

DM

**Impacto do Programa GPS  
no Desenvolvimento de Competências  
Socio-emocionais nos Indivíduos  
em Situação de Reclusão  
O caso do Estabelecimento Prisional do Funchal**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Fátima Mariana Agrela Teixeira**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2016

**Impacto do Programa GPS  
no Desenvolvimento de Competências  
Socio-emocionais nos Indivíduos  
em Situação de Reclusão  
O caso do Estabelecimento Prisional do Funchal**  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Fátima Mariana Agrela Teixeira**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA  
Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco

*Aos meus pais e irmãos.*

## Agradecimentos

À professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco, agradeço profundamente por ter aceitado a orientação da minha dissertação, pelo tremendo apoio e confiança depositado em mim e em todo o meu trabalho, pelos ensinamentos e incentivos incessantes que se constituíram profundamente um bem valioso para a construção do trabalho.

Ao Dr. Óscar Correia e Dra Selma Vieira pela disponibilidade e apoio extraordinário demonstrado ao longo da realização do estudo.

Ao Sr. Diretor do Estabelecimento Prisional, que tornou possível a realização deste trabalho ao conceder amavelmente a autorização para a concretização da investigação.

Ao Dr. Daniel Maria Bugalho Rijo, pela sua amabilidade em consentir a aplicação do programa para a construção da minha dissertação.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”*

Aos reclusos, por terem aceitado fazer parte deste processo e pela dedicação demonstrada ao longo da investigação.

*“Não se acostume com o que não o faz feliz (...) Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.”*

À Tânia, colega de curso que me acompanhou em todo este processo, pelo apoio incansável, pela disponibilidade, pelas alegrias e ansiedades partilhadas e pela constante fonte de motivação.

Aos meus amigos, pelos bons momentos, pela dedicação e pelas imensas palavras de apoio.

*“Os amigos humanos sinceros e verdadeiros sempre compartilharão de seu sofrimento,  
suas aflições e irão sempre vir a você, não importando se você é bem-sucedido ou  
azarado.”*

Aos meus pais e irmãos, por acreditarem sempre em mim, pelo amor incondicional.

Vocês são os meus ídolos!

*“Amor é um marco eterno, dominante, Que encara a tempestade com bravura;  
É astro que norteia a vela errante, Cujo valor se ignora, lá na altura.  
Amor não teme o tempo, muito embora Seu alfange não poupe a mocidade;  
Amor não se transforma de hora em hora, Antes se afirma para a eternidade.*

Ao meu namorado, por fazer parte da minha vida, por ter sido o meu grande pilar de  
motivação e incentivo nos momentos mais difíceis.

*“ O amor não vê com os olhos, vê com a mente; por isso é alado, é cego e tão potente.”*

Um grandioso obrigado a todos!

## Resumo

A competência emocional baseia-se na manifestação da autoeficácia em que o sujeito crê ter capacidades fundamentais para alcançar um determinado resultado nas interações interpessoais em que envolvem emoções. Sendo o défice de competências emocionais, sociais e cognições fatores para a delinquência, é indispensável a existência de programas de intervenção que permitem treinar o sujeito de modo a dotá-lo de competências fundamentais para a sua vida, a nível social, emocional, e relacional. Assim, a presente investigação apresenta como principais objetivos compreender se o programa Gerar Percursos Sociais tem impacto no aumento ou na promoção do desenvolvimento das competências socio emocionais assim como perceber a importância que os tipos de personalidade poderão ou não possuir na competência socio emocional dos indivíduos. Foi adotada uma metodologia quantitativa de natureza *quasi-experimental*, a uma amostra de 9 reclusos do Estabelecimento Prisional do Funchal, com idades compreendidas entre os 28 e 58 anos, ( $M = 36.44$ ;  $D.P = 8,77$ ). Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário sócio demográfico, da *Multifactorial Emotional Intelligence Scale (MEIS)*, e do *NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI)*, tendo sido analisados posteriormente através do Programa IBM SPSS (versão 23.0). Os dados obtidos revelam aspetos curiosos que sugerem um efeito favorável do programa em algumas competências emocionais dos reclusos. Conclui-se que a existência de programas de intervenção podem de facto dotar o indivíduo de competências fundamentais para a sua vida.

**Palavras-chave:** competência emocional, delinquência, programas de intervenção.

### Abstract

Emotional competence is based on the manifestation of self-efficacy in the subject believed to have basic skills to achieve a particular result in interpersonal interactions that involve emotions. As the deficit of emotional skills, social and cognitions factors for delinquency, it is essential the existence of intervention programs that allow you to train the subject to provide it with essential skills for is life, social level, emotional, and relational. Thus, this research has as main objective to understand if the *Gerar Percursos Sociais* program has an impact on increasing or promoting the development of emotional and social skills as well as realize the importance that personality types may or may not have in the social emotional competence of individuals. A quantitative methodology of nature *quasi-experimental* was adopted, to a sample of 9 inmates of the Prison of Funchal, aged between 28 and 58 years ( $M = 36.44$ ;  $SD = 8.77$ ). Data were obtained through the application of a demographic questionnaire, the Multifactorial Emotional Intelligence Scale (MEIS), and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI), was subsequently analyzed using the IBM SPSS program (version 23.0). The data reveal curious aspects that suggest a positive effect of the program in some emotional skills of prisoners. It is concluded that the existence of intervention programs can indeed provide the individual core competencies for your life.

**Keywords:** emotional competence, delinquency, intervention programs.

## Índice

Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento Conceptual.....	4
Capítulo I: Competência Social e Inteligência Emocional.....	5
Competência Social e Emocional.....	5
Evolução do Conceito de Inteligência Emocional.....	9
Modelos de Inteligência Emocional.....	13
O Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey.....	14
O Modelo de Inteligência Emocional de Goleman.....	16
O Modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On.....	19
O Modelo das Competências Emocionais de Saarni.....	21
A Importância da Emoção no Quotidiano.....	22
Capítulo II: Delinquência.....	26
Noções sobre a Delinquência.....	26
Teorias Explicativas do Comportamento Delinquente.....	28
A Perspetiva Biológica.....	30
A Perspetiva Desenvolvimentista.....	31
A Perspetiva Psicológica .....	33
Teoria da Vinculação.....	36
Fatores de Risco da Delinquência.....	41
A Inteligência Emocional e o Comportamento Delinquente.....	44
Intervenção na Delinquência.....	46
O programa Gerar Percursos Sociais.....	53
Parte II: Estudo Empírico.....	62
Capítulo III: Método.....	63
Método.....	63
Objetivos e Hipóteses de investigação.....	64
Participantes.....	65
Instrumentos.....	67
Procedimentos de Recolha e Análise de Dados.....	72
Capítulo IV: Apresentação dos Resultados.....	79

Capítulo V: Discussão dos Resultados.....	87
Parte III: Considerações Finais.....	92
Capítulo VI: Conclusão.....	93
Referências Bibliográficas.....	98
Anexos.....	120

### Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Distribuição das sessões e dos temas do programa.....</i>	77
Tabela 2. <i>Médias e Teste Mann-Whitney para ambos os grupos, no pré-teste.....</i>	80
Tabela 3. <i>Médias e Teste Mann-Whitney para ambos os grupos, no pós-teste.....</i>	82
Tabela 4. <i>Médias e Teste Wilcoxon para ambos os grupos, no pós-teste.....</i>	84

### Índice de Figuras

<i>Figura 1. Desenho de Investigação.....</i>	74
---	----

### Lista de Abreviaturas

IE.	Inteligência Emocional
MEIS	Multifactor Emotional Intelligence Scale
GPS	Gerar Percursos Sociais
EMP	Esquemas Mal adaptativos Precoces
NEO FFI	NEO-F ive Factor Inventory

## **Introdução**

As competências sociais constituem um aspeto essencial ao longo do desenvolvimento humano. Vários autores (Elliott & Demaray, 2001; Casares, 2010; Baptista, Monteiro, Silva, Santos, & Sousa, 2011; Spencer, 2003; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn 2011) apontam que a manifestação de défices nestas competências poderão constituir obstáculos na aceitação social, problemas de saúde mental na adolescência e na idade adulta, assim como um maior risco de desenvolvimento de comportamentos agressivos e antissociais que concomitantemente poderão levar à delinquência.

Através de uma revisão da literatura, é possível encontrar alguma ambiguidade no que toca à definição do conceito de delinquência. No entanto, vários autores defendem que o comportamento antissocial é o termo que mais se aproxima da definição da delinquência, uma vez que está relacionado a atos que levam o indivíduo a corromper as regras e as expectativas estabelecidas pela sociedade (Agra & Matos, 1997; Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009).

Yates e Selman (1989, citado por Vieira, s.d.), consagram ainda outra linha de pensamento ao compreenderem na sua definição de competência social a importância da regulação emocional, sendo assim a competência social olhada como o desenvolvimento de competências onde se inclui a regulação emocional.

Recentes investigações nas mais diversas áreas da Psicologia, têm mostrado também uma grande preocupação em estudar e explicar o desenvolvimento das competências emocionais e consequentemente da inteligência emocional defendendo que os sujeitos emocionalmente inteligentes demonstram uma maior capacidade de gestão das emoções e de conhecer com exatidão as expressões emocionais, sendo que esta capacidade se desenvolve ao longo do ciclo de vida do indivíduo (Schafer, 2000).

Segundo Saarni (2000), a competência emocional baseia-se na manifestação da autoeficácia em que o sujeito crê ter capacidades fundamentais para conseguir um determinado resultado nas interações interpessoais em que envolvem emoções.

Ao longo das últimas décadas, a teoria da vinculação de Bowlby tornou-se um dos essenciais marcos teóricos para o estudo da regulação emocional, desenvolvimento da personalidade e das relações interpessoais, sendo que alguns investigadores defendem que uma vinculação insegura está associada a perturbações de personalidade (Crawford, Livesley, & Jang, 2007; Meyer & Pilkonis, 2005), associando-se também à violência (Crawford, Livesley, & Jang 2007; Livesley, 1991). Assim, os estilos de vinculação desenvolvidos podem incutir a presença de comportamentos desviantes, delinquência e condutas antissociais, pelo que diversas investigações admitem a importância da interação pais-filhos no desenvolvimento de comportamentos delinquentes.

Segundo investigações neurobiológicas recentes, o abandono, as vivências violentas e traumatizantes durante a infância, alteram a estrutura química do cérebro. A longo prazo, a criança estabelecerá uma crença negativa de si mesma, prevalecendo até à idade adulta, levando-a à frustração e ao medo, emoções que poderão estar associadas ao comportamento agressivo (Martin & Boeck, 1997).

Assim sendo, pretende-se com esta investigação analisar se o programa Gerar Percursos Sociais tem impacto no aumento ou na promoção do desenvolvimento das competências socio emocionais assim como perceber a importância que os tipos de personalidade poderão ou não possuir na competência socio emocional dos indivíduos.

É de salientar que, não sendo o GPS um programa de competências emocionais foi importante medir as suas consequências para o desenvolvimento destas, uma vez que é um programa de promoção de competências pessoais e sociais para indivíduos em risco

ou com comportamentos delinquentes, albergando e trabalhando no seu conteúdo muitos aspetos ligados às competências emocionais dos indivíduos.

A motivação para efetuar um estudo nesta área nasceu a partir do conjunto de questões que ao longo do tempo foram surgindo na vida académica, da prática profissional do estágio assim como da análise e reflexão em torno das pesquisas realizadas.

Face aos aspetos teóricos apresentados e tendo em conta os objetivos traçados, o estudo ficou estruturado em três partes. A primeira parte refere-se ao enquadramento conceptual e encontra-se dividida em dois capítulos os quais procuram conhecer o estado da arte e elucidar conceitos como competência social, emocional, inteligência emocional, delinquência e a relação existente entre estes conceitos, assim como o estado da arte acerca dos programas de intervenção em competências sócio emocionais nos indivíduos em situação de reclusão, colocando ênfase no programa Gerar Percursos Sociais no qual é apresentado os seus pressupostos básicos. A segunda parte é dedicada ao método utilizado na investigação, apresentando três capítulos nos quais será exposto a descrição da metodologia utilizada, através da enumeração dos objetivos do estudo, a descrição dos participantes, a apresentação dos instrumentos e de todos os passos utilizados no tratamento de recolha e análise de dados, a apresentação dos resultados e discussão dos mesmos. Por fim, a terceira parte do estudo é constituída por um único capítulo abordando algumas considerações finais com reflexões sobre a investigação, limitações encontradas ao longo da investigação e algumas propostas de intervenção ao nível da inteligência emocional e programas de promoção de competências sociais e emocionais no contexto prisional.

**Parte I: Enquadramento Conceptual**

## **Capítulo I: Competência Social e Inteligência Emocional**

### **Competência Social e Emocional**

As relações entre pares assumem um papel fundamental no âmbito das competências sociais uma vez que estas permitem desenvolver a adoção de comportamentos socialmente adaptados. Assim sendo, é necessário destacar a relação de reciprocidade entre as relações com os pares e as competências sociais do indivíduo, pois o cunho positivo ou negativo destas relações sociais assume-se como “causa e reflexo” das competências sociais que um sujeito manifesta (Alves, 2006).

As competências sociais constituem um aspeto essencial ao longo do desenvolvimento humano, pois estas encontram-se relacionadas não só com as relações que os indivíduos estabelecem com os seus pares, como também com o êxito académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial adaptativo (Baptista, Monteiro, Silva, Santos, & Sousa, 2011).

Segundo esta ordem de ideias, vários autores (Baptista, Monteiro, Silva, Santos, & Sousa, 2011; Casares, 2010; Elliott & Demaray, 2001; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn 2011; Spencer, 2003), apontam que a manifestação de défices nestas competências poderão constituir obstáculos na aceitação social, problemas escolares, dificuldades de aprendizagem, desajustamentos psicológicos na infância, problemas de saúde mental na adolescência e na adultez, assim como um maior risco de desenvolvimento de comportamentos agressivos e antissociais que concomitantemente poderão levar à delinquência.

O conceito de competência social é encontrado na literatura rodeado por algumas dissonâncias e algumas dúvidas relativamente à sua definição, que se devem à existência de imensas terminologias para este conceito, como por exemplo, aptidão

social, habilidade social ou comportamento social, assim como à existência de diferentes dimensões acerca deste constructo que se interrelacionam (Alves, 2006; Elliott & Demaray, 2001; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011).

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), Spencer (2003), Cia e Barham (2009), a competência social refere-se à capacidade de relacionar, organizar e integrar sentimentos, pensamentos bem como comportamentos, de acordo com os objetivos pessoais do indivíduo e da adaptação a distintas situações na vida do mesmo, com o desígnio de adquirir um desempenho positivo, produzindo assim consequências positivas nas relações com os outros.

Para Spencer (2003), Casares (2009) e Gresham e Elliot (1990, citado por Sert, 2003), a competência social é também tida como a capacidade para conseguir resultados positivos a partir das relações interpessoais que o indivíduo desempenha. Moreira (2004) acrescenta ainda que as competências sociais podem ser também nomeadas de capacidades de comunicação interpessoal, uma vez que estas capacidades abrangem comportamentos, pensamentos e emoções, que permitem ao sujeito atuar de modo congruente e ajustado nas diversas situações sociais inseridas nos contextos da vida do indivíduo.

No entanto, Walker, Colvin e Ramsey (1995, citado por Lopes et. al., 2011) caracterizam a competência social como o agrupado de capacidades sociais que, quando executadas de modo ajustado, facilitam o desencadear e a manutenção de bons relacionamentos interpessoais, a aceitação por parte dos pares, assim como, a boa adaptação a distintos contextos, dotando assim o indivíduo de capacidades que o permitem lidar de modo seguro e adaptativo com as situações sociais mais alargadas.

Yates e Selman (1989, citado por Vieira, s.d.), consagram ainda outra linha de pensamento ao compreenderem na sua definição de competência social a importância da

regulação emocional, sendo assim a competência social olhada como o desenvolvimento de competências onde se inclui a regulação emocional, a qual possui um carácter mediador dos comportamentos em contextos particulares.

De acordo com Caballo (1987, citado por Afonso, 2011) a competência social é um conjunto de comportamentos que um sujeito revela, no âmbito das relações interpessoais, assim como sentimentos, desejos e pensamentos, manifestando respeito pelos outros e demonstrando capacidade de resolução de problemas de modo a minorar a ocorrência de problemas futuros.

Segundo Hops e Greenwood (1988, citado por Afonso, 2011) e Hops (1983), a ausência de competência social leva a dificuldades nas relações sociais, pois o indivíduo manifesta uma deficiência ou falha no seu repertório comportamental. Spence (1982, citado por Afonso, 2011), salienta também que um défice nas competências sociais poderá acarretar dificuldades nos contextos de interação interpessoal, como por exemplo dificuldades em estabelecer relações de amizade e dificuldades na aceitação de críticas.

De acordo com um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde (2002), a existência de uma figura de referência na vida de um indivíduo, sobretudo adolescente, a quem ele socorre-se numa situação problema, fomenta o seu desenvolvimento pessoal e social. Também será essencial o sentimento de pertença a um grupo, uma vez que o grupo permite a estruturação da identidade própria e a partilha de vivências e sentimentos (Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995). Assim sendo, alguns estudos apontam que o risco de desajustamento do indivíduo no ambiente social poderá ser reduzido com a promoção de determinadas competências que possibilitem o alargamento do seu repertório de comportamentos sociais, permitindo-lhes identificar situações e problemas bem como encontrar e desenvolver soluções (Matos, 2005).

Um vasto corpo de investigações tem vindo a mostrar que a qualidade das relações interpessoais é um indicador relevante de saúde psicológica a qual depende, em grande parte, do repertório de competências sociais dos sujeitos. Trata-se de um repertório que abarca assim um conjunto de competências que se revelam como fatores de proteção e resiliência, encontrando-se associado a outros comportamentos adaptativos, a uma melhor qualidade de vida e ao ajustamento psicossocial. Contudo, o défice de competências sociais no repertório comportamental do indivíduo é encarado como um fator de risco, uma vez que são invariavelmente associados a comportamentos desadaptativos, a problemas psicológicos na infância, assim como a outros tipos de problemas na adolescência e em etapas subsequentes do ciclo vital (Del Prette & Del Prette, 2006).

Recentes investigações nas mais diversas áreas da Psicologia, têm mostrado também uma grande preocupação em estudar e explicar o desenvolvimento das competências emocionais e conseqüentemente da inteligência emocional, defendendo que os sujeitos emocionalmente inteligentes demonstram uma maior capacidade de gestão das emoções e de conhecer com exatidão as expressões emocionais, sendo que esta capacidade se desenvolve ao longo do ciclo de vida do indivíduo (Schafer, 2000).

Segundo Saarni (2000), a competência emocional baseia-se na manifestação da autoeficácia em que o sujeito crê ter capacidades fundamentais para conseguir um determinado resultado, nas interações interpessoais em que envolvem emoções. Quanto à tipologia de competências emocionais, a autora defende que existe um total de 8 competências, são elas: (1) autoconsciência das próprias emoções; (2) idoneidade para diferenciar e perceber as emoções dos outros; (3) capacidade para usar o vocabulário emocional; (4) capacidade empática; (5) capacidade para discriminar a experiência subjetiva interna da manifestação emocional externa; (6) aptidão para encarar

ajustadamente emoções negativas e conjunturas de tensão; (7) conhecimento da comunicação emocional nas relações e por fim, (8) capacidade para a autoeficácia emocional.

As emoções afetam as nossas experiências nos mais diversos contextos sendo que, o modo como se transmite as emoções possui uma grande importância no funcionamento do sujeito sobretudo no que diz respeito às suas relações com o outro, influenciando tanto a aparecimento das suas necessidades, como a qualidade das suas relações sociais (Moreira, 2004). Neste sentido, a interação humana ocupa um lugar de realce quando relacionada com as emoções pois, de acordo com Lazarus (2006), as emoções encontram-se dependentes aos atos e das respostas que ocorrem da interação com os outros, sendo assim as emoções geradas consoante a ligação entre o indivíduo e o meio em que se insere. Para Alves (2006), a capacidade de gerir, redirecionar e modificar os ímpetus comportamentais em resposta às exigências sociais adota um papel de relevo na adaptação social e nos relacionamentos interpessoais.

### **Evolução do Conceito de Inteligência Emocional**

De acordo com Antunes (1999), a palavra inteligência provém da união de duas palavras latinas, *inter* que significa “entre” e *eligen* que traduzido significa “escolher”.

Nas visões teóricas, Moscovici (1997) e Nogueira (1999), os autores defendem que não existe uma única inteligência geral e que esta não constitui um elemento neurológico isolado, independente do contexto onde se insere. Antunes (1999), vai mais além enfatizando que as várias inteligências são frações que compõem uma mesologia cognitiva a qual abarca o indivíduo, sendo este constituído por elementos imprescindíveis à sua inteligência tais como os seus processos intelectuais, a sua cultura, as suas crenças, a sua língua e outros aspetos provenientes do ambiente em que

se insere, aos quais Moscovici (1997) postula que é na gestão da diversidade dos aspetos existentes que se adquire a importância da inteligência emocional.

O termo emoção, que etimologicamente provém do latim “*emotio*”, significa o impulso que leva à ação (Cayón, 2015), sendo este um conceito estudado por imensos estudiosos dada a sua complexidade. Um dos investigadores mais atuais que dedicou a sua investigação sobre as emoções é Bisquerra (2000), o qual define a emoção como reações às informações que recebemos na interação com o meio, sendo esta subjetiva uma vez que depende da importância que cada indivíduo atribui aos estímulos que recebe. No entanto, é Daniel Goleman um dos teóricos a ter em conta quando se evoca os estudos centrados no conceito de Emoção. Para Goleman, a emoção refere-se a um sentimento e aos pensamentos, estados biológicos, estados psicológicos e ao tipo de tendência para a ação (1995, citado por Cayón, 2015).

Assim, é da união dos dois termos antecedentes que surge o conceito de inteligência emocional, o qual constitui um campo em desenvolvimento que reúne variadas áreas de pesquisas dos quais emergem diferentes modelos e autores de referência.

Um dos primeiros autores a facultar o seu contributo para a definição do conceito de inteligência emocional (IE) foi Darwin, século XIX, o qual reconhecia o papel da manifestação emocional na adaptação e na sobrevivência do ser humano no meio envolvente (Bar-On, 2006). Posteriormente, Thordinke forneceu-nos o seu contributo com a introdução de uma nova forma de inteligência, a inteligência social que, segundo o autor, seria a capacidade de identificar o estado interno do próprio indivíduo e o dos outros, bem como os comportamentos e as motivações, obtendo assim a competência de atuar de forma assertiva (Aveleira, 2013; Law & Wong, 2008).

Em 1940, David Wechsler apresenta o seu contributo ao diferenciar elementos não intelectivos de intelectivos, descrevendo a força dos elementos não intelectivos nos

comportamentos inteligentes ao qual atribui a esses elementos fatores de ordem afetiva, social e pessoal imputando-os como fundamentais para a possibilidade de um indivíduo ser bem-sucedido na vida (Bar-On, 2006).

Leeper (s.d., citado por Zakkariya, 2008), nos seus estudos sobre o “pensamento emocional” deu também um contributo fundamental para o conceito de inteligência emocional ao descobrir que as emoções despertam e direcionam as ações, propondo assim que o “pensamento emocional” contribuísse para a inteligência.

Décadas depois, surge Howard Gardner com um papel crucial ao ajudar a desenvolver a visão da inteligência, trazendo à ribalta o conceito de inteligência emocional. Em 1983, Gardner (citado por Cayón, 2015) anunciou a teoria das “Inteligências Múltiplas”, constituída por sete tipos de inteligências distintas e autónomas entre si: a inteligência espacial, a inteligência lógico-matemática, a inteligência musical, a linguística, a inteligência corporal (cinestésica), a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal. O autor defendia que para que se averiguassem modificações no âmbito evolutivo e intelectual, deveriam estar presentes determinadas condições contextuais subjacentes ao sujeito (Trindade, 2011). Assim, a introdução da inteligência intrapessoal e interpessoal no rol das inteligências reforçou o desenvolvimento de investigações sobre outras vertentes da inteligência que enaltecem as competências dos sujeitos para gerir contextos interpessoais defendendo assim uma maior consideração à compreensão do sujeito no que se refere às interpretações não-verbais e emocionais (Trindade, 2011).

De um modo geral, as contribuições de todos estes autores permitiram definir o conceito de inteligência social, auxiliando a perceber o desígnio do comportamento interpessoal e o papel que executa na boa adaptação do indivíduo (Zirkel, 2000), estando este conceito, na base de todo o conjunto de investigações praticadas sobre a

inteligência emocional (Cartwright & Pappas, 2008; Dulewicz & Higgs, 2000; Dulewicz, Higgs, & Slaski, 2003; Huy, 1999; Law, Wong, & Song, 2004; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002; Salovey & Mayer, 1990; Wong & Law, 2002).

Apesar de todos os esforços dos autores para uma definição do conceito de inteligência emocional, a sua expressão só começou a ganhar o seu autêntico significado e a ser estudada de modo científico no final do século XX, mais concretamente na década de 90, através dos investigadores Salovey e Mayer (1990), com a promulgação de um artigo com a sua conceção de IE na revista *Imagination, Cognition and Personality*. No seu artigo “*Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence*”, os autores avultam a existência de diferentes inteligências, entre elas, a inteligência social. Desta forma, Salovey e Mayer (1990) descreveram a IE como sendo um subproduto da inteligência social, e que esta poderia ser definida como a aptidão de monitorizar as nossas próprias emoções e sentimentos bem como os dos outros indivíduos, fazendo uso dessas informações para orientar os nossos pensamentos e ações. Nos anos que se seguiram, Salovey e Mayer apresentaram uma nova revisão da sua descrição da inteligência emocional conjuntamente com a investigação acerca das medidas de competência da inteligência emocional, nomeadamente a “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS) onde redefiniram a IE como sendo a capacidade de compreender de modo adequado as emoções, avaliar e expressar; a aptidão de aceder e gerar sentimentos quando estes auxiliam o pensamento; a capacidade de perceber as emoções e o conhecimento emocional; e a aptidão de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

Nesta mesma altura, o conceito de inteligência emocional tornou-se cada vez mais popularizado sobretudo quando Daniel Goleman (1996, citado por Woyciekoski &

Hutz, 2009), publicou o seu livro denominado “*Emotional intelligence*”, definindo a IE como definindo-a como a capacidade de perceber, compreender, racionalizar, e gerir as emoções de si e dos outros motivando, desta forma, o engrandecimento e a redefinição deste conceito no qual passou a abranger fatores relacionados com a personalidade. Assim sendo, o significado deste conceito pode ser sintetizado em duas tendências centrais: (1) inteligência emocional como traço de personalidade, sendo esta encarada como uma característica essencial para o indivíduo obter êxito na vida e (2) inteligência emocional como capacidade mental, que abarca o processamento de informações emocionais, (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Segundo Primi (2003), nos dias que correm é cada vez maior o número de autores que defendem que a inteligência e a emoção desempenham uma função adaptativa do organismo, estando ligadas a mecanismos cerebrais, que ajudam o organismo a adaptar-se ao meio no qual se insere, indo ao encontro das definições formuladas por Salovey e Mayer (1990) nas quais, as pessoas manifestam uma maior ou menor proficiência em lidar com as informações emocionais permitindo a usá-las de modo favorável sua adaptação ao meio, sendo isto o pilar da Inteligência Emocional.

