilha social das emoções

Tabela 6

Análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção na coesão familiar

Efeito	<i>MQ</i>	<i>Gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_{part}
Coesão Familiar					
Tempo (T)	0.45	1	5.13	.027	.08
Grupo (G)	1.56	1	2.16	.147	.03
T x G	0.45	1	5.13	.027	.08
Erro	0.72	60			

Relativamente a interação familiar, após a intervenção, esperava-se também que ocorresse um aumento da coesão familiar, o que foi percebido pelos valores pré e pós teste da Tabela 7, que mostramos abaixo no gráfico:

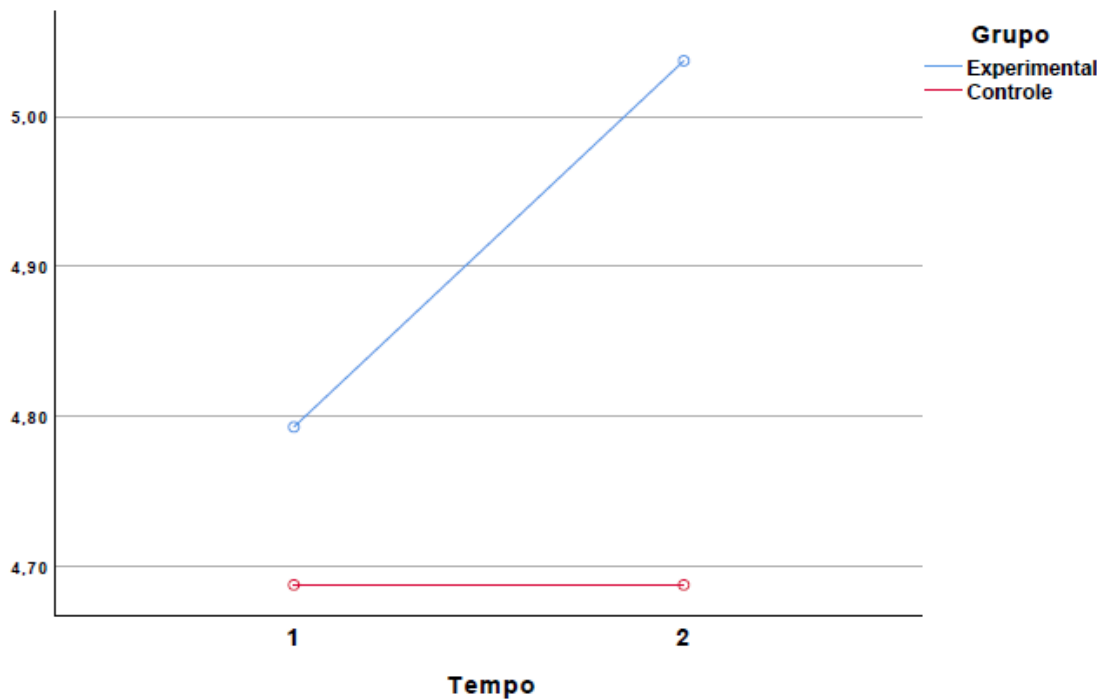


Figura 4.5. Gráfico dos valores Pré e Pós teste para coesão familiar

Como consta na Tabela 2, que apresenta a análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nos estilos parentais, os resultados demonstram que relativamente ao estilo autoritativo, o programa teve um efeito significativo sobre esta variável. Ou seja, com a aplicação do programa, houve um aumento do estilo democrático no grupo de intervenção, o ideal segundo a teoria de Baumrind (1971).

Entretanto, para o estilo autoritário, o mesmo não se pode afirmar, pois, embora os valores tenham diminuído no grupo de intervenção, quando se comparam os números do início do programa e do final do mesmo, estes não atingiram a significância. O estilo permissivo também não apresentou uma interação significativa.

A Tabela 3 apresenta a análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção na satisfação e expectativa parentais. Os números mostram que houve um aumento na satisfação parental (avalia a relação entre a expectativa e a realidade percebida pelos pais relativamente à relação com o(a) filho(a), ao seu comportamento, e ao desempenho do papel parental), mas este não foi estatisticamente significativo. Já a expectativa parental que avalia a relação entre a expectativa e a realidade percebida pelos pais relativamente à relação com o(a) filho(a), ao seu comportamento, e ao desempenho do papel parental, apresentou uma interação significativa entre grupo e pré-teste para o pós-teste, indicando que os pais que participaram na intervenção se encontram mais confortáveis com o seu papel na relação pai e

filho no final da formação.

Relativamente à Tabela 4, que se refere à análise de variância com medidas repetidas para o efeito do programa de intervenção nas competências emocionais, mostra que as variáveis *perceção emocional* e *expressão emocional*, não apresentaram interações significativas, mas a variável *capacidade de lidar com as emoções* sim, o que demonstra que o programa auxilia os pais na regulação emocional, já que a capacidade de lidar com as emoções aumenta no grupo de intervenção, após a formação.

A Tabela 5 que apresenta a análise dos benefícios da partilha social das emoções mostrou valores estatisticamente significativos para o grupo experimental, o que sugere que os pais veem benefícios para si na partilha das emoções, em particular as negativas, que foram as testadas na partilha.

A última tabela, a 6, que analisa a coesão familiar, apresentou uma interação significativa, indicando que o ambiente social, organizacional e relacional das famílias foi reportado como mais coeso após a formação, por parte do grupo de intervenção.

4.3. Correlações lineares entre as variáveis do estudo

Em terceiro lugar, realizou-se uma análise correlacional entre todas as variáveis do programa através do coeficiente de Pearson.

Tabela 7

Correlações lineares entre as variáveis dependentes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. Estilo Autoritativo (Pré)	-																			
2. Estilo Autoritativo (Pós)	.80**	-																		
3. Estilo Autoritário (Pré)	-.23	-.04	-																	
4. Estilo Autoritário (Pós)	-.33**	-.30*	.70**	-																
5. Estilo Permissivo (Pré)	-.19	-.14	.48**	.31*	-															
6. Estilo Permissivo (Pós)	-.34**	-.28*	.46*	.41**	.80**	-														
7. Satisfação Parental (Pré)	.34	.24	-.36**	-.33**	-.44**	-.42**	-													
8. Satisfação Parental (Pós)	.37**	.41**	-.20	-.35**	-.31*	-.43**	.78**	-												
9. Expectativas Parentais (Pré)	.36**	.24	-.40**	-.41**	-.26*	-.31*	.59**	.48**	-											
10. Expectativas Parentais (Pós)	.34**	.36**	-.22	-.39**	-.30*	-.46**	.55**	.66**	.76**	-										
11. Percepção Emocional (Pré)	.07	-.04	-.03	.02	-.15	-.07	-.05	-.14	.05	.00	-									
12. Percepção Emocional (Pós)	.14	.16	-.08	-.00	-.25	-.19	-.09	-.05	.05	.10	.83**	-								
13. Expressão Emocional (Pré)	.21	.10	-.04	-.09	-.26*	-.17	.20	.02	.10	.00	.54**	.36**	-							
14. Expressão Emocional (Pós)	.39**	.40**	-.13	-.11	-.28*	-.35**	.15	.22	.18	.21	.56**	.64**	.72**	-						
15. Capacidade Lidar Emoções (Pré)	.34**	.14	-.19	-.14	-.38**	-.25*	.23	.17	.25*	.13	.52**	.47**	.46**	.50**	-					
16. Capacidade Lidar Emoções (Pós)	.33**	.30*	-.14	-.12	-.46**	-.46**	.23	.29*	.20	.30	.49**	.65**	.33**	.65**	.79**	-				
17. Benefícios PSE (Pré)	-.13	-.16	-.19	-.02	-.07	-.11	-.05	-.01	-.01	.07	.22	.30*	.09	.20	-.04	.10	-			
18. Benefícios PSE (Pós)	.05	.06	-.11	-.06	-.04	-.08	-.12	.03	.08	.17	.13	.26*	-.04	.14	-.01	.11	.78**	-		
19. Coesão Familiar (Pré)	.17	.14	.05	.07	-.17	-.08	.21	.02	.16	.09	.28	.23	.19	.14	.30*	.18	-.04	-.19	-	
20. Coesão Familiar (Pós)	.14	.31*	.11	-.03	-.19	-.22	.16	.20	.05	.24	.13	.29*	-.00	.20	.10	.29*	.02	-.04	-.19	.78**

De acordo com a Tabela 7, podemos perceber que há correlações fortes entre as variáveis estilo autoritativo no pré e pós teste, no estilo permissivo pré e pós teste, na satisfação parental pré e pós teste, nas expectativas parentais pré e pós teste, na percepção emocional pré e pós teste, na expressão emocional pré e pós teste, na capacidade de lidar com as emoções pré e pós teste, nos benefícios da partilha social das emoções pré e pós teste e na coesão familiar pré e pós teste. As demais correlações entre variáveis são fracas ou moderadas.

V. DISCUSSÃO FINAL

As investigações relativamente recentes enfatizam a importância da compreensão emocional no bom funcionamento social (Southam-Gerow & Kendall, 2000), no sucesso acadêmico (Trentacosta et al., 2006), na maior competência social (Arsenio & Cooperman, 2000), para além de ser a consciência de uma emoção um estimulante da actividade regulatória com ela relacionada, sendo esta regulação a precursora da vida relacional. (Stegge & Terwogt, 2007).

Foi objetivo do presente estudo analisar a influência de um programa de intervenção de inteligência emocional na parentalidade com estratégias de coping e de regulação emocional intra e interpessoais, averiguando as dimensões das competências emocionais que têm uma associação significativa com as diferentes estratégias de coping e regulação emocional, assim como o efeito preditor das dimensões satisfação e expectativas parentais, benefícios da partilha social das emoções e coesão familiar.

Dada a complexidade das funções parentais e a sua relevância no ótimo desenvolvimento dos seus filhos e na sua proteção (Doménech & Cabero, 2011; López, Quintana, Casimiro & Chaves, 2009), da análise dos resultados obtidos verificou-se que, foram confirmadas as hipóteses experimentais a que o presente estudo inicialmente se propôs, ou seja, o programa foi capaz de promover aumento nas competências emocionais dos pais, nomeadamente a capacidade de lidar com as emoções. Para além disso, a inserção da partilha social das emoções se mostrou benéfica para programas de inteligência emocional para pais e o ambiente familiar também apresentou melhorias, particularmente na coesão familiar e nas expectativas parentais.

Levando-se em conta que a maioria dos poucos programas de intervenção para a parentalidade em Portugal não apresenta foco em emoções, conforme já referido no capítulo 1.4. sobre a importância dos programas de treino de competências parentais, bem como a iniciativa de implementar técnicas de regulação emocional intrapessoal (*mindfulness*) e interpessoal (partilha social das emoções), é de referir que no curto espaço de tempo em que o programa foi medido, as expectativas foram atingidas.

No que respeita as expectativas parentais, a utilização das emoções positivas como forma de prevenir e desestimular o “eu não sou capaz”, por meio do incentivo às virtudes, auxiliou na promoção de cooperação e bem-estar dos pais, o que pôde ser constatado, inclusivamente, através de um feedback solicitado no meio do programa, mais precisamente na quarta sessão, a da esperança. Abaixo transcrevemos alguns relatos autorizados pelos participantes:

“Quando vim à primeira reunião não percebi a intensidade do que iria aprender. Destas sessões levo noites de risos, palavras sábias, profundas, que purificam o meu ego.” S. F. L. S. S.

“Sou grata por ter conhecido a Daniela. As suas sessões ajudaram imenso a minha forma de ver as coisas nesta nossa caminhada de vida.” A. S.

“Conhecê-la foi muito importante para mim. As sessões foram bastante esclarecedoras e vão me ajudar imenso na minha vida.” C. D.

“Amo de coração todo o teu trabalho e todo o tempo que nos tem dedicado. Tem me ajudado imenso todas essas dicas. Muito obrigada!” S. P.

“Espero que continue a informar os pais porque é muito útil para o nosso dia-a-dia. Mais uma vez, muitos parabéns!” A. P.

“Impressionante como uma pessoa que mal acabamos de conhecer consegue mudar a nossa forma de pensar, agir e sentir. Obrigada por ser um raio de luz na minha vida!” S. L.

“Foi preciso esperar quase 40 anos para perceber o “eu” que estava guardado em mim. Obrigado pela ajuda como pai, como companheiro e como filho.” L. F.

De acordo com Martin Seligman (2011), o conceito e educação positiva deve estar associado a criação de competências académicas, que visem o conhecimento em diversas áreas, à promoção da literacia e da disciplina, bom como o desenvolvimento de aptidões de bem-estar. Esta última contextualiza os benefícios do programa de intervenção porque nela estão incluídas as emoções positivas, base teórica do mesmo, o comprometimento, a vida com sentido, as relações positivas e o sucesso na promoção da prática das virtudes e de um bom carácter.

A cada semana uma emoção positiva era estudada, praticada e re-significada, juntamente com as demais técnicas de regulação emocional utilizadas, nomeadamente o *mindfulness* e a partilha social das emoções.

Os exercícios sugeridos por Seligman em seu livro *Florescer. Uma Nova Compreensão da Felicidade e do Bem-estar e Como o Conseguir* foram aplicados no programa, atestando

mais uma vez a eficácia da psicologia positiva na promoção do bem-estar. Somado às técnicas de coaching parental, foi possível identificar em pouco tempo a melhora no bem-estar dos participantes e a conseqüentemente a sua eficácia.

Em todo o processo de investigação é necessário zelar pela integridade física, mental e moral dos participantes, bem como garantir o seu bem-estar, a confidencialidade e o sigilo da informação recolhida (Almeida & Freire, 2000; Crête, 2003). As questões éticas estiveram presentes durante todo o período em que o programa de intervenção foi aplicado, e mesmo após o seu término, tendo em conta que este programa continua a ser aplicado nas escolas de Leira e região.

Em primeiro lugar, os pais foram convidados a participar de uma sessão de esclarecimento acerca do programa, onde lhes foram explicados os objetivos, os direitos e deveres dos participantes, inclusivamente o direito de desistência a qualquer momento. Esta desistência por falta de disponibilidade em frequentar as sessões na data e hora estipuladas pela escola em conjunto com a investigadora é o que possibilitou a formação do grupo controlo, entretanto, importa dizer que os pais que desistiram e que foram utilizados para o grupo controlo são convidados sempre que uma nova edição da aplicação do programa é feita na escola. Neste momento, iremos iniciar a terceira e já há inscritos que naquele momento não puderam participar, mas que agora farão o programa por completo.

Garantiu-se aos participantes o sigilo e a confidencialidade de toda a informação partilhada. Foi entregue o consentimento informado aos pais que aceitaram participar e também à escola, que mesmo autorizando a divulgação do seu nome neste documento, optamos por questões éticas em não partilhar a informação.

Coube à investigadora a tarefa de zelar pelo respeito durante as sessões, validando a partilha das opiniões de todos os participantes e salvaguardando que todas elas seriam usadas apenas em contexto académico e científico.

5.1. Implicações práticas

Do programa, decorrem algumas implicações práticas, que nos parecem pertinentes para todos os intervenientes no processo de intervenção com pais em escolas.

Em primeira instância, o ambiente escolar para este tipo de prática é adequado por apresentar todas as ferramentas necessárias à sua aplicação, além de oferecer a possibilidade de maiores adesões por parte dos pais para este tipo de iniciativa.

Por outro lado, o facto de ter sido medido em apenas 2 meses, não implica que deva ser

executado somente neste período, podendo ser aplicado durante todo o ano letivo, o que o constituirá, portanto, como um instrumento de trabalho institucional.

Ainda que tenha sido aplicado somente nos pais, importa dizer que este programa pode e deve se estender para os outros atores sociais do contexto escolar, nomeadamente os professores e os alunos.

5.2. Limitações

Estando consciente de algumas limitações inerentes ao trabalho desenvolvido, sugerimos algumas precauções na leitura e interpretação dos resultados.

Em primeiro lugar, quando falamos em emoções e sua complexidade nas relações familiares, há que se pensar que questionários com declarações definitivas como coleta de dados oferecem pouca possibilidade de exploração qualitativa, pelo que seria interessante adotar também outras formas de coletas de dados, como por exemplo a análise de discurso, uma técnica que já vem sendo bastante implementada em dissertações de mestrado no exterior. Segundo Maria Lucia Coutinho (2004), “as entrevistas abertas se assemelham a conversas e permitem que os sujeitos se sintam mais à vontade e descontraídos, possibilitando que se tornem visíveis certos processos íntimos que, por não serem muitas vezes conscientes, são frequentemente desconhecidos dos próprios entrevistados. Além disso, permitem aos entrevistadores esclarecerem suas dúvidas e levam os entrevistados a ampliar e desenvolver mais suas respostas através de perguntas”.

Outro ponto importante a considerar é que a duração do programa foi muito curta para medir tantas variáveis. Um programa com 7 encontros é muito pouco representativo para se medir a quantidade de variáveis avaliadas no estudo em questão – 10 variáveis.

É de referir também que no desenho do programa, havia tarefas para serem feitas durante a semana e alguns participantes relataram não terem conseguido executá-las, o que certamente comprometeu os resultados.

5.3. Direções futuras

A primeira sugestão é que já está a ser implementada, é que o programa tenha uma duração mínima de 4 meses, podendo inclusivamente durar todo o ano letivo. Para tanto, a parte 1 do programa foi a medida neste estudo e a parte 2 que se encontra no quadro abaixo, apresenta outros temas ainda não medidos, mas já apresentados:

PARTE 1 - RECONSTRUINDO AS EMOÇÕES NA FAMÍLIA - TEMAS
Gratidão
Esperança/Otimismo
Amor
Perdão
Criatividade
Alegria/Felicidade
Espiritualidade
Empatia
PARTE 2 - INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FAMÍLIA - TEMAS
Autoconfiança - Ferramentas positivas para a raiva
Stress - Introdução ao Mindfulness para pais
Paciência - Sessão com Pais e Filhos
Responsabilidade - Sessão com Pais e Filhos
Autoestima - A chave intrapessoal das relações saudáveis
Casamentos positivos – Sessão com Marido e Mulher
Motivação - Gestão do Tempo
Bullying - Estratégias positivas para solução de conflitos

Como já referido, o programa pode e deve ser estendido aos professores e alunos das escolas. Portanto, a segunda sugestão implica em oferecer workshops de inteligência emocional para os professores e sessões de coaching de emoções para as crianças nas instalações das escolas, o que também já está em processo.