### **Modelos de Inteligência Emocional**

Graças ao tributo dos inúmeros autores para a definição e explicação do conceito da IE, este pode ser explicado a partir de 2 modelos diferentes, de acordo com os componentes que medem, sendo eles: (1) Modelos das Habilidades, o qual se insere o contributo fundamental de Salovey e Mayer (2000, citado por Cayón, 2015), tendo como base a capacidade de processar a informação emocional dos indivíduos, envolvendo um pensamento abstrato e a resolução de problemas (Franco, 2003), e (2) Modelos Mistos, entre os quais encontram-se Bar-On (1997) e Goleman (1995, citado

por Cayón, 2015), baseando-se principalmente por compreender na definição de IE, habilidades e traços de personalidade como por exemplo a confiança, a ansiedade e a gestão do stress.

### **O Modelo de Inteligência Emocional baseado nas Capacidades Mentais, de Mayer e Salovey**

No modelo de Mayer e Salovey (1997), a inteligência emocional é definida como a capacidade de entender, gerir e empregar as emoções de modo a auxiliar o pensamento. Para os autores, a IE é considerada uma inteligência tradicional que completa um conjunto de aptidões mentais que se encontram relacionadas com as emoções e com o processamento de informação emocional, integrando o pensamento lógico e da inteligência em geral (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Mais acrescentam que o seu modelo tem por base a ideia de que as emoções abrangem informações sobre relacionamentos do indivíduo com o meio envolvente e a IE associa-se à idoneidade de identificar os significados dessas emoções e dos relacionamentos, pensar sobre os mesmos e usar essa informação para guiar as ações de adaptação ao meio (Mayer & Salovey, 1999).

A partir de 1997, Mayer e Salovey, numa tentativa de abolir as falhas que as suas primeiras definições de inteligência emocional possuíam, desenvolvem uma nova definição que propaga um pouco mais o constructo de IE, distinguindo com maior exatidão os processos psicológicos por ele implicados. Deste modo, a inteligência emocional passa a ser definida como um agregado de habilidades mentais que possibilitam compreender e conhecer o sentido de paradigmas das emoções, bem como ponderar e resolver problemas a partir dos mesmos (Franco, 2003).

Esta definição é projetada pelos autores num esquema em que cada uma das habilidades que constituem a inteligência emocional organiza um ramo, sendo eles: a percepção das emoções, uso ou assimilação das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções, aos quais são associadas quatro capacidades fundamentais que delas resultam. O esquema criado pelos autores possibilita assimilar melhor em que é que se baseia cada uma das habilidades e como a IE se desenvolve (Franco, 2003). Estas habilidades são hierárquicas, tendo como base a percepção ou expressão das emoções.

O ramo da percepção ou expressão das emoções, diz respeito à capacidade de o indivíduo identificar as emoções e o conteúdo emocional em si próprio, nas outras pessoas assim como em imagens ou objetos, e à acuidade de expressar sentimentos de forma ajustada e perceptível, encontrando-se associado também à capacidade de um indivíduo identificar a expressão manipulada das emoções (Mayer & Salovey, 1999).

O ramo do uso ou assimilação das emoções aborda a emoção como facilitadora do pensamento, referindo-se à atuação da emoção nos processos cognitivos superiores aliados ao raciocínio, colaborando na resolução de problemas, como um método de alerta sobre os acontecimentos importantes do indivíduo e do ambiente. De acordo com Forgas (1995) e Schwarz (1990, citado por Woyciekoski & Hutz, 2009), as emoções podem atuar nos processos de pensamento através da promoção de diversas estratégias de processamento da informação, salientando que indivíduos competentes em integrar as suas emoções no processo cognitivo tenderiam a usar emoções positivas para aumentar a criatividade e processar a informação de modo integrado. Schwarz (1990, citado por Woyciekoski & Hutz, 2009), acrescenta ainda que estes indivíduos precisariam de menor empenho cognitivo no processamento de informação e na resolução de problemas de ordem emocional.

Quanto ao ramo da compreensão das emoções, o mesmo diz respeito à compreensão e à utilização do conhecimento das emoções, desenvolvendo-se ao longo da vida de um indivíduo (Muniz & Primi, 2007). De um modo geral, esta habilidade compreende a aptidão de reconhecer os estados emocionais que acompanham determinadas situações, a capacidade de distinguir emoções semelhantes; a competência em reconhecer as emoções que compõem emoções mais complexas ou estados emocionais fundados por diversas emoções e a capacidade de identificar a mudança entre diferentes emoções (Franco, 2003).

Por fim, o ramo da gestão das emoções abarca um controlo ponderado das emoções em si próprio e nos outros (Franco, 2003; Woyciekoski & Hutz, 2009). A Gestão das Emoções conjectura a tolerância às experiências emocionais mais veementes e o conhecimento e aplicação de estratégias de alterações desses sentimentos, permitindo que com o desenrolar do tempo, o indivíduo aprenda a refletir sobre as emoções positivas e negativas, utilizando-as como uma ferramenta para o raciocínio. No lado positivo, sujeitos com tais aptidões podem enaltecer as suas próprias emoções bem como a dos outros, recorrendo à motivação para construir algo benéfico, por sua vez, no lado negativo, podem encaminhar as suas ações para comportamentos desviantes e de manipulação dos outros para benefício próprio (Salovey & Mayer, 1990).

### **O Modelo de Inteligência Emocional de Goleman**

Goleman elucida-nos, através dos seus livros, um conjunto de definições sobre a inteligência emocional defendendo que esta é a capacidade de a pessoa saber motivar-se a si mesmo, possuindo auto controlo e dominância nos seus impulsos emocionais assim como a capacidade de reconhecer e gerir os sentimentos de outros indivíduos (Goleman, 1996).

Numa tentativa de aglomerar todos os aspetos definidos de modo disperso na definição de inteligência emocional, Goleman, apresenta-nos no *Emotional Intelligence* um modelo de IE composto por cinco habilidades (Goleman, 1996): auto-consciência; gerir emoções; motivação; empatia e gerir Relacionamentos.

Para o autor, a autoconsciência é o passo primordial para a transformação dos estados emocionais, sendo indispensável para estabelecer relacionamentos pessoais estáveis e igualmente importante no processo de tomada de decisões, uma vez que esta capacidade permite-nos ter consciência das emoções, controlando-as e gerindo-as no relacionamento inter e intra pessoal. Controlar e gerir as emoções constitui o pilar para o bem-estar emocional, pois a falta de controlo ou o excesso poderá levar a um desenvolvimento emocional patológico, afetando o curso de vida dos indivíduos. O controlo das emoções estabelece também um fator essencial na definição dos objetivos de vida, isto é, na motivação de um indivíduo pois esta dependerá do controlo das emoções perturbadoras e do cultivo de emoções positivas numa determinada situação. A empatia é também uma habilidade essencial na medida em que permite o indivíduo desenvolver relacionamentos de modo congruente com os outros, fomentando e gerindo bons relacionamentos interpessoais (Goleman, 1996).

No seu trabalho posterior, Goleman (1998) redefine as cinco habilidades emocionais, formando um novo modelo, designando-o como habilidades emocionais e sociais básicas: autoconhecimento; gestão das emoções ou autorregulação; auto motivação; empatia e habilidades sociais (Cayón, 2015; Franco, 2003).

O autoconhecimento diz respeito à capacidade de identificar e compreender as nossas próprias emoções bem como o seu efeito nos outros, dotando o indivíduo de um sentimento de autoconfiança e de auto avaliação realista. A gestão das emoções/autorregulação permite lidar com as nossas emoções para que elas auxiliem a

tarefa que estamos a desenvolver, orientar ou redirecionar os impulsos disruptivos, possuindo como indicadores da presença desta habilidade a integridade, confiabilidade e a abertura à mudança. Relativamente a auto motivação, esta capacidade imprime no sujeito a tendência para seguir os objetivos definidos de forma enérgica e persistente, tendo como características um grande impulso e otimismo face aos objetivos determinados. A empatia, por sua vez, constitui a capacidade de entender não só os sentimentos e emoções do próprio, mas também os sentimentos e emoções dos outros, permitindo cultivar de forma saudável uma grande diversidade de relações sociais. Por fim, as habilidades sociais permitem lidar bem com as emoções em contexto relacional, dotando o indivíduo de capacidade de leitura e gestão dos contextos sociais, otimizando o uso destas capacidades para persuadir, liderar, negociar e resolver os problemas que poderão surgir (Cayón, 2015; Franco; 2003; Goleman, 1998; Zakkariya, 2008).

As Habilidades Sociais, fortemente presentes neste modelo, encontram-se subjacentes a aptidões de outras habilidades apresentadas pelo Goleman, tais como a conscienciosidade na autorregulação e empatia e o empenho na motivação, atribuindo uma grande importância aos contextos em que os indivíduos se inserem, e à aplicação que os sujeitos podem fazer das suas habilidades emocionais de modo a se incluir e adaptar melhor ao contexto, levando assim Goleman a definir um conjunto de vinte e cinco competências (Franco, 2003), aliadas a cada uma das habilidades anteriormente definidas.

Para Goleman, não é imprescindível ser-se forte em todas as competências que compõem esta lista de competências para se atingir o sucesso, bastando apenas possuir um elevado nível em seis das vinte e cinco competências, desde que estas se distribuem pelas cinco habilidades da inteligência emocional que Goleman apresenta (Aveleira, 2013).

De acordo com Goleman (1995, citado por Azeiteira, 2013), as competências emocionais não são faculdades inatas, mas sim capacidades que deverão ser trabalhadas e amplificadas para atingir um desempenho de excelência, sustentando ainda que os sujeitos nascem com uma inteligência emocional geral que estabelece o seu potencial para apreender competências emocionais ao longo da sua existência.

### **O Modelo de Inteligência Emocional e Social de Bar-On**

Se Mayer, Salovey e Goleman desenvolveram os seus modelos tendo como base uma consideração teórica, Bar-On (2000) assenta o seu modelo a partir de diversos estudos empíricos com a aplicação de um questionário construído por si, para medir as competências emocionais e o funcionamento social dos indivíduos, o *Emotional Quotient-inventory* – EQ-i, partindo do princípio que a sua aplicação em diversos contextos e diversas populações permitirá obter maior e melhor compreensão acerca dos comportamentos emocionais e sociais mais adequados (Franco, 2003; Teixeira, 2010).

Bar-On (2001), tendo como base as investigações que têm mostrado existir uma forte interdependência entre a inteligência emocional e as relações sociais, sustenta que o conceito de IE deve ser mais abrangente e ser considerada uma entidade mista, sustentado igualmente a existência de uma inteligência emocional e social.

O seu modelo descreve a inteligência emocional como um agrupado de capacidades sociais e competências não cognitivas que influenciam a capacidade de um indivíduo ser bem-sucedido ao lidar com as necessidades e pressões contextuais (Bar-On, 1997, citado por Azeiteira, 2013; Petrides & Furnham, 2001; Zakkariya, 2008).

Após as alterações ao seu modelo inicial Bar-On (2000), apresenta um segundo modelo no qual sustenta que a inteligência emocional é composta por dez competências, sendo elas: autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, tolerância ao *stress*,

controle dos impulsos, sentido da realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais.

Estas competências constituem uma componente ou fator do constructo da inteligência emocional e, para além destas, o modelo engloba outras cinco competências que são os fatores facilitadores, os quais apresentam uma forte correlação com os outros fatores, sendo elas: a responsabilidade social, o otimismo, a felicidade, a independência e a auto atualização (Franco, 2003; Teixeira, 2010).

Segundo Bar-On (2000), o autoconceito é conotado como sendo o mais importante na medida em que demonstrou ser um pré-requisito das capacidades de empatia e autoconsciência assim como se evidenciou como a capacidade estruturalmente mais importante na validação do constructo IE.

No seu modelo, o autor propõe que os componentes constituintes do mesmo se desenvolvem e mudam ao longo do tempo, podendo ser aperfeiçoados através do treino e programas de desenvolvimento de competências.

De acordo com o modo como este modelo é conceptualizado, Bar-On (2000), define assim a IE como um agregado de emoções, capacidades e conhecimentos sociais que influenciam a aptidão total da pessoa para lidar de forma eficaz com as exigências ambientais, demonstrando ser inteligente emocional e socialmente é: ter a capacidade de ser consciente, de assimilar e de se expressar; ter a capacidade de estabelecer relações com os outros; possuir a aptidão de lidar com emoções fortes e de controlar os seus impulsos e, por último, ter a capacidade de adaptação à mudança e de resolução de problemas de cariz pessoal ou social.

### **O Modelo das Competências Emocionais de Saarni**

O modelo de Saarni, contrariamente aos modelos referidos anteriormente, não procura definir a inteligência emocional, mas sim o constructo de competências emocionais.

Saarni (1997) defende que as competências emocionais são indivisíveis do meio cultural em que o sujeito se encontra inserido, salientando que as respostas emocionais apresentam uma enorme significação social, dito de outra forma, cada cultura aprende e assimila informação sobre o significado das relações sociais, dos relacionamentos bem como o significado das percepções de nós próprios.

Desta forma, Saarni sustenta que o conceito de competência emocional pode ser definido como a demonstração da autoeficácia nas emoções, provocando mudanças sociais, querendo com isto evidenciar que os indivíduos conseguem empregar o conhecimento que possuem sobre as emoções e sobre as suas próprias emoções para criar relações sociais com sucesso (Franco, 2003).

Segundo a autora, subsistem três fatores que contribuem para a competência emocional, sendo eles o *self*, a história do desenvolvimento e as disposições morais. O *self* revela-se importante nas competências emocionais pois sem este fator não seria possível descrever aos outros, os próprios sentimentos, nem seria possível recorrer à experiência emocional para entender os sentimentos dos outros. A história do desenvolvimento é também crucial uma vez que as experiências emocionais são fortuitas aos contextos a que um indivíduo é exposto, às crenças e atitudes culturais e às observações dos outros. As disposições morais, por sua vez, encontram-se conectadas ao autocontrolo, sentido de obrigação e de justiça e a simpatia, partindo do pressuposto de que os indivíduos atuam de um modo emotivo e adaptativo, vivendo de acordo com as disposições morais (Saarni, 2000).

## **A Importância da Emoção no Quotidiano**

Segundo Goleman (1996), a gestão das emoções tem o seu início já na primeira infância, aquando o início do processo da socialização. No mundo adulto, são imensas as situações que reivindicam o controlo e a gestão das emoções sendo que, de acordo com Moscovici (1999, citado por Drongek, 2003), os indivíduos que detém um maior nível, de inteligência emocional apresentam um melhor controlo e gestão das suas emoções, pressupondo desta forma, uma correlação direta entre a gestão das emoções e um alto índice de inteligência emocional.

Para Moscovivi (1999, citado por Drongek, 2003), os sujeitos que possuem uma inteligência emocional desenvolvida apresentam um melhor comportamento e gestão das suas emoções no relacionamento com as outras pessoas. No entanto, apesar de existirem inúmeras variáveis que influenciam a inteligência emocional, tais como variáveis culturais, educacionais ou familiares, qualquer pessoa pode desenvolver esta inteligência. De acordo com o autor, o desenvolvimento da competência emocional encontra-se relacionada com a competência interpessoal do indivíduo o qual dota ao indivíduo um conjunto de capacidades que o possibilita de modificar o ambiente e a outra pessoa. Segundo o autor, a questão emocional de uma pessoa tem sido negligenciada nas mais diversas instituições, escolas, empresas e mesmo na família, salientando que não existe, nos processos de socialização primária ou secundária, qualquer compromisso para uma formação emocional, privilegiando-se sempre o aspeto intelectual do indivíduo.

Goleman (1996), através das suas investigações, defende que a inteligência interpessoal possibilita um melhor rendimento em lideranças e relacionamentos, permitindo a manutenção dos relacionamentos, a resolução de conflitos e a leitura psicossocial dos eventos do ambiente social. Para Goleman, a estimulação da

inteligência emocional é possível, ao qual deverá iniciar-se a partir da primeira infância (0 a 6 anos) e desenrolar-se ao longo da vida do indivíduo, sendo que os seus resultados compareçam lentamente e os métodos utilizados obriguem ao uso de fundamentos ajustados, caracterizando-se pela multidisciplinaridade (Drongek, 2003).

No mundo atual, as relações com o meio, a inclusão, a humilhação, a sujeição, a realização de projetos ou a decepção dos mesmos, os mecanismos de punição e recompensas como um modo de coerção para a admissão de regras, entre outras relações sociais conduzem a um conjunto de emoções que, em maior ou menor proporção, originarão uma consciencialização na relação de cada sujeito consigo mesmo e com o meio social que o envolve, aos quais o processo de tomada de decisão representará posturas, ações, comportamentos e formação de juízos (Drongek, 2003).

No quotidiano, as emoções revelam-se essenciais na medida em que, a partir do modo como o indivíduo domina as suas emoções e reagindo às mesmas, compromete uma ação que desperta reações interpessoais que poderá alterar os relacionamentos com os outros bem como consigo mesmo. Segundo Goleman (1996), cada forma de comportamento acarreta consequências muito distintas de acordo como as pessoas compreendem as suas reações emocionais.

Contudo, Moscovici (1997) divulga que é permissível o controlo positivo das emoções de tal modo que as pessoas possam obter relacionamentos sociais saudáveis, estabelecendo padrões de conduta sociais mediando os conflitos. Goleman (1996) explica que manter sob controlo as emoções que nos angustiam é crucial para o bem-estar do indivíduo salientando que é a proporção entre as emoções positivas e negativas que estabelecem a sensação de bem-estar.

Mayer, Caruso e Salovey (2000), defendem também que a inteligência emocional oferece um contributo essencial na vida de um indivíduo na medida em que esta permite

ao mesmo: crescer na idoneidade de possuir um comportamento bio social adaptativo no âmbito familiar; ser não defensivo; possuir a capacidade de redefinir as emoções de forma eficaz; ter a competência de eleger bons modelos para seguir, a nível emocional; ter a capacidade de comunicar e debater sentimentos e, por fim, possuir a habilidade de desenvolver um saber especializado em áreas características das emoções tais como a estética, a ética, a liderança e a resolução de problemas sociais.

De acordo com António Damásio, as emoções apresentam uma função social bem como um papel decisivo no processo de interação com o outro. Para o autor, as emoções proporcionam aos sujeitos comportamentos voltados para a sobrevivência e são indivisíveis das nossas ideias e sentimentos relacionados com a recompensa ou punição; aproximação ou afastamento; prazer ou dor; vantagem ou desvantagem social, entre outros (Damásio, 2000). As emoções cumprem também uma função na comunicação de significados aos interlocutores e podem, ainda, apresentar um papel essencial na orientação cognitiva e na compreensão das mensagens e do conteúdo das mesmas (Damásio, 2000; Sacks, 1995).

Segundo Martins e Melo (s.d.), as emoções conduzem o sujeito a mobilizar-se para a atividade e tomam parte na comunicação interpessoal. Os autores enfatizam também que as emoções podem ser cruciais no bem-estar psicológico e conseqüentemente na qualidade de vida dos indivíduos, bem como desempenhar um papel fundamental na saúde do sujeito, uma vez que influem sobre a mesma através das suas propriedades motivacionais. Devido a este caráter motivacional, as emoções têm a competência para modificar os comportamentos saudáveis, conduzindo por vezes à adoção de comportamentos menos saudáveis (Martins & Melo, s.d.).

Neste sentido, Espinoza (2004) aponta que as emoções que originam bem-estar ao sujeito são encaradas como positivas uma vez que são as emoções que o indivíduo

procura constantemente. Por outro lado, as emoções que provocam mal-estar ao sujeito são vistas como emoções negativas, sendo aquelas que os sujeitos tentam evitar. Em estudos de Martins e Melo (s.d), é possível constatar que em períodos de grande *stress* os indivíduos desenvolvem inúmeras reações emocionais negativas, originando a manifestação de certas doenças no quadro do sistema imunológico. Em contrapartida, as emoções positivas auxiliam a manter ou recuperar o bem-estar do sujeito.

Assim sendo, ao contrário das emoções negativas que tendem a restringir os comportamentos dos indivíduos, as emoções positivas apresentam a particularidade de aumentar a abertura dos indivíduos às experiências que os rodeiam, tendendo a manifestar os seus efeitos a longo prazo pelo desenvolvimento de aptidões e recursos pessoais que fortalecem o sujeito e o preparam para lidar de modo eficaz com os desafios da adaptação (Melo, 2005).

Em suma, a inteligência emocional constitui uma competência fundamental na vida quotidiana do indivíduo, dotando-o de um conjunto de capacidades que permitem compreender o meio em que este se insere mediante a resolução de conflitos assim como a leitura psicossocial dos eventos do ambiente social.

## Capítulo II: Delinquência

### Noções sobre a Delinquência

De acordo com uma revisão da literatura, é possível encontrar alguma ambiguidade no que toca à definição do conceito de delinquência, sendo este conceito muitas vezes confundido e associado às definições de comportamentos antissociais, desvio, transgressão, crime ou visto meramente como um processo normal de crescimento e desenvolvimento juvenil (Moita, 1985). No entanto, vários autores defendem que o comportamento antissocial é o termo que mais se aproxima da definição da delinquência, uma vez que está relacionado a atos que levam o indivíduo a corromper as regras e as expectativas estabelecidas pela sociedade (Agra & Matos, 1997; Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009). Neste sentido, Negreiros (2001), aponta que o comportamento antissocial é um conceito mais abrangente que engloba uma grande série de comportamentos delinquentes, tais como furtos, vandalismo, violência ou outras condutas que representam a transgressão das normas estabelecidas socialmente. Desta forma, Le Blanc (2003), Negreiros (2001), Carvalho (2005) e Born (2005), abordam o conceito de delinquência como atos praticados por indivíduos que entram em confrontação com as normas de um determinado país.

Para Carvalho (2005) e Negreiros (2001), a delinquência é caracterizada por condutas que são alvo de uma condenação penal, defendendo assim que um delinquente é todo o jovem cujo comportamento resultou numa condenação em tribunal. Born (2005) adianta ainda que o conceito de delinquência juvenil se refere ao fato de um jovem praticar um ato categorizado como delituoso pela sociedade, prejudicando o outro no que toca aos seus direitos e ordem social.

Os dados existentes sobre a forma como a delinquência e a criminalidade de jovens e adultos dividem-se na sociedade resulta, principalmente, de estatísticas criminais ou

estudos baseados em métodos de autorrelato (Negreiros, 2001). O facto de nem todos os delitos serem conhecidos ou registados conduz a que os dados do que é considerado a delinquência oficial se distanciem do que é de facto a delinquência real (Born, 2005). Segundo Negreiros (2001), as leituras dos dados estatísticos transmitem a subsistência de uma maior propensão dos jovens do sexo masculino para o envolvimento em comportamentos delinquentes, sendo que os inícios destas atividades situam-se por volta dos 14 anos, atingindo o seu auge entre os 17-18 anos de idade.

A adolescência é deste modo a fase decisiva e privilegiada para a revelação de comportamentos antissociais e delinquência, os quais, em alguns casos, poderão perdurar até à idade adulta, sendo esta considerada uma circunstância preditora, dos comportamentos delinquentes futuros bem como de outros problemas associados tais como o abuso e dependência de substâncias na idade adulta e perturbações psiquiátricas (Rocha, 2011).

Nesta ótica, Cordeiro (2001) e Farrington (1986, citado por Negreiros, 2001), ressaltam que o desaparecimento do comportamento delincente acontece, por vezes, na idade adulta, onde o indivíduo pode descobrir ou redescobrir o afeto numa relação amorosa, quando arranja um trabalho estável ou quando conquista a realização de um projeto de vida. Para Erickson (1968, citado por Espírito Santo, 2014), este facto pode ser agrupado em três dimensões, são eles: a propensão para o comportamento delincente, a decisão para cometer o crime e o abandono da carreira criminal, enaltecendo que o abandono está relacionado, tal como defendem os autores referidos anteriormente, com o desenvolvimento de aptidões do indivíduo que transportam ao aprazimento dos seus objetivos e aos vínculos afetivos que constrói.

## **Teorias Explicativas do Comportamento Delincente**

Para alguns autores, a delinquência pode ser explicada como algo que é normativo ou aprendido, a qual deverá ser estudada de acordo com a conjuntura de uma determinada sociedade e cultura. Bandura (1987, citado por Espírito Santo, 2014), por exemplo, defende a importância da imitação e da expectativa do comportamento no processo do desenvolvimento do indivíduo e conseqüentemente na manifestação de comportamentos que corrompem os princípios sociais. As ideias defendidas por Akers (2006), vão no mesmo sentido que Bandura, sustentando, através do seu modelo de aprendizagem social, que existem quatro fatores gerais e elucidativos da aprendizagem do comportamento delincente, sendo eles: associação com sujeitos que ostentam hábitos e posturas delituosas; aquisição e fortalecimento do comportamento, imitação e continuidade do comportamento. De acordo com estes autores, os indivíduos aprendem os comportamentos delinquentes através do reforço, imitação e continuidade do comportamento, estando subjacente o princípio de que muitos delinquentes exibem dificuldades no ajustamento dos seus comportamentos bem como das capacidades e hábitos sociais (Akers, 2006; Bandura, 1987, citado por Espírito Santo, 2014).

A forma como se origina, predispõe, ocorre e se desenvolve o comportamento delincente é explicado por diversas teorias as quais abordam diferentes fatores no que concerne às causas da delinquência, fatores esses que poderão ser de natureza psicológica, econômica e social, havendo autores que defendem também fatores ligados a uma natureza biológica (Carvalho, 2003). Numa revisão efetuada por Gomes (2012), o autor refere vários investigadores que têm perspectivas diferentes de delinquência: para Born e Sheldon, as abordagens de âmbito psicológico e biológico reconhecem características da personalidade ou características físicas que levam à predisposição para a prática de crimes; Eysenck indica a presença de determinados traços psicológicos

como fatores internos de distinção entre pessoas delinquentes e não-delinquentes, como por exemplo, a presença de neuroticismo, extroversão e psicoticismo; Pinatel realça também entre as características que discriminam os delinquentes dos não-delinquentes, a agressividade, a indiferença afetiva, o egocentrismo e a labilidade e, por fim, Carvalho pondera que os atos delinquentes devem ser estudados e compreendidos tendo em conta também as características do grupo de pares e do meio a que o sujeito está inserido.