Para terminar, estamos cientes que este trabalho abre caminho para uma nova forma de usar as escolas como um espaço de fala e de escuta na construção de sentido das famílias, particularmente no que se refere as emoções. Conflitos internos de todos os envolvidos na educação podem ser trabalhados no ambiente escolar através de um espaço e um tempo para a fala, para a livre associação, desenvolvendo a afetividade, a análise crítica, trabalhando o “não dito” e promovendo um autoconhecimento salutar para a regulação emocional e consequentemente para a formação saudável da célula mater da sociedade, a família.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Lima, I. & Pratinha, I. (2012). *Avaliação de Intervenções de Formação Parental: uma abordagem qualitativa*. Revista AMAzônica, 1 (VIII), 208- 243.
- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental – Relatório 2007-2010*. FMH, Universidade Técnica de Lisboa, FPCE, Universidade do Porto, FPCE, Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, ESE, Instituto Politécnico do Porto.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). *Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects*. Developmental Psychology, 36(4), 438-448.
- Aspinwall, L., & Staudinger, U. (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Bacas, C. D., Martí, C. A. e Pastor, M. A. (2015). *Mindfulness como estratégia de regulação emocional: Un estudio de laboratorio*. ISSN: 2443-9827. AgoraSalut.2015.1.9 - pp. 127-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baptista, A. (2014). *Aprenda a ser feliz – exercícios de psicoterapia positiva*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Baptista, A. (2014). *O poder das Emoções positivas*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Baumrind, D. (1967). *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*. Genetic Psychology Monographs, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971a). *Current patterns of parental authority*. Developmental Psychology Monographs, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1971b). *Harmonious parents and their preschool children*. Developmental Psychology Monographs, 4, 99-102.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.). *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*. Acedido em 21/03/2015, de <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/54f9f134e4b0996d>

- 3a84ae60/1425666356072/Belfield+et+al+The+Economics+of+SEL++Feb+2015.pdf.
- Belo, S. & Coelho, A. (2017). *Family Coaching*. Alfragide: Texto Editores
- Boniwell, I. (2016). *A ciência da felicidade*. Parede – Portugal: 4 Estações Editora
- Bowlby, J. *Attachment* (New York: Basic Books, 2nd ed., vol. 1, 1982), 177-182
- Bowlby, J. (2002). *Apego: a natureza do vínculo (3a. ed.)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brans, K., Mechelen, I. V., Rimé, B. & Verduyn, P. (2013). *The relation between social sharing and duration of emotional experience*. *Cognition and Emotion*, 27 (6), 1023-1041. doi: 10.1080/02699931.2012.762758.
- Brans, K., Mechelen, I. V., Rimé, B. & Verduyn, P. (2014). *To Share, or Not to Share? Examining the Emotional Consequences of Social Sharing in the Case of Anger and Sadness*. *Emotion*, 14 (6), 1062-1071. doi:10.1037/a0037604.
- Bungental, D. B., & Goodnow, J. (1998). *Socialization processes*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed., 384-462)*. New York: Wiley.
- Cacheiro, C., M. & Martins, M., J. (2012). *Promotion of socio-emotional competences in children at primary school*. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20 (1), 155-169
- Caetano, A. et al. (2007). *Revolução positiva: psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais*. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13 (1), pp. 15-136.
- Camilo, C. & Garrido, M. V. (2013). *Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão*. *Análise Psicológica*, 2 (XXXI), 1-24.
- Carver, C. S. (2004). *Self-regulation of action and affect*. Nova Iorque: Guilford Press
- CASEL — Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidencebased social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Coelho, V., Sousa, V. & Marchante, M. (2014). *Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores*. *International Journal of Development and Educational Psychology INFAD Revista de Psicologia*, 2 (1), 17-22.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children (4th ed.)*. New York: Worth Publishers.
- Costa, A. & Faria, L. (2013). *Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a*

- prática na escola portuguesa*. *Análise Psicológica* 4 (XXXI), 407-424.
- Coutinho, R. L. M. (2004). *Novas Opções, Antigos Dilemas: mulher, família, carreira e relacionamento no Brasil*; In *Temas em Psicologia da SBP—2004*, Vol. 12, no 1, 2–17, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v12n1/v12n1a02.pdf>
- Curci, A., Lanciano, T., Rimé, B. & Soleti, E. (2013). *Negative Emotional Experiences Arouse Rumination and Affect Working Memory Capacity*. *Emotion*, 13 (5), 867-880.
doi:10.1037/a0032492.
- Curci, A. & Rimé, B. (2012). *The temporal evolution of social sharing of emotions and its consequences on emotional recovery: A longitudinal study*. *Emotion*, 12 (6), 1404-1414. doi: 10.1037/a0028651.
- Dadam, S. (2011). *Programa de Orientação para a Parentalidade - Avaliação da sua importância e momento adequado de aplicação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Damásio, A. (2003). *Feelings of emotion and the self*. Department of Neurology, University of Iowa College of Medicine, Iowa City, Iowa 52242, USA
- Damásio, A. (2011). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores
- Danner, D.D.; Snowdon, D.A.; Friesen, W.V. 2001. *Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80:804-813. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.804>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). *Parent style as context: an integrative model*. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496
- Dearing, E., McCartney, K. & Taylor, B. A. (2006). *Within-child associations between family income and externalizing and internalizing problems*. *Dev Psychol.* 2006 Mar;42(2):237-52. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.237>
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). *Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects*. *Motivation and Emotion*, 21, 65–86.
- Dix, T. H. (1991). *The affective organization of parenting: adaptive and maladaptive processes*. *Psychological Bulletin*, 110, 3-25
- Dovidio, J. F., Allen, J. L. y Schroeder, D. A. (1990). *Specificity of empathy-induced helping: Evidence for altruistic motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 249-260. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.59.2.249>

- Doménech, C. S., & Cabero, S. G. (2011) *Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación*. Educación Social, 49, 25- 47.
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). *The current state of empathy research*. Journal of Counselling Psychology, 43, 261e274.
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2012). *The Contribution of Parenting Practices and Parent Emotion Factors in Children at Risk for Disruptive Behavior Disorders*. Child Psychiatry & Human Development, 43, 715–733.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). *The relation of empathy to prosocial and related behaviors*. Psychological Bulletin, 101(1), 91-119. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). *Prosocial development*. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (Vol. 3, pp. 646-718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed - Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Times Books
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (2005). *Adaptation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to the Portuguese context*. Comunicação integrada no Symposium “Cross-cultural validation of Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ), organizado por Vladimir Taksic. University of Rijeka/Croatia), apresentada no 9th European Congresso f Psychology. Granada/Espanha, de 3 de Julho
- Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). *Social functions of emotion*. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), Handbook of emotions (3rd ed., pp. 456e468). New York: Guilford
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). *The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences*. Motivation and emotion, 27, 7-26.
- Frazzetto, G. (2014). *Como Sentimos*. Bertrand Editora
- Frederickson, B.L. 1998. *What good are positive emotions?* Review of General Psychology, 2:300-319. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Frederickson, B.L. 2001. *The role of positive emotions in positive psychology. The broadenand-build theory of positive emotions*. American Psychologist, 56:218-226.

<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Frederickson, B.L.; Joiner, T. 2002. Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13:172-175.
- Freitas, L. B. L., et al (2011). *A Compreensão da Gratidão e Teoria da Mente em Crianças de 5 Anos*. Publicado em: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (2), 330-338.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22, 24-29.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Camarate: Círculo de Leitores
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional* (12ª ed.). Lisboa: Temas Editorias
- Gross, J. J. (1998a). *Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237. doi: 10.1037//0022-3514.74.1.224.
- Gross, J. J. (2001). *Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything*. *Current Directions in Psychological Science*, 215-219. doi: 10.1111/1467-8721.00152.
- Gross, J. J. (2002). *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*. *Psychophysiology*, 39, 281-291. <http://dx.doi.org/10.1017/S0048577201393198>.
- Gross, J.J. 2008. *Emotion regulation*. In: M. Lewis; J.M. Haviland-Jones; L.F. Barrett (orgs.), *Handbook of emotions*. New York, Guilford, p. 497-512.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). *Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J. J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. (1ª ed., pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2014). *Emotion Regulation: Conceptual and empirical foundations*. In J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed., pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Hayes, S.C.; Villatte, M.; Levin, M.; Hildebrandt, M. 2011. *Open, aware and active: Contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive therapies*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7:141-168.
- <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104449>
- Hidalgo, M., Menéndez, S., Sánchez, J. Lorence, B., & Jiménez, L. (2009). *La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo*. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 413-426

- Howe, D. (2008). *The Emotionally Intelligent Social Worker*. New York: Palgrave Macmillan
- João, M. (2018). *Coaching*. Editora Lua de Papel
- Brans, K., Mechelen I, V., Rimé, B. & Verduyn, F. (2013). *The relation between social sharing and the duration of emotional experience*. *Cognition & Emotion*, 27:6, 1023-1041
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well lived*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kleinginna, P. R. Jr., Kleinginna A. M. (1981). *A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition*. Georgia Southern College. *Motivation and Emotion*, Vol 5, No. 4.
- Lagacé-Séguin, G. D. & d'Entremont, R. M. (2004). *The role of child negative affect in the relations between parenting styles and play*. *Journal Early Child Development and Care*. Vol. 176, 2006 - Issue 5. <https://doi.org/10.1080/03004430500039960>
- Lang, P.J. 1978. *Anxiety: towards a psychobiological definition*. In: H.S. Akiskal; W.L. Webb (orgs.), *Psychiatric diagnosis: Exploration of biological criteria*. New York, Spectrum, p. 265-389.
- Langston, C. A. (1994). *Capitalizing on and coping with daily life events: expressive responses to positive events*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1112 e 1125.
- Lazarus, J. (2017). *O poder de ouvir como um cão*. Lisboa: Vesro de Capa, Edição de Livros
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press
- Leahy, L. R., Tirsch, D. & Napolitano, A. L. (2013). *Regulação Emocional em Psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Tradução de Ivo Oliveira. Porto Alegre: Artmed.
- Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro ou Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo com as alterações introduzidas pelas Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto e Lei n.º 142/2015, de 8 de Setembro. Assembleia da República.
- Lepore, S. J., Fernandez-Berrocal, P., Ragan, J., & Ramos, N. (2004). *It's not that bad: Social challenges to emotional disclosure enhance adjustment to stress*. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 17, 341-361.
- Leventhal, H. 1982. *The integration of emotion and cognition*. In: M.S. Clark.; T.S. Fiske (orgs.), *Affect and Cognition*. Hillsdale, Erlbaum, p. 253-276.
- López, M. J., Quintana, J. C., Casimiro, E. C., & Chaves, M. L. (2009). *Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial*. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed.). (Vol. 4). New York: John Wiley & Sons.
- Maner, J. K., Luce, C. L., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B., Brown, S. y Sagarin, B. J. (2002). *The effects of perspective taking on motivations for helping: Still no evidence for altruism*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(11), 1601-1610.
<http://dx.doi.org/10.1177/014616702237586>
- Marques, I. (2008). *Memórias do passado, um legado familiar: clima relacional na família de origem e sua influência na actual aliança parental*. Tese de mestrado integrado em Psicologia, não publicado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística – Com o PASW Statistic (ex-SPSS)*. Lisboa: Report Number, Lda.
- Marujo, H., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (2004). *Educar para o Optimismo - Guia para Professores e Pais*. Barcarena: Editorial Presença.
- Martínez-Sánchez*, F., Zech, E.**, Rovira, P. D.*** (2004). *Adaptación Española Del Cuestionario De Creencias Sobre Los Efectos Del Compartimiento Social De Las Emociones, BSEQ*. *Universidad de Murcia, **Universidad de Lovaina, Bélgica, ***Universidad del País Vasco. 2004, 10(1), 63-74
- Matos, P. M., & Fontaine, M. (1992). *Family environment scale – FES. Adaptação portuguesa. Manuscrito não publicado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Maurice, J. E., Brian, S. F., & Steven E. T. (2000). *Os pais e a educação emocional*. Cascais: Pergaminho Editora
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197–208.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks.
- Mayer, J. D. (2001). *A field guide to emotional intelligence*. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-24). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004a). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications*. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004b). *A further consideration of the issues of emotional intelligence*. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 249-255.
- Mayer, R. E. (1999). *Fifty years of creativity research*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.449-460). Cambridge: Cambridge University Press.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Melzac, R. 1997. *Pain and stress: Clues toward understanding chronic pain*. In: M. Sabourin; F. Craik; M. Robert (orgs.), *Advances in psychological science*. Hove, Psychology Press, p. 89-106
- Miguel, I., Valentim, J. P., Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form. *Psychologica*, [S.l.], p. p. 169-188, jun. 2009. ISSN 1647-8606. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1021>
- Myers, D. G. (2000). *The funds, friends, and faith of happy people*. *American Psychologist*, 55(1), 56–67.
- Morris, S. A., Silk, S. J., Steinberg, L., Myers S. & Robinson R. L. (2007). *The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation*. Blackwell Publishing. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Murphy, K. R. & Sideman, L. (2006). *The Fadification of Emotional Intelligence*. In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 283-299). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., & Collins, N. L. (2006). *Optimizing assurance: the risk regulation system in relationships*. *Psychological Bulletin*, 132, 641e666
- Neto, L. e Marujo, H. (2001). *Optimismo e inteligência emocional – Guia para educadores e líderes*. Lisboa: Ed. Presença.
- Niemiec, C. P., Brown, K. W., Kashdan, T. B., Cozzolino, P. J., Breen, W. E., Levesque-Bristol, C., & Ryan, R. M. (2010). *Being present in the face of existential threat: The role of trait mindfulness in reducing defensive responses to mortality salience*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(2), 344-365.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0019388>
- Nils, F. & Rimé, B. (2012). *Beyond the myth of venting: Social Sharing modes determine the*

- benefits of emotional disclosure*. *European Journal of Social Psychology*, 42,672-681. doi: 10.1002/ejsp.1880.
- Olson, D. (1999). *Circumplex model of marital and family systemes*. *The journal of Family Therapy* (especial edition).
- Paula, J., M. (2012). *Estilos parentais, inteligência emocional e o enfant terrible – relações, implicações e reflexões*. *Revista de Enfermagem Referência*, 8 (III), 155-16.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pires, A. S. (2008). *Estudo da conjugalidade e da parentalidade através da satisfação conjugal e da aliança parental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa
- Potes, A., Bandola, C., Real, F., & Ferreira, L. (2006). *Tempo da Adopção vs Tempo Útil da Criança: Complexidade e questões do processo*. Lisboa: ISCTE
- Rey, A. R., Valero, A. P. B., Paniello H. S., & Monge, M. M. S. (2012). *Programa “Aulas Felices”: Psicología Positiva aplicada a la Educación (2nd ed.)*. Zaragoza: Equipo Sati.
- Reis, H. T., & Shaver, P. (1988). *Intimacy as an interpersonal process*. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (pp. 367e389). Chichester, England: Wiley.
- Rimé, B. (2009). *Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review*. *Emotion Review*, 1, 60–85. doi: 10.1177/1754073908097189.
- Rimé, B. (2007). *Interpersonal Emotion Regulation*, In J.J Gross (Ed). *Handbook of Emotion Regulation* (1ª ed., pp. 466-485). New York: The Guildford Press
- Rimé, B., Pennebaker, J. & Zech, E. (2001). *Disclosing and Sharing Emotion: Psychological, Social, and Health Consequences*. In M.S. Stroebe, W. Stroebe, R.O. Hansson, & H. Schut (Eds.) *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 517-539). Washington DC: American Psychological Association.
- Rimé B., Mesquita, B., Philippot, P. & Boca, S. (1991). *Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion*. *Cognition and Emotion*, 5, 435–465.
- Rivero, C. & Marujo, A. H. (2011). *Positiva-mente*. Lisboa: A esfera dos Livros
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Sargento, P., Caetano, F. & Rebelo, R. (2018). *Ensine o seu filho a dizer não*. Lisboa: Matéria Prima Edições
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B. (2006) *Metodologia da pesquisa*. 3ª ed. São

Paulo: McGraw-Hill

- Schmuck, P., & Sheldon, K. M. (2001). *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Seligman, M. E. (2004). *Felicidade autêntica*. Rio de Janeiro, Objetiva, 333 p.
- Seligman, M. E. (2012). *Florecer. Uma Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro. Objetiva, 386 p.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. e Lopez, S. J. (2007). *Positive Psychology (The scientific and practical explorations of human strengths)*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). *A Preliminary Study of the Emotion Understanding of Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 319-327.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). *Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy*. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Stürmer, S., Snyder, M., Kropp, A. y Siem, B. (2006). *Empathy-motivated helping: The moderating role of group membership*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(7), 943-956. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167206287363>
- Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). *Mindfulness in organizations: A cross-level review*. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 55-81.
- Suveg, C., Zeman, J., Flannery-Schroeder, E., & Cassano, M. (2005). *Emotion Socialization in Families of Children Eith an Anxiety Disorder*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 145–155.
- Taksic, V. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Rijeka/Croatia, Edição do Autor
- Valente, C. (2014). *Coaching para pais – estratégias e ferramentas práticas para educar os nossos filhos*. Lisboa: A Esfera dos Livros
- Vaz Serra, A. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, Lda.
- Vianna, V., Silva, E. e Formigone, M. (2007). *Versão em português da Family Enviroment Scale: aplicação e validação*. *Saúde Pública*, 41 (3), 419-26.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). *Dealing with feeling: a meta-analysis of the*

- effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation.* Psychological Bulletin, 138 (4), 775-808. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027600>.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London: Sage.
- Williams, L., Degnan, K., Perez-Edgar, K., Henderson, H., Rubin, K., Pine, D., Steinberg, L., & Fox, N. (2009). *Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence.* Journal of Abnormal Child Psychology, 37(8), 1063-1075.
- Wu, H., Zhang, Y. (2014). *Reversing DNA methylation: mechanisms, genomics, and biological functions.* Cell. 2014 Jan 16;156(1-2):45-68.
doi:10.1016/j.cell.2013.12.019.
- Xavier, J., Antunes, A. Almeida, A. (2013). *Educação para a Parentalidade Positiva em Contextos Inclusivos: O Grupo Laços de Inclusão.* Comunicação apresentada ao XII Congresso Interacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Yang, I., & Kelly, A., *The positive outcomes of 'Socially Sharing Negative Emotions' in workteams: A conceptual exploration,* European Management Journal (2015), <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2015.10.005>
- Zuzarte, M. & Calheiros, M. (2010). *Programa de intervenção nas interações pais-filhos "Desenvolver a Sorrir" – Estudo exploratório.* Análise Psicológica, 3 (XXVIII), 491-504.