Alguns estudos sobre Tipologia na esfera da delinquência, reúnem um maior número de variáveis sociais e jurídicas, não se limitando somente aos aspetos relacionados com a personalidade. Num estudo de Cambridge, por exemplo, foi demonstrada uma lista de 11 características sociais que identificam os delinquentes, são eles: (1) trajeto laboral instável; (2) elevados níveis de agressividade, (3) pertença a grupos com comportamentos antissociais; (4) existência de tatuagens; (5) experiência sexual prematura; (6) fumar compulsivamente; (7) manifestação de comportamentos pouco convencionais; (8) jogar compulsivamente; (9) consumir estupefacientes; (10) tempos livres marcados pela ociosidade e (11) conduzir depois de beber (Farrington, 1990<sup>b</sup>; Farrington & West, 1990; West, 1982, citado por Gomes, 2012). De acordo com os estudos de Gonçalves (1999), para os comportamentos delinquentes existe a combinação de mesomorfia, impulsividade, adversidade, recusa de autoridade, salientando ainda, a inclinação expressiva para a psicopatia, hipomania e esquizofrenia tendo em conta com os valores obtidos de escalas de personalidade. Segundo Davidson (1981, citado por Gomes, 2012) nem todos os sujeitos que manifestam comportamentos delinquentes apresentam a mesma tipologia de características pois existem diferentes fatores que poderão incluir o indivíduo noutro tipo de tipologia.

A compreensão das causas da delinquência é um tema que há muito preocupa os investigadores, refletindo-se numa vasta realização de estudos dedicados a esta temática

à luz de distintas perspectivas teóricas (Born, 2005; Hoffmann, 2011). Cada uma das perspectivas ambiciona dar resposta às questões relacionadas com a origem e evolução da delinquência, sendo incontestável que todas as teorias postuladas abonaram contributos teóricos essenciais.

### ***A Perspetiva Biológica***

As origens desta perspetiva remontam à Escola Positivista de Criminologia e apresentam como base o pressuposto de que a delinquência se deve a traços e processos biológicos (Regoli, Hewitt, & Delisi, 2010).

Tendo em conta a teoria da evolução de Darwin, Lombroso, pai da criminologia e autor da primeira teoria biológica da delinquência, declarou que a delinquência é alicerçada através das dissemelhanças anatómicas presentes entre os delinquentes e os não delinquentes, tais como a existência de crânios demasiado grandes (ou pequenos) orelhas protuberantes e enormes mandíbulas (Siegel, 2011; Walsh & Hemmens, 2011).

Ernest Hooton (1939, citado por Vieira, 2012), através dos seus estudos, vai ao encontro das ideias postuladas por Lombroso e concluiu que a origem da delinquência se encontra na inferioridade física. Na sua investigação de 12 anos sobre as diferenças físicas entre criminosos e não criminosos, com uma amostra de mais de 14.000 reclusos, Hooton suportava que os delinquentes e criminosos estariam organicamente aquém da restante população (Hagan, 2010), observando que os indivíduos delinquentes manifestavam deficiências no tamanho encefálico, peso, altura e amplitude torácica, apresentando ainda características físicas particulares, tais como a testa baixa e inclinada e as orelhas pontiagudas e diminutas (Hoffmann, 2011).

Não obstante, as lacunas existentes da teoria simplista de Lombroso e dos seus seguidores, e conseqüentemente da perspetiva biológica da delinquência, investigações

mais atuais têm evidenciado os fatores genéticos e orgânicos como os responsáveis pela origem da delinquência (Burfeind & Bartusch, 2011; Gonçalves, 2008; Loeber & Farrington, 2001).

### *A Perspetiva Desenvolvimentista*

Apesar de ter como pilar algumas das perspetivas referidas anteriormente, a perspetiva desenvolvimentista representa um passo essencial uma vez que tem em conta a importância da idade e a influência que a experiência de fatores de risco em determinadas etapas da vida poderá desempenhar no comportamento do sujeito em etapas de vida posteriores (Loeber & Farrington, 2001).

De acordo com diversos autores (Tibbetts, 2011; Walsh & Hemmens, 2011), a perspetiva desenvolvimentista traz consigo imensas vantagens ao constituir-se como uma perspetiva de natureza dinâmica, a qual aprecia e contempla num todo coeso fatores de ordem sociológica, psicológica e biológica, sustentando-se em investigações longitudinais, seguindo os indivíduos por longos períodos de tempo. Deste modo, e segundo Farrington (2010), esta perspetiva permite investigar questões como o desenvolvimento da delinquência desde o nascimento do sujeito até à sua idade adulta bem como o reconhecimento dos fatores de risco e de proteção nas diversas etapas da vida e as consequências que determinados eventos de vida desempenham no trajeto desenvolvimental do sujeito.

Entre os muitos contributos relevantes nesta perspetiva, destaca-se o de Glen Elder, postulando que quantas mais mudanças precoces o sujeito experiencia, maiores serão as probabilidades de o indivíduo se envolver em problemas de comportamento, sendo que a exposição ao álcool e estupefacientes figura uma das transições mais graves que levam à delinquência, na qual, atualmente, os estudos demonstram que se trata de um

preditor da delinquência assim como de outros problemas de comportamento (Regoli, Hewitt, & DeLisi, 2010).

O investigador Gerald Patterson ofereceu também importantes contributos para a perspetiva desenvolvimentista direcionando os seus estudos para a influência que as práticas parentais possuem no comportamento delinvente, dando origem à Teoria da Troca Coercitiva. De acordo com o autor, e com base nas suas constantes observações das interações entre pais e filhos, se os pais responderem de modo repetido e imediato após o mau comportamento da criança através de disciplina justa e eficaz, a criança assimilará que o mau comportamento conduz a resultados desagradáveis pelo que uma disciplina negligente favorecerá o desenvolvimento da delinquência (Cullen & Wilcox, 2010).

Para Terrie Moffitt subsiste dois percursos criminais distintos: o dos delinquentes circunscritos à adolescência e o dos delinquentes perseverantes ao longo da vida (Regoli, Hewitt, & Delisi, 2010). Nesta ótica, Robert Sampson e John Laub na sua teoria do controlo social informal adaptado às várias idades, defendem que um vasto conjunto de fatores, tais como os traços individuais e o controlo social, cuja importância varia ao longo da vida, efetuam influência na forma como a delinquência se desenvolve (Cullen & Wilcox, 2010).

Na perspetiva desenvolvimentista evidenciam-se também as investigações de Weis, Catalano e Hawkins no final do século XX as quais conduziram ao modelo de desenvolvimento social, apoiam que os jovens em posição desvantajosa gozam de menos possibilidades de adquirir um desenvolvimento pro-social, assim como menos capacidades que lhes facultem obter sucesso na sociedade, levando-os deste modo a associarem-se a comportamentos delinquentes (Regoli, Hewitt, & Delisi, 2010). Também Farrington, depois de vários anos de estudo das origens e correlações da

delinquência e da violência, desenvolveu a sua própria teoria, denominada de teoria do potencial antissocial cognitivo integrado, a qual postula que a base da delinquência é o potencial para praticar atos antissociais, sendo este acionado por processos cognitivos e de tomada de decisão (Farrington, 2008). Para o autor, o ato delinvente cometido pelo sujeito dependerá: da sua motivação, para conquistar o que deseja; dos métodos de que se irá dispor para conquistar o que deseja; das crenças internalizadas aquando do processo de aprendizagem e que são favoráveis ao não cumprimento das normas da sociedade e, por último, dos processos de tomada de decisão efetuados pelo indivíduo numa ótica de probabilidade-custo-benefício do comportamento delinvente praticado (Gonçalves, 2008).

Em suma, o facto de a perspectiva desenvolvimentista associar aspetos pertencentes a outras conceptualizações teóricas sobre o comportamento delinvente, torna-a numa perspectiva integradora, apoiada por diversas investigações acerca principais preditores do comportamento delinvente adulto (Vieira, 2012).

### *A Perspetiva Psicológica*

Inicialmente, a causa da delinquência, nesta perspetiva, começou por ser a debilidade mental, sendo esta explicação defendida por médicos, psicólogos e psiquiatras, considerando ainda que os delinquentes eram dotados de insanidade moral, tratando-se de uma circunstância hereditária (Siegel & Welsh, 2010; Shoemaker, 2005).

Em meados do século XX, Eysenck sugere uma teoria tendo como base características da personalidade, sendo que, segundo o autor, os delinquentes, seriam caracterizados por níveis elevados de neuroticismo, psicoticismo e extroversão (Gonçalves, 2008). August Aichorn leva a sua visão mais além, sustentando-se nos princípios psicanalíticos e relacionando-os com a criminalidade e delinquência,

defendendo que o delinquente criminal, por ter vivido acontecimentos desagradáveis ou falta de cuidados adequados por parte da família aquando a sua infância, possui um ego débil ou deteriorado que o torna inapto de lidar com a sociedade convencional (Hollin, 1989, citado por Vieira, 2012; Siegel, 2011), sugerindo ainda a existência de uma tendência psicológica para o comportamento delinquente que designou de delinquência latente. Na mesma linha de pensamento, Schoenfeld pondera que não são as tendências criminais a origem da delinquência, mas sim a consequência de um fraco ego ou superego que torna o sujeito incapaz de controlar os seus impulsos (Flowers, 2003; Pollock, 2008).

Outras linhas de pensamento, tais como a teoria da frustração-agressão, agregam princípios da aprendizagem social, sugerindo que a frustração é o resultado do impedimento do sujeito em conseguir o aprazimento esperado no momento que deseja, e que esta conduz à agressividade, sendo esta dirigida ao estímulo que a originou. (Binder, Geis, & Bruce, 2001).

Uma outra abordagem teórica para o entendimento da génese da delinquência concerne às teorias da personalidade, as quais suportam que o conjunto de traços que descrevem a personalidade do sujeito apresenta implicações no seu comportamento (Regoli, Hewitt, & DeLisi, 2011).

Kernberg (1995), defende que o comportamento antissocial deve ser definido em termos do seu significado psicológico e não tanto pelos seus aspetos comportamentais ou legais, sendo fundamental ter em conta que todos os indivíduos com transtorno de personalidade expressam características típicas de transtorno narcisista, acrescidas de patologia específica dos seus sistemas internos de moralidade. Romm, Bockian e Harvey (1999), salientam que nas situações de delinquência interessa considerar a

probabilidade dos comportamentos delinquentes se tratem de uma depressão mascarada.

À luz da compreensão psicanalítica, Matos (1978, citado por Benavente, 2002), enfatiza como traço mais distintivo dos sujeitos que apresentam este tipo de comportamentos, a instabilidade da relação de objeto, assim como, a intolerância à frustração e a inaptidão para suportar a ansiedade. Deste modo, no dinamismo psíquico destes indivíduos, prevalece a não elaboração mental da frustração imposta pela realidade, havendo um consumo de toda a energia das pulsões do sujeito no agir. Para Matos, os comportamentos delinquentes podem dever-se à tentativa de libertação da tensão interna intolerável, marcada pelo sentimento de perda de algo benéfico que se une com o medo de ser rejeitado.

De acordo com Kammerer (1992), na gênese deste tipo de perturbações encontramos carências nas primeiras relações afetivas, consolidados pelos estudos de Spitz e Bowlby que facultaram o estudo aprofundado das perturbações ligadas aos problemas do narcisismo. Para Kernberg (1995), e Kammerer (1992), a fragilidade narcísica é indicada como característica deste tipo de perturbações no qual o sentimento de forte depreciação irá refletir-se num Eu depreciado e num Ideal do Eu grandioso que pretende compensar as lacunas existentes no sujeito.

Também para Aguilar, Sroufe, Egeland e Carlson (2000), subsistem evidências empíricas que relacionam aspetos do desenvolvimento precoce, nomeadamente a qualidade da vinculação, hostilidade parental, maus tratos e depressão materna, com o desenvolvimento de paradigmas de comportamento antissocial. Segundo os autores, estas carências causariam imensas complicações na organização da personalidade, cujas consequências seriam os problemas de comportamento e que, submetidos a defesas maníacas, evitariam a depressão.

Por fim, importa fazer alusão aos trabalhos de Winnicott (citado por Benavente, 2002), o qual sugere uma interação própria do papel das carências afetivas precoces, enquanto gênese da psicopatia. Segundo o autor, a tendência antissocial é o movimento compulsivo que irá possibilitar à criança adquirir da sua mãe a reparação pelo dano que lhe causou, ao não satisfazer completamente as suas necessidades. Estas manifestações e a sua organização irão depender das respostas fornecidas pelo ambiente e das capacidades da família em dar resposta às exigências da frustração

### *Teoria da Vinculação*

É notório, em algumas abordagens referidas anteriormente, a alusão sobre a importância das relações afetivas precoces no desenvolvimento de um indivíduo. Deste modo, torna-se indispensável olhar um pouco mais a fundo sobre os fundamentos teóricos da teoria da vinculação a qual enfatiza a importância dos laços afetivos precoces.

O termo vinculação foi introduzido pela primeira vez por John Bowlby, em 1959, no XXI congresso de Psicanálise, o qual veio a substituir o termo dependência que, até a data, denominava a ligação existente entre a mãe e o seu bebé (Bretherton, 1992). Após vários estudos, Bowlby solidificou a teoria da vinculação, definindo a vinculação como um processo motivacional de controlo não observável, cujo desígnio consiste na promoção de sentimentos de segurança durante a infância, mediante a relação da criança com um adulto significativo, que de um modo geral é a mãe (prestador de cuidados) (Bowlby, 1982).

Assim, a vinculação constitui-se como uma relação na qual se determina laços privilegiados entre a mãe e o bebé, sendo que esta relação se encontra presente desde o

nascimento, integrando comportamentos que estão inseridos num sistema primário que se ativa em contextos de perigo e ameaça (Gleitman, 2002).

Para Belsky, Steinberg e Drapen (1991), os comportamentos de vinculação são condutas de adaptação ontogénica das crianças face à perceção de variações na disponibilidade da conduta dos pais. Os mesmos autores defendem que estes comportamentos são estratégias adaptativas cruciais durante a infância e na idade adulta, por estarem agrupados em modelos comportamentais ao longo da vida.

Sejam quais forem os modelos representacionais de figuras de vinculação e do Eu que um sujeito edifica durante a sua infância e adolescência, eles tendem a persistir relativamente inalterados até e durante a idade adulta (Pinheiro, 2015). Assim sendo, o sujeito tende a manter uma nova pessoa com quem possa formar um vínculo afetivo, tendo por base um modelo existente e continua insistentemente a fazê-lo mesmo que o modelo se afigure como impróprio para a construção do vínculo afetivo. Ao mesmo tempo, o indivíduo espera ser percebido e tratado por essas pessoas de uma forma que seja apropriada ao seu modelo do Eu, e continuará com tais expectativas apesar de demonstrações em contrário de comportamento por parte dos outros (Pinheiro, 2015). Desta forma, tais perceções e expectativas distorcidas levam a variadas crenças falsas sobre os outros sujeitos, a falsas expectativas acerca da forma como eles se comportarão e a ações inadequadas com o intuito de frustrar o comportamento esperado deles. Estas crenças podem ser explicadas através dos Esquemas Mal adaptativos Precoces.

Segundo Beck e colaboradores (1990, citado por Pinheiro, 2015) os esquemas podem ser descritos como representações estáveis do conhecimento que o indivíduo realiza sobre si mesmo, dos outros e do mundo, constituindo as unidades estruturais mais básicas do funcionamento cognitivo, definindo ainda os modos específicos da construção da realidade (Pinto-Gouveia & Rijo, 2001). Deste modo, Cláudio (2009)

realça que os esquemas são responsáveis pela representação de si e do mundo e quando estes são disfuncionais, estas interpretações passam a estar alteradas, constituindo omissões, erros e distorções no processamento da informação o que conduzirá a uma visão distorcida dos eventos, característica da psicopatologia (Pinto-Gouveia & Rijo, 2001).

Desta forma, os esquemas mal adaptativos precoces são, segundo Young e Brown (1990, citado por Pinheiro, 2015), temas estáveis e duradouros que se desenvolvem durante a infância e são formados de acordo com a vida do sujeito. Estes esquemas servem como modelos de processamento de experiências subsequentes e podem ser caracterizados por terem origem muito cedo e permanecerem por toda a vida, a não ser que sejam tratados por serem estruturas aptas de provocar elevados níveis de afeto disruptivo, consequências autodestrutivas e dano expressivo para os outros, sendo também aptos de interferir de modo expressivo na autoexpressão do indivíduo, autonomia, relacionamentos sociais e ligação interpessoal (Pinto-Gouveia & Rijo, 2001).

Ao longo das últimas décadas, a teoria da vinculação de Bowlby tornou-se um dos essenciais marcos teóricos para o estudo da regulação emocional, desenvolvimento da personalidade e das relações interpessoais. Um dos pressupostos basilares da teoria da vinculação no adulto é que os indivíduos constroem representações mentais ou modelos internos dinâmicos do Eu e de outros significativos com base nas suas experiências interpessoais (Bowlby, 1973; citado por Matias, 2016; Fraley, Hefferman, Vicary, & Brumbaugh, 2011; Pereira, 2007).

Apesar da necessidade de vinculação ser inata, as estratégias individuais para lidar com esta carência são assimiladas através da experiência relacional. Tal fato foi demonstrado por Ainsworth (1979, citado por Matias, 2016), ao compreender que as

dinâmicas universais de vinculação interagem com ambiente distintos de prestação de cuidados, produzindo assim dissemelhanças na personalidade dos indivíduos. Ainsworth (1989) distinguiu então 2 padrões de vinculação: o seguro (cuidador responsivo e disponível e uma visão de si próprio como digno de afeto) e o inseguro (cuidador não responsivo e inacessíveis, visão de si como não merecedor de afeto e visão dos outros como rejeitantes). Dentro dos padrões inseguros, distinguiu-se ainda o padrão evitante (condutas defensivas e de evitamento da figura de vinculação) e ambivalente (condutas exigentes, mas sem expectativas para com a figura de vinculação).

Estudos de Mikulincer e Shaver (2012) constataram que a insegurança na vinculação se associava a psicopatologia, desde sofrimento ligeiro a graves perturbações de personalidade. Outros autores, corroboram este dado, provando que uma vinculação insegura está associada a depressão (Cantazarro & Wei, 2010), ansiedade (Bosmans, Braet, & Van Vlierberghe, 2010), quadros obsessivos-compulsivos (Doron, Moulding, & Kyrios, 2009), e stress pós traumático (Ein-Dor, Doron, & Solomon, 2010), mostrando ser ainda um elemento fulcral nas perturbações de personalidade (Crawford, Livesley, & Jang, 2007; Meyer & Pilkonis, 2005). Acerca das perturbações de personalidade, estudos mostram que a ansiedade na vinculação sobrevém mais associada às perturbações de personalidade histriónica e *borderline* (Mikulincer & Shaver, 2012), associando-se também à violência (Crawford, Livesley, & Jang 2007; Livesley, 1991).

Assim, os estilos de vinculação desenvolvidos podem incutir a presença de comportamentos desviantes, delinquência e condutas antissociais, pelo que diversas investigações admitem a importância da interação pais-filhos no desenvolvimento de comportamentos delinquentes. De acordo com diversos autores, a presença de relações

disfuncionais entre pais e filhos pode operar como uma abertura para a delinquência, ao contrário da presença de uma vinculação segura que parece diminuir a motivação para este tipo de comportamento (Allen Marsh, McFarland, McElhaneý, Land, Jodl, & Peck, 2002; Fearon, Bakermans-Kranenburg, Ijzendoorn, Lapsley, & Roisman, 2010; Loeber, Farrington, & Petechuk, 2003).

Muitos estudos abordam a associação entre estilos de vinculação e a delinquência na infância e na adolescência, sendo escassas as investigações que explorem esta associação em adultos. Todavia, um estudo efetuado em Portugal por Nunes (2010), em uma amostra de 53 indivíduos adultos do sexo masculino com histórico de práticas delinquentes, concluiu que havia uma base de um padrão de vinculação inseguro evitante. Um estudo de Ward, Hudson e Marshall (1996), numa amostra que incluiu criminosos envolvidos em crimes de diferentes gravidades, verificou que grande parte dos criminosos apresentava uma vinculação insegura. Uma investigação de Frodi, Dernevick, Sepa, Philipson e Braguesjo (2001), analisou as representações de 24 reclusos com psicopatia, confirmando a presença de uma vinculação insegura e de uma representação desligada de vinculação.

John Bowlby (1944, citado por Fernandes, 2012) constitui-se como um dos primeiros autores a reconhecer a existência de uma relação significativa entre os comportamentos antissociais e os modelos de vinculação. No seu estudo realça um padrão relacional de risco caracterizado por relações sem afeto e com alargadas separações precoces entre a criança e a mãe, assimilando as experiências de separação na infância e o seu carácter não afetivo como fatores etiológicos importantes (Ijzendoorn, 2002, citado por Fernandes, 2012).

## **Fatores de Risco da Delinquência**

O conceito de fator de risco inserido neste âmbito refere-se às situações, contextos, acontecimentos ou características que estão relacionados com o aumento da probabilidade do sujeito se tornar delinquente (Dekovic, 1999, citado por Vieira, 2012; Loeber, Green, & Lahey, 2004; Regoli, Hewitt, & DeLisi, 2011).

De acordo com Cordeiro (2011) e Farrington e West (1973, citado por Espírito Santo, 2014), os fatores genéticos, biológicos e de personalidade não podem ser considerados como únicos responsáveis pela manifestação dos comportamentos delinquentes no jovem salientando que a estrutura familiar, a educação parental deficitária, a ociosidade, a dependência de estruturas sociais, o estatuto socioeconómico e a ausência de projetos futuros deverão ser também considerados como fatores de risco cruciais.

A Equipa Aventura Social, Ferreira, Gaspar e Matos, (2013), defendem que as competências parentais, o ambiente familiar e a relação conjugal são fatores que podem influir no aparecimento de problemas e quando associados a contextos de inferioridade económica, a probabilidade do aparecimento de problemas comportamentais no jovem aumenta expressivamente.

Para Elliot (2002), o desfavorecimento económico e os fatores relacionados com o grupo de pares, poderão traduzir-se pela separação dos jovens relativamente aos pais e pela vinculação entre a amizade e a delinquência. Serrano (2009), aponta também que a precaridade, o sentimento de humilhação, o afastamento, a ambição pelo reconhecimento; a instabilidade dos laços de socialização na família, na escola e no meio envolvente, os conflitos culturais e o fracasso escolar guarnecem a origem dos comportamentos delinquentes.

Para além dos fatores de risco, subsistem também os fatores protetores, os quais permitem a diminuição das consequências dos fatores de risco, sendo exemplos de fatores protetores: as capacidades parentais, a comunicação positiva com o jovem, as características particulares do jovem tais como, um elevado e realista autoconceito, a capacidade de comunicação nas relações interpessoais bem como a capacidade de resolução de problemas (Matos, Gaspar, Ferreira & Equipa Aventura Social, 2013).

A família apresenta-se numa certa ambiguidade na medida em que esta é encarada na literatura como um dos grandes fatores protetores como também um dos grandes fatores de risco na origem do comportamento delinvente (Farrington, 2000; Le Blanc, 2003; Wilson & Herrnstein, 1985, citado por Espírito Santo, 2014). Segundo Fonseca (2002), a família poderá adotar um fator de risco quando manifesta algumas características específicas tais como, nível socioeconómico baixo, escassez de condições na residência, ausência de supervisão parental, entre outros.

Para Frydenberg (2008), a família exerce um importante papel como fator protetor da delinquência quando esta fornece apoio ao jovem, auxilia na expressão de sentimentos, emoções e pensamentos, minimiza os conflitos e desenvolve a cooperação, segurança e a confiança entre pais e filhos. Nesta linha de pensamento e de acordo com Andrews e Bonta (2006), a família desempenha um papel crucial na educação da prevenção dos comportamentos delinquentes. Fonseca (2002) acrescenta ainda que o comportamento delinvente seria o resultado de défices no processo de socialização da criança ou jovem no relacionamento familiar, marcado pela ausência de controlo e supervisão por parte dos pais.

No que se concerne à escola, a literatura aponta como fatores de risco sobretudo o insucesso escolar, abandono escolar e o absentismo. De acordo com Negreiros (2001), o

fraco desempenho escolar no princípio da adolescência é o melhor preditor da criminalidade do jovem adulto.

Segundo Andrews e Bonta (2006), a escola, oferece um grande poder não só na educação profissional, como também no desenvolvimento intelectual, cultural, emocional assim como no desenvolvimento da estrutura da personalidade da criança ou do jovem.

Para Fonseca (2003), a escola é um contexto singular e excepcional onde o jovem pode constituir interações positivas ou negativas no qual se estabelecem, muitas vezes, os primeiros contatos com grupo de pares relativamente da mesma idade, funcionando assim como substitutos no processo de socialização do jovem. No entanto, quando estas interações se apresentam mais negativas do que positivas, poderão levar a uma maior vulnerabilidade para caminhos desviantes.

A idade é também considerada na literatura como um fator de risco da delinquência. Segundo o investigador Aquino (1996), esta é exprimida pelo desejo de mudança de vida, pela ânsia da adrenalina, pelos relacionamentos com o grupo de pares e pelo desejo de experienciar novas vivências em grupo, vivências estas que poderão envolver, num primeiro momento, o consumo de drogas leves e, posteriormente, a outros tipos de droga, originando assim o início de comportamentos ilegais. Nas investigações de Tarling (1993, citado por Espírito Santo, 2014), o autor constatou que as idades predominantes para a execução de determinados comportamentos delinquentes considerados graves estavam entre os 17 anos e 18 anos de idade. Numa amostra de 1000 jovens do género masculino, com idades entendidas entre os 14 e os 17 anos, o autor constatou que 7,8% dos jovens apresentavam comportamentos delinquentes sendo que, a maior percentagem dos indivíduos que apresentavam

comportamentos delinquentes (8,3%), era constituída por indivíduos a partir dos 18 anos de idade.

Embora a literatura realce estes fatores como potenciais fatores de risco da delinquência, não se deverá determinar uma relação causal entre os fatores referidos e a delinquência. Para Redondo e Andrés-Pueyo (2007), estes comportamentos envolvem diferentes pensamentos, emoções, interações, crenças, tipos de personalidade, e aprendizagens, salientando assim que cada indivíduo é único e que é fundamental ter o cuidado em listar os fatores referidos pois, um fator poderá representar-se como sendo de risco para um individuo bem como um fator de proteção para o outro (Espírito Santo, 2014).

### **A Inteligência Emocional e o Comportamento Delincente**

Segundo Howells, Day e Wright (2004), as emoções trabalham de modo a otimizar a nossa adaptação ao meio ao qual nos inserimos. Todavia, quando são vivenciadas de modo intensivo por longos períodos de tempo, ao invés de auxiliar, as emoções poderão prejudicar a execução dos objetivos pessoais dos indivíduos. Desta forma, é elaborado um conjunto de problemas de ajustamento os quais poderão estar na gênese em défices conferidos ao nível da inteligência emocional.