Fontes Online

- Govel, M. (2018). Portugal é o quarto país menos feliz da União Europeia. Expresso Diário. Retirado em: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2018-03-20-Portugal-e-o-quarto-pais-menos-feliz-da-Uniao-Europeia#gs.mO729j8>

ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento informado

Consentimento Informado aos Pais para a participação no Programa “Reconstruindo as Emoções na Parentalidade” para o AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA RAINHA SANTA ISABEL – CARREIRA – LEIRIA - PT

O programa “Reconstruindo as Emoções na Parentalidade” constitui-se como um programa de investigação de competências sociais e emocionais que tem como objetivo desenvolver a inteligência emocional dos pais, ou seja, dar-lhes ferramentas e informação para que lidem melhor com a imprevisibilidade e a mudança nas diferentes situações que eliciam emoções, transformando os obstáculos em desafios passíveis de superação e, portanto, aumentando a sua resiliência.

Este programa integra-se à um trabalho de investigação para o Mestrado em Ciências em Emoções e é constituído de sessões semanais, com duração de aproximadamente 2 horas, que ocorrerão no período de Abril de 2018 à Maio de 2018. Nestas sessões, pretende-se alcançar os objetivos específicos, tais como: i) Fomentar o conhecimento das emoções básicas e sociais nas relações interpessoais entre pais e filhos (Inteligência Emocional); ii) Promover a capacidade de identificar as emoções em si e nos outros; iii) Verificar a relevância da partilha social das emoções no processo de regulação das mesmas; iv) Activar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais (Regulação Emocional); v) Promover a auto motivação, a empatia e a assertividade, considerando o papel facilitador nas relações interpessoais, especialmente no âmbito familiar; vi) Treinar a aplicação de competências socioemocionais enquanto ferramentas importantes da resiliência e prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convidamos os pais a participar desta grande aventura que é mundo das emoções.

Importa ainda salientar que:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento;
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição, sendo os seus dados mantidos em confidencialidade;
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliações individuais, o que significa que não haverá necessidade de se identificar nas investigações feitas;

- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar a investigadora, Daniela Mayr.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que autorize a sua participação no programa “RECONSTRUINDO AS EMOÇÕES NA PARENTALIDADE”, preenchendo, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____, declaro que autorizo a minha participação neste programa, autorizo também que a autora deste estudo fotografe e/ou filme as sessões que participarei, e que me volte a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a minha participação neste estudo, caso se faça necessário.

No âmbito deste pedido, garante-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Nome da Instituição a qual está vinculado

Com os melhores cumprimentos,

Daniela Mayr
Orientanda

Cristina Camilo
Orientadora

Sibila Marques
Co-Orientadora

Contatos para esclarecimentos:

Daniela Mayr
911 988 949
dmayr@coachingdeemoco.es

Anexo B – Questionários utilizados na investigação

Questionário Sócio-Demográfico

Instruções:

Este questionário é realizado no âmbito de um projeto de Mestrado em Ciências em Emoções do Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE_IUL.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos e científicos (elaboração de Dissertação de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. Portanto, este questionário possui fim meramente estatístico.

Não existem respostas certas e erradas. Por isso, solicitamos que **responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.**

O questionário é anónimo e confidencial, pelo que não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas, nem assinar o questionário.

Obrigada pela sua colaboração!

1. Género: (1) Feminino _____ (2) Masculino _____
2. Idade: _____ anos
3. Estado Civil: (1) Solteiro(a) _____
 (2) União de Facto _____
 (3) Casado(a) _____
 (4) Separado(a) _____
 (5) Divorciado(a) _____
 (6) Viúvo(a) _____
4. Escolaridade: (1) Nenhuma (0 anos) _____
 (2) Escola Primária / Primeiro Ciclo _____
 (3) Ciclo Preparatório / Segundo Ciclo _____
 (4) Terceiro Ciclo (Sétimo-Nono Ano) _____
 (5) Ensino Secundário (Décimo-Décimo Segundo ano) _____
 (6) Ensino Superior _____
5. Profissão: _____
6. Estatuto Profissional: (1) Chefia Superior (cargos direção; gerentes, etc.) _____
 (2) Chefia Intermediária (supervisor; encarregado; etc.) _____
 (3) Operacional (liners) _____
7. Situação Laboral: (1) Empregado(a) em tempo integral _____
 (2) Empregado(a) em tempo parcial _____
 (3) Trabalhador(a) estudante _____
8. Filhos:

IDADE	PARTICIPAM DO PROGRAMA RECONSTRUINDO AS EMOÇÕES?	SEXO DA CRIANÇA

Questionário Dimensões e Estilos Parentais

Instruções e itens do Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) –
Versão Reduzida (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001;
Versão Portuguesa de Miguel, Valentim & Carugati, 2009)

Este questionário avalia *com que frequência* actua de determinado modo com o(a) seu/sua filho(a).
Por favor, leia cada frase do questionário e responda no quadrado em branco ao lado de cada pergunta **com que frequência** actua desse modo com o(a) seu/sua filho(a).

Actuo desta maneira:

- 1 = Nunca
- 2 = Poucas vezes
- 3 = Algumas vezes
- 4 = Bastantes vezes
- 5 = Sempre

1. Dou resposta aos sentimentos e necessidades do(a) meu/minha filho(a).	
2. Castigo fisicamente o(a) meu/minha filho(a) como forma de o(a) disciplinar.	
3. Tomo em conta o que o(a) meu/minha filho(a) quer ou deseja antes de lhe pedir para fazer algo.	
4. Quando o(a) meu/minha filho(a) pergunta por que razão tem que obedecer, respondo: “Porque eu digo” ou “Porque sou teu/tua pai/mãe e quero que o faças”.	
5. Explico ao(à) meu/minha filho(a) como me sinto quando se porta bem e quando se porta mal.	
6. Dou uma palmada ao(à) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente.	
7. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a falar dos seus problemas.	
8. Acho difícil disciplinar o(a) meu/minha filho(a).	
9. Incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo.	
10. Castigo o(a) meu/minha filho(a) retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicações.	
11. Saliento as razões das regras que estabeleço.	
12. Quando o(a) meu/minha filho(a) está chateado(a), dou-lhe apoio e consolo.	
13. Grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal.	
14. Elogio o(a) meu/minha filho(a) quando se comporta ou faz algo bem.	
15. Cedo ao(à) meu/minha filho(a) quando faz uma birra por qualquer coisa.	
16. Enfureço-me com o(a) meu/minha filho(a).	
17. São mais as vezes em que ameaço castigar o(a) meu/minha filho(a) do que aquelas em que realmente o(a) castigo.	
18. Tomo em conta as preferências do(a) meu/minha filho(a) quando faço planos familiares.	
19. Agarro o(a) meu/minha filho(a) quando ele(a) é desobediente.	
20. Dito castigos ao(à) meu/minha filho(a) mas realmente não os aplico.	
21. Demonstro respeito pelas opiniões do(a) meu/minha filho(a) incentivando que as expresse.	
22. Permito que o(a) meu/minha filho(a) dê a sua opinião relativamente às regras familiares.	
23. Ralho e crítico para fazer o(a) meu/minha filho(a) melhorar.	
24. Estrago o(a) meu /minha filho(a) com mimos.	
25. Explico ao(à) meu/minha filho(a) por que razões as regras devem ser obedecidas.	
26. Uso ameaças como forma de castigo com poucas ou nenhuma justificações.	
27. Tenho momentos especiais e calorosos com o(a) meu/minha filho(a).	
28. Castigo o(a) meu/minha filho(a) colocando-o(a) algures sozinho(a) com poucas ou nenhuma explicações.	
29. Ajudo o(a) meu/minha filho(a) a perceber o resultado do seu comportamento incentivando-o(a) a falar acerca das consequências das suas acções.	
30. Ralho e critico quando o comportamento do(a) meu/minha filho(a) não corresponde às minhas expectativas.	
31. Explico ao(à) meu/minha filho(a) as consequências do seu comportamento.	
32. Dou uma palmada no(a) meu/minha filho(a) quando se porta mal.	

Questionário de Satisfação e Expectativas Parentais (Narciso & Santos, 2011)

Para cada umas das afirmações que se seguem, assinale a opção numerada que melhor corresponde ao que sente.

(A) Relativamente à relação com o(a) meu (minha) filho(a), sinto-me...

- 1 – Muito Insatisfeito(a)
- 2 – Insatisfeito(a)
- 3 – Nem Insatisfeito(a) nem Satisfeito(a)
- 4 – Satisfeito(a)
- 5 – Muito Satisfeito(a)

(B) Relativamente ao desempenho do meu papel de pai(mãe), sinto-me...

- 1 – Muito Insatisfeito(a)
- 2 – Insatisfeito(a)
- 3 – Nem Insatisfeito(a) nem Satisfeito(a)
- 4 – Satisfeito(a)
- 5 – Muito Satisfeito(a)

(C) Relativamente ao comportamento do(a) meu(minha) filho(a), sinto-me...

- 1 - Muito Insatisfeito(a)
- 2 – Insatisfeito(a)
- 3 – Nem Insatisfeito(a) nem Satisfeito(a)
- 4 – Satisfeito(a)
- 5 – Muito Satisfeito(a)

(D) A relação que tenho com o(a) meu(minha) filho(a) é...

- 1 – Muito Pior do que Esperava
- 2 – Pior do que Esperava
- 3 – Nem Pior nem Melhor do que Esperava
- 4 – Melhor do que Esperava
- 5 – Muito Melhor do que Esperava

(E) O desempenho do meu papel como pai(mãe) é...

- 1 – Muito Pior do que Esperava
- 2 – Pior do que Esperava
- 3 – Nem Pior nem Melhor do que Esperava
- 4 – Melhor do que Esperava
- 5 – Muito Melhor do que Esperava

(F) O comportamento do(a) meu (minha) filho(a) é...

- 1 – Muito Pior do que Esperava
- 2 – Pior do que Esperava
- 3 – Nem Pior nem Melhor do que Esperava
- 4 – Melhor do que Esperava
- 5 – Muito Melhor do que Esperava

Questionário Competências Emocionais
Versão Vladimir Taksic´ (2000)
Adaptação Portuguesa: L. Faria & N. Lima Santos (2001)

Nas páginas seguintes vai encontrar um conjunto de afirmações, às quais pedimos que responda espontaneamente, sem pensar muito em cada uma delas, pois o que nos interessa é o que habitualmente sente e pensa acerca das mesmas.

Isto não é um teste, logo, não há boas nem más respostas. O que conta é a sua opinião sincera!

Por favor, leia cada uma das afirmações que a seguir se apresentam e responda pondo um círculo ou uma cruz na letra que corresponde à sua opinião, usando a escala que se segue:

A NUNCA	B RARAMENTE	C POUCAS VEZES	D ALGUMAS VEZES	E FREQUENTEMENTE	F SEMPRE
-------------------	-----------------------	-----------------------------	------------------------------	----------------------------	--------------------

1	Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça	A	B	C	D	E	F
2	Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras	A	B	C	D	E	F
3	Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição	A	B	C	D	E	F
4	Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor	A	B	C	D	E	F
5	Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo	A	B	C	D	E	F
6	Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu	A	B	C	D	E	F
7	As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer	A	B	C	D	E	F
8	Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto	A	B	C	D	E	F
9	Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou decepcionados	A	B	C	D	E	F
10	Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo	A	B	C	D	E	F
11	Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir	A	B	C	D	E	F
12	Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos	A	B	C	D	E	F
13	Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar	A	B	C	D	E	F
14	Exprimo bem as minhas emoções	A	B	C	D	E	F
15	Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário	A	B	C	D	E	F
16	Quando estou de bom humor, é difícil ficar mal disposto(a)	A	B	C	D	E	F
17	Consigo exprimir a forma como me sinto	A	B	C	D	E	F
18	Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções	A	B	C	D	E	F
19	Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução	A	B	C	D	E	F
20	Consigo descrever o meu estado emocional actual	A	B	C	D	E	F
21	Consigo perceber quando alguém se sente desanimado	A	B	C	D	E	F
22	Quando estou com alguém que me admira, tenho o cuidado com a forma como me comporto	A	B	C	D	E	F
23	Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional	A	B	C	D	E	F
24	Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara	A	B	C	D	E	F
25	Quando estou feliz e bem humorado(a), estudo e trabalho melhor	A	B	C	D	E	F
26	O meu comportamento reflecte os meus sentimentos mais profundos	A	B	C	D	E	F
27	Consigo detectar a inveja disfarçada nos outros	A	B	C	D	E	F

28	Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução
29	As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor
30	Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor
31	Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar
32	Normalmente sei as razões porque me sinto mal
33	Percebo quando alguém se sente culpado
34	Procuo moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas
35	Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto
36	Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos
37	Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto
38	Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos
39	Percebo quando alguém está em baixo
40	Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles
41	Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos
42	Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor
43	Tento manter o bom humor
44	Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos
45	No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora

A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F
A	B	C	D	E	F

Questionário Family Environment Scale – FES
 Rudolf H. Moos & Bernice S. Moos, 1986
 (Adaptação Portuguesa a: P. Mena Matos & A. M. Fontaine, 1992)

Neste questionário vai encontrar um conjunto de afirmações **sobre a sua família**. Leia atentamente cada uma das frases e **assinale com uma cruz (X)** a resposta que melhor exprime as **suas relações familiares com as pessoas com quem vive atualmente**, tendo em conta as seis alternativas de resposta.

- 1 = Discordo Totalmente
- 2 = Discordo
- 3 = Discordo Moderadamente
- 4 = Concordo Moderadamente
- 5 = Concordo
- 6 = Concordo Totalmente

1. Na minha família ajudamo-nos uns aos outros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
2. Quase sempre na minha família não contamos o que sentimos uns aos outros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
3. Na minha família nós zangamo-nos muitas vezes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
4. Normalmente quando estamos em casa parece que só estamos a passar o tempo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
5. Em casa podemos falar de tudo o que queremos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
6. As pessoas da minha família mostram poucas vezes que estão zangadas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
7. Gostamos bastante de fazer coisas em família.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
8. Quando descarregamos os nossos problemas, há sempre alguém que fica preocupado.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
9. As pessoas da minha família às vezes ficam tão nervosas que atiram coisas pelo ar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
10. Sentimo-nos muito unidos na minha família.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
11. Contamos uns aos outros os nossos problemas pessoais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
12. Quase nunca as pessoas da minha família perdem a cabeça.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
13. Normalmente ninguém se oferece para fazer alguma coisa que tem que ser feita em casa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
14. Se nos apetece fazer qualquer coisa em cima da hora, então fazemo-lo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

15. As pessoas da minha família criticam-se muitas vezes umas às outras.	1	2	3	4	5	6
16. Podemos realmente contar uns com os outros na minha família.	1	2	3	4	5	6
17. Em minha casa há sempre alguém que se aborrece, quando alguém se queixa.	1	2	3	4	5	6
18. As pessoas da minha família às vezes agredem-se fisicamente.	1	2	3	4	5	6
19. Na minha família sentimo-nos pouco unidos.	1	2	3	4	5	6
20. As questões de dinheiro e de pagamento de contas são faladas abertamente em minha casa.	1	2	3	4	5	6
21. Se existe alguma zanga na minha família tentamos esconder o problema e manter a paz.	1	2	3	4	5	6
22. Nós damo-nos mesmo bem uns com os outros	1	2	3	4	5	6
23. Geralmente temos cuidado com o que dizemos uns aos outros.	1	2	3	4	5	6
24. Na minha família cada um quer ser melhor que o outro.	1	2	3	4	5	6
25. Temos muito tempo e atenção uns para os outros.	1	2	3	4	5	6
26. Na minha família começamos muitas vezes a conversar sobre várias coisas.	1	2	3	4	5	6
27. Na minha casa achamos que não serve de nada estar a gritar.	1	2	3	4	5	6

Questionário Partilha Social das Emoções

Adaptação Espanhola do Questionário de Crenças sobre os Efeitos da Partilha Social das Emoções (Martínez-Sánchez, Zech & Rovira, 2004)

Nome: _____

Gostaríamos de lhe pedir que se tentasse recordar de uma experiência específica relacionada com o seu dia-a-dia em família na qual tenha sentido uma emoção negativa forte. Não é importante o tipo de emoção que sentiu (por exemplo, raiva ou tristeza), o importante é que pense numa experiência específica e que a emoção negativa tinha sido intensa. **Por favor responda à primeira parte do questionário com base nessa experiência em particular.**

Instruções:

Serão agora apresentadas algumas questões sobre a sua experiência, a emoção que sentiu e como é que lidou com a mesma. Por favor indique ou assinale com um círculo a opção que mais se adequa à sua situação:

1. Há quanto tempo é que ocorreu essa experiência? _____ **anos** e _____ **meses**

2. Em que medida considera que a experiência que deu origem à emoção negativa foi importante para si?

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7

Não foi de Foi mais ou Foi
todo menos muitíssimo
importante importante importante

3. Em que medida é que essa emoção a fez sentir:

3.1.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Negativa **Positiva**

3.2.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Descontraída **Excitada**

3.3.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Sem controlo **Com máximo**

4. Assim que a experiência ocorreu, a sua primeira tendência para tentar lidar com a emoção que sentiu foi:

1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----	6 -----	7 -----	8 -----	9 -----
Tentar resolver sozinha o que estava a sentir				Procurar a ajuda de outras pessoas para resolver o que estava a sentir				

5. Após esse primeiro momento, ao longo do dia, quando tentou lidar com essa emoção, a sua tendência foi:

1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----	6 -----	7 -----	8 -----	9 -----
Tentar resolver sozinha o que estava a sentir				Procurar a ajuda de outras pessoas para resolver o que estava a sentir				

Instruções:

Agora gostaríamos de lhe colocar algumas questões acerca da sua vida emocional, em particular como é que controlou (isto é, como regulou e geriu) as suas emoções face à experiência que selecionou previamente. As questões abaixo envolvem duas componentes distintas da sua vida emocional. Uma é a sua experiência emocional, isto é, a forma como se sente. A outra componente é a expressão emocional, ou seja, a forma como demonstra as suas emoções na forma como fala, faz determinados gestos ou atua. Apesar de algumas afirmações poderem parecer semelhantes, diferem em importantes aspetos. Para cada item, por favor responda utilizando a escala apresentada:

1. Quando quis sentir mais emoções *positivas* (como alegria ou contentamento), *mudei o que estava a pensar*.

1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----	6 -----	7 -----
Discordo totalmente	Não concordo nem discordo			Concordo totalmente		

2. Guardei as minhas emoções para mim própria.

1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----	6 -----	7 -----
Discordo totalmente	Não concordo nem discordo			Concordo totalmente		

3. Quando quis sentir menos emoções *negativas* (como tristeza ou raiva), *mudei o que estava a pensar*.

1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----	6 -----	7 -----
Discordo totalmente	Não concordo nem discordo			Concordo totalmente		

4. Quando estava a sentir emoções *positivas*, tive cuidado para não as expressar.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Discordo Não concordo nem Concordo
totalmente discordo totalmente

5. Quando estava perante uma situação stressante, forcei-me a pensar sobre essa mesma situação, de uma forma que me ajudasse a ficar calma.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Discordo Não concordo Concordo
totalmente nem discordo totalmente

6. Eu controlei as minhas emoções *não as expressando*.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Discordo Não concordo Concordo
totalmente nem discordo totalmente

7. Quando quis sentir mais emoções *positivas*, eu *mudei a forma como estava a pensar* acerca da situação.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Discordo Não concordo Concordo
totalmente nem discordo totalmente

8. Eu controlei as minhas emoções modificando a forma de pensar acerca da situação em que me encontrava.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Discordo Não concordo nem Concordo
totalmente discordo totalmente

9. Quando estava a experienciar *emoções negativas*, fiz tudo para não as expressar.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Discordo Não concordo Concordo
totalmente nem discordo totalmente

10. Quando quis sentir menos emoções *negativas*, *mudei a forma como estava a pensar* acerca da situação.

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Discordo totalmente Não concordo nem Concordo totalmente
discordo

Instruções:

O próximo conjunto de questões está relacionado com a partilha da sua experiência e emoção com outras pessoas. Para cada questão, por favor faça um círculo à volta da opção que melhor corresponde à sua situação:

1. Em que medida sentiu a necessidade de partilhar a emoção relacionada com sua experiência?

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

2. Na altura, falou com alguém sobre essa experiência e/ou sobre essa emoção?

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

3. E aproximadamente com quantas pessoas é que falou? _____ pessoas

4. Com quem é que falou?

4.1. Companheiro/a:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

4.2. Familiares:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

4.3. Amigos:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

4.4. Profissionais de saúde:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

4.5. Estranhos:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou menos

5. Após quanto tempo depois dessa experiência ter ocorrido é que a partilhou com alguém?

5.1. No próprio dia:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

5.2. Nessa semana:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

5.3. Após uma semana:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
Não falei Falei mais ou Falei
menos muitíssimo

6. Em que medida acredita que essa partilha foi benéfica para si?

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
De modo nenhum Mais ou menos Muitíssimo

7. Em que medida é que essa partilha o ajudou a reduzir a sua emoção negativa?

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
De modo nenhum Mais ou menos Muitíssimo

8. Em que medida é que essa partilha o ajudou a reduzir a sua emoção negativa?

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
De modo nenhum Mais ou menos Muitíssimo

9. Em que medida é que a pessoa com quem falou a estimulou a ver a situação de uma perspetiva diferente?

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7
De modo nenhum Mais ou menos Muitíssimo

Anexo C – Modelo lógico das atividades realizadas com os participantes

Modelo Lógico das atividades grupais realizadas com os participantes do programa "Reconstruindo as Emoções na Parentalidade"								
SESSÃO 1 - GRATIDÃO								
Nº/Nome da Atividade	Descrição	Tempo	Recursos	Produtos	Participantes	Objetivos		
						Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
1. Gratidão	<p>A sessão será iniciada com a definição de gratidão e um video de uma criança que se encanta com um clips que ganha da mãe. Na sequencia falaremos da importância dos pensamentos e a exposição de um artigo que mostra a importância dos pensamentos positivos como medida de saúde. Na sequência será mostrado um video sobre coaching, neurociência e gratidão e a partir daí as atividades "Diário da gratidão" onde cada participante deve escrever 3 vezes por semana 3 momentos em que sentiu-se grato; "Você é especial" onde será distribuída uma folha de papel com 8 corações. Cada participante deverá preencher o nome da pessoa a quem ele quer dar o coração e porque esta pessoa da família é importante para ele. Deverá entregar, além do coração preenchido, mais um em branco para que a pessoa que recebeu faça o mesmo com alguém da família, não necessariamente o participante; "Carta da gratidão" onde o participante deverá escrever uma carta de agradecimento para alguém da família contendo aproximadamente 150 palavras. Além disso, foi solicitado um trabalho para casa: "A Janela de Johari" onde o participante deverá escolher 5 membros próximos de si para responderem perguntas sobre o que ele gosta de fazer e faz, o que gosta de fazer e não faz, o que ele não gosta de fazer, mas faz e o que ele não gosta de fazer e por isso não faz. Além disso, a pessoa que responde deverá dizer quais atitudes que o participante possui que favorecem um bom ambiente no trabalho e na vida pessoal e quais dificuldades ele possui que interferem no ambiente no trabalho e na vida pessoal. Ao final, o participante deve responder também as mesmas perguntas e colocar as respostas de cada participante em um quadrante que acabará por informar como ele é visto pelos outros. No final da sessão, serão ministrados 15 a 20 minutos de mindfulness</p>	2 horas	<p>Lista de presenças dos participantes, slides, videos extraídos do youtube, caderno A5 de capa preta, lápis cera, papel em branco para a atividade "Carta da gratidão" e impressões da atividade "Você é especial". A atividade "Janela de Johari" será enviada por e-mail para os participantes. Música instrumental para a sessão de mindfulness.</p>	<p>Decoração da capa do caderno que será usado durante todo o curso de nome "Diário da gratidão"; "Carta da gratidão" feita e Corações "Você é especial" preenchidos. Exercício "Janela de Johari" preenchido em casa com os membros da família</p>	<p>Pais de alunos do agrupamento de escolas da Rainha Santa Isabel - Carreira - Leiria - PT</p>	<p>Familiarizar os participantes com o conceito de gratidão e as demais atividades</p>	<p>Promover o comportamento mais positivo e grato aos membros da família e a vida através da emoção gratidão. Estimular a prática da gratidão na família e na própria vida.</p>	<p>Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em si e na família. Promover a autorregulação emocional</p>

Modelo Lógico das atividades grupais realizadas com os participantes do programa "Reconstruindo as Emoções na Parentalidade"

SESSÃO 2 - AMOR

Nº/Nome da Atividade	Descrição	Tempo	Recursos	Produtos	Participantes	Objetivos		
						Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
2. Amor	<p>A sessão será iniciada com a definição de amor feita por crianças entre 4 e 8 anos. Na sequência falaremos sobre a teoria do apego e os tipos de amor. Depois falaremos sobre o casamento e as linguagens do amor. Por meio de um estudo de caso, os participantes então deverão identificar as linguagens do amor do casal em questão e simular uma conversa que resolveria o problema. Depois escolheram uma pessoa do grupo para apresentar o diálogo. Vamos falar um pouco sobre como dar feedback e apresentar uma solução de diálogo eficaz para o casal do estudo de caso. A seguir, pediremos aos pais que façam a atividade "Cultivo da Bondade" em casa, durante a semana. Falaremos um pouco sobre valores e os participantes terão que identificar os valores que os movem na vida por meio de uma técnica de coaching de nome "Identifica os teus valores". Falaremos também sobre o autamar e vamos dar a cada participante um espelho onde ele deverá dizer olhando para o espelho, a frase "Eu amo-me e aceito-me" e esperar pela resposta. A esta atividade demos o nome de "Espelho, espelho meu". Pediremos que essa frase seja dita muitas vezes ao dia durante a semana até que o participante sinta verdade e conforto ao dizê-la. Para esta atividade demos o nome de "Afirmações positivas". Ao final vamos passar um vídeo sobre o segredo para ter um casamento feliz e logo após serão ministrados 15 a 20 minutos de mindfulness.</p>	2 horas	<p>Lista de presenças dos participantes, slides, vídeos extraídos do youtube, caderno A5 de capa preta e impressões da atividade "Cultivo da bondade", "Identifica os teus valores" e "Espelho, espelho meu". Espelhos pequenos para a atividade "Espelho, espelho meu". Música instrumental para a sessão de mindfulness.</p>	<p>Exercícios "Identifica os teus valores" e "Espelho, espelho meu" feitos durante a sessão e Exercícios "Cultivo da Bondade" e "Afirmações positivas" feitos durante a semana</p>	<p>Pais de alunos do agrupamento de escolas da Rainha Santa Isabel - Carreira - Leiria - PT</p>	<p>Familiarizar os participantes com o conceito de amor, de tipos de amor, de maneiras de amar</p>	<p>Promover o comportamento mais positivo em relação aos cônjuges e estimular a prática do amor e da bondade na família e na própria vida. Promover o aumento da autoestima e do autoconceito.</p>	<p>Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em si e na família. Promover a autorregulação emocional</p>

Modelo Lógico das atividades grupais realizadas com os participantes do programa "Reconstruindo as Emoções na Parentalidade"

SESSÃO 3 - PERDÃO

Nº/Nome da Atividade	Descrição	Tempo	Recursos	Produtos	Participantes	Objetivos		
						Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
3. Perdão	<p>A sessão será iniciada com uma recapitulação sobre a sessão anterior e uma discussão sobre o que é perdoar. A seguir falaremos sobre o benefício de errar e o que a criança sente com isso e vamos então falar sobre as linguagens do perdão, além de brevemente citar a importância da escuta ativa no ato de perdoar. Passaremos então um vídeo sobre a linguagem corporal para que o participante perceba que sinais a pessoa dá quando está de facto arrependido do que fez. Depois falaremos sobre frases importantes no processo de perdão e os participantes então analisarão um estudo de caso. Na sequência serão expostas duas atividades: a "Linha do tempo" deverá ser feita durante a sessão e a "Árvore genealógica das emoções na família" deverá ser feita durante a semana. Na atividade "Linha do tempo" os participantes deverão escrever todos os eventos importantes que aconteceram na sua vida e que não foram perdoados, anotando a idade com que os mesmos aconteceram. Tanto os positivos quanto os negativos. Na atividade "Árvore genealógica das emoções em família" os participantes deverão fazer um genograma ou árvore genealógica da sua família, envolvendo os seus pais, os seus avós e bisavós. Nele, eles deverão colocar uma lista de talentos, virtudes e defeitos para tentar perceber o comportamento dos seus pais para com eles, baseado na pesquisa que farão. Depois, os participantes deverão escolher um dos eventos listados na atividade "Linha do tempo" para fazer uma carta de perdão para a(s) pessoa(s) envolvida(s) no evento. A carta não necessita ser entregue. No final da sessão, serão ministrados 15 a 20 minutos de mindfulness.</p>	2 horas	<p>Lista de presenças dos participantes, slides, vídeos extraídos do youtube, papel em branco para a atividade "Carta do Perdão" e impressões da atividade "Linha do Tempo" e "Árvore genealógica das emoções em família". Música instrumental para a sessão de mindfulness.</p>	<p>Exercícios "Carta do perdão", "Linha do tempo". O exercício "Árvore genealógica das emoções em família" será preenchido em casa, após pesquisa junto aos membros da família.</p>	<p>Pais de alunos do agrupamento de escolas da Rainha Santa Isabel - Carreira - Leiria - PT</p>	<p>Familiarizar os participantes com o conceito de perdão e o processo que envolve o perdão.</p>	<p>Promover o comportamento mais positivo junto aos membros da família e a vida através da emoção perdão. Estimular o perdão em eventos ocorridos durante a vida.</p>	<p>Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em si e na família. Promover a autorregulação emocional</p>

Modelo Lógico das atividades grupais realizadas com os participantes do programa "Reconstruindo as Emoções na Parentalidade"

SESSÃO 4 - ESPERANÇA / OTIMISMO

Nº/Nome da Atividade	Descrição	Tempo	Recursos	Produtos	Participantes	Objetivos		
						Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
4. Esperança / Otimismo	<p>A sessão será iniciada com uma discussão sobre o que influencia os pensamentos e, conseqüentemente a esperança e o otimismo. Sobre o papel da cultura nesta influência, mostraremos um video em que na cultura árabe os homens não permitem que as mulheres trabalhem fora. Depois, outro video será apresentado sobre a correlação da neurociência, do coaching e das crenças limitantes. A seguir, vamos passar uma atividade sobre as crenças limitantes em que os participantes terão que identificar as crenças que limitam a sua vida e influenciam o pensamento. Logo após, aplicaremos uma técnica para modificar as crenças limitantes. Depois falaremos sobre a importância de ser otimista, de não se sentir culpado pela educação que tem dado aos filhos e vamos falar de um caso de sucesso onde os pais conseguiram ensinar a filha a ser mais responsável. Na sequência, vamos falar das tarefas que condizem com a idade de cada filho e vamos ensinar a técnica "Time out da raiva" para acalmar as crianças na hora da birra. Vamos falar sobre a diferença entre esperança e otimismo e as vantagens de ser otimista. aplicaremos então a atividade "Sonho meu" em que o participante deverá refletir sobre os sonhos que tem para si e, logo após, a atividade "Fixando objetivos com os filhos". Levarão para fazer em casa a atividade "O melhor eu possível" onde, durante toda a semana, todos os dias, escolherão uma área específica da sua vida e imaginarão o seu melhor possível, descrevendo depois o que sentiram durante a imaginação. No final da sessão, serão ministrados 15 a 20 minutos de mindfulness.</p>	2 horas	<p>Lista de presenças dos participantes, slides, videos extraídos do youtube, as impressões das atividades "Identificando as crenças limitantes", "Time out para a raiva", "Sonho meu", "Fixando objetivos com meus filhos" e "O melhor eu possível". Música instrumental para a sessão de mindfulness.</p>	<p>Exercícios "Identificando as crenças limitantes", "Sonho meu". Os exercícios "Fixando objetivos com meus filhos" e "O melhor eu possível" serão feitos em casa sozinho ou com os membros da família</p>	<p>Pais de alunos do agrupamento de escolas da Rainha Santa Isabel - Carreira - Leiria - PT</p>	<p>Familiarizar os participantes com o conceito de esperança / otimismo, a influência dos pensamentos na vida e as demais atividades</p>	<p>Promover o comportamento mais positivo junto aos membros da família através da emoção esperança e otimismo, além fornecer técnicas que auxiliam a si próprios e aos filhos o alcance de metas e a regulação das suas emoções diante dos desafios.</p>	<p>Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em si e na família. Promover a autorregulação emocional</p>

Modelo Lógico das atividades grupais realizadas com os participantes do programa "Reconstruindo as Emoções na Parentalidade"

SESSÃO 5 - CRIATIVIDADE

Nº/Nome da Atividade	Descrição	Tempo	Recursos	Produtos	Participantes	Objetivos		
						Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
5. Criatividade	<p>A sessão será iniciada com uma recapitulação sobre tudo o que foi ensinado até o momento e a verificação da execução das tarefas já solicitadas. Depois falaremos sobre o conceito de criatividade e algumas dicas para desenvolver a criatividade, tais como: fazer analogias, sair mais, experimentar, socializar, ler, quebrar a rotina, meditar, fazer caminhadas, assistir filmes, organizar a casa, ouvir música, etc. Na primeira atividade vamos passar um vídeo sobre como organizar a casa e vamos pedir que ao longo da semana o participante escolha um cômodo da casa para organizar. Depois vamos ensinar a técnica "Brainstorming infantil" e vamos solicitar que a criança seja envolvida na organização do cômodo, fazendo com ela a técnica do "Brainstorming infantil para organizar um cômodo da casa" para que ela desenvolva a criatividade sugerindo ideias para fazer a tarefa de uma maneira melhor. Na sequência, iremos pedir que decorem a caixinha da família criativa onde serão colocadas várias sugestões de passeios, de abraços em família como "mimos" para si e para os demais, bem como papéis em branco para que os participantes possam criar eles mesmos programas divertidos em família. Vamos então pedir que abram a caixinha uma vez por semana e que façam o que o papel escolhido estiver a solicitar. Para esta atividade demos o nome "Caixinha da família criativa". Como atividade para casa pediremos que os participantes façam caminhadas com algum membro da família 2 a 3 vezes por semana. Para esta atividade demos o nome "Caminhadas de sabedoria". No final da sessão, serão ministrados 15 a 20 minutos de mindfulness</p>	2 horas	<p>Lista de presenças dos participantes, slides, vídeos extraídos do youtube, caixinha de madeira, tinta e lapis cera para decoração, fitas decorativas, cola, tesoura. Música instrumental para a sessão de mindfulness.</p>	<p>Caixinha da família criativa com os papeis recortados, dobrados e colocados dentro da caixa para serem retirados durante a semana. Os exercícios "Caminhadas de sabedoria" e "Brainstorming infantil para organizar um cômodo da casa" serão feitos em casa com os membros da família.</p>	<p>Pais de alunos do agrupamento de escolas da Rainha Santa Isabel - Carreira - Leiria - PT</p>	<p>Familiarizar os participantes com o conceito de criatividade e as demais atividades</p>	<p>Promover o comportamento mais positivo e criativo junto aos membros da família e na vida através da emoção criatividade. Estimular a prática da criatividade na família e na própria vida.</p>	<p>Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em si e na família. Promover a autorregulação emocional</p>