De acordo com Goleman (1999), a criança consegue resultados mais positivos nas distintas áreas da sua vida, uma vez que, desde muito cedo, aprende a orientar e a controlar de forma apropriada as suas emoções, sendo que, se o papel das emoções não for bem delineado e a família não assumir a sua função de educar a criança a nível emocional, no sentido de comunicar emoções adequadas, a criança poderá demonstrar dificuldades na perceção das emoções.

Segundo investigações neurobiológicas recentes, o abandono, as vivências violentas e traumatizantes durante a infância, alteram a estrutura química do cérebro. Quando os pais se insurgem de modo violento às frustrações, os seus filhos adotarão este estilo de comportamento, levando a que os mecanismos empregados por estas crianças sejam quase sempre violentos, como consequência da ausência de atenção emocional pelos seus responsáveis. A longo prazo, a criança estabelecerá uma crença negativa de si mesma, prevalecendo até à idade adulta, levando-a à frustração e ao medo, emoções que poderão estar associadas ao comportamento agressivo (Martin & Boeck, 1997). Outros estudos (Blaske, Borduin, Mann, & Henggeler, 1989; Hudson, Marshall, Wales, McDonald, Bakker, & McLean, 1993) evidenciam que indivíduos com comportamentos delinquentes revelam maior dificuldade na regulação das suas emoções, dificultando assim o seu processamento emocional, tendo como consequência comportamentos de *acting out*.

Segundo Winters, Clift e Dutton (2004), no contexto das relações interpessoais e familiares, a violência doméstica pode ser olhada como uma forma grave de disfunção de relacionamento, na qual os autores mencionam que homens que agridem as mulheres fisicamente, são inabilitados de articular verbalmente os seus pensamentos, emoções, sentimentos e necessidades de uma forma não destrutiva.

Outros estudos encontrados na literatura (Gillespie, Mitchell, Fisher, & Beech, 2012), referentes à relação entre a inteligência emocional e o abuso sexual, testemunharam que os agressores sexuais manifestam défices em algumas funções emocionais. Nesta ótica, Savitsky e Czyzewsky (1978) reportam-se aos agressores sexuais como indivíduos incapacitados de reconhecer e identificar emoções em si e nos outros. Puglia, Stough, Carter e Joseph (2005), acrescentam ainda que estes indivíduos manifestam défices em diferentes campos de funcionamento emocional, tais como

empatia, percepção emocional, gestão emocional e no funcionamento das relações interpessoais.

Marshall, Hudson, Jones e Fernandez (1995) defendem que indivíduos com défices no repertório emocional terão dificuldades em reconhecer os estados emocionais dos outros bem como na replicação desses mesmos estados emocionais. Sob este ponto de vista, os autores salientam que os indivíduos delinquentes parecem evidenciar um repertório emocional limitado o qual não lhes possibilita classificar com precisão as suas próprias emoções. Assim sendo, Puglia et al. (2005), mencionam que o constructo da inteligência emocional poderá proporcionar um método abrangente capaz de analisar o funcionamento geral das emoções destes indivíduos.

### **Intervenção na Delinquência: Programas de promoção de Competências sociais e emocionais nos indivíduos em situação de reclusão.**

O sistema penal observou nos séculos XVIII e XIX uma enorme reformulação, ao qual deixou de ser um sistema alicerçado na punição dos infratores ou delinquentes passando a ser um sistema cujo objetivo se centra na reabilitação dos mesmos.

De acordo com Redondo, Sánchez-Meca e Garrido (2002), qualquer sistema de justiça que estabelece a sua intervenção nos fatores de risco da delinquência, é um sistema dinâmico que abrange um misto de técnicas e estratégias. Shepherd, Green e Omobien (2005) salientam ainda que uma boa intervenção é aquela cujo objetivo se centra na modificação do comportamento e na reabilitação dos indivíduos delinquentes.

Neste sentido, Redondo e Andrés-Pueyo (2007) defendem que o tratamento psicológico com delinquentes se baseia na reformulação dos fatores de risco, destinando-se a beneficiar os indivíduos com novos repertórios de comportamentos ou

competências pro-sociais, assim como permitir ao indivíduo controlar as suas emoções e prevenir as reincidências nos comportamentos delinquentes.

Desta forma, sendo a delinquência consequência do défice das habilidades, cognições e emoções, para Redondo e Andrés-Pueyo (2007) é indispensável a existência de programas de intervenção que permitem treinar o sujeito de modo a dotá-lo de competências fundamentais para a sua vida, a nível social, emocional e relacional.

No que se refere a programas de intervenção, o programa Pensamento e Reabilitação de Ross e Fabiano (1985), dirigido a indivíduos delinquentes, é um dos programas destacados por alguns autores cuja intervenção promove aspetos relacionados com gestão das emoções e do controlo da impulsividade, inclusão comunitária, bem como a prevenção da violência (Brown, 2005). A sua intervenção é dirigida aos aspetos cognitivos do indivíduo, partindo do pressuposto de que muitos dos sujeitos que manifestam este tipo de comportamento apresentam dificuldades na resolução dos problemas interpessoais. Neste sentido, o programa encontra-se decomposto em diferentes etapas, sendo elas: o treino de raciocínio, reconhecimento do problema, identificação das emoções associadas ao problema, discussão de pensamentos, colheita de informação sobre o problema, avaliação das prováveis soluções ao problema e por fim, a avaliação das competências adquiridas pelos indivíduos (McGuire, 2001).

Investigações realizadas nos anos de 1977 a 1985 na América do Norte e na Europa pelos investigadores Lösel, Körfel e Weber (1987, citado por Espírito Santo, 2014), em 16 prisões, distinguiram distintos aspetos relacionados com o tratamento da delinquência. Segundo estas investigações, o tratamento dos delinquentes era assente em aspetos referidos aos caminhos e as condições de vida dos reclusos, abrangendo os

processos grupais, treino de competências sociais, contatos com a comunidade, entre outros.

Segundo vários estudos realizados em torno da delinquência, alguns investigadores declaram que para uma boa intervenção é fundamental ter em conta os fatores que se encontram ligados à delinquência. Fatores muitas vezes de ordem psicológica, social e penal, tais como, meios disfuncionais, tanto na família como na comunidade em que o indivíduo se insere, absentismo escolar, deficientes estilos de educação parental, toxicodependência, determinadas propensões genéticas, como a impulsividade ou reduzida tolerância à frustração, podem traduzir-se em fatores de risco para o comportamento delinvente (Ryan, Williams, & Courtney, 2013; Redondo, Sánchez-Meca, & Garrido, 2002; Shepherd, Green, & Omobien, 2005).

Para Redondo, Sánchez-Meca & Garrido (2002), os programas de intervenção podem ser aplicados em contextos institucionais ou fora destes sendo que, os autores fazem realçar que é nos contextos institucionais, como as prisões e centros educativos, que a sua prática é frequentemente aplicada.

Dentro das intervenções dirigidas para o indivíduo com comportamentos delinquentes evidenciam-se principalmente as cognitivo-comportamental, com vista à promoção de competências pessoais e sociais. Este tipo de programas compreende aspetos emocionais e cognitivos e salientam ainda as dificuldades que os indivíduos manifestam na capacidade de interação com o outro e no controlo do próprio comportamento (Rijo et al., 2007).

Segundo Garrido & Lopez – Latorre (1995, citado por Espírito Santo, 2014), as intervenções norteadas para a promoção de competências sociais têm-se diferenciado entre as outras intervenções, fornecendo aos indivíduos os recursos fundamentais para o seu desenvolvimento, de modo a evitar a sua desadaptação.

Dentro de alguns programas deste âmbito, pode-se realçar ainda o *Strategic Training Initiative in Community Supervision* (STICS). Mais especificamente, este programa treina os sujeitos em liberdade condicional a reconhecer os comportamentos antissociais com vista à promoção de comportamentos pró-sociais bem como de competências cognitivas- comportamentais (Andrews & Bonta, 2010).

Dos programas mais divulgados em Portugal destaca-se o PPS (Pensamento Pró-Social), a Aventura Social – Programas de Competências de Relacionamento Interpessoal e o GPS (Gerar Percursos Sociais). Todos estes programas, tal como o STICS, têm como objetivo a promoção de competências pessoais e sociais, o reconhecimento dos comportamentos antissociais e a alteração de comportamentos antissociais pela promoção de comportamentos pró-sociais, dos quais se destaca o GPS, enquanto programa cognitivo-comportamental aplicado em Portugal e em diferentes centros educativos e prisões.

Os resultados destes programas, evidenciam uma melhora no funcionamento psicológico e social do indivíduo, sendo que a sua intervenção destina-se à componente social, emocional, moral, cognitiva e física, nos quais se realça o papel do educador como figura empática que conhece o sujeito e o respeita pela sua individualidade, determinando limites e construindo uma relação com o sujeito, constituindo-se desta forma num suporte e ajuda para o indivíduo, de modo a fazê-lo superar dificuldades, através da promoção de relação de qualidade e transmissão de valores humanos. Gendreau (2003, citado por Dionne & Constanzo, 2009) descreve estas atitudes como “esquemas relacionais”, no qual o educador trabalha com o indivíduo aspetos referentes às relações e ao quotidiano, estimulando o mesmo para a aprendizagem de determinadas competências.

Mais pormenorizadamente, o projeto Aventura Social e Risco é um programa composto por 23 sessões de prevenção do desajustamento social, tendo como desígnio a facilitação da inserção social ou profissional de menores em risco, através do desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, resolução de problemas e gestão de conflitos e ainda competências de comunicação interpessoal, tendo sido aplicado e validado em âmbitos comunitários e com fins de prevenção secundária.

No que concerne ao programa Pensamento Pró-Social, o mesmo dirige-se ao desenvolvimento de competências cognitivas para indivíduos adolescentes considerados em risco de desajustamento social ou profissional, constituído por 48 sessões, das quais, à semelhança do programa anterior, visa dotar o indivíduo de competências de resolução de problemas, controlo emocional, competências sociais, raciocínio e pensamento crítico, tendo como principal objetivo mudar aspetos referentes ao à perspetiva social e aos pensamentos e originar impacto no âmbito dos comportamentos delinquentes, no consumo de substâncias e do insucesso e abandono escolar. A sua intervenção é aplicada no âmbito comunitário ou institucional, tendo sido também aplicado em alguns Centros Educativos portugueses.

Por fim, o GPS (Gerar Percursos Sociais), que se considera um programa multimodal de prevenção secundária ou terciária, empregado em contextos de prevenção e reabilitação do comportamento desviante, antissocial ou delinvente para indivíduos institucionalizados, é nomeado como um programa de base cognitiva, de intervenção grupal, e adequado para jovens com idade superiores a 12 anos (Rijo et al., 2007), constituindo o único programa de prevenção da delinquência que se encontra adaptado para a população portuguesa, (Espírito Santo, 2014). O programa é utilizado tanto em centros educativos como também em estabelecimentos prisionais, tendo como pilar um referencial teórico cognitivo-interpessoal, visando mudanças a nível cognitivo,

emocional, social e comportamental, assumindo como objetivo último a reestruturação de crenças disfuncionais subjacentes ao comportamento antissocial ou delinquente.

Sendo este o programa pilar da presente investigação, iremos abordar pormenorizadamente o seu referencial teórico, pressupostos subjacentes e organização do mesmo mais adiante do presente capítulo.

De um modo geral e de acordo com Greenberg et al. (2003), os grandes objetivos destes programas de promoção de competências pessoais, sociais e emocionais passam por trabalhar os comportamentos do indivíduo, desenvolver o autoconceito positivo e prevenir comportamentos psicopatológicos, através da estimulação dos sujeitos para que sejam idóneos, socialmente ajustados com capacidades de identificar sentimentos, reconhecer problemas e construir soluções alternativas para os mesmos e antecipar as consequências prováveis dos comportamentos.

Segundo referido em instâncias anteriores e de acordo com Fonseca (2004), subsistem fatores de natureza individual e sociológica que têm sido proeminentes para compreender a delinquência, a precocidade bem como a perseverança deste comportamento ao longo da vida em alguns casos. Fatores como as relações familiares, as relações e ambiente social, a personalidade e o percurso escolar, entre outros, são fundamentais para a compreensão da ocorrência deste tipo de comportamento (Gonçalves, 2000), sendo que os sujeitos que manifestam este tipo de comportamento expressam estruturas cognitivas disfuncionais.

Desta forma, os programas de reabilitação e promoção psicossocial de sujeitos com comportamento delinquente deverão ter como base a reestruturação/flexibilização das crenças disfuncionais (Rijo et al., 2007). Assim sendo, na base do comportamento desviante ou delinquente localiza-se a associação de um misto de fatores, dos quais os de natureza cognitiva adotam uma peculiar relevância uma vez que é nos processos

cognitivos que se situa a fonte do processamento distorcido da informação social, sendo assim a correção dos esquemas mal adaptativos precoces (EMP), o objetivo privilegiado dos programas de promoção de competências sociais, pessoais e emocionais.

Os EMP são definidos como esquemas estáveis e permanentes, do qual a sua formação se desenvolve a partir das experiências desagradáveis no âmbito familiar e social durante os primeiros anos de vida, desenvolvendo-se assim na infância e enraizados ao longo da vida do indivíduo (Young, 1999, citado por Carvalho, 2012), estando estes assentes em componentes afetivas, cognitivas e comportamentais. Para Young, são as experiências desfavoráveis que mais promovem o desenvolvimento dos EMP, apesar dos fatores genéticos e biológicos possuírem um papel fundamental na origem de alguns esquemas (Hoffart, Sexton, & Hedley, 2006; Nordahl, Holthe, & Haugum, 2005). De acordo com o mesmo autor, os esquemas apresentam maior viabilidade de se desenvolverem em sujeitos oriundos de famílias desestruturadas, ligados ao abandono, à carência emocional e ao isolamento social (Young, 1999, citado por Carvalho, 2012). A terapia focada nos esquemas afirma-se como uma estratégia eficaz neste tipo de indivíduos, uma vez que tenta modificar as distorções presentes no processamento de informação social e reestruturar/flexibilizar as crenças disfuncionais mais resistentes, através da ativação dessas mesmas crenças disfuncionais, da tomada de consciência sobre a sua existência e do conhecimento do seu funcionamento e no modo como essas crenças podem aliciar em erros cognitivos sobre a realidade.

## **O programa Gerar Percursos Sociais: Um Programa de Prevenção e Reabilitação para Jovens**

O Programa *Gerar Percursos Sociais (GPS)* (Rijo, et al., 2004) constitui um projeto de prevenção e reabilitação psicossocial para jovens que manifestem comportamentos desviantes ou que se encontram em situação de risco psicossocial.

O programa foi traçado de modo a poder ser usado em contextos de prevenção do comportamento delinvente ou antissocial assim como em contextos de reabilitação para indivíduos com notável desvio social. Nestes contextos, o GPS constitui uma oferta de intervenção em grupo no qual deverá estar integrado um pacote de medidas de variada natureza, atuando em diferentes níveis no esforço pela prevenção e reabilitação psicossocial dos participantes, partindo assim do pressuposto de que a prevenção e a reabilitação resultam de um misto de forças que interagem de forma a provocar mudança e readaptação. Deste modo, o programa invoca o uso de estratégias emocionais, sociais e interpessoais como veículo de mudança na promoção do comportamento pró social.

O GPS está agrupado em 5 módulos sequenciais, são eles: comunicação, relacionamento interpessoal, distorções cognitivas, significado das emoções e crenças disfuncionais (armadilhas do passado), desencadeando-se, se o contexto permitir, em 40 sessões semanais, nas quais cada sessão deverá ter a duração de uma hora e meia, contando com a presença de dois técnicos, um dos quais com formação em psicologia.

O programa prevê ainda sessões de *follow-up* a efetuar após o término das sessões de conteúdos.

Sendo um programa de intervenção grupal, o mesmo pode comportar adaptações de acordo com as necessidades de cada caso ou contexto de aplicação, desde que seja prezada a sequência dos módulos que o constituem (Rijo, et al., 2004).

O GPS baseia-se essencialmente no referencial teórico da terapia cognitiva de Beck, reportando-se ainda aos conceitos de esquemas precoces mal adaptativos e de processos de manutenção, evitamento e compensação, concetualizando os fatores interpessoais de conservação do comportamento desajustado à luz do que Safran e Segal (1990) designam como ciclos cognitivo-interpessoais.

Assim sendo, o programa Gerar Percursos Sociais apresenta um conjunto de seis pressupostos básicos que, em última análise, refletem o modelo teórico e conceptual subjacente à criação e desenvolvimento do programa.

#### Pressuposto 1. Multicausalidade do Comportamento Desviante

Segundo este pressuposto, o comportamento desviante pode ser considerado como sendo multideterminado, isto é, resulta de uma espiral de fatores que terão influenciado no sujeito ao longo das variadas etapas do seu desenvolvimento. Na infância, existiram habitualmente pais emocionalmente distantes ou instáveis, que não proporcionaram o devido apoio e suporte emocional ao sujeito, quebrando ainda a orientação e definição de limites e regras para com o indivíduo, provocando assim à criança sentimentos e experiências de abandono. Paralelamente ao fraco apoio e suporte emocional, a vivência do abuso verbal, físico e/ou sexual é também frequente em sujeitos que mais tarde manifestam perturbações do comportamento.

Com estas vivências, mais facilmente poderão ocorrer défices desenvolvimentais que o distinguem da maioria das outras crianças, encontrando-se, em desvantagem perante, por exemplo, dos desafios que a escolarização coloca pois não possui determinadas competências que os seus colegas de turma dominam, experienciando desta forma uma inadequada adaptação e conseqüentemente insucesso e sentimentos de rejeição. O absentismo e o não investimento nas tarefas escolares geralmente são norma

em sujeitos que posteriormente se revelam desajustados ou antissociais. Esta vivência de um indivíduo trata-se do início de uma trajetória desviante que, se não for travado ou modificado, cursará rumo ao fracasso escolar e a socialização marginal na adolescência, com um desvio cada vez maior quanto ao cumprimento das normas ou leis ajustadas à sociedade.

Assim sendo, o comportamento desviante, deverá ser conceptualizado como resultante de um trajeto de vida também desviante e não apenas como consequente de uma única causa identificável. Em suma, na base do comportamento antissocial ou delinquente encontra-se um conjunto de fatores interrelacionados que, existentes precocemente na vida do indivíduo, influenciam globalmente o desenvolvimento do mesmo (Rijo, et al., 2004).

#### Pressuposto 2. Mediação Cognitiva

Aliados aos fatores de ordem familiar, social e institucional que concorrem para o desenvolvimento e manutenção do comportamento antissocial, encontram-se também as variáveis de natureza cognitiva que parecem exercer um papel essencial como mediadoras entre a experiência e o desenvolvimento da adoção de um comportamento antissocial. Deste modo, o conceito de crença ou esquema cognitivo, tal como tem sido definido segundo as perspectivas cognitivas da psicoterapia (Beck, Emery, & Greenberg, 1985; Beck, Freeman, & Ass., 1990; Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Beck, 1993; Young, 1990; Safran & Segal, 1990; Young, Beck, & Weinberger, 1993; Young & Lindemann, 1992; Young & Klosko, 1994; Young, Klosko, & Weishaar, 2003) declara-se útil para a conceptualização do comportamento antissocial ou delinquente, proporcionando relevantes implicações para o desenvolvimento de novas perspectivas sobre a intervenção, visando, a correção das distorções no processamento de informação

social. A complexidade das influências sofridas ao longo do desenvolvimento desviante influenciará a conduta do sujeito na medida em que levaram à criação de crenças disfuncionais acerca do eu, dos outros e do mundo.

Para diversos autores, uma crença pode ser entendida como uma estrutura de atribuição de significado acerca do eu, dos outros e do mundo que, uma vez criada, passa a nortear o processamento de informação relevante para o seu conteúdo (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Beck, Emery, & Greenberg, 1985, Beck, Freeman, & Ass., 1990; Beck, 1993; Young, 1990; Young & Lindemann, 1992; Young, Beck, & Weinberger, 1993; Young & Klosko, 1994; Young, Klosko, & Weishaar, 2003; Safran & Segal, 1990). Neste sentido, as crenças mostram-se disfuncionais quando, ao conceberem distorções no processamento de informação, transportam a leituras também elas distorcidas dos acontecimentos. Deste modo, a mudança não deve ser apenas realizada ao nível dos comportamentos, mas também, imperiosamente, ao nível das leituras dos acontecimentos.

### Pressuposto 3. Crenças Constitutivas do Autoconceito

Nos sujeitos que manifestam patologia do comportamento, os esquemas constituintes do autoconceito centralizam-se em conteúdos tais como: (1) abandono e instabilidade; (2) desconfiança e abuso; (3) privação emocional; (4) defeito e vergonha; (5) indesejabilidade e isolamento social; (6) fracasso; (7) limites indefinidos e grandiosidade; (8) autodisciplina e autocontrolo insuficientes.

Segundo diferentes estudos teóricos, é possível reconhecer as crenças/esquemas disfuncionais características do conceito de si e dos outros nos sujeitos com comportamento desviante ou antissocial. No entanto, um mesmo sujeito não frui

impreterivelmente todas estas crenças disfuncionais e, se as frui, umas serão presumivelmente mais nucleares que outras.

Para Young (1990) as crenças disfuncionais são designadas por esquemas precoces mal adaptativos os quais referem-se a temas extremadamente estáveis e duradouros, desenvolvendo-se durante a infância podendo ser descritos da seguinte forma: (1) originam-se precocemente e detêm-se por toda a vida, a não ser que sejam alvo de intervenção terapêutica, (2) são estruturas capazes de produzir níveis grandiosos de afeto disruptivo e/ou dano significativo para os outros, (3) são capazes de interpor-se de modo significativo na autoexpressão, autonomia, ligação interpessoal e validação social (4) são profundamente ocultados e centrais para o “sentido do Eu” da pessoa (Young, 1990; Young & Lindemann, 1992; Young, Klosko, & Weishaar, 2003).

#### Pressuposto 4. Processos Cognitivos Disfuncionais

O modo como os esquemas efetuam a informação social, através de processos disfuncionais, transporta a uma leitura distorcida dos eventos sociais a que se associa a experiencição de elevados níveis de afeto negativo e a execução de estratégias interpessoais disfuncionais, reportando assim a padrões de comportamento antissocial. O comportamento antissocial pode, desta forma ser visto como consequente de um processamento distorcido da informação social, ao qual resulta, por sua vez, da existência de estruturas cognitivas disfuncionais formadas a partir de uma sucessão de aprendizagens ao longo da vida do indivíduo, nomeadamente a experiência precoce com figuras de vinculação.

Para além de objetivar a modificação das crenças disfuncionais subjacentes ao comportamento delinvente, o GPS emprega algum tempo ao reconhecimento e modificação das distorções cognitivas, procurando corrigir o processamento

disfuncional e fomentando interpretações mais realistas e funcionais dos acontecimentos.

As distorções cognitivas equivalem apenas a um dos tipos de processos pelos quais as crenças se mantêm inalteradas e que foram designados por Young (1990) como processos de manutenção do esquema. Segundo o autor há três processos esquemáticos, através dos quais as crenças praticam a sua preponderância no comportamento e se perpetuam, sendo eles: os processos de manutenção, os processos de evitamento e os processos de compensação (Young, 1990; Young & Lindemann, 1992; Young, Beck, & Weinberger, 1993; Young, Klosko, & Weishaar, 2003).

Estes processos, adaptativos na infância, tornam-se posteriormente estilos disfuncionais, obstruindo a vivência de situações desconfirmadoras das crenças nucleares e contribuindo para que estas se conservem praticamente inalteradas, apesar do sofrimento ou nível de disfunção que originam. Deste modo, explicam assim a resistência à mudança, o evitamento e fuga de situações ativadoras das crenças assim como a criação de estratégias compensatórias, complicadas de modificar tendo em conta a função protetora de que estão arremetidas.

A maioria destas crenças corresponde ao que Safran & Segal (1990) denominaram como esquemas interpessoais, realçando a natureza, a constituição e a manutenção destas estruturas cognitivas como fortemente conectadas à relação com outros significativos. Um Esquema Interpessoal pode ser definido pelos autores como uma representação genérica de interações entre o indivíduo e os outros. Nesta ótica, os sujeitos com Esquemas Interpessoais disfuncionais têm tendência a criar ciclos cognitivo-interpessoais disfuncionais, isto é, tendem a gerar nos outros, respostas complementares que robustecem o seu Esquema Interpessoal.

Para além dos processos de manutenção, subsistem também processos de evitamento das crenças nucleares. Para Young e Lindemann (1992), uma vez que a ativação dos esquemas precoces mal adaptativos é seguida por níveis elevados de afeto negativo, os sujeitos propendem a desenvolver processos voluntários e automáticos para evitar ativar os esquemas.

Por fim, um terceiro tipo de processos esquemáticos reconhecido e conceptualizado por Young foi designado como processos de compensação. Este processo emergiu da observação de que certos indivíduos expressam estilos cognitivos ou comportamentais que parecem ser o oposto do que poderia predizer-se a partir do conhecimento das suas crenças nucleares. Segundo Young (1990), estes estilos sobrecompensam essas mesmas crenças, por exemplo, alguns sujeitos que tenham vivenciado privação emocional expressiva enquanto crianças comportam-se, quando adultos, de uma forma narcísica.

#### Pressuposto 5. Finalidade da Intervenção

Todos os programas de reabilitação psicossocial de indivíduos em risco ou com comportamento antissocial/delinquente deverão ter como objetivo último a reestruturação/flexibilização dos esquemas mal adaptativos subjacentes ao processamento da informação social, visando corrigir as distorções cognitivas e, deste modo, os correlatos emocionais e comportamentais dessas mesmas representações cognitivas.

Neste sentido, o objetivo do GPS passa pela prevenção do comportamento antissocial e a reabilitação de sujeitos com comportamento desviante, tendo em conta que a mudança só poderá ser conseguida se existir flexibilização/reestruturação das estruturas cognitivas (crenças ou esquemas disfuncionais), subjacentes a um estilo

comportamental, sendo assim o principal objetivo do GPS a reestruturação dessas mesmas crenças (Rijo, et al., 2004).

#### Pressuposto 6. Natureza dos Fatores de Mudança

A forma de provocar a mudança esquemática poderá ser realizada utilizando diversas estratégias cognitivas, comportamentais, de ativação emocional, entre outros, no entanto, a criação de relações desconfirmadoras das crenças disfuncionais é considerado como circunstância indispensável para que a reestruturação cognitiva aconteça, uma vez que a natureza destas crenças consideradas como subjacentes ao comportamento antissocial ou desviante é maioritariamente relacional e que a sua manutenção resulta do estabelecimento de ciclos cognitivo-interpessoais disfuncionais.

Assim sendo, de acordo com a perspetiva cognitiva-emocional-interpessoal do GPS, tão valorizado como o que se trabalha ao longo das sessões do programa é o tipo de relações que se consegue que os participantes celebrem entre si e com a equipa de animadores. No GPS desconfirmam-se ideias disfuncionais e fomentam-se experiências alternativas e saudáveis, opostas às que estiveram na base da formação das crenças disfuncionais dos indivíduos. Neste sentido, o papel que os monitores desempenham ao longo do programa torna-se crucial. O estilo relacional e atitudinal, e o modo como os monitores insurgem-se aos comportamentos e intervenções dos participantes são aspetos fundamentais do programa e, presumivelmente, o melhor instrumento para influir mudança nas crenças disfuncionais dos sujeitos (Rijo, et al., 2004).

Em suma, o modelo teórico subjacente ao GPS apresenta-se como um modelo explicativo da origem e manutenção do comportamento desviante, procurando assim provocar a mudança não só nos fatores de manutenção do comportamento delinvente, mas também nos fatores de essência estrutural que terão predisposto o indivíduo para

este tipo de comportamento, reduzindo deste modo o peso desses mesmos fatores e potenciando a saúde relacional e social do indivíduo.

## **Parte II: Estudo Empírico**

## Capítulo III: Método

### Método

Considerando os objetivos desta investigação, optou-se por uma metodologia quantitativa recorrendo a uma das suas diretrizes nomeadamente o estudo de caso.

Segundo Oliveira (1997), a abordagem quantitativa preocupa-se com a quantificação dos dados, servindo-se de diversos recursos e técnicas estatísticas; sendo muito usada em investigações descritivas onde se busca descortinar e classificar a relação entre as variáveis ou em investigações conclusivas, nas quais se buscam relações de causalidade entre acontecimentos. À luz de Richardson (1989), esta abordagem caracteriza-se pela utilização da quantificação, tanto nas circunstâncias de coleta de informações, quanto no tratamento das mesmas através de técnicas estatísticas.

De um modo geral, a abordagem quantitativa conduz-se por um paradigma de pesquisa onde o investigador parte de quadros conceituais de referência bem estruturados, a partir dos quais desenvolve hipóteses sobre os fenómenos que quer estudar, sendo seguidamente formuladas uma lista de consequências advindas das hipóteses colocadas. A recolha de dados proporcionará números (ou informações conversíveis em números) que possibilitem apurar a ocorrência ou não das consequências, e daí a aceitação ou não das hipóteses formuladas (Popper, 1972, citado por Dalfovo, Lana, & Silveira, 2008).

De acordo com Victora, Knauth e Hassen (2000), entre as limitações da abordagem quantitativa, destaca-se o fato de que, dadas as características da pesquisa, é usual a aquisição de respostas superficiais e mesmo a possibilidade de mal-entendidos, uma vez que o tipo de contato entre o investigador e o participante se dá de modo breve e por meio de questionários fechados, que não oferecem alternativas distintas das previstas na construção do instrumento.

O presente estudo pode-se enquadrar como um estudo de natureza *quasi-experimental*. Na pesquisa *quasi-experimental* o investigador estuda as relações de causa e efeito entre variáveis independentes e dependentes. É um modelo útil para testar a efetividade de uma intervenção, sendo considerado um dos modelos de investigação que mais se aproximam dos ambientes naturais que se pretende estudar. No entanto, encontra-se exposto a um grande número de ameaças às validades tanto interna como externa, o que pode contribuir para a diminuição da confiança e originar a generalização dos resultados da investigação (Sousa, Driessnack, & Mendes, 2007). Neste estudo foi utilizado o desenho de investigação *quasi-experimental* o pré-teste/pós-teste com grupo de controlo sendo que ambos os grupos são pré-testados e pós-testados e apenas o grupo experimental é exposto ao tratamento/programa a utilizar.

O estudo qualifica-se ainda como sendo uma investigação de carácter transversal uma vez que foi realizada num único momento.

### **Objetivos e Hipóteses de investigação**

A investigação enquadra-se no projeto *GPS – Gerar Percursos Sociais, Um Programa de Prevenção e Reabilitação*, nos indivíduos em Situação de Reclusão, o qual apresenta como principais objetivos analisar se o programa *Gerar Percursos Sociais* tem impacto no aumento ou na promoção do desenvolvimento das competências socio emocionais assim como perceber a importância que os tipos de personalidade poderão ou não possuir na competência socio emocional dos indivíduos.

Assim sendo, os objetivos específicos desta investigação podem ser sintetizados através das seguintes hipóteses de investigação:

(1) *O nível de competência socio emocional nos sujeitos do grupo experimental aumenta com a aplicação do programa.*

*(2) Não há variação do nível de competência socio emocional nos sujeitos do grupo de controlo.*

*(3) Há diferenças ao nível da competência socio emocional entre os dois grupos após o momento da aplicação do programa.*

*(4) O tipo de personalidade dos sujeitos não se altera após a aplicação do programa GPS.*

### **Participantes**

O número de participantes foi definido tendo em conta as características subjacentes ao programa GPS que, de acordo com os autores do mesmo não deve ser inferior a 6 indivíduos nem superior a 12 (Rijo et al., 2004).

Os participantes foram cuidadosamente selecionados, obedecendo a um conjunto de critérios sendo eles: (1) possuir nível de escolaridade mínima o 9º ano; (2) não possuir nenhum tipo de deficiência mental ou perturbações psicóticas; (3) ter idade igual ou superior a 18 anos e (4) não ter participado no programa GPS anteriormente. Para a averiguação do cumprimento de todos os critérios, especialmente do critério número 2, foi realizada uma leitura aos processos dos reclusos.

Paralelamente a esta amostra foi selecionada um conjunto de 11 indivíduos, com os mesmos critérios referidos anteriormente, com o intuito de criar um grupo de controlo, permitindo assim analisar os resultados obtidos entre os sujeitos que participaram no programa GPS (grupo experimental) e os sujeitos que não participaram no mesmo.

O número inicial definido de participantes foi de 11 indivíduos, no entanto, devido a uma desistência e a uma concessão de saída judicial, o número de indivíduos avaliados ficou reduzido a 9 indivíduos.

Assim, para a realização desta investigação foi utilizada uma amostra constituída por 9 indivíduos do sexo masculino, que se encontram em situação de reclusão no Estabelecimento Prisional do Funchal, com idades compreendidas entre os 28 e 58 anos, ( $M = 36.44$ ;  $D.P = 8,77$ ) sendo que 66.7% dos participantes são solteiros, 11.1% são casados ou vivem em união de facto, 22.2% são divorciados e 66.7% têm filhos. Os indivíduos são provenientes de vários pontos do País, mais especificamente da Região Autónoma da Madeira (quatro indivíduos), e de Portugal Continental (um indivíduo). Há também três indivíduos oriundos do Brasil e um proveniente de Angola. A maior parte dos participantes possuem um nível médio de habilitações literárias, sendo que 6 (66.7%), frequentaram o ensino Secundário, havendo apenas 2 (22.2%) com um nível de escolaridade mais baixo, tendo frequentado o 9º ano. É de salientar ainda que um dos participantes (11.1%) tem um nível académico de Licenciatura.

Na constituição da amostra é possível encontrar indivíduos com diferentes tempos de pena, desde 2 anos até 24 anos, visto que cometeram diferentes tipos de delitos. 4 participantes encontram-se detidos pela prática de tráfico de estupefacientes, 1 por burla, 1 por burla informática, 1 por furto, 1 por homicídio e furto qualificado e 1 por ofensa à integridade física simples e grave. É possível verificar na amostra que 55.6% dos participantes possuem antecedentes criminais e são reclusos primários. Do total da amostra, apenas 4 participantes (44,4%) encontram-se ocupados laboralmente no Estabelecimento Prisional sendo que o mesmo número de participantes se encontra a frequentar o ensino. Todos os participantes contam com o apoio familiar e 55.6% admitem ter tido uma boa adaptação na prisão e aquando a reclusão 33.3% sentiram angústia e medo e 11.1% sentiram revolta e tristeza.

Com o intuito de comparar os resultados obtidos e avaliar de forma mais eficaz o impacto do programa, foi selecionado uma amostra de controlo, também constituída por

9 indivíduos do sexo masculino, que se encontram em situação de reclusão no Estabelecimento Prisional do Funchal. Esta amostra apresenta idades compreendidas entre os 26 e 51 anos ( $M= 37.33$ ;  $D.P= 8.34$ ), sendo que 3 indivíduos são solteiros, 3 vivem em união de facto ou são casados, 3 são divorciados e seis indivíduos têm filhos. A maior parte dos indivíduos são de Portugal (sete reclusos) sendo possível encontrar ainda 2 participantes provenientes do Brasil. Grande parte dos participantes possui um nível básico de habilitações literárias, sendo que 6 (66.7%), possuem o 9º ano de escolaridade, havendo apenas 3 reclusos (33.3%) com um nível de escolaridade médio.

Neste grupo de amostra é possível encontrar reclusos com diferentes tempos de pena, desde 3anos até 14, tendo em conta o tipo de crime cometido. 5 indivíduos encontram-se detidos pela prática de tráfico de estupefacientes, 1 por burla informática, 1 por furto, 1 por homicídio qualificado, e 1 por roubo e furto qualificado. A maior parte dos participantes (66.7%) possui antecedentes criminais e são reincidentes. Do total da amostra, 5 participantes (55.6%) encontram-se ocupados laboralmente no Estabelecimento Prisional e o mesmo número de participantes encontra-se a frequentar o ensino. Todos os participantes contam com o apoio familiar e 77.8% admitem ter tido uma boa adaptação na prisão e aquando a reclusão 44.4% dos participantes admitem ter experienciado sentimentos de angústia e revolta e 11.1% sentiram medo e tristeza.

### **Instrumentos**

Os instrumentos utilizados na presente investigação como meio de recolha de dados foram um Questionário Sociodemográfico (Lemos, 2007), o *NEO-Five Factor Inventory* (NEO-FFI) (Lima & Simões, 1997) e a *Multi Factor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

### ***Questionário de recolha de dados sócio-demográficos e situação jurídico penal do sujeito***

O presente instrumento foi adaptado do questionário de recolha de dados sociodemográficos e familiares desenvolvido por Lemos (2007) (Anexo I), tendo como objetivo recolher dados sociodemográficos bem como dados referentes à situação jurídico-penal do participante. Numa primeira parte do questionário é possível averiguar questões fechadas acerca de dados sociodemográficos, que inclui informação correspondente à idade, naturalidade, estado civil, fratria, nível de escolaridade e profissão, e numa segunda parte dados referentes à situação jurídico-penal nomeadamente questões fechadas e semiabertas acerca do crime; pena condenatória; antecedentes criminais; tempo que se encontra no estabelecimento prisional; sentimentos experienciados aquando a detenção; atividades que exerce no estabelecimento prisional; apoio familiar; natureza dos relacionamentos sociais no estabelecimento prisional e adaptação à prisão.

Os dados recolhidos permitiram descrever adequadamente a amostra em termos sociodemográficos e da sua condição jurídico-penal, sendo passível de estabelecer alguma relação entre as suas características e a competência socio emocional.

### ***NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI)***

O modelo dos cinco fatores (*Five Factor Model*: FFM; McCrae & Costa, 2004) abarca uma representação dimensional das diferenças interpessoais ao nível da personalidade (McAdams & Pals, 2006). Através deste modelo, é permissível aglutinar as tendências comportamentais, emocionais e cognitivas dos indivíduos em cinco grandes categorias: neuroticismo (N), extroversão (E), abertura à experiência (O), amabilidade (A) e conscienciosidade (C).

O modelo tem sido operacionalizado através do NEO-PI-R, elaborado por Costa e McCrae (1992), que avalia estas cinco grandes dimensões ou domínios da personalidade, assim como um conjunto de facetas ou traços que descrevem cada um dos referidos domínios. Em agrupado, os cinco domínios e as trinta escalas das facetas autorizam uma avaliação compreensiva da personalidade adulta.

No que diz respeito à versão portuguesa (Lima & Simões, 1997) foi obtida uma estrutura fatorial congruente com o modelo dos cinco fatores, explicando 21% da variância, idêntica ao obtido na versão americana - 23% da variância (Costa, McCrae, & Dye, 1991). Os coeficientes de consistência interna (*Alfas de Cronbach*) dos fatores com uma amplitude situada entre .80 para a extroversão e .86 para a conscienciosidade são também considerados significativos na versão portuguesa.

O NEO-PI-R oferece, imensas vantagens provenientes da extensa investigação (McAdams & Olson, 2010), e as suas qualidades psicométricas foram comprovadas em muitas populações, de diversos países (McCrae & Costa, 2004). Uma das vantagens deste instrumento é o facto de se tratar de um instrumento especificamente construído para adultos: pode aplicar-se, durante toda a idade adulta (a partir dos 17 anos), a indivíduos de quase todos os níveis de escolaridade e origem social e em contextos dissemelhantes, como psicologia clínica, psiquiatria, psicologia educacional, orientação escolar e profissional, psicologia organizacional e investigação (Costa & McCrae, 1992). Aliado a estes aspetos, é um instrumento simples de administrar, cotar e interpretar.

Todavia, apesar das imensas vantagens deste instrumento, a sua extensão – 240 itens – tornam-no demorado e pouco versátil. Assim sendo, esta limitação conduziu à construção de versões reduzidas deste instrumento, tipicamente designadas por NEO-FFI ou NEO-FFI-R (na versão revista). O NEO-FFI (*NEO-Five Factor Inventory*; Costa & McCrae, 1989) é uma versão reduzida do NEO-PI-R, constituída por 60 itens,

permitindo-nos obter uma versão fiável dos domínios do modelo dos cinco fatores (com valores de consistência interna entre .68 e .86, Costa & McCrae, 1989). Várias adaptações têm sido desenvolvidas em diversos países sendo os valores de consistência interna entre culturas genericamente aceitáveis e semelhantes.

O NEO-FFI é um instrumento constituído por cinco dimensões denominadas, tal como na sua versão original, de neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, amabilidade e conscienciosidade (Bertoquini & Pais Ribeiro, 2006).

É um questionário de autoadministração individual ou coletivo, administrado a indivíduos a partir dos 17 anos de idade sem perturbações que coíbam a sua autoavaliação (Lima, 1997, citado por Aguiar, 2004). As respostas do mesmo baseiam-se em afirmações, onde o indivíduo terá que responder segundo uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (discordo fortemente; discordo; neutro; concordo; concordo fortemente).

Relativamente à sua consistência interna, de um modo geral é um instrumento que apresenta bons valores psicométricos variando o alfa de *Cronbach* entre .70 a .86. (Bertoquini & Pais Ribeiro, 2006). Numa investigação levada a cabo em Portugal, constituída por uma amostra de mil duzentos e noventa participantes que responderam a versão portuguesa do NEO-FFI, os valores do alfa de *Cronbach* são semelhantes ao apresentado na versão americana do NEO-FFI, situando-se entre .71 e .81 (Magalhães, Salgueira, Gonzalez, Costa, Costa, Costa, & Lima, 2014) evidenciando novamente a sua boa propriedade psicométrica.

### ***Multi factor Emotional Intelligence Scale (MEIS)***

A *Multi factor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) desenvolvida por Mayer, Caruso & Salovey (1999), nos Estados Unidos, é uma escala que tem por base a

mensuração das aptidões dos indivíduos, pelos quais os mesmos são colocados diante tarefas que têm que resolver.

Este instrumento é constituído por 12 tarefas com o intuito de investigar 4 ramificações da inteligência emocional, sendo elas: o Reconhecimento das emoções que ambiciona avaliar a capacidade de identificar o conteúdo emocional de distintos tipos de estímulos, o Uso das emoções, que mede a capacidade dos indivíduos utilizarem as emoções para influenciar processos perceptivos e cognitivos; a Compreensão das emoções, que avalia a aptidão de raciocinar sobre ou compreender as emoções, como são compostas (Composição), como evoluem (Progressão), como se sucedem umas às outras (Transição), e como são vistas por cada um dos sujeitos numa situação (Relatividade); e a Gestão das emoções que avalia a habilidade dos indivíduos para gerirem as emoções em si (Gestão de si) e nos outros (Gestão dos outros, Mayer & Salovey, 1997, citado por Bueno & Primi, 2003).

Das tarefas que compõem o instrumento, foram utilizadas na investigação apenas 7, pertencendo aos ramos de Reconhecimento das emoções (teste das Caras, Desenhos e Histórias), Compreensão das emoções (Transição e Relatividade) e Gestão das emoções (Gestão nos outros e Gestão em si).

No preenchimento do instrumento é pedido aos indivíduos que assinalem, numa escala de *likert* de 5 pontos, qual o grau em que o item está associado à situação estímulo, à exceção de dois testes (Composições e Progressões), em que os sujeitos têm que optar por uma das alternativas facultadas (escolha múltipla). Apesar de ser um instrumento que recorre aparentemente à opinião do indivíduo, pretende-se que seja um instrumento de habilidades, ou seja, que meça a competência de um indivíduo numa determinada área, o que compromete que haja umas respostas melhores que outras.

Relativamente às suas características psicométricas, a MEIS, além de possuir uma boa validade de conteúdo, pois circunscreve um vasto leque de comportamentos desde a percepção à gestão das emoções (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000), tem mostrado nos estudos realizados uma boa validade interna, na qual a maioria das subescalas têm demonstrado um elevado nível de consistência interna ( $\alpha > 0,7$ , Franco, 2003). Por esta razão, no presente estudo foram utilizadas apenas as subescalas que possuíam uma boa validade interna, sendo elas as referidas anteriormente (teste das Caras, Desenhos e Histórias, Transição e Relatividade, Gestão nos outros e Gestão em si).

Sendo a MEIS uma escala construída para uma população americana, ao longo do tempo a mesma tem sido traduzida de modo a colmatar possíveis influências culturais e o grau de compreensibilidade dos seus itens foi testado num pequeno grupo, numa investigação na população portuguesa. No que concerne à consistência interna, não foram encontrados grande dispersão dos resultados comparativamente com a população americana, isto é, não há grandes flutuações. Foi verificado, nomeadamente no *alfa de cronbach*, que todos os testes possuem valores aceitáveis (acima dos 0,5 e atingindo num teste o valor de 0,93), à exceção de um teste, o das Progressões, que apresenta um valor baixo ( $\alpha=0,33$ , Franco, 2003).

### **Procedimentos de Recolha e análise de Dados**

Em primeiro lugar foi solicitado ao Dr. Daniel Rijo, autor do programa Gerar Percursos Sociais (GPS), por correio eletrónico, a autorização para a aplicação do programa no âmbito presente investigação. Seguidamente, foram recolhidas as devidas autorizações aos responsáveis pelos instrumentos aplicados, uma vez que os autores dos mesmos previamente cederam a autorização dos instrumentos para os fins pretendidos, bem como a autorização do diretor do estabelecimento prisional do Funchal para o

desenvolvimento do estudo nesta Instituição. No âmbito da prestação de serviço no local de estágio na Instituição, foram identificados e selecionados os participantes do estudo com base nos critérios referidos anteriormente, bem como os participantes a integrar no grupo de controlo.

Os reclusos tiveram contacto pessoal com a investigadora e foram convidados a cooperar no estudo. Foi facultada informação acerca do propósito do programa e do estudo, dos objetivos, procedimentos e tipo de informação recolhida.

Aquando da aplicação dos instrumentos foram acautelados os procedimentos éticos associados ao estudo, de modo a proteger os participantes do mesmo (Feldman, 2001), nomeadamente a aprovação pela instituição para a realização da investigação, o consentimento informado (Anexo II) a integridade dos participantes, o anonimato, a confidencialidade, a possibilidade de desistência e a utilização de instrumentos adequados ao tipo de população que foi estudada (Almeida & Freire, 2010).

Posto isto, realizou-se uma reunião com o Técnico responsável de forma a acordar os detalhes logísticos do processo da realização do programa GPS tendo sido decidido que o melhor método passaria pela realização do programa numa das salas disponíveis no Estabelecimento, no período da tarde e semanalmente, de modo a não interferir com as atividades a decorrer diariamente. Foi comunicado ao corpo da guarda prisional acerca do propósito da investigação e, com estes, comunicada a calendarização da realização do programa. Os mesmos ficaram encarregues de conduzir os reclusos até ao local da sua realização.

Relativamente ao desenvolvimento da avaliação da investigação elaborada, a mesma contou com a seguinte ordem de aplicação de questionários e instrumentos: Questionário de recolha de dados sociodemográficos e de situação jurídico-penal do

sujeito, *NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI)* (Lima & Simões, 1997) e *Multi factor Emotional Intelligence Scale (MEIS)* (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

A aplicação do questionário de recolha de dados sociodemográficos e o NEO-FFI demorou, em média, cerca de 20 minutos e a MEIS cerca de 90 minutos.

Os instrumentos foram aplicados em dois momentos correspondendo ao momento inicial do programa (pré-teste) e momento final do programa (pós-teste), sendo que entre o pré-teste e o pós-teste desenvolveu-se o programa Gerar Percursos Sociais (Figura 1). Assim sendo, os instrumentos foram aplicados no mês de janeiro de 2016 e posteriormente no mês de maio de 2016.

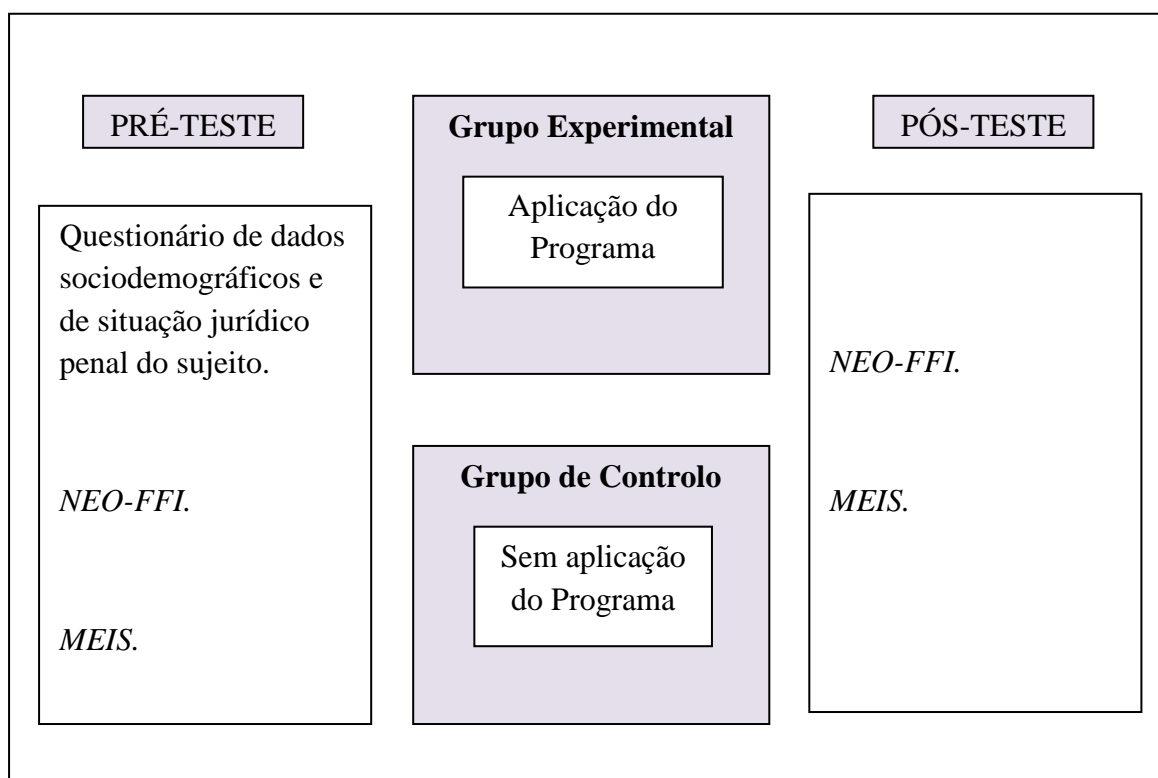


Figura 1. Desenho de Investigação.

Optou-se por aplicar os instrumentos em grupo, numa sala de aula com o intuito de facilitar a explicação dos instrumentos e maximizar o tempo dos reclusos de modo a não interferir nas suas atividades diárias nem quebrar a logística de funcionamento do

estabelecimento prisional. No entanto, devido à morosidade necessária para a correta realização dos instrumentos, principalmente da MEIS, ficou combinado que, para não interferir nas atividades em que os reclusos estavam inseridos, os participantes levariam os mesmos para a cela, preenchendo-os e entregando-os no dia seguinte. Embora haja o risco de os reclusos serem influenciados pelos colegas de cela, esta pareceu também ser a melhor estratégia para este tipo de população, uma vez que, poderiam preencher os instrumentos com atenção e refletir atempadamente nas suas respostas.

Os dados recolhidos permaneceram em sigilo, sendo os propósitos de confidencialidade da informação recolhida garantidos. Todos os dados foram resguardados não tendo sido divulgada informação que possibilitasse a identificação dos participantes inquiridos por terceiros.

Ao longo do programa procurou-se atribuir em todas as sessões um carácter prático, dinâmico e lúdico, que promovesse a comunicação oral e a interação entre os participantes, que fossem relacionadas com o seu dia-a-dia e com as suas próprias vivências, considerando e valorizando sempre o tipo de relação e envolvimento que os animadores do programa estabelecem com o grupo alvo.

Todas as sessões eram previamente estudadas e planeadas, tendo como base o manual do programa e o CD com os materiais necessários, cedidos pelos autores. Pontualmente, devido às flexuosidades das discussões empreendidas e às reviravoltas, contratempos e transformações ocorridas entre as sessões, muitas decisões acerca dos conteúdos e da melhor metodologia a adotar nas sessões foram tomadas no decorrer do processo.

Todas as sessões apresentaram uma estrutura comum tal como indicado seguidamente:

1º Expressão do grito/slogan do grupo;

2.º Diálogo inicial: sumário das atividades desenvolvidas na sessão anterior e das aprendizagens cumpridas.

3.º Apresentação dos objetivos da sessão.

4.º Desenvolvimento dos conteúdos, através da realização de atividades dinâmicas de acordo com o objetivo da sessão;

5.º Resumo dos conteúdos abordados na sessão e incentivo à generalização às situações da vida diária dos participantes.

6.º Finalização: apreciação informal da sessão e grito/slogan do grupo.

Na sua forma original, o programa é constituído por um total de 40 sessões. Contudo, devido às especificidades do contexto e da população em causa, o programa possibilita-nos adaptar os seus conteúdos tendo em conta o contexto em que nos inserimos. Assim sendo, o programa foi planeado e executado, abrangendo um total de 22 sessões, resguardando sempre os objetivos centrais que cada módulo do programa oferece.

O programa (Anexo III) teve início a 2 de novembro de 2015 e terminou a 2 de maio de 2016. Inicialmente as sessões foram aplicadas uma vez por semana, passando depois a serem aplicadas duas vezes por semana, a 1 mês do término do programa. Cada sessão possuiu uma duração média de 90 minutos.