Modelo Lógico das atividades grupais realizadas com os participantes do programa "Reconstruindo as Emoções na Parentalidade"

SESSÃO 6 - ALEGRIA / FELICIDADE

Nº/Nome da Atividade	Descrição	Tempo	Recursos	Produtos	Participantes	Objetivos		
						Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
6. Alegria / Felicidade	<p>A sessão será iniciada com os estudos recentes sobre felicidade e mencionaremos os 14 fundamentos da felicidade, verificando quais já fizemos e quais ainda faltam. Na sequencia vamos colocar uma música animada para todos dançarem, já que a música influencia nas nossas emoções. Na atividade 1 vamos pedir aos participantes que escrevam um pequeno parágrafo com uma apresentação positiva sobre eles mesmos. Para esta atividade demos o nome de "Apresentação positiva". Depois vamos pedir que, durante a semana, escrevam 3 coisas que correram bem no dia, independente da importância para a sua vida. Essa atividade ganhou o nome de "As 3 bênçãos". Na sequencia faremos a atividade "A roda da vida" para que os participantes identifiquem as áreas da vida que precisam de mais atenção para se alcançar a felicidade. logo após, um momento de descontração com a apresentação de um video engraçado. Depois faremos a atividade "Cultivo da amizade" onde terão que estabelecer contacto durante a semana, com alguns amigos que não veem já a algum tempo. Mais um momento de descontração para dançarem será pedido. Depois pediremos que tirem fotos durante a semana nas caminhadas que estão a fazer com os membros da família. A esta atividade demos o nome de "A vida é bela". Mais um momento de descontração ocorrerá com a apresentação de um video engraçado. No final da sessão, serão ministrados 15 a 20 minutos de mindfulness</p>	2 horas	<p>Lista de presenças dos participantes, slides, videos extraídos do youtube, impressões das atividades "Apresentação positiva", "As 3 bênçãos", "A roda da vida", "O cultivo da amizade" e "A vida é bela". Música para os momentos de dança e música instrumental para a sessão de mindfulness.</p>	<p>Os exercícios "Apresentação positiva" e a "Roda da vida" serão feitas durante a sessão. Os demais serão feitos em casa só ou com os membros da família</p>	<p>Pais de alunos do agrupamento de escolas da Rainha Santa Isabel - Carreira - Leiria - PT</p>	<p>Familiarizar os participantes com os estudos sobre alegria e felicidade e promover essa emoção durante a sessão</p>	<p>Promover o comportamento mais positivo e feliz na vida e junto aos membros da família através das emoções alegria e gratidão. Estimular o bem estar subjetivo na rotina de vida dos participantes.</p>	<p>Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em si e na família. Promover a autorregulação emocional</p>

Modelo Lógico das atividades grupais realizadas com os participantes do programa "Reconstruindo as Emoções na Parentalidade"

SESSÃO 7 - EMPATIA

Nº/Nome da Atividade	Descrição	Tempo	Recursos	Produtos	Participantes	Objetivos		
						Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
7. Empatia	<p>A sessão será iniciada com um video do trailer do filme "Divertidamente" extraído do Youtube que revela com clareza uma cena em que não houve empatia. Na sequencia apresenta-se a definição de empatia diferenciando-a de simpatia e a importância da escuta ativa. Para explicar a escuta ativa, uma analogia com a maneira como um cão ouve o dono é feita. A seguir, a primeira atividade de partilha social das emoções é inserida com a seguinte diretriz: Gostaríamos de lhe pedir que se tentasse recordar de uma experiência específica relacionada com o seu dia-a-dia em família na qual tenha sentido uma emoção negativa forte. Não é importante o tipo de emoção que sentiu (por exemplo, raiva ou tristeza), o importante é que pense numa experiência específica e que a emoção negativa tenha sido intensa. Você deverá partilhar essa experiência com a sua dupla e ela deverá exercitar a escuta ativa, portanto, acolherá a sua partilha sem emitir conselhos. As duplas fazem, cada hora um participante e, após a atividade, uma explicação sobre as perguntas que podem ser feitas é apresentada. A partir da explanação, a atividade 2 é fazer perguntas que promovam reflexões e se oferecer para ajudar. No final, uma sessão de 15 a 20 minutos de mindfulness é ministrada.</p>	2 horas	Lista de presenças dos participantes, slides, videos extraídos do youtube. Música instrumental para a sessão de mindfulness.	Preenchimento do questionário da partilha social das emoções antes e depois das atividades solicitadas na sessão.	Pais de alunos do agrupamento de escolas da Rainha Santa Isabel - Carreira - Leiria - PT	Familiarizar os participantes com o conceito de empatia e escuta ativa	Promover o comportamento mais positivo e adaptado por meio da partilha social das emoções	Desenvolvimento de competências sociais e emocionais em si e na família. Promover a regulação emocional.

Anexo D – Slides apresentados em cada sessão

Sessão 1 – Gratidão





Dra. DANIELA MAYR
Psicóloga | Coach | Palestrante
+351 911 988 949
dmayr@coachingdeemocoes.com

**A IMPORTÂNCIA DA GRATIDÃO NAS
RELAÇÕES FAMILIARES**



DEFINIÇÃO DE GRATIDÃO
<https://www.youtube.com/watch?v=FxFKRNTJe8M>

Vem do latim gratia que significa graça, ou que se traduz como agradável. Por extensão, significa reconhecimento agradável por tudo quanto se recebe ou lhe é concedido.



CUIDADO COM OS PENSAMENTOS

Uma pesquisa feita nos EUA revela que:

- Temos uma média de 70 mil pensamentos por dia;
- 40% de nossas preocupações dizem respeito a fatos que jamais acontecerão;
- 30% relacionam-se com coisas que já aconteceram;
- 12% referem-se a questões de saúde;
- 10% são sobre assuntos insignificantes;
- 8% das preocupações têm base real.



CUIDADO COM OS PENSAMENTOS

Um estudo publicado na Revista Proceedings, da Academia Nacional de Ciências, feito pelo Dr. Richard Davidson, mediu a atividade cerebral no córtex pré-frontal do cérebro de um pequeno grupo de pessoas.

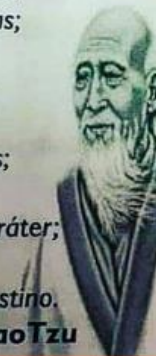
Cada um deles foi instruído a lembrar um evento feliz e alegre e um evento que os deixou tristes ou com medo.

Em seguida, cada participante recebeu a vacina padrão contra a gripe.

Eles monitoraram os níveis de anticorpos do grupo por seis meses e encontraram maior imunidade à gripe naqueles com a atividade mais forte no córtex pré-frontal esquerdo, o lado associado a pensamentos felizes.

*Vigie seus pensamentos,
Eles se tornam palavras;
Vigie suas palavras,
Eles se tornam ações;
Vigie suas ações,
Eles se tornam hábitos;
Vigie seus hábitos,
Eles se tornam seu caráter;
Vigie seu caráter,
Eles se torna o seu destino.*

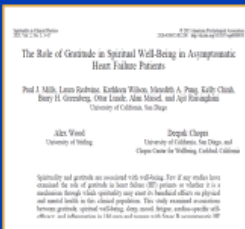
LaoTzu



NEUROCIÊNCIA, COACH E GRATIDÃO

<https://www.youtube.com/watch?v=BXYbA-Xu8xs>

DIÁRIOS DE GRATIDÃO PROMOVEM BEM-ESTAR



Para aprofundar esta descoberta, os investigadores pediram para alguns dos pacientes escreverem três situações diárias em que sentiam gratidão durante oito semanas. "Os pacientes que mantiveram estes '**diários da gratidão**' durante oito semanas mostraram uma redução nos níveis de vários biomarcadores inflamatórios, bem como uma maior variação do ritmo cardíaco enquanto escreviam, um fator associado a um risco cardiovascular mais reduzido".





Rotina do Diário da Gratidão

Em um caderno só para isso, agradeça ao menos 3 vezes durante a semana coisas pelas quais se sentiu grata(o). Mínimo de 3 por vez.



TPC

Você é especial!



TPC



TPC - JANELA DE JOHARI





MEDITAÇÃO GUIADA



BIBLIOGRAFIA





**AGRADECER É A ARTE DE
ATRAIR COISAS BOAS!**

DANIELA MAYR
COACHING DE EMOÇÕES

+351 911 988 949
psidanimayr@gmail.com

Sessão 2 – Amor



DANIELA MAYR
Psicóloga | Coach | Palestrante Motivacional
dmayr@coachingdeemocoes.com
+351 911 988 949

AMOR COMO SOLUÇÃO



DEFINA-ME AMOR

AMOR

Amor é um fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se e contente;
É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é mesmo o Amor?

Luis Vaz de Camões, in "Sonetos"



CRIANÇAS DEFININDO O AMOR

"Amor é quando minha mãe faz café para o meu pai e toma um gole antes. para ter certeza que esta do gosto dele" (Danny, 6 anos)

"Amor é quando seu cachorro lambe sua cara, mesmo depois que você deixa ele sozinho o dia inteiro" (Mary Ann 4 anos)

"Amor é quando alguém te magoa, e você, mesmo muito magoado não grita, porque sabe que isso fere seus sentimentos" (Mathew, 6 anos)

"Se você quer aprender a amar melhor, você deve começar com um amigo que você não gosta" (Nikka, 6 anos)

"Amor é quando mamãe vê o papai suado e mal cheiroso e ainda fala que ele é mais bonito que o Robert Redford" (Chris, 8 anos)

"Quando você fala para alguém algo ruim sobre você mesmo e sente medo que essa pessoa não venha a te amar por causa disso, aí você se surpreende, já que não só continuam te amando, como agora te amam mais ainda" (Samantha, 7 anos)

"Durante minha apresentação de piano, eu vi meu pai na plateia me acenando e sorrindo. Era a única pessoa fazendo isso e eu já não sentia medo" (Cindy, 8 anos)

"Amor é quando você sai para comer e oferece suas batatinhas fritas, sem esperar que outra pessoa te ofereça as batatinhas dela" (Chrissy, 6 anos)

A TEORIA DO APEGO

Peterson & Seligman (2004) mostram por meio de pesquisas que o padrão de apego na infância prediz o padrão de apego na fase adulta.

- ❑ **Crianças seguras** convertem-se em **adultos autônomos** – consideram fácil aproximarem-se das pessoas, são confiáveis e confiam nas pessoas, apresentam elevada autoestima, menos depressão e menor probabilidade de divórcio;
- ❑ **Crianças ambivalentes** convertem-se em **adultos ansiosos** – querem fazer tudo junto, quase fundindo-se à outra pessoa, o que pode afugentar o parceiro. Estão sempre preocupados se o parceiro os ama de verdade.
- ❑ **Crianças esquivas** convertem-se em **adultos desinteressados** – sentem-se desconfortáveis com a proximidade da outra pessoa e consideram difícil confiar e depender delas. Valorizam a independência, a distância emocional e afastam-se facilmente.



ACEITA QUE DOI MENOS!

Aceitar a dependência de um adulto ajuda-o a sentir-se seguro o suficiente para começar a explorar o mundo por conta própria.



OS ESTILOS DE AMOR

Compte-Sponville (2004) distinguiram os tipos de amor:

- ❑ **Mania** – “Eu quero-te, mas tenho medo de me aproximar demais” ou então “Quero-te e odeio-te”. Aqui há explosões tempestuosas, discussões intensas, separações, ciúmes e reconciliações com trocas sexuais passionais;
- ❑ **Ludus** – É o jogo de amor. Superficial, agradável, sem compromisso. O parceiro não é e nem precisa ser único;
- ❑ **Pragma** – Amor baseado no pragmatismo. Como ir às compras para adquirir o parceiro ideal, verificando todas as características na lista de desejos (trabalhor, bom pai, bonito, etc);
- ❑ **Eros** – é um amor intenso e apaixonado que idealiza o outro. É o querer porque sim. Como não há muita confiança em si e no outro, é o tipo de amor que pode trazer infelicidade e sofrimento;
- ❑ **Storge** – É o amor baseado na amizade. É alegre. Ama-se o outro pelo que ele é. A sexualidade e a paixão podem até fazer parte dele, mas não são o princípio fundamental;
- ❑ **Ágape** – É o amor altruísta, acolhedor e generoso, principalmente preocupado com o bem-estar do outro. Nada pede em troca e pode ser traduzido como caridade.





COMO DESTRUIR AS RELAÇÕES

- Criticar o parceiro em vez de criticar as ações dele;
- Mostrar desprezo regularmente (através de insultos, humor hostil e escárnio);
- Tentar controlar o parceiro o tempo todo;
- Colocar-se sempre na defensiva;
- Tomar o parceiro como garantido;
- Não mostrar interesse pelo que o parceiro está a fazer;
- Evitar a comunicação, distanciando-se física ou emocionalmente;
- Ir imediatamente para o fim de uma discussão;
- Assegurar-se de que a TV está ligada quando o parceiro chega a casa;
- Adotar fortes papéis tradicionais, ainda que um dos dois acredite na igualdade.

criticar

desprezar

Estar na
defensiva

Ser
evasivo



INGREDIENTES PARA ENCHER O TANQUE DO AMOR

- ❑ **Conhecer e ser conhecido** – ele lava a loiça pra mim porque sabe que eu detesto;
- ❑ **Atribuições** – ela terminou o trabalho mais cedo para passar o tempo comigo. Ela chegou mais tarde em casa porque foi um dia difícil;
- ❑ **Aceitação e respeito** – é saudável reclamar de algo específico, mas criticar tudo acerca da pessoa não. Validação na vida diária deve ser um hábito. Recompensas ao invés de punições também;
- ❑ **Reciprocidade** – dar e receber está na medida exacta para ambas as partes
- ❑ **Continuidade** – o relacionamento nunca para de se desenvolver. Adaptar aos ciclos de vida e mudanças na personalidade faz parte.



AS LINGUAGENS DO AMOR



PALAVRAS DE AFIRMAÇÃO



TEMPO DE QUALIDADE



PRENDAS



TOQUE FÍSICO



ATOS DE SERVIÇOS



ESTUDO DE CASO

Maria é casada com João há 20 anos e tem duas filhas. João é dono de um hospital e possui uma condição financeira muito boa. Maria tem duas licenciaturas, mas nunca trabalhou. Não se sente realizada como mãe, mas sempre que tem alguma ideia, João faz questão de diminuí-la e ela acaba por desistir de tentar trabalhar fora.

Maria resolveu se mudar para uma casa mais perto da escola das filhas e João deixou por conta dela toda a arrumação da casa e foi viajar. Maria fez tudo sozinha, montou os móveis, decorou toda a casa, ficou com dores nas costas, correu para que ele chegasse de viagem e a casa estivesse arrumada e ficou a espera que recebesse um elogio. João, ao chegar de viagem, nada disse sobre a casa e não fez um elogio a Maria. Ela vinha reclamando deste comportamento de João já há algum tempo com a terapeuta.

Cena da briga: Maria fez 40 anos e tinha comentado que queria um anel de prenda. No dia do seu aniversário estava cheia de expectativa, mas João chegou-lhe com uma gargantilha. Ela tem alergia e nunca usou nada no pescoço.

Maria ficou tão chateada que fechou a cara no aniversário, reclamou da prenda e disse que era melhor ele devolver porque ela não ia usar aquilo. João ficou magoadíssimo e desde então, todos os dias, fica a lembrar que ela foi grossa com ele. Entretanto, comprou um anel para ela mais caro ainda do que o que ela queria. Os dois todos os dias discutem por motivos bobos e o assunto da prenda sempre é lembrado.



ESTUDO DE CASO

- 1) Identifique as linguagens do amor do João e da Maria.
- 2) Simule uma conversa que resolveria o problema e dar-lhes-ia um final feliz.
- 3) Escolha uma pessoa do seu grupo para apresentar o diálogo que o grupo criou para o casal.



FEEDBACK - COMO DAR

O QUE É

- ❑ Palavra inglesa que significa realimentar, dar resposta;
- ❑ Pode ser positivo ou negativo;
- ❑ Não é um monólogo, mas sim um diálogo;
- ❑ Quando você se expressa, está a dar um feedback, uma oportunidade para que o outro repense sua atitude e as consequências ruins pra ele mesmo e para você.

DICAS

- ❑ Nunca fale se estiver com raiva;
- ❑ Atente para o seu tom de voz;
- ❑ Comece o diálogo realçando as qualidades positivas do outro;
- ❑ Expresse como você se sente quando a pessoa faz o que ela faz e evite colocar opiniões de outras pessoas;
- ❑ Não cobre o outro pelo que ele não é capaz de fazer ou ser;
- ❑ Reivindique sem imposições e dê tempo para que o outro atenda ou não sua reivindicação;
- ❑ Depois que você falar, dê espaço para que o outro fale também;
- ❑ Não critique, não ofenda e não agrida porque isso leva a rebeldia e defesa;
- ❑ Dê o exemplo. Trate o outro como gostaria de ser tratado.