O programa, como referido em instâncias anteriores, é constituído por 5 módulos sendo eles a Comunicação; Relacionamento Interpessoal; Distorções Cognitivas; Significado das Emoções e Crenças Disfuncionais. O módulo Significado das Emoções constituiu o módulo crucial e excecionalmente o foco de estudo para o desenvolvimento da investigação.

Uma relação das sessões e dos temas pode ser observada na Tabela 1.

**Tabela 1.***Distribuição das sessões e dos temas do programa.*

Sessão	Data	Tema
1	2 de novembro	Apresentação
2	9 de novembro	Nem sempre a falar a gente se entende
3	16 de novembro	O que eu queria dizer era...
4	23 de novembro	A ausência das palavras
5	30 de novembro	Palavras para quê?
6	07 de dezembro	Palavras lava-as ao vento
7	11 de janeiro	O que eu penso de mim
8	18 de janeiro	Lidar com o não se sentir aceite
9	8 de fevereiro	Saber dizer que não
10	15 de fevereiro	Saber lidar com as críticas
11	22 de fevereiro	Pedir ajuda
12	07 de março	Nem tudo o que parece é
13	14 de março	Ou tudo ou nada
14	28 de março	A identificação das emoções
15	04 de abril	A vergonha
16	06 de abril	O medo
17	11 de abril	A raiva/Ira
18	13 de abril	A culpa
19	18 de abril	A indesejabilidade social
20	20 de abril	A desconfiança/abuso
21	27 de abril	A privação emocional
22	02 de maio	O abandono (e término do GPS)

O tratamento dos dados foi feito no programa IBM SPSS (versão 23.0). Com vista a caracterizar a amostra do estudo, procedeu-se à análise dos resultados obtidos do questionário de recolha de dados sociodemográficos, recorrendo à estatística descritiva, a qual nos permite descrever, de um modo sumário, o conjunto de dados estudados.

Uma vez descritos os dados da amostra, procedeu-se à fase em que as hipóteses formuladas na investigação serão testadas, recorrendo assim à estatística inferencial a qual permitirá retirar conclusões sobre os participantes do estudo com base nos resultados obtidos na amostra, através de um processo de inferência estatística (Martins, 2011). Os testes estatísticos aplicados tiveram como principal objetivo verificar as diferenças intergrupais e intragrupais, tendo como base os testes não paramétricos, tendo em conta o número de sujeitos da investigação.

Como meio de apurar as diferenças intergrupais foi realizado o teste de *Mann-Whitney* o qual examina se as ordens médias de dois grupos independentes ao nível de uma variável ordinal diferem (Martins, 2011). Relativamente às diferenças intragrupais, foi utilizado o teste de *Wilcoxon* de modo a apurar se as ordens médias da variável dependente diferem em dois momentos temporais ou condições experimentais (Martins, 2011). Para efeito de normalização dos resultados face à amostra, foram utilizados *Z scores* entre 0-1.

## **Capítulo IV: Apresentação dos Resultados**

No presente capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados, tendo como base a informação resultante dos instrumentos de avaliação aplicados.

Assim sendo, após a recolha dos dados, deu-se início à sua análise a partir do programa IBM SPSS (versão 23.0) para o *Windows*, obtendo os resultados seguidamente apresentados.

### **Resultados do pré e pós-teste.**

Com o intuito de analisar os dois grupos concomitantemente, no momento do pré teste, recorreu-se ao teste não paramétrico *Mann-Whitney*, para o estudo das variáveis em estudo.

**Tabela 2.**

Médias e teste Mann-Whitney para ambos os grupos, no pré-teste.

		Pré teste						
		Grupo de Controlo		Grupo Experimental		Mann-Whitney		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Identificação								
	Caras	,319	,108	,333	,095	40,00	-,44	,965
	Desenhos	,282	,110	,371	,056	20,00	-1,810	,070
	Histórias	,260	,086	,336	,034	18,00	-1,987	,047
	Total	,861	,246	1,040	,118	21,00	-1,722	,085
Compreensão								
	Transição	,284	,083	,326	,065	26,00	-1,280	,200
	Relatividade	,261	,033	,294	,029	21,00	-1,722	,085
	Total	,545	,099	,619	,073	21,00	-1,722	,085
Gestão								
	Gestão no outro	,259	,040	,271	,054	29,00	-1,015	,310
	Gestão em si	,255	,024	,252	,032	40,50	,000	1,00
	Total	,514	,051	,523	,066	31,00	-,839	,402
	Total <i>MEIS</i>	1,92	,338	2,183	,134	16,00	-2,163	,031
<i>NEO-FFI</i>								
	Neuroticismo	19,333	3,708	21,667	5,679	27,00	-1,195	,232
	Extroversão	27,667	3,240	30,333	6,204	36,500	-,355	,722
	Abertura à Experiência	25,333	4,062	26,444	4,799	35,500	-,444	,657
	Amabilidade	25,444	3,811	24,222	2,438	32,00	-,756	,450
	Conscienciosidade	31,222	2,863	31,222	2,279	38,00	-,224	,823

Como se pode verificar pela análise da tabela 2 a qual apresenta os resultados obtidos da MEIS, existem diferenças estatisticamente marginalmente significativas entre os dois grupos, mais concretamente no grupo da *Identificação*, nas variáveis *Desenho* ( $p = ,070$ ) e *Histórias* ( $p = ,047$ ) e no grupo da *Compreensão*, nomeadamente na variável *Relatividade* ( $p = ,085$ ).

Relativamente ao resultado total do instrumento em análise, é possível constatar que existe diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo,  $U = 16,00$ ,  $p = ,031$ .

Assim sendo, os resultados auferidos através da análise estatística, nomeadamente as diferenças marginalmente significativas em algumas variáveis e estatisticamente significativas numa variável, entre os dois grupos, são discordantes com o que era esperado, ou seja, que os dois grupos fossem estatisticamente idênticos em todas as variáveis.

No que diz respeito aos resultados obtidos do NEO-FFI, podemos apurar pela análise da tabela 2 que não existe diferenças significativas entre os dois grupos. No entanto, verifica-se no grupo experimental uma média superior na maioria dos traços de personalidade analisados, apresentando uma média inferior apenas no traço *Amabilidade* ( $M = 24,222$ ;  $DP = 2,438$ ).

Seguidamente efetuou-se a análise dos resultados obtidos no momento do pós-teste. Na tabela 3, apresentam-se os resultados alcançados através do teste *Mann-Whitney*, para todas as variáveis, no momento pós-teste.

**Tabela 3.**

*Médias e teste Mann-Whitney para ambos os grupos, no pós-teste.*

		Pós teste						
		Grupo de Controlo		Grupo Experimental		Mann-Whitney		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Identificação								
	Caras	,292	,067	,354	,092	24,00	-1,457	,145
	Desenhos	,276	,082	,345	,086	20,00	-1,810	,070
	Histórias	,278	,065	,318	,060	30,00	-,927	,354
	Total	,847	,184	1,017	,191	19,00	-1,898	,058
Compreensão								
	Transição	,235	,061	,333	,063	12,00	-2,517	,012
	Relatividade	,253	,023	,297	,027	9,00	-2,782	,005
	Total	,488	,084	,630	,069	9,00	-2,782	,005
Gestão								
	Gestão no outro	,253	,049	,289	,037	22,00	-1,635	,102
	Gestão em si	,250	,032	,268	,026	30,00	-,928	,354
	Total	,503	,077	,557	,043	19,00	-1,898	,058
	Total <i>MEIS</i>	1,837	,253	2,204	,237	9,00	-2,782	,005
<i>NEO-FFI</i>								
	Neuroticismo	20,778	6,037	21,444	5,151	35,00	-,487	,626
	Extroversão	27,556	3,206	27,667	4,387	36,500	-,355	,722
	Abertura à Experiência	23,444	4,447	24,111	3,408	36,00	-,399	,690
	Amabilidade	25,444	3,678	26,111	5,132	34,00	-,575	,565
	Conscienciosidade	29,890	2,934	29,444	3,395	37,00	-,313	,754

Podemos constatar que existe diferenças significativas entre os dois grupos, no momento do pós-teste. Regista-se uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos para a variável *Transição*, ( $U = 12,00$ ,  $p = ,012$ ), *Relatividade* ( $U = 9,00$ ,  $p = ,005$ ) no total do campo *Compreensão* ( $U = 9,00$ ,  $p = ,005$ ) e na variável *Total MEIS*, que integra o resultado geral do instrumento ( $U = 9,00$ ,  $p = ,005$ ), sendo notável que no pré-teste, a variável *Transição* não apresentava resultados estatisticamente significativos e avaliando as médias das variáveis referidas acima, no grupo experimental no pré-teste e pós-teste, regista-se uma média superior, sendo ainda superior em relação à media do grupo de controlo, o que indica um efeito positivo do programa sobre estas variáveis.

Relativamente às outras variáveis, regista-se dados marginalmente significativos, mais concretamente na variável *Desenhos* ( $U = 20,00$ ,  $p = ,070$ ), no resultado total do campo da *Identificação* ( $U = 19,00$ ,  $p = ,058$ ), e no resultado total do campo *Gestão* ( $U = 19,00$ ,  $p = ,058$ ).

No que concerne ao resultado das médias da MEIS no momento pós-teste, é possível observar que as médias de todas as variáveis do grupo experimental apresentam valores mais elevados comparativamente com o grupo de controlo, indo ao encontro do observado no pré teste, onde as médias são apenas menores na variável *Histórias* e *Gestão em si*, no grupo experimental. No entanto, podemos constatar que nas variáveis *Desenhos*, *Histórias* e total do campo *Identificação* as médias do grupo experimental no pré-teste são superiores quando comparado com as médias, das mesmas variáveis no pós-teste.

Relativamente às variáveis *Neuroticismo*, *Extroversão*, *Abertura à experiência*, *Amabilidade* e *Conscienciosidade*, podemos afirmar que não há diferenças

significativas, o que seria esperado pois trata-se de traços de personalidade e, segundo a literatura existente, os mesmos mantêm-se estáveis ao longo da vida adulta.

Numa análise subsequente e com o objetivo de examinar a evolução que os resultados possam ter tido dentro do grupo experimental e no grupo de controlo, do pré-teste para o pós-teste e cruzar os dados para comparação com o grupo de controlo, procedeu-se à análise dos dados através do teste *Wilcoxon*.

**Tabela 4.**

*Médias e teste Wilcoxon para ambos os grupos.*

		Grupo de Controlo					
		Pré teste		Pós-teste		<i>Wilcoxon</i>	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Identificação							
	Caras	,319	,108	,292	,067	-,889	,374
	Desenhos	,282	,110	,276	,082	-,178	,859
	Histórias	,260	,086	,278	,065	-,296	,767
	Total	,861	,246	,847	,184	-,059	,953
Compreensão							
	Transição	,284	,083	,235	,061	-1,482	,138
	Relatividade	,261	,033	,253	,023	-,533	,594
	Total	,545	,099	,488	,084	-1,125	,260
Gestão							
	Gestão no outro	,259	,040	,253	,049	-,652	,515
	Gestão em si	,255	,024	,250	,032	-,296	,767
	Total	,514	,051	,503	,077	-,889	,374
	Total <i>MEIS</i>	1,92	,338	1,837	,253	-,889	,374

		Grupo de Controlo					
		Pré teste		Pós-teste		<i>Wilcoxon</i>	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>NEO-FFI</i>							
	Neuroticismo	19,333	3,708	20,778	6,037	-,985	,325
	Extroversão	27,667	3,240	27,556	3,206	-,298	,765
	Abertura à Experiência	25,333	4,062	23,444	4,447	-,831	,406
	Amabilidade	25,444	3,811	25,444	3,678	-,060	,953
	Conscienciosidade	31,222	2,863	29,890	2,934	-,897	,370
		Grupo Experimental					
Identificação							
	Caras	,333	,095	,354	,092	-,652	,515
	Desenhos	,371	,056	,345	,086	-,770	,441
	Histórias	,336	,034	,318	,060	-,889	,374
	Total	1,040	,118	1,017	,191	-,178	,859
Compreensão							
	Transição	,326	,065	,333	,063	-,415	,678
	Relatividade	,294	,029	,297	,027	-,296	,767
	Total	,619	,073	,630	,069	-,415	,678
Gestão							
	Gestão no outro	,271	,054	,289	,037	-,889	,374
	Gestão em si	,252	,032	,268	,026	-1,007	,314
	Total	,523	,066	,557	,043	-,889	,374
	Total <i>MEIS</i>	2,183	,134	2,204	,237	-,770	,441

		Grupo Experimental					
		Pré teste		Pós-teste		<i>Wilcoxon</i>	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>NEO-FFI</i>							
	Neuroticismo	21,667	5,679	21,444	5,151	-,119	,905
	Extroversão	30,333	6,204	27,667	4,387	-1,010	,313
	Abertura à experiência	26,444	4,799	24,111	3,408	-1,246	,213
	Amabilidade	24,222	2,438	26,111	5,132	-1,022	,307
	Conscienciosidade	31,222	2,279	29,444	3,395	-1,355	,176

No que diz respeito ao grupo de controlo, não existe diferenças significativas, o que vai ao encontro do esperado uma vez que não houve aplicação do programa neste grupo. Quanto ao grupo experimental, verifica-se que, tal como no grupo de controlo, não há diferenças significativas entre o momento do pré-teste e do pós-teste, em todas as variáveis. Contudo, em alguns casos, podemos verificar que existe uma diferença positiva entre o momento do pré-teste para o pós-teste, no grupo experimental, que toca a média entre estes dois momentos, verificando-se uma subida da média nas variáveis *Caras, Transição, Relatividade, Total do campo Compreensão, Gestão no Outro, Gestão em si, Total do campo Gestão e Total da MEIS*. Para outros casos, verifica-se uma diferença negativa, isto é, correspondente a uma descida da média da variável de um momento para o outro (*Desenhos, Histórias e Total do campo Identificação*).

## Capítulo V: Discussão dos Resultados

O presente estudo enquadra-se no programa *GPS – Gerar Percursos Sociais, Um Programa de Prevenção e Reabilitação*, nos indivíduos em Situação de Reclusão e apresenta como principais objetivos analisar se o programa *Gerar Percursos Sociais* tem impacto no aumento ou na promoção do desenvolvimento das competências socio emocionais assim como perceber se os tipos de personalidade apresentam um papel relevante na promoção da competência socio emocional dos indivíduos.

Para alcançar tais objetivos, formulou-se quatro hipóteses de investigação, que à medida que fomos falando delas, serão enunciadas.

Como primeira hipótese de investigação colocou-se: “O nível de competência socio emocional nos sujeitos do grupo experimental aumenta com a aplicação do programa.” De modo a fornecer resposta a esta questão, foi verificado na investigação que não há diferenças significativas entre o momento do pré-teste e do pós-teste, em todas as variáveis.

Contudo, em alguns casos, podemos verificar que existe uma diferença positiva entre o momento do pré-teste para o pós-teste que toca a média da MEIS entre estes dois momentos, verificando-se uma subida da média em algumas variáveis, o que pode indicar que houve algum impacto do programa no que toca ao aumento ou desenvolvimento da competência emocional. Este facto vai ao encontro de alguns estudos em que os resultados dos programas de promoção de competências emocionais e sociais proporcionaram uma melhoria no funcionamento psicológico e social do sujeito. Para Garrido e Lopes-Latorre (1995, citado por Espírito Santo, 2014), as intervenções orientadas para a promoção de competências emocionais e sociais dotam os sujeitos de recursos essenciais para o seu desenvolvimento de forma a evitar a sua desadaptação.

Também num estudo de Franco (2003) com outra população e num contexto distinto os resultados não são também tão espelhados no instrumento utilizado, sendo este a MEIS. No entanto, os resultados alcançados evidenciaram que, embora não existisse uma melhoria significativa da inteligência emocional nos participantes adultos do estudo nem no resultado geral do teste, ocorreu uma melhoria em quase todos os resultados da escala na maioria dos participantes.

Segundo Moscovici (1999, citado por Drongek, 2003), o desenvolvimento da competência emocional encontra-se relacionada com a competência interpessoal do sujeito, provendo ao sujeito um agrupado de aptidões que o possibilita de modificar o ambiente e o outro. Goleman defende que a estimulação da inteligência emocional é exequível, à qual deverá dar-se início a partir da infância e prolongar-se ao longo da vida do sujeito (Drongek, 2003).

O facto de não ter havido diferenças significativas nos sujeitos do grupo experimental poderá evidenciar o que foi constatado em outros estudos (Blaske, Borduin, Mann, & Henggeler, 1989; Hudson, Marshall, Wales, McDonald, Bakker, & McLean, 1993), em que os sujeitos com comportamentos delinquentes acusam maior dificuldade na regulação das suas emoções, dificultando assim o seu processamento emocional tendo como consequência comportamentos de *acting out*. De acordo com Marshall, Hudson, Jones e Fernandez (1995), os indivíduos com comportamentos delinquentes parecem ostentar um repertório emocional limitado, não lhes possibilitando classificar com precisão as suas próprias emoções, defendendo ainda que os sujeitos com défices no repertório emocional terão dificuldades em identificar os estados emocionais dos outros bem como na replicação desses mesmos estados emocionais. Também Blaske et al. (1989), afirmaram que diversas investigações com adultos criminosos, nomeadamente agressores sexuais e agressores violentos não

sexuais, evidenciaram que estes indivíduos demonstravam défices emocionais e interpessoais.

A segunda hipótese de investigação do presente estudo foi: “Não há variação do nível de competência socio emocional nos sujeitos do grupo de controlo.” No estudo verificou-se que não existe diferenças significativas, ou seja, não há variação do nível de competência socio emocional nos indivíduos pertencentes ao grupo de controlo, o que vai ao encontro do esperado uma vez que não houve aplicação do programa neste grupo, indo assim ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Carvalho (2012), em que os reclusos não intervencionados não mostraram diferenciar-se de modo estatisticamente significativo.

Relativamente à terceira hipótese de investigação: “Há diferenças ao nível da competência socio emocional entre os dois grupos após o momento da aplicação do programa.” No presente estudo, podemos apurar que existe diferenças significativas entre os dois grupos, no momento do pós-teste, registando-se uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos para a variável *Transição*, *Relatividade*, no total do campo *Compreensão* e na variável *Total MEIS*, que integra o resultado geral do instrumento, sendo ainda possível constatar dados marginalmente significativos em algumas variáveis. Estes resultados não são corroborados por alguns estudos, nomeadamente o estudo de Carvalho (2012), que objetivava conhecer a relação entre os EMP e a perturbação antissocial de personalidade em indivíduos em situação de reclusão sujeitos ao programa GPS, no qual os resultados obtidos não se mostraram estatisticamente significativos. É importante ressaltar que no estudo de Carvalho (2012), os instrumentos utilizados diferem do presente estudo, tendo sido utilizados o SCID-II- entrevista estruturada para as perturbações de personalidade do eixo II e do DSM-IV, o YSQ-S3 - questionário de esquemas de Young, e o EGP- escala geral da

paranóia. Este facto poderá explicar as diferenças dos resultados encontrados entre a presente investigação e o estudo referido em que os instrumentos utilizados nas investigações apresentam sensibilidade diferente. A própria população do estudo assim como a aplicação do programa de modo distinto do aplicado na presente investigação, poderão também ter influenciado na obtenção de resultados distintos.

O facto de se ter obtido resultados significativos e marginalmente significativos no presente estudo, poderão revelar a eficácia do programa GPS na promoção de competências emocionais bem como sociais, nos reclusos intervencionados. Tendo com conta de que se trata de um programa que objetiva colmatar as lacunas existentes noutros programas, o foco da intervenção na correção de erros e distorções cognitivos resultantes de crenças disfuncionais sobre si e os outros, parece ser a estratégia mais ajustada para obter uma mudança estrutural no funcionamento cognitivo dos indivíduos (Rijo et.al., 2007) e, conseqüentemente, no repertório emocional dos mesmos.

Outros estudos (Del Prette & Del Prette, 2011; Wagner, Garcia, Zanettelo, & Oliveira, 2010) apontam igualmente para a importância da promoção de competências emocionais e sociais por estas se envolverem de um carácter protetor de comportamentos desviantes e disfuncionais em distintas faixas etárias e nos mais diversos contextos (Murta, 2005). Numa investigação de Matos, Simões e Canha (2012), com jovens que apresentavam condutas delinquentes, a aplicação de um programa de competências sociais evidenciou uma diminuição do comportamento agressivo, maior capacidade para resolver problemas e maior autocontrolo.

Assim sendo, os estudos descritos parecem ir ao encontro de Del Prette e Del Prette (2011), quando afirmam que os programas de competências emocionais e sociais, ao considerarem um conjunto de atividades planeadas e orientadas por um formador,

cooperam no aumento ou na melhoria das competências sociais e emocionais já aprendidas, mas deficitárias.

Por fim, foi postulado como última hipótese de investigação o seguinte: “O tipo de personalidade dos sujeitos não se altera após a aplicação do programa GPS” Os resultados da presente investigação para esta questão diz-nos que não há diferenças significativas entre os grupos nas variáveis *Neuroticismo*, *Extroversão*, *Abertura à experiência*, *Amabilidade* e *Conscienciosidade*. Segundo Silva (2011) existem inúmeros aspetos da personalidade que manifestam uma forte componente emocional, realçando que os traços da personalidade tendem a manter-se estáveis ao longo do ciclo vital do indivíduo, comportando uma certa carga emocional que naturalmente varia de intensidade.

Desta forma, os resultados alcançados na presente investigação são corroborados por diversos estudos, existindo um consenso entre os investigadores de que a personalidade tende a permanecer estável ao longo da vida do sujeito, a qual começa a ser edificada na infância, desenvolvendo-se até a idade adulta, sem alterações de maior, a menos que ocorram acontecimentos traumatizantes. Variadas investigações de carácter longitudinais sobre a personalidade permitem-nos depreender que existe uma estabilidade do temperamento entre a infância e a idade adulta, sendo que uma criança que exiba determinado temperamento tende a exibi-lo da mesma forma na idade adulta (Silva, 2011).

### **Parte III: Considerações finais**

## Capítulo VI: Conclusão

O presente estudo teve como principais objetivos analisar se o programa *Gerar Percursos Sociais* tem impacto no aumento ou na promoção do desenvolvimento das competências socio emocionais assim como perceber se o programa influencia os traços de personalidade, utilizando o método quantitativo de natureza *quasi-experimental* e de caráter transversal.

É de destacar que o posicionamento que se adotou no desenvolvimento desta investigação não foi o da pesquisa ativa de resultados e conclusões suscetíveis de serem generalizados, pelo que o desígnio primordial deste estudo passou pela produção de proposições teóricas, engrossando o conhecimento coletivo nesta área, aumentando assim o conhecimento quanto a esta população de modo a aperfeiçoar a intervenção ao nível das competências emocionais dos reclusos.

De acordo com Redondo, Sánchez-Meca e Garrido (2002), qualquer sistema de justiça que estabelece a sua intervenção nos fatores de risco da delinquência, é um sistema dinâmico que abrange um misto de técnicas e estratégias. Desta forma, sendo a delinquência consequência do défice das habilidades, cognições e emoções, para Redondo e Andrés-Pueyo (2007), é indispensável a existência de programas de intervenção que permitem treinar o sujeito de modo a dotá-lo de competências fundamentais para a sua vida, a nível social, emocional e relacional.

Os resultados da investigação testemunham que, de um modo geral, o efeito do programa foi positivo e ainda que os resultados no momento do pós-teste apresentem valores estatisticamente não significativos no grupo experimental, em alguns casos, podemos verificar que existe uma diferença positiva entre o momento do pré-teste para o pós-teste, no grupo experimental, que toca a média da MEIS entre estes dois momentos, verificando-se uma subida da média nas variáveis *Caras*, *Transição*,

*Relatividade, Total do campo Compreensão, Gestão no Outro, Gestão em si, Total do campo Gestão e Total da MEIS.*

Foi estabelecido como outra fonte de informação um grupo de controlo, ao qual foram aplicados os instrumentos utilizados, não tendo sido desenvolvido qualquer tipo de programa de intervenção. No entanto, os resultados auferidos através da análise estatística, nomeadamente as diferenças marginalmente significativas em algumas variáveis e estatisticamente significativas numa variável, entre os dois grupos, são discordantes com o que era esperado, ou seja, que os dois grupos fossem estatisticamente idênticos em todas as variáveis.

Apesar de não se ter obtido os resultados esperados para todas as variáveis, deverão ser enaltecidos os resultados obtidos, uma vez que vêm demonstrar que a execução deste tipo de programa com este grupo de reclusos foi pertinente e surtiu, ainda que de modo mínimo, efeitos positivos.

Deste modo, observamos que nem todos os resultados obtidos neste estudo estão de acordo com estudos anteriormente realizados e que se pode encontrar na literatura existente. Esta situação pode dever-se ao facto de a população em estudo ser muito particular, o que dificultou a procura de investigações que estudassem o conceito de inteligência emocional e o efeito de um programa de competências emocionais nos indivíduos em situação de reclusão, tornando-se assim o confronto dos resultados obtidos com outros estudos muito limitado.

Todavia, apesar de não se espelharem resultados significativos para todas as variáveis em estudo, os objetivos propostos neste estudo foram atingidos, uma vez que os resultados alcançados se constituíram como um valioso achado teórico para uma melhor compreensão da inteligência emocional, delinquência e o efeito de um programa de promoção de competências emocionais em indivíduos delinquentes.

Ao longo da investigação, surgiram algumas limitações acerca das quais se refletiu e que se considera pertinente partilhar.

O escasso suporte teórico especialmente no que toca às questões da inteligência emocional na população reclusa e no desenvolvimento de programas de promoção de competências sociais e emocionais nesta população específica constituíram-se como uma enorme limitação ao longo da investigação, nomeadamente, no que diz respeito as tarefas de fundamentação teórica, avaliação do programa assim como na confrontação dos resultados obtidos com a literatura existente na área.

Outra limitação vivida inicialmente foi o facto de enquadrar o programa num horário que fosse acessível a todos os participantes pois a maior parte dos participantes encontravam-se ocupados laboralmente ou inseridos em outras atividades pelo que foram poucas as sessões em que participaram todos os reclusos participantes no estudo.

Uma outra limitação sentida foi o limite de tempo admissível para realizar a investigação e conseqüentemente a impossibilidade de formar mais grupos de estudo. Sendo esta investigação um processo de transformação e por isso longo, dependendo do ritmo e aspetos da personalidade de cada um dos reclusos, poderá ter sido um dos fatores impeditivos de obter resultados mais congruentes com a literatura existente.