TPC - É DANDO QUE SE RECEBE

Emma Seppala, doutora pela Universidade de Stanford, provou em laboratório que o bem é contagioso. Se a carteira de alguém cai e ajudas a pessoa a apanhar as moedas, acredite, quando esta pessoa for confrontada com alguma situação a qual responderia com indiferença, responderá com empatia porque o cérebro guarda a informação de como se sentiu quando precisou de ajuda e recebeu. Com isso vai imitar o comportamento copiando-o (mimetização).

“CULTIVO DA BONDADE” – pratique diariamente pelo menos um ato de bondade, durante 7 dias, com alguém da sua família e peça ao outro que retribua fazendo o mesmo com outro membro da sua família!

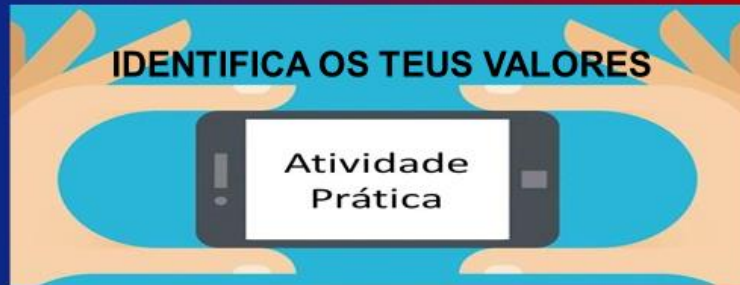


AUTOAMOR E VALORES

Uma das razões pelas quais as pessoas se sentem infelizes está ligada ao fato de não estarem a viver e honrar os seus valores.

O QUE SÃO VALORES?

Valores são qualidades individuais que criam a verdade individual de cada um.



AUTOAMOR



Criticar não é uma boa ideia!
Diminuir não é uma boa ideia!
Ridicularizar também não...



10 BOAS MANEIRAS DE AMAR A SI MESMO

- Parar de se criticar;
- Parar de transformar pequenos problemas em grandes dilemas. Viver sempre a espera do pior é horrível;
- Ser bom, gentil e paciente consigo mesmo;
- Meditar;
- Fazer auto elogios;
- Pedir ajuda quando não der conta;
- Aceitar os próprios defeitos e limitações;
- Cuidar do corpo;
- Alimentar-se bem;
- Fazer afirmações positivas sobre si todos os dias.



ATIVIDADE - FRASES DE AUTOAMOR

Eu amo-me e aceito-me como sou;
Sou amorosa(o) e amada(o);
Sou saudável e cheia de energia;
Pra onde quer que eu me vire eu prospero;
Estou disposta(o) a mudar e a crescer;
Tudo está bem no meu mundo.



ESPELHO ESPELHO MEU

Atividade
Prática



AMOR COMO DEVE SER

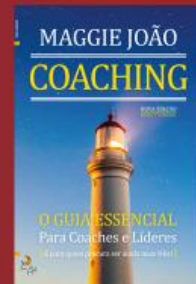
<https://www.youtube.com/watch?v=Fq-ZpUsllaY>



MEDITAÇÃO GUIADA



BIBLIOGRAFIA



“O AMOR é isso. Não prende, não aperta, não sufoca. Porque quando vira nó, já deixou de ser laço.”

Mario Quintana



DANIELA MAYR
COACHING DE EMOÇÕES

+351 911 988 949
psidanimayr@gmail.com

Sessão 3 – Perdão



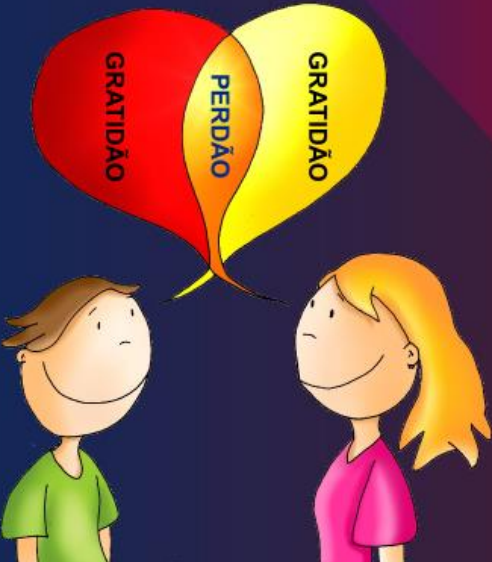


DANIELA MAYR
Psicóloga | Coach | Palestrante Motivacional
+351 911 988 949
dmayr@coachingdeemoco.es.com

É PERDOANDO QUE SE É PERDOADO



INGREDIENTES PARA ENCHER O TANQUE DO AMOR



A mágoa é raiva comprimida dentro de nós.

Por alguma razão a pessoa acha que não deve exprimir a raiva que sente.

A mágoa faz mais mal em nós do que em quem a desencadeou.



O QUE É PERDOAR?

É amar ao próximo como a si mesmo!



Quando conseguimos enviar pensamentos de carinho para alguém que nos magoou, um processo de cura ocorre em 3 níveis:

1. Libertas-te da dor e da raiva pedoando em ti aquilo que viste no outro;
2. Rompe padrões indesejáveis, pois atraís aquilo que pensas;
3. Ajudas no processo de cura do outro que ainda não sabe amar.



Quanto menos digno de amor alguém é, mais dele precisa.



E AGORA? A CRIANÇA ERROU...

A criança pensa que...

- Não presta;
- É estúpida;
- Não faz nada de jeito.

Por isso sente-se...

- Desiludida;
- Fraca;
- Inferior.

E aprende que...

- Nunca deve arriscar;
- Pode ser humilhada se não conseguir resultados perfeitos;
- Vai dizer sempre SIM a todos os adultos para agradar e para não ser castigada;
- Deve seconder os erros e fazer de tudo para não ser apanhada.

O que podemos aprender com este erro?



AS LINGUAGENS DO PERDÃO



ACEITAÇÃO DA RESPONSABILIDADE



MANIFESTAÇÃO DO ARREPENDIMENTO



COMPENSAÇÃO DO PREJUÍZO



ACEITAÇÃO DO PERDÃO



PARA PERDOAR É PRECISO ESCUTAR

ESPAÇO INTERIOR – MANTER O CONTACTO VISUAL

SILÊNCIO – QUANDO FAZEMOS SILENCIO O OUTRO SE VÊ OBRIGADO A FALAR

CURIOSIDADE – MOSTRE INTERESSE CURVANDO-SE EM DIREÇÃO A QUEM FALA

USAR A INTUIÇÃO

TONALIDADE DA VOZ – FALE NO MESMO RITMO E TOM DE VOZ DO OUTRO

ANÁLISE DA LINGUAGEM CORPORAL

REPETIÇÃO DAS PALAVRAS DE QUEM FALA – SE EU PERCEBI BEM VOCÊ DISSE QUE...



LINGUAGEM CORPORAL

<https://www.youtube.com/watch?v=2qgmb-i3UfU>



ACEITAÇÃO DA RESPONSABILIDADE - DICAS

DICAS

- ❑ Para muitos é difícil reconhecer que errou porque isso é sinal de fraqueza.
- ❑ Preferem transferir a culpa para algo ou alguém.
- ❑ Isso é imaturo e não ajuda em nada. Provoca ainda mais raiva em quem está magoado.

DECLARAÇÕES DE RESPONSABILIDADE

- ❑ Sei que fiz uma coisa errada. Até poderia tentar me justificar, mas não tem desculpa. Em linguagem simples e clara: fui egoísta e errei.
- ❑ Cometi um grande erro. Na hora, não pensei muito bem no que estava fazendo. Gostaria de ter pensado antes de agir. O que fiz foi errado.
- ❑ Errei quando falei com você daquele jeito. Fui rude e injusto. Falei com raiva, tentando me justificar. A maneira como me dirigi a você foi grosseira e cruel.
- ❑ Voltei a cometer um erro sobre o qual já havíamos discutido antes. Compliquei tudo.



MANIFESTAÇÃO DE PERDÃO - DICAS

DICAS

- ❑ Desejamos sempre que as manifestações de perdão sejam sinceras. Como detectar se de fato são:
 - Gestos mais contidos e envergonhados;
 - Palavras mágicas do perdão - Estou arrependido. Desculpa. Sinto muito.
 - Justificações coerentes e detalhadas;
 - Evitar conjunções adversativas – mas, todavia, contudo.
 - Sem manipulações – eu peço desculpas e espero que faça o mesmo.
 - Escrever vale a pena – a pessoa pode ler mais de uma vez.

DECLARAÇÕES DE ARREPENDIMENTO

- ❑ Sinto muito pelo que fiz, com toda a sinceridade.
- ❑ Deveria ter pensado duas vezes antes de agir. Desculpa pela dor que lhe causei.
- ❑ Sinto muito por ter traído sua confiança. Criei uma barreira em nosso relacionamento, e agora preciso removê-la. Entendo que, mesmo que lhe peça perdão, levará um tempo para que você volte a ter a mesma confiança que tinha em mim. Entretanto, desculpa.



COMPENSAÇÃO DO PREJUÍZO - DICAS

DICAS

- ❑ Todo arrependimento genuíno exige um plano de ação e para que ele funcione é necessário pensar, colocar no papel as ideias e agir. Não é fácil mudar um padrão de comportamento.

DECLARAÇÕES DE ARREPENDIMENTO GENUÍNO

- ❑ Não quero voltar a agir dessa maneira. Meu coração está aberto para todo tipo de sugestão que você puder oferecer para que eu seja capaz de mudar. Que tipo de mudanças você gostaria de ver em mim e que tornariam as coisas melhores para o nosso relacionamento?
- ❑ Eu quero mudar de verdade. Sei que não vou chegar à perfeição, mas quero muito tentar mudar esse meu comportamento. Você estaria disposto a me ajudar, alertando-me quando eu tiver uma recaída? É só dizer: "Errou". Acho que isso me ajudará a parar e tomar outro rumo.
- ❑ Eu te entristeci, pois voltei a cometer o mesmo erro. O que preciso fazer para recuperar sua confiança?



ACEITAÇÃO DO PEDIDO DE PERDÃO - DICAS

DICAS

- ❑ Para algumas pessoas pedir perdão é algo extremamente difícil. Elas sabem que erraram, dizem que erraram, mas não conseguem pedir perdão.
- ❑ Temores do perdão:
 1. Medo de perder o controle.
 2. Medo da rejeição.
 3. Medo de fracassar

DECLARAÇÕES DE ACEITAÇÃO DO PERDÃO

- ❑ Fiquei muito triste mesmo. Fico feliz que tenha pedido desculpas e por considerá-lo sincero, eu o perdoo.
- ❑ Seu pedido de desculpas me comoveu. Valorizo o nosso relacionamento e por causa disso fiz a opção de perdoar você.
- ❑ Sei como é difícil para você engolir seu orgulho e dizer: "Sinto muito, eu errei", mas seu conceito cresceu comigo depois que me pediu perdão. Sendo assim, vou perdôá-lo.



ATIVIDADE 1: ESTUDO DE CASO

João e Maria foram ao meu consultório depois de cinco anos de casamento. João tinha um bom emprego e Maria também. Quando nasceu o primeiro filho, os pais de ambos viviam na cidade e se ofereceram para tomar conta do bebê. Assim, João e Maria podiam passar bastante tempo livre juntos. Veja o que ela disse:

— Nossa vida é maravilhosa. O único problema é que João nunca está disposto a pedir desculpas. Quando fica chateado porque alguma coisa não foi feita do jeito que ele queria, fica com raiva e me destrata. Em vez de se desculpar, me culpa por estar com raiva. Até nas poucas vezes que diz "sinto muito", ele emenda: "Mas se você não tivesse me provocado, eu não teria me irritado tanto". Ele justifica o comportamento agressivo jogando a culpa para cima de mim. É como se ele nunca errasse. Sei que não sou uma esposa perfeita, mas reconheço quando estou errada. João nunca faz isso.

Em seguida, pedi a João que falasse:

— Não acho que seja certo pedir desculpas por alguma coisa quando a culpa não é da pessoa. Fico furioso mesmo, mas é porque ela me critica e me faz sentir como se eu não fosse um bom pai. Fico tanto tempo quanto posso com nosso filho, mas toda semana ela resmungo e me repreende falando coisas como: "Seu filho nem vai reconhecê-lo, se você não passar mais tempo com ele". Trabalho muito no emprego que tenho, e, quando chego a casa estou exausto. Preciso de um tempo para baixar o ritmo. Não dá para ficar andando pela casa por duas horas a brincar com o Fernando.

— Eu nunca pedi que você ficasse duas horas com ele — retrucou Maria. — Quinze minutos já seriam um bom começo. — É disso que estou falando — ele respondeu. — Se eu passasse quinze minutos, tenho certeza de que você ia pedir que eu ficasse 25 na semana que vem. Por mais que eu faça, não consigo agradá-la nunca.

ATIVIDADE 1: ESTUDO DE CASO

Sessão com João:

Não demorou muito para descobrir por que os comentários de Maria sobre a necessidade de ele passar mais tempo com o filho haviam provocado uma reação tão negativa. Ele cresceu num lar em que o pai era ausente a maior parte do tempo. Saía de casa no domingo à noite e voltava na sexta-feira à tarde. Passava os fins de semana jogando golfe ou assistindo a eventos esportivos.

A reação irada de João reproduzia o modelo que ele observou a vida toda na própria mãe, que costumava se dirigir ao marido com palavras ásperas.

Agora, como adulto, se sentia na razão de usar palavras rudes, porém verdadeiras, ao discutir com Maria. Por isso, não achava necessário pedir perdão nem reconhecer que estava errado em ser tão duro com a esposa.

Plano de Ação 1 - Acho que você concorda que gritar com a esposa não tem nada de gentil, amável, carinhoso ou positivo". João balançou a cabeça, concordando. "Além disso, está errado." "Portanto, quero que você aprenda a dizer estas palavras: 'Perdi o controle ontem à noite. Gritei com você e disse coisas muito pesadas. Errei. Não foi nada carinhoso, nada amável e nada gentil de minha parte. Sei que a magoei demais e sinto muito, pois não é essa minha intenção. E quero pedir que você me perdoe."

ATIVIDADE 1: ESTUDO DE CASO

Sessão com Maria:

A sessão com Maria foi mais difícil. A dor emocional que sentia por causa das palavras rudes de João tornava difícil para ela abrir o coração para perdô-lo. "Principalmente porque ele nunca pede desculpas", afirmou.

Plano de Ação 2 - Fazer pedidos específicos é melhor do que reclamações generalizadas.

- Dá para você brincar um pouco com o Fernando enquanto eu termino de fazer a comida?
- Vamos caminhar os três juntos depois do jantar?
- Você se incomoda de dar banho no Fernando esta noite?
- Dá para ler uma historinha para o Fernando enquanto eu arrumo as coisas antes de dormir?
- Você poderia brincar com o Fernando no quintal por alguns minutos depois do jantar para eu poder lavar a louça?

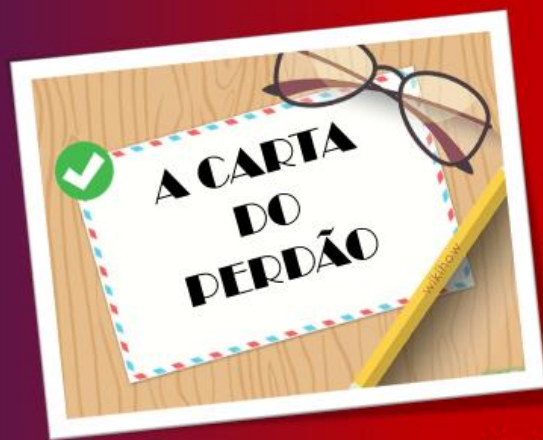
"Não mais do que um pedido por semana, está bem? E quando ele brincar com o Fernando, sempre elogie a iniciativa. Diga como está orgulhosa do João como pai de seu filho, e como é grata por ele cuidar do menino enquanto você cuida da comida. Não permita que nada passe despercebido, nem deixe de incentivar. Como João deseja muito ser bom pai, as palavras de incentivo fortalecerão a sua auto-estima. Assim, os dois estarão contribuindo para um ambiente emocional positivo no lar."

ATIVIDADE 2: LINHA DO TEMPO E ÁRVORE GENEALÓGICA



ATIVIDADE 3 - A CARTA DO PERDÃO

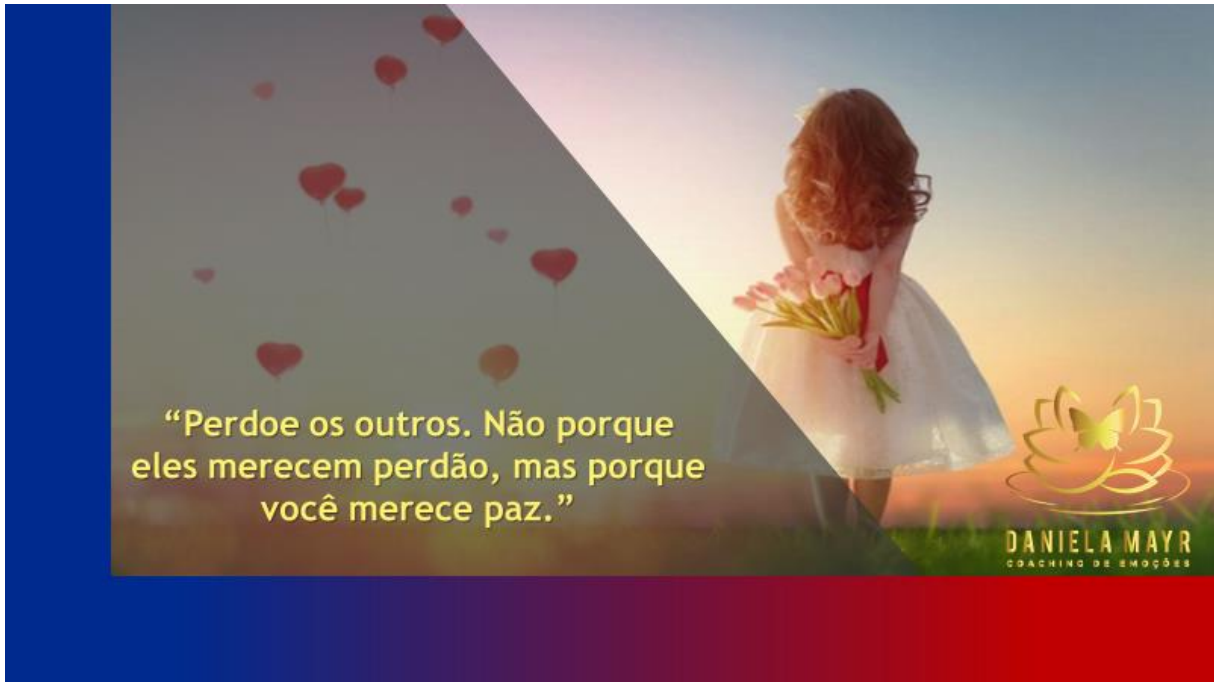
ATIVIDADE “A CARTA DO PERDÃO” – comece julgando a pessoa que deseja perdoar. Escreva tudo o que te magoou. Ao meio da carta diga que sabe que também erra e que pode cometer ou já cometeu o mesmo erro que ela, que a raiva e a magoa estão a lhe fazer mal e que opta por perdoá-la. Esta carta não será entregue.



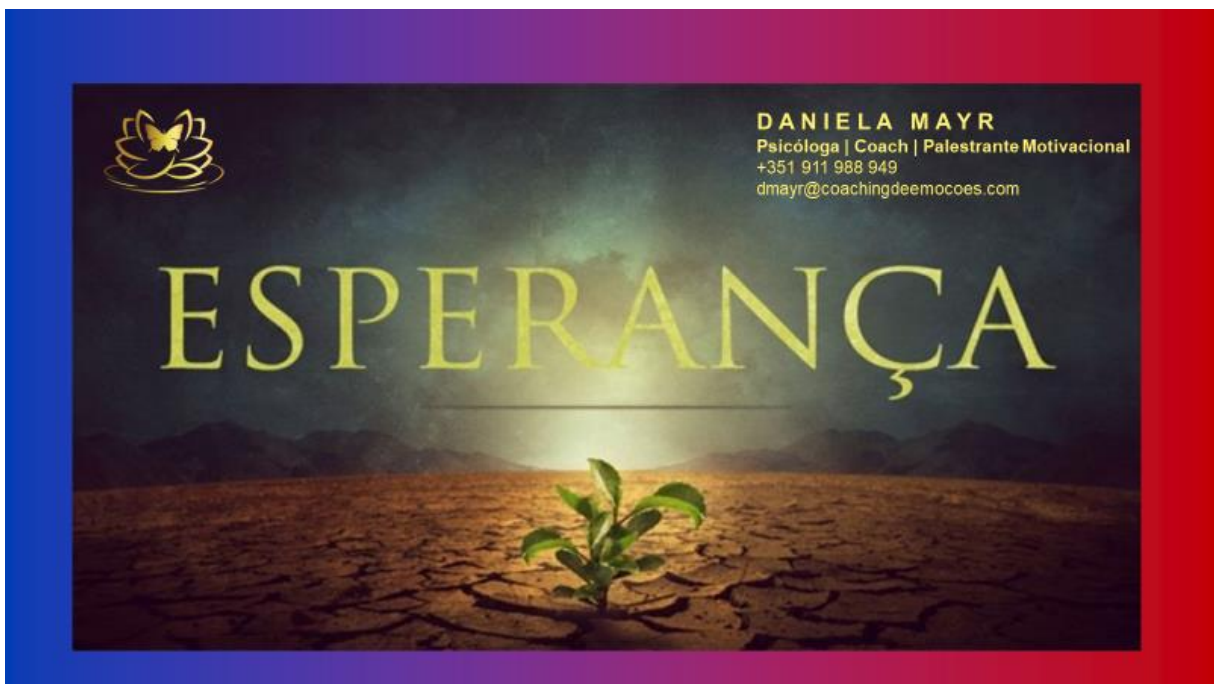


BIBLIOGRAFIA





Sessão 4 – Esperança / Otimismo



PENSAMENTOS INFLUENCIAM A ESPERANÇA

Mas o que influencia os pensamentos?



Programação Genética

Crenças

Cultura

Valores

Expectativas

Educação



PAPEL DA CULTURA NOS PENSAMENTOS



PAPEL DAS CRENÇAS NOS PENSAMENTOS

<https://www.youtube.com/watch?v=KmeVIZgdT98>



ETAPA 1: DESCOBRINDO AS CRENÇAS LIMITADORAS

EXEMPLOS DE CRENÇAS NEGATIVAS

- Casamento é uma instituição falida
- Amar é sofrer
- Nunca serei feliz no amor
- Não faço nada de jeito
- Os homens/mulheres são todos iguais
- Não posso falhar
- O trabalho é uma obrigação
- A família está sempre em primeiro lugar
- Nada pra mim vem de graça



ETAPA 2: QUESTIONANDO AS CRENÇAS LIMITADORAS

- 1) Isto é verdade?
- 2) Tenho certeza absoluta de que isto é verdade?
- 3) Como me sinto quando acredito que isso é verdade?
- 4) Qual o pensamento oposto a essa situação?
- 5) Já viveu alguma situação em que isto não foi verdade?
- 6) Já viu alguém que não vive essa situação?
- 7) Encontre uma afirmação positiva oposta a esse pensamento e pronuncie-a todos os dias pela manhã durante 1 mês.



SOMOS EXEMPLO O TEMPO TODO



- Ser bons pais implica em escolhas e reflexões de acordo com as situações e com a personalidade dos filhos;
- Para ser herói é preciso conhecer as próprias limitações e respeitá-las. Os heróis não são perfeitos;
- Alterar entre uma abordagem permissiva e autoritária não resulta;
- Disciplinar não é castigar. É estabelecer regras e certificar-se de que elas serão cumpridas;
- Intuição não basta. É preciso estudar e estudar-se para ser herói;
- Educar é liderar! Que tipo de líder és tu?
- Para o seu filho(a) mudar, é sempre você quem tem que dar o primeiro passo. Lembre-se: é suposto que você saiba um bocadinho mais da vida que ele e não o contrário. Portanto...

QUER MUDANÇAS... COMECE POR VOCÊ!





ELIMINANDO A CULPA



- Ninguém é de ferro e as crianças sabem como tirar-nos do sério. E o fazem porque querem atenção;
- Erros são oportunidades para aprender. Portanto: **SEJA OTIMISTA!**;
- Notícia boa: Até o fim da sua vida você vai errar e vai continuar a aprender a ser pai e mãe;
- Tenha mais fé, homem de Deus! Em si e nos seus filhos!



CASE DE SUCESSO - SER RESPONSÁVEL

Mariana, de 6 anos, sabe antecipadamente que a regra é ter de arrumar os brinquedos, de outra forma, perdê-los-a de vista durante uma semana. Essa regra foi implementada já há cerca de 2 meses durante uma conversa amigável que teve com o pai. Tudo foi conversado e Mariana achou a regra justa.

Naquela tarde, Mariana não quis arrumar a cozinha de brincar que tinha trazido para a sala. Ou seja, ela escolheu não fazer. A mãe, que conhecia regra, guardou o brinquedo.

No dia a seguir, Mariana pediu o brinquedo à mãe que, lembrou-lhe a regra. Não houve brigas, a mãe de Mariana não zangou-se, não discutiu. Simplesmente cumpriu a regra e Mariana ficou sem o brinquedo durante 1 semana inteira.

Mariana aprendeu com esta situação a responsabilidade que temos pelos nossos atos.



TAREFAS PARA CADA IDADE

2 A 4 ANOS DE IDADE

- Colocar guardanapos na mesa;
- Arrumar os brinquedos;
- Colocar a roupa suja no cesto;
- Alimentar o cão/gato (com supervisão)

8 a 10 ANOS DE IDADE

- Regar as plantas;
- Arrumar / limpar o quarto;
- Passar pano no chão;
- Ajudar a lavar o carro;
- Dobrar a roupa lavada;
- Guardar a roupa;
- Ajudar a fazer as refeições.

4 a 7 ANOS DE IDADE

- Ajudar a levantar a mesa;
- Por a mesa;
- Ajudar a colocar a loiça na máquina de lavar;
- Fazer a cama;
- Separar o lixo;
- Lavar a salada;
- Arrumar o quarto (com supervisão)
- Terminar o duche (passar por água depois do gel/champô)

A PARTIR DOS 11ANOS DE IDADE

- Guardar as compras do supermercado;
- Lavar a loiça;
- Limpar a cozinha;
- Começar a fazer as próprias refeições (desde que simples)
- Varrer e aspirar a casa.



CASE DE SUCESSO - TIME OUT PARA A RAIVA

Betariz tem 4 anos e, como todas as crianças, por vezes zanga-se. As birras começam a declinar com essa idade e é uma boa altura para os pais começarem a ensinar maneiras mais saudáveis de lidar com os acessos de fúria. A mamã da Bia decidiu então ter uma conversa com ela. Sentou-se no chão, colocou-a no colo e explicou-lhe:

- Sabes, às vezes ficamos mesmo muito zangados e precisamos de um lugarzinho para onde ir para nos sentirmos melhor. Vamos arranjar no teu quarto um cantinho especial onde vais poder descansar e relaxar quando estiver com raiva. O que achas que queres lá colocar?
- Meu puff verde-alface, dois livrinhos e minha boneca preferida.

A mamã ajudou-a na mudança e disse-lhe:

- Agora, sempre que estiveres muito cansada, podes vir aqui. Relaxa um pouco, lê um livrinho, brinca com a tua boneca até te sentires melhor. O que achas? É uma boa ideia não é?
- Sim. Respondeu Bia um pouco confusa.
- Então vamos dar um nome a este espaço. Como queres chamá-lo?
- Pode ser nuvem mamã?
- Claro, querida!



ESPERANÇA X OPTIMISMO



O Otimismo é uma crença emocional na possibilidade de resultados positivos relacionados com eventos e circunstâncias da vida pessoal.

A Esperança é a crença na capacidade pessoal (isto é, determinação, consciencia da capacidade) + capacidade de planeamento (isto é, o poder pessoal de descobrir as maneiras de chegar onde se quer).



VANTAGENS DE SER OTIMISTA E ESPERANÇOSO

- São mais bem humorados;
- Tendem a não desistir facilmente;
- São mais produtivos no local de trabalho.

- Sofrem menos ansiedade e depressão diante dos desafios da vida;
- Adaptam-se melhor aos acontecimentos negativos;
- Possuem mais foco no planeamento das soluções;



TPC - SONHO MEU

- 1) Que sonhos tenho para mim?
- 2) O que vou fazer este mês para alcançar uma parte ou o objetivo completo que desejo atingir?
- 3) Partilho esses objetivos com quem?
- 4) Que sonhos tem meus filhos?
- 5) Coincidem com os meus propósitos para eles?
- 6) Alguma vez fiz com eles um plano com um objetivo em vista?



TPC: FIXANDO OBJETIVOS COM OS FILHOS

- 1) Escreva as competências que você e o seu filho desejam desenvolver nele em uma folha;
- 2) Coloque um prazo para a execução;
- 3) Coloque em um lugar visível;
- 4) Estabeleça e cumpra as regras determinadas para o não atingimento do objetivo sem zangar-se, ameaçá-lo ou suborná-lo e sem fazer para ele.



TPC - FIXANDO OBJETIVOS COM OS FILHOS

No final do primeiro período do ano escolar, a professora reuniu os pais para a avaliação trimestral. Gonçalo, de 9 anos, teve uma avaliação muito boa nos testes, mas apresentou alguns pontos menos bons na área do comportamento dentro e fora da sala.

No recreio, com as meninas, especialmente com a Sofia, se portava mal e dentro da sala estava sempre desatento e falando com os colegas.

A mãe de Gonçalo decidiu então pensar em uma forma de ajudar o filho. Nada disse naquele dia. Por que? Porque criticar não resulta! Perto do início do outro trimestre a mãe começou por dizer:

- Filho, estive a falar com a tua professora e ela disse-me que as tuas notas foram muito boas.

Deixou passar alguns momentos em silêncio.

- Mas o teu comportamento parece que temos algumas coisinhas a melhorar. Ela disse-me que não sabes brincar com as tuas amiguinhas e que gozaste com a Sofia porque ela não passou de ano. A Sofia é muito tua amiga. Vocês conhecem-se desde bebés... Como achas que ela se sentiu?

Nova pausa...

- Consegues pensar em alguma forma de a compensares pelo que fizeste? E sobre o comportamento dentro de sala? A professora disse que falas o tempo todo? O que podes fazer para melhorar isso?



TPC - FIXANDO OBJETIVOS COM OS FILHOS

Gonçalo ouviu com toda a atenção. A mãe não estava zangada, por isso ele não precisou se defender. A mãe estava mais focada numa solução do que no problema em si. Gonçalo pensou e disse:

- Acho que vou pedir desculpas à Sofia.
- Boa! E quando vai ser isso?
- Amanhã quando eu for para a escola.
- E quanto a falar demais dentro da sala de aula?
- Eu acho que eu consigo falar menos, mamã.
- Ótimo! Então vamos fazer uma coisa: vais escrever aqui os teus objetivos para este trimestre. A mamã combinou com a professora de voltar a falar com ela no final do trimestre para ver se melhoraste. Vamos lá escrever então porque eu sei que tu consegues!

E assim foi. Se olharmos agora para a porta do frigorífico desta família, vemos um pedacinho de papel escrito pelo Gonçalo, onde podemos ler o seguinte:

MEUS OBJETIVOS PARA O TRIMESTRE:

- 1) Sentar-me direito à mesa;
- 2) Dar-me bem com as amigas, especialmente com a Sofia;
- 3) Melhorar o comportamento nas aulas;
- 4) Respeitar a minha professora.



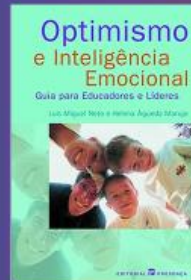
TPC - O MELHOR EU POSSÍVEL

ATIVIDADE No seu caderno, durante toda a semana, todos os dias, escolha uma área específica da sua vida e imagine o seu melhor possível, descrevendo depois o que sentiu durante a imaginação.





BIBLIOGRAFIA





“Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes.” Einstein



DANIELA MAYR
COACHING DE EMOÇÕES

Sessão 5 – Criatividade

CRIATIVIDADE NA FAMÍLIA



DANIELA MAYR
Psicóloga | Coach | Palestrante Motivacional
+351 911 988 949
dmayr@coachingdeemocoes.com



Recapitulando

Descobri e modifiquei as minhas crenças limitantes?

Estipulei tarefas e metas para mim e para os meus filhos?


Tenho dito a mim mesmo que amo.me, que aceito.me como sou e que respeito.me?

Tenho enchido o tanque do amor com elogios, mimos, tempo, prendas e trocas de serviços?

Tenho preenchido o caderno da gratidão pelo menos 3 x por semana?



CONCEITO DE CRIATIVIDADE





Definir criatividade está cada vez mais difícil. Envolve:

- o **processo criativo** - o processo mental que permite às pessoas chegar as ideias e soluções;
- o **produto criativo e inovador** - as ideias e soluções que foram criadas;
- a **capacidade de persuasão** - para que o que foi criado possa ser aceito;
- a **pessoa que criou** - suas características de personalidade

O processo criativo envolve:

- Perceção – de um problema
- Preparação – investigação
- Incubação – desenv. Inconsciente
- Iluminação – momento da criação
- Verificação – crítica à ideia

NASCIMENTO E DECLÍNIO DA CRIATIVIDADE



"A criatividade nada tem a ver com a idade, mas com os bloqueios mentais criados ao longo de nossa vida." George Land



PRA TUDO HÁ UMA SOLUÇÃO



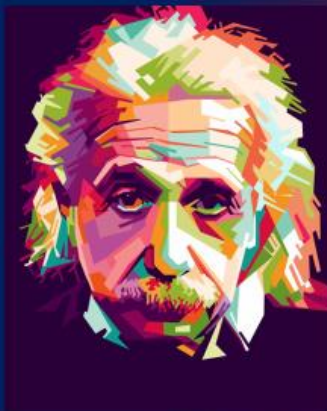
TREINANDO A CRIATIVIDADE

Seis copos estão alinhados, sendo que os três primeiros estão cheios de sumo e os outros três estão vazios.

Desafio: arrumar os copos de modo que os copos cheios e vazios se alternem. Contudo, você deve fazer isto movimentando apenas um único copo.



TREINANDO A CRIATIVIDADE



Explique as cores azul e vermelho a um cego de nascença.

O criativo é um observador nato, um curioso compulsivo, um otimista incorrigível que acredita que tudo pode ser melhorado. ,



ANALOGIAS

- Buscar semelhanças entre coisas aparentemente distintas
- Estabelecer paralelos entre fatos, conhecimentos ou disciplinas diferentes
- Focar na funções ao invés dos elementos do problema



Estruturas arquitectónicas baseadas na estrutura de ninho de pássaro



DICAS PARA DESENVOLVER A CRIATIVIDADE

 Saia mais	 Experimente	 Socialize	 Aprenda algo novo	 Leia livros	 Quebre sua rotina	
 Meditate	 Ouça música	 Assista filmes	 Não se compare aos outros	 Questione	 Limpe seu local de trabalho	 Pratique, não desista!
 Observe por diferentes perspectivas	 Evite pessoas que te desencorajam	 Use mapas mentais	 Faça brainstormings	 Viaje	 Faça uma caminhada	



ATIVIDADE 1: ORGANIZE A SUA CASA

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=V61oFdoX9dA



DICAS PARA ORGANIZAR A CASA

- Antes de iniciar uma limpeza profunda ao seu roupeiro, **retira tudo o que tem dentro dele**. Se não usa há mais de 2 anos é porque pode colocá-la na pilha para dar ou deitar fora.
- **Organize tudo de uma vez**. Dedicar dias para organizar cada artigo listado (Roupa, livros, documentos, itens diferentes e memórias) não é a estratégia correta.
- **Discipline-se**: Para manter a casa arrumada e conseguir descansar devidamente quando chega a casa depois de um dia de trabalho, **arrume primeiro os itens que traz da rua** (casaco, calçado, sacos das compras, etc.) e só depois de tudo estar no devido lugar descanse e relaxe no sofá.
- **Comece pelo mais fácil**. Aproveite para começar a retirar o lixo, itens partidos ou sem utilidade e artigos que não pertençam aquela divisão.
- **Envolva os seus filhos**. Peça a elas para escolherem 5 brinquedos com os quais já não queiram brincar e que possam ser dados a outras crianças.