O facto de a recolha de dados ter sido efetuada num contexto tão peculiar como é o contexto prisional, constituiu uma limitação importante. Para além desta tarefa ser um processo demorado devido às questões burocráticas do sistema prisional, o contexto onde os participantes estão inseridos pode adaptar o tipo de resposta às questões solicitadas. Uma vez que são indivíduos que vivem sob um clima de desconfiança, por vezes, e apesar de participarem voluntariamente no estudo, interrogavam-se sobre a finalidade dos questionários e se os mesmos poderiam interferir com alguma avaliação

efetuada pelos órgãos da justiça, o que poderia levar a enviesamentos das respostas, respondendo de um modo desejavelmente social.

Apresentadas as limitações principais, alinham-se seguidamente algumas sugestões que poderão ser tidas em consideração em investigações futuras.

Tratando-se de um estudo sobre um número muito limitado de indivíduos, seria relevante realizar novos estudos que possibilitassem abranger um maior número de indivíduos, de forma a comprovar a eficácia do programa bem como obter uma maior robustez dos resultados.

Seria igualmente importante, cumprir o tempo estimado para o programa. Abrunhosa (2007, citado por Carvalho, 2012) resguarda preferencialmente os programas mais extensos e intensos por carregar maiores benefícios para os sujeitos com comportamento antissocial tendo em atenção a evidente dificuldade desta população específica em modificar atitudes e comportamentos.

Outra sugestão prende-se com o facto de se ponderar entrevistar os sujeitos no final do programa, utilizando uma avaliação qualitativa, assim como considerar que a eficácia do programa poderá ser aumentada se for promovido um envolvimento dos familiares neste processo, uma vez que muita da literatura encontrada realça o papel da família no desenvolvimento das competências emocionais bem como de condutas antissociais.

Em Portugal, são poucos os estudos no âmbito de programas de inteligência emocional e raros são os que estudam conjuntamente este constructo na população reclusa, nomeadamente em adultos. Assim, torna-se crucial estudar este constructo crucial não só em crianças e adolescentes, mas também em adultos.

Em suma, apesar de os resultados e conclusões obtidas não poderem ser generalizados, considera-se que se atingiu o objetivo de tornar compreensível o efeito

do programa na população reclusa. De uma forma geral, espera-se que esta investigação possa colaborar para a melhoria das práticas dos psicólogos educacionais no contexto prisional apontando, nomeadamente, possibilidades de ação em relação à mudança e comportamentos desajustados dos indivíduos em reclusão pela promoção das competências emocionais dos mesmos.

### Referências Bibliográficas

- Afonso, S. L. (2011). *O efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais, em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.
- Agra, C. & Matos, A. (1997). *Trajetórias desviantes*. Lisboa: Droga – Crime.
- Aguiar, S. C. F. (2004). *"À espera do comboio na paragem do autocarro" ou as implicações do stress em meio urbano sobre a saúde e a qualidade de vida*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.
- Aguilar, B., Sroufe, A., Egeland, B., & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early onset/persistent and adolescence-onset antisocial behavior types: from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, 12, 109-132.
- Ainsworth, M. (1989). Attachment Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Akers, R. (2006). Aplicaciones de los principios de aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. Derecho penal y Criminologia como fundamento de la politica criminal: Estudios en Homenaje al professor Alfonso Serrano Gomez. Madrid: Dykinson. p.1117-1138.
- Allen, J. P., Marsh, P., McFarland, C, McElhaney, K. B., Land, D. J., Jodl, K. M. & Peck, S. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of Social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (1), 56-66.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2010). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, D. R. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado não publicada,

- Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Andrews, D., & Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct*. (4<sup>a</sup> ed.). Newark, NJ: LexisNexis.
- Antunes, C. (1999). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 4. ed. Campinas: Papyrus.
- Aquino, J. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (8. ed). São Paulo: Summus.
- Aveira, J. J. C. B. (2013). *A Inteligência Emocional. O desempenho e a Satisfação Laboral em Funções Comerciais*. Dissertação de Mestrado, ISPA, Instituto Universitário, Portugal.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 3 de dezembro de 2015, de Psicologia.pt. O portal dos Psicólogos:  
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization In J. Ciarrochi & J. Forgas & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific Inquiry* (pp. 82-97). Philadelphia: Psychology Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI).

*Psicothema*, 18, 13-25.

- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Beck, A.T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, A. T.; Freeman, A. & Associates. (1990). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. New York: The Guilford Press.
- Beck, A. T. (1993). Cognitive therapy. Past, present and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (2), 194-198.
- Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991). *Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization*. *Child Development*, 62, 647-670.
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4, 637-645.
- Bertoquini, V., & Pais Ribeiro, J., L. (2006). Estudo de formas muito reduzidas do modelo dos cinco fatores da personalidade. *Psychologica*, 43, 193-210.
- Binder, A., Geis, G., & Bruce, D. D. (2001). *Juvenile Delinquency: Historical, Cultural and Legal Perspectives* (3ª ed.). Elsevier.
- Bisquerra, R. (2000). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Retirado em 20 de Janeiro de 2016, de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligenciaemocional/inteligencia-emocionalsegun-salovey-mayer.html>.
- Blaske, D., Borduin, C., Mann, B. & Henggeler, S. (1989). Individual, Family and Peer Characteristics of Adolescent Sex Offenders and Assaultive Offenders. *Developmental Psychology*, 5 (25), 846-855.
- Bohm, R. M., & Vogel, B. (2011). *A Primer on Crime and Delinquency Theory* (3.<sup>a</sup>

- ed.). Wadsworth.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. (1ªed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bosmans, G., Braet, C., Van Vlierberghe, L. (2010). Attachment and symptoms of psychopathology: early maladaptive schemas as a cognitive link? *Clinical Psychological Psychotherapy*, 17, 374–385.
- Bowlby, J. (1982). *Formação e rompimento dos laços afectivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Branco, M. A. R.V. (2005). *Competência Emocional em Professores. Um Estudo em Discursos do Campo Educativo*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Brown, S. (2005). *Treating sex offenders*. Cullompton, Devon (Reino Unido): Willan Publishing.
- Bueno, J. M. H. & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 279-291.
- Burfeind, J. W., & Bartusch, D. J. (2011). *Juvenile Delinquency: an integrated approach* (2ª ed.). Sudbury, Massachusetts: Jones & Bartlett Publishers.
- Cartwright, S., & Pappas, C. (2008). Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace. *International Journal of Management Reviews*, 10, 149–171. doi:10.1111/j.1468-2370.2007.00220.
- Carvalho, C. (2003). *Corpos Minados: um estudo exploratório no espaço interno da cultura*

- prisional. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, M. J. L. (2005). Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- Carvalho, B. E. F. F. (2012). *A visão de si dos reclusos anti-sociais: Esquemas Mal-Adaptativos Precoces dos reclusos e a sensibilidade à mudança da paranoia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Portugal.
- Casares, M. I. (2009). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.
- Casares, M. I. (junho de 2010). *Promoción de las Habilidades Sociales en la Infancia y en la Adolescencia en el Contexto Escolar*. Obtido em 4 de dezembro de 2015, de <http://www.uned-illesbalears.net/Tablas/resilienciamonjas1.pdf>.
- Catanzaro A. & Wei, M. (2010). Adult attachment, dependence, self-criticism, and depressive symptoms: a test of a mediational model. *Journal Personality*. 78, 1135-1162.
- Cayón, C. A. (2015). *Inteligencia emocional para la rehabilitación personal de un drogodependiente*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educación y Trabajo Social, Universidade de Valladolid, Espanha.
- Cia, F., & Barahm, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26, 45-55. Obtido a 21 de janeiro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf>.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28, 539-

561.

- Cláudio, V. (2009). Domínios de esquemas precoces na depressão. *Análise Psicológica*, 2 (27), 143-157.
- Cordeiro, J. C. D. (2011). *Psiquiatria Forense*. (3ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa P. T., & McCrae, R. R. (1989). *The NEO PI Manual Supplement*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12 (9), 887-898.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *The Revised NEO-PI/NEO-FFI Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Crawford, T. N., Livesley, W. J., Jang, K. L. (2007). Insecure attachment and personality disorder: a twin study of adults. *Journal Personality*, 21, 191–208.
- Cullen, F. T., & Wilcox, P. (2010). *Encyclopedia of Criminological Theory, Volume I*. SAGE.
- Dalfovom M. S., L. R. A., & Silveria, A. (2008). Métodos Quantitativos e Qualitativos: Um resgate Teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, 2 (4), 1-13.
- Damásio, A. (2000). *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Del Prette, Z. A. P & Del Prette, A. (2005). *Habilidades Sociais na Infância: Teoria Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P & Del Prette, A. (2006). *Psicologia Educacional, Forense e com Adolescente em Risco: Prática na Avaliação e Promoção de Habilidades Sociais*.

*Avaliação Psicológica*, 5 (1), 99-104.

Del Prette, A. & Del Prette, (2011). *Habilidades sociais: programas efetivos em grupo*.

São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dionne, J. & Constanzo, A. (2009). Intervención con adolescentes infractores de ley”.

El observador. *Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores*, 5, 39.

Direção Geral de Reinserção Social (2009). Projeto Valere. Ministério da Justiça.

Doron G, Moulding R, Kyrios M. (2009). Adult attachment insecurities are related to obsessive compulsive phenomena. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 28, 1022–1049.

Drongek, I. (2003). *Uma análise das possibilidades de desenvolvimento da inteligência emocional no processo de tratamento penal*. Monografia apresentada como requisito parcial do curso de Especialização em Medidas de Tratamento Penal e Gestão Prisional da Universidade Federal do Paraná, Brasil.

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence a review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341–372. Doi: 10.1108/02683940010330993.

Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: Content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 405– 420. Doi: 10.1108/02683940310484017.

Ein-Dor T., Doron, G. & Solomon Z. (2010). Together in pain: attachment-related dyadic processes and posttraumatic stress disorder. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 317–327.

Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). *New Directions in Social Skills Assessment and Interventions for Elementary and Middle School Students*.

*Exceptionality*, 9, 19-32.

Elliot, M. (2002). *Bullying: um guia prático para lidar para as escolas*. Porto Alegre: Pearson Education.

Espinoza, F. (2004). *O impacto de experiências emocionais na atitude e intenção de comportamento do consumidor*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre.

Espírito Santo, A. L. C. (2014). *Jovens e Comportamentos Delinquentes: “Ponte”- Programa de Prevenção face à Recidiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Farrington, D.P. (2000). A predição da violência no adulto: violência documentada em registos oficiais e violência referida pelo próprio indivíduo. *Psychologica*, 24, 55-76.

Farrington, D. P. (2008). The Integrated Cognitive Antisocial Potential (ICAP) Theory. In D. P. Farrington (Ed.), *Integrated Developmental & Life-Course Theories of Offending* (Vol. 14, pp. 73-92).

Farrington, D. P. (2010). Life-Course and Developmental Theories in Criminology. In E. McLaughlin, & T. Newburn (Eds.), *The Sage Handbook of Criminological Theory* (249-270). SAGE.

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A.-M. and Roisman, G. I. (2010) The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A metaanalytic study. *Child Development*, 81 (2), 435-456.

Feeney, J. (1994). *Adult romantic and couple relationships*. In, Bartholomew, K. & Perlman, D. (Eds.), *Attachment Processes in Adulthood – Advances in Personal Relationships*. England: Jessica Kingsley Publishers

- Feldman, R. (2001). *Compreender a psicologia* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Fernandes, I. A. S. (2012). *Delinquência Juvenil: Vinculação aos Pais e Educação Parental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Flowers, R. B. (2003). *Male crime and deviance: exploring its causes, dynamics and nature*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Fonseca, A. C. (2002). *Comportamento Anti-social e Família: uma abordagem científica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fonseca, A. C. (2003). Família, Escola e comportamento Anti-social: uma visão do conjunto. In I., Alberto, A.C. Fonseca, C. P. Albuquerque, A. G. Ferreira & J. Rebelo. *Comportamento Anti-social; Escola e Família* (pp. 9-30). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Fonseca, A. C. (2004). Diferenças individuais no desenvolvimento do comportamento anti-social: o contributo dos estudos longitudinais. In A. C. Fonseca (Ed). *Comportamento anti-social e crime da infância e idade adulta* (pp. 413-461). Coimbra: Almedina.
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Farias, S. H. & Fontelles, R. G. S. (2009). *Metologia da Pesquisa Científica: Diretrizes para a Elaboração de um Protocolo de Pesquisa*. Trabalho realizado no Núcleo de Bioestatística Aplicado à pesquisa da Universidade da Amazônia – UNAMA, Brasil.
- Forgas, J. P. (1995). The affect infusion model (AIM): Review and an integrative theory of mood effects on judgment. *Psychological Bulletin*, 117, 39-66.
- Fraley, R. C., Hefferman, M. E. Vicary, A.M. & Brumbaugh, C. C. (2011). The experiences in close relationships - relationships structures questionnaire: a method

- for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23 (3), 615-625.
- Franco, M. G. S. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula Projecto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, Universidade da Madeira, Portugal.
- Frodi, A., Dernevik, M., Sepa, A., Philipson, J. & Bragesjö, M. (2001). Current attachment representations of incarcerated offenders varying in degree of psychopathy. *Attachment & Human Development*, 3 (3), 269-283.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent Coping*. New York: Psychology Press.
- Gillespie, S., Mitchell, I., Fisher, D., & Beech, A. (2012). Treating disturbed emotional regulation in sexual offenders: The potencial applications of mindful selfregulation and controlled breathing techniques. *Agression and Violent Behavior*, 17, 333-343.
- Gleitman, H. (2002). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2001), "An EI based theory of performance", in Cherniss, C. And Goleman, D. (Eds), *The Emotionally Intelligent Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass,
- Gomes, S. (2012). *A Pessoa Reclusa em Contexto Prisional: Agressividade, Sintomas Psicopatológicos e Apoio Social*. Dissertação de Mestrado. ISPA-Instituto Universitário, Portugal.
- Gonçalves, R. A. (1999). *Psicopatia e Processos Adaptativos à Prisão: da Intervenção para a prevenção*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (1ª ed.).

- Gonçalves, R. A. (2000). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*.  
Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, R. A. (2008). *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Bases Prevention and Youth Development Trough Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474.
- Hagan, F. E. (2010). *Introduction to Criminology: theories, methods and criminal behavior* (7ª ed.). U.K: SAGE.
- Hoffart, A., Sexton, H., & Hedley, L. (2006). The structure of maladaptative schemas: a confirmatory fator analysis and a psychometric evaluation of fator-derived scales. *Cognitive Therapy and Research*, 29 (6), 627- 644.
- Hoffmann, J. P. (2011). *Delinquency Theories: appraisals and applications*. New York: Taylor & Francis.
- Hops, H. (1983). Children´s social competence and competencies: current research practice and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18;
- Howells, K., Day, A., & Wright, S. (2004). Affect, Emotions and Sex Offending. *Psychology, Crime & Law*, 10 (2), 179-195.
- Hudson, S. M., Marshall, W. L., Wales, D., Mcdonald, E., Bakker, L.W., & McLean, A. (1993). Emotional recognition skills of sex offenders. *Annals of Sex Research*, 6, 199-211.
- Huy, Q. N. (1999). Emotional capability, emotional intelligence, and radical change. *Academy of Management Review*, 24, 325–345.
- Kammerer, P. (1992). *Delinquance et narcissisme à l'adolescence*. Paris: Collection

Paídos/Adolescence.

- Kernberg, O. (1995). *Transtornos graves de personalidade – Estratégias psicoterapêuticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Law, K. S., Wong, C.-S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483–496. Doi:10.1037/0021-9010.89.3.483.
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., & Li, X. (2008). The effects of emotional Intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25, 51–69. Doi:10.1007/s10490-007-9062-3.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74 (1), 9-46.
- Le Blanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents: son développement et son explication. In: Le Blanc M, Ouimet M, Szabo D (eds) *Traité de criminology empirique*. Montréal: PUM, 366-420.
- Lemos, I. M. F. A. T. (2007). *Família, Psicopatologia e Resiliência na Adolescência: Do risco Psicossocial ao Percurso Delinvente*. Dissertação de Doutorado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Portugal.
- Livesley W. J. (1991). Classifying personality disorders: ideal types, prototypes, or dimensions? *Journal of Personality Disorders*. 5, 52–59.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2001). *Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs*. SAGE.
- Loeber, R., Farrington, D.P. e Petechuk, D. (2003). *Child Delinquency: Early Intervention and Prevention*. *Child delinquency*. Bulletin series. U.S. Department of

Justice.

- Loeber, R., Green, S. M., & Lahey, B. B. (2004). Risk factors for adult antisocial personality. In D. P. Farrington, & J. Coid (Eds.), *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour* (4.<sup>a</sup> ed., 79-108).
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e da Aprendizagem* (2<sup>a</sup> ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Lopes, R. F. (2014). *O Funcionamento Familiar, a Inteligência Emocional, e o Autocontrolo nos Crimes de Abuso Sexual, Violência Doméstica e Homicídio*. Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário, Portugal.
- Magalhães, E. Salgueira, A. Gonzalez, A. J. Costa, J. J. Costa, M. J. Costa, P & Lima, M. P. (2014). NEO-FFI: Psychometric Properties of a Short Personality Inventory in Portuguese Context. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 27 (4), 642-657.
- Martins, M. & Melo, J. (s/d). Emoções...Que implicações para a saúde e qualidade de vida? *Spectrum*.
- Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal, 1*, 79- 89. Braga, Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Martins, M. S. A. (2012). “À Descoberta...” *Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Portugal.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *QE: O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa:

Pergaminho.

Marshall, W. L., Hudson, S. M., Jones, R., & Fernandez, Y. M. (1995). Empathy in Sex Offenders. *Clinical Psychology Review*, 5 (2), 99-113.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). Introduction. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Science and myth* (3-29). Cambridge, MA: MIT Press

Matias, J. C. R. (2016). *Vinculação, estilos educativos parentais e esquemas precoces mal adaptativos em reclusos*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal.

Matos, M.G. (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana;

Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (Eds.). (2009). *Violência, Bullying e Delinquência* (1.ªed.). Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.

Matos, M.; Simões, C.; & Canha, L. (2012). Competência social em adolescentes com problemas de comportamento. In Matos, M. & Tomé, G. (orgs.). *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade: Intervenções com jovens e na comunidade* (1ªed.). Lisboa: Placebo Editora.

Matos, M., Gaspar, T., Ferreira, M. & Equipa Aventura Social. (2013). *Aventura Social no CED: Intervenção numa Comunidade Educativa*. Aventura Social. Lisboa: Cafilesa – Soluções Gráficas.

Mayer, J. D., DiPaulo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772–781.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence: Implications for

- educators. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence* (3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1999). O que é inteligência emocional? In: P. Salovey, & D. J. Sluyter (Orgs.). *Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia* (15-49). Rio de Janeiro: Campus.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso D. R. (2002). Inteligência emocional como zeitgist, como personalidade e como aptidão mental. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker *Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho* (81-98). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61 (3), 204-217.
- McAdams D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517–542.
- McGuire, J. (2001). Defining correccional programs. In Motiuk L. & Serin, R. C. (Eds.). *Compendium 2000 on Effective Correccional Programming*. Ottawa, Canadá: Correccional Service of Canada.

- McCrae R. R., & Costa P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO five-factor inventory. *Personality and Individual Differences, 36* (3), 587-596.
- 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, Porto.
- Meyer B, Pilkonis PA. (2005). An attachment model of personality disorders. In: Lenzenweger M. F., Clarkin J. F. (Eds.). *Major theories of personality disorder*. New York: Guilford.
- Mikulincer, M., e Shaver, P. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World Psychiatry, 11*, 11-15.
- Moita, V. (1985). Identidade, identificação e delinquência: Contributos para uma compreensão psicológica e clínica da agressão e do comportamento delinquente. *Infância e Juventude, 2*, 25-52.
- Moscovici, F. (1997). *Razão e emoção: a inteligência emocional em questão*. 2. ed. Salvador: Casa da Qualidade.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Muniz, M. & Primi, R. (2007). Inteligência emocional e desempenho em policiais militares: validade de critério do MSCEIT. *Aletheia, 25*, 66-81.
- Murta, S. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18* (2), 283-291.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis: Trajectórias, intervenção e prevenção*. Porto: LivPsic.
- Nogueira, N. R. (1999). *Uma prática para o desenvolvimento das inteligências múltiplas*. (29ª. ed.) São Paulo: Érica.
- Nordahl, H. M., Holthe, H., & Haugum, J. A. (2005). Early maladaptive schemas in

- patients with or without personality disorders: does schema modification predict symptomatic relief? *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12, 142-149.
- Nunes, L.M.C (2010). *Análise biográfica, do estilo de vinculação e da personalidade, em indivíduos com história de abuso de substâncias e condutas delinquentes*. Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- Oliveira, S. L. (1997). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira.
- Organização Mundial de Saúde (2002). *Rapport sur la santé dans le monde "Réduire les risques et promouvoir une vie saine"*. Genève: OMS.
- Pereira, A. I. (2007). *Crescer em Relação: Estilos Parentais Educativos, Apoio Social e Ajustamento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Pinheiro, S. (2015). *A Influência dos Estilos de Vinculação e dos Esquemas Precoces não adaptativos nas Relações Interpessoais- Um Estudo com Casais*. Dissertação de Mestrado. ISPA-Instituto Universitário, Portugal.
- Pinto-Gouveia, J. & Rijo, D. (2001). Terapia Focada nos Esquemas – Questões acerca da sua validação empírica. *Psicologia*, 15 (2). 309-324.
- Pollock, J. M. (2008). *Crime & Justice in America: an introduction to criminal justice*.
- Primi, R. (2003). Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 67-77.
- Puglia, M., Stough, C., Carter, J. D., & Joseph, M. (2005). The emotional intelligence of adult sex offenders: ability based IE assessment. *Journal of sexual aggression*, 11 (3), 249-258.
- Redondo, S., Sánchez-Meca, J., & Garrido, V. (2002). Los programas psicológicos com

- delinquentes y su efectividad: la situación europea. *Psicothema*, 14.
- Redondo, S. & Andrés Pueyo, A. (2007). Psicología de la delincuencia. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 7 – 20.
- Regoli, R. M., Hewitt, J. D., & DeLisi, M. (2010). *Delinquency in Society* (8.<sup>a</sup> ed.). Ontario: Jones and Bartlett.
- Regoli, R. M., Hewitt, J. D., & DeLisi, M. (2011). *Delinquency in Society: the Essentials*. Jones & Bartlett Learning.
- Richardson R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rijo, D., Sousa, M. do N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., Silva, M. J., Ricardo, N. & Massa, S. (2004). *GPS- Gerar Percursos Sociais. Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamentos sociais e desviantes*. Ponta Delgada: Equal /Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Rijo, D., Sousa, M. N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., Silva, M. J., Ricardo, N. & Massa, S. (2007). *Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. Ponta Delgada: Equal.
- Rocha, M. S. R. (2011). *Delinquência: A Importância da Intervenção Precoce em alunos com comportamentos desajustados*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.
- Romm, S., Bockian, N., & Harvey, M. (1999). Factorbased prototypes of the Millon adolescent clinical inventory in adolescents referred for residential treatment. *Journal of Personality Assessment*, 72 (1), 125-143.
- Ryan, J., Williams, A., & Courtney, M. (2013). Adolescent neglect, juvenile delinquency and the risk of recidivism. *Journal of Youth and Adolescence* 42 (3),

454-65.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sacks, O. W. (1995) *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.

Safran, J.D. & Segal, Z.V. (1990). *Interpersonal Process in Cognitive Therapy*. New York: Basic Books.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221.

Schafer, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and a regulation in infants and young children. *The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco. Jossey- Bass;

Sert, A. G. (2003). *The Effect of an Assertiveness Training on the assertiveness and self esteem level of 5th Grade Children*. Dissertação de Mestrado não publicada, Educational Sciences, Turquia. Obtido a 21 de janeiro de 2016 em <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/1217686/index.pdf>.

Shepherd, B., Green, K., & Omobien, E. (2005). Level of functioning and recidivism risk among adolescent offenders. *Adolescence*, 40, 23-32.

Shoemaker, D. J. (2005). *Theories of Delinquency: an examination of delinquent behavior*. Oxford University Press.

- Siegel, L. J., & Welsh, B. C. (2010). *Juvenile Delinquency: The Core* (4<sup>a</sup> ed.). Wadsworth Publishing.
- Siegel, L. J. (2011). *Criminology*. Cengage Learning.
- Silva, C. A. (2011). *Estudo de Competências Emocionais e sua correlação com o Auto conceito*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- Simões, M. C. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serrano Maíllo, A. (2009). *Introducción a la Criminología*. Madrid: Dykinson.
- Sousa, V. D., Driessnack, M. & Mendes, I. A. C. (2007). Revisão dos Desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. Parte 1: Desenhos de Pesquisa Quantitativa. *Revista Latino-am Enfermagem* 15 (3).
- Spencer, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84–96.
- Obtido a 21 de janeiro de 2016 em <http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:11076/camh03.pdf>.
- Teixeira, M. S. F. (2010). *Estudo sobre a Eficácia de um Programa de Inteligência Emocional no Auto-Conceito de Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- Tibbetts, S. G. (2011). *Criminological Theory: the essentials*. SAGE.
- Trindade, M.F. (2011). *Inteligência Emocional e Resiliência: Estudo exploratório junto de uma população universitária*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Fernando Pessoa do Porto, Portugal.
- Victora, C. G.; Knauth, D. R. & Hassen, M. D. N. A. (2000). Metodologias Qualitativa e Quantitativa. In *Pesquisa Qualitativa em Saúde: Uma Introdução ao Tema* (Cap 3, 33-44). Tomo editorial.

- Vieira, D. (s.d.). *Desenvolvimento de Competências Sociais em Contexto Escolar: Avaliação de uma Intervenção*. Obtido em 21 de janeiro de 2016, de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6594/1/RGP\\_1-63.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6594/1/RGP_1-63.pdf).
- Vieira, C. I. R. (2012). *Risco Psicossocial, Fatores Protetores e Psicopatologia na População Reclusa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Portugal.
- Wagner, M.; Garcia, S.; Zanettelo, L; & Oliveira, M. (2010.). O uso da maconha associado ao deficit de habilidades sociais em adolescente. *Revista eletrónica Suade mental Alcool e drogas*, 6 (2), 255-273.
- Walsh, A., & Hemmens, C. (2011). *Introduction to Criminology: a text/reader* (2<sup>a</sup> ed.).
- Ward, Hudson e Marshall (1996). Attachment style in sex offenders: a preliminary study. *The Journal of Sex Research*, 33 (1), 17-26.
- Winters, J., Clift, R., & Dutton, D. (2004). An Exploratory Study of Emotional Intelligence and Domestic Abuse. *Journal of Family Violence*, 19 (5), 255-267.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An explanatory study. *The Leadership Quarterly*, 13 (3), 243-274.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 1-11.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-Focused Approach*. Florida: Professional Resource Exchange, Inc.
- Young, J. E. & Lindemann, M.D. (1992) An integrative schema-focused model for personality disorders. In *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 6 (1), 11-23.
- Young, J. E., Beck, A. T., & Weinberger, A. (1993). Depression. In Barlow, D. H. (Ed.)

*Clinical Handbook of Psychological Disorders* (pp. 240-277). New York: The Guilford Press.

Young, J. E. & Klosko, J. S. (1994). *Reinventing Your Life*. New York: Plume.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy. A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.

Zakkariya, K.A. (2008). *Intelligent use of emotions in personal selling: a study into the effect of emotional intelligence on the performance of sales executives*. Ph.D. Thesis, School of management studies Cochin University of science and technology, Kerala, India.

## **Anexos**

## Anexo I. Questionário de recolha de dados sociodemográficos e situação jurídico penal do sujeito

O presente questionário visa recolher dados sociodemográficos bem como dados referentes à situação jurídico-penal do participante.

O questionário está inserido no âmbito do projeto de investigação *Impacto do programa GPS no Desenvolvimento de Competências Sócio emocionais nos Indivíduos em situação de reclusão: O caso do Estabelecimento Prisional do Funchal*, no qual os dados obtidos serão salvaguardados, respeitando o anonimato e confidencialidade do participante, sendo usados somente para fins de investigação.

1. Idade:

2. Naturalidade:

---

3. Número de irmãos:

4. Estado civil:

Solteiro  Casado / União de facto  Divorciado  Viúvo

5. Tem filhos?

Não  Sim  Quantos? \_\_\_\_\_

6. Profissão:

---

7. Nível de Escolaridade:

---

8. Antecedentes criminais: Não  Sim

9. Prisão atual: Primário  Reincidente

10.

Crime: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

11. Pena a que foi condenado: \_\_\_\_\_

12. Há quanto tempo se encontra neste estabelecimento prisional?

- de 1 ano  - de 5 anos  + de 5 anos  + de 10 anos

13. Que reação/sentimentos presenciou quando foi detido:

Angústia  Medo  Revolta  Tristeza  Boa reação  Reação normal

Indiferente  Outra, qual? \_\_\_\_\_

14. Trabalha no estabelecimento prisional.?

Não  Sim  Se sim, há quanto tempo: \_\_\_\_\_

15. Frequenta a escola no estabelecimento prisional ?

Não  Sim  Se sim, qual o ano/curso? \_\_\_\_\_

16. Tem apoio da sua família?

Não  Sim

16.1. Se sim, que tipo de apoio?

Emocional  Financeiro

16.2. Considera esse apoio:

Importante  Pouco importante  Indiferente

17. Qual a sua figura de suporte?

Pai  Mãe  Irmãos  Cônjuge  Filho/a(s)  Outro, qual? \_\_\_\_\_

18. No que toca aos relacionamentos sociais na prisão, como considera os relacionamentos?

Tem boa relação com os outros reclusos  Não confia em ninguém  Tem muitos

amigos  Tem poucos amigos  Prefere estar só  Outro, qual? \_\_\_\_\_

19. Tem historial de comportamentos agressivos (registados ou não) com os companheiros?

Não  Sim

19.1 Se sim, com que frequência:

Poucas vezes  Algumas vezes  Muitas vezes

20. Teve uma boa adaptação à prisão?

Sim  Não  Se não, qual o motivo? \_\_\_\_\_

## Anexo II. Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_,  
concordo em participar no estudo *Impacto do programa GPS no Desenvolvimento de Competências Sócio emocionais nos Indivíduos em situação de reclusão: O caso do Estabelecimento Prisional do Funchal*, que tem como objetivos analisar se o programa *Gerar Percursos Sociais* tem impacte na promoção do desenvolvimento das competências socio emocionais e se os tipos de personalidade que os indivíduos possuem, apresentam uma maior ou menor interferência na mudança sócio emocional dos mesmos.

Depois de me ter sido dado a conhecer detalhadamente este estudo e devidamente clarificados os seus objetivos, concordo em preencher os instrumentos necessários para o seu desenvolvimento.

Fui informado e estou consciente de que tenho o direito de colocar, agora ou enquanto o desenvolvimento do estudo, qualquer questão acerca do mesmo; Será completamente resguardado o meu anonimato e nenhum dado identificativo será divulgado; Os dados recolhidos da minha situação atual serão incorporados nos resultados globais do estudo e poderão ser publicados ou apresentados pela equipa de investigação para os fins a que este estudo se destina; Sou livre de desistir do estudo a qualquer momento; Este documento será conservado de forma segura pela equipa de investigação e será destruído no fim do estudo.

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**Assinatura do participante**

**Assinatura do investigador**

---

**Anexo III. Atividades Desenvolvidas no Programa Gerar Percursos Sociais (Rijo & Sousa, 2004)**

***1ª Sessão: Apresentação***

1. Apresentação do grupo e do técnico;
2. Informar sobre o funcionamento e objetivos do programa;
3. Discussão sobre as expectativas dos reclusos acerca do programa, ao serem confrontados com os objetivos gerais do programa.
4. Motivar para a adesão ao programa;
5. Acordo do horário das sessões;
6. Atividade- Cada um dos participantes sugere um slogan/grito dos quais, após seleção por unanimidade, será eleito o Grito de Guerra do grupo, que dará início ao começo de cada uma das sessões e ao fim das mesmas. Ambiciona-se assim, fortalecer a coesão do grupo pelo facto de semanalmente declararem o grito que os caracteriza.

**Módulo I: A comunicação**

O 1º Módulo do programa GPS pretende proporcionar aos reclusos a tomada de consciência da natureza e complexidade da comunicação humana; identificar as limitações e ambiguidades do processo de comunicação; desenvolver congruência entre a linguagem verbal e não-verbal e potenciar a eficiência comunicacional dos reclusos.

***2ª Sessão: Nem sempre a falar a gente se entende***

1. A apresentação do grito de alerta escolhido no 1º encontro;
2. Apresentação da dinâmica “Quem conta um conto” que pretende colaborar para a expressão/reflexão de alguns pontos relacionados com o processo comunicacional ou seja, as necessidades que possam sentir ou os obstáculos que por vezes ocorrem;
3. Após a dinâmica, é levado a cabo um plenário sobre a mesma onde se

conduzirão os reclusos a uma ponderação de como por vezes a complexidade do texto, o significado das palavras e o sentido que damos ao que ouvimos e vemos, interferem na transmissão e receção da informação;

4. Posteriormente inicia-se a segunda dinâmica que visa a exploração dos obstáculos também concernentes ao processo de transmissão e receção de informação, mas direccionado aos interesses, motivações crenças e tipos de relacionamento interpessoal. A dinâmica é efetuada através da apresentação de um role-play, com o intuito de reproduzir e identificar os impedimentos do processo comunicacional;
5. Esta segunda dinâmica é também aprofundada através de plenário, tendo em conta o princípio da descoberta guiada;
6. Realização de uma síntese da sessão onde é dada ênfase às dificuldades sentidas no processo de comunicação em grupo e à identificação de alguns impedimentos que tornam por vezes mais difícil o processo comunicacional;
7. A sessão termina com o grito de alerta.

### ***3ª Sessão: O que eu queria dizer era...***

1. Apresentação do grito de alerta;
2. Análise da sessão anterior;
3. Seguidamente dá-se início à dinâmica de grupo “Os significados das palavras”, com a qual se ambiciona mostrar que as palavras podem ser decifradas de variadas formas e que na maioria das vezes não há interpretações certas nem erradas, mas sim diferentes;
4. Realização de um plenário, num processo de descoberta guiada, de forma que os reclusos possam pensar sobre as questões desenvolvidas na atividade;
5. Num segundo momento é explorado uma dinâmica denominada “Jogo das palavras Tabu”, que será da mesma forma seguida por plenário, cujo objetivo será que os reclusos conheçam a necessidade de se expressarem de modo claro e adequado para que os outros possam entender a mensagem que se tenta comunicar.
6. Síntese sobre os conteúdos trabalhados e com a execução do grito de alerta.

**4ª Sessão: A ausência das palavras**

1. Esta sessão visa abordar a linguagem não-verbal e alertar para o facto de que o modo como transmitimos as nossas ideias é por si mais relevante do que aquilo que dizemos em palavras;
2. Apresentação do grito de alerta;
3. Síntese da sessão anterior;
4. Inicia-se a primeira dinâmica de grupo: “É impossível não comunicar...”, com a qual se deseja mostrar que mesmo não usando palavras nós comunicamos com o nosso corpo;
5. Exploração em plenário das questões trabalhadas durante a atividade;
6. Inicia-se a segunda dinâmica “Expressão de emoções”, na qual alguns reclusos deverão tentar expressar uma emoção, empregando sinais não-verbais adequados, de forma a facilitar a tarefa dos restantes colegas, que estão a observá-los, e que têm como objetivo perceber qual a emoção em causa. Para o efeito, é utilizado o texto “A lenda da Atlântida”;
7. Depois irá iniciar-se um processo de descoberta guiada, em plenário;
8. A sessão termina com o slogan/lema/grito de alerta;

**5ª Sessão: Palavras para quê?**

1. A quinta sessão trabalha sobre a importância da imagem e o significado que as nossas roupas, os acessórios e a nossa postura poderão ter. A imagem alcança maior relevância quando as pessoas ainda não nos conhecem, uma vez que só poderão avaliar aquilo que se vê à primeira vista;
2. Apresentação do grito de alerta;
3. Resumo da sessão anterior;
4. Realização da dinâmica “Na pele dos outros...”, na qual os participantes vão vestir a pele de um personagem e fazer uma pequena exibição para os colegas, de modo que estes consigam reconhecer o personagem que está a ser representado. Nesta dinâmica só poderão utilizar a linguagem não-verbal;

5. Inicia-se o plenário com as questões trabalhadas durante a atividade de forma a proporcionar uma auto e hetero reflexão no grupo;
6. No fim da sessão há uma sintetização das ideias principais;
7. A sessão termina com o slogan/lema/grito de alerta.

#### **6ª Sessão: Palavras leva-as ao vento**

1. Nesta sessão é desenvolvida a ideia de que, na relação com os outros e na comunicação de ideias ou sentimentos, é crucial haver uma congruência entre o que se diz e a forma como se diz;
2. Apresentação do grito de alerta;
3. Síntese dos conteúdos abordados na sessão anterior;
4. É iniciado a dinâmica “Jogo das qualidades”, a qual vai centrar-se no uso da linguagem escrita, para identificarmos qualidades nas pessoas que nos rodeiam. É trabalhada também a ideia de que todos os indivíduos têm qualidades, apesar de usualmente só nos concentrarmos nos defeitos e limitarmo-nos a fazer críticas, mesmo que construtivas.
5. A segunda dinâmica “Troca de elogios...” pretende trabalhar a congruência entre o que dizemos e o modo como o dizemos. Nesta atividade, os reclusos vão ter que elogiar os colegas, empenhando-se por serem convincentes e demonstrarem sinceridade na mensagem comunicada;
6. Ambas as dinâmicas são desenvolvidas em plenário, seguindo o princípio da descoberta guiada;
7. A sessão é encerrada com o grito de alerta.

#### **Módulo II: O relacionamento Interpessoal**

O II Módulo do programa visa reconhecer que as crenças disfuncionais intervêm na forma como nos vemos e vemos os outros, prejudicando os relacionamentos interpessoais e impulsionar a descoberta do estilo de comportamento assertivo como modo de aperfeiçoar o relacionamento interpessoal e resolver conflitos.

**7ª Sessão: O que eu penso de mim**

1. Grito de alerta;
2. É iniciado a exploração do tema da sessão, levando a cabo a dinâmica “O Bazar Das Características”;
3. É realizado o plenário onde é dado a conhecer a especificidade do autoconceito e a preponderância que este tem no modo de ser, de estar e de reagir de cada sujeito;
4. Segue-se a segunda dinâmica e um segundo plenário, que têm por base a leitura de um texto que conta a história da “Águia Que (Quase) Virou Galinha”, consagrando aos reclusos a oportunidade de compreenderem que o que pensam acerca de si próprios está grande parte dependente das características do contexto em que enquadram as suas vivências e experiências;
5. Execução do grito de alerta.

**8ª Sessão: Lidar com o não se sentir aceite**

1. Grito de alerta;
2. É realizado o resumo da sessão anterior;
3. Inicia-se a exploração do tema da sessão para que os participantes entendam que é inevitável nos confrontarmos, por vezes, com conjunturas sociais em que sentimos que não somos aceites. É destacado ainda o facto de existirem estratégias adaptativas para lidarmos com essas situações;
4. É realizado a dinâmica “Só alguns poderão viajar”, na qual os reclusos serão confrontados com a condição em que se irá realizar uma saída do estabelecimento prisional mas, por condicionantes vários, apenas 2 elementos do grupo poderão participar;
5. Terminada a dinâmica, é dado início ao plenário, seguindo o princípio da descoberta guiada, onde centrar-se-á prioritariamente nas emoções despoletadas nos reclusos com a situação apresentada e na reprodução de formas mais adaptativas de lidar com a situação de não se sentir aceite;
6. Síntese das principais conclusões a reter desta sessão;
7. A sessão termina com a execução do grito de alerta.

**9ª Sessão: Saber dizer que não**

1. Apresentação do grito de guerra;
2. Síntese do conteúdo abordado na sessão anterior;
3. Seguidamente é dado início a uma dinâmica com o texto “Eu é que decido” e o respetivo plenário;
4. É executada a dinâmica - “E se Respondesse Não...” a qual centra-se na questão do reconhecimento de fatores que podem constituir dificuldades que nos coíbem muitas vezes de responder não/recusar, contrariamente ao que seria o nosso desejo;
5. Segue-se uma síntese dos principais pontos desenvolvidos, invocando à integração das ideias expostas pelos reclusos e enfatizando os benefícios do uso de estratégias que nos possibilitam de dizer não de forma assertiva;
6. Execução do grito de alerta.

**10ª Sessão: Saber lidar com as críticas**

1. Apresentação do grito de alerta;
2. Resumo dos pontos abordados da sessão anterior;
3. Seguem-se duas dinâmicas e os respetivos plenários: a primeira dinâmica, que se denomina “Receber críticas”, propõe-se a facultar aos reclusos um confronto com as críticas de modo a que façam uma introspeção face à reação às mesmas, sendo o recluso submetido a uma crítica pessoal de todos os outros participantes;
4. A segunda dinâmica - “Reagir às Críticas” recai sobre o modo como reagimos às críticas e os mecanismos que nos podem permitir lidar de modo assertivo com as mesmas;
5. A sessão termina com uma síntese dos pontos desenvolvidos e com a execução do grito de alerta.

**11ª Sessão: Pedir ajuda**

1. Execução do grito de alerta e posteriormente é realizada uma síntese dos conteúdos abordados na sessão anterior;
2. Nesta sessão admite-se que é natural e aceitável efetuar pedido aos outros, entendendo que os outros são livres de aprovar o pedido ou recusá-lo e que por vezes as respostas aos nossos pedidos são pouco claras ou não são definitivas, sendo adequado reformular ou clarificar o pedido;
3. Segue-se a primeira dinâmica “O Jogo dos Balões”. Com esta dinâmica, espera-se que os reclusos reconheçam que em algumas situações é aceitável pedir ajuda. É pedido aos reclusos que cada um mantenha no ar dez balões cheios;
4. A segunda dinâmica, “Ajudas-me?”, consiste na exposição aos participantes de diversas situações em que terão que pedir ajuda;
5. Segue-se um plenário respeitando o princípio da descoberta guiada;
6. A sessão termina com um resumo das principais conclusões a reter da sessão e com a execução do grito de alerta.

### **Módulo III: As Distorções Cognitivas**

O Módulo III almeja proporcionar aos reclusos a tomada de consciência da presença de erros no processamento de informação; treinar no reconhecimento das distorções cognitivas mais usuais e desenvolver um processamento de informação mais funcional, através da correção das distorções cognitivas.

#### ***12ª Sessão: Nem tudo o que parece é***

1. Realização do grito de alerta;
2. Início da atividade, intitulada “Nem tudo o que parece é”, a qual se desenrola em dois momentos, seguidos de plenários com todo o grupo. O grupo é colocado perante um contexto de interação social, propondo-se a observação de um vídeo, não se mostrando o desfecho da situação, pretendendo assim aos reclusos que escrevam o que viram e o que pensam que vai acontecer
3. Posteriormente, são apresentadas ao grupo as respostas dadas as quais se esperam ser diferentes no que se refere à emissão de uma opinião e idênticas no que descrevam aos factos em si. Realizada a distinção entre facto e opinião, são

mostradas aos reclusos as respostas referentes ao final da história.

4. Seguidamente é visionado o resto do vídeo, pretendendo que o final seja distinto ao que a maioria dos elementos do grupo terá respondido, seguindo-se assim uma discussão em plenário;
5. Execução do grito de alerta.

### ***13ª Sessão: Ou tudo, ou nada***

1. Esta sessão concentra-se nas distorções cognitivas descritas por Beck, como o “pensamento dicotómico” e o “rotular”, sendo estas exploradas numa atividade.
2. Execução do grito de alerta;
3. Resumo dos pontos abordados da sessão anterior;
4. Dá-se início à atividade o “Jogo dos Atributos” o qual baseia-se em fazer com que cada um dos reclusos escolha dois ou três atributos para cada um dos colegas, escolhido de entre vários pares opostos (devendo escolher apenas um dos extremos) de características, pretendendo-se assim induzir uma avaliação em extremos, baseada no pensamento dicotómico. Por outro lado, levamos os reclusos a rotular os outros, isto é, a categorizá-los tomando um aspeto pelo todo, em vez de fazer referência a acontecimentos específicos, contextualizados.
5. Seguidamente é iniciado um plenário, tendo como base o princípio da descoberta guiada, com o objetivo de levar o grupo a indicar as dificuldades sentidas na realização do jogo e a refletir sobre a adequação das caracterizações feitas aos colegas, os motivos que levaram às inadequações identificadas e generalizações, analisando assim o modo como cada um regularmente utiliza o pensamento dicotómico e o rotular no seu dia-a-dia, levando-os ainda a encontrar alternativas mais adaptativas;
6. Execução do grito de guerra.

### **Módulo IV: O significado das Emoções**

O IV Módulo do programa almeja potenciar a diversidade da experiência das emoções, dando a conhecer a natureza e função adaptativa das emoções; fomentar e desenvolver

a manifestação e a diversidade da expressão emocional assim como desenvolver o controlo emocional.

#### ***14ª Sessão: A identificação das emoções***

1. Execução do grito de alerta;
2. Através da dinâmica de grupo, é crucial dar ênfase ao papel adaptativo das emoções e que a cada situação contextual está sempre associada uma emoção;
3. A dinâmica de Grupo “Ouço, logo Sinto”, baseia-se na apresentação de diversas melodias, as quais têm como objetivo despertar sentimentos nos reclusos que os levem a vivenciar as quatro emoções básicas, nomeadamente, a alegria, a tristeza, a raiva e a ansiedade.
4. A cada melodia segue-se um plenário que visa a identificação das emoções sentidas e qual o tipo de situação que os reclusos associam às emoções que experimentaram;
5. Posteriormente é realizado um resumo, enunciando as emoções básicas e qual a função adaptativa a que cada uma delas está associada;
6. Execução do grito de alerta.

#### ***15ª Sessão: A vergonha***

1. Execução do grito de alerta;
2. É realizado uma síntese dos pontos abordados da sessão anterior;
3. A sessão é constituída por uma dinâmica intitulada ”Palco das Estrelas” onde se convidam os reclusos a efetuarem variadas tarefas como cantar, dançar ou representar. O desempenho dos reclusos é filmado e depois visionado pelos mesmos, pretendendo-se assim ativar nos participantes a emoção da vergonha
4. Segue-se um plenário, onde se deverá explorar o tema da sessão;
5. Execução do grito de alerta.

#### ***16ª Sessão: O medo***

1. Execução do grito de alerta;

2. É efetuado um resumo dos pontos abordados da sessão anterior;
3. Realização da dinâmica intitulada “O Abismo”. Os reclusos irão deixar-se cair, de um local mais elevado, sem pontos de apoio, e os colegas e animadores irão segurá-lo. Prevê-se que esta dinâmica irá ativar nos reclusos algum grau de ansiedade ou medo;
4. Segue-se um plenário onde ir-se-á explorar a emoção do medo.
5. Realização de uma síntese das principais conclusões a reter;
6. Execução do grito de alerta.

### ***17ª Sessão: A raiva/Ira***

1. Execução do grito de alerta;
2. É efetuado um resumo dos pontos trabalhados na sessão anterior;
3. Esta sessão ambiciona abordar e explorar a emoção raiva/iram, sendo constituída por dois momentos: Num primeiro momento é mostrada uma sequência de imagens na qual figuram contextos que desencadeiam a emoção de raiva; e num segundo momento, é efetuada uma atividade de grupo baseada na leitura de uma história “EU!” que visa despoletar nos reclusos a emoção trabalhada nesta sessão;
4. Segue-se um plenário que se centrará num debate em que os reclusos expressam os sentimentos/emoção que sentiram no momento.
5. Realização de uma síntese das principais conclusões a reter desta sessão;
6. Execução do grito de alerta.

### ***18ª Sessão: A culpa***

1. Execução do grito de alerta;
2. É realizado um resumo dos pontos trabalhados na sessão anterior;
3. Esta sessão pretende trabalhar e explorar a emoção culpa, sendo constituída por uma dinâmica no qual um dos animadores irá representar uma situação, tendo como base uma comunicação em tom de “desabafo” feita ao grupo e que tem como objetivo, despoletar nos reclusos a emoção explorada nesta sessão;
4. Seguidamente é realizado um plenário ambicionando-se que os reclusos

- exprimem os sentimentos/emoções que sentiram no momento;
5. É realizada uma síntese das principais conclusões a reter desta sessão;
  6. Execução do grito de alerta.

### **Módulo V: As armadilhas do Passado**

O V e último Módulo do Programa pretende organizar o trabalho de flexibilização cognitiva iniciado e desenvolvido nas sessões anteriores; estimular o conhecimento de si através da identificação das suas crenças nucleares disfuncionais; incrementar a modificação esquemática através da ativação emocional e, por fim, aumentar o reconhecimento da interferência das crenças disfuncionais no processamento distorcido de informação, nas emoções experienciadas bem como nos comportamentos associados;

#### ***19ª Sessão: A indesejabilidade social***

1. Execução do grito de alerta;
2. Nesta sessão será trabalhado as crenças de indesejabilidade social e tentar perceber de que forma estas crenças influenciam as nossas reações.
3. É aplicada uma atividade designada por “Imaginação Guiada”, que visa ativar emocionalmente os reclusos que possuam a crença de indesejabilidade social na qual, o técnico deverá descrever uma história que deverá ser imaginada pelos reclusos. Seguidamente, é concedido aos reclusos um questionário de autoavaliação sobre a indesejabilidade social, para ser respondido de acordo com o modo como sentem e não como gostariam de pensar.
4. Posteriormente, e utilizando o método da descoberta guiada, os reclusos deverão refletir sobre o que se passou na dinâmica. É desenvolvido um plenário onde se possa debater sobre os efeitos que estas crenças podem ter na vida dos sujeitos e de que modo pode influenciar o comportamento, inclusive na relação com os outros.
5. Execução do grito de alerta.

**20ª Sessão: A desconfiança/abuso**

1. Execução do grito de alerta;
2. É efetuado um resumo dos pontos abordados da sessão anterior;
3. Seguidamente, a Crença de Desconfiança/Abuso começará a ser trabalhada, constituindo o tema central da presente sessão. A sessão pretende identificar e explorar a Crença que se traduz na expectativa de que os outros irão magoarnos, abusar de nós, humilhar-nos, trair-nos, mentir-nos ou manipular-nos. Habitualmente, envolve a perceção de que o mal é intencional ou resultado de uma negligência extrema e premeditada.
4. É realizada uma dinâmica na qual o técnico expõe pausadamente uma história, estruturada de modo a descrever os pensamentos, comportamentos e sentimentos associados à Crença de Desconfiança/Abuso. Posteriormente é distribuído aos reclusos, um questionário de autoavaliação da Crença de Desconfiança/Abuso, que visa reforçar nos mesmos a consciência de que esta crença lhes pode ser atribuível e marcar, com maior ou menor intensidade, a forma como interpretam e reagem às situações.
5. Após o preenchimento do questionário, é efetuado um plenário, permitindo aos reclusos refletir sobre a dinâmica, bem como discutir estratégias mais adequadas para contrariar a Crença de Desconfiança/Abuso e flexibilizar os pensamentos, comportamentos e emoções que lhes estão associadas.
6. Execução do grito de alerta.

**21ª Sessão: A privação emocional**

1. Execução do grito de alerta;
2. É realizada uma síntese dos pontos abordados da sessão anterior;
3. A sessão visa identificar e explorar a Crença que gera a expectativa de que os outros nunca satisfarão adequadamente o desejo de se ter um grau normal de suporte emocional.
4. Segue-se uma dinâmica onde, à semelhança das sessões anteriores deste módulo, o animador narra uma história, estruturada de forma a descrever os pensamentos, sentimentos e comportamentos associados à Crença de Privação

Emocional. Sucede-se a aplicação de um questionário de autoavaliação da Crença de Privação Emocional, que visa reforçar nos reclusos a consciência de que esta crença lhes pode ser atribuível e influenciar, com maior ou menor intensidade, a forma como interpretam e reagem às situações.

5. Após o preenchimento do questionário, é efetuado um plenário, permitindo aos reclusos refletir sobre a dinâmica, bem como discutir estratégias mais adequadas para contrariar a Crença de Privação Emocional e flexibilizar os pensamentos, comportamentos e emoções que lhes estão associadas;
6. Execução do grito de alerta.

### ***22ª Sessão: O abandono***

1. Execução do grito de alerta;
2. É efetuada uma análise dos pontos abordados da sessão anterior;
3. A sessão ambiciona identificar e explorar a Crença que se resume na percepção de instabilidade ou de indisponibilidade por parte dos sujeitos que poderão constituir-se como fonte de suporte e de ligação.
4. Dá-se início a uma dinâmica onde, à semelhança das sessões anteriores deste módulo, o animador narra uma história, estruturada de modo a descrever os pensamentos, sentimentos e comportamentos associados à Crença de Abandono. Segue-se a distribuição de um questionário de autoavaliação da Crença de Abandono, que visa reforçar nos reclusos a consciência de que esta crença lhes pode ser atribuível e influenciar, com maior ou menor intensidade, a forma como interpretam e reagem às situações.
5. Seguidamente, é realizado um plenário, permitindo aos reclusos refletir sobre a dinâmica, bem como discutir estratégias mais adequadas para contrariar a Crença de Abandono e flexibilizar os pensamentos, comportamentos e emoções que lhes estão associadas;
6. Execução do grito de alerta;
7. Encerramento do Programa: é aberto um espaço de reflexão sobre o programa, abordando aspetos positivos e negativos sobre o mesmo.