ATIVIDADE 1: BRAINSTORMING INFANTIL

Orientações para o brainstorming:

- 1) Não critique e não julgue;
- 2) Quantidade gera qualidade – quanto mais ideia, mais chance de encontrar uma GRANDE ideia;
- 3) Combinar e aperfeiçoar – reconstrua sobre as ideias uns dos outros.



Uma criança criativa encontrará novas formas de olhar para a vida!



TPC - CRIATIVIDADE EM CASA

Escolha um problema a resolver e faça perguntas abertas que promovam novas formas de pensar:

- Como você acha que devemos fazer isso?
- Que idéias você tem?
- Qual é a melhor maneira, na sua opinião? Por quê?
- O que mais você propõe?
- Existe outra maneira?
- Como podemos resolver este problema?

TPC - CRIATIVIDADE EM CASA

PORQUE FAZER ISSO?

Para dar o exemplo
Para convidar a criança a pensar de forma crítica
Para que a criança responda sem sentir-se criticada
Mostrar que valorizamos a sua opinião
Para dar-lhe um poder positivo, ou seja, autoconfiança
Aprender a explorar a consequências dos seus atos
A longo prazo pouparamos sermões e conflitos, uma das maiores causas de cansaço nos pais.

ATIVIDADE 3: CAIXA DA FAMÍLIA CRIATIVA

Para nos mantermos com energia, criatividade e motivação, é preciso considerar as necessidades totais:

- Evite passar o tempo livre no sofá, a olhar para a TV ou jogar jogos na consola ou nos portáteis.
- Alargue o seu conhecimento sobre si e sobre o mundo iniciando aulas de dança, curso de sushi, integrando a um grupo de interesse ou uma rotina de caminhadas matinais.



TPC - CAMINHADAS DE SABEDORIA

ATIVIDADE - A caminhada promove a criatividade. Caminhe pelo menos 2 ou 3 x por semana com um membro da sua família. Escolha a altura em que tem mais energia no dia. Retome sempre que falhar.



**MEDITAÇÃO
GUIADA**



BIBLIOGRAFIA



“Quando faltar sorte
faça sobrar atitude. O
azar morre de medo
de pessoas criativas.”



DANIELA MAYR
COACHING DE EMOÇÕES

Sessão 6 – Alegria / Felicidade



Dra. DANIELA MAYR
Psicóloga | Coach | Palestrante
+351 911 988 949
dmayr@coachingdeemocoos.com


APRENDA A SER FELIZ!



ALEGRIA / FELICIDADE

O QUE TRAZ FELICIDADE?

- **As pessoas felizes tem vida social rica** e passam de seis a sete horas por dia em ambientes sociais. Rath & Harter, 2010.
- **A frequência de relações sexuais**, surpreendentemente, está fortemente associada com a felicidade. Rath & Harter, 2010.
- **Gastar dinheiro com outras pessoas aumenta a felicidade.** Dunn et al., 2008
- Consequir 10 mil euros a mais por ano irá aumentar a sua felicidade em apenas 2%. Christakis e Fowler, 2009
- **Desejar riqueza deixa as pessoas menos felizes.** Kasser, 2002



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

Fordyce (1983) e Seligman (2002), por meio de estudos, comprovaram que se as pessoas infelizes comesçassem a ter atitudes de pessoas felizes, a sua felicidade aumentava. Os estudos foram testados repetidamente e chegou-se então aos 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE!



A MÚSICA INTERFERE NAS EMOÇÕES



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

- 1º. A ausência de recursos positivos mantém a depressão.
- 2º. A identificação das qualidades e talentos.

ATIVIDADE: No seu caderno, em 10 minutos, escreva uma apresentação positiva de si mesmo, mencionando uma das suas melhores qualidades pessoais.



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

- 3º. Cultivar talentos, qualidades e emoções positivas.

ATIVIDADE “AS 3 BENÇÃOS”: No seu caderno, durante toda a semana, todos os dias, escreva 3 coisas que correram bem no dia, independente da importância para a sua vida.



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

4º. Todos os acontecimentos são temporários e modificáveis.

ATIVIDADE “MELHOR EU POSSÍVEL”: No seu caderno, durante toda a semana, todos os dias, escolha uma área específica da sua vida e imagine o seu melhor possível, descrevendo depois o que sentiu durante a imaginação.
Exercício passado durante a sessão de Esperança/Otimismo



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

5º. O perdão transforma sentimentos de cólera e amargura.

ATIVIDADE “CARTA DO PERDÃO” – Escreva uma carta de perdão a alguém que lhe tenha feito algo que não gostou comprometendo-se a perdoá-lo. Não é necessário entregar a carta a pessoa.
Exercício passado na sessão do perdão



O RISO É CONTAGIANTE

<https://www.youtube.com/watch?v=kGKMVXxyXXY>



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

6º. A felicidade é proporcional ao nível de gratidão que temos.

ATIVIDADE “CARTA DA GRATIDÃO” – Escreva uma carta de gratidão a alguém que nunca tenha agradecido de forma adequada e entregue-a pessoalmente. *Exercício passado na sessão de gratidão*



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

7º. Os relacionamentos fazem a diferença na nossa vida.

ATIVIDADE “CULTIVO DA AMIZADE” – é importante dedicar tempo, comunicar, manifestar apoio e lealdade, abraçar! Estabeleça contacto com alguns dos seus amigos.



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

8º. Os relacionamentos familiares fazem a diferença na nossa vida.

ATIVIDADE “VOCÊ É ESPECIAL” – é importante dedicar tempo, comunicar, manifestar apoio e lealdade, abraçar! Estabeleça contacto com os seus familiares dizendo a eles porque são importantes para ti. *Exercício passado na sessão da gratidão.*



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

9º. As pessoas felizes pensam nos outros.

ATIVIDADE “CULTIVO DA BONDADE” – pratique diariamente pelo menos um ato de bondade, durante 7 dias, com alguém da sua família e peça ao outro que retribua fazendo o mesmo com outro membro da sua família! *Exercício passado na sessão de amor*



A MÚSICA INTERFERE NAS EMOÇÕES



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

10º. Aprecie as belezas da vida.

ATIVIDADE “A VIDA É BELA” – tire uma foto por dia de algo belo que viu e que te chamou a atenção. Antes de dormir reveja a foto e lembre as sensações e emoções que teve naquele momento.



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

11º. – Cuide do corpo – mente e corpo tem que estar em um nível ótimo!

ATIVIDADE “CUIDAR DO CORPO” – A caminhada promove a criatividade. Caminhe pelo menos 2 ou 3 x por semana. Escolha a altura em que tem mais energia no dia. Retome sempre que falhar. *Exercício passado na sessão da criatividade.*



HORA DE RIR

<https://www.youtube.com/watch?v=rJC5eLuSw4c>



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

13°. Envolver-se nas tarefas que estás a fazer.

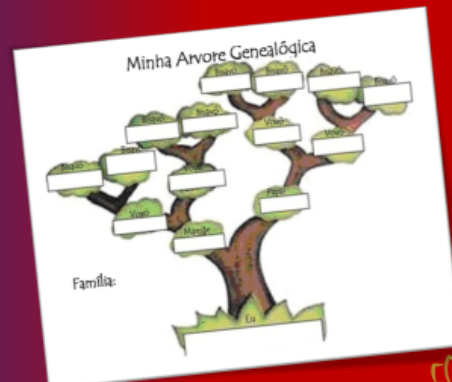
ATIVIDADE “MINDFULNESS” – meditação é estar presente no aqui e no agora. Observe a sua respiração durante 10 minutos por dia. 5 min de manhã e 5 min antes de dormir. *Exercício passado na sessão de criatividade e feito semanalmente.*



OS 14 FUNDAMENTOS DA FELICIDADE

14°. A origem das qualidades e dos talentos está na família.

ATIVIDADE “OS TALENTOS DA FAMÍLIA” – faça uma pesquisa para descobrir os talentos e qualidades dos membros da família. *Exercício passado na sessão sobre o perdão.*



BIBLIOGRAFIA



Ser feliz não é acreditar que não precisamos mudar, é perceber que podemos.



Sessão 7 - Empatia



DANIELA MAYR
Psicóloga | Coach | Formadora
+351 911 988 949
dmayr@coachingdeemocoes.com

COLOQUE-SE NO LUGAR DO OUTRO



A ARTE DE SE COLOCAR NO LUGAR DOS OUTROS

<https://www.youtube.com/watch?v=ukQeR3zYncw>

O QUE É EMPATIA?

A empatia envolve as nossas emoções e as dos outros para podermos compreender o que os outros sentem. É um processo emocional e intelectual feito através da escuta ativa.

Escuta ativa – ouvir com todo o seu ser. Envolve:

- Comprometer-se em ouvir;
- Ouvir com os olhos, os coração e os ouvidos;
- Deixar que a sua atenção se manifeste através de todo o seu corpo.



CÃO - UM ANIMAL EMPÁTICO

<https://www.youtube.com/watch?v=PT0w73NsT6E>

PORQUE O CÃO É EMPÁTICO?

A arte de ouvir como um cão. Vejamos como eles nos ouvem:

- Sentam-se em alerta;
- Erguem a cabeça;
- Movem as orelhas;
- Olham-nos nos olhos;
- Movem-se para perto de nós;
- Tocam-nos;
- Lambem-nos;
- Abanam a cauda;
- Mantém a boca fechada enquanto falamos.



OS OLHOS NOS REVELAM

<https://www.youtube.com/watch?v=LFJBgRi5Uv4>

O QUE É OUVIR COM OS OLHOS

Os olhos revelam o centro da consciência, a verdade emocional.

Um olhar focado comunica:

- Sinceridade – os falsos desviam o olhar;
- Atração – olhar para alguém por mais de 2 segundos mostra um ineteresse “especial”;
- Ligação – a pessoa pode estar a km’s de distância, mas a ligação se faz com um simples olhar;
- Intimidação – é possível dominar alguém com um simples olhar;
- Amor – nada diz “Amo-te” como um olhar longo e íntimo.



O QUE É OUVIR COM O CORAÇÃO

Cultive um sentimento de **BONDADE** sempre que participar de uma conversa emque queira ouvir a pessoa verdadeiramente.

Os cientistas sabem agora que o coração emite um poderoso campo eletromagnético 5 mil vezes mais poderoso que o emitido pelo cérebro. Este campo irradia até 3 metros de distância, podendo afetar o coração e os cérebros de outras pessoas.

As emoções são codificadas neste campo magnético emitido pelo coração, ou seja, trasnmitimos ao mundo o nosso estado emocional.



O QUE É OUVIR COM OS OUVIDOS

Ignore todas as vozes que não sejam da pessoa que você quer ouvir. As internas e as externas.

Quando ouvimos devemos ser capazes de detectar as várias vozes que surgem: a da pessoa que está a falar e a voz que fala dentro da nossa cabeça.

A voz interior está sempre preocupada em: dizer algo inteligente, sentir aflição porque há muito a fazer, perceber se a conversa está a nosso favor, tentar adivinhar o que a outra pessoa vai dizer, pensar no que vai fazer para o jantar. Resultado: ficamos sem a menor ideia do que a pessoa disse.



O QUE É OUVIR COM O CORPO

Nosso corpo fala mais que mil palavras! Abane a sua calda! 😊

- Use expressões faciais entusiásticas;
- Acene com a cabeça;
- Incline o seu corpo em direção a pessoa;
- Descruze os braços e as pernas;
- Faça contacto visual;
- Sorria e compadeça-se com a dor do outro;
- Respire como a outra pessoa;
- Adopte a mesma postura;
- Imita gestos sem que ela perceba que estais a fazer isso;
- Module o volume e a tonalidade da sua voz pela dela.



FRASES DE IMPACTO DURANTE A ESCUTA ATIVA

Para usar na próxima atividade!

- Então o que aconteceu foi... (repete com as mesmas palavras e entonação de voz o que ouviu)
- Imagino o quanto é duro pra ti saber que...
- Sentes-te _____ porque...
- O que é que sentiste quando...?
- O que é que te preocupa mais?
- Do que é que sentes mais falta?
- Do que é que tens mais medo?
- Faça a pergunta e fique em silêncio até que venha a resposta.

**PRONTO
FALEI**



OS TIPOS DE PERGUNTAS

- Perguntas abertas começam com **Quando, Qual, Onde, O que, Quem e Como**. Ex.: Como te sentiste? Quando ele foi agressivo, o que isso provocou em si?
- Perguntas fechadas oferecem respostas de **Sim ou Não**. Ex.: Sentes-te triste?
- Perguntas que começam com Porque sugerem justificação e defesa, portanto, devem ser evitadas.
- Pergunta que sugerem – Ex.: Ninguém fez, pois não?
- Importância de alguns aspectos – Ex.: Qual a importância de X para si? O que é que em X é importante para si?



CONTRA SENTIMENTOS NÃO HÁ ARGUMENTO

Contrariamente ao que se fala, não são os factos que são importantes, mas os sentimentos que provocam em nós.

Para cada frase.... Uma emoção.

- **Sou gorda.**
Reformulação: **Não gostas de si.**
- **Nunca hei de conseguir.**
Reformulação: **Tens medo de falhar.**
- **Não vale a pena tentar mais.**
Reformulação: **Estou desesperado.**
- **Nunca me elogias.**
Reformulação: **Estou insegura.**
- **Não me convidaram.**
Reformulação: **Sinto-me sozinha.**



PERGUNTAS EFICAZES

Para usar na próxima atividade.

- Se estivesses no lugar da outra pessoa como estarias te sentindo?
- O que achas que a outra pessoa de facto precisa ou deseja?
- Que emoção a pessoa dessa situação pode estar escondendo por traz da atitude?
- O que pode ser feito para resolver isso?
- Como eu posso ajudar-te?



PARTILHA SOCIAL DAS EMOÇÕES



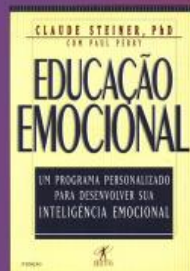
ATIVIDADE (PARTE 2)
PERGUNTE COMO UM TERAPEUTA.

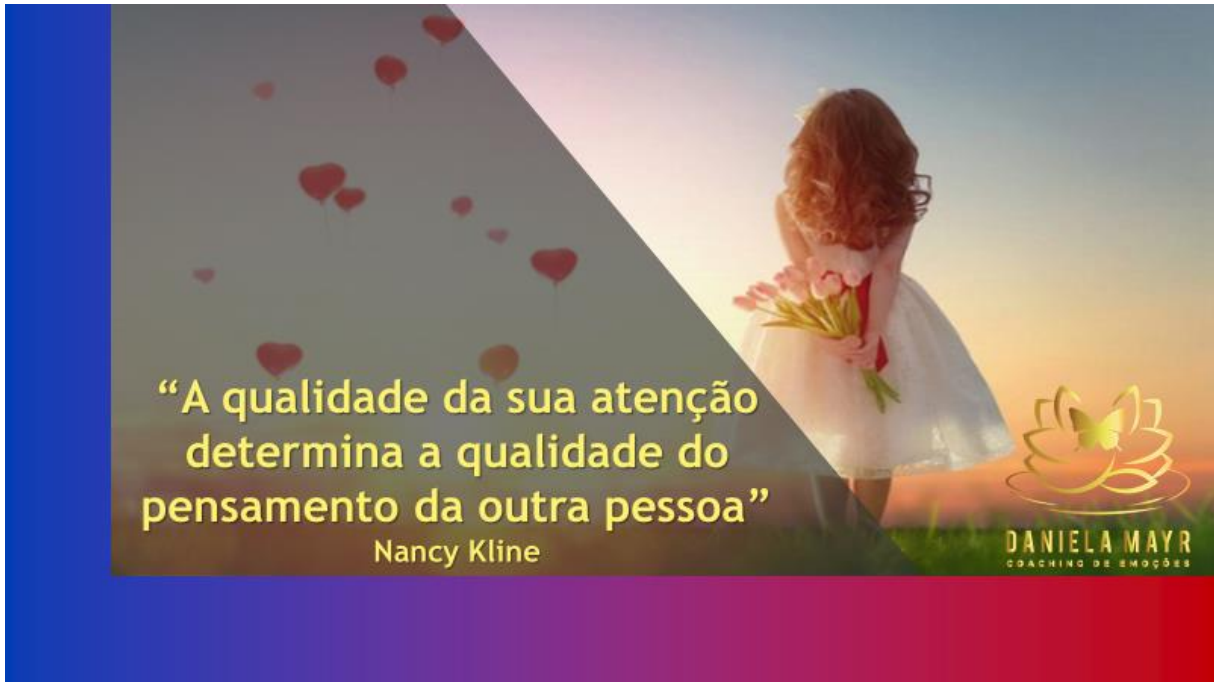


MEDITAÇÃO GUIADA



BIBLIOGRAFIA





**“A qualidade da sua atenção
determina a qualidade do
pensamento da outra pessoa”**

Nancy Kline



DANIELA MAYR
COACHING DE EMOÇÕES